

3.4 Profil des Religionsunterrichts in Gemeinde 4

Gemeinde 4 ist eine kleine Mittelgemeinde im Südosten Deutschlands mit ca. 1000 Mitgliedern. Die Forscherin schrieb zunächst im März 2001 einen Brief an den Vorstand, der telefonisch mit einer Zusage und der Bekanntgabe der Telefonnummer des Kantors beantwortet wurde. Im Mai 2001 wurden Termine mit dem Kantor, der den Unterricht leitet, mündlich abgesprochen. Es fanden insgesamt 3 Besuche im April und Mai 2002 statt.

3.4.1 Entwicklung und Struktur der Gemeinde

Geschichtliche Randdaten

Bereits seit dem 12. Jahrhunderts sind Juden in der Stadt erwähnt. Nach Pogromen und Ausweisung bildete sich in Mitte des 19. Jahrhunderts eine Gemeinde, die um 1871 ca. 2000 und 1933 ca. 10 000 Mitglieder umfasste. Es wurden eine Vielzahl jüdischer Institutionen ins Leben gerufen, dazu gehörte auch ein breitgefächertes Jugendangebot. Unter den Nationalsozialisten wurde die Stadt zu einem Konzentrationspunkt der Propaganda. Nach der Schoa, die kaum 50 Juden der Stadt überlebten, wurde die Gemeinde Ende 1945 neu gegründet. Die meisten Mitglieder waren DPs. Von 1950 bis 1970 wuchs die Mitgliederzahl von 200 auf 300 Personen.

Heutige Situation

Zuwanderer aus den ehemaligen Sowjetrepubliken ließen die jüdische Gemeinde in den 90iger Jahren wieder beträchtlich anwachsen (1200 Mitglieder). Etwa 12% der Gemeindemitglieder stellen die Jugendlichen zwischen 12 und 21 und etwa 30% der Gemeindemitglieder befinden sich im Pensionsalter.

Die Gemeinde verfügt über keinen Rabbiner, hat aber zwei Kantoren eingestellt, die den Gottesdienst in der Synagoge leiten. Der Gottesdienst findet am Schabbat und zu Feiertagen regelmäßig statt. Um die wachsende Zahl der Gläubigen aufnehmen zu können, wurde die in den 80iger Jahre die Synagoge vergrößert. Die Richtung wird zwar als traditionell liberal angegeben, doch wird nach Geschlechtern getrennt gebetet.

Die Gemeinde nimmt vielfältige soziale Aufgaben wahr, die z.B. die Einführung in Glaubensfragen für Erwachsene, Sprachkurse, die Suche nach Arbeit, Wohnung, Schule und Kindergarten betreffen, um die Integration der Zuwanderer zu ermöglichen. Im Altenheim der Kultusgemeinde kümmern sich russisch sprechende Mitarbeiter, oftmals ehrenamtlich, um ältere Zuwanderer. Das Bestattungswesen und den Erhalt der jüdischen Friedhöfe finanziert die Gemeinde aus Gemeindesteuern und staatlichen Zuschüssen. An hohen Feiertagen steht den Gläubigen ein Gemeindesaal zur Verfügung, in dem auch Vorträge und kulturelle Programme stattfinden.

Im Umfeld der Gemeinde 3 sind bis heute regelmäßig rechtsradikale Gewalthandlungen nachzuweisen, indem u.a. jüdische Friedhöfe geschändet oder Menschen dunkler Hautfarbe angegriffen werden. Andererseits findet eine intensive Auseinandersetzung der Stadt mit ihrem nationalsozialistischen Erbe statt. Dergleichen dokumentiert sich z.B. in zahlreichen Jugendprojekten und der Gedenkstättenarbeit.¹

Die Jugendarbeit

Neben dem Unterricht bietet die Gemeinde keine speziellen Freizeitangebote für Jugendliche. Nach den Aussagen des Lehrers aber würde der Unterricht mit Gottesdiensten und Festen bereichert. Auch haben die Jugendlichen wie die anderer Gemeinden die Möglichkeit an den regional übergreifenden Machanot der ZWST teilzunehmen.

3.4.2 Der Religionsunterricht

3.4.2.1 Äußere Modalitäten

Der Religionsunterricht bildet seit langem eine feste Institution der Gemeinde 4 und wird mindestens seit 30 Jahren durch den gegenwärtigen Lehrer erteilt. Über den Religionsunterricht zwischen 1945 und 1970 konnten keine Informationen eingeholt werden. Die etwa 100 Schüler der Gemeinde werden in 16 Unterrichtsgruppen unterwiesen, davon unterrichtet der beobachtete Lehrer gut die Hälfte.² Dazu gehören Grundschulkinder wie auch Schüler der Sekundarstufe I und II. Jede Gruppe umfasst durchschnittlich 9 Schüler. Damit sei es denkbar, so erklärt der Lehrer, in den Kleingruppen eine persönliche Atmosphäre zu schaffen und eine individuelle Betreuung zu ermöglichen. Damit

ist ein hoher Prozentsatz der Jugendlichen in der Gemeinde mit Religionsunterricht versorgt. Die Schülerzahl der beobachteten Unterrichtsgruppe lag in den einzelnen Hospitationen zwischen 8 und maximal 13 Schülern (3-5 Jungen bzw. 5-8 Mädchen), die zwischen 11 und 15 Jahren alt waren. Diese Schüler aus den Klassen 5 bis 8 kommen aus verschiedenen Schulen zum Gemeindeunterricht. Die Zusammenführung umfasst damit 4 Klassenstufen aus 5 Jahrgangsgruppen.

Die Stufenzusammensetzung aus der Unter- und Mittelstufe erscheint zunächst nicht optimal, denn es ist zu vermuten, dass gerade die Schüler der 7. und 8. Klasse weniger neue Impulse erhalten als Schüler gleicher Stufe, die in ihrer Altersgruppe unterwiesen werden. Diese Annahme muss aber auf dem jeweiligen Hintergrund der Unterrichtssituation betrachtet werden. Gerade später gekommene Zuwanderer im Alter von 13 bis 15 ohne jüdische Kenntnisse erhalten über diese Zusammensetzung ggf. einen eher einen sanften Übergang in den jüdischen Religionsunterricht.

Ein anderer Vorteil bestünde darin, dass schon länger am Religionsunterricht teilnehmende Schüler ihre Stoffkenntnis festigen und die Jüngeren von den Erfahreneren profitieren können. Die Lehrer der Gemeinde, die der Vorstand auswählt, werden durch den Kantor der Gemeinde und durch den orthodoxen Rabbiner der Nachbargemeinde repräsentiert, der insbesondere bei Bar Mizwa Kandidaten hilft. Das Finden einer zusätzlichen Lehrkraft gestaltet sich als ausgesprochen schwer, so der Kantor.

Der Unterricht findet regelmäßig als 2stündige Unterweisung von Montag bis Donnerstag nachmittags in der Gemeinde statt. Der Klassenraum, der in einem Gebäudekomplex mit einem Seniorenheim liegt, wirkt durch seine Ausstattung ansprechend. In der Klasse hängt auf einem Plakat das hebräische Alphabet und ein Kalender. Weiterhin sind Bilder mit Kultusgegenständen (Schofar³ und Lulaw⁴) und Fotos von Israel zu sehen. In einem Schrank neben dem Lehrerpult sind Bücher und andere Materialien aufbewahrt. Der Holzboden erscheint warm und die großen Fenster lassen viel Licht ein. Die Schüler sitzen an Unterrichtstischen, wie sie aus der Schule bekannt sind. Die Sitzordnung lässt sich als frontal bezeichnen. Insgesamt ist der Raum, was zu bemängeln ist, relativ klein, doch befindet sich ein größerer Saal, in dem Feste und Versammlungen stattfinden, gleich nebenan.

Im Hinblick auf Unterrichtserfahrung kann der Kantor auf eine lange Unterrichtspraxis verweisen. Er ist seit 33 Jahren in Deutschland als Religionslehrer tätig und war zunächst als Wanderlehrer eingesetzt. Die im Unterricht anwesenden Schüler, die von klein auf in der Gemeinde lebten, haben alle einen kontinuierlichen Religionsunterricht seit ihrer Einschulung genossen. Die Religionsunterrichtserfahrungen erst später zugewanderter Schüler seien aber höchst unterschiedlich, so der Lehrer.

3.4.2.2 Die gesetzliche Basis und der Lehrplan

Der jüdische Religionsunterricht ist im Bundesland Bayern nach Artikel 136, 137 der bayrischen Verfassung, Artikel 46 des bayerischen Gesetzes über das Erziehungs- und Unterrichtswesen ordentliches Schulfach. Der Lehrplan für jüdischen Religionsunterricht ist für die Klassen 11 bis 13 konzipiert. Das bedeutet, dass in der Oberstufe der Lehrplan verpflichtend wirkt, um bis zum Abitur dem Prinzip der Vergleichbarkeit als Voraussetzung für das Zentralabitur in Bayern zu genügen. Da in Gemeinde 4 die Klassenstufen 5 bis 8 beobachtet wurden, stellt der Lehrplan keine direkte Grundlage des Unterrichts dar.⁵ Doch wird betrachtet, wie Inhalte und Materialien in den beobachteten Klassenstufe Aspekte des Oberstufenunterrichts vorbereiten.

3.4.2.3 Die Konzeption des Unterrichts

Das Konzept beruht von der Vorbereitung bis zur Bewertung des Unterrichts vollständig auf den Ausarbeitungen des Lehrers, der sich bis zur Oberstufe nicht an Fachunterrichtskriterien orientiert, so erklärt er. Der Lehrer wünscht sich in dieser Hinsicht nicht unbedingt Änderungen, da er einen guten Plan habe und ein umfassendes Curriculum Druck erzeugen könne. Da er seit langem auch die Oberstufe unterrichtet, kann man von einem souveränen Umgang mit jüdischen Inhalten im Rahmen eines staatlich anerkannten Religionsunterrichts ausgehen. Die lehrplanunabhängige Konzeption in der Mittelstufe bietet die Möglichkeit, variabel und schülerorientiert mit Themen umzugehen und gleichzeitig später geforderte Inhalte altersangemessen anzubahnen.

Besprechungen bezüglich des Unterrichts finden lediglich mit dem auch in der Gemeinde 4 arbeitenden Kollegen der Nachbargemeinde statt. Die

Zusammenarbeit bewertet der Lehrer als sehr interessant. Letzteres lässt die offene Haltung des Lehrers gegenüber verschiedenen jüdischen Richtungen deutlich werden, denn er selbst wurde liberal ausgebildet, der Kollege orthodox. In diesem Sinne würde er auch „alle Richtungen des Judentums“ bei den zu vermittelnden Themen berücksichtigen.

Die Zusammenarbeit erfährt der Lehrer zwar als Bereicherung, doch ein Teamteaching wurde bisher nicht durchgeführt, die Lehrer planen z.T. gemeinsam und unterrichten parallel.

Bezüglich der Elternarbeit scheint weniger Kontakt oder gar Zusammenarbeit durch den Lehrer erstrebt. Die Eltern werden über die Arbeit in Briefen informiert, haben jedoch keinen Einfluss auf die Unterrichtsvorgaben.

Im Hinblick auf die Weiterbildungsformen spricht der Kantor von einer Tragödie: 27 Jahre habe er alleine gearbeitet und 4 Jahre zuvor seine erste Fortbildung durchgeführt. Eigentlich sei dies keine richtige Unterstützung gewesen, dennoch plane er trotz seines Alters noch weitere Schulungen.⁶ Andere pädagogische Unterstützung z.B. in Form wissenschaftlicher Zeitschriften, nutzt der Lehrer nicht, weil die Lektüre ihn oft enttäuscht hätte. Er begründet seine Ablehnung damit, dass sie nicht das Phänomen Unterricht erfassen würden, denn Unterricht sei seiner Ansicht nach wie „ein Kuchen, der aus Gedanken, Säulen und Wurzeln besteht“. Seine Aussage macht deutlich, dass sich Unterricht als komplexes Gefüge nicht nur auf bestimmte Analyse Kriterien beschränken und reduzieren lässt.

Insgesamt bewertet der Lehrer sein Planungskonzept als flexibel und nicht zwingend, denn es ließe sich gut verwirklichen. Zu Noten und Tests gibt er keine Hinweise.

Die Hausaufgaben, die der Lehrer stellt sind meist allgemein gehalten. Die Schüler sollen z. B. eine Textzusammenstellung zu einem Thema erarbeiten: „Lernt alles über Schawuot bis Anfang Juni!“ oder einen hebräischen Text wie das Schma Israel Gebet lesen üben.

3.4.2.4 Material

Das Material, dessen Auswahl der Lehrer bestimmt, bezahlt die Gemeinde. Der Lehrer erklärt, er habe selber Freude am Suchen und in 30 Jahren Arbeit, Material aus Tenach, Talmud, Schulchan Aruch und aus vielen anderen

Büchern gesammelt. Er benütze jedoch kein spezielles Buch, weil es keine entsprechende Zusammenstellung für verschiedene Klassenstufen im deutschen Sprachraum gäbe.⁷ Gelegentlich aber zeige auch das zusammengestellte Material Lücken im Hinblick auf Zielbegründungen und Praktikabilität, bezüglich der Motivation und Anbahnung des selbständigen Lernens. Deshalb sei er immer auf der Suche nach Neuem. Mit seiner ambitionierten Recherche kann man den Lehrer im Kontrast zu den Rabbinern der Gemeinde 2 und 5 bestimmt als Kenner des deutschsprachigen Materials bezeichnen, das er funktional passend einsetzt. Für die Schüler erstelle er Arbeitsblätter als Kopien. Die Gemeinde verfüge über Informationstafeln, Siddurim, Bibeln, über Mischna - Auszüge, Dias und sogar Filme und wäre deshalb didaktisch gut ausgerüstet.

Gegenüber Filmen mit biblischen Bezügen jedoch, sieht er sich allerdings skeptisch, weil sie etwas anderes darstellen würden als das geschriebene Wort und nicht die Wahrheit der Tora zeigen.⁸

Das Ergebnis der Materialauswahl des Lehrers zeigt sich schließlich in den Heftern der Schüler, in die die Beobachterin Einblick erhielt. Aus den Heftern lassen sich Rückschlüsse auf das individuell entwickelte Curriculum des Kantors ziehen und Vermutungen anstellen, was außerhalb der Hospitation substanziell aus dem Oberstufenlehrplan bereits an die Schüler vermittelt werden soll. Die Inhalte des Hefters können nach den Themen Schriften, Feiertage, Kaschrut, Gebete, Geschichte Israels und Hebräisch gegliedert werden. Im Hinblick auf die Schriften haben die Schüler Hinweise zur Torarolle und ihrer Bedeutung, zum Aufbau des Tenach und zum Talmud erhalten. Eine Kenntnis der religiösen Literatur und auch ihrer Struktur scheint eine erste Basis des Unterrichts zu bilden, doch wie das Beispiel Talmud im Religionsunterricht (vgl. 3. Hospitation) zeigt, ist die Existenz einer Information im Hefter noch nicht gleichbedeutend mit einem Wissen der Schüler darüber. Weiter erhielten die Schüler Hinweise zu verschiedenen Gestalten der Bibel, z. B. zu Chana, Samuel, Saul, David und Goliath, Salomon, Elia, Josef und seinen 12 Söhnen.⁹ Zu den Feiertagen ist eine allgemeine Übersicht mit Erklärungen und Bildern vorhanden. Daran schließen sich detaillierte Angaben zu Rosch HaSchana (Siddurabschnitte), zu den Jomim Noraim¹⁰, zu Simchat Tora¹¹, Chanukka¹² und Tu biSchwat an. Zu Purim existieren nicht nur Erklärungen zum Festtag,

sondern auch illustrierte Auszüge aus der Megillat Esther.¹³ Für Pessach steht ein zusätzliches Übersichtsblatt zur Verfügung. Das Bedikat Chamez wird im Speziellen erläutert. Passagen aus dem vierten Buch Mose und der kleinen Haggada ergänzen das Thema. Darauf folgt die auch in der Hospitation behandelte Omerzeit.¹⁴ Zum Thema Schabbat sind Erklärungen zu den Schabbatkerzen, zum Kiddusch und zur Hawdala vorhanden.¹⁵ Zur Kaschrut, der jüdischen Speisegesetzgebung, hat der Lehrer erlaubte und verbotene Speisen auf einem Arbeitsblatt zusammengestellt und die Begriffe Schächten¹⁶ und Koschern¹⁷ erläutert. Ferner sind Gebete¹⁸ wie das Morgen- und Abendgebet oder das Schma Israel (1. Hospitation) und verschiedene Brachot (2. und 3. Hospitation) berücksichtigt.

Bezogen auf historische Prozesse liegt relativ wenig Material vor. Gleichwohl lassen sich im Hefter Anmerkungen zum Zionismus finden, darunter die Balfour Declaration, eine Kurzbiografie Herzls und die Hatikwa.¹⁹ Das hebräische Alefbet und ein jiddisches Lied komplettieren den Hefter.²⁰ Hebräisch oder Jiddisch bilden somit einen nur kleinen Anteil der Stoffsammlung. Hebräisch wird dabei als Gebetssprache begriffen.²¹

Angesichts des Materials steht die religiöse Vermittlung unter besonderer Berücksichtigung der Feiertage im Vordergrund. Illustrationen und Narrative wecken das Interesse und Themenübersichten bieten die Möglichkeit autonomes Lernen anzubahnen. Schließlich werden eine Reihe wichtiger Elemente des Oberstufencurriculums einbezogen, um eine Basis für das erweiterte Lernen bis zum Abitur zu ebnet.

Betrachtet man das in der Stunde verwendete Material, treten zwei Textformen hervor: Die Schüler lesen a) hebräische Texte wie das Schma Israel Gebet und verschiedene Segenssprüche und b) deutsche Fassungen als darstellende Texte zum Sinai - Narrativ und zu den 10 Geboten. Kopien zu verschiedenen Segenssprüchen waren offenbar schon vor längerer Zeit verteilt worden. Das Sinai-Narrativ und die 10 Gebote bildeten den Anfang eines 10seitigen Skripts zu Schawuot²², das die Schüler z.T. zu Hause studieren sollten. Die ersten Skriptseiten zeigen das Ereignis der Sinaisituation unter dem Titel „Offenbarung“ nebst einer Illustration, gefolgt von einer längeren und einer kürzeren Version des Dekalogs. Das Skript ist didaktisch aufbereitet. Diese Aufarbeitung scheint angemessen für die jüngeren Schüler zu sein, für die

älteren Schüler würden Originaltexte vermutlich eher den Ansprüchen genügen. Weitere Seiten des Skripts, die nicht Gegenstand des beobachteten Unterrichts wurden, bilden eine Übersicht²³ und ein mehrseitiger Text zu Schawuot.²⁴

Der Text lässt eine längere Erklärung zur Bedeutung des Festes folgen²⁵, in der abschließend der universelle Charakter der Gesetzgebung hervorgehoben und sein pädagogischer Gehalt exemplarisch für jeden Juden damals und heute deutlich gemacht wird. An mehreren Stellen des Gesamttextes werden Aspekte angesprochen, die auch im Unterrichtsgeschehen auftauchen: So wird u.a. der Grundsatz für die Ausführung von Mizwot „Naasse weNischma. Wir wollen es tun und hören" (Wir hören und tun) in der ersten Hospitationsstunde durch den Lehrer benannt. Auch die im Text bezeichnete Unterscheidung von Mizwot im zwischenmenschlichen Bereich (bein Adam leChawero) und Mizwot zwischen Gott und Mensch (bein Adam laMakom) greift der Lehrer im Kontext der 10 Gebote in der 3. Hospitation auf.

Ferner schließt der weitere Text an einem essentiellen Satz der Offenbarungszenerie an, der als Sinai-Narrativ ebenfalls in der 3. Hospitation vorgelesen wird: „Ihr sollt mir ein Königtum von Priestern und Heiligen sein, ein heiliges Volk.“ Auf diesem Hintergrund wird der Vorbildcharakter und das Prinzip der Vervollkommenung in Bezug auf das jüdische Volk betont.²⁶ Den Schülern bieten sich so Möglichkeiten, Themen und Details des Unterrichts eigenständig nachzulesen und wiederzuerkennen. Sie erhalten Material, das einem individuellen Betrachten wie auch der gemeinsamen Diskussionsgrundlage dienen kann.

3.4.3 Unterrichtsdimensionen

3.4.3.1 Inhalte

Dem jüdischen Kalender entsprechend fiel die Hospitationszeit in der Gemeinde 4 in die Wochen zwischen Pessach und Schawuot. Deshalb bildet auch ein Hauptthema der Stunden die Omerzeit, das nahende Schawuotfest und die damit verbundene Gesetzgebung am Sinai, bzw. der Erhalt der Tora durch das Volk Israel. Innerhalb der Omerzeit werden zunächst die in dieser Phase liegenden Feier- und Gedenktage angesprochen. Dazu gehören Jom HaSchoa²⁷, Jom HaSikaron, Jom HaAzmaut, Lag ba-Omer und Jom Jeruschalajim. Im Rahmen der Gesetzgebung liest man die 10 Gebote, wobei

der Lehrer das 1., 4. und 5. Gebot akzentuiert, um die Themen Monotheismus, Schabbat und die Ehrung der Eltern hervorzuheben.²⁸ Ein weiterer Unterrichtskomplex richtet sich auf den zyklischen Festkalender.

Ein übergreifendes Thema dazu, bildet das Thema Gebet. Der Lehrer lässt das Schma Israel und verschiedene Brachot auf hebräisch lesen. Schma Israel und Brachot stehen in enger Verbindung zum Festkalender, da sie als alltägliche Gebete auch in der Omerzeit ihren Platz in und außerhalb der Liturgie besitzen und sie im Exodus- und Sinai-Narrativ wichtige Ausgangspunkte finden. In den Themenangeboten können die Schüler somit Interpendenzen erkennen und herstellen, um sich und das mit ihnen Konfrontierte zu verorten. Behandelte Segenssprüche, die den Schülern im Hefter vorlagen, bildeten die Brachot zum Händewaschen, zum Genuss von Baumfrüchten und zum Entzünden der Schabbatkerzen in der 2. Stunde sowie Brachot zum Tallit katan, zu Brot und Wein in der 3. Hospitation.

3.4.3.2 Methodik

Die Einführung, Entfaltung und der Aufbau der genannten Themen vollzieht sich über verschiedene Verfahrensweisen und auf unterschiedlichen Ebenen: Im Vordergrund steht die textuelle und kommunikative Annäherung an einen religiösen Sachverhalt. Die Begegnung mit dem Text erfolgt über Vorlesen und Zuhören. Daraus erwächst zumeist der kommunikative Rahmen, innerhalb dessen die Schüler zu Hypothesenbildung und Bedeutungsklärung religiöser Ereignisse und Begriffe motiviert werden. Gestützt wird dieses Vorgehen durch verschiedene Illustrationen, die der Lehrer an der Tafel entstehen lässt.

Für die lesende Auseinandersetzung erhalten die Schüler in den Stunden entweder neues Material oder sie greifen auf solches zurück, das sie ein oder sogar 2 Jahre zuvor erhielten. Anzunehmen ist, dass der Lehrer wie in einem Spiralcurriculum Gelerntes wiederholt und Jahr für Jahr neue Akzente hinzufügt. Welche Akzente neu hinzukamen, konnte nicht immer eindeutig aus dem Unterrichtsgespräch aufgrund der unterschiedlichen Wissensbestände der Schüler filtrierte werden.

