

3.6 Profil des Religionsunterrichts in Gemeinde 6

Die Gemeinde 6 liegt im Nördlichen Südosten Deutschlands und kann als kleine Mittelmegemeinde bezeichnet werden, die mehr als 1000 Mitglieder umfasst. Der Kontakt mit der Gemeinde wurde zunächst schriftlich im April des Jahres 2001 hergestellt. Man antwortete im Mai und gab die Telefonnummer des Rabbiners an. Dieser erklärte, dass er einer Hospitation nicht zustimmen könnte, da er bald an eine Schule ins Ausland wechseln würde. Die Forscherin musste abwarten bis ein neuer Rabbiner kam und sich bereit erklärte, den Besuchen zuzustimmen. Im November konnte der nachfolgende Rabbiner angeschrieben werden, der seinerseits eine schriftliche Zusage im Anfang Januar 2002 erteilte. In einem darauf folgenden Telefongespräch wirkte er zurückhaltend, wollte aber einen Besuch auch nicht gänzlich ablehnen. Man einigte sich schließlich auf 2 statt der erbetenen 3 Hospitationen. Die Anfrage, Fragebogen einsetzen zu dürfen, ließ man zunächst offen. Die Forscherin sollte sie zur Prüfung an die Gemeinde schicken. Mitte Januar erfolgte die Ablehnung der Bögen durch den Vorstand ohne nähere Begründung. Der erste Besuch fand Ende Januar 2002 statt, woran sich im Rabbinerbüro ein Leitfadeninterview mit dem Lehrer anschloss. Der zweite Besuch erfolgte 6 Wochen später Mitte März.

3.6.1 Entwicklung und Struktur der Gemeinde

Geschichtliche Randdaten

Die Anfänge der Gemeinde reichen bis ins 12. Jahrhundert zurück.¹ Anfang des 20. Jahrhunderts lebten ca. 2500 sowohl orthodoxe wie auch liberale Juden in der Stadt, wobei Spannungen zwischen beiden Richtungen nicht ausblieben. Bis zur Schoa gab es sieben Synagogen, mehrere Bibliotheken und Jugendorganisationen. Die Juden konnten sich als voll integriert betrachten. 1933 begannen antijüdische Aktionen, die vorläufig im Novemberpogrom 1938 gipfelten. Unter den Nationalsozialisten wurden die Verbliebenen, ca. 2000 Personen im Herbst 1941 nach Theresienstadt deportiert, von denen nur wenige überlebten. 1945 wurde die Gemeinde aus den wenigen Rückkehrern und DPs wieder gegründet und wuchs bis 1990 auf etwa 180 Mitglieder an.

Heutige Situation

Die ca. 1000 Mitglieder im Jahr 2001 setzen sich aus ca. 25 Kindern unter 12, aus etwa 80 Jugendlichen zwischen 12 und 21 (8%) und aus etwa 450 Personen der 22 bis 61-jährigen und der Senioren zusammen. Auch hier steht die Zahl der Pensionäre überproportional hoch den Jugendlichen und Kindern gegenüber, etwa 5 mal mehr ältere Menschen als Jugendliche sind zu betreuen.² Die meisten Gemeindemitglieder stellen Migranten aus der ehemaligen UDSSR, die aus wirtschaftlichen, umweltbedingten oder politischen Gründen (Antisemitismus) nach Deutschland kamen und sich zuweilen wenig im Judentum auskennen. Schabbat - Gottesdienste und Feste werden traditionell gehalten und regelmäßig in der Synagoge angeboten, die 1970 eingeweiht wurde. Der Gemeinde steht seit der Schoa wieder ein eigener Rabbiner zur Verfügung, der gleichzeitig Vorbeter und Religionslehrer für Jugendliche und Erwachsene ist. Die Gemeinde bezeichnet sich selbst als „traditionell-jüdisch“ geführt und aufgeschlossen für einen „... religiösen Fortschritt in der modernen Welt ...“ auf Basis einer „... duldsamen und selbstbewussten Orthodoxie ...“.³ Zu den Einrichtungen der Gemeinde gehören bis zum Abschluss der Erweiterungen eines neuen Jüdischen Gemeindezentrums ein Friedhof, eine koschere Gemeindекüche mit Speisesaal, eine Mikwe, eine Bibliothek, Videothek und Unterrichtsräume. Weitere Räumlichkeiten sind geplant.⁴ Im Hinblick auf die Finanzierung erfährt ein Bauprojekt des neuen Zentrums Zuschüsse

a) durch einen Förderverein, dem auch nichtjüdische Mitglieder angehören und
 b) durch eine jüdische amerikanische Organisation, die in der Gemeinde u.a. eine Jugendbegegnungsstätte aufbaute. Ferner existiert eine Chewra Kadischa und der Bikkur Cholim, die Krankenbetreuung. Es gibt einen Frauenclub, verschiedene Hobbygruppen, einen soziokulturellen Verein. Dazu werden Gespräche, Musikabende, Ausstellungen, Treffen, auch in Eigenregie, durchgeführt. Die Integration der jüdischen Emigranten ins Aufnahmeland sieht die Gemeinde als eine ihrer Kernaufgaben an. Die Anpassung der verschiedenen Kulturen an neue Lebensbedingungen, Sprachschwierigkeiten, unterschiedlicher Rechtsstatus und Identitätsprobleme erfordern zum einen eine enge Kooperation mit den zuständigen Behörden, zum anderen eine effektive Beratung und Betreuung durch eine Sozialstelle, verstanden als

„Selbsthilfepotential“. Angesichts dessen, dass die „... Neuankömmlinge die Anforderungen einer orthodox-jüdischen Lebensgestaltung nicht oder nur unvollkommen ...“ kennen, kaum jüdischen Religionsunterricht erhielten, ist der Gemeinde die religiöse Integration sehr wichtig.⁵ Sie wird erreicht über dreimal wöchentlich stattfindenden Unterricht oder Privatunterricht zur religiösen Fortbildung für Erwachsene. Angeboten wird ferner regelmäßig Schabbat - Unterricht zum Wochenabschnitt.

Die Jugendarbeit

Für die Jugendlichen stehen verschiedene zusätzliche Aktivitäten im Jugendzentrum der Gemeinde regelmäßig aber auch speziell zu den Chagim zur Auswahl. Sie können neben den Erwachsenen teilhaben an Computerkursen und an einem Förderunterricht in Mathematik und Naturwissenschaften. Kinder haben die Möglichkeit in einer Tanzgruppe mitzuwirken. Kulturelle, sportliche und religiöse Zusammenkünfte erfolgen nicht nur gemeindeintern, sondern für Jugendliche in ganz Deutschland.⁶

3.6.2 Der Religionsunterricht

Die jüdische Unterweisung hat in der Gemeinde 6 eine lange Tradition. Vor 1933 existierte eine 5klassige jüdische Volksschule mit ca. 150 jüdischen Schülern, die nach 1933 von den Staatsschulen abgewiesenen Schüler aufnahm. Weiterhin war ein Mitte des 19. Jahrhunderts gegründetes orthodox-jüdisches Lehrerseminar mit etwa 100 Seminaristen vorhanden.⁷ Für jüdische Gymnasiasten wurde ein von der Gemeinde entwickelter Religionsunterricht mit hoher Teilnehmerquote angeboten.⁸ Nach 1945 gab es verschiedene Religionslehrer in Gemeinde 6, vornehmlich Wanderlehrer. Der derzeitige Rabbiner unterrichtet nur an diesem Standort.

3.6.2.1 Äußere Modalitäten

Die allgemeine Schülerzahl der Gemeinde wird durch den befragten Lehrer auf über 60 Schüler bemessen, die in Kleingruppen zu durchschnittlich 10 Schülern zusammengefügt seien. Die Zahl der Gruppen dürfte sich deshalb zum damaligen Zeitpunkt auf 5 oder 6 belaufen.⁹

Inwieweit generell Klassenstufen zusammengebunden werden, dazu gab es keine Aussagen. Allgemein scheint die Gemeinde ein hohes Schülerpotential, das mit Religionsunterricht versorgt werden muss, abdecken zu können. Geht man vom Stand des Jahres 2002 aus, als ca. 100 potentielle Schüler (Kinder und Jugendliche von 7-21 Jahren) in der Gemeinde lebten¹⁰, dann wären über 60 % der Kinder und Jugendlichen zum Hospitationszeitpunkt mit jüdischem Religionsunterricht versorgt worden.¹¹

Die beobachtete Lerngruppe setzte sich aus 2 Klassenstufen, 11 und 12, zusammen. Sie bestand zum ersten Termin aus 10 Teilnehmern (6 Schüler, 4 Schülerinnen), beim zweiten Termin waren lediglich 5 (3 Schüler, 2 Schülerinnen) Schüler anwesend.

Das Alter der Teilnehmer wurde durch den Lehrer mit 17 und älter angegeben. Mit der in der Gemeinde interviewten Schülerin ließ sich die Altersgrenze auf 20 Jahre bestimmen.

Der Gemeinde stehen insgesamt 2 Lehrer zur Verfügung, die durch den Vorstand der Gemeinde ausgewählt wurden. Der befragte Rabbiner unterrichtet die Mittel- und Oberstufe, die Betreuung der Grundschüler liegt seit längerer Zeit in der Hand einer Lehrerin. Der Rabbiner beklagt jedoch die Situation als personalen Mangel: „Noch ein weiterer Lehrer wäre hilfreich.“

Der Lehrer erklärt, er habe mehrere Jahre Unterrichtserfahrungen in Israel gesammelt. Ob er in Israel und in den beiden anderen deutschen Gemeinden, in denen er insgesamt 4 Jahre wirkte¹², ebenfalls Religionsunterricht an Jugendliche erteilte, bleibt unklar. In der Ober- und Mittelstufengruppe der Gemeinde 6 konnte er seine pädagogischen Kenntnisse jedenfalls beginnen oder erweitern. Die Jugendlichen der Gemeinde 6 hatten z.T. schon Unterricht in der Primarstufe oder in der Sekundarstufe I durch einen Rabbiner, der ins Ausland abwanderte.

Zur Hospitation findet der Unterricht auf Basis der staatlichen Lehrpläne je Lerngruppe wöchentlich 2stündig am Nachmittag eines Werktages statt.

Der Unterrichtsraum befindet sich im Untergeschoss des älteren Flügels des Gemeindebaus. Im daneben liegenden Neubau befindet sich u.a. ein schwarzes Brett, das Informationen zu Veranstaltungen und auch zum Unterricht bekannt gibt. Der Klassenraum verfügt über eine große Schultafel, einen Schrank und entsprechendes Schulmobiliar, das auch für ältere Schüler

und Erwachsene geeignet erscheint. Um das Mobiliar kümmert sich nach Angabe des Rabbiners der Vorstand. An den Wänden hängen verschiedene Plakate, die bestimmte Segensprüche im Großformat mit Illustrationen, Landschaften Israels oder Kultusgegenstände zeigen. Der Raum weist eindeutig auf ein jüdisches Lernmilieu hin. Einen speziellen Raum für Lehrmittel scheint es nicht zu geben. Die Schüler sind in einer U-förmigen Sitzordnung untergebracht.

Vor dem Fenster tut sich während der Hospitation ein großer Krater auf, in dem sich zum ersten Besuch ein Baufahrzeug hin und herbewegt und größeren Lärm verbreitet. Auch die regelmäßig passierende Bahn, die unmittelbar am Gemeindezentrum entlang fährt, durchbricht die für einen Unterricht notwendige Ruhe. Die äußeren Bedingungen scheinen somit weniger förderlich, um das Konzentrationsvermögen der Lernenden zu unterstützen.

3.6.2.2 Der Lehrplan und die gesetzliche Basis des Religionsunterrichts

Bayern, das größte Bundesland der Bundesrepublik mit der höchsten Prozentzahl katholischer Bürger, beschäftigt sich in Artikel 128 und 141 seiner Verfassung mit dem Thema „Bildung und Schule“, wobei die sehr knappen Ausführungen des Artikels 7 GG hier auf dem Hintergrund der Kultur- und Schulhoheit der Länder eine Zuspitzung erfahren.¹³ Die gesetzliche Grundlage des jüdischen Religionsunterrichts als ordentliches Schulfach bezieht sich auf die Rechtsgrundlagen für den Religionsunterricht in Bayern, Artikel 136 und 137 der bayerischen Verfassung und Artikel 46 des bayerischen Gesetzes über das Erziehungs- und Unterrichtswesen.¹⁴ In Artikel 46 wird mitgeteilt, dass der Religionsunterricht als ordentliches Schulfach obligatorisch in die Stundentafel einzubeziehen ist. Das Gesetz der Landesverfassung richtet sich an alle Religionsgemeinschaften, auch die, die sich neu bilden wollen. Die Teilnahme am Religionsunterricht wird in Artikel 137 behandelt.¹⁵ Dabei wird auf die Grundsätze der verschiedenen Religionsgemeinschaften verwiesen (Art 136.2) und deutlich die Trennung der Konfessionen betont.

Nach Auskunft des Kultusministeriums mussten die Gemeinden ursprünglich einen Antrag stellen, damit die Anerkennung als ordentliches Schulfach gewährleistet wurde. Dieser Antrag stammte zumeist aus den 50iger Jahren oder jeweils zur Neugründung einer Gemeinde. Die erarbeiteten Entwürfe wurden

dem Ministerium als Skizze vorgelegt, was gesetzlich als hinreichend erschien. Wie für andere Religionsgemeinschaften besteht somit ein ordentlicher Rechtsweg für die Einrichtung des Religionsunterrichts.¹⁶ Es bedurfte aber keines ausgefeilten Lehrplans, wie er für den christlichen Religionsunterricht erforderlich ist.¹⁷ Das Kultusministerium betonte im telefonischen Gespräch die besondere Situation der Gemeinden seit der Zuwanderung 1989, deshalb sei auch eine Erstunterweisung an die jeweiligen Gegebenheiten einer Gemeinde angepasst.

Der Lehrplan, so erklärten auch die Lehrer der Gemeinde 4 und 6, beziehe sich ausschließlich auf die Oberstufe. Die Oberstufenlehrpläne müssen nach Aussagen des Kultusministeriums vorliegen vor, um dem Prinzip der Vergleichbarkeit als Voraussetzung für das Zentralabitur in Bayern zu genügen. Demnach beruhen Lehrpläne bzw. Unterrichtskonzeptionen der Mittelstufe und Grundschule auf individuellen Entwürfen, die ggf. in Absprachen mit anderen jüdischen Religionslehrern des Bundeslandes entwickelt wurden.¹⁸ Die Unterweisung der Klassen 1-10 wird somit in völlige Verantwortung der Gemeinden gegeben.¹⁹ Die besondere Situation des jüdischen Religionsunterricht, insbesondere der Mangel an Lehrpersonal, das in den wenigsten Fällen eine staatlich anerkannte Ausbildung vorweisen kann, lässt offenbar das Ministerium zu Kompromissen gelangen, die als besondere Vereinbarungen des Kultusministeriums mit den jüdischen Gemeinden betrachtet werden können, da a) die Lehrer auch ohne staatliche Prüfung nach deutschen Maßstäben als Abiturprüfer anerkannt werden und b) Räumlichkeiten der Gemeinden als Unterrichtsräume genutzt werden dürfen.

Wie im Vorwort zum 1996 erlassenen Lehrplan herausgestellt wird, stehen die „... Richtlinien für das Oberstufenfach Jüdische Religion im Einklang mit den allgemeinen Vorschriften des bayerischen Kultusministeriums für die Kollegstufe.“ Dabei erhält die Klasse 11 eine Vorbereitungsfunktion für die 12. und 13. Klasse, denen ihrerseits eine „... propädeutische Qualität für fortsetzende Studien mit theologischen und geistesgeschichtlichen Schwerpunkten ...“²⁰ zugeordnet wird. Die Einleitung verweist auf grundlegende Prinzipien, die dem Lehrplan zugrunde liegen. Dazu gehören u.a. die Berücksichtigung der Herkunftsvielfalt und der religiösen Praxis der Schüler, die Betrachtung der Lebenswelt und subjektiven Identität der Lernenden, sowie die

Anknüpfung an die Normen der familiären und schulischen Sozialisation, um auch hier eine Zusammenarbeit von Elternhaus, Kultusgemeinde und Schule zu ermöglichen. Weiterhin wird die Diasporasituation betont, die als jüdischer Alltag in einer nichtjüdischen Umwelt charakterisiert wird. In diesem Sinne wird bedacht, dass die Schüler unterschiedlich jüdisch sozialisiert sind und durch den Religionsunterricht an das jüdische Leben herangeführt werden sollen. Auch ein möglicher säkularer Hintergrund wird so nicht verdrängt, wenn z.B. die Bedeutung der Hohen Feiertage im „... Leben aller Juden, auch solcher, die sich nicht unbedingt als religiös bezeichnen ...“ angesprochen ist.²¹

Insofern von der subjektiven Identität der Schüler gesprochen wird, ist davon auszugehen dass nicht nur unterschiedliche religiöse Positionen, sondern auch der heranwachsende Lerner Berücksichtigung findet. Das Vorwort des Lehrplans nimmt Bezug auf die Entwicklungsphase junger Menschen nach der Pubertät, die in Hinsicht auf die jüdische Tradition der Veranschaulichung, Begründung, Klärung und Praxis bedürfen. Im Hinblick auf das Niveau einer Kollegstufe seien über Erörterung, Deutung und Fixierung in Geistes- und religionsgeschichtlichen Kontexten das systematische - kontinuierliche Arbeiten und selbständige Denken gefordert. Für Klasse 12 wird auf das erweiterte Urteils - und Abstraktionsvermögen der Schüler hingewiesen, dem der angebaute philosophische Diskurs der Klasse 13 Rechnung trägt. Wesentlich erscheint, dass die Zielsetzung des Lernens mehrfach über die Schulphase hinausreichend formuliert wird und in einen lebenslangen Lernprozess münden soll.

Didaktisch betrachtet wird die subjektive Identität des jungen Erwachsenen in Wechselbeziehung zur Gemeinschaft nachdrücklich aufgegriffen, sei es die Familie, Schule oder Gemeinde. Dabei sollen normative Vorgaben individuellen Auffassungen gegenübergestellt werden. Dergleichen lässt sich deutlich in Klasse 13 nachlesen: Im Rahmen der „Gedankenwelt großer jüdischer Gestalten“ soll die „... historisch begründete und kenntnisreiche Auseinandersetzung mit Vergangenheit, Gegenwart und eigener Zukunft ...“ in den Blick geraten, wobei es nicht darum geht „... einen offiziell sanktionierten und präskriptiven jüdischen Weg, sondern eigene Entscheidungen zu begründen.“²² Individuelle und kollektive Aspekte werden in diesem Sinne wirkungsvoll verbunden. Ausdrücklich wird beabsichtigt, Wissen und Praxis

zusammenzuführen. Neben abstrakten und kritischen Betrachtungen historischer, politischer oder religiöser Themen (z.B. wahre und falsche Prophetie in Klasse 11) und Reflektionen zum Verhältnis von Juden zu ihrem Volk und zum Land Israel²³, sollen auch rituelle Dimensionen berücksichtigt sein, die in ihren Ursprüngen²⁴, in ihrem häuslichen Bezug²⁵ oder in der individuellen und gemeinschaftlichen Gebetspraxis bewusst gemacht werden.²⁶ Das Oberstufenkolleg scheint durch die angegebenen Inhalte kaum allein in den Klassen 11-13 absolvierbar zu sein, ohne auf eine entsprechende Vorbereitung in der Sekundarstufe I zurückgreifen zu können.²⁷ Jedes Schuljahr gliedert sich inhaltlich in identische Oberthemen, die in Schwierigkeit und Komplexität erweitert werden, so dass man von einem Spiralcurriculum sprechen kann. An erster Stelle der Oberthemen stehen die „Feiertage in der Diskussion“. So lässt sich auch für den jeweiligen Lehrer eingangs die Vertrautheit der Schüler in der Tradition, hier als „Glaubensrealität“ benannt, feststellen, um ggf. Defizite ausgleichen zu können.²⁸ Zu den Feiertagen sind stets Quellenvermerke zu Tora und Talmud angegeben, denn Feste und ihre Quellen seien mittels weiterer Schriften zu deuten, empfiehlt der Lehrplan. Dem Ritus kommt neben dem Wissen auch ein Stellenwert zu, insofern die Ausprägungen der Feiertagskultur in ihrer symbolischen Repräsentation und rituellen Vielfalt wahrgenommen werden sollen. Zu diesem Aspekt gehört auch das zweite Oberthema „Formen und Inhalte des Gebets“.²⁹ Das dritte Thema „Bibelbedeutung für unser Leben und Denken“ fokussiert die Schriften und ihre Auslegungen als Hilfe für den Lebensalltag, als „ratgebende Instanz“ bzw. als „Orientierung“. Dabei wird die Exegese hervorgehoben, die auf eigenständiges Denken ausgerichtet sein soll.³⁰

Im Hinblick auf das 4. Thema, die „Gedankenwelt großer jüdischer Gestalten“ werden historische, religiöse und philosophische Leitfiguren aufgegriffen. Gedanken jüdischer Menschen werden in einem Spannungsdreieck charakterisiert, das die Personen zwischen persönliche Entscheidungen, ihrer Hingabe zu Gott und in Bezug zum jüdischen Volk verankert.³¹ „Umbrüche in der jüdischen Geschichte- Herausforderung an den Glauben“ prononciert als 5. Feld Geschichte und Politik.

