

### **3.7 Profil des Religionsunterrichts in Gemeinde 7**

Die Gemeinde 7 ist eine mittlere Kleingemeinde im nördlichen Süddeutschland mit ca. 600 Mitgliedern. Der Kontakt und das tatsächliche Zustandekommen der Hospitationen in dieser Gemeinde 7 verliefen über einige Umwege. Zunächst erfolgte ein Anschreiben der Gemeinde im Februar 2002. Die Gemeinde antwortete Anfang März und lehnte ein Gesuch für die Grundschule ab. Die Lehrerin der Sekundarstufe jedoch, zu der zuvor ein Telefonkontakt hergestellt worden war, signalisierte großes Interesse. Der erste Besuch, der in den beiden Oberstufengruppen (Sekundarstufe II) Mitte März 2002 durchgeführt wurde, galt dem Kennenlernen der Unterrichtssituation. Diese überraschte den Forscher zunächst deshalb, weil hier anders als in den anderen Gemeinden der Unterricht nicht in Gemeindenähe stattfand, sondern in den Räumen eines staatlichen Gymnasiums. Im Mai und Juni 2002 wurde darauf 3 mal in 2 Gruppen unterschiedlicher Klassenstufen der Sekundarstufe I hospitiert. Längsschnitthaft wurden beide Gruppen 1 Jahr später von Mai bis Juli 2003 erneut besucht. Die Lehrerin nahm die Forscherin sehr herzlich auf und führte sie sensibel und freundlich in die verschiedenen Gruppen ein

#### **3.7.1 Entwicklung und Struktur der Gemeinde**

##### **3.7.1.1 Geschichte**

Erste Juden im Umkreis werden bereits um 1350 verzeichnet. Die Entstehung der jüdischen Gemeinde 7 kann mit der Gründung der Stadt Anfang des 18. Jahrhunderts gleichgesetzt werden. Juden wurden gegen Zahlung eines Schutzgeldes in die Stadt aufgenommen. 8 Jahre nach der Grundsteinlegung der neuen Stadt wurde ein jüdischer Friedhof angelegt, Anfang des 19. Jahrhunderts eine Synagoge eingeweiht.<sup>1</sup> Innerhalb der Judenschaft kam es um 1870 zu einer Aufspaltung in eine liberale und orthodoxe Richtung. Man unterhielt getrennte Friedhöfe, Synagogen und Schulen.<sup>2</sup> Die Gemeindeeinrichtungen wurden im Verlauf des 20. Jahrhunderts erweitert und vor der Shoa verfügte man neben den Erziehungsinstitutionen über ein Arbeitslosenheim und zwei Altersheime. Sport und Kultur wurde durch verschiedene Vereine (Sport, Verein für jüdische Geschichte und Literatur, Lehrhaus) gefördert. Unter der nationalsozialistischen Herrschaft wanderten

zwischen 1933 und 1939 ca. 1700 Juden aus, doch waren erste antisemitische Ausschreitungen bereits Anfang der 20er Jahre zu verzeichnen. 1937 wurden nur noch um 100 Juden in Gemeinde 7 gezählt. Die Synagogen zerstörte man in der Pogromnacht und 1940 wurden etwa 90 Juden in ein Lager nach Frankreich deportiert.

Die Neugründung der Gemeinde erfolgte nach 1945. Sie gehört heute zu einer der 10 Gemeinden, die gemeinsam zur Israelitischen Religionsgemeinschaft Badens gehören. In den 70er Jahren weihte man eine neue Synagoge ein.<sup>3</sup>

### **3.7.1.2 Heutige Situation**

Genaue Angaben zu Mitgliederzahlen nach 1945 konnten nicht gewonnen werden. Ab Mitte der 70er Jahre werden jedoch um 300 Personen statistisch genannt, deren Zahl bis 1983 auf zirka 350 Personen anstieg.<sup>4</sup> Die Mitgliederzahl nahm ab 1989 wie in anderen Gemeinden sprunghaft zu, bis sie einen Stand von etwa 650 Juden erreichte. Diese teilen sich auf in 4 % Kleinkinder, ca. 5 % 7-11-Jährige, 9 % 12-21-Jährige, 47 % Erwachsene bis 61 Jahre und schließlich 35 % Senioren auf. Die Seniorenzahl ist demnach mehr als viermal so hoch wie der Anteil der Jugendlichen. Ein Problem, dem man Rechnung zu tragen sucht.<sup>5</sup>

Die Kultusgemeinde bemüht sich um die Sicherstellung der Gottesdienste nach dem jüdischen Religionsgesetz und des Religionsunterrichts der Kinder.

Bei religiösen bzw. traditionellen Festen wird entsprechend gefeiert; z.B. zu Rosch HaSchanah, Pessach etc. Zu diesen Anlässen wird auch koscheres Essen angeboten. Neben den Gottesdiensten wird in Gemeinde 7 die Durchführung religiöser Aktivitäten wie Hochzeiten und Beerdigungen und die Organisation der Friedhöfe gewährleistet. Weiterhin sorgt die Gemeinde für die soziale und kulturelle Betreuung der Mitglieder und deren Familienangehörigen. Außerhalb des schulischen Religionsunterrichts erhalten erwachsene Gemeindemitglieder eine Unterweisung zur Tora. Des Weiteren gibt es Hebräischunterricht, einen Schachklub und israelische Folklore-Tänze. Die Zuwanderer erhalten intensive Unterstützung zur sozialen, gesellschaftlichen und religiösen Integration mit Hilfe von Deutschkursen, Fortbildungen, Familienseminaren und kulturellen Veranstaltungen.

Darüber hinaus erfolgen Hilfeleistungen bei Behörden, der Wohnungs- und Arbeitssuche wie auch bei Krankheitsfällen (Bikkur Cholim).

### **Die Jugendarbeit**

Für die Jugend gibt es neben dem Religionsunterricht ein Jugendzentrum, das von Jugendlichen geleitet wird. Studenten können im jüdischen Studentenbund des Landes aktiv werden. Es existieren auch gemeinde-übergreifende Projekte, die Jugendliche verschiedener Gemeinden zusammenfassen (z.B. Lag ba-Omer Ausflüge). Unattraktiv erscheint das Angebot für Schüler der Mittelstufe in der Gemeinde, denn das Programm des Jugendzentrums richtet sich offenbar an Grundschüler. Es ist anzunehmen, dass die Jugendlichen auch an Hebräisch- Tanz- und Schachveranstaltungen teilnehmen können.