Der Lehrer gibt den Schwerpunkt einer Stunde an, indem er das Thema benennt und die Schüler auffordert, das entsprechende Material im Hefter aufzuschlagen. Themen- und Materialnennung bewirken eine gewisse

Transparenz, die jedoch nicht mehr als eine grobe Richtung angibt. Dergleichen ist gut in der 1. Hospitationsstunde zu beobachten, in der der Lehrer erklärt: „Es ist Omerzeit, das sind die Tage zwischen Pessach und Schawuot.“ Darauf sollen die Schüler Texte zu Sefirat Omer (Omer zählen) nachschlagen und die Frage beantworten: „Welche Ausnahmetage existieren in der traurigen Zeit des Omerzählens?“ Mit der Frage lässt der Lehrer hilfreich verschiedene Informationen einfließen: In der Omerzeit existieren Ausnahmetage und die Omerzeit ist eine Trauerzeit. Doch nicht alle Ausnahmetage dieser Zeit sind fröhlicher Natur. Um den Ausnahmetag Lag ba- Omer abzurufen, der den Kontrast zur Trauerphase markiert, lässt der Lehrer das Nachfragen zum Quiz werden. Er nennt das erste Wort des Feiertagsnamens „Lag“ und wartet. Die Methode jedoch hilft nicht all zu viel, denn den Schülern ist der Begriff nicht mehr präsent. In diesem Falle könnte man vermuten, dass das Thema nicht intensiv besprochen war. Doch nimmt schließlich der Schüler Georg inhaltlich Stellung. Die 14-jährige Alina, die sich hier nicht zu Wort meldet, gibt später im Interview Lag ba - Omer sogar als ihren bevorzugten Feiertag an. Erinnern und Vergessen überlagern sich offenbar. Das Nichterinnern der Mitschüler deutet ggf. darauf, dass dieser „Freudentag“ nicht so eine wichtige Bedeutung für sie selbst und ihr Judentum zu tragen scheint.

Textuelles Erarbeiten dokumentiert sich u.a. als Nachlesen bzw. lautes Vorlesen in der Unterrichtsstunde. Um den oben benannten Feiertag Lag ba - Omer zu vergegenwärtigen, wird der Schüler Georg aufgerufen, aus dem Hefter für alle vorzulesen. Gleiches Vorgehen zeigt sich wenig später, als auch zum Gedenktag Jom HaSchoa kaum Schüleräußerungen folgen.

Text als Basis für ein neues Thema zeigt sich am Beispiel des Sinai-Narrativs²⁹, das die Schüler in der 3. Hospitation erarbeiten: Die Szenerie am Sinai wird in der Vorlage vereinfacht vermittelt, indem ein auktorialer Erzähler die Ereignisse gerafft wiedergibt. In das Narrativ ist ein Dialog zwischen Moses und Volk eingebettet. Moses kündigt die Offenbarung Gottes an und stellt an das Volk die Forderung, Gottes Gebote zu halten. Offensichtlich wird auf dem Bild der Moment gezeigt, als Gott zum Volk Israel spricht. Die Menschen blicken entweder mit geöffneten oder nach oben gestreckten Armen in den Himmel, als ob sie etwas empfangen würden. Andere wiederum krümmen sich, als ob größter Schmerz sie durchführe, halten die Ohren zu, knien nieder oder werfen

sich auf den Boden. Auch die atmosphärischen Begleiterscheinungen sind als Wolken, Rauch oder Nebel und Symbole des Donners gut erkennbar.

Mit dem Bild ist noch keinerlei Auswahl der unterschiedlichen rabbinischen Interpretationen getroffen, die entweder betonen, Moses habe das Gesetz vernommen und das Volk mithören lassen, bzw. Gott habe direkt zum Volk gesprochen, oder annehmen, dass Moses als Übersetzer wirkte. Dass etwas Unbekanntes von allen Anwesenden vernommen wird, scheint nahe zu liegen, denn Donner allein würde nicht diese Haltung der Menschen ausmachen. Auch im Text wird offengelassen, welcher Interpretation gefolgt wird. Der auktoriale Erzähler teilt aus seiner Beobachtungsposition weiteres mit: Das oberste Ziel der göttlichen Lehre wird genannt und die zentralen Gedanken des Dekalogs angeführt. Die Gebote erscheinen in umgekehrter Reihenfolge als im Ursprungstext der Tora: „Gott wollte das ganze Volk Israel, seine Kinder, lehren, dass man gut sein soll. Nicht töten, nicht stehlen, nicht lügen, seine Eltern lieben, den Schabbat halten und nur den einen Gott verehren. So wird er sie immer lieben.“ Erst unter Voraussetzung dieser zu erfüllenden Bedingungen, würde Gott sie (die Israeliten) lieben und die Landverheißung sich erfüllen: „Sie werden ein Land bekommen, und es wird ihnen gut gehen. Und am Berge Sinai machte Gott aus dem Volke Israel ein Volk Gottes!“ Damit wird die Erwählung der Israeliten als Volk Gottes formuliert. Abschließend wird erzählt, dass Moses den Berg besteigen sollte, um die von Gott geschriebenen 10 Gebote und die weitere mündliche Lehre zu empfangen: „Das Volk versprach alles zu halten und wollte geduldig warten, bis Moses zurückkäme.“ Zum Goldenen Kalb und den zerbrochenen Tafeln wird hier nicht berichtet.

Der Text stellt die Szenerie am Sinai also elementarisiert dar und lädt den Leser zur Identifikation mit dem jüdischen Volk ein. Die Schüler zeigen nur verhaltene Reaktionen auf den Text. Weshalb? Vielleicht würde der Originaltext für die 5.-6., zumindest für die 7.-8. Klasse eher eine Diskussionsgrundlage bieten, die die Schüler herausfordern würde. Andererseits lassen aber auch die vielen Kommentare des Lehrers gar keinen Raum für Schülerbeiträge. Das Lesen und Vorlesen dient hier offensichtlich mehr als Initiation für Lehrererkklärungen, so äußert der Kantor sich intensiv zu den 10 Geboten. Der Dekalog knüpft als Folgetext im Schülerscript unmittelbar an das Sinai-Narrativ an, doch stammt er aus einer anderen Quelle, wie sich an seinem Schriftbild festmachen lässt.³⁰

Genau besehen liegt eine Übersetzung des Originaltextes vor, die den Lehrer wiederholt dazu verleitet, häufig Anmerken zu machen. Er kommentiert z. B. das 2. Gebot, indem er den Monotheismus als religiöse Errungenschaft durch das Judentum im historischen Kontext hervorhebt. Zum Gebot der Schabbatruhe verdeutlicht er, dass die Heiligung des Ruhetages nicht gleichbedeutend mit Nichtstun sei. Der letzte Hinweis, so kann vermutet werden, beruht offenbar auf der Erfahrung, dass einige jüdische Jugendliche heute zutage dem Schabbat eine solche Bedeutung zuschreiben.

Dem verstehenden Lesen zum Feiertagszyklus steht das fremdsprachliche Lesen der Gebete auf hebräisch gegenüber. Hier geht es darum, die Lesefertigkeit zu steigern, um Klang, Rhythmik und Melodie der hebräischen Sprache, die die Gebetsatmosphäre, die Kawana unterstützt, kennen zu lernen. Als hebräische Texte liegen das Schma Israel mit zusätzlich deutschem Text und verschiedene Brachot ohne Übersetzung vor. Leseübungen waren auch als Hausaufgabe aufgegeben worden. Im Unterschied zu den deutschen Texten werden die hebräischen Texte nicht nur einmal sondern mehrmals erlesen und gehört.

Die Segenssprüche in der zweiten und zu Beginn der dritten Hospitation sind kein gänzlich neues Topic. Ihr besonderer Stellenwert bedingt sich durch ihren Charakter, da sie zum alltäglich individuellen aber auch gemeinschaftlichen Gebet innerhalb des Gottesdienstes gehören. Sie dienen dem Besinnen und Erinnern und stellen einen Bezug zu Gott her, der mit ihrer Hilfe gepriesen wird bzw. Dank für sein Schaffen als feste Formel artikulieren. Doch wie können sie dem Erinnern dienen, wenn die Schüler, wie der Fragebogen deutlich werden lässt, kaum Hebräisch beherrschen und in den meisten Familien Segenssprüche sicherlich kaum gepflegt und nur gelegentlich zu einem Festgottesdienst gehört werden. In diesem Zusammenhang scheint es notwendig zu hinterfragen: wie der Inhalt der Brachot den Schülern verständlich gemacht wird. Das Vorlesen der Segenssprüche scheint ohne größere Probleme vonstatten zu gehen. Es wurde also entsprechend Zeit investiert, die Schüler mit der fremden Schrift vertraut zu machen. Doch wurde kein separater Hebräischunterricht erteilt, denn die Schüler können nicht eigenständig die Segenssprüche übersetzen. Es ist weiter anzunehmen, dass der Lehrer über eine tadellose Hebräischkompetenz verfügt, da er aufgrund seiner Ausbildung

als Kantor eine fundierte Kenntnis vorweisen muss. Doch hat er sich in seinem Lehrplan nicht für eine sprachliche Vermittlung entschieden. So ist er gefordert, obwohl die Segenssprüche illustriert sind und einen Rückschluss auf den entsprechenden Segensbereich gewährleisten, situationsspezifisch eine anschauliche Erklärung voranzustellen oder anzufügen. Dies gelingt zum Teil durch Illustrationen (s.u.) und Diskurs.

Über das Verstehen hinaus, stellt sich die Frage danach, ob und wie die Brachot für die Schüler relevant werden. Spielt dabei die Zusammenstellung der Brachot (zum Händewaschen, zum Genuss von Baumfrüchten, zum Entzünden der Schabbatkerzen, zu Tallit katan, Brot und Wein) oder ihre Reihenfolge im Unterricht eine Rolle? Wieso beginnt der Lehrer mit der Bracha des Händewaschens?³¹ Diese wird zumeist in orthodoxen Familien praktiziert, die in der Schülergruppe offensichtlich nicht repräsentiert sind.

Diese verschiedenen Fragen können nicht aus der Beobachtung heraus beantwortet werden, ggf. steckt auch keine besondere Lehrerintention dahinter und der Unterrichtende hat diese Materialzusammenstellung übernommen, weil hier alle Brachot gebündelt dargestellt sind.

Schließlich wird ein Text auch zum Ausgangspunkt, um Inhalte durch den Lehrer nachzufragen und Hypothesen durch die Schüler bilden zu lassen wie sich z.B. in der Besprechung des Schma Israel Gebets zeigt.

Dem Lesen und Besprechen des jüdischen Kerngebets ging wie dem Lesen der Brachot eine Vorbereitung zu Hause voran: „Das Schma sollte lesen geübt werden“, wirft der Lehrer in der 1. Hospitationsstunde ein, als die Schüler relativ lange in ihrem Hefter suchen, um das Gebet aufzuschlagen. Darin scheint ein kleiner Vorwurf zu liegen, dass bei wirklicher Vorbereitung das Auffinden eigentlich nicht so lange dauern dürfe. In der Zielangabe des Lehrers „Wir wollen einen Teil des Schma vorbereiten“, wird deutlich, dass es nicht alleine ums Lesen geht, sondern auch um Sinngehalt und Funktion. So sammelt der Lehrer zunächst Schülerbeiträge, um die Hypothesenbildung der Schüler zu aktivieren. „Was bedeutet das Schma Israel?“ Georg bezeichnet das Gebet als Gebot. Alex liest kurzerhand den Beginn des Gebets vor: „Höre Israel, der Herr, unser Gott, der Herr ist einzig“ (5 Mose 6,4). Der Lehrer bestätigt den Beitrag von Alex positiv und will neue Stellungnahmen hören: „Wieso ist das wichtig?“ Zwei Hypothesen werden präsentiert. Leonie konzentriert sich auf „der Herr ist

einzig" und formuliert: „Es gibt keine anderen Götter." Ariane sieht einen anderen Schwerpunkt: „Israel hört." Arianes und Georgs Beitrag lässt der Lehrer zunächst unberücksichtigt. Er hebt Leonies Aussage hervor: „Das ist das Prinzip des Monotheismus." Er lässt somit verschiedene Äußerungen zu, lenkt sie jedoch zielbewusst in die von ihm intendierte Richtung, indem er nur eine Auswahl weiterführt. Dabei lässt sich fragen, ob nicht alle Beiträge und nicht nur die von ihm beabsichtigten Äußerungen eines Kommentars bedürfen.

Aus dem Text oder direkt aus dem Gespräch ergeben sich weiterhin Anlässe für den Lehrer, um Themen über Illustrationsimpulse an der Tafel zu entfalten, die das Verstehen der Schüler unterstützen sollen. Dabei sind Tafelbilder als verschriftlichtes Schema von Zeichendarstellung zu unterscheiden.

Das erste verschriftlichte Tafelbild, das der Lehrer in einer Hospitation entwirft, betrifft die Periode des Sefirat Omer. Der Lehrer zielt darauf, das Wissen der Schüler über Gedenk- bzw. Feiertage in der Omerzeit zu ermitteln. Als er erkennt, dass sich nur wenige Schüler dazu äußern und auch der vorliegende Text kaum zu Beiträgen führt, entschließt er sich, die markierenden Randpunkte der Omerzeit: Pessach und Schawuot anzuschreiben: „Erinnert euch an die Befreiung, dann folgt die Gesetzgebung. Die Zeit zwischen diesen Punkten wird als Sefirat Omer bezeichnet." Unterhalb der beiden Festnamen listet er alle in dieser Periode liegenden Feier- bzw. Gedenktage mitsamt des jüdischen Datums auf.³² Durch diese Übersicht soll den Schülern die Stellungnahme erleichtert werden, da die zeitliche Einordnung über das Tafel-Schema refugiert werden kann und so neue Informationen in den eigenen Wissensbestand eingebettet werden können. Der Lehrer ergänzt die Übersicht, wenn er später alle 3 Wallfahrtsfeste darunter notiert und so auf deren verbindenden Charakter hinweist. Auf die Übersicht kommt er in der 3. Hospitation zurück, als er nach den Schalosh Regalim fragt.

Weiterhin gelingt es dem Lehrer, das neue Thema der 2. Hospitation, das „Schma Israel", auf der Grundlage dieses Tafelkonstrukts deutlich zu machen. Wiederum notiert er Anfang und Ende der Omerzeit, Pessach und Schawuot, doch verändert er den Referenzrahmen. Unterhalb der Feiertage setzt er auf eine zweite Ebene das Volk, das auf einer dritten Ebene durch die Säulen Gott und Gesetz gestützt wird. Diese Säulen können als Wurzeln, wie der Lehrer an anderer Stelle anmerkt, interpretiert werden.³³ Man könnte diverse Deutungen

zu diesem Tafelschema hinsichtlich der Position der einzelnen Determinanten Gott, Volk, Gesetz, Pessach und Schawuot entwickeln, doch geht es dem Lehrer hier nicht um erweiterte Analyse des Schemas durch die Schüler. Er selbst kommentiert und ergänzt die Skizze, indem er abschließend die beiden Feste mit einer Linie verbindet.³⁴ Diese Verbindungslinie repräsentiert für ihnen einen zentralen Gedanken, denn sie symbolisiert das Schma als Essenz dessen, was das jüdische Volk in der Wüstenwanderung aneinander band: „Was uns in dieser Zeit als Volk zusammengehalten hat, das ist das Schma.“ Der Lehrer unterstreicht die Bedeutung des Schma Israels weiter, indem er das Gebet als wesentliche Quelle jüdischer Identität herausstellt. Diese Konzentration vermittelter jüdischer Essenzen aber scheint nicht vorbehaltlos die Schüler zu erreichen. Sie hören zwar aufmerksam zu, stellen aber keine Fragen oder wollen etwas anmerken. Vielleicht brauchen sie auch nur Zeit, darüber nachzudenken .

Anderer Natur als die Schemata sind die zeichnerischen Darstellungen des Lehrers. Sie lassen das Detail, das Konkrete erkennen und führen von dort aus erst ins Abstrakte, Übergeordnete. Hiermit scheinen sich die Schüler eher auseinandersetzen zu können, wie ihre Reaktionen mitteilen. Drei bildhafte Darstellungen treten in den Hospitationen hervor. Allesamt werden sie zum Thema Brachot entworfen, die wie angemerkt, nur auf Hebräisch im Hefter vorliegen.

Mag die fremde Sprache den Lehrer dazu führen, konkret bildhaft zu arbeiten, um eine gemeinsame Ausgangsbasis zum Gegenstand zu erreichen? Ist der Bildentwurf sinnvoll?

Zum Thema Kerzensegen zeichnet der Lehrer zwei Kerzen an die Tafel (2. Hospitation). Genaugenommen kann ein solches Bild der Aufmerksamkeitserhöhung dienen, ebenso wie eine zweite Zeichnung zum Wein- und Brotsegen³⁵ am Schabbat. Der Lehrer liest die zugehörigen Segenssprüche vor und erklärt, dass anders als im Alltag zu Schabbat erst der Brot- und dann der Weinsegen gesagt würde. Darauf möchte er wissen, wieso die 2 Brote am Schabbat verdeckt sind. Die Schüler haben vorerst keine Idee und der Lehrer zeichnet 2 Schaubrote an, malt darüber eine Decke und daneben eine Weinflasche, um die Szenerie vor Augen zu führen. Doch ist die Zeichnung wirklich notwendig? Können die Schüler sich kein verdecktes Brot

vorstellen? Auch hier scheint das Bild eher einen Moment der Besinnung zu ermöglichen, als dass es zur Lösung der Frage beiträgt. Funktionsträchtiger erweist sich die Zeichnung in der 3. Hospitation, die den Tallit katan betrifft. Der Lehrer möchte den Segen zum kleinen Tallit lesen lassen, erfragt aber zunächst das Hintergrundwissen der Schüler. Die Schüler machen fragende Gesichter. Anders als bei den beiden Kerzen und dem verdeckten Brot erweist sich hier die Illustration des Tallit und der zugehörigen „2 mal 4 Schaufäden“ als tatsächliche Anschauung, da der Schülermehrheit nicht deutlich ist, wie die Anordnung der Fäden tatsächlich zu verstehen ist. Den Schülern gelingen darauf sinnvolle Hypothesen.

Betrachtet man die Schemata und Bilder im Unterricht im Hinblick auf ihre Funktion, so lenken die Bilder das Augenmerk auf das Detail und können das Interesse fördern und die Hypothesenbildung anregen. Als Gegenbewegung erlauben die Schemata als Übersichten die Details einzuordnen. In diesem Sinne konstituiert sich im Tafelbildangebot eine Dialektik aus Nähe und Distanz, Komplexität und Detail, die in ihrer Verbindung Elemente jüdischen Denkens und Lebens durch die Schüler aufnehmen und reflektieren lassen.

Grundlegend stellt sich die Frage, inwiefern der Lehrer Wissen für die Schüler nicht nur zeitweise, sondern längerfristig versteh- und verfügbar machen kann. Weiterhin ist zu fragen, ob dieses Wissen auch erfolgreich in jüdische Identitätskonstrukte der Schüler überführt wird.

3.4.3.3 Varianten religiöser Vermittlungsprozesse: Wissen und Ritus

Kognitive Lernprozesse vollziehen sich u.a. über gemeinsame Erarbeitungen, über Wiederholung/ Abfragen und Anwendung des Wissens. Entsprechend geht auch dieser Lehrer vor. Allerdings geht der Lehrer davon aus, dass Körper und Geist, Denken und Handeln, Hören und Tun (s.o.) zusammengehören, so ist es nur schlüssig, wenn er auch Aktivitäten anbietet, die rituelles Handeln in den Unterricht einbeziehen.

Rituelles Tun im Unterricht ist in der 2. und 3. Hospitation im Rahmen der Brachot erkennbar: Es geht um den Kerzensegen. Dabei ergibt sich für die Schüler das Problem, ob erst die Bracha oder die Handlung ausgeführt werden soll. Die erste Annäherung an diese Frage verläuft gedanklich-verbal. Alinas Theorie, die sich als richtig herausstellt, lautet: „Erst die Kerzen, denn dann ist

schon Schabbat. Wenn wir den Spruch sagen, dann lassen wir den Schabbat ein."

Der Lehrer hat die Unsicherheit der anderen Schüler hinsichtlich des Kerzensegens wahrgenommen und fordert eine Schülerin zur Demonstration auf: „Was machst du?“ fragt er Ella, die darauf im Sitzen zeigt, wie sie die Kerzen anzündet. „Und mit den Händen?“ Offenbar vermisst der Lehrer etwas. Ella breitet die Hände aus, tut als führe sie über das Licht und zerstreue dasselbe mit ihrer Hand im Raum. „Ja. Das ist so am Schabbattag."

Ellas Zögerlichkeit in der Demonstration kann dreierlei bedeuten a) sie hat nicht völlig verstanden, was der Lehrer sehen möchte, b) sie geniert sich vor den anderen Schülern bzw. dem Besuch, weil solche Demonstration sonst unüblich sind oder c) sie führt die Handlung selten aus, sonst wäre sie automatisch ohne Lehrerimpuls erfolgt. Welcher Grund auch vorliegen mag, der Lehrer fühlt sich aufgefordert, in der kommenden Stunde den Kerzensegen durch verschiedene Schüler mehrmals wiederholen zu lassen, um die Internalisierung des Ritus durch die Schüler einzuleiten. Dazu mag auch Georgs interessiertes Nachfragen zu Beginn der 3. Hospitation beitragen: „Wieso kommt erst die Bracha und dann die Kerzen?“ Der Lehrer stellt 2 Leuchter mit Kerzen auf. „Das machen wir in aller Ruhe", sagt er und gibt damit das Zeichen, dass aus dem methodischen Wechsel kein Durcheinander oder Unruhe erwachsen soll.

Der Hinweis stellt seine Absicherung dar, die die Schüler auf die Ernsthaftigkeit des Tuns hinweist. Der Lehrer gibt darauf Anweisungen zum Entzünden. Leonie stellt sich hinter die Kerzen, hält die Hände vor das Gesicht, so wie es der Lehrer sagt. Darauf wirkt sie unschlüssig, wie sie die Hände weiter zu bewegen hat. Der Lehrer stellt sich neben sie, macht die Gestik vor und spricht: „Die Schabbatseele breitet sich aus leOlam." Leonie tut ihm nach. Der Lehrer muss also helfende Anleitungen geben a) zum Zünden der Kerzen und b) zur Bewegung der Hände. Der Aneignungsprozess hier folgt über das klassische Prinzip der Imitation. Weitere Schüler kommen nach vorne und versuchen, die Handlung nachzuahmen.

3.4.3.4 Varianten religiöser Vermittlungsprozesse: Verbindung Religiöser und ethischer Aspekte

Der Unterricht in Gemeinde 4 lässt weiter erkennen, wie dem Lehrer daran gelegen ist, religiöse und ethische Prinzipien des Judentums im Unterricht zu verbinden. In diesem Zusammenhang ist zu betrachten, wie das Ultimate, die Beziehung des Menschen zu Gott und unter ethischen Gesichtspunkten die Beziehung der Menschen untereinander thematisiert wird.