Über die jüdische Geschichte wird einerseits auf eine religiöse Komponente verwiesen, indem die Gotteserfahrung und Achtung vor Gott formuliert wird,

andererseits die Interpendenz von Diasporadasein bzw. Fremdherrschaft und jüdischer Identität herausgestellt.³² Die betrachtete Zeitspanne reicht fast bis zur Gegenwart, doch wird die Schoa an dieser Stelle nicht direkt genannt. Eine Besonderheit stellt das letzte Oberthema dar, die „Jüdische Existenz in gegenwärtiger Welt“, das die Frage nach jüdischer Identität abrundend einbezieht. Die Zielsetzungen des sechsten Oberthemas orientieren am Erhalt der jüdischen Lebensführung und damit verbundenen Identitätsproblemen, am Diskussionspunkt Individuum und Gemeinde bzw. am jüdischen Selbstverständnis in der nichtjüdischen Umwelt. Jüdische Identität und die ihr spezifischen Werte und Normen sowie das ihr inhärente Leben und Denken werden somit i.H. auf die Interpendenz jüdischer Vorstellungen und der sie umgebenden nichtjüdischen Außenwelt betrachtet. Damit wird die Frage nach der Bewahrung der jüdischen Identität und Tradition in den Vordergrund gestellt. Der aktuelle Bezug der Jugendlichen soll nicht außer Acht gelassen werden, wenn Probleme mit „... nichtjüdischen Freunden und deren Kultur ...“ und damit praktische Fragen, die „... oft aus aktuellen Anlässen aufbrechen ...“ berücksichtigt werden.³³

Methodische Hinweise, wenn auch in knapper Ausführung, finden sich in allen 3 Klassen des Kollegs. An Sozialformen wird Partner - und Gruppenarbeit empfohlen, da sie sich beide eignen, die Schüler zu persönlichen Deutungen zu führen, die sie formulieren, belegen, überprüfen und vortragen können, um sich mit weiteren Interpretationsangeboten auseinandersetzen zu können. Neben der textuellen Begegnung und Analyse stehen Gespräch und Diskussion in Klasse 11 im Vordergrund, um eine Schaffung geordneter Wissensbestände zu ermöglichen. Der Themenblock „Jüdische Existenz in der gegenwärtigen Welt“ soll nicht als geschlossene thematische Einheit vermittelt werden, sondern dann aufgegriffen werden, wenn sich Fragen aus dem Lebenskontext der Schüler ergeben. Interpretative Quellenarbeit und Erörterung wird gesondert für die 12. Klasse betont. Dazu tritt die Anregung forschend vorzugehen durch „... Spurensuche in der eigenen Familiengeschichte und durch Befragung anderer Personen, aber auch durch Erkundungen in der Literatur, in Museen und Almanachen.“³⁴ Biografische Konfrontationen, z.B. mit jüdischen Philosophen, stehen für Klasse 13 auf dem Programm.³⁵ Arbeits- und Aneignungsformen, die

empfohlen sind, greifen so über textuell interpretative und mündlich diskursive Erarbeitungen ineinander und werden dem Anspruch eines Kollegs gerecht. Ausgangspunkt der Literatur bildet die Offenbarungsschrift, die Tora. Bezogen auf den Tenach werden die Schriften Esra, Nehemia und die Megillat Esther genannt. Für die 11. Klasse sind Talmud, weitere Kommentare großer Rabbiner, wie auch die Gebetbücher Siddur und Machsor angegeben. In der 12. Klasse werden zusätzlich die Mischna und Schriften der Religionsphilosophen erwähnt. In Klasse 13 kommen der Schulchan Aruch, historische und kultur-wissenschaftliche Quellen, z.B. zum Antisemitismus und schließlich philosophische Texte dazu. Allgemein wird die Textauswahl damit begründet, dass sich in ihnen jüdische Lebens- und Glaubenserfahrung manifestieren, so dass die Schüler Bezüge zu ihrer eigenen Lebensgestaltung herstellen können.

Folgerungen zu identitätsfördernden Hinweise

Insgesamt bietet der Lehrplan einen umfassenden Bereich jüdischer Lehrinhalte an, die bestimmt nur als Empfehlung innerhalb eines 2stündigen Religionsunterrichts zu vermitteln sind. Schwerpunkte bilden religiöse Bezüge, wie man auch schon in der Anordnung der Oberthemen erkennen kann. Die mit dem Ritus eng verbundenen Themen Feiertag und Gebet stehen an erster Stelle. Der Lehrplan betont das Brauchtum und seine biblischen Wurzeln, den einzelnen und gemeinschaftlichen Gottesbezug, die historisch religiösen Wurzeln jüdischen Denkens und seine Bedeutung bis heute. Der Bezug zu Gott wird immer wieder hervorgehoben

Dem Ritus kommt insofern ein Stellenwert zu, als dass die Ausprägungen der Feiertagskultur in ihrer symbolischen Repräsentation und rituellen Vielfalt wahrgenommen werden soll. Brauchtum und Bedeutung der Feiertage sollen nicht nur das Leben von Juden in der Diaspora bezeugen, sondern wie auch das Gebet danach erörtert werden, wie man sich in alltäglichen Situationen heute verhalte. Die weitgefächerten Anforderungen bedingen ein umfangreiches Wissen, das sich die Schüler aneignen müssen. Die historische Betrachtung ab der biblischen Zeit erfordert kontinuierlich auch die außerjüdischen Sichtweisen in der Diaspora und ihren Einfluss auf Juden einzubeziehen. Dazu werden weiterhin philosophische Aspekte aufgegriffen.

Auch Bezüge zum Staat Israel sind erkennbar, doch im Vordergrund steht zweifellos die Diasporasituation. Auch die Problematik des Hebräischen wird offen artikuliert, insofern für viele Schüler in der Diaspora es sich als schwierig erweise, in einer Sprache zu beten, die nicht Ausdruck der eigenen Befindlichkeit sei. Es wird i.d.S. kein Sprachkurs erstrebt. Ganz eindeutig wird auf die Lebenswelt der Schüler und ihre entwicklungspsychologischen Voraussetzungen Rücksicht genommen, wenn wiederholt betont wird, wie die eigene Erfahrungs- und Wertewelt reflektiert und die Herkunftsvielfalt und religiöse Praxis der Schüler einbezogen werden soll. Aktuelle Fragen müssten dann aufgegriffen sein, wenn sich Fragen aus dem Lebenskontext der Schüler ergeben. Jüdische Identität heute und die damit verbundenen Probleme werden nicht nur als Oberthema genannt. Auch in den anderen Oberthemen kommt dieses Feld zur Sprache, so z.B. im Gebet Kol Nidre, das „unsere persönliche Identität“ hervorhebt oder im Rahmen Geschichte i.H. darauf, wie Juden auf ihre Umwelt von der Aufklärung bis zum politischen Antisemitismus reagieren und zeigen, wie sie stets neu gefordert sind, sich zu definieren. Weiterhin stehen vielfältige traditionelle Literaturverweise zur Disposition, doch ist eine aktuelle religiöse oder etwa israelische Literatur nicht berücksichtigt. Insgesamt scheint der Lehrplan flexibel Daseinsorientierung und -bewältigung im individuellen & kollektiven Sinne, Geschichte und Gegenwart, aktuelle Bedürfnisse und traditionelles Gut, Wissen und Ritus, jüdische und nichtjüdische Umwelt zu verbinden.

3.6.2.3 Die Konzeption des Unterrichts

Die konkreten Planungsvorbereitungen, inhaltlich und methodisch, nimmt der Lehrer in Eigenregie vor. Dasselbe gilt für die Evaluation des Religionsunterrichts. Änderungen würde er nur begrüßen, „wenn ein sinnvoller Plan existiert“. Wissenschaftliche Unterstützung erhält er direkt nicht, aber er nimmt gewinnbringend zusätzliche Beratung durch das bayrische Ministerium wahr, das 8-10 Gemeinden betreut. Zuweilen würde er auch auf Vorschläge einer wissenschaftlichen Kommission zurückgreifen. Er verwende pädagogische bzw. psychologische Zeitschriften, die auch jüdische Quellen einbeziehen. Für die Vorbereitung nutze er zusätzlich RaMBaM oder Pirke Awot. Weiterbildung, so meint er, würde er täglich in der Praxis zu erfahren,

aber auch Bet Din Besprechungen (rabbinisches Gericht) oder Kaschrut Urteile würden sein Wissen erweitern, das er in den Religionsunterricht einbringen könne. Fortbildungen plane er nicht.

Noten und Tests bilden offenbar ein festes Element seines Religionsunterrichts. Der Lehrer spricht nicht unmittelbar dazu, doch schon in der 1. Stunde kündigt er einen Test an, der sich u.a. auf die Megillot beziehen soll. Hausaufgaben werden in beiden beobachteten Stunden nicht gegeben, es scheint aber eindeutig, dass ein neuer Stoff beherrscht werden soll.

3.6.2.4 Material

Der Lehrer erklärt, er benutze zur Unterrichtsgestaltung vor allem die wie Tora, Siddur und den Schulchan Aruch. Zusätzliche Materialien würden u.a. durch eine orthodoxe amerikanische Organisation bereitgestellt, die vor Ort wirke.

In den Hospitationsstunden benutzt der Lehrer allerdings ausschließlich den Kizzur Schulchan Aruch bzw. Kopien daraus. Der Kizzur Schulchan Aruch stellt ein orthodoxes Handbuch zur Halacha dar. Verfasst wurde das Kompendium, das eine große Verbreitung fand, durch den ungarischen Rabbiner Schlomo Ganzfried (1804-1886). Das Werk befasst sich darin mit den wichtigsten Inhalten des Schulchan Aruch³⁶ und ist im Sinne seines Autors als eine Vorschule für das Verständnis der Quellen der Halacha zu verstehen.³⁷

In der ersten Stunde der Besuche wird das Kapitel 141 des Werkes³⁸: betrachtet, das sich in 23 Paragraphen unterteilt und mit den Vorschriften für die Megilla: beschäftigt.³⁹ Gelesen werden die Paragraphen 1 bis 4. Paragraph 1 beginnt mit dem Hinweis, die Freude im Monat Adar zu vergrößern.⁴⁰ Dem folgt scheinbar kontrastiv die Aufforderung einen Prozess mit einem Nichtjuden im selben Monat zu führen. Aufschluss über diesen Widerspruch gibt erst der kommende Paragraph, der darauf verweist, wie Juden zu Zeit Esthers ihr Leben gegen Feinde retteten, indem sie um Gottes Hilfe baten und dazu fasteten. Der Gedanke des Feindes aus Esthers Zeiten war somit als Prozessgegner gewahrt geblieben. Daran schließt sich der Aspekt des Fastens an, das zur Voraussetzung für die Hilfe Gottes ermöglicht wurde, da der Mensch „... mit ganzem Herzen zum Ewigen zurückkehrte.“⁴¹

Dem Fasttag Taanit Esther werden die Fasttage der Bibel gegenübergestellt, die einen noch höheren Stellenwert einnehmen und im Kapitel 121 des Kizzur

Schulchan Aruch ausführlich umrissen werden. Hier finden sich Begründungen, die spezifische Ausnahmen des Fastens erlauben (z.B. bei Schwangeren). §3 des Kapitels nennt das genaue Festdatum Purims und lenkt den Blick auf die Konsequenzen, falls Purim auf Schabbat oder eine Beschneidung fällt. In §4 wird der Festbrauch betont: „Zu Ehren der Megilla ziehe man am Abend die Sabbatgewänder an ...“ und die Gebetsabfolge skizziert, die die zweimalige Lesung der Megilla zu Nacht und zu Tag mit dem Psalm 22,4 begründet.⁴²

Während im §2 historisches Wissen notwendig wird, um die Vorschriften zu verstehen, erfordert §4 hinsichtlich der umrahmenden Gebetselemente allgemeines Wissen zur Liturgie (z.B. zum Schemone essre) und hebräische Schriftkenntnisse, da eine Vielzahl der Passagen nicht lateinisch geschrieben sind.⁴³

In der 2. Hospitation wird intensiver im Kizzur Schulchan Aruch gelesen als zum 1. Besuch. Da das Pessachfest nahe steht, konzentriert man sich auf das Kapitel 111, das die Vorschriften für das Nachsuchen von Chamez betrifft. In den vorausgehenden Kapiteln 107 bis 110, deren Bearbeitung möglicherweise vorgenommen wurde, handelt es sich sowohl um allgemeine Vorschriften für den Monat Nissan, wie auch um spezielle Vorschriften für die Zutaten und Herstellung der Mazzot. Im Kapitel 111, aus 17 Paragraphen bestehend, werden die Paragraphen 1 bis 12 studiert.⁴⁴

Zunächst wird in §1 der Beginn des Nachsuchens festgelegt „... sofort am Anfang der Nacht“. Die Verpflichtung darf auch nicht durch Essen oder Arbeit zuvor abgelenkt sein. Paragraph 2 verweist auf die Lichtart, die beim Nachsuchen zu verwenden ist. Die §§3-5 zählen die Örtlichkeiten auf, an denen zu suchen ist (z.B. der Keller und Räume, die an Nichtjuden verkauft werden). Das nachdrückliche Reinigen wird dabei betont. Paragraphen 7 und 8 beschäftigen sich mit der vor dem Suchen zu sprechenden Bracha, die auf mehrere Räume bezogen wird. Darauf wird das „Herrenlos erklären“ (s.u.) von unbekanntem Chamez angesprochen, das der Rabbiner bereits vor der Lesung des Textes erwähnt. In Analogie zum 3. Gebot des Dekalogs, das verbietet den Namen Gottes zu missbrauchen, soll keine Bracha umsonst gesprochen sein. §9 ordnet an, alles Chamez, das verkauft oder verbrannt werden soll, gut zurückzulegen, um sich daran zu erinnern. Paragraphen 10 und 11 führen die Formula und Zeitpunkte des Herrenlos Erklärens, genannt „כל דמיירה“ (Kol

Chasira) deutlich aus, wobei erklärt wird, dass sie in Landessprache zu sprechen erlaubt sei. Paragraph 12 behandelt schließlich das Nachsuchen an Orten, die als Speicher fungieren oder geplant sind.⁴⁵

3.6.3 Unterrichtsdimensionen

3.6.3.1 Inhalt

Die erste Hospitation beginnt der Lehrer mit dem Fest Tu bi Schwat, das gerade einen Tag zuvor stattgefunden hatte.⁴⁶ Dazu erfragt er die für den Feiertag wichtigen Brachot⁴⁷: „Welche Segenssprüche fallen euch zum Obst ein?“⁴⁸ und leitet zum kommenden Feiertag Purim⁴⁹, dessen Beginn, Dauer und Protagonisten⁵⁰ durchgenommen werden. Der Purim vorausgehende Fasttag Taanit Esther wird dabei unmissverständlich in den Vordergrund gerückt. Ursprung und Funktion⁵¹ dieses Fastens werden in dem gemeinsam gelesenen Kapitel 141 im Kizzur Schulchan Aruch dargestellt. Die Schüler erfahren in §2 des Kapitels, dass sich der Zeitpunkt des Fastens, der 13. des Monats Adar⁵² über Esther historisch-religiös bis auf Mose zurückführen lässt und der Name daran erinnert, dass Gott auf „... das Gebet eines jeden in der Zeit seiner Not sieht und hört, wenn der Mensch fastet.“ Fasten fördert in diesem Sinne, so hören die Schüler, eine tiefe Verbindung zwischen Mensch und Gott. Das Ende des Unterrichts bildet, ausgehend von der Megillat Esther, eine Übersicht zu den 5 Megillot. In der zweiten Stunde⁵³, beschäftigt sich die Gruppe mit Pessach⁵⁴ speziell mit den Vorschriften für das Nachsuchen von Chamez.⁵⁵ In diesem Zusammenhang wird das Herrenlos - Erklären⁵⁶, der Verkauf: „Sonst verkaufen wir es zu Pessach“⁵⁷ und das Vernichten bzw. Verbrennen des Gesäuerten angesprochen. Abschließend wird ein finanzieller Gesichtspunkt, der „Hetter Iska“ thematisiert.⁵⁸

3.6.3.2 Methodik

Der Religionsunterricht charakterisiert sich durch relativ klare Strukturen, die der Lehrer vorgibt. Diese betreffen nicht nur Inhalt und Ablauf der beiden Stunden, sondern auch die Lehrer - Schülerrolle, die über Gesprächszuweisungen und Akzeptanz bzw. Eingrenzung der Schülerbeiträge deutlich wird. Inhaltsakzente werden zunächst durch eine Ankündigung transparent gemacht bzw. und darauf durch Abfragen und Lehrererkklärungen

ausgeführt. Eine dichte Abfolge solcher Fragen werden zu Details des Purimfestes bzw. zum Fasten - Esther gestellt, z.B. wo der 2. Purimtag gefeiert werde⁵⁹ oder wann das Fasten einmalig am Schabbat erlaubt sei. Dabei wird nicht grundsätzlich deutlich, ob die gestellten Fragen sich auf etwas Neues beziehen und damit zur Hypothesenbildung führen sollen oder ob es sich mehrfach um Wiederholungen handelt, die den bisher erreichten Wissenstand erkennen lassen. Schwierig wird die Unterscheidung für die Beobachterin deshalb, weil keine Möglichkeit bestand, in einen Schülerhefter zu blicken und der Lehrer kaum erkennen lässt, ob ein Thema behandelt worden war. Die inhaltliche Struktur der Hauptthemen (Fasten zu Purim; Nachsuchen von Chamez zu Pessach) entfaltet sich im Gespräch und durch das Lesen im Kizzur Schulchan Aruch.⁶⁰

In dem zu Purim gelesenen Kapitel 141 des Kizzur Schulchan Aruch⁶¹, Megilla Esther⁶², stellt der Lehrer zunächst die Struktur der literarischen Vorgabe heraus, indem er auf die Paragrapheneinteilung aufmerksam macht. Werden im Unterrichtsgespräch als Einleitung zunächst personale, temporale und lokale Aspekte der Purimgeschichte thematisiert, lenkt der gelesene Text den Blick auf die Liturgie und das Fasten. Der liturgische Charakter zu Purim, sowohl privat in der Familie wie auch kollektiv in der Gemeinde kommt u.a. im §4 zum Ausdruck: „Zu Ehren der Megilla ziehe man am Abend die Sabbatgewänder an, und wenn man aus der Synagoge kommt, finde man zu Hause die Lichter brennen, den Tisch gedeckt und das Lager überzogen. Abends sagt man nach Schemon-Esre Ganz-kaddisch⁶³ ...“ bis hin zur „... Hawdala⁶⁴ über einen Becher Wein, ⁶⁵עלינו.

In diesem Zusammenhang wird durch die Schüler nur der Begriff Schemone essre⁶⁶ nachgefragt. Insofern jedoch ein so grundlegender Terminus nicht bekannt ist, wäre anzunehmen, dass die Schüler mit weiteren liturgischen Bezeichnungen ebenso wenig vertraut sind.

Das Fasten vor Purim, Taanit Esther, wird ab §2 des Textes ausführlich behandelt. Der Lehrer akzentuiert zuvor die Differenzierung von Fasten- und Trauertagen „Ihr solltet Fasten - und Trauertage⁶⁷ unterscheiden.“ An dieser Stelle scheint eine vorausgehende Unterrichtsbehandlung angesprochen zu sein. Der Lehrer hat die erwähnte Unterscheidung vielleicht schon im Unterricht erklärt oder als Hausaufgabe aufgegeben und setzt das Wissen nun voraus:

„Wie viele Fastentage gibt es?“⁶⁸, erkundigt er sich. Einen deutlicheren Hinweis zu einem zuvor thematisierten Stoff gibt der Lehrer nur in der 2. Hospitation. Dort macht er in der Erörterung der festgelegten Zeit, zu der Chamez verbrannt werden muss, explizit auf erarbeiteten Stoff aufmerksam: „Wir haben die Kalenderberechnung gelernt.“⁶⁹

Die grundlegende Schrift des Feiertags, die Megillat Esther wird zum Anlass, um außerhalb des Textes ein Schema an der Tafel entstehen zu lassen, das die Schriftrollen⁷⁰ im Ganzen erfasst.

Das Schema wird auf hebräisch angeschrieben und die Megillot i.H. auf ihr jüdisches Datum, das zugeordnete Fest und ihren Autoren strukturiert. Es geht nicht um den Inhalt der Rollen, dieser wird vermutlich passend zum Fest im Jahrelauf thematisiert, sondern um deren Systematisierung.⁷¹

Megillat		Am	Wer (Autorenschaft)
1) Esther	Purim	14. Adar	Esther
2) Echa	Trauer	9. Aw	Jeremia, Zusammenfassung
3) Schir HaSchirim	Pessach	21. Nissan	Salomon
4) Ruth	Schawuot	6./ 7. Siwan	Ruth, Ahnin Davids
5) Kohelet	Sukkot	21. Tischri	Salomon

Die Reproduktion wird jedoch zum Problem, als die Schüler nach Vervollständigung des Schemas die Zuordnungen wiedergeben sollen. Sie erinnern sich kaum und durch offenbar mangelnde Hebräischkenntnisse, fällt es ihnen schwer, einfach das Tafelbild abzulesen. Das Problem scheint sich in der nicht explizit ausgesprochenen, aber durch den Lehrer sicherlich erwarteten Hausaufgabe fortzusetzen. Die Aufforderung „Ihr müsst auch ... wissen“ schließt keinen Zweifel aus, dass der Inhalt der Tabelle zu lernen ist. Kaum jemand hat sich Notizen gemacht oder die Übersicht mit- bzw. abgeschrieben, so dass die Schüler zu Hause nacharbeiten müssen. Anzunehmen ist, dass der Lehrer nur selten hebräisch verfasste Übersichten entwirft, denn dann wären die Schüler von Anfang mit einer Niederschrift beschäftigt gewesen. Dass einige Schüler jedoch hebräisch lesen können, beweist der Schüler Filip, dem es ihm mit wenigen Hilfen gelingt §4 des Kapitels 141 mit den verschiedenen hebräisch geschriebenen Wörtern vorzulesen.⁷²

Auch zum Thema Pessach wird ein Gespräch geführt, das sich jedoch nicht auf die gesamte Pessachgeschichte sondern zielgerichtet und konkret auf das Chamezverbot zu Pessach und die damit verbundenen Verpflichtungen bezieht. Dabei wird als grundlegendes Prinzip für Pessach festgehalten, dass es keine

annähernde, kompromissmögliche Haltung zum Chamezverbot gibt, sondern nur ein Entweder - Oder. Mit der Frage nach der Begründung der Chamezvorschrift: „Wie erkläre ich diese Verbote?“ kommt der Lehrer auf ein generelles Problem der Kaschrut zu sprechen: „Wir denken an das Schwein, es ist verboten. Wie ist es mit der Sünde? Hier gibt es kein Maß. Wie ist es mit Medikamenten, auch hier sind unkoschere Fette enthalten.“⁷³ Aber wenn sie durch den Arzt verschrieben sind, werden sie erlaubt, es ist also ein kleines Maß. Zu Pessach ist aber nichts erlaubt, das Chamez ist.“ Dass Schweinefleisch verboten und der Verzehr Sünde bedeutet, dürfte den Jugendlichen bekannt sein. Der Rabbiner legt den Grad der begangenen Sünde, hier des verzehrten Schweinefleisches, als ein Maß fest. Metaphorisch gesehen wird die Sünde messbar und auf eine Waagschale gelegt, eine traditionelle Vorstellung, die besonders zu Jom Kippur geläufig ist.⁷⁴ Bezogen auf die Gesundheit existieren Ausnahmen, die u.U. auch das Einnehmen unkoscherer Fette erlauben z.B. in lebensnotwendiger Medizin. Halachisch gesehen ist dann der Verzehr erlaubt, es bleibt aber, wenn auch ein kleiner Grad der Sünde erhalten. Eine solche Unterscheidung besteht für Chamez zu Pessach nicht, so erklärt der Lehrer. Deutlich wird den Schülern gemacht, dass die Kaschrut als Element jüdischer Identität zu Pessach unter besonderen Gesetzen steht, deren Nichteinhaltung eine Sünde impliziert und deren Einhaltung größtmöglicher Sorgfalt bedarf.

De facto hat der Lehrer auf seine Frage zu den Ursachen der Verbote keine Erklärung folgen lassen, da es offensichtlich keine geschlossene Begründung gibt: „Warum ist es verboten, das können wir heute nur z.T. erklären.“ Um die Relevanz des Wallfahrtsfestes weiter hervorzuheben gibt der Rabbiner einen Hinweis zum Verhalten eines Rabbiners vor Pessach "Wenn zwei Personen um Rat beim Rabbiner vor Pessach fragen wollen, dann kommt der erst, der Fragen zu Pessach hat.“ Die Bedeutung von Pessach wird durch den Vorrang in einer Beratungssituation unterstrichen. Die aus dem Chamezverbot entstehenden Pflichten werden in den anschließend gelesenen Paragraphen des Kizzur Schulchan Aruch thematisiert. Ob die Schüler gerne mit diesem halachischen Werk arbeiten wird aus der Beobachtung nicht deutlich. Zumindest scheint der Lehrer den Einsatz des Buches gegenüber anderen zu bevorzugen.