### **3.7.2 der Religionsunterricht**

#### **3.7.2.1 Äußere Modalitäten**

Neben den Informationen zu den historischen jüdischen Schulen, gab es keine weiteren Hinweise zum Religionsunterricht der Zeitgeschichte. Es ist aber anzunehmen, dass die jeweiligen Rabbiner die jüdischen Schüler unterwiesen haben.<sup>6</sup>

Die Schüler des Religionsunterrichts der Sekundarstufe, deren Gesamtzahl nach Aussagen der Lehrerin mehr als 30 Schüler ausmacht<sup>7</sup>, wohnen alle in Nähe der Gemeinde 7. Zur Schülerzahl und der Grundschule konnten für Gemeinde 7 keine Informationen erhalten werden. Die ausgewählten Lehrer der Gemeinde, zwei an der Zahl, sind durch den Oberrat des Landesverbandes angestellt. Ein Kontrast zu Gemeinden in den anderen Bundesländern, da dort der Vorstand einer Gemeinde über die Einstellung verfügt. Der Oberrat fungiert im Sinne eines Landesrabbinate, worunter der Zusammenschluss der verschiedenen Gemeinden und seiner Repräsentanten zu verstehen ist. Nach Auskunft der Lehrerin wählt der Oberrat nicht nur die Lehrer aus, sondern bespricht mit ihnen auch die Lehrpläne. Zu den Abiturprüfungen treffen die Lehrer auch auf die staatlichen Behörden. Die zuständige Lehrerin der Sekundarstufe unterrichtet insgesamt vier verschiedene Gruppen mit insgesamt 30 Schülern.

Während der Besuche schwanken die Teilnehmerzahlen in der Unterstufe der Sekundarstufe zwischen 3 und 6 Schülern, davon 1 bis 4 Mädchen und 1 bis 2 Jungen (Hiermit ist folgend Gruppe 1 gemeint, die im Jahr 2002 die 5. Klasse nach unten einschließt) und in den höheren Klassen der Sekundarstufe (Hiermit ist folgend Gruppe 2 gemeint, die im Jahr 2002 die 8. Klasse nach unten einschließt) zwischen 4 und 9 Schülern, davon 6 bis 9 Mädchen und 1 bis 2 Jungen. Ein einmaliger Besuch in Klasse 11/12 (Gruppe 3) verzeichnet 9 Mädchen und 2 Jungen, der in Klasse 13 zwei Schülerinnen (Gruppe 4). Auffällig ist der weitaus höhere Mädchenanteil in allen vier Gruppen.

Die Gruppe 1, deren Mitglieder schon länger zusammenlernten und deshalb nicht auseinander gerissen werden sollten, schließt 3 Klassenstufen ein und reicht bis zur 7. Klasse.<sup>8</sup> Die Gruppe 2 lässt zwei Stufen zusammenführen, die Klassen 8 bis 9.<sup>9</sup> Auch die Oberstufengruppe 3 weist die Verbindung zweier Stufen vor: Klasse 11 (5 Schüler) und 12 (6 Schüler), die Abiturklasse bleibt für sich. In den verschiedenen Lerngruppen sind darum in der Sekundarstufe I drei bis vier Alterstufen, in der Sekundarstufe II ein bis zwei Altersstufen zusammengefasst. Der beobachtete Religionsunterricht im Jahr 2002 und 2003 verändert sich hinsichtlich der Schülerzahl kaum im Sekundarstufenbereich. In der Gruppe 1 kommt eine weitere Schülerin hinzu, in der Gruppe 2 bilden ein Schüler und 2 Schülerinnen neue Teilnehmer.

Die Lehrerin hat einschlägige und langjährige Erfahrungen im Umgang mit Kindern und Jugendlichen durch ihre Arbeit in der jüdischen Jugendarbeit gesammelt. Unterrichtserfahrungen hinsichtlich eines schulischen Religionsunterrichts beziehen sich auf eine 4-jährige Unterrichtstätigkeit in der Gemeinde 7, die nach der Universität aufgenommen wurde. Zu ihrem gesamten Schülerklientel gehören neben den Sekundarstufenschülern Vorschul- und Grundschulkinder, die sie zuvor auch in Gemeinde 7 betreute, in der Hospitationsphase jedoch nur an ihrem Wohnort und einer weiteren Gemeinde unterrichtet. Damit kann sie Erfahrungswerte mit Schülern in den verschiedensten Altersstufen vom Kleinkind bis zum Adoleszenten nachweisen. Aus ihrer freiberuflichen Lehrtätigkeit folgert die Pädagogin: „Du lernst hier etwas Grundsätzliches.“ Den Unterschied in ihrer Tätigkeit zwischen Primar- und Sekundarstufe erklärt sie wie folgt: „In der Grundschuldidaktik kann ich

mich entspannen, die Abiturklasse fordert mich heraus, denn hier geht es entscheidend um Zusammenhänge.“

Die Vorerfahrungen konnte nicht bei allen beobachteten Schülern ermittelt werden. Schüler der Gruppe 1 und 2 füllten nur z.T. Fragebogen aus. In Gruppe 1, so ist festzustellen, lernten die Schüler mindestens 3 bzw. 4 Jahre bei der gleichen Lehrerin. Die Neuzugänge der Gruppe 1, im Jahr 2002 eine Schülerin (Anna) aus der Ukraine und im Jahr 2003 eine Schülerin (Michal) aus der Schweiz, hatten Vorerfahrungen an einer jüdischen Schule erhalten. In Gruppe 2 haben die meisten Teilnehmer ebenfalls seit 3 bis 4 Jahren Unterricht bei ihrer derzeitigen Lehrerin. Welche Unterweisung sie zuvor erhielten und wer sie bei der Bar bzw. Bat Mizwa unterstützte, bleibt unerwähnt. Neuzugänge in Gruppe 2 können zumeist keinen früheren Religionsunterricht nachweisen, drei von ihnen haben allerdings bei einem Privatlehrer gelernt. Bis auf Aktivitäten im Jugendzentrum und -camp bestehen kaum gemeinsame Lernmöglichkeiten mit anderen jüdischen Jugendlichen. Insbesondere die beiden Abiturientinnen im Jahr 2002 fallen aus dem Rahmen, da sie erst nach der 10. Klasse mit dem Religionsunterricht begonnen haben.