Zum einen betont der Lehrer gemäß der jüdischen Tradition den abstrakten Charakter des einen Gottes. In der letzten Hospitation, beim Verlesen des Dekalogs resümiert er den Inhalt des zweiten Gebots als die „monotheistische Religion“ und wiederholt ansatzweise seine Aussage aus der Stunde zuvor: „Das heißt keine Götzen, heute ist dies selbstverständlich, aber vor 3000 Jahren als alle Völker Götzen verehrten, bedeutete dies eine Revolution.“ Seine weitere Erklärung dient dem Zweck, den Unterschied zu anderen Religionen polytheistischen Charakters der damaligen Zeit herauszuheben, die ihre Götter als anzubetende Wesen abbildeten: „Gott ist kein Körper.“ Die Schüler bleiben an dieser Stelle schweigsam. Dass es „keine anderen Götter“ gibt, hatte Leonie bei der Besprechung des Schma Israels schon gesagt (1.Hospitation)

Auch das Problem einer bildlichen Vorstellung Gottes war zu Anfang der 3. Hospitation thematisiert worden: „Gibt es auf alles einen Segen, auch wenn wir ein Bild aufhängen?“ fragt eine Schülerin. Der Lehrer kann die Anfrage auf Basis des zweiten Gebots verneinen „Es heißt, mach dir kein Bild, deshalb gibt es hier keine Bracha.“³⁶ Die an die erklärte Körperlosigkeit Gottes anschließende Aussage, mag jedoch ausgesprochen schwierig für die Schüler zu begreifen sein: „Die Seele ist überall und ewig.“ Folgt man dem Prinzip semantischer Kohärenz, kann sich der Terminus Seele nur auf Gott beziehen und müsste stellvertretend für Seele Gottes stehen. Nun haben die Schüler gerade gelernt, Gott sei körperlos, jetzt hören sie, er habe eine Seele. Seele als Begriff war 2 mal im beobachteten Unterricht angesprochen worden a) als etwas dem Menschen zugehöriges, das durch den Körper geschützt ist und b) als Neschama Jetera, einer zusätzliche Seele des Menschen am Schabbat, die den Menschen erfasst. Die Schüler fragen nicht nach, was der Lehrer hier unter Seele versteht. Fast scheint es, als ob diese Mitteilung untergehe. Wie sinnhaft

es ist, eine solche Aussage einzufügen, ohne sie mit den Schülern zu besprechen.³⁷

Über den abstrakten Ansatz hinaus wird den Schülern vermittelt, wie der gegenstandslose Gott durch den Menschen im Ritus jedoch erfahrbar wird.³⁸ Gott wird als Retter beschrieben, der das jüdische Volk von fremder Herrschaft loslöste: „Wir sind in der Wüste, aus Ägypten befreit.“ Dieser Hinweis wird mehrfach in den Stunden aufgegriffen. Gott gilt als Helfer und Beschützer, der auf der langen Wüstenwanderung die physische Überlebensgrundlage gewährleistete, indem er das jüdische Volk alltäglich mit Manna versorgte. Letzteres wird u.a. aus dem Sinai-Narrativ durch den Lehrer herausgearbeitet: „Jeden Tag hat Gott Manna geschickt, um jeden Tag eine Portion zu nehmen.“ Gott ist weiter der Ursprung des jüdischen Gesetzes, der Offenbarung, die das Volk mit Rechten und Pflichten versieht. „Gott will euch Gesetze geben. Ihr sollt ein heiliges Volk sein“, liest Izak in der 3. Hospitation. Aus dieser Erfahrung leitet der Lehrer das „Vertrauen auf Gott“ durch das Volk ab und die daraus erwachsene Übernahme der Verantwortung, die in den Gesetzen auferlegten Pflichten zu erfüllen. Damit hat der Lehrer den wesentlichen Schritt im Hinblick auf das Verhältnis des Menschen zu Gott deutlich gemacht: „Das Volk sollte alles tun und hören, Vertrauen haben.“ Die Beziehung zwischen Mensch und Gott bzw. das Verhältnis des Menschen und das darin implizierte Vertrauen zu Gott, wird in der Situation der Toragebung angesprochen. Der Lehrer intendiert zu vermitteln, dass die Annahme der Gesetze auf einer freien Wahl der am Sinai versammelten Menschen beruhte. Um das Verstehen abzusichern, hinterfragt er den Grund dieser Option „Wieso bekommen wir es als freie Menschen?“ Georg erklärt: „Wir sollen uns frei entscheiden.“ Georg interpretiert somit, dass das Gesetz nicht oktroyiert, sondern in einem aktiven Prozess angenommen wurde, also einer Entscheidung unterlag. In diesem Sinne hätte der Lehrer eigentlich sein Lernziel erreicht, doch scheint seine folgende Aussage den Aspekt freie Entscheidung zu relativieren: „Wir sollen sagen ja.“ Das Modalverb sollen verweist auf einen Befehl und nichts anderes. Wie ist dieser Widerspruch zu verstehen? Betrachtet man die Kommentare im Midrasch zu diesem Problem, findet sich gleicher Widerspruch: „Gott ließ den Berg bedrohlich über das Volk ragen und erklärte: >Wenn Ihr die Tora akzeptiert, wird es euch gut ergehen; wenn nicht, wird hier euer Grab sein<“³⁹

Izak fasst abschließend Georgs Aussage und den Lehrerkommentar zusammen: „Wir sollen als freie Menschen Gesetze haben.“

Ein weiterer bedeutsamer Aspekt konkretisiert sich in der Ehrerbietung des Menschen gegenüber Gott. Die Verpflichtung, die Mizwot zu erfüllen geht einher mit der Ergebenheit und Achtung vor dem Ultimaten. Diese Haltung erarbeitet der Lehrer aus dem 3. und 4. Gebot: „3) Du sollst den Namen des Ewigen, deines Gottes, nicht vergeblich aussprechen, denn Gott lässt nicht ungestraft den, der seinen Namen vergeblich ausspricht.“ Der Lehrer wirft ein: „Das zielt auf Respekt.“ Man liest weiter: „4) Gedenke des Ruhetages, ihn zu heiligen ...“

Auf die Beziehung der Menschen untereinander geht der Lehrer intensiv im Kontext des gesamten Dekalogs ein. Kurz nach Verlesen des Sinai-Narratives weist er auf zweierlei Momente der 10 Gebote hin, die in der folgenden Unterrichtsphase ausgiebig betrachtet werden. Zum einen erklärt er die Gebote, die Mose am Sinai von Gott erhält, als eine kurze Fassung der gesamten Weisung aus Chumasch und Talmud. Damit knüpft er u.a. an die von Abravanel formulierte These an, dass der Dekalog die fundamentalen Prinzipien der gesamten mosaischen Lehre enthalte.⁴⁰ Weiterführend geht er über den partikularen Charakter im Sinai-Narrativ hinaus und bezieht die universale Wirkung dieser Lehre ein: „Es sind moralische und ethische Prinzipien der Welt, die hier ihren Ursprung finden.“ Noch bevor die Gebote im Detail erlesen werden, konstituiert der Lehrer ein dialektisches Gedankenbilde, das den Schüler auffordert, partikular-universale und religiös-ethische Dimensionen zu betrachten. Ein hoher Anspruch, doch lässt sich in der Detailarbeit erkennen, das am Beispiel der einzelnen Gebote eine solche Abstraktion verstehbar für diese Alterstufe entwickelt werden kann.

Diese Hinweise des Lehrers treffen erneut auf die Schüler, wenn sie das erhaltene Schawuotskript, folgsam bis zum Ende lesen, wie es ihnen der Lehrer aufträgt. So heißt es dort, nicht nur hinsichtlich der 10 Gebote, sondern im Hinblick auf die Mizwot schlechthin: „Es bestehen soziale und rechtliche Bestimmungen, die eine gerechte Gesellschaftsordnung, ermöglichen, so dienen Mizwot jeder zivilisierten und humanen Gesellschaft als Vorbild und der Vervollkommenung des Menschen.“ Das 4. Gebot, das auffordert, den Schabbat

zu erinnern und zu wahren, fungiert im Unterrichtsgespräch u.a. dazu, die im Text benannten verschiedenen Dimensionen zu verbinden.

Das durch die Schüler vorgelesene 4. Gebot bezieht sich nicht nur auf die nächsten Verwandten, sondern auch auf Sklaven und Fremdlinge.⁴¹ Der Lehrer kommentiert: „Das heißt nicht nur selber ausruhen, auch die Magd ist gleich vor diesem Gesetz, denn alle Menschen sind gleich vor Gott geschaffen.“ Ein sozialer Grundsatz, der auf die gleichen Rechte aller verweist, wird postuliert und an das Ultimate rückgekoppelt. Die enge Verbindung religiöser und ethischer Komponenten des Judentums, reflektiert der Lehrer erneut, wenn er abschließend den Dekalog in 2 thematische Blöcke gliedert: „In diesen 10 Geboten, unterteilen wir 1 bis 5, Gott und Mensch und 6 bis 10, Mensch und Mensch, nur das 5. Gebot, Ehre die Eltern gehört zu beiden Gesetzen, denn wer Vater und Mutter ehrt, der ehrt Gott.“ Der Lehrerkommentar kann nicht diskutiert werden, da die Unterrichtsstunde beendet ist. Ob die Schüler tatsächlich die aufgestellten Bezüge verstanden haben, ist durch die wenigen Schülerbeiträge kaum zu belegen.⁴²

Nicht alle Wissenslücken lassen sich, insbesondere nicht im Religionsunterricht, schließen, regen aber doch zum Nachfragen an. Eine Form des Nahebringens dokumentiert sich u.a. auch in den durch den Lehrer verwendeten Allegorien. Um ethische Gesichtspunkte aus jüdischer Perspektive an die Schüler heranzutragen, nutzt der Lehrer u.a. Metaphern und Sinnbilder wie sie auch in der talmudischen Auslegung oder in den Midraschim zu entdecken sind. So erklärt er in der 3. Hospitation bei einer Wiederholung: „Pessach ist eine Verbindung zwischen Gott und dem jüdischem Volk; Schawuot ist eine Hochzeit zwischen Gott und Volk durch das Gesetz.“⁴³ Diese Analogien mögen eine ähnliche Funktion tragen wie die bildhaften Tafelentwürfe, denn sie sollen der Veranschaulichung dienen. An anderer Stelle stellt der Lehrer die Besonderheit des Berges Sinaikontrastiv heraus: „Sinai ist ein kleiner Berg, hat aber eine große Lehre.“⁴⁴

Die Schüler sollen daraus einen Schluss ziehen: „Was lernen wir daraus in Beziehung zwischen Mensch und Mitmensch?“ Leonie antwortet: „Der Mensch soll zu sich wie zu den Mitmenschen sein.“ Leonie hat lediglich auf die letzten Worte des Lehrers geachtet, die die Beziehung zwischen Mensch und Mitmensch betreffen, ohne aber den Vergleich zwischen Mensch und Berg

aufzugreifen. Ihre Aussage betrifft das Prinzip der Nächstenliebe, das ihr offenbar sehr wichtig ist, sonst würde sie es an dieser Stelle nicht einbringen.⁴⁵ Sie führt den Diskurs an dieser Stelle deshalb auch nicht weiter. Der Lehrer will darauf den Impuls intensivieren: „Das ist die Größe der Lehre Gottes. Wieso?“ Alina scheint der Lehrerintention näher zu kommen: „Ja, auch wenn der Mensch nicht so hübsch ist, so ist er um so größer im Herzen.“ Alina gelingt ein Transfer und ihr wird es möglich, das Verhältnis von äußerem Schein bzw. äußerer Wirkung und innerer Tiefgründigkeit explizit auf den Menschen zu übertragen. Die Gefahr vom Äußeren auf das Innere falsch zu schließen, bzw. in seiner Urteilsfindung durch Vorurteile und Verzerrungen geblendet zu sein, betont der Lehrer noch einmal zum Ende der Stunde: „Gleiches gilt von Mensch zu Mensch, wenn man Menschen überschätzt oder unterschätzt.“ Der Lehrer verweist dabei auch auf die interaktionale Ebene im Klassenraum und sein Tenor lautet, die eigene Betrachtung zum Anderen stets auf ihre Angemessenheit hin zu überprüfen.⁴⁶

3.4.3.5 Identifikationsebenen

Erkenntnisse anbahnen und Gefühle zulassen

An zwei Stellen im Unterricht lässt sich deutlich der Einbezug von Gefühlen erkennen, die in Kopplung mit der Erkenntnisanbahnung ggf. zu einer leichteren Internalisierung relevanter Themen führen können als nur rein kognitive Vorstellungen. Emotionalitäten einbeziehen heißt für die Schüler hier a) Gefühle jüdischer Menschen in der Heilsgeschichte und b) Gefühle bzw. Einstellungen des Lehrer zu einem Thema kennen zu lernen. Im Hinblick auf das Sinai-Narrativ wird über Moses Furcht gesprochen: „Wir lernten, Mose hatte Angst am Sinai.“ Durch diesen Hinweis kann die Gestalt Moses als Führer der Israeliten nahe an die Schüler herangebracht werden, denn auch er hatte als Prophet Bedenken oder Sorgen wie jeder andere Mensch, wie er sich dieser Situation zu stellen hat. Darüber hinaus lässt diese Aussage Arianes Wissen wachrufen. Sie erinnert sich: „Geh du, sagten die Israelis zu Mose.“ Damit wird deutlich, dass sie die Sinaisituation vor Augen hat, in der die Menschen Mose als Vermittler zu Gott schickten. Gefühle auch Anderer werden zu einem nachvollziehbaren und erinnerungswürdigen Aspekt der Heilsgeschichte und lassen Szenarien wie hier das Sinai-Narrativ durch die Schüler rekonstruieren.

Die Gefühle des Lehrers kommen im Gespräch über Jom HaSikaron, dem Tag, an dem der toten Soldaten in Israel gedacht wird, zum Ausdruck. Er macht seine Anteilnahme durch seine gesenkte Stimme deutlich, als er sagt, dass leider so oft Krieg in Israel war. Es erscheint wie ein leises und sanftes Mitempfinden, das nicht mit einer Betroffenheitspädagogik gleichzusetzen wäre. Es wird kein Zeigefinger erhoben. Die Schüler hören hier aufmerksam zu.

Wir-Gefühl schaffen, Verbindungen zwischen sich und der Gemeinschaft

Die Schüler haben allerdings wenig Möglichkeiten, ihre persönlichen Gefühle im Religionsunterricht bekannt zu geben, sie werden nicht danach gefragt und machen auch nicht den Versuch, sie einzubringen. Diese Beobachtung mag sowohl mit den Erfahrungen in der bisherigen Schulbiografie wie auch mit Erfahrungen aus dem Religionsunterricht zusammen hängen. Das heißt aber nicht, dass jegliche Gefühlsebenen ausgeklammert sein müssen. Eine affektive Ebene ist natürlicherweise in der Lehrer-/Schüler und Schüler-/Schülerbeziehung gegeben. Inhaltlich werden die Schüler emotional einbezogen, wenn dem Lehrer daran gelegen ist, eine positive Identifikation mit dem jüdischen Volk, eine bewusste Einordnung des Selbst als Jude zu fördern. Diese Identifikationsmöglichkeiten lässt der Lehrer dadurch entstehen, dass er direkt entsprechend der jüdischen Tradition „Dor waDor“ (Generation um Generation) eine Kontinuitätslinie vom jüdischen Volk zur Zeit des Auszugs aus Ägypten bis zu heute lebenden jüdischen Menschen zieht. So will der Lehrer in der ersten Stunde wissen: „Wer war bei der Befreiung und Gesetzgebung?“ Izak erklärt: „Das ist das Volk.“ Der Lehrer ist zwar einverstanden, wiederholt bzw. ergänzt den generationenübergreifenden Aspekt: „Ja das Volk, aber auch alle Menschen, die wir kennen.“⁴⁷ Dieser Gedanke wird mittels des Personalpronomens „wir“ verstärkt. Entweder ordnen sich die Schüler selbst diesem Wir zu oder sie werden durch den Lehrer als Teil bzw. als Mitglieder der jüdischen Gemeinschaft adressiert. Der Lehrer erkundet weiter, wer zur Gesetzgebung anwesend war. Auch hier antwortet Ella: „Wir.“ Der Lehrer will eine genauere Antwort: „Wir waren dabei, aber wer ist das wir?“ Die Schüler gehen in ihrer Antwort sogar weit vor die Zeit der Wüstenwanderung zu den Anfängen des Judentums zurück: „Abraham“, sagt Izak. Das „Wir“, das den Bezug zur jüdischen Gruppe herstellt ist natürlich vom „wir“, das sich auf die

Gruppe der Lernenden in der Klasse bezieht, zu unterscheiden. Letzteres wird u.a. verwendet, um einen vorausgesetzten Wissensstand einzufordern. Lässt sich das benutze „wir“ in der ersten Hospitation insbesondere im Zusammenhang zur Toragabe zu Schawuot wahrnehmen, so tritt es in der 2. Hospitation im Zusammenhang mit verschiedenen Brachot zum Schabbat auf: „Wenn wir den Spruch sagen, dann lassen wir den Schabbat ein.“ In der 3. Hospitation wird das Pronomen noch einmal in Bezug zum Sinai-Narrativ artikuliert: „In jenen Zeiten bekamen wir den Befehl, der den Schabbat anspricht.“ Lehrer und Schüler gleichermaßen nehmen das Personalpronomen der 1. Person Plural häufig im Gespräch auf, so dass die Gruppenzugehörigkeit im Kontext des „Wir“ entwickelt wird.

Um zwischen dem Damals und Jetzt und den Generationen zu vermitteln, bewegt sich der Lehrer gelegentlich auf sogenannten Zeitreisen. Eine solche Reise anzudeuten bietet sich zum Thema Pessach geradezu an, da die gesamte Tradition dieses Feiertags didaktisch auf die das zeitliche sich zurückversetzen hin angelegt ist, so in der ersten Hospitation: „Wir sind in der Wüste, aus Ägypten befreit.“ Der Lehrer fordert zu einer solchen Reise direkt auf: „Macht einen Sprung in der Geschichte!“ und lässt den Schülern auch den Grund transparent werden: „Wir waren dabei, so wird die Geschichte, die Vergangenheit zu uns geholt.“ Anders ausgedrückt, erklärt der Lehrer, dass man sich nicht nur rückversetzt, sondern das Damals zu sich heranholt: „Und wenn wir davon sprechen, wir waren in der Wüste, dann sind wir in Gedanken vor 3250 Jahren.“

Schließlich erfährt das Wir-Gefühl eine besondere Verstärkung, wenn die jüdische Identität unmittelbar angesprochen wird: Dergleichen geschieht bei der Einführung des Schma Israel Gebets. Es bleibt unklar, ob der Lehrer diesen Begriff Jüdische Identität schon früher im Unterricht erwähnte oder ob seine Bemerkung durch das Vorgespräch zwischen Forscherin und Lehrer stimuliert wurde. Der Lehrer wählt eine Metapher, um den Stellenwert des Schma Israels zu untermauern. Im Schma Israel „finden wir Juden die Wurzeln zu unserer jüdischen Identität, das Schma ist das Korn unseres Glaubens“. Metaphorisch wird das Gebet einem Korn gleichgesetzt, das wachsen und sich entfalten wird. Das Schma Israel scheint Gott, Volk und Gesetz aneinander zu binden, indem

die jetzige Generation aufgefordert ist, die Verantwortung zu übernehmen, Kindern und Kindeskindern den Glauben an den einen Gott weiterzugeben.

Physische und mentale Bezüge

Dem Lehrer ist es weiterhin wichtig, äußere körperliche und innere mentale Aspekte des menschlichen Individuums anzusprechen und zu verbinden. Nachdem das Problem des äußeren Scheins und einer dadurch bedingten Fehleinschätzung des Gegenübers thematisiert wurde, verweist der Lehrer auch darauf, die Körperlichkeit des Menschen nicht zu ignorieren: „Vergesst aber nicht den Körper, dafür müssen wir viel tun!“

Die jüdische Lehre trennt Körper, Seele und Geist nicht strikt, darauf verweist der Lehrer mit diesem Hinweis.⁴⁸ Er hat sich offensichtlich schon zuvor dem Thema gewidmet und die enge Verbindung von Körper und Geist erwähnt. Arianes Beitrag „Der Körper schützt unsere Seele“ kann an ein solches Statement des Lehrers ggf. erinnern. Der Lehrer untermauert Arianes Hinweis durch eine weitere Allegorie: „Das was man anfangs nicht sieht, ist wichtig, so wie es am Sinai war, aber: Der Körper ist eine Schachtel, darin liegt eine wunderbare Geige, die Seele.“ Was versteht der Lehrer nun unter dem Begriff „Seele“? Geht es im Rückgriff auf die Allegorie zwischen Berg und Mensch darum, dass das Innere, das Nichtphysische auf charakterliche Eigenschaften verweist, so scheint das Sinnbild der Geige als Seele im letzteren Bild umfassender zu sein und sich auf das gesamte geistige Vermögen des Menschen bis hin zu transzendentalen Vorstellungen zu beziehen.

Auf den rein spirituellen-transzendentalen Bereich geht der Lehrer an anderer Stelle ein, wenn er zum Schabbat spricht. „Ja. Das ist so am Schabbattag, der Schabbat kommt mit dem Geist!“ Der Lehrer deutet auf eine innere mentale Haltung, die sich auf den Schabbat einstellt. Die kleine Unruhe der Schüler, die mit dieser Aussage einhergeht, zeigt ggf. an, dass die Kommunikation über Spiritualität durch die Schüler noch schwer nachvollzogen werden kann. Der Lehrer führt deshalb deutlicher aus: „Das ist ein zusätzlicher Geist, Neschama Jetera, eine zusätzliche Seele, die sich Samstagabend verabschiedet. Wir sind voll mit diesem Geist.“⁴⁹ Zunächst wird deutlich, dass der Lehrer Geist und Seele als Synonyme verwendet. Das, was einen spirituellen Geist ausmacht, kommt demnach in der Trennung von Heiligem und Profanen zum Ausdruck.

Diese geistige Spiritualität ist folglich nicht immer gegenwärtig, sondern kommt auf den Menschen zu und erfüllt ihn. Auch hier bleibt offen, inwieweit die Schüler diese komplexen Aspekte aufnehmen, da sie keinerlei Reaktionen auf das Gesagte zeigen.

3.4.4 Lehrer und Schüler

3.4.4.1 Der Lehrer

Situation und Person

Der Lehrer erklärte sich nach dem 2. Besuch Ende April 2002 im Unterrichtsraum zu einem Gespräch bereit. Zur persönlichen Atmosphäre des Gesprächs trug seine warmherzige Wesensart bei. Dem Lehrer lag daran, nicht nur kurze Antworten auf die standardisierten Fragen zu geben, sondern seine pädagogischen Grundüberzeugungen auszuführen. Mit der Hospitation würde er gut zurechtgekommen. Vielleicht sah er es wie andere Lehrer auch als Möglichkeit über Inhalte des Berufes sprechen zu können, wozu sich sonst weniger Gelegenheit ergibt. Der Lehrer, als ältester aller Befragten, ist bereits Pensionär. Schon als Grundschüler interessierte ihn das Lehrerdasein. Seine Ausbildung schloss er an einer jüdischen Schule in Deutschland mit Abitur ab und emigrierte vor der nationalsozialistischen Herrschaft in die USA. Anders als seine Kollegen anderer Gemeinden steht er noch in der Tradition des deutschen Judentums der Vorkriegszeit. Sein Migrationshintergrund unterscheidet sich auch von dem der israelischen bzw. russischen Lehrer dadurch, dass seine Auswanderung erzwungenermaßen durch die Nationalsozialisten herbeigeführt wurde, während die Einwanderung der anderen Lehrer auf einer eigenen freiwilligen Entscheidung beruhte. Durch sein persönliches Interesse an Geschichte und Judentum, entschloss er sich zu einer Ausbildung am Hebrew Union College in den USA und setzte einen Schwerpunkt auf ein Gesangsstudium.⁵⁰ Sein Lebensweg über Familie, Schule und Ausbildung bis hin zum Beruf spiegelt seine tiefe Verwurzelung im Judentum wider. Er wurde Kantor und wirkte in diesem Beruf zunächst in Argentinien. 1971 kehrte er nach Deutschland zurück, obwohl er sich erst dagegen sträubte. Wie er berichtet, wurde er durch die Gemeinde 4 angefordert, die dringend einen Kantor benötigte. Die Rückkehr nach den Ereignissen des Nationalsozialismus und einem über 30-jährigen Leben in den

USA und Südamerika fielen ihm verständlicherweise schwer und ließen, so muss vermutet werden, die eigene Auseinandersetzung mit der Schoa sicherlich intensiv aktualisieren. Weiter muss bedacht werden, dass auch im Zeitpunkt der Rückkehr jüdisches Leben in Deutschland zwar nicht mehr so intensiv durch Juden anderer Diasporaländer oder Israels diffamiert wurde, aber die Gemeinden einem ständigen Schrumpfungsprozess unterzogen waren. Für die Gemeinde 4 dürfte der Lehrer einen großen Glücksfall dargestellt haben. Nicht nur seine Kantortätigkeit, sein Erfahrungsschatz in überseeischen Diasporagemeinden, auch die perfekten Deutschkenntnisse stellten wichtige Qualifikationen dar, die der Gemeinde von Nutzen waren. Über seine Arbeit in Argentinien berichtet er nicht. Der Zeit nach muss er auch den Antisemitismus zur Zeiten Perons bis 1955 und wachsende Judenfeindlichkeit ab 1962 in Argentinien kennen gelernt haben. Der Kantor hat in seiner 33-jährigen Arbeit als Lehrer allein 30 Jahre in Gemeinde 4 bestritten. Da er in 3 weiteren Gemeinden Bayerns tätig war, kennt er die Genese der Gemeinden seit den 70iger Jahren genau, ist in ihr verhaftet und hat auch die Veränderung des Zuzugs in den 90iger Jahren miterlebt. Seine lange praktische Tätigkeit lässt ihm eine pädagogische Professionalisierung zugestehen, auch wenn er nicht im Lehrerberuf ausgebildet wurde.