Die Paragraphen, die den Umgang mit dem Chamez beschreiben, zielen auf die Vergegenwärtigung der Pflichten: das Reinigen bzw. Nachsuchen, das auch unvermutete Orte (Kleider, Ritzen) einbezieht⁷⁵, das Vernichten, Verkaufen⁷⁶ und das Herrenlos erklären des Chamez. Folgend wird die das Nachsuchen einleitende Bracha gesondert durch den Rabbiner betont: „Verboten ist es eine Bracha⁷⁷ umsonst an Gott zu sprechen, das sagt die Kabbala.“

Der Verweis auf dieses Verbot Pflicht erscheint in der Textabfolge erst im Paragraphen 8: „Manche pflegen vor dem Nachsuchen Stückchen Brot an Orte zu legen, wo sie der Nachsuchende finden wird, weil sie fürchten, daß er vielleicht nichts finden wird und die Beracha vergeblich wäre. Das ist sicher, daß, wer nicht ordentlich nachsucht, sondern nur diese Stückchen sammelt, die Pflicht des Nachsuchens nicht erfüllt und die Beracha vergeblich gesprochen hat.“⁷⁸ Die Schüler stellen zunächst wenig Fragen. Nur der Lehrer fügt nach den einzelnen Paragraphen einen größeren oder kleineren Kommentar an und stellt verschiedentlich Pflichtbewusstheit der Pflichtvernachlässigung gegenüber.

Insgesamt sind Unterrichtsgespräche, die vor, zwischen und nach dem Textlesen stattfinden durch den Lehrer stark redigiert. Die Mitteilungen und Erklärungen finden nicht nur durch die Textvorlage Unterstützung, sondern auch durch die Nennung von Autoritäten. Zu Anfang der 2. Hospitation stellt der Lehrer u.a. den besonderen Ablauf des Chamezverkaufs heraus, indem er sich als Rabbiner an eine weitere Kompetenz zu richten hat, die juristische Gesichtspunkte zum Verkauf erarbeitet: „Der Verkauf geht auch nicht einfach so, sondern mit einem Vertrag. Auch ein Rabbiner beauftragt einen anderen Rabbiner, der Verträge zu Pessach aufzusetzen weiß.“ Ebenso treten, nach jüdischer Tradition üblich, im Text des Kizzur Schulchan Aruch Autoritäten auf, auf die eine halachische Entscheidung zurückgeht: a) zu Purim: „Denn es sagte R. Jehosua b. Levi, Megil.4a, man ist verpflichtet, die Megilla bei Nacht vorzulesen und sie am Tag zu wiederholen, wie es heißt: Mein G'tt ich rufe zu Dir am Tag, Du antwortest nicht und auch in der Nacht schweige ich nicht ...“ und b) zu Pessach: „Die Weisen s. A. haben angeordnet, dass man diese Worte auch mit dem Mund ausspreche und sage: כל חמירה.“ Die Textarbeit, die methodisch fraglos im Vordergrund steht, scheint aus sprachlichen Gründen nicht unproblematisch. Der Text stellt relativ hohe Anforderungen, insbesondere für die, die nicht muttersprachlich deutsch sprechen, da die verwendete

Ausdrucksweise antiquiert und alltagsfern erscheint. Dazu kommt die Schwierigkeit, dass der Lehrer gelegentlich schnell zwischen diversen Bezugspunkten hin und her springt.

3.6.3.3 Varianten religiöser Vermittlungsprozesse: Juristische Gesichtspunkte im Kontext des Pessachfestes

Juristische Aspekte werden in Bezug auf Verträge⁷⁹ thematisiert, die z.B. das Ritual des Chamezverkaufs oder Mieterobliegenheiten betreffen.

a) Nach dem Kennenlernen der Paragraphen 1-12 des Kapitels 111 im Kizzur Schulchan Aruch gibt der Lehrer eine juristische Problemstellung vor, die den Chamezverkauf berührt und zum Obligationen- und Sachenrecht zu zählen ist: „Wir verkaufen Gesäuertes, Chamez, das Geschirr, das chamez ist. Wir verkaufen an Nichtjuden etwas Geschirr, Mixer etc. Er zahlt auf ein Konto 10 DM, er hat mir in 10 Tagen aber nicht den Rest bezahlt. Gehört es dem Verkäufer oder kann ich es zurücknehmen?“ Gemäß des Kaufvertrages hat der Käufer offensichtlich nicht das Geschäft vollzogen und die Schüler vermuten die mögliche Rücknahme des Geschirrs, da der geringfügige Betrag nicht ausreichend erscheint, um die Übereignung rechtsgültig zu machen. In diesem Zusammenhang wird von der Schülerseite eine hohe Skepsis gegenüber dem Kaufinteresse von Nichtjuden geollt, die solches Geschirr erwerben. Hier hebt der Rabbiner die rabbinische Übereinkunft hervor, die sich zwar nicht auf die Zweifel der Schüler und die Motivation von Nichtjuden beim Kauf bezieht, aber erneut das Chamezverbot aufzeigt: „Die Weisen fanden, wo es heißt, es (Chamez) darf nicht nach Pessach verwendet werden.“ Damit erklärt der Lehrer indirekt, dass das Kaufinteresse der Nichtjuden nicht den wichtigen Punkt der Diskussion darstellt, sondern die Mizwa, das Chamez zu entfernen. Die Art und Weise des Wegschaffens wäre dann mit dem Verkauf gegeben und die Schüler erfahren, dass das Verkaufte nach Pessach wieder zurückkehrt.

b) Mieterverpflichtungen hinsichtlich der Reinigung zu Pessach, die an einen Zeitraum von 30 Tagen gebunden sind, bilden ein weiteres Beispiel juristischer Bestimmungen (und Berechnungen, s.u.). Nur ein sich an diese Fristen haltender Vermieter ist verlässlich im Sinne der Orthodoxie. Um entstehende Zweifel der Schüler gegenüber solchen Mieterobliegenheiten zu schmälern, ergänzt der Lehrer ein Beispiel, die die Vermieterpflicht in anderer Hinsicht

gegenüber dem Mieter verdeutlicht: „Auch die Mesusa muss der Vermieter an den Türen lassen. Es sei denn, ein Nichtjude zieht ein. Ich mietete z.B. eine Wohnung, der Vermieter entfernte 4 kostbare Mesusot, ersetzte sie aber nicht durch Andere. Das kann man verklagen.“ Religiöse Pflichten und Vermieterpflichten gehören in diesem Sinne zusammen: „Hier geht darum, einen Vertrag zu erfüllen, das ist gesetzlich.“

Schließlich wird auch ein ökonomischer Faktor angesprochen, der Hetter Iska: „So sind z.B. Zinsen an Juden verboten, aber auch die Banken haben einen Weg. Du brauchst z.B. Geld. Was ist zu tun, wie kann ich helfen?“ Um den verpflichtenden Charakter einer Transaktion den Schülern näher zu bringen, greift der Lehrer auf ein finanzielles Beispiel des jüdischen Rechts zurück. Die Schüler, z.T.. schon volljährig, haben sicherlich schon Bankgeschäfte, wenn auch eingeschränkt, durchführen können, so dass dieser Aspekt ihnen nicht ungeläufig erscheinen wird: „Hillel sprach über den Hetter Iska. Alle Banken führen dies durch. Jeder Kunde hat Hetter Iska, das bedeutet, du erhältst die Erlaubnis, etwas zu borgen und zu erhalten. Du hast z.B. 1000 DM bekommen, das ist für Verleiher nicht egal, der Verleiher ist nämlich mitbeteiligt, denn auch die Bank macht Geschäfte mit deinem Geld.“ Die Schüler erkennen schnell einen wunden Punkt des Geschäfts und erkundigen sich nach den Folgen eines möglichen Verlusts. Eine Frage, die im risikobehafteten Wirtschaftsleben ebenso berechtigt erscheint wie die zuvor problematisierte Verkaufshaltung. Da aber auch das jüdische Recht diesem Umstand Rechnung trug, kann der Lehrer darauf verweisen, dass man in einem solchen Fall anstelle des Hetter Iska mit einem kleineren Prozentsatz besser beraten sei.

3.6.3.4 Varianten religiöser Vermittlungsprozesse: Rituelle Terminierungen und ihre Berechnung

Der Ritus, den die Jugendlichen kennenlernen, betrifft die Handlungsverpflichtungen bzw. Mizwot (z.B. das Fasten bzw. mögliche Ausnahmen zu Purim und das Chamez Nachsuchen zu Pessach), die den Menschen auferlegt durch sind. Um diesen Mizwot fristgerecht nachzukommen, sind entsprechende Kenntnisse einer genauen Berechnung notwendig, die einen verlässlichen Anfang und Abschluss eines Feiertags festlegen. In den Gemeinden werden diese Zeiten zwar ausgehängt, doch nicht jeder versteht

das Prinzip. Berechnungen stellen von der Tempelzeit und den damit verbundenen Opferungen bis heute eine unabdingbare Voraussetzung für das Begehen des Feiertags und der allgemeinen Gebetszeiten überhaupt dar. In diesem Zusammenhang wird in der Unterrichtsgruppe die Zeit des Chamezessens und Verbrennens vor Erew Pessach (Sederordnung) besprochen. Zunächst wird festgestellt, dass das Verbrennen bis „Anfang der 6. Stunde“ durchgeführt werden muss. Diese Aussage kann jedoch erst dann genau erfasst werden, wenn die Dauer einer Zeitstunde nach jüdischer Berechnung am 14 Nissan bekannt ist.⁸¹

Der dazu befragte Schüler tut sich mit dieser Bestimmung schwer und erhält durch den Lehrer Hilfe: „Anfang der 6. Stunde, d.h. bis zum Ende der 5. Stunde, das wäre nach der Sonne 12 Uhr, darf man Chamez essen. Bis zur 6. Stunde muss man Chamez entfernen also spätestens um 13 Uhr verbrennen bzw. verkaufen, weil die Opfer im Tempel bis zu diesem Zeitpunkt verbrannt wurden. Um 19 Uhr beginnt die Nacht. Wenn man nun doch etwas Chamez findet, muss man es zudecken und zu Chol HaMoed verbrennen. Anderes erklären wir für herrenlos.“ Der Lehrer gibt die Terminierung der einzelnen Schritte zur Chamezvernichtung vor, um den Schülern das Verstehen zu erleichtern.

An anderer Stelle wird es wichtig, wie lange vor Pessach, die Wohnung zu reinigen sei, wenn man z.B. verreist: „Viele Menschen fahren zu Pessach weg und wollen das umgehen, aber das geht nicht. Wie lange bin ich verpflichtet zu suchen? Fahre ich bis zu 30 Tage vor Pessach fort, dann nicht. Wenn ich aber weniger als 30 Tage vor Pessach fahre, muss ich vorher suchen.“ Auch für einen Vermieter stellt sich das Problem: „Vermiete ich z.B. am 5. Nissan, bin ich verpflichtet, zu reinigen.“

Der Zeitfaktor wird nicht allein für die Festlegung eines Feiertags, dessen Beginn oder Ausgang, und für dazugehörige Mizwot und ihre Ausführung relevant. Er ist auch für die Dauer bestimmter Prozesse zu berücksichtigen, seien sie chemischer oder physikalischer Natur, die als genaue Fixierung z.B. das Chamez als chamez definieren lassen. Der Lehrer macht zu Stundenbeginn auf die Gefahren der Unachtsamkeit hinsichtlich des Chamez aufmerksam: Es „muss auch koscheres Salz verwendet werden, denn wenn Mehl mit Wasser in Berührung kommt, dann kann was passieren? Mehl und Wasser säuern nach 18 Minuten. Ich gehe mit Salz im Regen, da ist etwas

Mehl darin und schon habe ich Chamez⁸², also muss ich sehen, was in der Fabrik passiert und sie muss unter Aufsicht stehen“. Im orthodoxen Verständnis, so vermittelt der Lehrer, soll das Individuum in diesen religiösen Fragen Leichtfertigkeit vermeiden und sogar über die Eigenverantwortung hinaus prüfen, wie andere von denen man ggf. abhängt (Fabrik), mit diesen Pflichten umgehen. Anzunehmen wäre auch, dass sich das Personalpronomen „ich“ sich auf den Rabbiner und sein Amt bezieht und die Jugendlichen dort nachfragen können und sollen.

Auch im Kontext der Fasttage wird der Zeitfaktor für das Einhalten der Verpflichtungen relevant, insbesondere bei Ausnahmefällen: So wird im gelesenen Text herausgestellt, dass zu Taanit Esther, Juden zu fasten haben. Da es sich jedoch um keinen Trauertag handelt „wie die vier Fasttage, die in der heiligen Schrift stehen“, bestehen Sonderregelungen für Mütter, Schwangere oder Neuverheiratete, die z.T. für eine bestimmte Zeit vom Fasten ausgenommen werden, so die Braut: „Die Ehefrau ist sogar 30 Tage befreit, damit sie schön für den Bräutigam ist.“ Sonderregelungen gelten auch bei einer Beschneidung: „§3 „... Wenn Purim auf den ersten Tag der Woche fällt, fastet man schon vorher am 5. Tag der Woche; wenn an diesem Tag ein Bund der Beschneidung⁸³ stattfindet, machen manche das Festmahl bei Nacht, der Gevatter ... und der Vater dürfen am Tag essen und brauchen nicht am Erew – Sabbat dafür zu fasten. Wenn aber ein anderer vergessen und am 5. Tag der Woche gegessen hätte, faste er am Erew Sabbat.“⁸⁴ Die Besonderheit und der hohe Stellenwert familiärer Ereignisse, wie Hochzeit und Beschneidung, machen es möglich, dass Prinzipien durchbrochen werden können und nicht alle gemeinschaftlichen Fasten folgen. Zeitliche Regelungen sind aber auch hier konstitutiv.

3.6.3.5 Identifikationsebenen

Identifikationsmomente können dort entdeckt werden, wo der Lehrer versucht spezifische Werte authentisch zu vermitteln. Authentisch meint hier, eine Weitergabe der orthodox-halachisch abgesicherten Lehre und die Lokalisierung der eigenen Person auf dem Sockel dieser Lehre. Wenn der Lehrer z.B. bei der Besprechung des Chamezvernichtens von seiner eigenen Person ausgeht, die vor gleiche Probleme zur Pessachzeit gestellt ist wie andere auch, wirkt diese

Bezugnahme ehrlich und offen. In diesem Sinne kann der Lehrer als Vorbild für die Schüler fungieren, die sich nach seinem Beispiel an die auferlegten Pflichten halten mögen: „Wenn etwas in meinem Kühlschrank ist, dann werde ich es auch essen, d.h., das Chamez darin muss weg.“

Der Lehrer geht zunächst von einem Objekt des Alltags aus, in dem sich eindeutig und zweifelsfrei Chamez befindet, erst dann lenkt er den Blick zu problematischeren Orten des Nachsuchens. „Wenn es nicht gut gemacht ist, kann sich hinter einem Haken auch Chamez befinden.“ Die Schilderung des Vorgehens macht es den Schülern ggf. leichter, die Schritte der Verpflichtung des Nachsuchens nachvollziehen zu können.

Der Lehrer fördert weiter einen emotional affektiven Moment, indem er wiederholt über das Personalpronomen „wir“ Identifikationsangebote für alle jüdischen Lernenden schafft, die sich mit dem Lehrenden zusammen dem jüdischen Volk als gemeinsamen Gruppe zuordnen können: „Zu Pessach ist alles Gesäuerte, was nicht mein ist, herrenlos. Wir verbrennen oder verkaufen dann eine große Menge Chamez an Nichtjuden.“⁸⁵ Der Lehrer kommt auf den Kühlschrank zurück und betont die beim Nachsuchen notwendige Genauigkeit und Beflissenheit: „Zum Beispiel den Kühlschrank, den säubern wir ordentlich.“ Die Reinigung eines Kühlschranks erscheint nicht unüberwindlich, sondern erfolgreich handhabbar auch aus der Perspektive ungeübter Pessach-Reiniger. Der Rabbiner lässt mit leichten und schweren Beispielen des Reinigens Handlungsempfehlungen und -aufforderungen an die Schüler implizit und explizit erfolgen, deren Häufigkeit im gesamten Unterrichtsverlauf ins Auge springen. Von etwa 27 Lehreräußerungen, die sich auf das Chamezverbot, Nachsuchen und Vernichten beziehen, lassen sich 5 eindeutig dem Verbot, z.B. „7 Tage Chamezverbot“ und etwa 10 dem Verbrennen, Verkaufen oder Herrenlos erklären zuordnen, z.B. „Wir verkaufen Gesäuertes“. Die meisten Beiträge, ihrer 12, rücken die Gründlichkeit des Suchens in den Mittelpunkt, z.B. „Man muss alles reinigen und schütteln.“ Man kann diese Instruktionen als eindrücklich wenn nicht gar als einschärfend charakterisieren. Diese Handlungen, so vermittelt der Lehrer wiederholt, werden in der Orthodoxie beachtet. Der Lehrer skizziert damit ein Bild der orthodoxen Richtung, das Verlässlichkeit und Wahrhaftigkeit reflektiert.

Der Mensch, der den Verpflichtungen zuverlässig folgt, wird auch für den Anderen, der sich gleichfalls nach diesen Maßstäben richtet, vertrauenswürdig. Der Begriff Orthodoxie wird durch den Rabbiner in einem kleinen Narrativ entwickelt: „Ich erzähle euch eine Geschichte.“ Im Zusammenhang damit, welche halachische Reihenfolge für die 7 Früchte des biblischen Israel gelten (Tu bi Schwat), wird eine Szenerie der Brautwerbung entfaltet: „Es kommt ein Junge bei einer Familie vorbei und will die Tochter heiraten. Wie können die Eltern nun feststellen, dass es sich um einen religiösen Mann handelt?“⁸⁶ Das Erkennen eines gleichfalls orthodoxen und damit vertrauenswürdigen Menschen, dafür scheint das Beispiel des Brautwerbers besonders gut gewählt, denn wer will eine wankelmütige Person in die eigene Familie aufnehmen, richtet sich an bestimmten Kriterien, sozusagen Ingroup - Kriterien aus, die einen ersten Aufschluss auf das Gesamtbild des Menschen zu geben scheinen. „Man serviert Früchte und schaut, welche er zuerst genießt.“ Regelkenntnis und -einhaltung stellt in diesem Zusammenhang die maßgebliche Orientierung dar, die die Verlässlichkeit der Person widerspiegelt.

In der weiteren Diskussion um den Chamezverkauf führt der Lehrer die Frage Verlässlichkeit von einer Person bis hin zu einem Betrieb, der nach orthodoxem Ritus verfährt. Die spezifischen Werte, die im obigen Narrativ transportiert werden, heben die Pflichtgebundenheit ausdrücklich in den Vordergrund, die in dichter Verbindung zum Verantwortungsbewusstsein des Menschen steht. Besonders §3 des Kapitels zum Nachsuchen im Kizzur Schulchan Aruch unterstreicht diese Auffassung: „Man sucht in allen Räumen nach ... überall, wo zu befürchten ist, man könnte Gesäuertes dahin gebracht haben, muss man nachsuchen ...“ Im §4 wird außerdem betont, wo „... nur ein Zweifel vorhanden ist ...“, sei zu kontrollieren.⁸⁷ Kurzgefasst geht es um Identifikationsangebote, die sich auf das verlässliche Verhalten eines orthodoxen Juden beziehen. Innerpsychologisch und emotional betrachtet wird der Mensch kaum thematisiert.⁸⁸ Bestenfalls dort wird ein Blick auf das Innere geworfen, wo der Schulchan Aruch Analogien nahe legt. Als im Text ein für das Nachsuchen zu benutzende Wachlicht angesprochen wird, kommentiert der Lehrer: „Man darf keine Lampe benutzen, sondern ein Bidek Ner.“⁸⁹ Auf die Besonderheit des Lichts im Zeitalter der Elektrizität hinzuweisen, ist sicherlich für die kaum mit dem Judentum in Berührung gekommenen Schüler wichtig, damit ihnen diese

Aufforderung nicht unverständlich bleibt. Insofern muss der Lehrer eine Begründung geben, die den Vorzug der Kerze vor modernen Lichtquellen verständlich rechtfertigt: „Hierfür gibt es auch eine moralische Erklärung: Auch das Gesäuerte im Herzen des Menschen ist zu suchen. Die Kerze Gottes gilt als Symbol für die Seele des Menschen.“ Der Lehrer vermeint den Ritus moralisch, zu erklären, obwohl man eher von einer spirituellen Dimension reden könnte: Die Kerze ist nicht schlicht eine Kerze sondern die Kerze Gottes, die wiederum symbolisch für das Innere des Menschen, steht. So wie die äußere rituelle Handlung, das Nachsuchen nach Gesäuertem durchgeführt wird, so verläuft parallel die innere Suche nach Unreinem, um gereinigt und offen auf Pessach zuzugehen. „Es gibt ein innerliches Suchen, um eine saubere Seele zu haben.“ Die Kerze wird, neben ihrer instrumentellen Funktion, zum verbindenden Symbol zwischen Gott und Mensch.

Können die Schüler das kognitive Angebot, das zu Purim und Pessach relevante Wissen auf Basis der orthodox orientierten jüdischen Denkens bzw. Verhaltens für sich als bedeutsam aufnehmen? Während der Wissensbestand ansatzweise erkenntlich erscheint (Siehe Schülerverhalten) und sich das Schülerinteresse, wie sich zeigt, u.a. auf die Praktikabilität der kennen gelernten Gesetze richtet, lässt sich die Übernahme einer spezifischen Werthaltung aus dem Religionsunterricht kaum ergründen. Abwehrhaltungen dagegen sind vereinzelt wahrnehmbar. Um den Chamezverkauf entspringt zwischen dem Rabbiner und dem Schüler Eduard eine Auseinandersetzung. Nachdem der Rabbiner erklärt hat, dass die Chameztransaktion einer Firma (Bäckerei) durch Verkauf des Inventars und des Chamez vonstatten gehe, grenzt er den privaten Verkauf, der nur das Geschirr betrifft, davon ab: „Was tut eine Firma? Sie verkaufen die ganze Firma mit Chamez. Ich verkaufe nur Chamez, nicht das Geschirr. Im Vertrag heißt es, verkauft wird nur das Chamez.“⁹⁰ Zunächst einmal stellt sich die Frage, wieso in diesem Falle unterschiedlich verfahren wird. Warum bezieht sich der Verkauf der Privatperson nur auf das Chamez, bei der Firma offensichtlich auf das gesamte Inventar. Welcher Vertrag bestimmt das. Der Rabbiner hatte an anderer Stelle berichtet, er gehe selbst zu einem Rabbiner, der diese Aspekte regle, woraus mindestens ein individueller Spielraum abzuleiten wäre. Der durch den Rabbiner zuletzt genannte Gesichtspunkt, der sich allein auf den Chamezverkauf ohne Geschirr einer

Privatperson bezieht, stößt auf Unglauben. Geht man von heutigem Kaufverhalten aus, muss dieser Vorgang Jugendlichen zunächst wirklichkeitsfremd erscheinen, da er kaum auf marktwirtschaftlichen Gesetzen beruht. Der Kaufanreiz eines Nichtjuden erscheint vermutlich gering, so dass man im Privatbereich Gefälligkeitskäufe einräumen muss. Dieser Kaufanreiz wird aber erst in zweiter Linie für die Schüler bedeutsam. Zunächst wird durch Eduard das Verkaufsverhalten einer jüdischen Privatperson äußerst kritisch ins Blickfeld genommen. „Das ist doch ein Trick!“ Seine Kenntnisse zu Kaufgeschäften lassen ihn die Transaktion nicht nachvollziehen. Auch die halachische Darlegung, dass nur das Chamez verkauft würde kann ihn nicht überzeugen. Aber was bezeichnet er genau als Trick? Meint er damit ein Umgehen des Gesetzes, weil das Chamez nicht sorgsam genug gesucht und vernichtet wurde und deshalb so entledigt werden muss oder beklagt er auch den Verkauf, bei dem einem Nichtjuden etwas Unbrauchbares übereignet wird, das bezahlt und zurückgeben werden muss? Insofern der Rabbiner sich selbst diesem Personenkreis zuordnet, der lediglich das Chamez verkauft, nicht aber das Geschirr, muss er sich unmittelbar angesprochen, wenn nicht angegriffen fühlen und erwidert: „Die Weisen zeigten den Weg, das ist kein Trick.“ Der Rabbiner sucht in diesem Fall gegen die Schüleraussage zu steuern, nicht nur um seine Auffassung abzusichern, auch um die Grundproblematik des Verkaufs in spezifischen Pessachkontext zu verdeutlichen. Er wehrt die Diffamierung ab und beruft sich sicherheitshalber auf die schriftlichen Autoritäten, wodurch das geschilderte Vorgehen als legale und unantastbare Handlung erscheint.