Der Unterricht außerhalb der Gemeinde erfolgt in einem staatlichen Gymnasium nahe der Innenstadt. Ein oder zwei Klassenräume werden je nach schulischer Verfügbarkeit angeboten. Da es sich um keine jüdische Einrichtung handelt, gibt es auch keinen Polizeischutz. Aufgrund dessen, dass der Religionsunterricht nur 1 mal wöchentlich in fremden Räumen stattfindet, erscheint es auch unabänderlich, dass in den fremden Räumen keine jüdische Atmosphäre hergestellt werden kann. Die Räume gehören zu anderen Schulklassen, die dort ihre Bilder und Plakate an die Wände heften. Ein ständiges Befestigen möglicher jüdischer Blickfänge würde sehr zeitaufwendig sein und die Lehrerin zusätzlich belasten.

Der Unterricht findet werktags, ab nachmittags bis zum frühen Abend je zweistündig in den unterschiedlichen Gruppen statt. Die jeweiligen Unterrichtstage des Religionsunterrichts sind abhängig von den weiteren Verpflichtungen der Lehrerin in zusätzlichen Gemeinden. Für die Gemeinde 7 einigte man sich auf die Tage Mittwoch und Donnerstag.

### 3.7.2.2 Der Lehrplan und seine gesetzliche Basis

Der Jüdische Religionsunterricht der Gemeinde 7 ist nach mündlichen Auskünften des Kultusministeriums als ordentliches Schulfach anerkannt. Die zugrundeliegenden Gesetze für das Angebot des jüdischen Religionsunterrichts sind in Artikel 7 des Grundgesetzes, in der Landesverfassung<sup>10</sup>, dem Schulgesetz<sup>11</sup> ab dem Jahr 2004 im Bildungsplan<sup>12</sup> zu finden, der zur Zeit der Hospitation noch nicht wirksam war. Die Landesverfassung von 1953 bestimmt, dass die Jugend in der Ehrfurcht vor Gott im Geiste der christlichen Nächstenliebe zur Brüderlichkeit aller Menschen und zur Feindesliebe zu erziehen sei<sup>13</sup> und fußt i.d.S. auf christlichen und abendländischen Prinzipien.<sup>14</sup> Die Religionsgemeinschaften selbst werden als Träger der Erziehung genannt. Der Gesetzgeber akzentuiert, dass für die einzelnen Religionsgemeinschaften eine gewisse Vorordnung vor dem Staat besteht. Diese Vorordnung betrifft u.a. Lehrpersonal und ihre Lehrtätigkeit: Der Religionsunterricht wird nach den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften unter staatlicher Aufsicht erteilt.<sup>15</sup> Außerhalb des christlichen Religionsunterrichts wird in Baden Württemberg u.a. ein syrisch-orthodoxer Unterricht erteilt, doch gibt es nur an wenigen Orten einen jüdischen Religionsunterricht.<sup>16</sup>

Der Weg seiner Antragsstellung verlief über eine Vorlage der Unterrichtsplanung an das Ministerium, erklärt das Kultusministerium. Aufgrund der geringen Schülerzahlen im jüdischen Religionsunterricht wäre die Struktur des gesamten Religionsunterrichts in den letzten 20 Jahren jedoch nicht als förmlich zu bezeichnen.

Die Planung der unteren Klassenstufen brauchte deshalb nicht dargelegt zu werden. Die Oberstufe müsste im Sinne der Vergleichbarkeit der Abschlüsse jedoch vorliegen. Der hier untersuchte bis 2004 gültige Lehrplan<sup>17</sup>, entstand schließlich in Zusammenarbeit zwischen Kultusministerium und dem Oberrat der jüdischen Gemeinden, erklären die Zuständigen im Ministerium.

Der Stundenpool für den Religionsunterricht aller Glaubensgemeinschaften wird in Baden Württemberg von der Klasse 5 bis einschließlich Klasse 13 zu je 2 Wochenstunden erteilt<sup>18</sup> und grundsätzlich nach Konfessionen getrennt angeboten.

Am Oberstufengymnasium können Schüler 2 Semester den Religionsunterricht einer anderen Konfession besuchen. Ob davon auch nichtjüdische Schüler

Gebrauch machen, die zuvor keine Kontakte zum Judentum hatten, aber das Judentum kennen lernen wollen, konnte nicht Erfahrung gebracht werden.<sup>19</sup> Für Schüler, die keinen Religionsunterricht besuchen, wird ein Ethikunterricht ermöglicht.<sup>20</sup> Zu der Zahl der Lehrkräfte, der Schüler, zu klassenstufen- bzw. schulübergreifenden Unterricht des jüdischen Religionsunterrichts konnte das Kultusministerium keine genauen Auskünfte geben, räumte aber ein, dass wegen der niedrigen Schülerzahlen vor Ort die Zusammenfügung von Klassenstufen durchaus möglich sei.<sup>21</sup>

Das Schulgesetz bestimmt, dass „... für eine religiöse Minderheit von mindestens 8 Schülern an einer Schule Religionsunterricht einzurichten ...“ ist.<sup>22</sup> Der 45-seitige Lehrplan des Bundeslandes zum Jüdischen Religionsunterricht, der bis zum Jahr Sommer 2004 Gültigkeit besaß, wurde als Kopie nach Anfrage der Forscherin durch das Kultusministerium zugesandt. Er gliedert sich in Grund- Haupt-, Realschule und Gymnasium, nebst Leistungskurs und umfasst somit 13 Schuljahre. Das Curriculum wurde in dieser Studie für die Klassenstufen 5 bis 13 (Grundkurs) betrachtet.<sup>23</sup> Auf der 4-seitigen Einleitung, die dem detaillierten Lehrplan vorgeschaltet ist, werden Lernziele und Lernschwerpunkte angegeben. Darauf folgt eine Handreichung und ein Verweis zur Verbindlichkeit der Vorgaben.<sup>24</sup> In der Handreichung wird betont, dass die jüdische Religionslehre vom Inhalt her und in ihrer Akzentsetzung anders strukturiert ist als bei anderen Religionsgemeinschaften. Begründet wird dieser Unterschied, der für die staatlichen Ämter nachvollziehbar sein muss, dadurch, dass das Judentum nicht nur als Konfession zu verstehen und seine Theologie nicht wie im Christentum dogmatisch fixiert sei.<sup>25</sup>