Interessen und Selbsteinschätzung des Lehrers

In seiner didaktisch – methodischen Analyse kommt der Lehrer öfter auf die positiven Erfahrung der eigenen Kindheit zurück, die Wärme und Zuneigung, die er erfahren habe und die ihn auf seinem erzieherischen Weg begleiteten und leiten. Das Prinzip des Lernens, das man bei sich erkannt habe, helfe dabei, selbst zu lehren. Das Interesse am Lehrerberuf sei überdies nicht nur durch die Zuwendung in seinem Elternhaus entstanden, sondern auch durch ein vertrauensvolles Verhältnis zu den Erziehenden in der Schule. Seine Hinwendung zur Pädagogik zeugt von einer Art Berufung. Von Schülern lerne er heute, was gut und was nicht gut ist, erklärt er. Erst in Gemeinde 4 habe er erfahren, dass sein Beruf Kantor und Lehrer zugleich sei. Auch im Unterricht sei ihm das Wesen des Menschen als Ganzheit wichtig. Der positive Kontakt zum Kind stehe im Vordergrund. Dem emotionalen Moment ordnet er einen hohen Stellenwert zu: „Ohne persönliche Gefühle ist kaum Unterricht möglich.“ Doch

lässt er auch den Schülern genug Raum für ihre Gefühle? Darüber mag die Beobachtung Aufschluss geben

Der Lehrer bleibt in seinen Organisationsformen zwar traditionell frontal und konzentriert sich auf das Plenum, doch schätzt er auch Rollenspiele positiv ein, z.B. bei der Hawdala Zeremonie zum Schabbatausklang oder beim Seder zu Pessach. Offenen Unterricht hielte er zwar in der Schule für möglich, nicht aber bei einem 2 Wochenstundendeputat.

Die Schwerpunkte, die der Lehrer setzt, konzentrieren sich, wie man schon an den Materialien erkennt vor allem auf die Religionsvermittlung und beziehen sich nach Lehreraussage auf Tenach, Talmud, Festtage und Kaschrut, aber auch auf Geschichte und Hebräisch. Seine Umschreibung der Unterweisung lautet auch: „Unterricht ist wie ein Kuchen aus Gedanken, Säulen und Wurzeln.“

Daraus wird deutlich, dass er das Lehren als multikomplexes Gefüge auffasst, das eine angemessene strukturadäquate Vermittlung erfordert. Sozial - historische Bedingungen hingegen kämen erst ab der 11. Klasse zum Tragen, ergänzt er. Er räumt dem Fach Religion einen Sonderstatus ein, der u.a. mehr als andere Fächer dazu verpflichtet, Identitätshilfen zur Verfügung zu stellen. Um dem gerecht zu werden, gehe er in erster Linie von den Schülerbedürfnissen aus.

Er lege Wert darauf, die kritische, selbständige und kooperative Mitgestaltung zu fördern, denn die Schüler seien frei zu sagen und zu fragen, was sie belangt, hebt der Kantor hervor. In diesem Sinne legt er Wert auf die Mitbeteiligung der Schüler, denn Unterricht schließt ein, dass nicht nur der Lehrer lenkt, denn „die Schüler haben auch Ideen“ und „je ernster man Kinder nimmt, desto ernster nehmen auch sie den Unterricht“. Das Ernstnehmen des Gegenübers, die Anerkennung des Schülers und seiner Interessen lassen reziprok, so folgert er, auch den Religionsunterricht und damit die Ziele und das Ansinnen des Lehrers durch die Schüler ernstnehmen.

Die oben angesprochenen Identitätshilfen beziehen sich einerseits auf die Religiosität der Jugendlichen, die der Lehrer bemüht ist, zu unterstützen. Doch habe jeder einen anderen Zugang zur Offenbarung, erklärt er, sie sei für jeden Menschen etwas Neues. Er räumt ein, dass er auch atheistische Positionen akzeptieren würde, doch erwarte er dann eine Erklärung: „Wenn Kinder nicht glauben wollen, dann sollen sie begründen, wieso.“ Doch wie geht der Lehrer

mit einem solchen Argument um? Versucht er dann nicht Einfluss zu nehmen? Haben die Schüler in diesem Alter die Chance sich gegen die eventuelle Gegenrede des Lehrers zu behaupten? Der Lehrer bemüht sich jedenfalls, die individuelle religiöse Aufgeschlossenheit jedes Einzelnen zu berücksichtigen. Trotzdem kämen einige Jugendliche mit 13 Jahren nicht wieder zum Unterricht, berichtet er, aber man könne sie nicht zwingen und Druck erzeugen: „Das kommen ist ein Privileg.“

Identitätshilfen basieren andererseits auf dem humanistisch philosophischen Gedankengebäude des Lehrers: „Der humanistische Zugang ist wesentlich, das schafft Begeisterung.“⁵¹ Der Respekt untereinander, das humanistische Motiv⁵², die Würde des Einzelnen und das Ernstnehmen des Subjekts bilden wiederkehrende Elemente im Gespräch. Dazu gehöre auch, dass sich der Unterricht an einem demokratischen Gesellschaftsbild orientiere. Auf die Frage nach Konflikten antwortet er, dass er Realitätsprobleme nicht meiden würde, es gäbe aber keine Streitigkeiten. Von Strafen sieht der Kantor ab. Generell wären die konkreten Lebenssituationen wichtig, denn wenn ein Schüler durcheinander sei, müsse man genauso auf ihn eingehen wie sonst. Insofern ist der Lehrer offen für eine Konfliktbearbeitung. Konfliktlösung impliziert so das Eingehen auf die Schüler, nicht ihre Ausgrenzung. Insgesamt lässt sich in der Pädagogik des Lehrers eine vielfältige innere Differenzierung erkennen, die sich auf entwicklungspsychologische, sprachliche und inhaltliche Komponenten bezieht.

Wie zeigen sich die Aussagen des Lehrers im Spiegel seiner Handlungen?

Zunächst plädiert der Lehrer dafür, die Schüler am Unterricht kooperativ, selbständig und mit eigenen Ideen mitgestalten zu lassen. Kritisch und selbständig hieße auch, Lehrinhalte infragestellen zu dürfen und Schülervorschläge als Themen zuzulassen. Während des beobachteten Unterrichts wird selten etwas durch die Schüler kritisiert, noch äußern sie Inhaltsvorschläge. Vielleicht müssen sie ja auch erst ihr Vorwissen erweitern, um aus einem Wissenscorpus wählen zu können. Insofern werden Mitgestaltung und Selbständigkeit proklamiert, können aber nicht wirklich realisiert werden. Besieht man die Fragebogen der Schüler, meinen auch nur die Älteren, Entscheidungen treffen zu können. Sich dafür zu entscheiden, die

eine oder die andere Bracha wie in der 2. Hospitation zu lesen, spiegelt noch keine große Eigenständigkeit.

Doch was Deutungsprozesse betrifft, kann man erkennen, dass der Lehrer intensiv die Hypothesenbildung unterstützt und gelegentlich an unerwarteten Antworten anknüpft. Ein solches Verhalten wäre z.B. die Frage danach, wer am Sinai dabei war. Der Lehrer intendiert, dass die Schüler sich selbst in die Gruppe derer, die am Sinai standen, einschließen. Izak stattdessen geht nicht vom Sinai in die Zukunft sondern zu den Erzvätern zurück. Der Tradition nach hat Abraham und die nachfolgenden Generationen bis Mose die Gesetze aus sich heraus und im Glauben an den einen Gott befolgt. Für den Schüler erscheint es aber logisch, dass Abraham bei der Gesetzgebung dabei war. Der Lehrer integriert sorglich die überraschende Antwort in den Unterricht, indem er den Nachkommen Abrahams hören will: „Wir kennen auch den Sohn.“ Auch an anderen Stellen sind kleine Deutungsspielräume erkennbar, die die Schüler sicherlich zum selbständigen Denken über religiöse Fragen anregen, z.B. weshalb das Brot zu Schabbat bedeckt ist oder wozu es Schaufäden am Tallit gibt.

Der Lehrer geht insgesamt kleinschrittig vor. Er entfaltet Themen auf spezifische Weise und unterstützt mittels Anschauung oder Systematisierung die Aufnahme. Die verbale Strukturierung erfolgt u.a. durch Akzentsetzungen, die das Interesse steuern können. Das Stichwort „Hören und Tun“ wird z.B. mehrmals thematisiert und erhält so einen besonderen Stellenwert. Weiterhin erklärt der Lehrer und fasst zusammen und lässt die Schüler wichtige Aspekte des Unterrichts wiederholen (Bedeutung der Schalosh Regalim). Damit wird er seinem Anspruch gerecht, die Schüler differenziert zu begleiten. Sprachlich geht er auf die Schüler und ihre Sprachvoraussetzungen ein, indem er langsam und akzentuiert spricht und die Schüler dazu gleichsam anhält, damit alle folgen können. So begegnet er den Schülern mit Strenge, wenn er Ungenauigkeit bzw. undeutliche Aussprache oder ein vorgetäushtes Lesen entdeckt: „Lest ihr oder sagt ihr es auswendig?“

Inhaltlich kann er durch bildliche und verbale Anschauungen den jüngeren oder auch älteren noch unerfahrenen Schülern Stütze geben. Doch grenzt der Lehrer durch seine inhaltlichen und strukturellen Vorgaben die Schüler auch ein. Dergleichen ist in der 3. Hospitation zu beobachten als die Schüler vorwiegend

eine rezeptive Leseaufgabe erhalten und fast sämtliche Erklärungen durch den Lehrer erfolgen. Hier werden die Schüler noch nicht einmal motiviert, Beiträge zu leisten. Damit dürfte die Autonomie des Lerners im religiösen Kontext wenig herausfordert werden. Insofern werden Bedürfnisse der Schüler, auf die der Lehrer eingehen will, von Unterricht zu Unterricht recht unterschiedlich befriedigt. Ein weiterer Beleg für eine begrenzte Mitgestaltung zeigt sich auch im Ignorieren des starken Schülerinteresses daran, was Manna sein könnte. Doch können sich die Schüler kurze Zeit durchsetzen, auch wenn es nicht des Lehrers Anliegen ist. Für ältere Schüler, die ein völliges Lenken vermutlich zunehmend weniger schätzen, mag dies bedeuten, dass sie sich bevormundet fühlen und ggf. den Religionsunterricht aufgeben, so wie der Lehrer für manche über 13-Jährige berichtet.

Weiterhin wäre das humanistisch ethische Grundverständnis des Lehrers und dessen Vermittlung zu betrachten. Inhaltlich berücksichtigt er zweifellos jüdische Themen, die sich auf ethisch moralische Gesetze beziehen.

Der gesamte Komplex der Pessachgeschichte und der der Gesetzgebung ist mit dieser Dimension durchdrungen. Auch im handelnden Umgang mit den Schülern zeugt der Lehrer davon, wie er gewissenhaft auf Prinzipien des Respekts und der Würde des Individuums achtet. Doch gegenüber Unruhe und Ablenkung ist er nur bis zu einem bestimmten Grade nachsichtig⁵³, und wo jemand ausgelacht wird, zeigt er sich kompromisslos.⁵⁴

Welche Hilfen bekommen aber nun die Schüler bei der Ausbildung ihrer jüdischen Identität. Inhaltlich erhalten sie eine Bannbreite von heilsgeschichtlichen Informationen, ganz besonders in den Skripten oder Texten, die sie z.T. selbständig erarbeiten könnten. Der emotionale Bezug hingegen, den der Lehrer im Interview besonders betont, muss von 2 Seiten betrachtet werden. Die emotionale Hinwendung zum jüdischen Volk wird mehrfach gestärkt. Außerhalb dieses kollektiven Gefühls, scheint kaum Platz für Gefühle der einzelnen Schüler zu sein. Zur eigenen Befindlichkeit jedoch macht der Lehrer Andeutungen (Jom HaSikaron) und gibt auch Biografisches gegenüber den Schülern preis: „Ich komme aus Argentinien und 1948 kamen viele Juden nach Israel nach 2000 Jahren Verbannung“, wodurch seine Authentizität und Glaubwürdigkeit unterstützt wird.

Zwar werden Gefühle seitens der Schüler nicht offensichtlich, doch andererseits oktroyiert der Lehrer auch keine Gefühlsbekundungen (Betroffenheit). Damit geht einher, dass er in seinem humanistisch-ethischen Grundverständnis, jegliche Druckmechanismen, um Religiosität entstehen zu lassen, nicht akzeptieren kann. So toleriert er auch bei entsprechender Argumentation, wenn jemand nicht glaubt.

3.4.4.2 Schüler

3.4.4.2.1 Interviews und Fragebogen

Hinweise zu den Schülern ergeben sich aus den Stundenbeobachtungen und Fragebogen. 9 der insgesamt anwesenden Schüler (4 Mädchen und 5 Jungen) erklärten sich bereit, den Fragebogen auszufüllen.

Zusätzlich konnte ein Einzelinterview mit einer 14-jährigen Schülerin durchgeführt werden, die auch den Fragebogen bearbeitete.

Die Mehrzahl der Schüler gibt an, in der Nähe der Gemeinde zu wohnen. Sie sind zwischen 10 und 15 Jahre alt.⁵⁵ Drei der Schüler sind in Deutschland geboren, die übrigen Schüler stammen aus Moldawien; Russland; Tadschikistan; Russland oder Amerika und befinden sich zwischen 2 und 9 Jahren in Gemeinde 4. Alle Befragten sprechen deutsch, 5 von ihnen russisch und ein Schüler etwas hebräisch, vermutlich wegen seiner aus Israel stammenden Mutter.⁵⁶ Alle weiteren Eltern kommen aus Moldawien; Usbekistan; Tadschikistan, dem Kaukasus; Russland, Deutschland (4 Schüler) oder den USA.⁵⁷ Nicht alle Schüler geben die Berufe der Eltern an. Das Spektrum der genannten Berufe ist vielfältig und deutet auf einen gehobenen wie auch auf einen niedrigeren sozialen Status.⁵⁸ Die Schüler haben durchschnittlich 1 bis 3 Geschwister, so dass man von Kleinfamilien sprechen kann. Alle Schüler verweisen auf weitere Verwandte in Deutschland.⁵⁹

Zu Besuchen zu Hause geben die Schüler an, dass sie oft (5 Schüler) und gelegentlich (3 Schüler) Gäste hätten, die sowohl jüdisch (7 Schüler) als auch nichtjüdisch seien (5 Schüler). Daraus auf einen intensiven Gemeindekontakt oder auf eine gelungene Integration der Migranten in der deutschen Gesellschaft zu schließen, wäre verfrüht. In Hinsicht auf den Schulstatus besuchen die Schüler überwiegend das Gymnasium (5 Schüler), aber auch die Real (1 Schüler)- und Hauptschule (3 Schüler).⁶⁰ Im Blick auf ihre Zukunft

geben die Schüler eine große Spannbreite unterschiedlicher Berufe an, vom Lehrer bis hin zum Basketballprofi.⁶¹ Auch die Wahl eines möglichen Wohnortes erscheint abwechslungsreich: Deutschland (3 Schüler); USA; Italien, Frankreich; Moldawien; Israel (3 Schüler); Frankreich (2 Schüler) oder auch China werden genannt. Einig scheinen sich die meisten darin zu sein, nicht in einem islamischen Land wohnen zu wollen. China ist wohl mehr als Scherz eines Schülers aufzufassen, der sich in der gesamten Fragebogenerhebung als relativ opponiert erwies. In Gemeinde 4 wurde öfter als in anderen Gruppen Israel als möglicher Lebensort genannt, sowohl von Zuwanderern wie von Alteingesessene)

Das Freizeitverhalten der Jugendlichen umfasst vornehmlich Sportaktivitäten wie Basketball; Schwimmen oder Tanzen und wird bei 3 Jugendlichen im Verein ausgeübt. Wenn kein Unterricht ist, basteln die Schüler auch (2 Schüler), lernen ein Instrument, gucken Fernsehen, lesen (5 Schüler), helfen zu Hause oder treffen sich mit Freunden. Als häufigste Tätigkeit werden Hausaufgaben machen bzw. lernen (8) angegeben. Basteln und Musizieren üben eher jüngere Schüler aus, während ältere Sport und Fernsehen bevorzugen.

3.4.4.2.2 Religiöser Hintergrund und Wissensstand

Religiöser Hintergrund

In Bezug auf ihre rituelle Praxis erklären 3 Schüler (10-jährige Zuwanderin, 11-jähriger Alteingesessener, 15-jähriger Zuwanderer) oft die Synagoge zu besuchen, während die übrigen Schüler eher selten gehen. Der Gottesdienstbesuch scheint unabhängig vom Geschlecht, Alter oder Herkunftsland zu sein. Das Gottesdienstverhalten der Eltern deckt sich nicht grundlegend mit dem der Kinder, auch wenn die meisten Schüler in die Synagoge durch Familienmitglieder begleitet werden. Kein Schüler besucht mit Freunden den Gottesdienst, lediglich eine 11-jährige Alteingesessene geht auch alleine. Das Betverhalten entspricht etwa der Häufigkeit des Synagogenbesuchs: Zwei Schüler meinen oft und 5 Schüler gelegentlich im Gottesdienst zu beten.

Auch wenn die Synagoge nicht so oft besucht wird, scheint Brit Mila und Bar/Bat Mizwa einen hohen Stellenwert für die Familien zu besitzen. Bis auf einen

11-jährigen Alteingesessenen wurde bei allen befragten Jungen eine Beschneidung durchgeführt.

Bar und Bat Mizwa haben sogar alle dem Alter nach möglichen 4 Schüler gefeiert. Kaschrut wird nach den Schüleraussagen in 5 der 9 Familien gehalten. Ein 11-jähriger alteingesessener Schüler fügt hinzu, dass man das Essen in milchig und fleischig trenne, nicht aber das Geschirr. Ein 15-jähriger Zuwanderer, der älteste Schüler und regelmäßiger Synagogenbesucher, hält die Kaschrut nur zu Pessach. Was man unter Kaschrut versteht wird offenbar höchst unterschiedlich, wie auch in anderen Gemeinden, interpretiert. So könnte es möglich sein, dass die anderen vier kaschruthaltenden Schüler sich ggf. auch nur auf Pessach beziehen. Zur Bedeutung der Kaschrut selbst haben die Schüler jedoch Material durch den Lehrer erhalten, das die eigenwilligen Versionen beim sorgfältigen Studieren korrigieren müsste.

Wissensstand

Ihr Auskennen in der Synagoge schätzen 6 der Befragten als gut, 1 Schüler als sehr gut (15-jähriger Zuwanderer) und lediglich einer als recht gering ein.⁶² Hier wäre es weiter interessant festzustellen, was die Schüler dieser wie auch anderer Gemeinden unter „auskennen“ verstehen. Ist das der Synagogaufbau, sind die Gebetszeiten oder der Gottesdienst selbst gemeint?

Die Kenntnis zu den verschiedenen Feiertagen scheint gründlich zu sein. Lediglich Jom HaSchoah und den 9. Aw kennen weniger Schüler. In der Bestimmung eines beliebten Feiertags differieren die Antworten sehr. Die Schüler nennen Pessach, Sukkot, Purim (3 Schüler), Chanukka (3 Schüler) und Lag ba-Omer. Zwei Schüler machen überhaupt keine Angaben, ggf. weil sie die Feiertage zu Hause nicht feiern und auch nicht die Gemeinde besuchen. Generell ist die Bevorzugung bestimmter Feiertage weder durch Geschlecht, Alter oder Herkunft bestimmt. Purim und Sukkot als beliebteste Feiern stehen an oberster Stelle, sie haben auch einen großen Attraktionswert für jüngere Jugendliche, so wird Chanukka wegen der Geschenke angeführt und Purim, weil man in Kostümen tanzt. Sukkot wird favorisiert, weil man eine Hütte baut und Lag ba - Omer wegen der Ausflüge. Nur für Pessach erfolgen keine Begründungen.⁶³

3.4.4.2.3 Schülerdispositionen

Begründungen für den Besuch beziehen sich vornehmlich darauf, dass die Schüler an Gott glauben (10-jährige Zuwanderin und 11-jährige Alteingesessene, 11-jähriger Alteingesessener und 15-jähriger Zuwanderer), gerne in die Gemeinde gehen (11-jährige Alteingesessene, 10 und 12-jährige Zuwanderin, 13-jähriger Zuwanderer) und sich verpflichtet fühlen, als Jude zu lernen (ausschließlich 11-jährige alteingesessene Schüler). Aber auch die Freunde (2 Schüler) und Neugier spielen eine Rolle. Freunde zu treffen scheint ggf. wegen der unterschiedlichen Altersklassen kein dominierender Grund zu sein, Diejenigen, die angeben, an Gott zu glauben, gehören zu den jüngeren Schülern der Gruppe.

Im Hinblick auf die Besuchshäufigkeit des Religionsunterrichts erklären die Schüler, den Unterricht sehr oft (3 Schüler), oft (3 Schüler) und in einem Fall selten zu besuchen. Drei der Schüler wollen zukünftig nicht mehr am Unterricht teilnehmen. Dazu gehören zwei 11-jährige Alteingesessene und eine 12-jährige Zuwanderin. Dass der opponierende 11-jährige Alteingesessener sich dagegen ausspricht, überrascht nicht weiter. Bei ihm wie bei den anderen beiden Schülern könnte es sein, dass die Eltern den Besuch des Religionsunterrichts erzwingen.

Vier der Schüler sehen einen Unterschied zum regulären Schulunterricht. Die 14-jährige Zuwanderin sieht den Grund für diesen Unterschied in der friedlichen Atmosphäre des Religionsunterrichts.⁶⁴ Sie scheint demnach keine friedliche Atmosphäre in der Regelschule zu erfahren, die ggf. auch dadurch bedingt ist, dass sie unter hohem Leistungsdruck steht. Mit ihrer Aussage bestätigt sie die Anmerkung des Lehrers, der im Interview betont, dass es keine Konflikte im Religionsunterricht gebe. Keiner der Schüler hatte zuvor einen Privatlehrer. 7 Schüler haben auch keine weiteren Erfahrungen, gemeinsam mit anderen jüdischen Jugendlichen zu lernen. Nur die 14-jährige Zuwanderin, die eine jüdische Schule in Moldawien besuchte, und ein 11-jähriger Alteingesessener bilden hierin eine Ausnahme.

Im Hinblick auf einen alternativen Unterricht wie z.B. Ethik erscheint es interessant, dass fast alle Mädchen und z.T. schon ab der 5. Klasse zusätzlich Ethik in der Schule gewählt haben (11-jährige Alteingesessene, 10, 12 und 14-jährige Zuwanderinnen). Im Falle der 14-jährige Zuwanderin handelt es sich

dabei um den Wunsch weiterer Horizonterweiterung, wie sie im Interview vermittelt. Der 11-jährige Alteingesessene besucht überraschend zusätzlich den christlichen Religionsunterricht seiner Schule. Gründe dafür werden nicht genannt, doch gehört er wie die 12-jährige Zuwanderin zu den drei Schülern, die den jüdischen Religionsunterricht nicht fortsetzen wollen. Dahinter können ggf. Diskrepanzen zwischen ihm und dem Lehrer stehen. Die meisten Jugendlichen (5 Schüler) arbeiten gerne mit den Mitschülern zusammen und kommen gut mit ihnen zurecht. Zwei 11-jährige Alteingesessene enthalten sich der Antwort. Der opponierende Schüler hingegen verneint eine Zusammenarbeit und kann von daher in der Lerngruppe bestimmt als Außenseiter angesehen werden.

Bezogen auf Entscheidungsmöglichkeiten meinen nur 4 Schüler auf den Unterricht einwirken zu können, dazu gehören wie angesprochen vor allem die älteren Schülerinnen. Spielraum im Religionsunterricht wird erreicht, indem der Lehrer u.a. nach Ideen fragt. Auch hier äußern sich vorwiegend die älteren Schüler (12 und 14-jährige Zuwanderinnen, 13 und 15-jähriger Zuwanderer) positiv. Weiterhin erklären 5 Schüler, dass sie sich gerne beteiligen und 7 Schüler behaupten von sich, aufmerksam zu sein. Der Religionsunterricht im Ganzen gefällt ebenso 7 Schülern, doch der Interessantheitsgrad wird unterschiedlich beurteilt. Vier der Schüler halten ihn für sehr interessant (3 Schüler) oder interessant (1 Schüler). Nur der Opponent und weiterer 11-jähriger Alteingesessener bewerten den Religionsunterricht als langweilig.