Aber stellt dieser Hinweis eine hinreichende Begründung für Eduard dar? Trick scheint für den Rabbiner verständlicherweise eine Abwertung zu artikulieren, die er abwehren muss, um weiter glaubwürdig zu sein. Dergleichen wird dann problematisch, wenn sich die Schüler mit Werten und Vorstellungen der säkularen Welt religiösen Problemen zu nähern versuchen und der Lehrer andererseits versucht, traditionelle Gesetze in die Gegebenheiten aktueller Welt einzubetten. Auf die kurze Kontroverse schließt sich die Frage Arons an, die auch das Verhalten der Käufer berücksichtigt: „Wer kauft denn Chamez?“ Arons Frage hat nicht nur einen sachlichen Hintergrund, sondern fungiert gewissermaßen ausgleichend, um die persönliche Ebene, die Schüler und Lehrer eingenommen haben, wieder zu verlassen und zu einer objektiven

Ebene zurückzukehren. Hier kann der Rabbiner plausible Beispiele geben: „Nichtjuden als Viehfutter z. B. oder arabische Soldaten.“ Doch wendet sich der Rabbiner abermals der persönlichen Ebene zu. Aus seiner Sicht hat Eduard den Verkauf quasi als unlauter bezeichnet, nun wird der Schüler als Urheber der Verleumdung selbst in Misskredit gebracht und in nicht angemessener Form adressiert: „Du machst hier die Tricks!“ Interessanterweise sucht Aron erneut an die sachliche Ebene anzuknüpfen und zu vermitteln: „Kann ich das Chamez nicht nehmen, irgendwohin bringen und wieder abholen?“ Es scheinen hier verschiedene Gesprächsebenen verwoben a) auf einer sachlichen Ebene stehen sich Verkauf und Kauf von Chamez gegenüber, wobei Verkaufsbedingungen einer jüdischen Privatperson sich offenbar anders gestalten können als die eines jüdischen Betriebes; b) auf einer persönlichen Ebene ergeben sich Irritationen zum persönlichen Verkaufsverhalten von Juden wie auch zum Kaufverhalten von Nichtjuden.

Identifikationsangebote, die der Lehrer vorgibt, verweisen wiederum auf den orthodoxen Menschen, der verlässlich die Gesetze einhält. Dazu gehören auch Regelungen des Chamezverkaufs, mit denen sich die Schüler hier offensichtlich nicht identifizieren können.

3.6.4 Lehrer und Schüler

3.6.4.1 Der Lehrer

Situation und Person

Das Lehrerinterview wurde nach der 1. Hospitation im Rabbinerbüro durchgeführt und dauerte ca. 1,5 Stunden. Obwohl er nur 2 Besuche erlaubte, meinte der Lehrer abschließend gut mit der Hospitation zurecht gekommen zu sein. Der Lehrer der Gemeinde 6 ist Mitte 50, in Israel geboren und entstammt einer angesehenen Rabbinertradition. Er lernte an einer Talmud-Tora-Schule und studierte bis zum 26. Lebensjahr an einer rabbinischen Hochschule in Israel. Danach besuchte er die Armee. Nach Heirat und Studium, erhielt er die Smicha vor ca. 30 Jahren. In Deutschland lebt er seit 5 Jahren und hat er bereits in 2 Gemeinden gewirkt (s.o.). Als ordinierter Rabbiner ist er auch Mitglied der Gemeinde 6, in der er seit einem Jahr tätig ist. Daneben hat er keine Gemeinde parallel zu betreuen.

Interessen und Selbsteinschätzung des Lehrers

Als Organisationsform des Religionsunterrichts bevorzugt der Rabbiner den Frontalunterricht, doch sei er auch an offenem Unterricht interessiert, weil die Schüler dabei eigenaktiv lesen und erklären lernen würden.

Generell berücksichtige er in seinem Konzept die Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen in ihrer konkreten Lebenssituationen. Im Hinblick auf Identitätshilfen betont er, gleichzeitig als Mensch und Seelsorger zu wirken, um die Jugendlichen zu unterstützen. Besonderen Wert lege er auf die soziale Integration der eingewanderten Jugendlichen und auf eine innere Differenzierung. Er selbst bezeichnet sich als orthodox und will sich auch so den Unterricht ausgerichtet wissen, d.h. dass auch die religiöse Entwicklung der Jugendlichen aus dieser Perspektive betrachtet und gefördert wird. Im Hinblick auf Mitbeteiligung der Schüler, ist es ihm wichtig, dass die Jugendlichen zur Selbststeuerung der Lernprozesse angeregt werden, doch sollte der Lehrer stark lenken. Bedeutend sind für ihn weiterhin die Realisierung seiner Ziele, deren Schwerpunkte im Bereich Religion liegen. Konflikte oder Realitätsprobleme, die in den Unterricht hineinwirken existieren offenbar nicht, da die Schüler ein gutes Verhältnis zum Unterricht hätten. Bezogen auf eine Zusammenarbeit kann der Lehrer sich weniger für Teamteaching erwärmen, doch schätze er den Austausch mit anderen Lehrern. Weiterhin möchte er bei den Eltern der Schüler mehr Interesse wecken. Diese zeigen zwar keine Ablehnung und erscheinen zugänglich, doch sind sie offensichtlich weniger verfügbar. Mit seinen vornehmlich eigenen Ausarbeitungen sei er selbst zufrieden und auch das Planungs- Realisierungsproblem meint er gut zu bewältigen.

Wie zeigen sich die Lehreraussagen im Spiegel seiner Handlungen?

Im Hinblick auf soziologische und psychologische Kriterien, die der Lehrer in den Unterricht einbeziehen möchte, erklärt er, von der konkreten Lebenssituationen des Klientel auszugehen. Dabei liegt ihm daran, vor allem die soziale Integration der Jugendlichen zu unterstützen. Die soziale Integration und Berücksichtigung der Lebenssituation der Schüler im Religionsunterricht zu erkennen, erscheint jedoch schwierig. Auffällig erscheint für den Religionsunterricht, dass die Schüler hier sehr detailliert mit halachischen

Vorgaben konfrontiert werden. Man kann sagen, dass sie eine solide Grundlage erhalten, am religiösen Leben teilzuhaben, damit eine Gemeindeintegration forciert wird. Nimmt man an, dass die Lebensweise der Schüler bislang wenig religiös geprägt war, erweisen sich die Details des Fastens zu Purim und des Nachsuchens zu Pessach als recht hoher Anspruch, wenn nicht gar als Überforderung, die die Jugendlichen überrollen und die sie ggf. noch kaum umsetzen können. Können die Ziele und Anforderungen, die der Rabbiner stellt, die Schüler eventuell entmutigen, um sich darauf einzulassen? Meint soziale Integration denn nicht auch, sich außerhalb der Gemeinde im Leben zurechtzufinden, sich mit nichtjüdischen Bezugspersonen in einer säkularen Umwelt auseinander zu setzen? Durch den Lehrer selbst werden diese Fragen im Religionsunterricht nicht unmittelbar berührt und nur auf Schülerinitiative angeregt. Der Lehrplan greift das Problem direkter auf, wenn er empfiehlt, den aktuellen Bezug der Schüler wahrzunehmen und Probleme des Zusammenlebens im nichtjüdischen Umfeld zu besprechen.⁹¹

Der Lehrer macht darauf aufmerksam, dass er sich nicht nur als Lehrer, sondern als Mensch und Seelsorger versteht, um den Jugendlichen Identitätshilfen zu geben. Dieser Hinweis kommt im beobachteten Religionsunterricht weniger zum Tragen. Dafür mag einerseits innerhalb eines 2 Stunden Deputats zu wenig Platz, andererseits der beobachtete Unterrichtsausschnitt zu kurz sein.

Inhaltlich geht es dem Lehrer um die Realisierung seiner gesetzten thematischen Ziele, die er schwerpunktmäßig unter religiösen, weniger unter historisch - kulturellen Intentionen verfolgt. Die Zielrichtung zeigt sich nicht zuletzt in der ausschließlich verwendeten Quelle, dem Kizzur Schulchan Aruch. Auch hier erscheint der Lehrplan deutlicher auf mehrperspektivische Angebote aufmerksam zu machen.

Doch gerade mit dem orthodoxen Gesetzeswerk sucht der Lehrer die religiöse Entwicklung der Jugendlichen, die ihm besonders wichtig sei, zu unterstützen. Es wird aus dem Religionsunterricht nicht völlig deutlich, wie weit, wenn keine religiöse Basis gegeben ist, diese überhaupt initiiert wird. Unstrittig wird die Unterstützung der religiösen Entwicklung der Jugendlichen durch die orthodoxe Auffassung des Lehrers und die traditionelle Ausrichtung der Gemeinde bestimmt.

Der Rabbiner betont, dass er die Bedürfnisse der Jugendlichen berücksichtige. Interaktional erkennt man ein Einfühlungsvermögen, wenn der Lehrer auf die Schüler zugeht, insbesondere dann wenn sie sich nach einem halachischen Problem erkundigen z.B. bei der Chamezsuche. Hier äußert sich der Rabbiner ausführlich und dokumentiert den Fragenden die Wichtigkeit ihres Anliegens. Weiterhin bestätigt der Lehrer regelmäßig richtige Aussagen, entweder durch ein Nicken, durch ein wohlwollendes Ja oder andere Zustimmungformen, so z.B. als die Teilnehmer dem Wort Purim den Begriff Lose zuordnen können oder sich erinnern, dass ein zweiter Monat Adar in einem Schaltjahr auftritt.⁹²

Andererseits aber wehrt der Rabbiner auch demonstrativ und entschieden Beiträge ab bzw. übergeht sie, so dass in den beobachteten Stunden den Schülern offensichtlich wenig Freiraum für eigene Themen zugestanden wird. Dabei sind 2 Fälle des Ignorierens zu unterscheiden: Es tritt auf einerseits, wenn Schüler etwas erklären oder erfragen wollen, was gerade aufgeschlüsselt wurde. Hier will der Lehrer die Schüler sicherlich nicht bloßstellen. Er möchte auch die Begründung nicht rekapitulieren, weil er voranschreiten will. Andererseits zeichnet sich ein Ignorieren einer Schülerfrage ab, wenn es dem Lehrer widerstrebt, das Thema zu diskutieren.⁹³

Wiederum ist nicht zu leugnen, dass der Lehrer sich um Transparenz bemüht, indem er den Unterrichtsablauf und anstehende Themen ankündigt: z.B. erklärt er eingangs in der zweiten Stunde: „Wir sprechen über Pessach und das Vernichten des Chamez, des Gesäuerten.“ Auch seine Erwartungen für zukünftige Test legt er z.T. dar, als er eine anstehende schriftliche Kontrolle in einem Tafelschema (Schriftrollen) konkretisiert: „Ich erkläre euch, was zu wissen ist.“ In diesem Zusammenhang prononciert er auch Aspekte, die offenbar den Schülern beim Lernen Probleme bereiten: „Ihr müsst auch den Monat wissen.“ Weniger schafft er darüber Klarheit, zumindest was Außenstehende angeht, welche Wissensvoraussetzungen der Gruppe zugrunde liegen. Eine Ausnahme bildet der Hinweis auf die Kalenderberechnung.

Methodisch gesehen fällt die durchgängig frontale Sozialform ins Auge, die die Selbststeuerung der Lernprozesse, so wie sie der Lehrer anzustreben erklärt, kaum fördert. Eine innere Differenzierung, die er an weiterer Stelle im Interview anspricht, wird jedoch erkenntlich, wenn er im Gespräch verschiedentlich Hilfen

einfließen lässt. Fragen zu einem Thema stellt er an die Klasse allgemein, er fordert niemanden plötzlich heraus, zu antworten und Nichtwissen wird keinesfalls als Malheur dargestellt: „Wie heißt das kommende Fest?“, Wer ist die Kusine Mordechais?, „Wie heißt der König dieser Zeit?“ oder „Wann ist Purim?“

Der Lehrer führt regelmäßig zu einem Themengegenstand hin oder regt Hypothesen an, doch oftmals scheint die Zeit für Schülerüberlegungen zu kurz bemessen und die Lehrervorgabe dominiert. Wird dadurch das erweiterte Urteils- und Abstraktionsvermögen gefördert, so wie es der Lehrplan für Klasse 12 benennt? In diesem Rahmen mag auch die durch den Lehrer angestrebte Mitbeteiligung der Jugendlichen zu betrachten sein. Die Themenstruktur könnte als geschlossen beurteilt werden. Man kann sich als Lernender innerhalb dieses traditionellen Rahmens frei äußern, wird abweichend jedoch stets wieder auf den „Pfad“ der Thematik im Mainstream von Rabbiner und Gemeinde zurückgeführt.

Das erscheint im Sinne der Gemeinde und des Lehrers vielleicht angemessen, doch wird der Verdacht einer oktroyierten Themendiskussion erweckt. Der Lehrer scheint diese These zu bestätigen, wenn er erklärt, er lege Wert darauf, den Religionsunterricht stark zu lenken. Im Hinblick auf eine 12. Klasse scheint diese Vorgehensweise eher nicht dem Erwachsenenstatus und den Autonomieansprüchen der Schüler zu entsprechen.

3.6.4.2 Schüler

3.6.4.2.1 Interviews und Fragebogen

In Gemeinde 6 wurde ein Einzelinterview mit einer 20 jährigen Schülerin aus der ehemaligen UDSSR möglich. Der Fragebogen hingegen wurde aufgrund des Beschlusses des Gemeindevorstandes, ggf. auch unter Einbezug der Rabbinervorstellung schriftlich abgelehnt. Insofern erhielt die Forscherin keinerlei Informationen außerhalb des Einzelinterviews zu Herkunft, Schule und Freizeit oder zum religiösen Hintergrund und Wissensstand aus der Schülerperspektive. Auch das religiöse Urteil konnte weder schriftlich noch als Gruppengespräch erfragt werden.

3.6.4.2.2 Schülerverhalten

Wo reproduzieren die Schüler Wissen?

Das von den Schülern geäußerte Wissen zeigt sich in beiden Hospitationen in Beiträgen, die auf Lehrerfragen initiiert wurden. Relativ zu Anfang der ersten Hospitation gibt ein Schüler Auskunft über den Terminus „Orthodoxe“: „Das sind tiefgläubige Menschen.“ Die Erklärung fällt kurz und prägnant aus und trifft den Begriff im positiven Sinne. Anzunehmen ist, dass der Rabbiner in Ausrichtung der Gemeinde und in Hinsicht auf die eigene Position den Begriff den Schülern entsprechend nahegebracht hat. Die Schüler weisen weiter Kenntnisse zum Kalender auf, wenn der 1. Tag der Woche als Sonntag determiniert werden kann und gewusst wird, wann der Monat Adar verdoppelt wird: „Im Schaltjahr.“⁹⁴ Sie beweisen ihre Kenntnisse zu verschiedenen Feiertagen, z.B. äußert sich Aron zu Pessach: „Es dauert 7 und 1 Tag“ oder Eduard Schawuot: „Das ist das Wochenfest.“ Ein komprimiertes Wissen liegt zu den Fasttagen, die Robi nach ihrer Abfolge im Jahr aufzählt: „Gedalja, Jom Kippur⁹⁵, Assar baTewet, Taanit Ester, 17. Tammus, 9. Aw.“ Es ist den Schülern auch bekannt, dass man nicht am Erew Schabbat fasten kann, wenn Purim auf einen Schabbat fällt. Festlegungen eines Fasten- oder Festbeginns werden u.a. in Arons Erklärung deutlich, der weitere Fastentage von Jom Kippur und 9. Aw unterscheidet, weil an ihnen das Fasten am bei „Sonnenaufgang“ einsetzt, man hingegen „Jom Kippur nicht vorher morgens essen“⁹⁶ könne. Derselbe Schüler weiß auch in der 2. Hospitation, dass Chamez „bis zu Anfang der 6. Stunde“ vor Erew Pessach essbar ist. Im Rahmen der Gebete werden Benediktionen rezitiert, z.B. zu Baum- und Bodenfrüchten: „Baruch ata Adonei bori pri HaEz“⁹⁷ oder „Baruch ata Adonei bori pri HaAdama“.⁹⁸ Die hebräische Wiedergabe bedeutet jedoch nicht, dass die vortragenden Schüler grundsätzlich Hebräisch beherrschen. In Hinsicht auf den Tenach treten Kenntnisse zur Megilla Esther in Erscheinung. Den Schülern ist der Begriff Megilla als Rolle bekannt. Gleichfalls können die in der Purimgeschichte auftretenden Akteure genannt werden wie z.B. Ahasveros als König oder Esther als Kusine Mordechais. Insgesamt scheint ein Wissen über den Ritus gegeben, es bleibt aber unklar, ob rituelle Handlungen tatsächlich vollzogen werden bzw. ob die Schüler sie überhaupt durchführen können. Schließlich werden indirekt Kenntnisse deutlich, wenn Vermutungen geäußert werden. Auf die Frage danach, wann Fasten am Schabbat

ausnahmsweise erlaubt sei, antwortet Georg: „Wenn jemand stirbt.“ Auch wenn hier die Antwort nicht den Lehrererwartungen entspricht, so verweist sie darauf, dass der Schüler über mögliche Ausnahmen in Trauerperioden gehört hat. Die Möglichkeit zu Schabbat zu fasten ist tatsächlich zur Jahrzeit üblich, so dass der Schüler recht hat, wenn er hier erklärt, dass die persönliche Trauer den Tag der Freude überlagern kann.

Wo sind die Schüler aufmerksam, wo setzen sie Eigeninitiativen

Das Interesse der Schüler dokumentiert sich in Fragen, die sich u.a. auf die Bedeutung hebräischer Begriffe beziehen. Olga kennt nicht das Wort Kohelet und Eduard bittet um eine Erklärung zu Kol Schemone Essre. Die Fragen lassen auf das Hintergrundwissen der beiden Schüler schließen. Wer des Hebräischen mächtig ist, hätte beide Wörter ableiten können. Kohelet verweist auf den Begriff Kehila, die Gemeinde, eine auch in Deutschland nicht unübliche Bezeichnung der jüdischen Gemeinschaft. Ein so elementarer Terminus wie das Kol Schemone Essre aus dem Gottesdienst sagt viel über die geringen Kenntnisse des Fragers i. H. auf Gebete aus.

Fragen dienen aber auch dazu, das eigene Wissen zu vertiefen. Dieser Fragetyp der Schüler richtet sich ausschließlich auf Details, die mit der Chamezsuche und der Praktikabilität der Vorschriften zu tun haben und damit eine rituell private Sphäre abstecken: Delia fragt danach, wie Chamez erfolgreich nachgesucht werde, wenn „ein Kind mit Semmelbröseln“ anwesend sei. Der Rabbiner kann hervorheben, dass die Achtsamkeit in einem solchen Fall zu erhöhen wäre und bezieht sich damit auf den §5 des gelesenen Textes zu Pessach. Das Brösel- bzw. Krümelproblem beschäftigt auch Eduard: „Was passiert, wenn man einen Krümel übersieht?“ Olga interessiert hingegen die vorgeschriebene Suchdauer, die in der Antwort des Lehrers jedoch nicht aufgegriffen wird, er spricht lediglich vom Suchbeginn: „Zwei Wochen vorher reinigen wir alles ganz gründlich.“ Schließlich interessiert es die Schüler auch, wie man sich verhält, wenn der Chamezverkauf nicht glückt: „Wenn man es nicht verkauft, was dann?“ Aber auch dazu gibt der Lehrer keine eindeutige Antwort.⁹⁹

Wo zeigen sie Gegenwehr?

Gegenreaktionen der Schüler zeigen sich einerseits als nicht wahrnehmbares bzw. zurückhaltendes Verhalten oder auch als provozierende Kritik. Kaum Reaktionen sind z.B. am Ende der 2. Hospitation wahrzunehmen, als die Paragraphen 9 bis 12 des Kapitels 111 im Kizzur Schulchan Aruch gelesen werden. Vermutlich ist diese Zurückhaltung auf den didaktischen Ort, das Stundende, zurückzuführen. Anzunehmen ist auch, dass die hier angesprochenen Probleme wenig spannend erscheinen.

Zurückhaltung, das auf ein Nichtwissen schließen lässt, ist bei einigen Schülern in der 1. Hospitation nachzuweisen. Sie raten u.a., welche Frucht als erste in der Bracha- Ordnung zu nennen ist: „Es müsste entweder Gerste oder Olive sein.“ Überraschenderweise können auch der im Kalender anstehende Feiertag Purim und sein Beginn nicht erinnert werden. Deshalb antwortet der Lehrer selbst. Auch die Frage, ob Purim überall zu gleicher Zeit gefeiert werde und weshalb die Verpflichtung bestehe, vor Purim zu fasten, bleibt durch die Schüler unbeantwortet. Man zuckt mit den Schultern.

In wenigen Fällen dokumentiert sich eine kritische Gegenreaktion, vorwiegend als Skepsis gegenüber halachischen Vorgaben, z.B. zum Chamezverkauf oder zur Aufrichtigkeit jüdischer Vermieter. In Bezug auf das Problem des Verreisens zu Pessach, erklärt der Rabbiner: „Vermiete ich z.B. am 5. Nissan, bin ich verpflichtet zu reinigen, der Mieter auch.“ Eduard erwidert: „Und wenn es der Vermieter nicht ehrlich macht?“ Für Eduard ist eine zu erwartende Verlässlichkeit nicht eindeutig, sie gilt es, zu prüfen. Damit bringt auch Eduard den Faktor der Selbstverantwortung ein, der impliziert, dass man nicht bedingungslos das Einhalten der Vorschriften durch den Anderen voraussetzen kann. Ein Akzent, den der Rabbiner bereits ins Spiel brachte, als er davon sprach, dass man eine Fabrik vor Pessach zu prüfen habe.