### **Lernziele**

Die Lernziele des jüdischen Religionsunterrichts werden übergreifend in 3 Aspekten zusammengefasst. Sie betreffen Kenntnisse der jüdischen Religion durch Studium und Lektüre traditioneller und moderner Texte, die Vermittlung der ethischen und kulturellen Werte der jüdischen Geistigkeit und die Erziehung zur Toleranz und Würdigung religiöser Unterschiede in einer pluralistischen Gesellschaft.<sup>26</sup> Insofern geht es nicht nur um Wissensvermittlung, sondern auch um ethische Erziehungsfragen, die das Judentum in einer multireligiösen Gesellschaft berühren. Ausgehend von den Lernzielen werden 4

Lernschwerpunkte hervorgehoben, die den gesamten Lehrplan durchziehen: Die jüdische Geschichte, Gebete, religiöses Wissen und die Religiosität des Judentums. Die Punkte Geschichte und Gebet werden eng mit dem Gottesbegriff verbunden. Während die Geschichte als „kontinuierliche Begegnung Israels mit seinem Gott“ artikuliert ist, wird Gebet als „Ausdruck der Verbundenheit mit Gott“ beschrieben. Die Heilsgeschichte des Kollektivs einerseits und die Hinwendung des Einzelnen zu Gott andererseits werden weiteren Aspekten vorangestellt. Innerhalb des Bereichs Gebet wird gleichsam auf die Bedeutung des Hebräischen als liturgische und nicht als Kommunikationssprache verwiesen, die soweit „vonnöten“ zu vermitteln sei. Das religiöse Wissen wird nicht als Selbstzweck betrachtet, sondern danach, wie es in „verantwortungsvolles Handeln“ umgesetzt werden kann und so eine Orientierung für den Lebensweg darstellt. Die 3 Komponenten führen dazu, die „Religiosität des Judentums als Einheit von Gott-Volk-Land“ begreifen und würdigen zu können.<sup>27</sup>

Diese Schwerpunkte bilden die Grundlage des Lehrplanes, der für jede Klassenstufe genaue Lerninhalte, -ziele und Unterrichtsverfahren detailliert bestimmt.<sup>28</sup>

Im Lehrplan werden nur zwei Literaturverweise hinsichtlich der Formulierungen der Ziele gegeben. Man bezieht sich traditionell auf die Sprüche der Väter (2,21) und etwas atypisch auf den amerikanischen Rekonstruktionisten M. Kaplan<sup>29</sup> und seine Vorstellung vom Judentum als „religiöse Zivilisation“.

Hinweise zur traditionellen oder zur modernen Typologie sind in diesem Lehrplan nicht direkt vorhanden. Andeutungen in der Einleitung und im Lehrplan selbst lassen jedoch Rückschlüsse auf den Entwicklungsstand der Schüler durch Themenschwerpunkte und Verfahren ziehen.<sup>30</sup>

Die Lernziele sollen in dreierlei Form erreicht werden: kognitiv, affektiv und operativ. Die Betonung der operativen und kognitiven Dimension, der Anspruch an „wissenschaftlicher Objektivität“, ja der Aufbau des Lehrplans überhaupt erinnern noch sehr an eine lernzielorientierte Lehrplanstruktur: Der traditionelle Stoff sollte soweit wie möglich bewältigt werden, bevor einzelne Probleme angegangen werden. Der Lernprozess könne nicht im leeren Raum stattfinden, so heißt es, denn der Schüler müsse sich erst einmal ein Wissensfundament angeeignet haben.<sup>31</sup> Doch wird jüdisches Lernen auch als Weg zu autonomen



Arbeiten begriffen: „Anzustreben ist ein problembezogener Zugang, der in Schülern das Interesse wecken soll, selbständig weiter zu arbeiten ...“ und auch wertebildende Momente „als Haltungen“, die zu menschenfreundlichen, gesellschaftsbindenden Handlungen führen, nicht außer Acht lässt.<sup>32</sup>

### **Themenbereiche und Inhalte**

Jedes Schuljahr (bzw. Semester) der Sekundarstufenlehrpläne wird in 3 oder 4 Oberthemen gegliedert, die in anschließenden Stufen fortgesetzt oder altersentsprechend in einen neuen Bereich überführt werden: a) Biblische Geschichte, Jüdische Geschichte (ab Klasse 7) und Biografien (Klasse 13.1), b) Gebete, Mischna (Klasse 11) und Midrasch (Klasse 13) sowie c) Brauchtum, Theologie (Klasse 9), christlich-jüdische Begegnung (Klasse. 11) und jüdische Philosophie (Klasse 12 und 13).<sup>33</sup>

Die Sekundarstufe I beinhaltet u.a. einen Hebräischunterricht (Klasse 5 – 7) und die Vermittlung der biblischen Geschichte (z.B. Genesis in der 5. Klasse, das Exil bis zum 2. Tempel ab der 6. Klasse), daran schließen sich Paraschot und Kommentare (ab der Klasse 8 bis Klasse 10) an. Die Kaschrut und der jüdische Lebenslauf (z.B. Brit Mila oder Ehe) bilden Inhalte der Klasse 6 bzw. 8. Der jüdische Kalender wird in der 5. und 6. Klasse besprochen. Einen breiten Raum nehmen Ritus und Gebet im Lehrplan ein, z.B. die Amida (Klasse 5), Gebete der Hohen Feiertage (Klasse 6), die Vertiefung der Gebete (Klasse 7), Festtagsgebete (Klasse 9) und die Entwicklung des jüdischen Gottesdienstes (Klasse 10). Hinsichtlich des Gebets werden die Kenntnisse des Hebräischen liturgisch und literarisch hervorgehoben. In Kontext von Brauch und Ritus wird betont, dass, es um das religiöse Leben und nicht so sehr um Fragen des Glaubens gehe, wodurch deutlich ein Unterschied zum christlichen Religionsunterricht benannt wird. Theologischerseits steht das ‚Wesen des Judentums‘ (Klasse 9) und ‚Gott als Schöpfer‘ (Klasse 10) auf dem Plan.