Das religiöse Urteil

1) Zum ersten Fragekomplex, in dem das Verhältnis des Menschen zu Gott und die ihm daraus erwachsenden Verpflichtungen betrachtet wird, meinen 6 Schüler, dass Shimon sein Versprechen an Gott halten solle.

Sie begründen ihre Position, indem sie die Verpflichtung des Versprechens betonen z. B. „weil er es versprochen hat und weil man keine Versprechen bricht“ (10-jährige Zuwanderin), „weil ein Versprechen im Notfall ist wie ein Handschütteln, das man nur dann löst, wenn ein anderer es erlaubt“ (14-jährige Zuwanderin), „weil er ein Versprechen an Gott gegeben hat, das muss er halten“ (11-jähriger Alteingesessener) oder „weil man nach den 10 Geboten nicht lügen darf und man Versprechen halten muss“ (11-jährige

Alteingesessene). Die Frage wird somit tautologisch beantwortet, wobei das Versprechen als eine allgemein anerkannte Norm angesehen wird. Die jüngste Befragte dieser Gruppe betrachtet ein Versprechen als ein vertragliches Prinzip zwischen Parteien, das ursprünglich durch einen Handschlag besiegelt wurde und nur aufkündbar wird, wenn sich eine Partei mit Einverständnis der anderen zur Auflösung entschließt. Sie sieht Versprechen unter einem juristisch ethischen Gesichtspunkt. Der 11-jährige Alteingesessene wählt eine religiöse Begründung, als dass die Bindung an ein auf Gott bezogenes Versprechen unlösbar sei. Auch die gleichaltrige Schülerin argumentiert religiös, indem sie sich auf den Dekalog bezieht

Dass der Mensch an ein Versprechen an Gott generell gebunden sei, halten zwei Schüler für richtig, „weil Gott den Menschen bestrafen kann“ (11-jährige Alteingesessene) und „der Mensch gegenüber Gott verpflichtet ist“ (11-jähriger Alteingesessener). Für die Schülerin steht demnach die Vermeidung einer göttlichen Sanktion im Vordergrund. Dies mag eine Form des Do ut des - Denkens darstellen. Das heißt, es existiert die Vorstellung eines eingreifenden Gottes, der den einzelnen Menschen im Auge hat und ihn belohnen oder strafen kann. Zwei ältere Schüler hingegen lehnen die Bindung an das Versprechen ab: „Man muss nicht, man kann, es zwingt einen niemand“ (13-jähriger Zuwanderer) und „Man gibt ein Versprechen an einen einzigen Gott zu glauben; man muss es nicht tun, also man tut es nicht absichtlich“ (14-jährige Zuwanderin). Durch die noch nicht völlig gefestigten Deutschkenntnisse des Mädchens ist die Aussage nur schwer verständlich. Zweierlei Aspekte kann sie meinen a) dass jeder sich frei entscheiden kann, an Gott zu glauben oder b), dass Transzendenz etwas nicht zweckgerichtetes oder planbares darstellt. Ob man Gottes gegenüber allgemein etwas tun müsse wird von 3 Schülern bejaht, „weil Gott auch den Menschen immer hilft“, man ihm vertrauen müsse oder „wenn ein Mensch niemandem vertraut, ist er hart und entschlossen, er hat keine Seele“ (11-jähriger Alteingesessener). Auch dieser Frage wird tautologisch begegnet, auf das gegenseitige Vertragsverhältnis des Bundes bezogen oder als Vertrauensverhältnis beschrieben, das nur derjenige leisten kann, der kein rücksichtsloser Charakter sei.

2) Im zweiten Fragekomplex wird das Verhältnis zwischen Gott und profaner Welt (Freund, Beruf) angesprochen. Auf das Problem, welche Größe, Partner

und Beruf oder Gott und ein Versprechen an ihn wichtiger sind, erklärt die 14-jährige Zuwanderin: „Bedeutsamer ist die private Sphäre, aber das Versprechen an Gott steht an erster Stelle.“ Diese Ansicht vertritt auch ein 11-jähriger Schüler: „Gott und Versprechen sind bedeutsamer.“ Die allgemeinere Frage, Gott oder Mensch als bedeutsamer für die Welt zu bezeichnen, wird ausgewogen beantwortet. Je zwei Schüler plädieren für Gott, zwei für den Menschen und zwei erklären sich unentschieden. In der Beantwortung dieser Frage erfolgen keine Argumentationen, was darauf deuten mag, dass die Schüler sich hier nicht ganz sicher sind.

3) Der dritte Fragekomplex beschäftigt sich mit der Rolle der Eltern i. H. auf das eigene religiöse Leben. Vier Schüler sind der Ansicht, dass man sich nach den religiösen Eltern richten müsse, wenn sie dafür plädieren, das Versprechen zu halten, weil man „bestraft werden kann“ oder weil „Eltern wissen was gut für einen“ ist (11-jähriger Alteingesessener). Weitere Begründungen ähneln sehr den Antworten aus Fragekomplex 1. Lediglich ein 11-jähriger Alteingesessener argumentiert, dass den Eltern ein besonderes Vertrauen hinsichtlich ihrer Anweisung zuzusprechen sei. Er scheint noch sehr stark in der elterlichen Verantwortung zu stehen.

4) Die Rolle der religiösen Gemeinschaft i. H. auf religiöse Entscheidungen wird unabhängiger gesehen. Dazu, ob sich Schimon durch Forderungen der Gemeinde leiten lassen muss, äußern sich 4 Schüler konkret mit Nein, davon drei 11-jährige Schüler und die 14-jährige Schülerin). Die institutionelle Rolle der Gemeinde darf demnach nicht zu stark in das religiöse Leben des Einzelnen eingreifen. Andererseits aber wird eingeräumt, dass der Mensch Verpflichtungen gegenüber der Gemeinde habe, weil er ihr treu sein müsse (13-jähriger Zuwanderer) oder um „jemanden, der Hilfe braucht, zu helfen“ (14-jährige Zuwanderin). Die Aussagen spiegeln den sozialen Gedanken, dem ein Gemeindeleben inhärent ist, wieder, wo nicht Individualität zugunsten des Kollektivs aufgegeben wird, sondern ein eigenes Engagement im wohlthätigen Belangen möglich werden kann. Der 13-jährige Schüler kennzeichnet die Beziehung zur Gemeinde als Treueverbindung. Die anderen Schüler betonen, dass aus einem ethisch moralischen Grundsatz, z. B. im Falle von Not und Hilflosigkeit, der Einzelne für die Gemeinschaft einzustehen habe. Ob der Mensch schließlich seine persönliche Freiheit gegen Ansprüche der Gemeinde

stellen darf, bejaht lediglich der älteste Schüler. Die 14-jährige Schülerin tritt dem entgegen und meint: „Jeder baut sein eigenes Lebens selbst.“ Sie ist der Ansicht, dass jeder seine Ansprüche über die Gemeinde hinaus bewahren und die eigene Freiheit im Blick haben sollte, um selbstverantwortlich zu handeln.

5) Der fünfte Fragekomplex bezieht sich auf Gottes Einwirken in die Welt. Dass Shimons Entscheid gegen Gottes Versprechen eine Folge für sein Leben habe, halten 6 Schüler für zutreffend, denn „er bekam das, was er wollte“ (14-jährige Zuwanderin). Nur ein Schüler negiert eine solche Kausalität. 4 Schüler halten einen Unfall als direkte Folge eines nicht an Gott eingehaltenen Versprechens und 5 Schüler einen strafenden Eingriff Gottes für möglich, denn: „Wenn man Gott was verspricht, hilft er dir auch“ oder „Vielleicht hilft ihm Gott nimmer“ (11-jährige Alteingesessene), „Gott greift ein, wenn man nicht gehorcht“ (11-jährige Alteingesessene) bzw. „Ich glaube, er wird bestraft“ (12-jähriger Alteingesessener). Auch hier wird Kausalität hergestellt, die in den Kontext der Do-ut-des Vorstellung passt. Die 14-jährige Zuwanderin stimmt der These eines strafenden Gottes ebenso zu, allerdings macht sie das abhängig davon, „was für ein Versprechen das war.“ Ein 11-jähriger Alteingesessener hingegen bestreitet die Strafe Gottes, weil er nicht an Gott glaube. Auf die Frage, ob Gott überhaupt in die Welt eingreife oder sich in der Welt zeige, antwortet kaum ein Schüler. Nur ein 11-jähriger Schüler plädiert dafür: „Ja, er wird in die Welt eingreifen und er will, dass alle Menschen ihr Versprechen halten.“ Der 13-jährige Schüler lehnt den Gedanken ab: „Nein, er wird sich nicht in der Welt zeigen, denn sonst gibt es ein Chaos.“ Er zeigt in seinem Alter eine andere Annäherung an das Judentum und Gott als z.B. die 11-jährige Schülerin, die sich noch durch eine kindliche Naivität in ihren Betrachtungen charakterisiert. Hat der 13-jährige Gott als das Unendliche, als eine unbeschreibbare Einheit verstanden, dann kann es aus seiner Vorstellung nicht möglich sein, in die Welt zu treten.

Der Zentralgedanke des Judentums

Die Frage danach, was den Schülern besonders wesentlich im Judentum sei, wollen nur 5 der 9 Schüler beantworten. Der 11-jährige Opponent hält „Nichts“ für wichtig. Hingegen meinen die 11-jährige Alteingesessene und der 15-jährige Zuwanderer, dass der Glauben ausschlaggebend sei. Der 13-jährige Schüler

und die 14-jährige Schülerin akzentuieren den ethischen Kern des Judentums, wobei der Junge den Toleranzgedanken hervorhebt und das Mädchen von einem kategorischen Imperativ sittlichen Handelns ausgeht, so wie ihn bereits der Lehrhausleiter Hillel formulierte: „Sie machen anderen nicht das, was ich mir nicht wünsche.“

3.4.4.2.5 Schülerverhalten

Wo reproduzieren die Schüler Wissen?

Die Schüler sind mit den Arbeitsweisen des Lehrers vertraut. Sie haben Erfahrung gesammelt ggf. schon Routine entwickelt, zu Hause Texte nachzulesen, vorzubereiten und im Unterricht mit Texten umzugehen. Dazu gehört auch das Auffinden und die Vergegenwärtigung eines behandelten Themas durch Nachlesen, z.B. zum Thema Jom Haschoa in der 1. Hospitation. Offenbar steht für meisten russischen Zuwanderer der Holocaust weniger im Vordergrund. Vielleicht hat der Lehrer, selbst Emigrant durch die nationalsozialistische Herrschaft, das Thema weniger ausführlich behandelt, um die Schoa nicht zum Ausgangspunkt jüdischer Identität der Jugendlichen werden zu lassen.⁶⁵ Er erklärt gegenüber dem Besuch jedoch, dass Material zum Thema verteilt wurde.⁶⁶ Arianes Erklärung zum Jom HaSchoa, die auf Lehreranfrage folgt, fällt relativ kurz aus, sie tauscht den Begriff Schoa lediglich durch den oftmals synonym verwendeten Begriff „Holocaust“ aus, der dem Lehrer als alleiniges Erklärungsmerkmal offenbar nicht genügt. Der Unterschied zwischen Katastrophe und Brandopfer wird an dieser Stelle nicht erläutert. Ariane äußert sich zum Thema vage, als dass man sich der 6 Millionen Juden erinnere. Sie spricht die Vernichtung nicht explizit an. Während die älteren Schüler sicherlich wissen, dass der Tod von 6 Millionen Juden gemeint ist, kann man nicht ergründen, welche Vorstellungen die jüngeren mit dem Hinweis verbinden.

Andererseits ist weiter Zurückliegendes bei den Schülern durchaus präsent. Sie können z.B. Details wiedergeben, die die Namen der Erzväter oder den Ort, an dem Moses die Stimme Gottes zuerst hörte, betreffen. Auf die Frage in der zweiten Hospitation, wieso die 3 Wallfahrtsfeste gefeiert werden, antwortet Cassandra souverän: „Das sind Feste, da bringt man Opfer zum Tempel.“ Die Schülerin bringt damit einen wesentlichen Aspekt der 3 Regalim ein, der in der

ersten Hospitation nicht gefallen war, das Tempelopfer.⁶⁷ Weiterhin stellen die Schüler ihr Wissen unter Beweis, wenn sie Fragen zum Thema Omerzeit beantworten, wenn sie die Brot Bracha fehlerlos rezitieren (Izhak) oder probeweise den Kerzensegen vormachen (Ella).

Wo sind die Schüler aufmerksam, wo setzen sie Eigeninitiativen

Trotz starker Lenkung finden die Schüler hier und da Lücken, in die sie ihre Interessen einbringen. Dabei dokumentiert sich ihre Neugier auf Unbekanntes und ihr Wunsch auf Erkenntnisgewinn.

Die jüngeren Schüler interessieren sich ihrem Alter entsprechend z.B. für naturhafte Gegebenheiten und alltagspraktische Probleme, die mit dem Glauben zusammenhängen. Ella ist diejenige, die nach der Bedeutung und Besonderheit des Berges Sinai fragt, wodurch sie ein längeres Klassengespräch in Gang setzt. Es ist anzunehmen, dass die Größe des Berges zuvor schon einmal thematisiert wurde und sie den Zusammenhang nicht mehr rekonstruieren kann. Die Aggada erzählt, dass der Berg Sinai wegen seiner geringen Größe und Bescheidenheit als Berg der Gesetzgebung ausgewählt wurde. Mit Ellas Frage „Wieso war der Sinai so hoch?“ scheint teilweise Erinnertes artikuliert. Das bruchstückhaft Memorierte kann dann mit der Hilfe des Lehrers reaktualisiert werden: „Aber der Berg war nicht so hoch“, erklärt er, „Gott wollte zeigen, dass äußerliche Größe nicht so wichtig ist.“ Weitere zentrale Beachtung erfährt das Manna, das Gott während der Wüstenwanderung den Israeliten herabfallen ließ. Die Konsistenz beschäftigte Generationen von Rabbinen und auch die Schüler der Gemeinde 4. Mit dem Lehrerimpuls „Jeden Tag hat Gott Manna geschickt, um jeden Tag eine Portion zu nehmen“ rückt die Speise für Georg in den Vordergrund. Er will mehr über dessen Materie wissen: „Aus was war Manna?“ Die Lehrerausführungen scheinen nur peripher interessant. Georg stellt eigentlich eine grundsätzliche Frage, die auch damit zusammenhängt, wie moderne Menschen, die in einer logisch-technokratischen Welt leben, göttliche Wunder als solche stehen lassen oder nach rationalen Begründungen suchen, die diese erklären. Trotz oder gerade wegen des Hinweggehens über diese Frage seitens des Lehrers, fühlen sich auch die Mitschüler angeregt, darüber nachzudenken und nachzuhaken. Eine Erklärung wird gesucht: „Aus Zuckerwatte“, meint Alex. Ob seine

Bemerkung eher eine ernstgemeinte Hypothese oder einen Scherz darstellt, kann nicht definitiv geklärt werden, wohl aber wertet der Lehrer die Aussage offenbar nicht als seriös und betont den symbolischen Wert des Manna als Vertrauenssymbol: „Darin lag das Vertrauen auf Gott.“ Der Lehrer kümmert sich an dieser Stelle wenig um die Beschaffenheit des Manna und hat offenbar nicht die Wichtigkeit der Frage für die Schüler reflektiert.

Interessanterweise liegt Alex Stellungnahme nicht weit von den talmudischen Kommentaren entfernt. In ihnen heißt es, dass sich das Manna nach dem Geschmack des Einnehmenden richten würde. Geht man davon aus, dass er Zuckerwatte gerne nascht, hätte er genau das, was Manna aus rabbinischer Sicht ausmacht, erfasst.⁶⁸

Die Schüler lassen sich trotz der kurzen Hinweise des Lehrers nicht beirren und bleiben am Thema: „Woher stammt Manna?“ Dem Lehrer bleibt schließlich kein anderer Ausweg als noch mal Stellung zu nehmen: „Eine Art, hm sieht aus wie Watte.“ Er verlässt jedoch schnell das Thema und fasst nochmals Arianes und Koljas Äußerungen zur doppelten Menge Manna zusammen.

Ein eher historisch und ethnologischer Interessensgegenstand äußert sich in der Frage nach den Völkern, die vor der Eroberung der Israeliten das Land Kanaan bewohnten. „Aber es gab Kämpfe in Israel gegen Andere, wer war das?“ will Alex wissen. Auch hier gibt es nur eine kurze Erläuterung: „Da waren kanaitische Völker, es gab Kämpfe und Eroberungen.“⁶⁹ Die darauf einsetzende Pause schafft eine Zäsur, nach der die Schüler sich nicht mehr des Themas erinnern.

Das Augenmerk auf den Kultus richtet Leonie. Nachdem die Schüler mit den verschiedensten Brachot konfrontiert wurden, trifft ihre Frage einen tiefgreifenden Diskussionspunkt des Judentums, das Bildverbot.⁷⁰ Vielleicht hat auch sie schon über das Problem Kenntnisse: „Gibt es auf alles einen Segen, auch wenn wir ein Bild aufhängen?“ Ihre Frage kann aus dem Unterricht erwachsen sein, aber auch verschüttetes Vorwissen anzeigen.

Wichtig und bedeutsam erscheinen die Stellen des Unterrichts, in denen die Schüler ihre Interpretation der angebotenen Inhalte eigenständig formulieren. Dazu gehört z.B. die von Alina gefundene Analogie zwischen dem Menschen und dem Berg Sinai: „Ja, auch wenn der Mensch nicht so hübsch ist, so ist er um so größer im Herzen.“ Weiterhin bieten die Schüler Schlussfolgerungen zu

strukturierten Vorgaben an, so gibt der Lehrer vor, dass die Gesetze zu Schawuot an einem Tag gegeben seien. Ariane entwickelt daraus die Vorstellung, dass nicht nur alle nachfolgenden Generationen diese Gesetze erhalten oder jedes Jahr zu Schawuot bekommen, sondern sie als alltägliche Gabe Gottes an die Menschen zu betrachten sind. „Wir bekommen sie jeden Tag.“ Daneben entwerfen die Schüler Hypothesen, um z.B. zu erklären, warum zwei Brote zu Schabbat erforderlich sind und weshalb das Brot abgedeckt ist. Zu letzterem Problem hat Joshua eine natürliche Erklärung, die sich auf den hygienischen Aspekt bezieht: „Damit das Brot geschützt ist.“ Der Lehrer bezieht keine Stellung, sondern betont seine Theorie des „beleidigten Brotes“, das die Schüler weniger beeindruckt.

Die erste Frage wird durch die Schüler richtig beantwortet, der Lehrer hört es aber nicht. Ariane meint: „Dass es für 2 Tage reicht.“ Sie traut sich offenbar nicht laut zu sprechen, so dass der Lehrer ihren Beitrag gar nicht wahrnehmen kann. Izhak äußert eine eigene Idee: „Ein Brot ist für sich, eins für den Freund.“ Er bringt damit eine soziale Vorstellung des Judentums zum Ausdruck, auf die der Lehrer ansonsten nachdrücklich hinweist.

Auch an anderer Stelle sind richtige Hypothesen anzutreffen. Als der Lehrer den Begriff „Tallit katan“ ins Spiel bringt, sind die Schüler vorerst unbeholfen. Die Sitte einen Tallit katan unter der Kleidung zu tragen, wird in Deutschland durch ausgesprochen religiöse Juden beherzigt. Offenbar aber sollen die Schüler, auch wenn sie nicht sehr religiös sind, davon Kenntnis haben. Erst mit der Zeichnung des Tallit und seinen Schaufäden wird das Interesse der Schüler angeregt. Der Lehrer fragt nach der Funktion der Fäden und Ella folgert: „Dass man es sehen kann?“ Der passende Hinweis hat seinen Ursprung in der Tora und dem Schma Israel Gebet, das die Schüler zur darauffolgenden Stunde lesen werden. Die Bracha zum Anlegen des Tallit wird vornehmlich die Jungen auf ihrem weiteren Lebensweg nach der Bar Mizwa begleiten, wenn sie den Gottesdienst besuchen.

Das gesteigerte Engagement der Schüler macht sich schließlich in einer Diskussion manifest. Es geht um das Ritual des Kerzenzündens, das gerade demonstriert wurde, und ein damit für die Schüler aufgeworfenes Problem beinhaltet: „Wie lange sollen die Kerzen brennen?“ Der Verlauf der Diskussion entwickelt eine Eigendynamik, aus der sich der Lehrer heraushält. Der fragende

Schüler vermutet offensichtlich eine halachische Vorgabe, die die Dauer des Kerzenbrennens regelt. Darauf deutet das in seiner Frage verwendete Modalverb „sollen“. Vielleicht hat er darüber gehört und durch das gespielte Ritual wurde Vergessenes aktualisiert. Ob der Schabbat zu Hause gepflegt wird oder nicht, kann weniger aus der Frage abgeleitet werden, insofern das Zeremoniell schon korrekt zu Hause ausgeführt werden kann, ohne dass der betreffende Schüler dergleichen bewusst beobachtet hat. Das Kerzenzünden, das als wichtiges Element des Schabbatbeginns den Schülern vermittelt wurde, regt sie jedenfalls zum Nachdenken an. Es wird vermutet, dass die Kerzen bis zum Ende des Abends bzw. bis sie ausgehen, brennen müssen.⁷¹

Die lebhafteste Interaktion setzt dann ein, als der Lehrer die Kerzen löscht. Alex wirft ihm einen Normbruch vor, da er offenbar etwas Verbotenes getan hat: „Das darf man nicht!“ Leonie nimmt loyal Partei für den Lehrer und seine Handlung ein und entgegnet ebenso auf der normorientierten Ebene, dass ein solches Verbot für einen Werktag irrelevant sei: „Es ist kein Schabbat.“ Aus religionsgesetzlicher Sicht hat sie recht, da sich das Kerzenzünden auf die Heiligung, den Schabbat bezieht und von daher am Werktag andere Gesetze gelten. Sicherheitshalber fragt Leonie beim Lehrer nach: „Darf man Kerzen löschen, wenn kein Schabbat ist?“ Der Lehrer kann schlecht die Antwort verneinen, ohne sich selbst als Normbrüchigen darzustellen. Seine Antwort bezieht sich in diesem Moment nicht mehr nur auf das Verhältnis zwischen Werktag und Schabbat, sondern auf die Ebene des Lernens, die besondere Handlungen zulässt: „Das Lernen ist am Schabbat und in der Woche erlaubt. Anstelle Adonai können wir dann besser sagen AdoSchem.“

Wo zeigen die Schüler Gegenwehr

An verschiedenen Stellen des Unterrichts sind Störungen zu erkennen, die durch einzelne Schüler initiiert werden. Sie haben jeweils einen unterschiedlichen Kontext und lassen das Spektrum der Gegenläufigkeit intendierter Lehrerziele bewusst werden.

- Personale Aspekte, einzelne Schüler

Dafür mögen die Schüler Alex, Georg und Ella ein Beispiel sein. Alex, der ohnehin wenig Interesse am Religionsunterricht zeigt, ahmt den Lehrer

respektlos nach und dieser versucht mit dieser offensiven Haltung umzugehen. Er hatte auf einen sehr wichtige Teststelle der Tora verwiesen: „Naase wenischma. Wir wollen es tun und hören.“ Alex, dem ggf. langweilig ist, will provozieren, vielleicht hat er auch den Gehalt des Zitates nicht verstanden. Anzunehmen ist, dass er den gelegentlichen moralischen Zeigefinger des Lehrers nicht erträgt und versucht auszubrechen. Der gleichaltrige Georg lässt sich dazu hinreißen relativ frech „Pause“ in den Raum zu rufen und aufzuspringen, während eine Schülerin noch spricht. Es scheint, als ob er weniger an der sprechenden Person verletzen wollte als sich etwas vor Alex zu profilieren. Ella, die sich sonst stets aktiv beteiligt, ist im Kontrast zu Alex und seiner oppositionellen Haltung durch einen Permanenz - Enthusiasmus geprägt, den sie zuweilen nicht zügeln kann. Alle drei zeigen eher untypische Gegenreaktionen, lassen die Mitschüler jedoch zuweilen mitlaufen.