3.6.5 Folgerungen zur Ausbildung jüdischer Identität

3.6.5.1 Gemeinde

Die Gemeinde ist zur Hospitationszeit wie Gemeinde 2 durch eine Umbruchsituation charakterisiert, die sich auf äußere (Bau des Gemeindezentrums) und innere Veränderungen (vor kurzem erfolgter Rabbinerwechsel) bezieht und eine verhaltene Offenheit (nur 2 erlaubte

Hospitationen) nachvollziehbar erscheinen lässt. Die mehr als fünffache Vergrößerung der Gemeinde auf ca. 1000 Mitglieder erfordert intensive Anstrengungen, um Zuwanderer mit oftmals wenig jüdischem Hintergrund zu integrieren und insbesondere die hohe Zahl älterer Menschen zu betreuen. Die gut ausgebaute und finanziell abgesicherte Infrastruktur der Gemeinde (Synagoge, Rabbiner, Unterricht und jüdische Lernangebote) ermöglicht insgesamt ein jüdisches Leben vor Ort, hier orthodoxer Prägung, und speziell ein breites Aktivitätsangebot für Jugendliche bis hin zu Studenten, um sie für jüdisches Leben zu interessieren.

3.6.5.2 Voraussetzungen des Religionsunterrichts

Nicht nur dass Gemeinde 6 auf eine lange Tradition jüdischer Unterweisung zurückblicken kann, auch die zu Hospitation bestehende Versorgung vieler Schüler bis zum Abitur scheint abgesichert, auch wenn der Rabbiner auf einen Lehrermangel hinweist, der die Situation nicht als ganz optimal definieren lässt. Zumindest herrscht Kontinuität im Unterrichtsangebot durch die regelmäßig 1 mal wöchentliche stattfindende Unterweisung, die an den offiziellen Lehrplan für jüdische Religionslehre angelehnt ist. Das damalige räumliche Ambiente lässt sich als eindeutig jüdisches Milieu klassifizieren und wirkt funktionsgerecht, wird jedoch durch Baulärm beeinträchtigt. Positiv erscheint dem Besucher die kleine Schülerzahl je Unterrichtsgruppe, die sich auf nicht mehr als 10 Schüler beläuft, wodurch eine individuelle Betreuung möglich erscheint und auch Schüler mit wenig Vorkenntnissen, sowie Schüler höheren Alters in eine Lerngruppe integriert werden können.

Gemäß der Richtung der Gemeinde und des Rabbiners stehen religiöse Schwerpunkte, im Vordergrund des Unterrichts. Auch wenn der Lehrplan verschiedenste Bereiche des jüdischen Lebens umfasst, können die 2 Hospitationsstunden wenig Auskunft darüber geben, ob man im Schuljahr dominant an rein religiösen Aspekten festhält oder auch historische und kulturelle Gesichtspunkte einfließen lässt. Hebräisch wird in Anlehnung an den Lehrplan als Gebetssprache vermittelt, deren Kenntnis wie in manchen Unterrichtsabschnitten erkennbar ist, diskret vorausgesetzt wird.

Da in Gemeinde 6 die Oberstufe besucht wurde, ist der Lehrplan des Bundeslandes maßgeblich, der jüdischen Religionsunterricht als ordentliches

Schulfach ausweist. Das Fach ist zensurenrelevant und ins Abitur wählbar. Die Gliederung des Lehrplanes deckt wichtigste Bereiche jüdischer Inhalte ab, indem innerhalb des Spiralcurriculums Feiertage, Gebete, die Bedeutung der Tora, jüdische Persönlichkeiten wie auch Umbrüche der jüdischen Geschichte gesondert aufgeführt werden. Die religiöse Akzentuierung, die zum einen den Ritus und rituelle Handlungen neben kognitiven Wissensbeständen aufgreift, wird durch ethische und philosophische Bezüge ergänzt. Der Faktor jüdische Identität wird im Feld „Jüdische Existenz in gegenwärtiger Welt“ deutlich betont und auch das jüdische Leben in der Diaspora ist fokussiert. Positiv ist weiterhin zu vermerken, dass eine Vielzahl methodischer Hinweise den Bedürfnissen der adosleszenten Schülerschaft entgegenkommen und wiederholt auf die unterschiedlichen Voraussetzungen (z.B. der Zuwanderer) der jüdischen Lerner wie auf die Bedürfnisse in ihrer spezifischen Lebenswelt (nichtjüdisches Umfeld) Bezug genommen wird. Zu kritisieren ist, trotz mehrerer Literaturhinweise, die Absenz aktueller Literatur.

Das ausschließlich im beobachteten Religionsunterricht verwendete Material, das orthodoxe Lehrwerk Kizzur Schulchan Aruch, beinhaltet Bereiche, die in der rituellen Praxis maßgeblich sind, um umfassend über Hintergründe, Brauch und Liturgie im Sinne einer orthodoxen Richtung informiert zu sein, so dass die entsprechenden Anweisungen zu Purim , Kapitel 141 und Pessach, Kapitel 111 sicherlich auch für Zugewanderte hilfreich als eine Art Check-Liste fungieren können. Das Buch im Selbststudium, wie aus dem Klassengespräch zu vermuten ist, würde die Schüler bestimmt noch überfordern, da Wissen zu bestimmten Gebeten und hebräische Schriftbeherrschung zur Voraussetzung werden, um dem Text folgen zu können.

3.6.5.3 Erfahrungswerte

Die Erfahrung des israelischen Rabbiner und Lehrers in Hinsicht auf jüdische Studien, wie sein Ausbildungsweg dokumentiert, erscheint fundiert. Was den Unterricht mit Jugendlichen betrifft, bleibt die Aussage undeutlich. „Mehrere Jahre Unterrichtserfahrungen“ sagen wenig über das Schüleralter aus. Zwar lebt er 5 Jahre in Deutschland und wirkte zuvor insgesamt in 2 anderen Gemeinden, doch scheint er bis zur Tätigkeit in Gemeinde 6 nicht mit Religionsunterrichts für Jugendliche betraut worden zu sein. Praxiserfahrungen

sind sicherlich in Israel möglich gewesen, doch gibt diese Erfahrung kaum Auskunft darüber aus, ob er sich mit deutschen Lehrplänen zurechtfindet und Orientierung daran erfolgreich nutzen kann. Eine Auseinandersetzung darüber hat zumindest stattgefunden, da er von Beratung durch das Ministerium u.a. Kollegen spricht. Dass er Lehrstoff strukturieren kann und zu dessen Vermittlung fähig ist, scheint hier weniger ein Problem, als eine thematische Reduktion auf orthodox religiöse Inhalte.

Die Schüler haben, wenn sie sich längere Zeit in der Gemeinde befinden, kontinuierlichen Religionsunterricht seit der Grundschule erfahren können. Das von den Schülern geäußerte Wissen zeigt sich in beiden Hospitationen durch Beiträge, die auf Lehrerfragen initiiert werden. Kenntnisse bestehen z.B. zu bestimmten Termini, zur Kalenderberechnung und Festlegungen eines Fasten- oder Festbeginns, zu Brachot und generell auch zu rituellen Aspekten eines Feiertags. Daraus kann allerdings nicht geschlossen werden, ob rituelle Handlungen tatsächlich durchgeführt werden.

3.6.5.4 Einstellungen und Handlungsweisen des Lehrers

Der Lehrer spricht klar aus, dass er a) seine gesetzten thematischen Ziele zu realisieren sucht und b) sich intensiv für eine starke Lenkung verbürgt. In diesem Sinne widerspricht er sich nicht, wenn er den Religionsunterricht klar und bestimmt durchführt, sowohl inhaltlich wie auch interaktional.

Zum einen erfahren die Schüler dadurch Orientierung und Halt, andererseits werden sie aber auch im Hinblick auf Mitbestimmung und die Äußerung eigener Bedürfnisse eingegrenzt. Ihr Wissen wird zweifellos erweitert durch die vorgegebene Textlektüre, durch Lehrererklärungen und Beiträge der Mitschüler die durch An- und Abfragen u.a. Hilfe, ausgelöst werden und auf innere Differenzierung schließen lassen. Nichtwissen wird dabei niemals als Problem dargestellt. Die Unterrichtsorganisation als Frontalunterricht weist jedoch eine gewisse Statik auf, die einer Selbststeuerung von Lernprozessen wenig förderlich erscheint. Gerade das Verhältnis von Gesprächen, die die Jugendlichen durch eigene Fragen in Gang setzen, und den abzuhandelnden Textauszügen, die der Lehrer vorgibt, erscheint unausgewogen. Die klare Linie hinsichtlich der orthodoxen Richtung (Thema, Material und Gesprächsprozess) reflektiert zwar die Authentizität der Lehrkraft, lässt aber

Schülerwahrnehmungen und -irritationen zu einem Diskussionspunkt nur eingeschränkt zur Entfaltung gelangen. Der Lehrer erklärt indes, er berücksichtige die religiöse Entwicklung der Jugendlichen, psychologische wie soziologische wissenschaftliche Befunde, um in Hinsicht auf die Lebenswelt der Schüler Identitätshilfen als Mensch und Seelsorger zu geben und ihre soziale Integration zu fördern. Doch wirkt die demonstrative Abwehr mancher Schülerbeiträge, um ggf. ein Idealbild jüdisch orthodoxer Gemeinschaft aufrecht zu erhalten, abrupt und lässt Einstellung und Handlung des Lehrers bezogen auf die Entwicklung der Schülerpersönlichkeit nicht immer kongruent scheinen. Es stellt sich die Frage ob die Schüler durch die einseitig halachische Akzentuierung, die bei den wenigsten mit ihrem Lebensalltag zu tun haben dürfte, ggf. zur Entmutigung führt, sich in der Gemeinde zu integrieren.

3.6.5.5 Welche Momente stützen die Entfaltung jüdischer Identität?

Inhalte

Die inhaltlichen Schwerpunkte der beobachteten Stunden (Purim: Fasten, Pessach: Nachsuchen von Chamez) werden von den Schülern widerspruchslös akzeptiert und ebenso bereitwillig wird das nach der Einführung einsetzende Textstudium, wenn auch zuweilen etwas langatmig, absolviert. Doch trotz ähnlicher Struktur, enden die Stunden konträr insofern, als dass die Hospitation mit dem Schwerpunkt Purim völlig der Lehrerzielsetzung entsprechen mag, während die Schüler in der Hospitation mit dem Schwerpunkt Pessach ihre Einwände und Interessen zeitweilig gegenüber der Lehrerintention durchzusetzen vermögen. Während der Lehrer in der 1. Hospitation über den kleinen Umweg zu Tu biSchwat für den kommenden Feiertag Hintergrundwissen der Purimgeschichte abfragt, wird die Stunde zum Thema Pessach nicht mit der Exoduserzählung eingeleitet. Relativ schnell wird mit der Darlegung des Ausgangsproblems, dass zu Pessach selbst der kleinste Anteil Chamez verboten ist, zum Schwerpunkt übergeleitet, der das Nachsuchen des Chamez betrifft.

In beiden Hospitationen wird ein Übergang zum ausgewählten Text geschaffen
 a) hinsichtlich des Fastens, indem zunächst die wichtigen Fastentage aufgezählt werden und b) hinsichtlich des Nachsuchens, indem der Lehrer die drei Möglichkeiten Chamez zu entfernen nennt: Verkaufen, Verbrennen und

Herrenlos erklären. Die darauf einsetzende Textarbeit gestaltet sich ähnlich mit Lesen, Nachfragen und Kommentieren. Einzelfragen der Schüler in der 1. Hospitation, z.B. nach unbekannten hebräischen Begriffen, lenken den Religionsunterricht offenbar in keine andere als durch den Rabbiner intendierte Richtung, man kehrt schnell zum Text zurück. Die Fragen geben jedoch Aufschluss über ein mangelndes Hintergrundwissen der Fragesteller. Die Schülerfragen und -initiativen der 2. Hospitation gehen dagegen über reine Übersetzungsfragen hinaus. Die Schüler wollen offenbar Wissen vertiefen, Unklarheiten beseitigen und praktische Fragen des Ritus geklärt haben (Suchdauer, Krümel). Der Schluss der Stunden führt a) zu einem Tafelbild der Schriftrollen (1. Besuch), deren Darstellung der Lehrer wohl auch ursprünglich als Ziel (Testvorbereitung) plante und b) zu einem Disput (2. Besuch), der durch die Skepsis der Schüler (Kaufverhalten von Nichtjuden, Verkaufsverhalten von Juden) provoziert wird und schließlich mit dem Thema Zinsnahme endet. Die Auswahl des Unterrichtsthemas zum Ende (Hetter Iska), lässt sich von daher begründen, als dass der Rabbiner ein analoges Beispiel sucht, wie ähnlich dem Chamezverkauf durch die Geschichte hindurch eine halachische Forderung im Zuge veränderter Bedingungen zur Erleichterung des Individuums modifiziert werden konnte ohne dem Vorwurf eines unlauteren Vorgehens (Trick) ausgesetzt zu sein.

Methodik

Der Lehrer schafft in den Stunden klare Linien bezüglich des Inhalts bzw. Ablaufs und der Lehrer - Schülerrolle, die über Gesprächszuweisungen und Akzeptanz bzw. Eingrenzung der Schülerbeiträge deutlich wird. Inhaltsakzente werden angekündigt und so transparent, dann durch Abfragen, um Wissensbestände der Jugendlichen aufzudecken oder Hypothesenbildung anzuregen, und Erklärungen des Lehrer, um Neues zu vermitteln, ausgeführt. Wiederholungen und neuer Stoff sind in der Beobachtung nicht immer eindeutig trennbar. Lediglich an 2 Stellen verweist der Rabbiner auf durchgenommenen Stoff (Trauertage, Kalenderberechnung). Solch fehlende Querverweise erscheinen nicht unproblematisch, insofern die Schüler, falls sie u.U. einmal gefehlt haben, nicht wissen, ob sie das Thema ggf. im Hefter nachlesen können. Die Struktur der Hauptthemen lässt der Lehrer im Gespräch und durch

das Lesen des eingesetzten Textes entfalten. Auf Besonderheiten (Paragraphen) und notwendige Differenzierungen (Fasten- und Trauertage) macht er regelmäßig aufmerksam und sichtbar gewordene Wissenslücken der Schüler werden durch mündliche Ergänzungen geschlossen. Die Gespräche, die vor, zwischen und nach dem Text geführt werden, dienen der stofflichen Strukturierung und Fixierung der Lehrerintention, der Veranschaulichung wie auch der Textthinleitung, so fungieren zu Purim personale, temporale und lokale Aspekte als Gliederungsvorgaben, zu Pessach die dezidiert genannten Verpflichtungen, die sich auf die Chamezsuche beziehen, als Orientierungsmaßstab. Diese Gespräche sind in beiden Stunden durch den Lehrer redigiert. Seine Mitteilungen werden durch die Textvorlage und durch die Nennung von Autoritäten gestützt. Mehrfach gibt der Lehrer dabei anschauliche Beispiele (Chamez: Maß der Sünde) und Problemfelder (Pflichtvernachlässigung durch Verreisen) an, die den Schülern ein tieferes Verständnis ermöglichen.

Darüber kann ihnen die Bedeutung der Gründlichkeit im Kontext des Chameznachsuchens ggf. selbst als Notwendigkeit erscheinen, auch wenn nicht alle Gesetze logisch begründet werden können. Man kann sagen, dass die Gesprächsthemen textuell über den Kizzur Schulchan Aruch hinsichtlich der Feste Purim und Pessach verdichtet werden. Die Schüler erfahren so einen relativ geschlossenen Aufriss der Thematik, die auch später helfen wird, die Stundenschwerpunkte rekonstruieren zu können. Hervorzuheben ist das sehr übersichtliche Schema zu den Schriftrollen, das eine gute Voraussetzung bieten würde, Wesentliches zu den Megillot zu lernen, wenn es von allen Schülern verstanden werden könnte.

Varianten religiöser Vermittlungsprozesse: Juristische Gesichtspunkte zu Pessach

Juristische Bestimmungen (vornehmlich zu Problemen zu Pessach) werden in Hinblick auf Verträge thematisiert, die u.a. Miet-, Kauf- und Zinsrecht umspannen. Juristische Verweise im Obligationen- und Sachenrecht machen den Jugendlichen deutlich, wo ihre persönlichen Pflichten in den Bereich des Mitmenschen reichen und dadurch bei Leichtfertigkeit (Salz und Mehl) und Vernachlässigung in religiösen Fragen Folgen für den Anderen mit sich ziehen

(Kaufvertrag/ Vermieter). Das Prinzip Verantwortung des Einzelnen innerhalb des Kollektivs im religiösen Kontext wird fokussiert.

Varianten religiöser Vermittlungsprozesse: Rituelle Terminierungen und Berechnungen

Die Betrachtung der Feiertage geht konstitutiv vom halachischen Kontext aus und lässt sich grob in rituelle und juristische Gesichtspunkte (s.o.) trennen. Dabei fungieren die rituellen Anweisungen auch als Gerüst der zu erledigenden Pflichten, die ggf. als Checkliste dienen können. Das rituelle Feld beinhaltet zudem spezifische Berechnungen, um z.B. Feiertage fristgerecht begehen bzw. beenden und die damit einhergehenden Mizwot (Fasten & Megillalesung/ Suchen und Vernichten) entsprechend erfüllen zu können. Alltagspraktische Beispiele des Rabbiners, die schrittweise schwieriger werden können den Nachvollzug dieser Pflichten erleichtern.

Identifikationsebenen

Identitätsfördernde Momente, die der Lehrer erzeugt, beziehen sich auf die spezifischen Werte i.S. der orthodoxen - halachisch abgesicherten Lehre, die er versucht authentisch zu vermitteln, indem er sich selbst inmitten dieser Lehre lokalisiert. Dadurch werden seine Beiträge glaubhaft bzw. dienen dazu, ihn als „Vorbild“ wahrnehmen zu können. Das Identifikationsangebot wird sprachlich durch die häufige Verwendung des Personalpronomens „wir“ und inhaltlich durch die Skizzierung eines idealen Bildes der Orthodoxie unterstützt, das Verlässlichkeit, Wahrhaftigkeit und Verantwortungsbewusstsein spiegelt. Die positiven Bilder der orthodoxen Lebenswelt werden in kleinen Narrativen transportiert und durch den gelesenen Text gestützt, indem z.B. zu Pessach wiederholt auf die Genauigkeit des Suchens und Vernichtens verwiesen wird. Die Pflichten, die bei Vernachlässigung ggf. juristische Folgen nach sich ziehen können, stehen im Vordergrund.

Demgegenüber wird auf Schülerseite nicht deutlich, inwiefern neben dem erworbenen kognitiven Wissen auch das orthodox gebundene Bild jüdischen Denkens und damit die Übernahme einer spezifischen Werthaltung als bedeutsam aufgenommen wird. Dass diese Internalisierung bei manchen Schülern auf Grenzen stößt, machen vereinzelt Nichtreaktionen und

Abwehrhaltungen und daraus u.U. resultierende Ansätze von Auseinandersetzungen deutlich.

Während in der 1. Stunde die Besprechung einer Irritation erfolgreich durch den Lehrer zurückgewiesen wird (Prozess zwischen 2 Juden) wird das Problem der Chameztransaktion zu Pessach augenscheinlich zum Diskussionspunkt. Ein Schüler stellt die Bedingungen des Verkaufs kritisch in Frage (Trick) und signalisiert damit, dass er sich nicht mit den vorgegebenen Pflichten zu Pessach identifizieren kann. Auf einer rationalen Ebene, so ist anzunehmen, bedenkt der Jugendliche, Kauf- und Verkaufsverhalten im Sinne heutiger Marktmechanismen der Wirtschaft und Psychologie, die die Skepsis gegenüber den halachischen Vorgaben stimulieren. Auf einer emotionalen Ebene wird dieses Bedenken negativ konnotiert, als ob diese Kaufabwicklung auf unlauteren Ambitionen basiere. Der Rabbiner, der sich als pflichterfüllender Jude dadurch angegriffen fühlen muss, kann eigentlich nur auf der sachlichen Ebene die Argumentation widerlegen. Dergleichen gelingt aber nur auf Umwegen und führt zunächst dazu, den Schüler in seine Schranken zu weisen. Erst über die Beiträge eines weiteren Schülers, der die Inhaltsebene wieder in den Vordergrund rückt, findet der Lehrer zur Objektivität zurück und kann plausible Beispiele des Chamezverkaufs (Viehfutter) und ein analoges Beispiel veränderter halachischer Handhabung durch äußere Veränderungen im Wirtschaftsbereich (Hetter Iska) nennen, die der Erleichterung des menschlichen Lebens dienen und dennoch halachisch verankert sind. In dieser Kontroverse um den Chamezverkauf, zeigt sich wie persönliche und sachliche Items im Wortwechsel verschmelzen, die von Schülerseite auch als prozessuraler Ausdruck wechselnder Identifikation und Distanz einzuschätzen sind.

Sachverhalte, so ist zu vermuten, bleiben bestimmt auch dann rekonstruierbar, wenn sie Reibungen verursacht haben und zum Streitpunkt wurden. Inwieweit es dem Rabbiner gelungen ist, Skepsis abzubauen und zu verdeutlichen, dass nicht das Kaufinteresse der Nichtjuden den wichtigen Punkt der Diskussion darstellt, sondern die Mizwa, das Chamez zu entfernen, bleibt offen.

Insgesamt basieren identifikatorische Momente auf der Akzentuierung der religiösen Vergemeinschaftung in einem partikularen Sinne, damit ist gemeint, dass Aspekte hervorgehoben sind, die nur spezifisch jüdisch obligat werden

und belangvoll erscheinen. Historisch-geografische, philosophische, psychologische Bezugspunkte werden nur periphär thematisiert. Doch dringen Werte und Vorstellungen der säkularen Welt dringen in den Religionsunterricht über die Schüler ein und lassen religiöse Problemstellungen mitunter in skeptische Reaktionen münden, so dass der Lehrer gefordert ist, tradierte Gesetze in die Gegebenheiten aktueller Welt und Jugendkultur einzubetten.

3.6.6 Unterricht und Schülerinterview

Olga, erst vor kurzem aus der ehemaligen UDSSR gekommen, gehört in der 12. Klasse vermutlich zu den älteren Schülern. Es konnte allerdings nicht erfahren werden, ob sich noch weitere Schüler ihrer Klasse in dieser Alterststufe befinden. Wie im Fall Alinas aus Gemeinde 4 scheint diese Situation für Olga, zu den Älteren einer Lerngruppe zu gehören, nicht ungewöhnlich zu sein.

Olga kann auf keinen direkten jüdischen Kontext zurückgreifen. Getauft und Tochter einer nichtjüdischen Mutter kennzeichnen sie halachisch als eindeutig nichtjüdisch. In einer orthodox geprägten Gemeinde, die genau den jüdischen Status betrachtet, sicherlich ein Hindernis, um sich in der jüdischen Gemeinschaft zu integrieren. Der Wunsch, sich in der jüdischen Gemeinschaft zu integrieren, scheint aus Olgas bisheriger Entwicklung und Einstellung jedoch tendenziell ablesbar zu sein. Vielleicht befinden sich sogar weitere Personen im Unterricht, die einen ähnlichen Hintergrund vorzuweisen haben.