Historisch soll die Geschichte des jüdischen Volkes bis zur Gegenwart kennen gelernt werden, d.h. von der Blütezeit in Spanien (Klasse 7) bis hin zur Gründung und Entwicklung des Staates Israel (Klasse 10). Die Grundlagen dieser gefächerten Inhalte werden im optimalen Fall in der Grundschule<sup>34</sup> gelegt, in der die Inhalte biblische Geschichte, Gebete, religiöses Brauchtum,

das Festjahr, die Bibel und Kenntnisse im Hebräischen (Lesen, Grammatik, Übersetzen) umfassen sollen.<sup>35</sup>

Die Sekundarstufe II gliedert sich in die Bereiche Talmud/ Midrasch (Einführung in die Mischna, Klasse 11; wichtige Mischnaabschnitte, Klasse 12 und Exegese des Midrasch in Klasse 13), Geschichte (Jüdische Eigenstaatlichkeit, Klasse 11; das 20. Jahrhundert, die Schoa, Israel und das jüdische Europa ab 1945, Klasse 12; jüdische Biografien, z.B. Hillel und die Denominationen des Judentums, Klasse 13), jüdisch-christliche Begegnungen (Konflikte und Gemeinsamkeiten, Klasse 11) und in die jüdische Philosophie von der Antike (Philo, Klasse 12) über das Mittelalter (Ibn Daud, Klasse 12.2) und Aufklärung (Mendelsohn, Klasse 13.1) bis zur Weimarer Republik (Rosenzweig, Klasse 13.2), wobei die 12. und 13. Klasse als Semesterkurssystem unterteilt sind.<sup>36</sup>

### **Methoden und Material**

Das Curriculum bietet eine Vielzahl methodischer Vorgaben an, die „lebensnah und praxisbezogen ausgerichtet“ sein sollen. Zum traditionellen Lehrvortrag und zur Textarbeit haben Diskussionen zu treten, die den Schüler zum eigenen Denken und zur existentiellen Auseinandersetzung mit religiösen Grundproblemen hinführen.<sup>37</sup> Für die Sekundarstufe stehen kognitive<sup>38</sup>, handlungsorientierte, begegnende und spielerische Verfahren auf dem Programm, die durch entsprechende Medien (Kassetten, Filme und Video) unterstützt werden. Das rituelle Moment kommt z.B. im Jugendgottesdienst (Klasse 5), in der Einübung der Kantillation zum Wochenabschnitt oder in der Beteiligung der Schüler an Zeremonien zum Lebenslauf (Klasse 8) zur Geltung. Zu Symbolen des Gottesdienstes erfolgen jedoch nur wenige Hinweise. Eine Ausnahme bildet die Einübung des Anlegens von Gebetsschal und -riemen in Klasse 6.<sup>39</sup>

Die Material- bzw. Literaturempfehlungen umfassen „die biblischen und rabbinischen Quellen sowie die jüdischen philosophischen Schriften“.<sup>40</sup> Letztere gelten insbesondere für die Oberstufe des Gymnasiums.<sup>41</sup> Grundlegende Quellen für die Sekundarstufe I bilden der Tenach, die Gebetbücher Siddur und Machsor (hier z. B. Kol Nidre in Klasse 6), Kommentare (7. Klasse: Raschi), Lektüre zu Bräuchen, zum jüdischen Gottesdienst (10. Klasse, Elbogen) und Literatur zur Schoa (9. Klasse). Ob die verschiedenen Autoren, die im Rahmen jüdischer Geschichte erwähnt werden, als Originalquelle gelesen

werden, bleibt offen. Die Quellenauswahl zur Sekundarstufe II wirkt mit der Nennung einer Vielzahl jüdischer Theologen und Philosophen ausführlich. Auslegungslektüre aus Mischna und Midrasch nehmen weniger Raum ein. Obwohl in den didaktischen Hinweisen auf eine möglichst vollständige Erarbeitung der klassischen Inhalte verwiesen wird, soll hinsichtlich der empfohlenen Literatur in der Oberstufe eingegrenzt werden, weil „... bei der Kürze der zur Verfügung stehenden Zeit nicht immer der gesamte Stoff durchgenommen werden ...“ kann. Es liegt deshalb in der Lehrerverantwortung „... das pädagogisch Vertretbare anzubieten bzw. auszuwählen.“<sup>42</sup> In Anbetracht dessen, dass die Lerngruppen in den wenigstens Fällen ab der Grundschule zusammen lernen, häufig Neuzugänge ohne Grundlagenwissen hinzukommen und außerdem ein Mangel an adäquaten Lehrbüchern und Unterrichtshilfen besteht, wird das Lehrpersonal zu Differenzierungen aufgerufen, um Schüler ohne umfassende Kenntnisse entsprechend vorzubereiten seien.<sup>43</sup> Auf die Zuwanderer aus der ehemaligen UDSSR wird speziell noch kein Bezug genommen. Die formulierten Lernziele werden als verbindlich angegeben.

### **Spiralcurriculum**

Man kann den 2002 gültigen Lehrplan insgesamt als Spiralcurriculum auffassen. Bibelkenntnisse werden ab Klasse 5 bzw. seit der Grundschule differenziert erweitert. Entsprechendes gilt für Gebete und Brauchtum, später für die Theologie und Geschichte. Größere Veränderungen ergeben sich erst in der Oberstufe, wenn Auslegungsliteratur und Philosophie dominieren. Doch auch diese Bereiche scheinen aufbauend verzahnt. Feiertage, die ausführlich in der Grundschule zu besprechen sind, werden in den Klassen 5 (Fast- und Trauertage), Klasse 7 (4 Schabbatot)<sup>44</sup> und Klasse 9 (Gebete zum Festkalender) fortgesetzt. Gebete werden kontinuierlich bis zur 10. Klasse vermittelt.