- Situative Aspekte, die Gruppe

Als es um die Analogie von Mensch und Berg geht, die Gefahr des Über- bzw. Unterschätzens eines Menschen erwähnt wird, bricht Unruhe aus. Vielleicht ist die anthropologische Betrachtung des Menschen für die Jüngeren zu uninteressant und überfordert sie. Über die Unruhe können sie jedoch eventuell kurzfristig Energien abschütteln, um darauf zu den Inhalten zurückzukehren. Die Unruhe in den 3 Hospitationsstunden hält sich in Grenzen und das Auslachen eines Schülers wegen seiner Leseschwäche ist genauso wenig repräsentativ wie das störende Verhalten der Einzelschüler. Besieht man die ambitionierte Haltung des Lehrers, seinen Unterricht auf einem humanistischen und ethischen Fundament zu gründen, so kann das konsequenterweise nur bedeuten, denjenigen zu schützen, der durch die Anderen angegriffen wird. Unruhe hat genau dort seine Grenze, wo die Würde des Einzelnen unterwandert wird. Eine weitere Störung entsteht bei der Demonstration des Kerzenrituals, vermutlich aus Verlegenheitsgefühlen der vorne Stehenden, die kichern. Das Verhalten führt zum Abbruch der Darstellung.

- Inhaltliche Kontroversen zwischen Lehrer und Schüler

Kontroversen zwischen Lehrer und Schüler äußern sich als passive und aktive Gegenwehr. Wollen sich die Schüler eine Thematik nicht öffnen, bleiben sie

verschlossen und melden sich nicht. Dergleichen geschieht z.B. wenn der Lehrer die Schüler zu oft mit dem zur Identifikation einladenden „Wir“ konfrontiert oder zu häufig zu einer Zeitreise einlädt: „Wir waren dabei, so wird die Geschichte, die Vergangenheit zu uns geholt!“ Eine Nuance zuviel lässt die Schüler offensichtlich eine Mauer aufbauen. Eine lange Phase der Passivität macht sich auch in der 3. Hospitation bemerkbar. Die Schüler lesen lediglich vor und der Lehrer greift ständig interpretierend ein. Ursachen können in der Tageskonstitution der Lernenden liegen, am zu schnellen Durchgehen des Stoffes, aber auch am fehlenden Hintergrundwissen.

Eine aktive Kontroverse lässt sich in der Diskussion um das verdeckte Brot erkennen. In langer Herleitung, weshalb das Schabbatbrot bedeckt sei, erklärt der Lehrer: „Am Schabbat kommt erst der Wein. Und so wird das Brot nicht beleidigt.“ Die Anthropomorphose des Brotes erscheint den Schülern nicht annehmbar und so sagt Leonie: „Wieso kann das Brot beleidigt sein?“ Der Lehrer lässt sich nicht verunsichern, vielleicht hat er auch nicht den vorwurfsvollen Ton Leonies wahrgenommen oder er will eine Auseinandersetzung umgehen. Er bleibt bei seiner Interpretation. Die Situation spitzt sich zu, indem der Lehrer ständig den im Brot liegenden Symbolgehalt wiederholt, die Schüler aber diese Hinweise nicht wirklich erreichen. Im Kontext semiotischen Wissens ist es nicht allein relevant, dass etwas als Symbol steht, so will man doch vor allem wissen, wofür. Der Lehrer benennt in diesem Zusammenhang die Verdeckung als „Zeichen der Ehre“ bzw. „Freude“. Die Schüler reagieren mit Schweigen. Es scheint, als ob die Kommunikation nebeneinander verläuft, denn der Lehrer wirkt überzeugt, diesen Sachverhalt zu dem der Schüler machen zu müssen. Die Personifizierung des Brotes rührt von einer aggadischen Auslegung, für die die pubertierende Rezipientengruppe jedoch nicht empfänglich ist. Der Einwand setzt postwendend durch eine Gegenfrage Leonies ein, die unmissverständlich vermittelt, dass sie solche Vergleiche nicht nachvollziehen will. Die Schüler können oder wollen die Frage im erneuten Anlauf nicht beantworten, so dass der Lehrer seinen Impuls wiederholt: „Das ist ein Symbol, die Sinne werden angesprochen, die Freude im Leben.“ Insbesondere für solche Situationen religiöser Vermittlung, die Vorstellungswelten der Schüler im Pubertätsalter nicht ansprechen, erscheint das Erkennen der Schülerhaltungen erforderlich, um ihnen Wissen bedeutsam

zu machen. Man könnte auch sagen, um so weniger die Schülerinteressen in die Entfaltung eines religiösen Themas einbezogen werden, desto mehr wird sich anstelle von Interesse und Offenheit eine Gegenwehr einstellen.

3.4.5 Folgerungen zur Ausbildung jüdischer Identität

3.4.5.1 Gemeinde

Die Zahl der Jugendlichen im Alter von 12-21 steht einer dreimal so großen Pensionärsgruppe gegenüber. Die Gemeinde hilft bei der religiösen und gesellschaftlichen Integration der hohen Zuwandererzahl und bietet regelmäßigen Gottesdienst und Festveranstaltungen an, so dass man von einer ausgewogenen religiösen Grundversorgung sprechen kann. Im Kontrast zu anderen Gemeinden existieren in Gemeinde 4 keine speziellen Angebote für Jugendliche, so dass auf dem Religionsunterricht die Verantwortung der Jugendarbeit liegt.

3.4.5.2 Voraussetzungen des Religionsunterrichts

Positiv muss gesehen werden, dass die Unterrichtsversorgung für eine hohe Zahl Jugendlicher über 2 Lehrer in Kleingruppen gesichert wird. Die Zusammenführung der verschiedenen Stufen dagegen erscheint eher ungünstig. Insofern es keine Jugendgruppe in der Gemeinde gibt, kann sich, durch die verschiedenen Alterstufen erschwert, innerhalb der Kleingruppe kaum eine jüdische Peergroup ausbilden. Konzeptuell stehen im Religionsunterricht religiöse Schwerpunkte im Vordergrund, die den Festkalender und Gebete betonen. Hebräisch wird als Gebetssprache vermittelt. Auch in diesem Zusammenhang erscheint das Fehlen alternativer Jugendarbeit von Nachteil, so dass historische und kulturelle Aspekte des Judentums in der Sekundarstufe I offenbar nicht vermittelt werden. Zwar ist der jüdische Religionsunterricht in Bayern ordentliches Schulfach, doch ist der Lehrplan für die Klassen 11-13 konzipiert und stellt damit für die beobachteten Klassenstufen 5 bis 8 keine direkte Grundlage des Unterrichts dar.

3.4.5.3 Erfahrungswerte

Die Erfahrungswerte auf Lehrer- wie auf Schülerseite bezüglich des Religionsunterrichts scheinen relativ hoch. Das Erfahrungspotential des Lehrers

dokumentiert sich durch seine 30-jährige Unterrichtserfahrung verbunden mit einer tiefen jüdischen Verwurzelung in Kindheit und Ausbildung. Die langwährende Lehrertätigkeit und seine Kenntnisse der Sekundarstufe I und II lassen auf eine gute Planungskompetenz schließen, die zudem ermöglicht, das Angebot der verschiedenen Lerngruppen so zu gestalten, dass es als Grundlage für die weiterführenden Klassen dienen kann. Damit muss auch die Abwehr eines Curriculums der Mittelstufe seinerseits nicht unmittelbar als Nachteil betrachtet werden. Im Gegenteil, Flexibilität und Offenheit werden in der Planung möglich, die auch Quereinsteigern einen erfolgreichen Beginn erlauben. Die jahrelange Unterrichtspraxis, die kaum mit Fortbildungen oder wissenschaftlicher Lektüre seitens des Lehrers ergänzt wurde, erscheint zwar professionell, aber zuweilen zu routiniert und wenig innovationsempfänglich. Dies belegt sich z.B. durch die herkömmliche Struktur des Frontalunterrichts. Auch die Schüler können auf Erfahrungswerte verweisen. Durch die Kontinuität des Angebots in Gemeinde 4 sind die meisten Lernenden mit dem Religionsunterricht vertraut. Davon zeugt auch das Wissen der Schüler zur Synagoge und zum Festkalender, wie aus Antworten im Fragebogen ablesbar ist. Weiterhin können sich die Schüler auch auf einen jüdischen Kontext im Elternhaus beziehen. Weniger durch einen regelmäßigen Synagogengang als durch Brit Mila bzw. Bar/Bat Mizwa, die in fast allen Familien durchgeführt worden sind. Darüber hinaus geben die Schüler im Fragebogen an, dass ihnen auch religiöse Inhalte wichtig sind, insofern einige von ihnen zum Religionsunterricht gehen, weil sie an Gott glauben. Unterstützt wird diese Aussage durch Argumentationen zum religiösen Urteil. Hier erklären einige Schüler, dass sie sich verpflichtet fühlen, gegenüber Gott allgemein etwas tun zu müssen. Andere besuchen den Unterricht u.a. deshalb, weil man als Jude zum Lernen verpflichtet sei.

3.4.5.4 Einstellungen und Handlungsweisen des Lehrers

Verschiedene Einstellungen und Handlungen des Lehrers scheinen sich nicht zu decken. Seinem gesetzten Ziel, vornehmlich Religion zu akzentuieren, bleibt er treu. Auch seinem Grundsatz differenzieren zu wollen, kann er nachkommen. Um religiöse Inhalte zu vermitteln, setzt er inhaltliche Akzente und lenkt die Schüler zeitweise dazu, Hypothesen zu entwickeln. Die von ihm angekündigten

Identitätshilfen kann er jedoch nur teilweise einlösen. Zwar gelingt es ihm, religiöse und ethische Schwerpunkte vorzugeben, die Basis dieser Identitätsarbeit darstellen sollen, doch bleiben weitere Bestandteile, die die Ausbildung jüdischer Identität im Unterrichtsprozess ganz wesentlich unterstützen würden, außen vor. Dazu zählt u.a. die Schülermitgestaltung, die intensive Orientierung an ihren Bedürfnissen und die Berücksichtigung emotionaler Komponenten seitens der Schüler.

Man kann sagen, dass die zeitweise Abwehr von Schülerfragen der religiösen Autonomie des Schülers wenig förderlich ist. Wünschenswert erscheint eine erhöhte Sensitivität gegenüber dem Unterrichtsgeschehen, die die Interessen der Schüler öfter zulässt und damit Wissen für sie bedeutsam macht.

3.4.5.5 Welche Momente stützen die Entfaltung jüdischer Identität?

Inhalte

Ein Hauptthema der Stunden bildet die Omerzeit, das nahende Schawuotfest (Gesetzgebung am Sinai, Feier- und Gedenktage wie z.B. Jom HaSchoa, Jom Jeruschaljim, die 10 Gebote). Weiterhin wird der zyklische Festkalender betrachtet. Hinsichtlich der Gebete stehen das Schma Israel und verschiedene Brachot im Vordergrund.

Methodik

Als Ausgangspunkt mehrerer Stundentopics dienen Texte. Sie geben Hilfe bei verschütteten Inhalten, indem man sie im Unterricht nachliest oder sie bilden die Grundlage für ein neues Thema durch häusliche Vorbereitung oder schulische Erarbeitung. Dabei fällt auf, dass die in der Schule gelesenen Texte z.T. für die älteren Schüler nicht anspruchsgerecht erscheinen, es fehlen u.a. Originaltexte, während die zu Hause selbständig zu betrachtenden Texte durch ihre philosophischen Bezüge eine Überforderung für die jüngeren Schüler darstellen müssen. Adäquate Textvorlagen für alle Schüler zu finden, stellt ein schweres Unterfangen dar, doch lassen zu einfache Texte das Interesse schwinden und zu schwere Texte ggf. auch Unsicherheit in der Auseinandersetzung mit jüdischen Themen aufbauen.

Weiterhin stehen Texte als Ausgangspunkt für Schülerreproduktionen, -hypothesen und Lehrererklärungen im Vordergrund. Vermutungen, die die

Schüler zu einem religiösen Aspekt aufgrund eines Textes äußern, werden z.T. ohne Kommentar stehen gelassen. Dabei stellt sich die Frage, ob die von der Lehrermeinung abweichenden Thesen nicht auch ihre Berechtigung besitzen und auf die eine oder andere Weise gewürdigt werden sollten.

Unstreitig wird die Komplexität jüdischer Inhalte von der Schülerseite aus im Wechsel von Reproduktion und Assoziation bewältigt, doch scheint das Verhältnis von Reproduktion, Hypothesen und Lehrererklärungen nicht ausgewogen.

Schließlich dienen Illustrationsimpulse der Themenerarbeitung. Der Wechsel von übersichtsartigen Schemata und konkretisierenden Bildern impliziert mögliches Verstehen aber auch mögliche Verwirrung. Illustrationsimpulse führen mehrfach in neue Richtungen und beinhalten thematische Sprünge, wodurch Irritationen entstehen. Andererseits aber wird die Vielfalt der für eine Situation geltenden möglichen Ereignisse einbezogen. Jüdische Geschichte und Identität konstituiert sich dadurch für die Schüler nicht nur als monokausales, sondern als vieldeutiges Geschehen.

Varianten religiöser Vermittlungsprozesse: Wissen und Ritus

Wie in anderen Gemeinden wird dem rituellen Bereich weniger Aufmerksamkeit geschenkt. Die Betonung des Religionsunterrichts liegt in der kognitiven Aneignung. Doch bleibt offen, wie der Ritus, wenn er in den Familien kaum gepflegt ist und der Gottesdienst kaum besucht wird, von den Schülern ausgeübt werden kann. Der Lehrer vermittelt losgelöst vom eigentlichen Zeremoniell, dass z.B. Brachot, gelesen oder vorgetragen, zum Bestandteil des jüdischen Kultus gehören. Es ist anzunehmen, dass nicht alle Schüler kundig darüber sind, welche Handlungen den Segenssprüchen folgen. Als Ausnahme wird der Kerzensegen erprobt. Die Unsicherheit bei der Ausführung lässt darauf schließen, dass auch andere Brachot und folgende Handlungen nicht so verankert sind. Wenn der Lehrer die von ihm vertretenen zusammengehörigen Elemente des Judentums wie Körper und Geist, Denken und Handeln, Hören und Tun auch für den Unterricht in ihrer Abhängigkeit integrieren würde, hieße das konsequenterweise mehr Ritus einzubeziehen, um jüdisches Wissen und Kultus zu vermitteln und zu implantieren. Es geht schließlich auch darum, wie der Lehrer Wissen für die Schüler nicht nur zeitweise, sondern längerfristig

verstehbar und verfügbar macht und hilft, dieses Wissen in jüdische Identität zu überführen, zu deren Aneignung offenbar nicht nur Denkprozesse gehören.

Varianten religiöser Vermittlungsprozesse: Verbindung Religiöser und ethischer Aspekte

Der Lehrer verdeutlicht den Schülern frühzeitig, dass religiöse und ethische Dimensionen des Judentums zusammengehören. Interessanterweise besuchen alle im Fragebogen angesprochenen Mädchen zusätzlich Ethikunterricht in der Schule, womit die Wichtigkeit dieses Aspekts in der Schülerschaft, wenn auch außerhalb jüdischer Denkweisen widergespiegelt ist. Die ethisch-religiöse Komponente wird über die Synthese verschiedener Dichotomien der Schülerreflexion zugänglich gemacht: Partikulares und Universales, Abstraktes und Konkretes, Komplexität und Detail sowie Distanz und Nähe. Letzte Dichotomie gewinnt besondere Relevanz in der Beschäftigung mit dem Ultimativen. Zum einen wird den Schülern Gott als abstrakt, körperlos und nicht abbildbar nahegebracht; zum anderen lernen die Schüler, wie Gott durch den Menschen z.B. als Beschützer oder Gesetzgeber erfahrbar wird und Vertrauen ermöglicht bzw. fordert. In Antworten zum religiösen Urteil sind die Schüler überwiegend von einer Gotteserfahrung überzeugt, die als Hilfe, aber auch als Bestrafung erfolgen kann. Das Zusammenführen verschiedener Dichotomien, nicht nur auf das Ultimate bezogen, scheint relevant, um den Charakter des Judentums nicht nur als Religion, sondern auch als Lebensweise verstehen zu können. Im Hinblick auf das Zusammenleben der Menschen werden die 10 Gebote als universale Prinzipien im Religionsunterricht in den Mittelpunkt gerückt. Die Schüler zeigen bei diesem Thema eher Reaktionen, wenn der Lehrer mit Allegorien arbeitet als bei der reinen Textarbeit, doch ist feststellbar, dass sie Assoziationen zu religiösen Aspekten oftmals unter einem sozialen Blickwinkel hervorbringen.

Im Fragebogenkatalog äußern sich die Schüler im Hinblick auf das wesentliche Element des Judentums auch aus religiöser und ethischer Perspektive: Für einige bildet der Glaube an Gott den Kern ihres jüdischen Selbstverständnisses, andere betonen mehr den Toleranzgedanken bzw. den Respekt vor dem Anderen und seinen Rechten. Speziell zum Zusammenleben in der Gemeinde äußern sich die Schüler im Fragebogen z.T. positiv. Für mehrere stellt die

Gemeinde auch einen Grund für den Unterrichtsbesuch dar, weil man gerne geht. Die Gemeinde dürfe sich zwar nicht in das individuell religiöse Leben einmischen, doch sei man verpflichtet seine Hilfe dort anzubieten.

Identifikationsebenen

Die Grundlage der Ausbildung jüdischer Identität kann in der Identifikation und der Anbahnung positiver Gefühle bzw. der Zulassung von Gefühlen überhaupt gesehen werden. Auch die neuere Gedächtnisforschung verweist darauf, dass eine rein kognitive Aneignung nicht die erinnerungswürdige Kraft entfalten kann wie eine emotional-affektive Begegnung. Im Hinblick auf das Wir-Gefühl als jüdisches Volk, das der Lehrer den Schülern zu vermitteln versucht, kann man von einem erfolgreichen Vorgehen sprechen. Die mehrfach betonte Kontinuität zwischen dem jüdischen Volk und der heutigen Generation scheint ein Kollektivgefühl der Schüler in Gang gesetzt zu haben, wenn es nicht schon vorher existierte. Dies wäre u.a. darin sichtbar, dass die Schüler das Personalpronomen „Wir“ in Form einer Selbstzuordnung mehrmals verwenden. Was die persönlichen Gefühle der Schüler betrifft, so ergeben sich kaum Möglichkeiten, sie im Religionsunterricht zu integrieren. Der geringe Anteil affektiver Reaktionen und religiöse Gefühle ist augenscheinlich.

Welche Topics für die Schüler besondere Bedeutsamkeit erhalten, zeigt sich in negativen und positiven Reaktionen. Grundsätzlich gefällt den meisten Schüler der Religionsunterricht, was u.a. durch seine „friedvolle Atmosphäre“ begründet wird. Doch nicht alle Inhalte sind für die Schüler wesentlich. Erscheinen Themen den Schüler irrelevant, wird dem unterschiedlich begegnet. Auch wenn Vergessen, Schweigen und Störungen themenunabhängig auftreten können, so kann man zu themenabhängigen Gegenreaktionen folgendes feststellen: Liegt die Behandlung des offenbar uninteressanten Stoffes in der Vergangenheit, können sich die Schüler nicht mehr erinnern. Ist die Aufgabe neu und nicht motivierend, üben sie sich in Zurückhaltung. Aktive Abwehrhaltungen zeigen sich u.a. als personal oder situativ initiiert.

Andererseits wird ein interessantes Thema mit Engagement beantwortet. Auch länger Zurückliegendes, selbst Details, können dann präsent sein. Die Schüler zeigen gelegentlich, dass sie innerhalb eines Themenkomplexes Lücken für ihre eigenen Interessen finden. Diese Interessen beziehen sich auf naturhafte

Gegebenheiten und alltagspraktische Probleme, die mit dem Glauben zusammenhängen oder auf die jüdische Geschichte. Darüber hinaus zeigt sich, dass auch die halachisch normorientierte Ebene keine weit entfernte Angelegenheit zu sein braucht. Wie man am Beispiel der Diskussion und lebhaften Interaktion um das Kerzenlöschen zu Schabbat sieht, machen sich die Schüler durchaus solche Problemstellungen zu eigen.

3.4.6 Unterricht und Schülerinterview

Alina gehört als 8. Klässlerin zu den Älteren der Lerngruppe. Nicht nur altersmäßig auch intellektuell ist sie den Mitschülern zum Teil voraus. Lediglich ihre Deutschkenntnisse erschweren die Partizipation. Ähnlich den Mitschülern kann sie auf einen jüdischen Kontext verweisen. Die Familie ist säkular geprägt und es bleibt kaum Zeit für einen Gottesdienst durch die umfangreichen Anforderungen, die an sie und ihre Familie als Zuwanderer gestellt werden. Doch wie die Mitschüler entsprechenden Alters hat sie ihre Bat Mizwa durchgeführt und seit ihrer Kindheit an einer jüdischen Schule gelernt, an der sie positive Erfahrungen gewonnen hat. Dass die Gemeinde keine zusätzliche Jugendgruppe anbietet, ist für Alina weniger von Nachteil, da sie durch die gegenwärtigen Schulanforderungen kaum Zeit erübrigen könnte.

Grundsätzlich gefällt Alina der Religionsunterricht. Dass unterschiedliche Alterstufen zusammengefasst sind, stellt keinen ungünstigen Umstand für sie dar. Für sie kann es von Vorteil sein, wenn z: B. einfach formulierte Texte verwendet werden und der Lehrer in der Kommunikation auf jüngere Schüler Rücksicht nimmt. Einerseits ist sie an allem Neuen interessiert, doch wenn auch das Niveau nicht unbedingt dem ihren entspricht, hat sie in der Phase des Leistungsdrucks, unter dem sie steht, im Religionsunterricht ein Refugium des Entspannens gefunden. So erklärt sie den Unterricht als friedvoll im Kontrast zur Schule, wo offenbar Konflikte bestehen und sogar antisemitische Äußerungen möglich sind. Insofern kann am Beispiel Alinas belegt werden, dass die demokratischen und humanistischen Ideale des Lehrers wahrgenommen werden.

Alina scheint generell keine mündlich engagierte Schülerin zu sein, so ist ihre Zurückhaltung im Unterricht weniger auf Desinteresse oder nur auf ihre Sprachkenntnisse zurückzuführen als vielmehr auf ihr Naturell.

Der religiöse Schwerpunkt des Religionsunterrichts, der sich außerhalb kulturell-historischer Aspekte auf Festkalender und Gebete konzentriert, scheint Alina jedoch zu wenig übergreifende Informationen anzubieten. Sie ist auch an anderen Religionen, Nationen, Menschen und deren Denk- bzw. Handlungsweisen interessiert. Aus diesem Grund besucht sie zusätzlich den Ethikunterricht der staatlichen Schule. Ginge es nach Alina wäre das Themenangebot vermutlich sogar in politischer, psychologischer und soziologischer Hinsicht zu erweitern, denn für sie sind auch die Handlungsmotivationen von Menschen interessant. Dass Hebräisch lediglich als Gebetssprache vermittelt wird, scheint Alina weniger zu tangieren. Sie hatte Gelegenheit hebräisch als Kommunikationssprache in ihrer früheren Schule kennen zu lernen.

Die positive Vermittlungskompetenz der Lehrperson, die in Rücksicht auf ihre sprachlichen Voraussetzungen langsam bzw. verständlich die Unterrichtsinhalte weitergibt, bildet für Alina wohl den entscheidenden Anreiz. Für sie stellt deshalb auch das Übergewicht an Lehrerklärungen gegenüber den Schüleräußerungen ein Vorteil dar. Texte mit philosophischen Bezügen decken demgegenüber ihre Wissbegierde. Diese Überlegungen wären auch im Hinblick auf andere Gemeinden zu berücksichtigen, wo sich viele Zuwanderer mit wenig Deutschkenntnissen befinden. Bleibt diese positive Hinwendung zum Religionsunterricht jedoch bestehen, wenn diejenigen mit Sprachdefiziten erst fundierte Deutschkenntnisse besitzen?