De facto hat sie „ihr“ Judentum durch Antisemitismus und Ausgrenzung erfahren (Schule in Russland, Lehrer in Deutschland), doch bleibt sie dem erwachten Interesse treu, nicht zuletzt dadurch stimuliert, dass der gesamte Migrationsprozess auch aus diesem Umstand initiiert wurde. Das von ihr als jüdisch benannte Aussehen, das ihr als Indiz für ein Jüdischsein dient, mag ggf. zugunsten neuer jüdischer Inhalte verdrängt werden.

Auch der Tatbestand der jüdischen Großmutter spielt eine nicht unwesentliche Rolle. Welche Hilfen, Unterstützung können ihr aber Gemeinde und Religionsunterricht auf ihrem Weg mitgeben?

Trotz der nichtvorhandenen jüdischen Sozialisation wird die Identifikation mit dem Judentum offenbar zunehmend stärker. Dazu trägt einerseits ihr jüdischer Freund bei und dessen Freundeskreis, andererseits aber auch die Distanz zu

anderen nichtjüdischen Personen bzw. Russen, auch wenn Olga in Russland aufwuchs, und Deutschen, mit denen sie zwar gut zurecht kommt, aber zu denen sie nicht näher in Kontakt steht

Von daher bildet die Gemeinde und auch der Religionsunterricht einen Anlaufpunkt, an dem sie zwar nicht halachisch als Jüdin akzeptiert, aber durch ihre jüdische Herkunft auch nicht abgelehnt wird. Sie fühlt sich durch Gemeindeangebote (z.B. Hebräischunterricht) angezogen und im Religionsunterricht gut aufgehoben, für den sie sich anstelle eines Ethikunterrichts in der Schule entscheidet.

Diese Motivation führt sie nicht nur zu einem besonderen Interesse am Volk, sondern auch am Staat Israel und seiner Geschichte. Trotz bisheriger nahezu nichtreligiöser Sozialisation interessieren sie auch die religiösen Inhalte. Ihre vermutlich großen Wissenslücken im Vergleich zu denen, die schon lange in Deutschland leben, schon früher Religionsunterricht besuchten und im optimalsten Falle auch jüdisch zu Hause erzogen wurden, scheinen jedoch in der dargebotenen Struktur des Religionsunterricht aufgefangen zu werden. Auch wenn der durch den Lehrer sehr stark redigierte Ablauf des Unterrichts an anderer Stelle die Autonomie der Schüler einschränken mag, so können eine klare Struktur, vorgegebene Themen (angelehnt an den Lehrplan) und frontal gesteuerte Gesprächsabläufe für jemanden wie Olga, die kaum Kenntnisse im Judentum besitzt aber doch sucht, von großem Wert sein. Sie erhält eine wesentliche Orientierung, die durch die Regelmäßigkeit des Angebots entsprechend eines ordentlichen Schulfachs und durch die intensive Betreuung in der Kleingruppe positiv unterstützt wird.

Im Vordergrund steht für Olga die Wissenserweiterung, die sie offenbar nicht immer in der Schule zufriedenstellend erfährt. Der Religionsunterricht wird für sie zum Ort neuer Erkenntnis. Über Juden zu reden erscheint ihr spannend, da sie sich nach ihren biografischen Erfahrungen zunehmend dem Judentum zugehörig zu fühlen scheint. In diesem Sinne können auch Themen wie Ritus und Feiertag neue Erkenntnisse mit sich führen, auch wenn „Ritus und Halacha“ eigentlich nicht für sie im Vordergrund stehen, wie sie anmerkt.

In Bezug auf den Gottesdienst vertritt sie Vorstellungen, die als individuell zu bezeichnen sind und sich nicht mit einem religiösen jüdischen Ideal, das der Lehrer vertritt, unbedingt decken. Man kann sagen, dass sie ihren eigenen Weg

beschreitet und sich als adoleszente Schülerin schon eine gefestigte Vorstellung zu Gottesdienst und religiösem Leben gebildet hat. Gerade in Hinblick auf die Synagoge hat sie negative Erfahrungen gemacht. Sie war schockiert durch Geschlechtertrennung und den Generationenunterschied. Daran knüpft sich natürlich die Frage an, weshalb die Inhalte des Religionsunterrichts dennoch für Olga interessant werden. Die Halacha unter rituellen und juristischen Akzenten scheinen alltagspraktisch nicht von Bedeutung, aber kognitiv eben doch, wenn sie nichts dagegen einwendet, dass z.B. die Mizwot zu Pessach (Chameznachsuchen) akribisch genau besprochen werden. Die Tatsache, dass der Ritus sie eigentlich nicht so interessiert, sie den Religionsunterricht aber andererseits faszinierend findet unterstreicht, wie sehr wissentliches Interesse und Tun divergieren können. Indes aber verweist Olga in ihren Ausführungen darauf, dass sie mit der jüdischen Großmutter und zuletzt sogar mit den nichtjüdischen Eltern positive Gottesdinnerlebnisse gehabt habe. Insofern könnte man folgern, dass ihre Einstellung (noch) als ambivalent zu den neuen Eindrücken zu charakterisieren ist. Im Unterricht zeigt sich keinerlei Abwehrhaltung bzw. Distanzierung. Auf sie wirkt die Darstellung offenbar ausreichend plausibel genug, um davon profitieren zu können. Die Fülle der Pflichten scheint sie auf ihrem weiteren Weg auch nicht zu entmutigen. Interessant erscheint auch ihre Beziehung zu Gott, Sie hat ihr eigenes Gotteskonzept entwickelt und glaubt an einen überkonfessionellen bzw. universalen Gott. Von ganz entscheidender Bedeutung sind für sie jedoch nicht nur die jüdische Gemeinschaft und Themen im Religionsunterricht, sondern der Lehrer und die ihm zuerkannte Kompetenz und Autorität. Olga beschreibt seine Darstellungsweise als anschaulich („viele Beispiele“), authentisch („selbst erlebt“) und nachvollziehbar

Diese positive Vermittlungskompetenz, die im Religionsunterricht erkennbar ist, fällt Olga deshalb deutlich ins Auge, weil sie ggf. weniger als andere dadurch berührt wird, wenn sie thematisch nicht mitentscheiden kann oder wenn sie nur mühevoll eine andere Meinung ins Plenum geben darf als der Lehrer erlaubt. Deshalb kommt ihr die klare Struktur, die Hilfen und Bestätigung des Lehrer zugute. Wie die Mitschüler wird auch sie nicht bei Nichtwissen denunziert, darauf hat der Rabbiner ein Auge. Aus Olgas Sicht überzeugt der Lehrer. Aus dieser Perspektive scheint es so, dass der Lehrer Unterrichtserfahrungen mit

Jugendlichen bzw. Adoleszenten in Israel gewonnen haben könnte und nicht nur mit Erwachsenen arbeitete. Olga Neugier und Interesse erhält durch den Rabbiner die notwendigen Stützen, die sie benötigt. Da sie von Natur aus ein eher zurückhaltender Mensch zu sein scheint, würde auch ihr Naturell das Heraushalten aus Kontroversen erklären. Sie hat ggf. gar nicht das Bedürfnis, eine Debatte zu unterstützen oder gar zu initiieren. Sie meldet sich recht selten, fragt jedoch Begriffe nach oder liest vor und hört konzentriert zu. Andererseits muss man in Rechnung stellen, dass auch sie durch die Schülerinitiativen Nutzen ziehen kann, da die Schüler Vorstellungen der säkularen Lebenswelt in den Religionsunterricht einfließen lassen, die auch zu ihrer Welt gehören und sie darüber die Reibungen, hervorgerufen durch Skepsis an Traditionen und Idealen, mitbedenken und eine eigene Positionierung finden kann.

Zurückhaltung mag aber ggf. nicht nur in ihrem Wesen begründet sein, sondern auch noch von ihren Sprachproblemen her rühren. Gleichwohl hat Olga, obwohl sie erst seit Kurzem im Religionsunterricht dabei ist und das Deutsche noch nicht zufriedenstellend beherrscht, die hebräische Schrift gelernt. Um so mehr wird dadurch ihr großes Interesse unterstrichen, so dass man annehmen kann, dass sie den Religionsunterricht auch weiterführen möchte. Zugleich deutet dieser Umstand darauf, dass ein Hebräisch - Sprachangebot seitens der Gemeinde besteht. Dass Hebräisch kein integraler Bestandteil des Religionsunterrichts ist, auch nicht zwingend vorausgesetzt wird, hat sich gezeigt als nicht alle Schüler das hebräische Tafelbild der 1. Stunde lesen konnten. Um so erstaunlicher, dass Olga schon Grundlagen besitzt. Schließlich muss auch betont werden, dass Olga in ihrem Resümee zum Religionsunterricht, diesem nicht nur Spannung und Interessantheit zuschreibt, sondern weitaus tiefergehend auch einen Perspektivenwechsel zuordnet, z.B. in Hinblick auf die Opferrolle des jüdischen Volkes, die sie revidieren konnte. Diese positive Heraushebung des israelischen Staatsvolkes prägt ihr Bild vom Judentum mit, dem sie sich identifikatorisch annähert, um darüber hinaus jüdisches Wissen und jüdische Vorstellungen in ihre Identität zu integrieren, was nicht eine Übernahme der orthodoxen Werthaltung bedeuten muss, aber doch die Basis dafür bilden kann, diese jüdische Identität weiter ausbauen zu können.

¹ Vermutlich wurde durch Zuzug verfolgter Juden aus dem Rheinland zu Zeit der Kreuzzüge die jüdische Bevölkerung vergrößert, so dass die Gemeinde gegründet wurde. Grundlage legaler jüdischer Existenz bildete vom 15. bis zum Beginn des 19. Jahrhunderts der individuelle Schutzbrief der Erzbischöfe, der nicht vererbbar war. Dazu war der Nachweis eines höheren Vermögens Voraussetzung. Um 1800 wurde die jüdische Bevölkerung auf fast 4 % der Gesamtbevölkerung im Gebiet der Gemeinde 6 geschätzt. Unter dem Einfluss der Aufklärung verbesserte sich die Lage der Juden vor Ort. Zu Beginn des 19. Jahrhunderts erhielt die erste jüdische Familie seit dem 17. Jahrhundert (Vertreibung) das Recht zur Niederlassung. In den nächsten Jahrzehnten emanzipierten sich die Juden der Stadt bis zur formell rechtlichen Gleichstellung 1871 (Vgl. N102 unter Internetzugang: Universität Heidelberg Institutionen [Zugriff: Februar, 2005])

² Vgl. Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland Frankfurt 2003, S. 18

³ Vgl. N102 unter Internetzugang: Universität Heidelberg Institutionen [Zugriff: Februar, 2005]

⁴ Spätere Entwicklungen zeigen für das Frühjahr 2003 die Fertigstellung eines ersten Bauabschnitts an, in dem das Rabbinat, der Religionsunterricht, die Küche und alle Aktivitäten der auf 1100 Mitglieder gewachsenen Gemeinde eine vorläufige Unterbringung fanden. Die endgültige Fertigstellung des Gemeindezentrums wird für Anfang 2006 erwartet. (Vgl. ebenda)

⁵ Vgl. ebenda

⁶ Die amerikanische Organisation vor Ort bietet in den Räumlichkeiten der Gemeinde, in denen ein Seminar Center eröffnet wurde, Schabbat- oder Wochenprogramme, Sommer- und Winterkurse für die Gemeindejugend und Jugendliche an. Darüber hinaus werden 4 mal im Jahr Lehrer und Leiter von Jugendgruppen und Studentenvereinigungen fortgebildet (Vgl. ebenda).

⁷ Fächer bildeten darin Jüdische Geschichte, talmudische Studien oder modernes Hebräisch

⁸ Vgl. Ophir 1979, S. 434 f.

⁹ Im Jahr 2005 verweist die Gemeinde 6 darauf, dass „etwa 70 Kinder und Jugendliche“ den Religionsunterricht besuchen. Hierfür werden 3 Sekundarstufenkurse angegeben, nicht aber die Zahl der Grundschulklassen: „Derzeit gibt es wöchentlich an zwei Tagen drei Unterrichtsklassen für Jugendliche und an zwei Tagen Unterricht für Kinder im Grundschulalter.“ (Vgl. N102 unter Internetzugang: Universität Heidelberg Institutionen [Zugriff: Februar, 2005]).

¹⁰ Vgl. Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland 2003, S. 18

¹¹ Allgemeine Schüler- und Lehrerzahlen der Klassen 5-13 im Bundesland oder speziell in den Gemeinden 4 und 6 konnten durch das Kultusministerium nicht zur Verfügung gestellt werden. Auch gab es keine Auskünfte darüber, ob der Unterricht klassenstufen- und schulübergreifend durchgeführt würde Während die christlichen Religionsunterricht Lehrer ausreichend vorhanden sind (Vgl. Rupp 2001, S. 115 ff.) zeigt sich für die jüdische Situation das Gegenteil. Nicht nur die relativ späte Möglichkeit in Deutschland staatlich anerkannte jüdische Religionsunterricht Lehrer auszubilden, sondern auch die kleine Zahl derjenigen, die sich zu dieser Ausbildung bereit erklären, tragen zu Lehrerknappheit bei.

¹² Er arbeitete 3 Jahre in Gemeinde 1 dieser Untersuchung und 1 Jahr in einer weiteren Gemeinde in der Nähe von Gemeinde 7.

¹³ Als oberste Bildungsziele werden in Artikel 131 die Ehrfurcht vor Gott, Achtung vor religiösen Überzeugungen und vor der Würde des Menschen, Selbstbeherrschung, Verantwortungsgefühl, Hilfsbereitschaft, Aufgeschlossenheit für alles Wahre und Gute und Schöne und das Verantwortungsbewusstsein für Natur und Umwelt definiert. Zwar wird erklärt, dass keine Staatskirche existiert (Artikel 142.1) und Kirchen u.a Religionsgemeinschaften als Anstalten des öffentlichen Rechts gelten (Artikel 133 legt fest, dass neben Staat und Gemeinden auch die anerkannten Religionsgemeinschaften und weltanschauliche Gemeinschaften als Bildungsträger fungieren), doch zeichnet sich Bayern durch eine enge Zusammenarbeit von Staat und Kirche aus, die an einem christlichen Konsensmodell in Staat und Gesellschaft festzuhalten sucht. (Vgl. ebenda.)

¹⁴ Vgl. Anhang 6.6 Gesetzliche Grundlagen und Lehrplan Bayern Gemeinde 6

¹⁵ Sie beruht bis zum 18. Lebensjahr auf dem Elternwillen, auch wenn der Schüler mit 14 religionsmündig wird. Wenn kein Religionsunterricht angeboten wird, besteht die Verpflichtung einen alternativen Unterricht zu besuchen, der nach „Grundsätzen der Sittlichkeit“ einzurichten ist. Die Landesverfassung deutet damit auf einen dem Religionsunterricht entsprechend eingerichteten Unterricht, der Aspekte des Religionsunterrichts aus einer weiteren Perspektive behandelt wie z.B. das Fach Ethik. Seit Anfang der 70er Jahre, als erste Abmeldungen für den christlichen Religionsunterricht erfolgten, hat man für konfessionslose Schüler oder die für diejenigen, denen kein Religionsunterricht angeboten wurde, konsequent das Fach Ethik etabliert. Dabei stellt Ethik ausdrücklich ein Ersatzfach, keine Alternative dar. Die Teilnahme

erfordert eine explizite Abmeldung vom Religionsunterricht und ist für 1 Jahr verbindlich. Ungeklärt ist die Qualifikation der Lehrkräfte, da es für das Fach keinen Studiengang gibt. Insgesamt besuchen in Bayern ca. 10 % aller Schüler (25 % am Gymnasium) Ethik, das in allen Klassen angeboten wird. (Vgl. ebenda)

¹⁶ Durch die veränderte pluralistisch gesellschaftliche Situation erheben seit kürzerer Zeit auch weitere Religionsgemeinschaften Anspruch auf eine Präsenz im Religionsunterricht an öffentlichen Schulen. So wird in Bayern seit einiger Zeit islamische Unterweisung angeboten. (Vgl. ebenda)

¹⁷ De facto ist auch in Bayern ein Rückgang kirchlicher Sozialisation und damit ein Desinteresse am Religionsunterricht festzustellen. Die Lehrpläne suchten durch eine stärker lebensweltliche Wendung darauf zu reagieren (Vgl. ebenda).

¹⁸ Siehe Anhang 3.4 Profil des Religionsunterrichts Gemeinde 4

¹⁹ Die Erarbeitung der Lehrpläne erfolgt normalerweise in kirchlichen Kommissionen, die der Staat nach Begutachtung in Kraft setzt. Lehrkräfte werden üblicherweise in Universitäten ausgebildet (Vgl. ebenda.)

²⁰ Vgl. Landesverband der Israelitischen Kultusgemeinden 1996, S. 1

²¹ Vgl. ebenda, S. 21

²² Vgl. ebenda, S. 24

²³ z.B. Pessach, Klasse 12 (Vgl. ebenda, S. 13)

²⁴ z.B. Opferriten zu Schawuot, Klasse 12 (Vgl. ebenda, S. 13)

²⁵ z.B. Schabbat, Klasse 12 (Vgl. ebenda, S. 13)

²⁶ z.B. das Morgengebet, Klasse 13 (Vgl. ebenda, S. 22)

²⁷ Inhalte der Sekundarstufe I können i.d.S. nur indirekt erschlossen werden.

²⁸ Ziel ist es, die Entstehung des jüdischen Kalenders und darauf die Fastentage kennen zu lernen, wobei gleichzeitig die besondere Diaspora-Situation betont wird (Klasse 11). Schabbat und die Wallfahrtsfeste Sukkot, Pessach und Schawuot führen das Thema in Klasse 12 fort, die Hohen Feiertage schließen sich in Klasse 13 an, wobei sowohl das Mensch-Gott Verhältnis wie auch der zwischenmenschliche Bezug hervorgehoben werden. Feiertage und Festkultur werden in diesem Rahmen nicht nur als Weg zur Gott sondern auch als wichtiges Element des Zusammenhalts des jüdischen Volkes bestimmt.

²⁹ In Klasse 11 stehen der Reisesegen und andere Brachot wie auch die Arbeit mit Gebetbüchern im Vordergrund. In Klasse 12 werden private Gebete, das Tischgebet und Schabbatgebete prononciert und in Klasse 13 schließlich das Schma Israel, Schemone essre, der Kaddisch und das Kol Nidre zu Jom Kippur. Dabei soll der religiösen Sinn des Gebets vertieft, aber auch seine Herkunft (aschkenasisch und sefardisch) und die Deutung in verschiedenen Schriften analysiert werden (Klasse 11). Klasse 12 lenkt den Schwerpunkt auf den individuellen und kollektiven Charakter des Gebets, während Klasse 13 den Bezug zu Gott in den Mittelpunkt rückt, insofern der Mensch im Gebet „Gott als Lebensbegleiter“ erfährt, das Kol Nidre wird dabei herausgestellt, weil es die „persönliche Identität“ hervorhebt.

³⁰ Für die Schriftbegegnung werden die Sintflut, die Jakobsgeschichte und die kritische Betrachtung wahrer und falscher Propheten vorgegeben (Klasse 11), der Schabbat und das Schabbatjahr, die Ehrung der Eltern und der Aspekt Todesstrafe in der Bibel sind für die 12. Klasse vorgesehen. Eine ethische und ökologische Komponente wird in der 13. Klasse durch die Themen soziale Gebote und Schöpfungsgeschichte abgedeckt. Dazu gehören auch aktuelle Probleme, die einerseits gesellschaftliche Moral und den Umgang mit Fremden einbeziehen und andererseits die verantwortungsvolle Nutzung der von Gott gegebenen Natur ansprechen.

³¹ In der 11. Klasse sollen dabei Moses, David, Saul, Jeremias in Hinblick auf „Überleben, Selbstfindung und Umkehr des jüdischen Volkes“ betrachtet werden. Der Verweis auf den Aspekt - Determination und freier Willen des Menschen wird deutlich. Klasse 12 schließt an diese Grundfiguration an und orientiert sich an jüdischen Persönlichkeiten des Mittelalters wie Rabbi Saadja Gaon, Maimonides oder Raschi. In Klasse 13 tritt die philosophische Komponente stärker hervor, die führende Denker des 20. Jahrhunderts (Hirsch, Buber oder Kook) aufgreift.

³² Inhaltlich bildet in Klasse 11 das babylonische Exil den historischen Ausgangspunkt, fortgesetzt mit der Rückkehr nach Zion, der griechischen Herrschaft und der religiösen Entwicklung in Babylonien und Palästina. Das 12. Schuljahr betont die mittelalterliche Entwicklung bis zum 17. Jahrhundert und verweist in religiöser Hinsicht auf das bewusste jüdische Handeln nach Gottes Gebot: Es sollen Kreuzzüge in Deutschland, Vertreibung der Juden aus deutschen Städten, die Messianische Bewegung und christlich - theologische Wurzeln des Antisemitismus besprochen werden. Die 13. Klasse knüpft an das 17. Jahrhundert

an, behandelt das Thema Hofjuden, die Emanzipation, den modernen Antisemitismus wie auch die Reaktionen von Juden auf den Antijudaismus. Der historische Ausschnitt ist analog den jüdischen Persönlichkeiten und ihrer Epoche ausgewählt.

³³ Neben der Zugrundelegung geordneter Wissensbestände, sollen in d. R. Meinungen überdacht sein, um Einsichten, Einstellungen und Handlungsbegründungen zu gewinnen. Inhaltlich stehen in Klasse 11 zunächst historische Reflektionen zum Thema auf dem Programm, daran schließt sich die Tradition der koscheren Küche, sichtbare Symbole des Judentums z.B. Zizit und Brit an. In Klasse 12 sollen der Aspekt der Auserwähltheit und Heiligkeit; Bund und Segen; die Rolle der Familie und das Thema Naturschutz diskutiert werden. Klasse 13 fokussiert Fragen nach Wahrheit, Frieden und Moral in der Welt, die Schoa und die Gründung Israels gestellt. Hier wird auch der Bezug zum Thema Frieden hergestellt.

³⁴ Vgl. Landesverband der Israelitischen Kultusgemeinden 1996, S. 12

³⁵ Vgl. ebenda, S. 25 f.