Der Lehrplan nimmt darauf Bezug, dass die Jugendlichen ins Bar/ Bat Mizwa Alter kommen und entsprechende Voraussetzungen notwendig werden, um am Gottesdienst teilzunehmen. Für Klasse 6 wird gefordert, kantonale Gesänge zu hören und zu einzuüben, Tefillin und Tallit anzulegen. Die Anforderung, innerhalb zweier Wochenstunden das Übersetzen von Gebeten zu erlernen,

erscheint nahezu unmöglich.<sup>45</sup> Während Brachot und Hauptgebete bereits in der Grundschule besprochen sein sollen, wird in der Sekundarstufe I Wert auf die Amida (Klasse 5) und die Gebete des werktäglichen Gottesdienstes (Klasse 6) gelegt. Klasse 7 dient der Wiederholung der Gebete aus Siddur und Machsor. Dadurch bietet sich ggf. die Möglichkeit an, auch Querseinsteiger aufzufangen. Klasse 8 sticht etwas durch das Erlernen der Kantillation für die Tora- und Haftara Lesung hervor, deren Vermittlung unstrittig kantorale Kenntnisse des Lehrers voraussetzt, Gebete in ihrer historischen Entwicklung, um Kodifikationsveränderungen deutlich machen, bleiben der 10. Klasse vorbehalten.<sup>46</sup> Auf Gott wird explizit im Rahmen der Theologie (Klasse 9) Bezug genommen. Das Wesen des Judentums wird in Hinsicht auf die Ikkarim, die Glaubenssätze, betrachtet. Gott als Schöpfer und die Gott- Mensch Beziehung werden in der 10. Klasse fokussiert, wobei auch traditionelle Gottesbeweise untersucht werden sollen.<sup>47</sup> Die Tora bzw. der Tenach ist von der 5. bis 10. Klasse Gegenstand des Lehrplanes. Das Lesen der Texte wird ergänzt durch Kommentare (Klasse 7) und erfordert in den Klassen 8-10 eine intensive Auseinandersetzung mit den Wochenabschnitten<sup>48</sup> Der weiterführenden Auslegung wird großer Wert in der Oberstufe beigemessen. Nach einer allgemeinen Einführung in die Mischna werden 1 Jahr lang Mischnaabschnitte bearbeitet. Die Midraschexegese ist für die letzte Klasse angesetzt.<sup>49</sup>

Jüdische Geschichte beginnt in der Grundschule und wird ausführlich behandelt. Nach der biblischen Geschichte werden die Schüler über das babylonische Exil zur Begegnung mit dem Islam (Klasse 6) unterrichtet. Kreuzzüge, Blütezeit der Juden in Spanien, Inquisition, Aufklärung, Emanzipation, Juden in Osteuropa und Anfänge des modernen Zionismus sind Themen der Klassen 7 bis 8. Mit den Klassen 9 und 10 rückt die Geschichte des modernen Antisemitismus in Deutschland ins Blickfeld. Der Staat Israel wird in der 10. Klasse besprochen. Jüdische Geschichte des 20. Jahrhunderts wird in der Oberstufe wiederholt und erweitert mit dem Thema Judentum in Europa seit 1945 (Klasse 13). Wesentliche Phasen jüdischer Geschichte sind somit bereits in der Sekundarstufe zugrundegelegt, so dass auch Nichtgymnasiasten umfassend informiert sind. Dabei erscheint es sinnvoll, wie es hier geschieht, in die 11. Jahrgangsstufe die Entwicklungen christlich-

jüdischer Verständigung einzubeziehen, da im Feststellen des „Anderen“ auch die eigene Identität konturiert werden kann.<sup>50</sup>

Jüdische Identität scheint besonders in 2 Themenfeldern der 13. Klasse erkennbar zu sein: Jüdische Biografien und Judentumskunde. Das Kennenlernen verschiedener Persönlichkeiten der jüdischen Geschichte kann dazu beitragen, spezifische jüdische Lebenswege und Sichtweisen in authentischer Form zu erfahren. Innerhalb der Judentumskunde, die die verschiedenen Richtungen des Judentums in seiner Geschichte aufgreift, wird es möglich, innerjüdische Kontroversen und aktuelle persönliche Standpunkte zu einer Frage zu vergleichen.<sup>51</sup> Politik und Philosophie in der Oberstufe umfassen ein weites Spektrum von Philo bis Leo Baeck, wobei chronologisch die mittelalterlichen Philosophen das 12. und Aufklärungsphilosophen das 13. Schuljahr bestimmen. Dabei fällt auf, dass zeitnahe Philosophen und Literaten keinen Eingang ins Curriculum fanden. Es wird zwar F. Rosenzweig erwähnt, aber weder W. Benjamin noch E. Levinas werden genannt. Auch religionsphilosophische Kontroversen sind nicht explizit aufgeführt.<sup>52</sup>

### **Kritische Würdigung**

Der religiöse Bezug erfährt in diesem Lehrplan eine besondere Betonung. Die Schüler erhalten sicherlich, wird der Lehrplan so eingehalten, ein breites Grundwissen und insbesondere in der Oberstufe die Möglichkeit verschiedene Zugangsweisen zu religiösen Themen kennen zu lernen. Emotionale Faktoren werden jedoch kaum berücksichtigt. Doch ist positiv zu bemerken, dass rituelle Begegnungen und Handlungen in der Grundschule und Sekundarstufe I integriert werden, so u.a. ein Synagogenbesuch oder das Anlegen von Gebetsschal und – riemen. Dagegen scheint das Brauchtum unter besonderer Berücksichtigung der Kaschrut in Klasse 6 zu wenig integriert zu sein. Die Rolle des Hebräischen gibt Rätsel auf. Lobenswert erscheint der Anspruch Hebräisch in der Grundschule und Sekundarstufe zu unterweisen. Die gesetzten Ziele, Gebete, ggf. Tora und Haftara übersetzen zu können, klingen dabei mehr als illusorisch. Schließlich bleibt offen, wie das Problem zu lösen ist, dass die Kantillation vermittelt werden soll, wenn der Lehrer keine kantoriale Ausbildung besitzt. Für Bar und Bat Mizwa Vorbereitungen erscheinen deshalb andere Lösungen, d.h. gesonderte Vorbereitung durch Kantoren, erforderlich.