Im Hinblick auf das identifikatorische Moment sieht sich Alina bereits mit ihrem Besuch der jüdischen Schule zu ihren jüdischen Wurzeln zurückkehren. Die Identifikation mit dem jüdischen Volk ist mit oder ohne Religionsunterricht vorhanden, darüber hinaus ist Alina wie sie mehrfach betont auch an anderen Religionen und Kulturen interessiert und möchte offen auch auf andere Lebensweisen- und -entwürfe blicken.

Erscheint generell das Einbringen von Gefühlen auf Schülerseite weniger möglich, so können Alinas Äußerungen diese Beobachtung relativieren. Ausdrücklich findet sie im Religionsunterricht einen Ort, an dem „Mitgefühl“ eine Rolle spielt. Mitgefühl untereinander kann nur dann möglich sein, wenn die Atmosphäre im Religionsunterricht entsprechend arrangiert ist und Gefühle auch geäußert werden können. Ist dem so, wird deutlich, dass die

Ausschnitthaftigkeit solcher Unterrichtsbesuche nur einen Bruchteil der Komplexität angemessen einfangen kann und wichtige emotionale Interaktionen durch den anwesenden Beobachter ggf. gehemmt und dadurch nicht sichtbar werden. Aufgrund der säkularen Familienausrichtung kann angenommen werden, dass sich Alina auch zu Hause weniger dem Ritus widmet. Sie stammt sozusagen aus einem kosmopolitischen Elternhaus, das verschiedene Traditionen pflegt. Aus Zeitmangel wird auch der jüdische Gottesdienst selten besucht. Anzunehmen ist jedoch, dass Alina in der jüdischen Schule den Ritus kennen lernte. Ihr eigentliches Interesse gilt dem Wissen, wie sie immer wieder betont. Ihre enge Verbindung von Rationalismus und Religionsinteresse wird sie ggf. rituelle Elemente im Religionsunterricht kaum vermissen lassen. Von daher kommt auch ihr das Vorgehen des Lehrers entgegen, der die kognitive Seite des Unterrichts herausstellt und erklärt, dass jeder eine andere Zugangsweise zur Offenbarung habe.

Religion und Ethik als gekoppelte Thematik scheinen genau das zu treffen, was für Alina relevant und spannend ist. Zunächst sieht sie, wie im Religionsunterricht auch vermittelt wird, einen abstrakten Gott, als das über allen Dingen stehende Letztgültige. Auch sieht das im Unterricht angesprochene gegenseitige Vertrauen als bindendes Element zwischen Mensch und Gott.

Bezogen auf das Zusammenleben der Menschen bzw. jüdischer Menschen, bildet für sie die Gemeinde ein Ort, an dem religiöse und ethische Momente sich treffen. Gemeindeleben wird gerade dann wichtig, wenn es darum geht. Hilfsbedürftigen zu helfen, auch wenn man eigenverantwortlich sein Leben außerhalb der Gemeinde bestimmen kann. Alina sieht im Judentum generell ethische Prinzipien realisiert.

¹ Vgl. Kammerer 2002, Siehe Internetzugang Jugend Information Nürnberg [Dezember, 2004].

² Nach Angaben der Hochschule für jüdische Studien wird im Jahr 2006 ein Absolvent der Heidelberger Hochschule als Nachfolger des Kantors benannt, der gleichzeitig als Jugendleiter wirkt (Vgl. Graf 2006, S. 5).

³ Siehe Glossar

⁴ Siehe Glossar

⁵ Vgl. Anhang 3.6 Gemeinde 6

⁶ Im angesprochenen Desaster kommt zum Ausdruck, wie wenig offenbar die Situation bereits ausgebildeter oder tätiger Lehrer, zumindest im bayrischen Raum bedacht wurde. Die Erfahrung des Kantors deutet darauf, dass er vorwiegend sich selbst überlassen war. Dieser Interpretation steht jedoch entgegen, dass die Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland seit langer Zeit Fortbildungen für Lehrer anbietet.

⁷ Doch würde der Lehrer gerne weitere Bücher umsetzen, z.B. Publikationen von Ydit oder Lau (Vgl. Literaturverzeichnis).

⁸ Der Lehrer gab keine Detailinformationen zu den vorhandenen Filmen. Eventuell gehören sie zu einer der zahlreichen Hollywoodproduktionen insbesondere aus den 50er/ 60er Jahren, siehe dazu Plate 1998.

⁹ Im Lehrplan Klasse 11 wird auf Gestalten der Bibel unter dem Abschnitt 4 „Führer der jüdischen Geschichte“ Bezug genommen, hier sind u.a. Moses, Saul und David aufgeführt (Vgl. Landesverband der Israelitischen Kultusgemeinden Bayern 1996, S. 8)

¹⁰ In Klasse 13 werden unter dem Leitgedanken „Feiertage in der Diskussion“ die Hohen Feiertage fokussiert, wobei das Verhältnis zwischen Gott und Mensch und zwischen den Menschen angesprochen werden soll. Diese Beziehungen kommen im beobachteten Unterricht im Rahmen der 10 Gebote zur Sprache. (Vgl. ebenda, S. 21)

¹¹ Siehe Glossar

¹² Im Lehrplan werden Chanukka und Purim in Klasse 11 u.a. danach betrachtet, wie die Weisen die Gesetze für außerbiblische Feiertage erfassten, wie diese Feste an die Fremdherrschaft erinnern und welchen Sinn und Bedeutung sie für die Diaspora tragen. (Vgl. ebenda, S. 3)

¹³ Siehe Glossar

¹⁴ Nach dem Lehrplan werden die Wallfahrtsfeste und damit auch Pessach und Schawuot ausführlich in Klasse 12 beleuchtet. Dazu werden neben 3 Mose 23 auch Bezüge zur Mischna, zu späteren Kommentaren und der Religionsphilosophie hergestellt. (Vgl. ebenda, S. 14)

¹⁵ Der Schabbat findet sich im Lehrplan an zwei Stellen a) unter „Feiertage in der Diskussion“ (Vgl. ebenda, S. 13) und b) unter „Bedeutung der Bibel für unser Leben und Denken“ in der 12. Klasse Dabei sollen die Schüler anhand verschiedener Schabbatbestimmungen die kultischen und sozialen Bedeutungen des Schabbats unter Einbezug eigener Erfahrungen erarbeiten. (Vgl. ebenda, S. 15)

¹⁶ Siehe Glossar

¹⁷ Das Thema Kaschrut steht auf dem Lehrplan für Klasse 11 unter dem Aspekt „Probleme und Chancen jüdischen Lebens“. In diesem Zusammenhang wird die Wahrung und Gewinnung jüdischer Identität in einer nicht jüdischen Umwelt diskutiert. (Vgl. ebenda, S. 11)

¹⁸ Gebete sind als Oberthema in allen 3 Klassen der Oberstufe im Lehrplan berücksichtigt. Brachot werden in der 11. Klasse prononciert. Die Schüler sollen ihren Horizont vertiefen, den religiösen Sinngehalt wie auch die Herkunft der Brachot untersuchen und eigene Deutungen zu festtagsgebundenen und alltäglichen Segenssprüchen entwickeln. (Vgl. ebenda, S. 4). Schabbatgebete werden in der 12. (Vgl. ebenda, S. 13) und das Schma Gebet in der 13. Klasse angesprochen. Für die Klasse 13 wird zum Thema Gebet angefügt, dass beim Schma und Schemone Essre der Akzent darauf läge, „sich inmitten vieler Stimmen des Alltags immer wieder neu auf Gottes Willen einzustellen“. Allgemein soll über „... Inhalte, Sinn und Aufbau der Gebete nachgedacht werden“. (Vgl. ebenda, S. 22)

¹⁹ Der zionistischen Bewegung wird im Lehrplan nur ein kleiner Raum unter dem Oberthema „Umbrüche in der jüdischen Geschichte - Herausforderungen an den Glauben“ zugestanden. In der Untergliederung „Die Antwort der Juden auf die Judenfeindschaft“ ist zu lesen: „Es geht um das Verständnis dafür, wie aus der Abwehr antisemitischer Angriffe Formen jüdischer Selbstbehauptung und jüdischen Selbstbewusstseins entstanden: Zionismus, Nationalbewusstsein und Zusammengehörigkeitsgefühl. Notwendigkeit und Folgen der Staatsgründung.“ (Vgl. ebenda, S. 25) Mit der Einführung des neuzeitlichen Feiertags Jom HaSikaron in der 1. Hospitation, bezieht sich der Lehrer auf dieses Lehrplanelement.

²⁰ Wann das Erlernen der hebräischen Schrift beginnt, blieb für Gemeinde 4 offen. Es ist anzunehmen, dass die Schüler erste Grundlagen in der Grundschule erhalten. Schüler, die später zugezogen sind und keine Erfahrungen gesammelt haben, werden ggf. in eingefügten Sequenzen des allgemeinen Religionsunterrichts, die dem Schrifterwerb dienen, unterwiesen.

²¹ Der Lehrplan greift im einleitenden Kommentar zum Oberthema „Formen und Inhalte des Gebets“ in der 12. Klasse das Problem hebräisch zu beten auf: „Für viele Schüler in der Diaspora erweist es sich als schwierig, in einer Sprache zu beten, die nicht Ausdruck der eigenen Befindlichkeit, sondern in Formen und Ausdrucksweisen früherer Zeiten abgefasst ist und die gegenwärtigen Stimmungen und Gefühle unberücksichtigt lässt. Die Schüler sollen Verständnis dafür gewinnen, dass die Schwierigkeiten einen tiefen Sinn haben, weil sie beim Beten Hingabe und Konzentration erzeugen.“ (Vgl. ebenda, S.14)

²² Vgl. Anhang 7.4 Auszüge aus den Unterrichtsmaterialien, Gemeinde 4

²³ Der anschließende Text knüpft direkt an die 10 Gebote an, unterhalb denen der Text platziert wurde. Der gedruckte Text weist handschriftliche Anmerkungen und Unterstreichungen auf, die es erleichtern, den Text zu überblicken. Der Leser erhält Informationen zum Festursprung und zum Brauch. Die Kürze des Textes bietet sich als Lerngerüst an..

²⁴ Hier handelt es sich um eine ausführliche Quelle. In ihr wird die 7 Wochen dauernde Periode zwischen Pessach und Schawuot sowie die Unterschiede der Feiardauer in Israel und der Diaspora thematisiert. Darüber hinaus wird die Gemeinsamkeit der 3 Wallfahrtsfeste unterstrichen, denen ein Erntefest zugrunde liegt.

²⁵ Der Abschnitt dürfte für die jüngeren Schüler nicht ganz einfach zu verstehen sein, denn auch philosophische Hinweise zu Moses Mendelsohn und Mose ben Maimon sind integriert. Im Text wird auch erklärt, dass Pessach das Volk zu einer Nation, die Gesetzgebung am Sinai aber das Judentum erst zur Religion werden ließ, ein Aspekt, den auch der Lehrer im Unterricht betont.

²⁶ Vgl. Anhang 7.4 Auszüge aus den Unterrichtsmaterialien, Gemeinde 4

²⁷ Zum Thema Schoa wird nicht direkt im Lehrplan Bezug genommen. Doch sollen in Klasse 13 unter dem Oberthema „Umbrüche in der jüdischen Geschichte“ Auslöser und Theorien des modernen Antisemitismus diskutiert werden. Weiterführend soll die Abwehr antisemitischer Angriffe von jüdischer Seite und Formen jüdischer Selbstbehauptung, intensiver betrachtet sein. (Vgl. Landesverband der Israelitischen Kultusgemeinden Bayern 1996, S. 25)

²⁸ Die Ehrung der Eltern (2 Mose 20, 3 Mose 19,3) wird in der 12. Klasse thematisiert, einerseits im Hinblick auf das Schutz- und Abgrenzungsbedürfnis der Schüler gegenüber den Eltern, andererseits i. H. auf ein lebens- und generationenlanges Zusammengehörigkeitsgefühl der Familie (Vgl. Landesverband der Israelitischen Kultusgemeinden Bayern 1996, S. 15 f.)

²⁹ In der Tora heißt es, dass das Volk Israel am Fuß des Berges ein Lager aufschlug und dort blieb (2 Mose 19:1, 4 Mose 10:11). Am 3. Tag stieg Gott vom Berg herab und sprach die 10 Gebote (2 Mose 20; 5 Mose 5). Moses erhielt weitere Gesetze und Verordnungen, baute einen Altar am Fuß des Berges und stellte Steine für die 12 Stämme auf (2 Mose 24). Eine Wolke umhüllte den Berg 6 Tage und ein Feuer brannte auf dem Gipfel. Am 7. Tag bestieg Moses den Sinai, um die Gesetzestafeln in Empfang zu nehmen (Encyclopaedia Judaica 1972r, S. 690).

³⁰ Vgl. Anhang 7.4 Auszüge aus den Unterrichtsmaterialien, Gemeinde 4

³¹ Das Händewaschen wurde durch die rabbinischen Autoritäten vor oder nach verschiedenen Bedingungen zur Pflicht, so z.B. nach dem Aufstehen (Schulchan Aruch, Orach Chajim 4:1) oder vor dem Brotessen (Talmudtraktat Hullin 105a). Zum Händewaschen, dem zu verwendenden Gerät und zur Wassermenge gibt es genaue Vorschriften (Schulchan Aruch, Orach Chajim 159:1, 3). Die Hände müssen sauber sein, bevor die rituelle Wäsche begonnen wird, auch kein Ring darf sie stören (Schulchan Aruch, Orach Chajim 161:1–3). Während beim Aufstehen jede Hand dreimal gewaschen wird, reicht es einmal vor dem Brotessen (Schulchan Aruch, Orach Chajim 162:2). Es ist üblich, das Gefäß mit der linken Hand zu halten und die rechte zu waschen und darauf das Verfahren umzukehren.

³² Vgl. Anhang 7.4 Auszüge aus den Unterrichtsmaterialien, Gemeinde 4

³³ Vgl. ebenda

³⁴ Eine denkbare Deutung der Skizze wäre, dass Gott als Urgrund aller Dinge das Volk aus Ägypten befreit (Pessach) und das Gesetz dem Volk Israel offenbart (Schawuot). Gott und Gesetz als Tiefenstruktur (1. Ebene) werden durch das Volk (2. Ebene) erfahren und durch dasselbe auf einer Oberflächenstruktur in rituellen Handlungen zu Pessach und Schawuot erinnernd fixiert und weitergetragen.

³⁵ Brot, Lechem, ein gebackenes Erzeugnis aus Getreidemehl, meint zunächst Nahrung im allgemeinen Sinne (z.B. 1 Mose 37:25.). In biblischer Zeit wurde Brot aus Weizen oder Gerste, ggf. Dinkel erzeugt. Brot aus Weizenkörnern bezieht sich weiterhin auf den Opferdienst (2 Mose

29:2). Aus rabbinischer Sicht galt kein Essen ohne Bot als vollständige Mahlzeit. Die Rabbinen führten eine spezielle Segnung des Brotes (HaMozi) vor dem Essen ein (Psalm 104:14). Die Segnung wird von der Person ausgesprochen, die den Vorsitz bei Tisch hat (Talmudtraktat Berachot 46a) oder durch einen Alleinessenden. Erst nach der Bracha kann das andere Essen zu sich genommen werden, ohne dass weitere Brachot, außer Wein- und Früchtesegen, folgen müssen (Abramsky 1972, S. 1333).

³⁶ Innerhalb der Diskussion um das Bildverbot und um die Körperlosigkeit Gottes findet sich auch die Frage nach seiner Existenz und Essenz. Während das Bildverbot unstrittig im 2. Gebot des Dekalogs vorliegt, wurde die Körperlosigkeit aus den Versen "... ihr wisst, ihr habt keinerlei Gestalt an dem Tage gesehen, da der Ewige zu Euch am Horeb mitten aus dem Feuer sprach" (5 Mose 4:15) und aus Isaja 40:25 abgeleitet. Die Übereinstimmung von Essenz und Existenz wurde auf den Vers „Ich bin der da ist“ (2 Mose, Exodus 3:14) zurückgeführt. Während in der bildlichen Redeweise der Tora Gott zuweilen als anthropomorph erscheint, wird in den griechischen und aramäischen Targumim sowie in der rabbinischen Literatur Anthropomorphismus vermieden. In der Ablehnung des Festhaltens an konkreten Bedeutungen biblischer Aussagen im Sinne des Aristotelismus definiert Mose ben Maimon die Unkörperlichkeit Gottes in den 13 Glaubensgrundsätzen. Nach seinen philosophischen Auslegungen im Führer der Verwirrten (1:71–76) werden gemäß seiner „negativen“ Attributionslehre jegliche anthropomorphen Beschreibungen Gottes in der Bibel als Attribute seiner Handlung oder als Hinweis auf seine absolute Vollkommenheit betrachtet. Insbesondere der Terminus „Ebenbild Gottes“ (Zelem Elohim) im 1. Buch Mose beziehe sich stets auf eine spirituelle Qualität, so dass das „Ebenbild Gottes“ im Menschen der Urgrund des Menschen (Maimonides, Führer der Verwirrten 1:1) nicht aber das physische Abbild Gottes sei (Vgl. Hyman 1972a, S. 771) Zum Thema Bildverbot siehe auch Brumlik 1994).

³⁷ Die Formulierung lässt vermuten, dass sich der Lehrer an Salomon Formstecher orientiert. Formstecher begriff Gott als Seele der Welt, als endgültigen Grund der Einheit aller Realität. Während Natur als offene Manifestation Gottes in der Welt Teil unserer Erfahrung ist, könne Gott nur über den Geist getreulich erfasst werden. Sein Wesen läge außerhalb jeden menschlichen Wissens. Formstecher glaubte, dass diese Seele der Welt nicht in der Welt sei, aber über und unabhängig von ihr bestünde. Gott sei von unbedingt freiem Geist, dessen Freiheit in seiner Aktivität als Schöpfer von der Welt am eindeutigsten offensichtlich ist. Wegen seiner absoluten Freiheit sei Gott als das ultimate ethische Wesen zu verstehen und als das Ideal, das der Mensch in seinem ethischen Leben versuchen sollte nachzuahmen. (Vgl. Fox 1972b, S. 663)

³⁸ Darauf verweist Brumlik: „Das Judentum als eine Kultur der Schrift und des Lesens sollte eine eigene Lebensform hervorbringen, eine Lebensform, die - um ein Buch zentriert- zwar den Bildern entsagt, aber ansonsten alles andere als abstrakt war.“ (Brumlik 1994a, S. 58)

³⁹ Im Talmudtraktat Schabbat 88a heißt es. Erst als sie die Tora akzeptierten und versprachen: >Wir tun und hören< (1 Mose 24:7), ruhte die Schechina (Pesikta Rabbati 21:101a) auf ihnen. (Vgl. Lipschitz 1972)

De facto war aber der Bund/ Vertrag unter Gewalt (der drohende Berg) zustande gekommen. Nach dem Gesetz aber gilt ein solcher Vertrag als ungültig, nichtig. Gleichwohl wird er doch später wollend bestätigt. Auch Levinas widmet sich in seinen Talmudlesungen diesem Thema in phänomenologischer Form dar. Methodisch sucht Levinas traditionelle Beispiele wie die Sinaioffenbarung neu, assoziativ und lebensnah, d.h. paradigmatisch zu deuten ist. (Levinas 1993)

⁴⁰ Abrabanel, Kommentar zu Exodus 20 (Vgl. Avneri 1972, S. 103 f.)

⁴¹ Soziale Gebote im Judentum, die persönliches Verhalten und die gesellschaftliche Moral gegenüber jüdischen Sklaven, Fremden und Armen beschreibt ist Themenvorgabe in der 13. Klasse unter Einbezug des 5. Buch Mose 14/15 (Vgl. Landesverband der Israelitischen Kultusgemeinden Bayern 1996, S. 23)

⁴² Im pädagogischen Feld, das durch eine Zeitvorgabe im institutionellen Rahmen reglementiert ist, steht jeder Lehrer vor dem Problem, zusätzliche Erklärungen so einzugrenzen, dass ein Grundthema noch erhalten werden kann.

⁴³ Die Begrifflichkeiten, die die Beziehung zwischen Gott und Volk beschreiben, lassen im religiösen Kontext häufig solche Analogien zu. Man nehme alleine die Braut des Schabbat, die am Freitag durch Juden empfangen wird, man hört den Bräutigam der Tora nach Rosch HaSchana den ersten Toraabschnitt lesen oder man denke an das Schir HaSchirim, das der Auslegung nach die Liebesbeziehung zwischen Gott und Volk betrifft.

⁴⁴ Man vermutet, dass der Berg Horeb, auch „Berg Gottes“ genannt mit dem „Mose Berg“ im Sinai Gebirge identisch ist, dem Ort, an dem Mose die 10 Gebote erhielt. Die Bedeutung des Sinai liegt in der Offenbarung, die das Volk Israel dort empfangen hat. Die „Tora miSinai“, die Lehre des Sinai, die Erwählungsverpflichtung, gilt als das durch die meisten Augen- und Ohrenzeugen bezeugte geschichtliche Ereignis. (Vgl. Schoeps 1992, S. 765) Man vermutet, dass der Berg bereits vor Moses Ankunft einen Ort der Verehrung darstellte. Im Chumasch wird er eng mit der Exodustradition verwoben, doch kann es sich auch um 2 separate Traditionen handeln. Nach der Aggada ruht die Welt auf zwei heiligen Bergen, dem Berg Moria und dem Sinai (Midrasch Tehilim 87:1). Ein Grund für die Wahl des Sinai, Ort der Offenbarung zu werden, läge darin, dass der Berg sich für zu unauffällig und klein hielt, um diese Ehre zu erhalten (BaMidbar Rabba 13:3).

⁴⁵ Der Hinweis „Menschen untereinander werden durch das Prinzip der Nächstenliebe bestimmt“, findet sich auch im Text zu Schawuot, der an die Schüler ausgeteilt wurde (Vgl. Anhang 7.4 Auszüge aus den Unterrichtsmaterialien, Gemeinde 4).

⁴⁶ Der humanistisch-ethische Bezug, den der Lehrer wiederholt aufgreift, wird auch im Lehrerinterview betont.

⁴⁷ Das generationenübergreifende Gedächtnis wird alljährlich in der Sedernacht erfahren, wo von Erwachsenen und Kindern in der Familie die Situation des Auszugs aus Ägypten gelesen, gehört und sinnlich erfahren wird. Die Erzählung der Haggada zeigt in sich den Kern jüdischer Pädagogik auf, die unter Berücksichtigung der verschiedenen Typen und Haltungen der Menschen das Gedächtnis bewahrt und seine erzieherische Wirkung entfaltet.