³⁶ Der ursprüngliche Schulchan Aruch wurde von Joseph ben Ephraim Caro (Vgl. Döpp 1992; S. 85) verfasst, der in Toledo geboren wurde und 1575 in Safed starb. Caro wurde u.a. bekannt durch das Bet Jossef, einem ausführlichen Kodex zur Halacha. Der Schulchan Aruch (hebr. gedeckter Tisch) stellt eine Zusammenfassung des Beit Yosef dar und kann schon als halachisches Handbuch betrachtet werden. In knappem, einfachem und prägnantem Stil listet der Schulchan Aruch die im sefardischen Ritus gängige Halacha auf. Der Autor führte jedes Gesetz auf seine Quelle im Talmud zurück, betrachtete es in seiner Entwicklung und gab die verschiedenen Sichtweisen der Autoritäten wieder. Diese Methodik erschwerte gegen Caro eine ähnliche Kritik wie an Maimonides zu äußern, dem vorgeworfen worden war, das Gesetz ohne Quellen oder divergierende Meinungen wiedergegeben zu haben. Die Entscheidungen in Caros Werk orientieren sich an Isaak Alfassi, Mose ben Maimon und Ascher ben Jechiel. Die Sprache, die Caro verwendet, lehnt sich an die Maimons an. Caros Ziel lag darin, ein Werk zu verfassen, das durch Juden in aller Welt akzeptiert würde. Die jüdische Jugend sollte motiviert werden, die Halacha aus ihrem Herzen zu erlernen. Umstritten war der Schulchan Aruch zunächst wegen der Nichtberücksichtigung aschkenasischer Bräuche, die im Kommentar Mappa von Mose Isserles später hinzugefügt wurden. (Vgl. Rabinowitz 1972e)

³⁷ Weil Ganzfried dem System des Schulchan Aruch folgt, nannte ihn sein Verfasser einen kurzen Schulchan Aruch. Er enthält aber nicht alle Teile desselben, sondern nur diejenigen, die dem täglichen Leben am nächsten stehen und darum für die Einführung in die Quellen am geeignetsten erschienen, z.B. den Orach Chajim (Alltag, Sabbat, Feiertage), einen Teil des Jore Dea (Ritualgesetz), Teile aus Ewen HaEser (Eherecht, Scheidung) und Choschen HaMischpath. (Zivil- und Strafrecht) gemäß dem vierteiligen Prinzip der »Arba Turim« des J. Ascher ben Jechiel (Vgl. Levinger 1972. S. 314).

³⁸ Ganzfried 1988, S. 830 ff.

³⁹ Dem Abschnitt gehen Kapitel zu „Chanukka“ und zur Ordnung d. 4 Abschnitte (Schabbat vor Rosch Chodesch Adar) voraus.

⁴⁰ Zu Purim wird diese Aufforderung konkretisiert, indem am Feiertag 14. Adar gefeiert wird und ein Festmahl stattfindet, um die Mizwa des Freuens zu erfüllen; Man soll ausgiebig Wein trinken, da Wein beim Wunder der Purimgeschichte eine große Rolle spielt. Washti, Ahasveros erste Frau, rebellierte während eines Gastmahles, und ihr Platz wurde von Esther eingenommen. Auch der Fall Hamans ereignete sich während eines Festes. Deshalb erklärten es die Weisen zur Pflicht, Wein zu trinken, so dass man den Unterschied zwischen Haman und Mordechai nicht mehr erkenne (Jacobs 1972c.)

⁴¹ Nach ursprünglicher Praxis fastete man drei Tage lang, wie es Esther, Mordechai und die Juden von Schuschan taten. Obwohl es die Absicht war, Esther nachzueifern, wurden diese 3 Fasttage nicht nacheinander gehalten, sondern mit Zwischenräumen versehen. Um die Bürde zu erleichtern, wurde es schließlich auf einen Tag beschränkt. Esther und Mordechai fasteten eigentlich im Monat Nissan (Soferim 14:4. posttalmudisches Traktat). Ab der Zeit des Judda Makkabäus war der 13. Adar an und für sich schon Feiertag, genannt „Nicanor Tag“ - zur Erinnerung an den Sieg Judas über den syrischen General Nicanor. Nach der Tempelzerstörung wurde dieser Tag nicht mehr gefeiert. Nachdem Fasten im fröhlichen Monat Nissan verboten wurde, sind die Fastentage der Ester auf Adar verlegt worden. Der Brauch, am 13. Adar zu fasten, ist erstmals im 8. Jahrhundert n.d.Z. erwähnt. Der Tag des Sieges über die Feinde Israels wird so als Fasttag betrachtet und der 14. Adar als Freudentag in Erinnerung an die Errettung der Juden gedacht. Bezogen auf den Schulchan Aruch betrachtet Mose Isserles das Fasten an diesem Tag als Pflicht wie anderes öffentliches Fasten. Er erlaubt jedoch

stillende Mütter und schwangere Frauen und jene mit Augenschmerzen davon auszunehmen, doch sollte man spezielle Trauergebete beten (Vgl. Newman 1972. S. 914 ff.)

⁴² Ein anderer Brauch, der hier nicht einbezogen wird, wäre u.a. das Essen eines speziellen Gebäcks, der Hamantaschen. Zum Brauch gehören schließlich auch Parodien der sakralen Literatur oder die Institution des Purim-Rabbiners. Unter dem Einfluss des italienischen Karnevals wurde es üblich, dass sich Leute zu Purim kostümierten. Während manche reformierten Gemeinden Purim abschafften, setzten es andere als ein Tag der Hoffnung fort. (Vgl. Jacobs 1972c)

⁴³ Die weiteren Angaben des Kizzur Schulchan Aruch, die vermutlich in den kommenden Unterrichtsstunden gelesen werden, beziehen sich auf die verpflichtenden Almosenabgabe eines halben Schekels vor der Lesung der Megilla an die Armen (§5), auf das Zusatzgebet Al HaNissim (§ 6) und auf die zweimalige Lesung der Megilla (§7). In den §§8 und folgende werden u.a. Vorschriften zur Art der Lesung, zu den Brachot, zu untauglichen Schriftrollen gegeben. Auch das anschließende Kapitel 142 ist noch allein Purim vorbehalten und vertieft verschiedene Vorschriften (Vgl. Ganzfried 1988, S. 830 ff.).

⁴⁴ Vgl. ebenda, S. 645 ff.

⁴⁵ Die nachfolgenden und nicht im Religionsunterricht gelesenen 5 Paragraphen behandeln Probleme, die das Nachsuchen eines Speichers, eine Grube mit Weizen, feuchte Körner im Stall und das Finden von Chamez zu den Halbfeiertagen zum Gegenstand haben, aber auch den Aspekt des Verreisens (§16), der in der Stunde thematisiert wird, aufgreifen. Darauf folgen 9 weitere Hauptkapitel, die sich allein Pessach (bis hin zum Omerzählen) widmen und z.B. Vorschriften zum Kaschern oder zum Sederabend einschließen. Der Text zum Nachsuchen dürfte den Schülern sprachlicherseits ähnliche Probleme bereiten, wie die Passagen zu Purim. Zumindest ist der Anteil hebräischer Schriftzüge in diesem Kontext sehr gering, lediglich die Formula "כל חמירה", ist zu entdecken. Inhaltlich erscheinen Vorkenntnisse notwendig, die u.a. den Ursprung des Pessachfestes und „Erew Pessach“ betreffen. Nachvollziehbar wird den Schülern erscheinen, dass sich in verschiedenen angegebenen Räumen Chamezreste befinden können, die einer Kontrolle zu unterziehen sind. Die Fülle der verschiedenen Verpflichtungen müssen die Schüler, insbesondere kaum mit den Judentum in Kontakt gekommene Jugendliche, erst einmal bewältigen. Doch bildet der Text auch eine gute Grundlage, fast eine Art Check-Liste, um nicht ungeachtet etwas zu vergessen.

⁴⁶ Siehe Glossar

⁴⁷ Im Lehrplan wird in Klasse 11 auf die Brachot verwiesen: „2.3 Segenssprüche (Brachot) aus dem Morgengebet ... Die Schüler vergegenwärtigen sich, welche Grundformen die Segenssprüche haben ... Als Beispiele können auch Segenssprüche besprochen werden, die mit Purim ... in Beziehung stehen oder solche, die in alltäglichen Gebeten verwendet werden.“ (Landesverband der Israelitischen Kultusgemeinden 1996, S. 4) Die im Unterricht angesprochenen Segenssprüche gehören zu den alltäglich privaten Gebeten.

⁴⁸ Als wichtige Tradition werden Früchte gegessen, die im biblischen Israel wuchsen und die „7 Arten“ des Landes bilden. „Denn der Ewige, dein Gott, bringt dich ... in ein Land mit Weizen und Gerste, Weinstöcken, Feigen- und Grantbäumen, in ein Land mit Ölbäumen und Honig“ (5 Mose 8: 7-8).

⁴⁹ Fasten Esther (13. Adar, 5762) liegt im Besuchsjahr 2002 auf dem 25. Februar, Purim auf dem 26. Februar, d.h. 27 bzw. 28 Tage nach dem Besuch.

⁵⁰ Zu Purim siehe auch Glossar

⁵¹ Konzept des Fastens: Obwohl die Ursprünge des Fastens unbekannt sind, wird vermutet, dass das Fasten der Vorbereitung einer sakralen Mahlzeit diene oder die Götter günstig stimmen sollte. Die Bibel hebt hervor, dass Fasten ein Mittel sei, wodurch der Mensch seine Sünden büßen kann; seine Reue müsse sich aber in seinen Taten zeigen (Jona 3:8). Während das Fasten zu biblischer Zeit, kollektiv wie individuell, eher als eine spontane Reaktion zu betrachten ist, bildete sich das Fasten nach dem Exil als Ritus heraus. Jesaja betont, dass erst das Fasten mit wirklicher Buße zum gnädigen Verzeihen Gottes führt (Jesaja 58:3 ff.). Fasten wurde auch als eine „asketische Übung“ betrachtet, die den Menschen reinigt und näher zu Gott führt. Auch die totale Abstinenz, die Ekstase und Visionen herbeiführen soll, wurde beschrieben, so z.B. in der apokalyptischen Literatur oder bei talmudischen Rabbinen nach der Zerstörung des 2. Tempels. Daraus entstand eine übertriebene Form zu fasten, die Gegenreaktionen vieler Rabbinen hervorrief (Jerusalem Talmud, Traktat Sota 3:4, 19a), die vor einem übertriebenen Fasten, das die Gemeinschaft belastet, warnten. Halachisch wurde öffentliches Fasten eingegrenzt. In modernen Zeiten werden außer Jom Kippur und dem 9. Aw

kaum Fastentage durchgeführt, obwohl sich die Orthodoxie bemüht, Fasttage wieder mit größerer Bedeutung zu versehen (Vgl. Ydit 1972b. S. 1192 ff.).

⁵² Siehe Glossar

⁵³ Pessach (21. Nissan 5762) beginnt im Besuchsjahr am 27 März, 2002, 13 Tage nach der Hospitation (12.03.2002).

⁵⁴ Im Lehrplan Klasse 12 werden die Wallfahrtsfeste angesprochen, die den Jahresrhythmus, die symbolischen Handlungen und den Aspekt religiöser Besinnung hervorheben. Ausgehend von ihren bisherigen Erfahrungen (Elternhaus, Religionsunterricht) sollen Schüler die Feste unter weiterer schriftlicher Tradition kennen lernen, so dass ein lebenslanger Lernprozess einsetzen kann. Pessach wird in 3 Bereiche untergliedert: die Erinnerung an den Exodus, der Sederabend unter Einbezug der Haggada und das Chamezverbot. Didaktisch werden Problemfelder skizziert: die z.B. „das Verhältnis von Juden zu Zeit und Geschichte, zu ihrem Volk und zum Land Israel“; die „Deutung bzw. Bewertung von Wundern“ oder die „Einheit von Volk u. Land“ berücksichtigen. (Vgl. Landesverband der Israelitischen Kultusgemeinden 1996, S. 12)

⁵⁵ Siehe Glossar

⁵⁶ Das Herrenlos Erklären bzw. Null- und Nichtigerklären, genannt „Taschbitu“ - das Wegschaffen des Chamez - geht zeitlich dem Verbot des Chamezessens voraus. Unter Taschbitu ist ein bewusstes Null- und Nichtigerklären zu verstehen im Sinne von, das Chamez wie Staub des Erdbodens zu betrachten. Insofern man überhaupt kein Chamez mehr in seinem Besitz haben sollte, sich aber dennoch irgendwo etwas befindet, so sei es nutzlos und dem Staube gleich. Die Schriftgelehrten erklärten, dass man das Chamez überall suchen und aus seinem Wohngebiet entfernen solle. Wenn eine Person das Chamez im Herzen schon für null und nichtig erklärt und es dem Staub des Erdbodens gleichgesetzt hat, hat sie die Mizwa von „Taschbitu“ (des Wegschaffens) schon erfüllt, weil das Chamez für „hefker“ (herrenlos) erklärt wurde. Dann könne man auch nicht für Übertretung des Gesetzes, dass Chamez weder gesehen noch gefunden werden soll, schuldig erklärt werden, denn dieses Gebot bezieht sich auf Chamez, das man besitzt. Die Weisen erklären, dass das, was nicht gesehen werden soll zu verstehen ist als >Du sollst nicht sehen was dein Eigentum ist<, aber was herrenlos ist oder anderen gehört, darfst du sehen. Dennoch reicht die Erklärung nicht aus und es ist überall nach Chamez zu suchen weil a) die Handlung des Null- und Nichtigerklärens vom Menschen und seiner Aufrichtigkeit abhängt. Da bei manchen Menschen eine unvollständige Erklärung denkbar wäre, wurde festgelegt, dass die Erklärung erst gelte, wenn das Chamez aus dem Hause weggeräumt ist. Weiter ist überall Chamez zu suchen, weil b) der Mensch während des ganzen Jahres so daran gewöhnt ist, Chamez zu besitzen, dass er das Gebot vergessen könnte. Trotz des Wegräumens bleibt die Pflicht des Null- und Nichtigerklärens nach dem Suchen, weil das Suchen ggf. nicht gründlich genug gemacht wurde. Das Suchen muss erfolgen, weil man sich nicht auf die Nichtigkeitserklärung verlassen kann. Wenn jemand in eine Zwangslage gerät oder vergessen hat, das Chamez als herrenlos zu deklarieren, nützt die Nichtigkeitserklärung nichts. Wenn die gesetzte Frist verstrichen ist, würde sie sinnlos sein, denn das übriggebliebene Chamez wäre nicht mehr in seinem Besitz und dürfte nicht benützt werden. Dieses Chamez wäre nur im Gebot des Taschbitu zu befolgen, um das Nichtgesehen und Nichtgefunden werden nicht zu übertreten. Deshalb kann es nur verbrannt werden.

⁵⁷ Wenn jemand eine große Menge Chamez besitzt und dieses nicht vernichten möchte, weil dadurch ein großer Verlust entstehen würde, kann er es an einen Nichtjuden verkaufen. Er muss einen Verkaufsvertrag abschließen, kann aber das Chamez im eigenen Hause lassen. Auf diese Weise ist das Verbot des Nichtgesehen- und Nichtgefundenwerdens nicht übertreten, da das Chamez im Besitz des Nichtjuden ist. Der Aufbewahrungsort dieses verkauften Chamez muss genau bestimmt und so gelegen sein, dass man nicht in Versuchung kommen, aus Versehen daran zu gehen. Solange es noch erlaubt ist, Nutzen vom Chamez zu haben, das heißt bis zum Ende der fünften Stunde des 14. Nissans, kann man das Chamez noch verkaufen. Danach ist es verboten, denn es gehört ihm dann nicht mehr, und man kann nichts verkaufen, was einem nicht gehört. Hat man es doch getan, ist der Kauf nicht rechtsgültig, und man ist verpflichtet dieses Chamez zu verbrennen (Vgl. Rabinowicz 1972c. S. 1237).

⁵⁸ Das Thema Zinsnahme und damit verbundener möglicher Wucher findet sich schon in der Tora, in der die Zinsnahme verboten wird. Das hebräische Wort für Zins, Neschech, bezieht sich auf die Zinsforderung aus der Sicht des Schuldners. In den Texten des 2. und 3. Buches Mose bezieht sich der Begriff fast nur auf das Verleihen an Arme. Im 5. Buch Mose umfasst das Verbot Geldgeschäfte aller Art, schließt aber Fremde davon aus. In talmudischen Auslegungen wird das Zinsverbot, bekannt als „Avak Ribbit“ auch auf andere Bereiche, z.B. Verkaufs-, Miet- und Arbeitsverträge ausgeweitet. Avak Ribbit ist jedoch vom Rubbit Kezuza zu unterscheiden,

eine entsprechender Zinshöhe, die zwischen Kreditgeber und Geldnehmer vereinbart wird. Der Unterschied liegt darin, dass der zu zahlende Betrag durch den Geldnehmer im Sinne des Rubbit Kezuza rückzahlbar wird, im Sinne des Avak Ribbit nicht, obgleich hier ein Vertrag nicht zwingend erforderlich wird. Doch ist anzunehmen, dass das Zinsverbot in biblischen Zeiten nicht immer beachtet wurde. Weiterhin ist zu vermuten, dass die Verletzung dieses Verbots eher unter strafrechtlichen als unter moralischen Gesichtspunkten gesehen wurde. Das Umgehen des Verbots in nachbiblischer Zeit lässt sich u.a. durch veränderte wirtschaftliche Bedingungen erklären, die ein völliges Zinsverbot nicht mehr mit den wirtschaftlichen Bedürfnissen einer Gemeinde in Einklang bringen konnte. Im Laufe der Zeit wurde eine Legalisierung der Zinsnahme erkennbar, genannt Hetter Iska, der im Sinne einer Teilhaberschaft in Übereinstimmung mit dem jüdischem Gesetz Zinsen erlaubt, wenn einem Vertrag „al-pi Hetter Iska“ hinzugefügt wird. Für eine Zinsanleihe wurde eine Urkunde, genannt „Schetar Iska“, durch 2 Zeugen gegengezeichnet und bestätigt. Darin werden neben der Zahlung einer gewissen Summe Regelungen in Hinsicht auf Verlust (Garantie der Rückzahlung) und Profit (Teilhabe daran) eines Geschäfts, das der Leiher plant, getroffen. Der Betrag des geliehenen Geldes ist nach einer vereinbarten Zeit zurückzuzahlen. Das Zinsverbot hat heute seine Bedeutung in Geschäftstransaktionen verloren, Zinsleihe wird heute auch als Darlehen weitergeleitet (Vgl. Stein 1972, Cohn 1972b, Baron 1972)

⁵⁹ Im jüdischen Kalender wird Purim am 14. Adar als „Perasim-Purim“, Purim der offenen Ortschaften gefeiert. In einigen Städten, die seit den Tagen Joshuas Stadtmauern besaßen (z.B. Jerusalem, Rom, Susa) wird die Megilla erst am 15. Adar (Esther 9:18) gelesen, genannt „Schuschan Purim“. (Ydit, Meir 1984, S. 81 f.) Die Weisen nannten den 15. Adar auch „Purim Mukafim“, Purim der befestigten Städte“. (Trepp 1994, S.103, 354)

⁶⁰ Im Lehrplan wird in Klasse 13 im Rahmen der Hohen Feiertage, über deren Sinn die Schüler sprechen sollen, nicht direkt auf den Kizzur Schulchan Aruch, jedoch auf das vorausgehende Werk, verwiesen: „Dem Schulchan Aruch werden alle Begründungen von Vorschriften entnommen, die in dem betreffenden Jahr im Unterschied zu anderen Jahren für die Gestaltung des Festes gelten.“ (Vgl. Landesverband der Israelitischen Kultusgemeinden 1996, Seite 21) Außerhalb der Hohen Feiertage gibt es keine deutliche Empfehlung, das Werk zu erarbeiten. Der Lehrer hat aus damit eigener Entscheidung die Quelle für Purim und Pessach ausgewählt.

⁶¹ Ganzfried 1988, S. 830 ff.

⁶² Im Lehrplan Klasse 13 wird im Rahmen Jüdische Identität in der Diaspora auf die Megillat Esther (Esther 3:8) und auf die Megilla Ruth (Ruth 1:16) Bezug genommen (Vgl. Landesverband der Israelitischen Kultusgemeinden 1996, S. 25).

⁶³ Das Kaddisch wird im Lehrplan in Klasse 13 behandelt. Einführend wird erklärt, es gehe darum, „... G'tt auch angesichts der Betroffenheit durch den Tod als Herrn des Lebens zu loben.“ So würde am Grab das „Kaddisch Jatom“ gesprochen, das gleichzeitig ein alltägliches Gebet darstelle. Neben dem Kennenlernen der Begriffe „Kaddisch Schalem“ und „Kaddisch de Rabanan“ sollen die Schüler Entstehung, Inhalt und Bedeutung des Kaddisch untersuchen (Vgl. ebenda 1996, S. 22).

⁶⁴ Hawdala als Thema wird im Lehrplan in Klasse 12 unter dem Bereich Schabbatgebete geführt. Dazu sollen den Schülern Auszüge aus drei Gebeten vorgelegt werden (zum Schabbatbeginn, zur Thoralesung oder Schabbatausgang), die verglichen und auf ihre Bedeutung für das Feiertagsgeschehen überprüft werden sollen (Vgl. ebenda, S. 14).