Geschichte und Philosophie werden ausführlich behandelt. Die Themenspanne erscheint aber gleichzeitig curricular überlastet. Nicht verkehrt erscheint es aufgrund der entwicklungspsychologischen Voraussetzungen das Thema Schoa ins 9. Schuljahr zu verlegen, doch bleibt offen, ob dann gegenwärtige Kontroversen zum Antisemitismus bei Bedarf schon in früheren Klassen besprochen werden können. Der Israelbezug wird im historischen Kontext durch das Thema Zionismus in den Klassen 7 und 11 hergestellt. Der Staat Israel wird in den Klassen 9, 11 und 12 behandelt. Das wiederum erscheint recht spät und klammert ggf. eine aktuelle Betrachtung aus.

Insgesamt ist zu fragen wie die jüdische Identität durch den Lehrplan gefördert wird. Der Begriff selbst wird im Lehrplan nicht benutzt.<sup>53</sup> Aktuelle Belange, die die Schüler ggf. behandeln möchten, z.B. die Situation vieler Kontingentflüchtlinge oder jüdisches Leben inmitten einer nichtjüdischen Umwelt, sind kaum erwähnt. Zwar wird historisch das Thema Juden in Europa nach 1945 genannt, aber noch nicht in der Sekundarstufe I.

Identitätsprägende Aspekte können in der Sekundarstufe sowohl aus den Begegnungen mit christlichen Schülern durch den Vergleich gewonnen werden wie auch durch die Beschäftigung mit authentischen Personen in der jüdischen Geschichte. Völlig ungeklärt bleibt allerdings, wie angesichts der hohen Anforderungen an kognitive Vermittlung die Situation von Quereinsteigern (Zuwanderern), die bei Aussparung des Ritus in der Oberstufe ggf. kaum Einblick in einen Gottesdienst erhalten, gehandhabt werden kann.<sup>54</sup>

### **3.7.2.3 Die Konzeption des Unterrichts**

Der Unterrichtsplan in Gemeinde 7 beruht auf dem Lehrplan Religion, der durch Oberrat und Kultusministerium abgestimmt wurde. Die Lehrerin orientiert sich in ihren Vorbereitungen an diesem Lehrplan, aber auch an Unterrichtseinheiten aus der Literatur (z.B. schriftlich fixierten Lehrgängen, strukturierte Lehrmaterialien Lehrbüchern). Sie weist darauf hin, dass genutzte didaktische Materialien für Lehrer müssen gelegentlich modifiziert werden müssen, da sie Lücken in mehrfacher Hinsicht aufweisen. Diese sind z.B. unzulängliche Lernzielbegründungen, kaum vorhandene Bewertungshilfen und oft unzureichend formulierte Hilfen zur Steuerung von Unterrichtsverläufen. Zeitweise erweisen sich Unterrichtseinheiten als völlig unpraktikabel. Vor allem

fehle oft die Berücksichtigung der Schülerinteressen, z.B. Hinweise zur besseren Motivierung, Tipps zur sozialen Handlungsfähigkeit und zum selbständigen Lernen.

Das Planungsvorgehen der Lehrerin beinhaltet normalerweise die Ausarbeitung eines Themas, das aber nicht immer schriftlich vorliegt. Neben den inhaltlichen Aspekten überlegt sie sorgsam den Einsatz methodisch- organisatorischer Verfahren. Zur Nachbearbeitung der Stunden fertigt sie u.a. Protokolle an, die sie in einem kleinen Buch sammelt. Sie sucht regelmäßig wissenschaftliche Unterstützung im Hinblick auf Lernziele, Analyse des Lehrerverhaltens, Rahmenbedingungen des Unterrichts, und erhält sie als Entscheidungshilfen und theoretische Arbeitsfundierung z.B. in Fachzeitschriften.. Neben den Absprachen mit dem Oberrabbinat, berät sich die Lehrerin in Bezug auf Lehrinhalte zusätzlich gern mit kompetenten Freunden. Darüber hinaus „interessiert sich niemand für die Planung“, erklärt sie. Deshalb würde sie sich auch weitere Hilfe und Gespräche wünschen, z.B. für Auswahl und Begründung der Lernziele, bei den Materialien, bei der Realisierung und Bewertung des Unterrichts. Für die Unterrichtsevaluation ist sie selbst, unter Einbezug des Oberrats, verantwortlich.

Die Lehrerin plant Weiterbildungen an der Universität, auch weil sie eine wissenschaftliche Arbeit, die sie begonnen hat, fertig stellen möchte. Fortbildungen bestehen neben der Hochschule für jüdische Studien, an der sie studierte, auch bei jüdischen Organisationen, u.a. der ZWST und in der aktiven Jugendarbeit.

Im Sinne eines ordentlichen Schulfaches, werden Tests geschrieben schreiben, Hausaufgaben erteilt und Zeugnisnoten gegeben.

### **3.7.2.4 Material**

Die Auswahl des Lehrmaterials wird durch die Lehrerin bestimmt. Sie ist auch für die Beschaffung verantwortlich, die sie selbst finanziell trägt. Das Material wird privat verwahrt, da in der staatlichen Schule kein entsprechender Raum zur Verfügung steht. Insofern die Lehrerin in verschiedenen Gemeinden ist, tätig wäre eine andere Möglichkeit kaum denkbar. Auf Anfrage können in der Schule aber technische Geräte wie Diaprojektor oder Videorekorder benutzt werden. Die Schüler besitzen, wenn gemeinsam ein Buch gelesen wird,

Klassensätze (Sammelbestellungen) und werden ansonsten durch die Lehrerin mit Kopien versorgt.

Unterrichtsmaterialien<sup>55</sup> bilden hier vor allem Originaltexte, Leherdiktate als Mischung aus Selbstformulierungen und zugezogenen Schriften sowie Schülertexte, die Zusammenfassungen zu vorgegebenem Material oder Abschriften von Quellen darstellen. In der Unterstufe kommen hebräische Texte mit religiösem Hintergrund dazu, die der Übersetzungsschulung dienen. Ganzschriften fungieren vornehmlich in Klasse 9 - 10 und in der Abiturgruppe als Diskussionsgrundlage. Von der Unterstufe bis zur Abiturklasse ist eine deutliche Erhöhung der Anforderungen zu beobachten, die von narrativ-zusammenfassenden Texten zu historischen Sekundärtexten (Klasse 6 - 8) und philosophischen Originalquellen (Klasse 9 -10) führen.