⁴⁸ Im Hinblick auf Körper, Seele und Geist wurde der Mensch in der biblischen Zeit als ein Ganzes betrachtet, die Seele wurde nicht scharf vom Körper unterschieden. „Neschama (Seele) und Ruach (Geist) bedeuten beiderseits „Atem“. Die Wortbedeutung Ruach ist noch vielfältiger. Nicht nur, dass Ruach Wind meinen oder gar Dämonen bezeichnen kann, das Wort verweist ebenso die innere Einstellung und Gesinnung des Menschen (z.B. Demut), so dass man von einem „heiligen“ (d.h. „heiliggemäßen“) Geist sprechen kann. Dem liegt eine Vorstellung vom Geist Gottes zugrunde. Nach Maier bezeichnet der Geist Gottes (Ruach Elohim) weniger eine ontologische Größe als eine Haltung und Einstellung, eine Einwirkung Gottes, die sich in der menschlichen Geisteshaltung und in einer heiliggemäßen Praxis manifestiert. Im Einzelfall auch im Sinne einer Eingebung (Prophetie) oder Inspiration. (Vgl. Maier 2001, S. 162) Das Wort Nefesch bezieht sich auf die Person oder den Körper (4 Mose 6:6). Jüdische Theologie hat keine eindeutigen Ansichten zur Beziehung zwischen Körper und Seele noch über die Natur der Seele selbst, doch drang die hellenistische Vorstellung einer entsprechenden Zweiteilung des Menschen in Leib und Seele früh ins Judentum ein. Neben jüdisch-philosophischer und kabbalistischer Literatur gibt es verschiedene Quellen in Talmud und Midrasch, die weder systematisch sind, noch auf allgemeine Akzeptanz stoßen. Das Interesse der talmudischen Autoren galt eher der Auferstehung des Körpers und Gottes zukünftigem Urteil. Durch die Auferstehungshoffung behielt die Leiblichkeit als Teil der menschlichen Persönlichkeit im traditionellen Judentum eine besondere Bedeutung. Ihr entspricht die Unverletzlichkeit des Leibes (Vermeidung von Amputationen) und des Leichnams (Verbot u.a. der Feuerbestattung, Unaufhebbarkeit des Friedhofs). Nach traditioneller Auffassung ist der Leib das Werkzeug der Seele und dient daher der Vervollkommen der Seele zur Erlangung der letzten menschlichen Zweckbestimmung, der Gotteserkenntnis, erreichbar mittels der Tora-Frömmigkeit. Da dies eine kollektive Erwählungsverpflichtung für ganz Israel darstellt, dient die Wahrung der Funktionsfähigkeit des Leibes nicht nur dem Heilsziel des Einzelnen, sondern auch des Kollektivs. Diese Funktion wird bei Beeinträchtigung des Leibes behindert, wie auch durch Überbewertung durch falsche Zielsetzung. Daher schloss die positive Wertung des Leibes eine maßvolle, ggf. asketische Lebensführung ein (Vgl. Maier 2001, S. 268 f.). Im Frühjudentum gewann die Vorstellung vom Atem bzw. Lebenshauch eine intensivere Bedeutung, die dem griechischen Begriff einer unsterblichen Seele entspricht. Die Seele ist rein, da Gott rein ist; sein Einhauchen der Seele (1 Mose 2:7) in den menschlichen Embryo (Talmudtraktat Nidda 31a) ist Gottes Anteil in der immer wieder neuen Schaffung menschlichen Lebens. Gegen Ende der Antike setzte sich eine mittel- bzw. neuplatonisch geprägte Auffassung von Menschenbild und Seele durch, die im Mittelalter als Unterscheidung zwischen vegetativer, animalischer und intellegibler Seelenkraft in Erscheinung tritt und zu einem philosophischen Unterbau in Beziehung gesetzt wird, der wie in Christentum und Islam Theologie und Volksfrömmigkeit dominierte. So heißt es auch, dass die Seele körperlos existieren kann (Talmudtraktat Berachot 18b–19a) oder sogar vor dem Körper besteht (Talmudtraktat Hagiga 12b). Die Seele stammt aus einer höheren Seinsstufe, der universalen Seele. Während des Schlafes entschwindet sie

und regeneriert sich (1 Mose Rabba 14:9). Im Tod verlässt sie den Körper, um bei der Auferstehung wieder mit ihm vereinigt zu werden (Talmudtraktat Sanhedrin 90b-91a). Nur begrenzt setzte sich die aristotelische Intellektlehre durch. (Vgl. Maier 2001. S. 135) Die aristotelische Tradition geht von einer angeborenen Vernunftpotenz aus, aus der der „erworbene“ Intellekt erwächst. Dieser garantiert Erkenntnisfortschritt durch den zunehmenden Kontakt mit dem göttlichen aktiven Intellekt. Maimonides ist der Meinung, dass jeder physische Körper aus zwei Dingen, aus Form und Materie bestehe (Maimonides. Führer der Verwirrten, 2 Einleitung). Im Falle des Menschen sei der Körper die Materie und die Seele die Form. Während der Körper vergehe, könne nur die Seele Unsterblichkeit erlangen. Folgt man der rabbinischen Lehre, die die Seele als Gast des irdischen Körpers auffasst (3 Mose Rabba 34:3), hieße dies, der Körper muss gut behandelt werden. Die Gnostikervorstellung, der Körper sei ein Gefängnis der Seele, steht damit der rabbinischen Auffassung völlig entgegen (Vgl. Ivry 1972b. S 172 f.; vgl. Hyman 1972b, S. 774).

Die Kabbala wusste Neuplatonismus und aristotelische Intellektlehre zu verbinden, indem sie die neuplatonische Konzeption von 3 Seelenkräften auf den Menschen allgemein und die aristotelische Konzeption vom angeborenen und erworbenen Intellekt auf Israel und die Kabbalisten bezog. Zudem verankerte die Kabbala das Menschenbild als geistig kosmogones Konzept in der menschengestaltigen Struktur der göttlichen Wirkungskräfte (Sefira) im sogenannten Adam Kadmon. Bei einer Urkatastrophe im Emanationsprozess würden Seelen aufgesplittet und als Seelenfunken in die materielle Welt verstreut. Das Phänomen der Sympathie beruhe auf einer ursprünglichen Nachbarschaft der betroffenen Seelen. Neben der Vorstellung einer zusätzlichen Schabbatseele (Neschama Jetera s.u.) und der Meinung, dass sich gute Seelen miteinander verbinden (Ibbur), bestand im Volksglauben die Annahme der Besessenheit (Dibbuk) durch fremde Seelen. (Vgl. Maier 2001. S 375) Die Aufklärung verstärkte die Auffassung von der unsterblichen Seele und das Reformjudentum verwarf schließlich die Auferstehungshoffnung (Pittsburgplattform). Im 20. Jahrhundert kam es zu einer Abwertung des Seelenglaubens als einer unjüdischen Vorstellung, so dass das ganzheitliche biblische Menschenbild in den Vordergrund tritt. Nur die Orthodoxie behielt die traditionelle Dichotomie von Leib und Seele bei (Vgl. Maier 2001. S 374 f.). Diesem Wandel entspricht auch die Bedeutungsveränderung des Begriffs Ebenbildlichkeit. Ebenbildlichkeit verweist in einem funktionalen Bildverständnis auf die Repräsentation der Herrscherfunktion Gottes und setzt den Gehorsam gegenüber Gottes Willen voraus, wobei Ebenbildlichkeit als zu erfüllender Auftrag zu verstehen ist, der sich auf Israel beschränkt. Eine Vorstellung, die im 20. Jahrhundert aus nichtorthodoxer Sicht in eine universale Richtung gelenkt wurde (Vgl. Maier 2001, S. 112)

⁴⁹ Neschama Jetera (hebräisch) meint die zusätzliche Seele, mit der nach allgemeiner Überzeugung, Juden den gesamten Schabbat durchdrungen sind. So gibt Gott dem Menschen am Schabbateingang eine zusätzliche Seele, die er am Schabbatausgang wieder nimmt Dies ist die rabbinische Art, die Spiritualität der Seele, ihre Nähe zu Gott und die zusätzliche Spiritualität am Sabbat hervorzuheben. Diese Annahme stammt ursprünglich aus dem Talmud (Talmudtraktat Besa 16a). Die Vorstellung über Neschama Jetera wurde hauptsächlich in der kabbalistischen Literatur erläutert, insbesondere im Sohar. In der Hawdala (Siehe Arba Turim des J. Ascher, Orach Chajim 297:1) heißt es u.a., dass mit dem Fortgang des Neschama Jetera am Ende des Schabbat, die schwache übrige Seele gestärkt werden müsse (Encyclopaedia Judaica 1972g. S. 966).

⁵⁰ Das Hebrew Union College, gegründet 1875 in Cincinnati durch Isaac Mayer Wise, ist die älteste Institution in den USA, die Rabbiner in der Reformbewegung für die Gemeinden ausbildet. Dazu gehört u.a. auch die Schulung der Kantoren, die in den Gemeinden tätig werden (Vgl. Chyet 1972. S. 216).

⁵¹ Auch die Materialien tragen dieser Auffassung Rechnung, so ist am Schluss des Schawuot-Textes, den der Lehrer auswählte, auf die soziale und rechtliche Bedeutung der Mizwot verwiesen, die jeder zivilisierten und humanen Gesellschaft als Vorbild dienen (Vgl. Anhang 7.4 Auszüge aus den Unterrichtsmaterialien, Gemeinde 4)

⁵² Inwiefern orientiert sich der Lehrer hier am Humanismus? Die Auffassung, dass jüdische Erziehung einem humanistisch – liberalen Ideal und einer bürgerliche Kulturpflege folgen solle, dominiert das Reformjudentum bis zur Zeit des Nationalsozialismus (Vgl. Maier 2001. S. 81 ff). Humanismus (Menschlichkeit) als Haltung der Philosophie, betont die Würde und den Wert des Individuums. Ein jüdisch - humanistisches Gedankengut vertritt u.a. Levinas. Er diskutiert in seinem Werk „Schwierige Freiheit“ (Levinas 1976, S. 218) die Position des Judentums in der gegenwärtigen Gesellschaft verbunden mit der Kritik an der modernen westlichen Zivilisation. Er spricht von einer Krise des Humanismus hervorgerufen durch die unmenschlichen

Ereignisse unseres Jahrhunderts. Der Mensch nach Hitler habe in seinem Wunsch nach unterschiedsloser Freiheit überall danach gesucht, bis er sich schließlich von der Verantwortung zum Anderen befreit hat und in einen gesetzlosen, egoistischen Antihumanismus gefallen ist. Judentum sei im Kontrast dazu, der extreme Humanismus eines Gottes, der viel vom Menschen fordere. Dieser Humanismus sei in der biblischen Lehre begründet, die die Würde und Souveränität des Menschen auf Basis der problematischen Freiheit im Gesetz einfordere (Abot 6:2). Judentum in sich sei ethisch und sozial, denn Juden entdecken den Menschen vor Landschaften, sie begegnen erst dem Wesen, wenn sie das unverhüllte menschliche Gesicht des Anderen treffen. (Vgl. Levinas 1976, S. 40, 45, 364 f.) In diesem Sinne integriert Levinas seine Konzeption des Anderen in das gesamtjüdische Denken. Es geht dabei um die Begegnung mit dem Anderen als wirkliches Anderssein. Diese Begegnung würde jedoch über der Gemeinschaft erfahren. Das Wesen des Anderen, das über der Gemeinschaft besteht, aber doch in ihr reflektiert sei, wäre als seine eschatologische Dimension zu betrachten. Diese Dimension sei das Unendliche und das auf sie gerichtete Ziel metaphysisch. Moralische Erfahrung wiederum erkläre sich als der Modus, in dem Eschatologie durch die Erfahrung vom Anderen in die Gemeinschaft einbricht. So verstanden, stellt das Judentum eine Herausforderung für den gegenwärtigen Antihumanismus dar. Levinas zielt auf Moral und die Gesellschaft führt ihn dazu, die Bedeutung des jüdischen Gemeinwesens hervorzuheben. Judentum beinhaltet für ihn das Schicksal, die Verantwortung und die Verpflichtung jüdischer Menschen. Judentum mag sich heute auf eine Kultur oder auf eine leichte Empfindlichkeit beziehen, doch bleibe das Judentum stets eine Religion, dessen göttliches und damit humanistisches Gesetz, die Tora, höchste ethische und soziale Forderungen hier und jetzt an den einzelnen Juden, an das jüdische Volk und den Staat Israel stelle. (Vgl. Brumlik 2001a, S. 207 ff.). Im Hinblick darauf, dass der Lehrer wiederholt vom Ernstnehmen des Anderen spricht, die Ganzheitlichkeit des Schülers und seine Bedürfnisse akzentuiert, erscheint es durchaus möglich, dass er sich ansatzweise am levinasschen Konzept orientiert. Näher liegt noch Carlebach, der den Unterschied zwischen griechischem und hebräischem Humanismus aus einem pädagogischen Blickwinkel betrachtet. Carlebach erklärt das jüdische Erziehungsideal auf dem Hintergrund der Gegenüberstellung von Humanismus, der die Erfüllung durch hohe Ideale der Antike anbietet, und Realismus, der die individuelle Entwicklung betont. Der jüdische Humanismus unterscheide sich vom griechischen, da er „... sich nicht auf ästhetische sondern auf sittlich ethische Werte in den höchsten Sphären eine transzendenten Welt ...“ beziehe (Gillis-Carlebach 2004, S. 29). Während zwischen dem griechischen Humanismus und Realismus ein absoluter Gegensatz bestünde, denn die humanistische antike Welt und realistische Gegenwart verbinden sich nicht, trafe dieser Gegensatz auf den hebräischen Humanismus und sein Verhältnis zum Realismus nicht zu. Zwar ist auch die jüdische Welt mit der Vergangenheit verknüpft, aber sie sei nicht als Abschnitt einer vergessenen Historie aufgefasst, da sie mit der Gegenwart verflochten wäre und „... die jüdische Wirklichkeit von heute auf sinnvolle und umfassende Weise ...“ formen würde (Ebenda).

⁵³ Störungen treten wiederholt aber in Maßen auf. Zumeist reagiert der Lehrer sehr tolerant und ignoriert die Unruhe, so in der ersten Hospitation als das Thema Freiheit und Gesetz relativ lange besprochen wird. Vielleicht liegt es an der Dauer, dass die Schüler sich ablenken und lauter werden. Auch in der 2. Hospitation wird es lebhaft, als man sich ausgiebig dem Vorlesen der Bracha widmet. Beide Situationen sind dadurch bestimmt, dass weder ein thematischer noch ein methodischer Wechsel zu beobachten ist. In einer dritten Situation muss der Lehrer jedoch mit einem ermahnenden "Ruhe" einschreiten. Einige Schüler üben sich in der Demonstration des Kerzensegens, während sitzende Schüler die Lage zum Anlass nehmen, herumzualbern. Fallen einzelne Schüler durch Unruhe auf, zeigt der Lehrer zwei Strategien: Als Ella, die sich als engagierte Schülerin immer wieder beweist, zu überschwenglich wird, wird sie rigoros darauf aufmerksam gemacht: „Was wolltest du sagen, stehe auf!“ sagt der Lehrer zu ihr. Das Aufstehen irritiert nicht nur Ella in diesem Augenblick, auch die Mitschüler. Als Georg den Unterricht durch einen lauten Zwischenruf „Pause“ unterbricht, zeigt der Lehrer seine strikte Ablehnung durch eine abwertende Handbewegung.

⁵⁴ Im Falle des Auslachsens erklärt der Rabbiner: „Wenn ihr lacht, könnt ihr draußen warten. Wir haben Zeit. Es gibt eine Zeit da essen wir, da lachen wir, da lernen wir. Jetzt lernen wir.“ Die Ansprache hat Wirkung und die Unruhe ist sofort beendet. Offenbar wissen die Schüler, dass sie zu weit gegangen sind.

⁵⁵ Je einmal sind 10, 12, 13, 14 und 15 Jahre und viermal 11 Jahre vertreten. Die 6. Klasse ist überrepräsentiert. Je einmal besuchen die Schüler die 5. und 7. und je drei mal die 8. Klasse.

⁵⁶ Auch bei den Eltern in Gemeinde 4 herrscht das Prinzip vor, dass russische Zuwanderer nur untereinander verheiratet sind, während Deutsche auch Israelis oder Amerikaner geheiratet haben.

⁵⁷ Die Eltern sprechen u.a. deutsch, russisch (6), englisch (3), auch jiddisch, hebräisch (2) u.a. Sprachen.

⁵⁸ 6 mal werden Tätigkeiten nicht bezeichnet. Berufe der Mütter werden als Heizungsoperator, Hausfrau (2) Grafikdesigner oder Krankenschwester angegeben, die Väter sind tätig als Pharmaberater; Ingenieur; Techniker; Autopfleger, Publizist oder Fabrikarbeiter.

⁵⁹ Hier kann ggf. auf einen Nachzug geschlossen werden

⁶⁰ Im Kontrast zu anderen Bundesländern, in denen auch die Klassenstufen 5 bis 8 beobachtet wurden, fällt der höhere Anteil an Hauptschulschülern auf, zu dem sowohl Zuwanderer wie auch Alteingesessene gehören.

⁶¹ Es wird angegeben, Lehrer, Dolmetscher (2 Schüler); Modedesigner (2 Schüler); Rechtsanwältin; Foto-Modell oder Basketballprofi.

⁶² Nur Alex, der weder allein noch mit seinen Eltern die Synagoge besucht, gibt an, sich kaum in der Synagoge auszukennen. Insgesamt spiegeln seine Angaben eine große Abwehrhaltung gegenüber dem Religionsunterricht wieder. Alex hatte keine Brit Mila und doch schicken ihn die Eltern zum Unterricht. Vielleicht hatte die israelische Mutter den Wunsch, der Vater hingegen nicht. Für den Lehrer kein leichtes Unterfangen, mit dieser abwehrenden Schülerdisposition umzugehen.

⁶³ Die Beliebtheit eines Feiertages orientiert sich am konkret Erlebbar, weniger an historischen oder religiösen Motiven.

⁶⁴ Die Antwortende ist identisch mit der in der Gemeinde interviewten Schülerin Alina

⁶⁵ Siehe I Kapitel 1.3.2

⁶⁶ Zwangsläufig stellt sich hier wie an anderer Stelle die Frage danach, in welchem Umfang das Thema ab welchem Alter spezifisch in Deutschland für jüdische und nichtjüdische Schüler vermittelt werden sollte. Es fehlt an einer definitiven verschriftlichten Aussage namentlicher Erziehungswissenschaftler wie auch jüdischer Religionsdidaktiker. Eine Grundtendenz lässt sich indirekt ablesen, als dass das Thema in der 9. Klasse an allgemeinbildenden Schulen einen festen Platz haben sollte, aber auch schon vor der Pubertät (ab der 6. Klasse) unterrichtet werden kann. Interesse für die Thematik wird zunehmend auch durch Pädagogen in der Grundschule gezeigt. H. Deckert - Peacemanns ethnografische Studie zum Thema Holocaust in der Grundschule hat die curriculare Verankerung der Schoa im amerikanischen Raum fundiert dokumentiert (Deckert-Peaceman 2002).

⁶⁷ Siehe Glossar

⁶⁸ Manna bezieht sich auf das Himmelsbrot (1 Mose 16:4), das jeden Tag außer Schabbat auf die Israeliten für 40 aufeinanderfolgende Jahre bis sie nach Kanaan kamen (1 Mose 16:26–36) im Sinai herabfiel. Gemäß der Aggada sei Manna eines der 10 Objekte, die am Schabbat der Schöpfung entstanden war (Abot 5:6). Manna so heißt es, bedeute „Brot der Engel“ (lit. „Brot des Allmächtigen“ לֶחֶם אֱבִירִים, Psalme 78:25), weil die es aßen, den Engeln an Stärke gleichkämen. Die Israeliten waren durch den Erhalt des Manna befreit von der Nahrungssuche. Sie sammelten jeder einen Omer desselben und aßen ihre Portion in 24 Stunden auf, da das Manna danach verdarb. Nur die doppelte Portion zum Schabbat blieb genießbar. Manna hatte die Form von Koriandersamen, war aber weiß und schmeckte nach Honigwaffeln für die einen, nach Brot für die anderen, so meinen die Rabbinen. Später vermutete man auch, dass das biblische Manna identisch sei mit der Sekretion von Insekten (Vgl. Encyclopaedia Judaica 1972n. S. 884 f.)

⁶⁹ Die Kämpfe, die den Schüler interessieren, betreffen die Landnahme Kanaans nach dem Tod von Moses. Doch gibt es Probleme diese Eroberung zu rekonstruieren. Insbesondere die Darstellung der Übernahme in Richter 1 und in Joschua widersprechen sich. Auch weitere biblische Quellen, die das Thema behandeln, erscheinen heterogen und unvereinbar. Im Buch Joschua, gewinnt man den Eindruck einer vereinheitlichten, selektiven Darstellung. Es ist möglich, dass das nationale Gedächtnis auch demselben Prozess folgte, so dass verschiedene Traditionen, die an verschiedenen Stellen existierten, auf einen gemeinsamen Nenner reduziert wurden bis eine offizielle Version formuliert werden konnte. Dieselbe stellt die Eroberung als ein einzelnes Ereignis dar, das entsprechend einem Plan durch Joschua ausgeführt wurde. Richter 1 berichtet davon, dass die Eroberung einen langen heterogenen Prozess bildete, in dem Stämme individuell ihre Territorien eroberten. Weiterhin wird die Art der Eroberung und auch der Reiseweg der Israeliten unterschiedlich dargeboten. Später schloss man aus diesen Widersprüchen, dass vermutlich 2 Wellen des Auszugs aus Ägypten und Einwanderungen im

Sinai und damit verbundene unterschiedliche Erzählungen entstanden. Diese Annahme lässt u.a. auch die Irritation um die Eroberung der Stadt Ai klarer werden. In Joschua wird berichtet, Ai sei durch Joschua völlig zerstört worden, doch Ausgrabungen deuten darauf, dass die Stadt zur Zeit der Eroberung bereits völlig zerstört war. Die Darstellung der Eroberung Jerichos (Joschua 5-6) scheint gleichfalls in keinem Verhältnis zu Realität zu stehen, da Jericho eine unwichtige Stadt dieser Zeit war. Gemeinsam ist den Quellen, dass sie von kämpferischen Übernahmen erzählen (Vgl. Aharoni 1972. S. 264 f.) In diesem Sinne wäre hier eine interessante Stelle gegeben, die mit den Schülern in den beiden Quellen hätte untersucht werden können

⁷⁰ Das Bildverbot lässt sich auf das zweite der 10 Gebote zurückführen, das jede Art des Götzendienstes verbietet (2 Mose 20:3). Die Bibel betrachtet Götzendienst nicht lediglich als das Verehren von Bildern, doch als das Verehren von irgend etwas anderem (wirklich oder imaginär) außerhalb Gottes selbst. Die biblische Verfügung gegen Götzendienst umfasst drei mehr oder weniger separate Aspekte: die Verehrung von Götzen, die Verehrung Gottes mit heidnischen Riten (2 Mose 20:5; 5 Mose 12:30) und die Herstellung von Götzen. Sie beinhaltet ferner das Verbeugen vor (2 Mose 34:14) einem anderen Gott, Opferhandlungen (2 Mose 22:19) und Huldigung zu dessen Ehren (2 Mose 20:5). Nach den Rabbinern bezieht sich dieses Verbot auch auf die Verehrung einer Abbildung, selbst wenn keine Absicht zum Beten besteht (Talmudtraktat Sanhedrin 7:6). Auch die Verehrung von Engeln (Tosefta Hullin 2:18) wird als Götzendienst verurteilt (Vgl. Faur 1972. S. 1227 ff.). Dem Bildverbot gegenüber wurde die Entwicklung der Schrift in aller Vielfalt gefördert.

⁷¹ Daran entzündet sich jedoch noch kein Konflikt, obwohl zu fragen wäre, ab wann das Abendende definiert wäre. Etwa, wenn man zu Bett geht oder wenn es dämmt. Solange würden die Kerzen aber nicht brennen. Der Vorschlag b) erscheint logisch durchdacht und die Schülerin hat sich vermutlich auch darüber Gedanken gemacht, ob das Löschen der Kerzen ggf. unter eine verbotene Tätigkeit zu Schabbat fällt. Der Wechsel zwischen Tag und Nacht wird in der Bibel beim HaArbajim und in rabbinischer Literatur beim HaSchemaschot genannt. Ob Dämmerung einen Teil des Tages oder der Nacht darstellt wird im Talmud diskutiert (Talmudtraktat Schabbat 34b). Auch seine genaue Dauer wurde auseinandergesetzt, nach Raw Jose, erfolgt der Wechsel vom Tag zu Nacht unmittelbar, während Raw Nehemia sagte, dass Zwieliht neun Minuten nach Sonnenuntergang eintrete, d.h. die Länge eines Spaziergangs über einer halben Meile, etwa 560 Meter. Der Amoräer Samuel setzte die Dauer auf 13 1/2 Minuten fest und nach einer weiteren Ansicht beläuft sie sich auf 12 Minuten (Talmudtraktat Schabbat 34b). Schließlich wurde die Dauer des Zwielihts auf 18 Minuten fixiert, d.h. wenn sich die Sonne etwa 3 1/2 Grad unterhalb des Horizonts befindet. Der Eintritt der Nacht beginnt mit dem Erscheinen dreier Sterne am Himmel (Talmudtraktat Berachot 2b). Diese traditionelle Berechnung weicht nur leicht von der genauen astronomischen Berechnung ab. Die Dämmerung am Freitagabend muss notwendigerweise berechnet werden, da am Schabbatabend keine Arbeit ausgeführt werden darf. Die Schabbatkerzen müssen vor der Dämmerung angezündet werden (Talmudtraktat Schabbat 2:7). Die Dämmerung am Ende des Schabbat wird nach den 3 Sternen am Himmel gerechnet und gilt für andere Feiertage ebenso (Vgl. Encyclopaedia Judaica 1972m. S. 1474 f.)