⁶⁵ Siehe Glossar

⁶⁶ Das 18 Bitten Gebet findet sich im Lehrplan in Klasse 13 unter dem Oberthema „Formen und Inhalte des Gebets“. Dem Gebet wird ein besonderer Stellenwert zugewiesen, „... wegen der Unmittelbarkeit des Anspruchs, sich G'tt zu stellen ...“. Im Gebet allgemein, umschrieben als „Gespräch mit G'tt“ erfahre der Mensch G'tt als Lebensbegleiter in verschiedenen Situationen, wobei der Mensch sich mit Hilfe des Gebets „... immer wieder neu auf G'ttes Willen ...“ einstellen könne. Im Zusammenhang mit dem Schemone Esre wird empfohlen, die Vorerfahrungen der Schüler durch Vergleiche mit biblischen Vorschriften zu überprüfen und zu vertiefen, aber auch Inhalt, Sinn und Aufbau zu betrachten (Vgl. ebenda, S. 22)

⁶⁷ Fasten, auch Zom oder Taanit genannt, dient der Buße (am Versöhnungstag) oder der Trauer (am 9. Aw). Die Fastentage fallen in drei Hauptkategorien: Fastenanordnungen im Tenach, bei den Rabbinen und das private Fasten. Im Tenach: In der Tora wird lediglich der Versöhnungstag (Jom Kippur) als Fasten verfügt, hier soll das Individuum von seinen Sünden gereinigt werden (z.B. 3 Mose. 16:29-31). Am 9. Aw (Tischa beAw) wird wegen der Zerstörung des 1. und 2. Tempels (Jeremia 52:12-13) und weiterer Katastrophen, die das jüdische Volk an

diesem Tag heimsuchte, getrauert. Der 17. Tammus steht im Gedenken der Mauerzerstörung Jerusalems während der 1. Tempelperiode (Jeremia 39:2) und in Erinnerung an den Mauerfall durch Titus später. Der 10. Tewet erinnert an die Eroberung Jerusalems durch Nebukadnezar (z.B. II Könige 25:1-2) und der 3. Tischri, Zom Gedalja, an den erschlagenen Statthalter Gedalja (Jeremia 41:1-2). Fastentage (außer Jom Kippur) werden erst in der 2. Tempelperiode benannt. Fastenanordnungen durch Rabbiner werden nur durch sehr religiöse Juden gehalten, sie fasten z.B. während der zehn Tage der Reue und während des Monats Elul am 1. Montag und Donnerstag und am folgenden Montag nach Pessach und Sukkot) und die Erstgeborenen am Abend des Passahfests (2 Mose 13:1 ff.). Hinsichtlich des privaten Fastens wäre zu erwähnen, dass die Mitglieder des Sanhedrins am dem Tag fasteten, an dem sie jemanden zum Tode verurteilten. Heute noch fasten Bräutigam und die Braut an ihrem Hochzeitstag und zur Trauer einzelne Menschen am Todestag der Eltern. (Vgl. Encyclopaedia Judaica 1972d)

⁶⁸ Fastentage werden im Lehrplan bereits in Klasse 11 behandelt, dazu gehören der 9. Aw „zur Erinnerung an die Zerstörung des Tempels“ und der 17. Tammus. Verschiedene Formen der Trauer sollen die Schüler kennenlernen und verstehen, weshalb „nicht-biblische Fastentage heute noch eingehalten werden, z.B. um aus dem Gedenken Lehren zu ziehen und bewusster jüdisch zu leben. (Vgl. Landesverband der Israelitischen Kultusgemeinden 1996, S. 2)

⁶⁹ Der Kalender soll nach Lehrplan Klasse 11 über seine Entstehungsgeschichte und seine Bedeutung für die Glaubenswirklichkeit, Reflexionen über die Ordnung des religiösen Lebens mit sich bringen, die nicht über die Erfahrungsperspektive der Schüler und Schülerinnen hinausgeht und historische und kulturwissenschaftliche Quellen einbezieht. Teilbereiche bilden das jüdische Jahr, der Schaltmonat und der 19-jährige Zyklus (Vgl. ebenda 1996, S. 2). Das Schaltjahr rührt aus der Einfügung eines zusätzlichen Monats Adar 2, der 7 mal innerhalb von 19 Jahren angehängt wird, um die 11 Tage Differenz zwischen Solar- und Lunarjahr auszugleichen. Während das gesamte Schaltjahr 383 oder 385 Tage zählt, bleibt die Periode vom 1. Nissan bis 1. Tischri (177 Tage) konstant. (Vgl. Wiesenberg 1972a)

⁷⁰ Die Megillat Esther gehört mit dem Hohen Lied bzw. Schir HaSchirim, Ruth, den Klageliedern bzw. Echa und Predigern bzw. Kohelet zu den fünf Megillot und ist eines der 24 Bücher des Tenach. Obwohl alle Megillot mit einem Festtag verbunden sind, wurden sie im Gegensatz zur Megillat Esther, erst später mit dem jeweiligen Tag verschmolzen. Die Megillat Schir HaSchirim, das Hohe Lied, wird als durch Salomon verfasst angegeben (Hier scheint die Autorenschaft fragwürdig, da die Textkodifikation vermutlich ½ Jahrhundert nach Salomos Zeiten, wie neueste Erkenntnisse nahe legen, zu datieren ist). Die Rolle wird am 21. Nissan zu Pessach gelesen. Die Verbindung zu Pessach deuteten die Exegeten als eine Allegorie der Liebe zwischen Gott und Israel (Jeremia 2:2). Megillat Ruth, deren Autorenschaft Ruth zugesprochen wird, liest man am 6./7. Siwan zu Schawuot. Die Verbindung basiert auf dem jahreszeitlichen Verweis, „den Anfang der Gerstenernte“ (Ruth 1:22) und auf der traditionellen Vorstellung, König David, ein Nachfahre Ruths (Ruth 4: 17-22) sei zu Schawuot geboren und verstorben, ebenso spielt Ruths Vertrauen und Übertritt ins Judentum eine entscheidende Rolle. Die Klagelieder (Kinot), zusammengefasst durch Jeremia (Die Autorenschaft Jeremias ist aufgrund stilistischer und inhaltlicher Indizien unklar) beklagen die Zerstörung Jerusalems und des Tempels u.a. Katastrophen und werden am 9. Aw studiert. Die Prediger, auch durch Salomon geschrieben, obwohl sprachliche Hinweise dagegensprechen, werden am 21. Tischri zu Sukkot vorgetragen. Sie enthalten u.a. die Warnung, die Erfüllung von Gelübden nicht zu verschieben. Die Lesung der verschiedenen Rollen ist offensichtlich zu unterschiedlichen Zeiten eingeführt worden. Von der Megillat Esther wird angenommen, dass sie bereits zu Zeiten des 2. Tempels vorgetragen wurde. Die 5 Rollen bilden die kürzesten Bücher der Ketuwim und waren ursprünglich nicht chronologisch in sie eingebettet. Jede Rolle wird für sich in einer entsprechenden Weise vorgetragen, so soll z.B. die Megillat Esther wie ein Brief gelesen werden. (Vgl. Ehrman 1972. S. 1228 f.)

⁷¹ Der Lehrplan erwähnt nicht alle Schriftrollen ausdrücklich, wohl aber sind alle dazugehörigen Feier- bzw. Gedenktage und nahezu alle Autoren der Megillot in irgendeiner Weise berücksichtigt, z.B. König Salomo (Vgl. Landesverband der Israelitischen Kultusgemeinden 1996, S. 2), Ruth (Vgl. ebenda, S. 25) und Jeremias in (Vgl. ebenda, S. 13).

⁷² Hebräisch wird im Lehrplan kaum aufgeführt, doch hinsichtlich der Gebetserfahrung wird in Klasse 12 erklärt: „Hilfreich ist dabei die wachsende Fähigkeit, Hebräisch zu lesen“ (Vgl. ebenda, S. 14).

⁷³ Die Kaschrut findet sich im Lehrplan unter dem Oberthema „Jüdische Existenz in der gegenwärtigen Welt“. Es wird auf Probleme verwiesen, die das Einhalten der Kaschrut im nichtjüdischen Umfeld insbesondere im Zusammenleben mit nichtjüdischen Freunden mit sich

bringt. Inhaltlich wird die koschere Küche, „Erlaubte und Verbotene Speisen, z.B. 3.Mose 11:2-47 thematisiert. (Vgl. ebenda, S. 11).

⁷⁴ Verbotenes Chamez ist in 3 Kategorien sinkender Intensität unterteilt: a) das völlige Chamez als gärender Teig; b) das Chamez, das nur einen Anteil, wenn auch nur das kleinste Maß Chamez enthält und c) das Chamez, das in keiner Nahrung, sondern z.B. in Zahnpasta enthalten ist. Das kleinste Maß, das bereits als Sünde zu erklären ist, wird auf die Größe einer Olive festgelegt. Während das Verbot nichterlaubter Nahrung sogar aufgehoben werden kann, wenn ihr Anteil weniger als 1/ 60 in der sonstigen erlaubten Nahrung beträgt, so stellt diese Bedingung selbst kein Maß für Pessach dar, wie der Lehrer auch sagt. Während des Pessachfests kann Chamez nie auf diese Weise annulliert werden. Nur die kleinste Beimischung macht alles mit ihm Gemischte zu verbotenem Chamez. Aus diesem Grund ist auch alles Geschirr, das nicht unter halachischer Aufsicht gereinigt wurde, verboten. (Vgl. Rabinowitz 1972d)

⁷⁵ „§ 5 Man muss an allen Orten, in Löchern und Spalten, soweit wie möglich nachsuchen. Auch in den Taschen seiner Kleider und derjenigen der Kinder muss man nachsuchen, weil man zuweilen Chamez einsteckt; man schüttle sie am anderen morgen zur Zeit des Wegräumens gut aus.“ (Ganzfried 1988, S. 646)

⁷⁶ „§6 Für die Räume, die man mit dem Gesäuerten einem Nichtjuden verkauft, da man sie erst am anderen morgen verkauft, ruht also bei Nacht auf einem die Pflicht des Nachsuchens, und man muss in ihnen nachsuchen.“ (ebenda, S. 646)

⁷⁷ Die Bracha lautet: „Baruch Ata Adonai Eloheinu Melech HaOlam ascher kidschanu beMizwotaw weziwanu al beor Chamez (Gelobt bist Du, Herr unser G'tt, Koenig des Universums, Der uns geheiligt mit Seinen Geboten und uns befohlen, Gesäuertes zu entfernen). Mit der Suche ist die erste Stufe des Chamezwegschaffens eingeleitet. Danach erklärt man das Chamez als null und nichtig und betrachtet alles Chamez, das unbewusst sich noch im Besitz befindet als "Hefker - herrenlos". Diese Nichtigkeitserklärung wird „Biur“ genannt, was auch den Text der Bracha erklärt. Diese Beracha gilt auch für das Chamezverbrennen des darauffolgenden Tages, an dem noch einmal alles Chamez für null und nichtig erklärt wird. Es würde auch naheliegen, das Schechejanu zu sprechen, eine Beracha die immer gesagt wird, wenn man eine Mizwa zum ersten Mal im Jahr ausübt. Doch weil die Untersuchung nur ein Teil der Vorbereitung für das Pessachfest beinhaltet, wird das Schechejanu, das man am ersten Abend beim Kiddusch sagt, global für alle Mizwot des Festes verstanden. Außerdem spricht man diesen Segensspruch nur bei einer freudigen Gelegenheit, wozu das Vernichten nicht gehört. (Vgl. Rabinowicz 1972a, S. 372 f.)

⁷⁸ Im Lehrplan Klasse 12 wird auf die göttlichen Gesetze und die daraus erwachsene Verpflichtung des Menschen eingegangen: „An ausgewählten Beispielen aus der Thora erkennen die Schüler, daß von seiner Schöpfung an dem Menschen ... G'ttes Gesetze als Verpflichtung aufgegeben sind, sich selbst als Geschöpf in seiner geistigen Begründung zu bewähren ...“ (Vgl. Landesverband der Israelitischen Kultusgemeinden 1996, S.15).

⁷⁹ Der Vertrag fällt im jüdischen Recht unter ein Rechtsgeschäft, das dem Grundsatz der Vertragsfreiheit folgt. Diese Freiheit gilt sowohl für das einseitige (z. B. Herrenloserklärung, Hefker) wie auch für das zweiseitige Rechtsgeschäft, den Vertrag. Vertragsfreiheit gilt aber ohne Einschränkungen nur hinsichtlich derjenigen Gesetzesbestimmungen, deren Anwendung oder Ausschließung dem Privatwillen vorbehalten bleiben (ius dispositivum). Diejenigen Gesetzesbestimmungen, welche zwingendes Recht (ius cogens) sind und zu denen alle klaren Rechtsbestimmungen der mündlichen oder schriftlichen Lehre gehören, können auch durch private Vereinbarungen nicht ausgeschlossen werden. Werden nun aber durch einen Vertrag solche Rechtsbestimmungen umgangen, so ist die gegen das zwingende Recht verstoßende Bedingung ungültig. Im Gebiete des Vermögensrechts gilt aber der allgemeine Grundsatz, dass jeder das Recht hat, auf Vermögensteile zu verzichten: „Bei einer Geldsache hat die Bedingung Geltung.“ Es darf jedoch nicht eine Ablehnung oder eine Abänderung vereinbart werden, sondern es muss ein ausdrücklicher Verzicht auf ein Recht ausgesprochen werden. Wird die Aufhebung eines religiösen Gesetzes zum Inhalt eines Rechtsgeschäfts gemacht, so ist sie nur dann gültig, wenn es dem freien Willen der Parteien überlassen bleibt, das betreffende Religionsgesetz zu übertreten oder nicht. Ebenso wie der Privatmensch hat auch das Bet Din das Recht, auf dem Gebiete des Vermögensrechts Anordnungen (Tekanot) zu treffen, wenn sich im jüdischen Recht kein ausdrücklicher Anhaltspunkt findet, da das Bet Din ohnehin die Möglichkeit habe, Privatvermögen für herrenlos zu erklären nach dem Grundsatz (Hefker Bet Din Hefker): „Die Herrenloserklärung eines Bet Din hat Geltung.“ (Vgl. Internetzugang Jüdisches Recht [März 2005])

⁸⁰ Siehe Glossar

⁸¹ Die Berechnung der Stunden unterliegt nicht den Stunden des normalen Vierundzwanzig-Stundentages. Die 6. Stunde bedeutet nicht: 6 Uhr morgens. Es ist eine Einteilung, die die Zeit des Tageslichtes in zwölf gleiche Teile teilt. Diese „Stunden“ können auch weniger als sechzig Minuten umfassen, sie werden als ein zwölftel der jeweiligen Tagesdauer berechnet. Je nachdem wie der 14. Nissan fällt, kann er mehr oder weniger als zwölf volle sechzig Minuten Stunden dauern. Darum muss die „6.“ Stunde jedes Jahres genau dem Sonnenaufgang und Sonnenuntergang gemäss berechnet werden (Vgl. Ta-Schma 1972. S. 1376). In der Unterrichtsstunde allerdings widmet man sich nicht den minutiösen Stundenberechnungen, sondern orientiert sich an den gültigen Bestimmungen der Sofrim, Schriftgelehrten, die erklären: Du darfst kein Chamez essen vom Zeitpunkt an, da das Schlachten des Pessachopfers erlaubt ist, und dies von der Tagesmitte an bis zum Beginn der Nacht. Die Weisen verboten den Genuss schon am Anfang der sechsten Stunde, um das Gebot der Tora nicht zu übertreten. Ab der siebten Stunde ist es ein Gebot der Tora. Dazu wurde eine Vorsichtsmassregel ergänzt; da man mit der Zeit irren könnte: In der 5. Stunde wird kein Chamez mehr gegessen, man darf es aber nutzen.

⁸² Die Zeitspanne, die mit Wasser gemischtes Mehl braucht, um, gären zu können, wurde danach berechnet, wie lange es Zeit kostet, eine (römische) Meile zu gehen, (Talmudtraktat Pesachim 46a); die Weisen haben diese Zeit auf 18 Minuten festgelegt, (Orach Chajim 459), die für normale Bedingungen (z.B. bezüglich der Wassertemperatur) gilt (Vgl. Rabinowitz 1972f. S. 1155).

⁸³ Die Beschneidung als Bundeszeichen 1. BM 10:17 ff. erfolgt unter dem Thema „Identitätsmerkmale bzw. sichtbare Symbole des Judentums“ in Klasse 11. Neben den Zizit wird die Beschneidung angeführt mit dem Ziel, über Inhalte und Zeichen der Tradition auf Basis der Schriften nachzudenken und darüber neue Einsichten zu gewinnen, um letztlich auch „... auf Anfragen von außen nach jüdischen Traditionen fundiert Auskunft zu geben.“ Darüber hinaus sollen die Schüler diese Zeichen als Stärkung ihrer jüdischen Identität begreifen, die dem Erinnern dienen und die Besonderheit des Volkes Israel herausstellen (Vgl. Landesverband der Israelitischen Kultusgemeinden 1996, S. 11).

⁸⁴ Der Schabbat wird Gegenstand des Unterrichts in Klasse 12, seine Funktion wird als Stützung der geistig-moralischen Existenz des Menschen betont. Die Schüler sollen dabei feststellen, „... dass die Gebote zum Schabbat Teil des göttlichen Plans sind.“ Neben häuslichen Vorerfahrungen, sollen Bibel und Mischna konsultiert werden, um die Themen Schabbatruhe, Arbeitsverbot, Wohnort verlassen und die rituelle Vielfalt im Hinblick auf die besondere Bedeutung des Schabbat zu reflektieren (Vgl. ebenda, S. 13).

⁸⁵ Das verbindende Pronomen „wir“ bezieht an dieser Stelle die Lernenden ins jüdische Kollektiv ein, während im Folgesatz, „Wir denken an das Schwein“, das Pronomen die Gruppe der Lernenden meint.

⁸⁶ Der Lehrplan deutet in Klasse 13 auf orthodoxe Persönlichkeiten, wenn jüdische Gestalten der Neuzeit angesprochen werden, so z.B. Hirsch als Vertreter der Neo-Orthodoxie in der Diaspora oder Kook als „... Baumeister des modernen Judentums in Israel ...“ (Ebenda, S. 24).

⁸⁷ Diese Anordnungen hier beziehen sich auf den Viehstall und scheinen für die Schüler als Stadtbewohner eher nicht relevant.

⁸⁸ Innerpsychologische Aspekte treten einmalig im Unterricht hervor und zwar bei weiteren Ausnahmeregelungen hinsichtlich des Fastens, so wird Fasten zu Schabbat z.B. erlaubt, so erklärt der Rabbiner, „wenn man einen schlechten Traum hat, z.B. Menschen aus der Shoa. Ihnen ist schlecht von ihrem Traum, ihnen ist es erlaubt zu fasten, ansonsten soll man Oneg Shabbat, genießen.“ In talmudischer Zeit wurde geglaubt, dass schlechte Träume böartige Wirkungen haben könnten (Talmudtraktat Schabbat 11a), so dass Rabbiner das Fasten nach Alpträumen (TaAnit Chalom) auf Schabbat erlaubten. (Vgl. Arzi 1972. S. 209) Der Lehrer erklärt die Fastbefreiung im Hinblick auf „böse Träume“, die er zum Verständnis der Schüler in die nahe Gegenwart „Schoah rückt. Kurzum geht es um die Befindlichkeit, die Konstitution des Einzelnen und seine psychologische Disponiertheit, die das Genießen des Schabbatessens nicht ermöglichen. Das mögen Erfahrungen sein, die ins Unterbewusstsein verdrängt wurden und nicht verarbeitet werden können.

⁸⁹ Das Licht stellt keine Fackel, kein Talglicht und keine Öllampe dar (Ganzfried 1988, S. 645).

⁹⁰ Im Vertrag wird schriftlich festgelegt, dass das Chamez zu einem bestimmten Preis verkauft wird. Der Nichtjude muss dann eine bestimmte Summe von Geld oder Gegenwert geben, um damit die Inbesitznahme des Chamez in Kraft zu setzen. Im Vertrag ist die Abmachung enthalten, dass, wenn der Nichtjude am Ende des Pessachfestes nicht die volle Summe des

Chamezwertes auszahlt, der Besitz wieder dem Verkäufer zukommt. Doch der Verkauf kann nicht von vornherein ungültig gemacht werden. So befindet sich während der Pessachfeiertage das Chamez im Besitz des Nichtjuden, und man hat somit das Verbot des Nichtgesehen- und Nichtgefundenwerdens nicht übertreten. Obwohl der Verkäufer sich voll bewusst ist, dass der Nichtjude die Bedingungen des Vertrages nicht genau halten wird, indem er die volle Summe auszahlt, und somit das Chamez nach den Feiertagen wieder dem Besitzer zurückerstatten wird, muss er den Verkauf als rechtsgültig und sich selbst nicht als Besitzer des Chamez betrachten. Um den Chamezverkauf rechtsgültig zu machen, müssen bestimmte Bedingungen erfüllt werden: Der Verkäufer muss die bewusste Absicht bekunden, dass er die Sachen verkaufen will, dass sie seinen Besitzbereich verlassen und in den Besitz des Käufers übergehen. Der Beschluss, auf sein Eigentum zu verzichten und es einem anderen zuzusprechen, ist unabdingbare Voraussetzung für jeden Verkauf. Weiterhin gehören zur Legalisierung dieses Verkaufs, das Bezahlen des Geldes und die Übergabe des Kaufobjektes in den Besitz des Käufers. Es ist heutzutage auch üblich, den Verkauf durch ein Bet Din - durch das Rabbinat - machen zu lassen (Vgl. Rabinowicz 1972c. S. 1237 f.).

⁹¹ Auch die Internetseite Gemeinde verweist, auf die Problematik, des im Herkunftsland zurechtgelegten Deutschlandbildes der Zuwanderer hin, das sich nicht oder nur bedingt mit der Realität deckt. Andererseits sei auch die Akzeptanz der Kontingentflüchtlinge nicht selbstverständlich und u.U. durch Ablehnung begleitet. Im Hinblick auf Jugendliche wird darauf verwiesen, dass sie sich schneller eingewöhnen, z.B. „... beim Erlernen der neuen Sprache.“ Doch würden „... nicht immer genau feststellbare Unterschiede bei ihren Vorkenntnissen und Schulerfahrungen ...“ die Umstellung problematisieren. Jugendliche in der Pubertätsphase müssten weiterhin „... Probleme verarbeiten, die aus der abrupten Loslösung von den sie bestätigenden Gleichaltrigengruppen im Herkunftsland kommen.“ (Vgl. N102 unter Internetzugang: Universität Heidelberg Institutionen [Zugriff: Februar, 2005])

⁹² Weniger häufig ergänzt der Lehrer getroffene Schüleraussagen, was u.a. erforderlich wird, wenn die Aussagen unvollständig sind, so im Falle des Schemone Essre, dessen Bedeutung ein Schüler erfragt. Eine Schülerin gelangt mit ihrem Beitrag nicht über eine Übersetzung hinaus und der Lehrer führt aus: „Das sind 18 Sprüche, jeden Tag werden sie 3 mal gebetet. Der Vorbeter spricht diese Gebete.“

⁹³ Ein Schüler fragt z.B. in Bezug auf §2 des Schulchan Aruch, wieso nur ein Prozess zwischen Juden und Nichtjuden durchzuführen sei, ein Prozess zwischen zwei Juden jedoch unerwähnt bleibt. Der Lehrer reagiert zwar, aber äußerst knapp: „Juden sollen keinen Prozess untereinander haben.“ Die Antwort könnte wortwörtlich oder ironisch aufgefasst werden. Der Rabbiner proklamiert, vorausgesetzt er ist wortwörtlich zu verstehen, ein Idealbild jüdischer Gemeinschaft, das keinerlei Gerichtsprozesse bedarf. Andererseits berichtet er von einem Fall, in dem er gegen einen jüdischen Vermieter klagen muss, der unerlaubt zu seinem Einzug Mesusot entfernte.

⁹⁴ In Schaltjahren, in denen es 2 Monate Adar gibt, wird Purim am 14. Tag des 2. Adar gefeiert, während der 14. Tag des ersten Adar „Purim katan“ genannt wird. (Trepp 1994, S.103, 354)

⁹⁵ Im Lehrplan wird zu Jom Kippur folgendes ausgeführt: Nachdem auf die Quelle des Jom Kippur, des Sühne - bzw. Versöhnungstags verwiesen wurde (3 Mose 23:27-32; Mischna Joma VIII. 1;4;5;8;9), wird empfohlen die Frage, wieso Jom Kippur „Schabbat Schabbaton“ genannt wird, zu diskutieren und den Schülern zu verdeutlichen, dass „...Tradition und Vorschriften die Festkultur bis heute festlegen ...“ und heute „...neue Ausdrucksformen gefunden worden sind“. Der Festkultur in der Diaspora wird eine besondere Bedeutung zugesprochen, „... weil sie zum Zusammenhalt der Juden beiträgt.“ (Vgl. Landesverband der Israelitischen Kultusgemeinden 1996, Seite 21).

⁹⁶ Siehe Glossar

⁹⁷ Gesegnet seist du Herr unser G'tt ... der die Baumfrüchte gesegnet hat.

⁹⁸ Gesegnet seist du Herr unser G'tt ... der die Erdfrüchte gesegnet hat.

⁹⁹ Schließlich lassen Fragen, dort wo Unklarheiten bestehen, Irritationen ausräumen: Die Abfolge der Brachot zu Früchten bleibt offenbar undeutlich; Robbi sieht keinen Grund dafür, dass Gerste als dritte Frucht bestimmt wird: „Wieso nicht der Granatapfel?“