Das Material wird folgend nach Lerngruppen und Feldern des Religionsunterrichts betrachtet, die Hospitationen im Jahr 2002 und 2003 werden zusammengefasst.

### **Material der Gruppe 1**

#### **a) Religiöse Texte für den Hebräischunterricht**

In der Klasse 5-7 wird hebräisch unterrichtet. Dafür erhalten die Schüler einen hebräischen Text<sup>56</sup>, der in der 2. und 3. Besuchsstunde bearbeitet wird. Neben der fett gedruckten Überschrift Chag Schawuot, Chag HaTora<sup>57</sup> befinden sich Hervorhebungen links und unterhalb des Textes, die die Überschrift wiederholen und verschiedene Begriffe (z.B. Schma, Elohim<sup>58</sup> etc.) hervorheben. In der Mitte des Arbeitsblattes sind relativ groß die steinernen Gesetzestafeln ohne Aufschrift erkennbar, die Strahlen in alle Richtungen senden. Auf dem Blatt werden somit lexikalische und inhaltliche Bezüge visualisiert. Der Text des Arbeitsblattes berichtet darüber, wie Mosche die Tora von Gott erhält und sie zu Schawuot dem Volk Israel übergibt. Ein weiteres Arbeitsblatt<sup>59</sup> stellt sinnverstehende Aufgaben zu diesem Text her, weshalb zusätzlich Fragewörter beherrscht werden müssen. Grammatikalisch gesehen erfordert die im Unterricht durchgeführte Übersetzungsarbeit Kenntnisse zum Präsens und Präteritum, auch der Imperativ im Plural erscheint. Syntaktisch betrachtet sind die Sätze zwar kurz und überschaubar, beinhalten jedoch adverbiale Bestimmungen des Ortes sowie Dativ und Akkusativobjekte, die



auch das Wissen über präpositionale Verwendungen voraussetzen. Die verwendeten Sätze sind kurz gehalten und die Wörter sind mit masoretischen Zeichen versehen, um das Lesen zu erleichtern. Durch die enge Verbindung zum Fest Schawuot und die parallele Besprechung des Feiertags auf deutsch, wird das sinnerschließende Lesen unterstützt.

#### b) Religiöse Texte auf Deutsch

Hinsichtlich der Texte zu religiösen Themen, die bei Gebeten auch zweisprachig vorliegen können, setzen sich die Schüler mit der Omerzeit und Lag ba - Omer, der Megillat Ruth, und dem Schma Israel auseinander. Zur Omerzeit erhalten die Schüler zum 1. Besuch einen diktierten Text, der Wesentliches prägnant zusammenfasst: Die Dauer des Omerzählens zwischen Schawuot und Pessach, den Hinweis auf die Trauerperiode und ihre Unterbrechung zu Lag ba-Omer wie auch entscheidende Bräuche (keine Heirat etc.) dieser Phase.<sup>60</sup>

Ein selbstverfasster Schülertext zu diesem Thema umreißt kurz Lag ba - Omer, nennt Ursachen für das Begehen des Feiertags und einen Brauch. Die zu Schawuot zu lesende Megillat Ruth<sup>61</sup> wird den Schülern beim 1. Besuch als verkürzte und vereinfachte Version der Schriftrolle präsentiert. Zur Megillat Ruth wird im Weiteren zum 2. Besuch eine Einleitung für eine Zusammenfassung des Textes durch die Lehrerin diktiert, die den Zusammenhang der Lesung mit dem Schawuotfest festhält.<sup>62</sup> Zum 7. Besuch behandelt die Gruppe intensiv den ersten Abschnitt des Schma Israel<sup>63</sup>, das jüdische Kerngebet. Die Schüler haben das Gebet in hebräischer und deutscher Version in ihrem Hefter vorliegen. Hebräisch wird der Text gelesen und dann auf deutsch besprochen.<sup>64</sup>

#### c) Historische Texte

Der außerbiblischen Geschichte wendet sich Gruppe 1 im Jahr 2003 zu. Beim 4. Besuch erhalten die Schüler Arbeitsblätter zum Zionismus<sup>65</sup>, die im Unterrichtsprozess größere Schwierigkeiten aufwerfen. Von den insgesamt 5 Arbeitsblättern werden zwei im Unterricht direkt behandelt. Auf der ersten Seite des Skripts ist in den Text eingerückt ein Bild eines energischen und ernsten Theodor Herzls zu sehen, der seine Hände auf eine Stuhllehne stützt. Die Folgeseiten enthalten ein Exzerpt aus Herzls Buch „Judenstaat“. Die erste Seite

mit der Überschrift: „Theodor Herzl: Heim zum Berg Zion!“ berichtet zu Moses Hess und seinen Beweggründen, eine jüdische Nation zu fordern. Für Osteuropa wird Leo Pinsker vorgestellt und über die dortige große Resonanz der zionistischen Idee berichtet. Herzls Ambition, die auf die Erfahrungen im Dreyfus Prozess und der Erkenntnis, dass eine wirkliche Emanzipation gescheitert sei, zurückgeführt wird, leitet schließlich zum zionistischen Kongress in Basel und zur Darstellung des Konzepts eines jüdischen Staates über.<sup>66</sup> Als weiterer Text derselben Stunde, spielt die HaTikwa<sup>67</sup>, die israelische Nationalhymne<sup>68</sup> eine Rolle.

Wie die Schüler mit selbständig recherchierten Texten zurechtkommen, zeigt sich bei einem Schülertext zum Thema Zionismus beim 5. Besuch. Auf das Minimalste reduziert hat eine Schülerin mit Hilfe eines Lexikontextes Kerngedanken des Themas niedergeschrieben, ohne durch ein Zuviel an Informationen die Schülergruppe zu strapazieren.

## **Material der Gruppe 2**

Die Materialien der Gruppe 2 setzen sich aus historischen, religiösen und religionsphilosophischen Texten zusammen.

### **a) Religiöse Texte**

Religiöse Texte beziehen sich zunächst auf den jüdischen Kalender, die Omerzeit<sup>69</sup>: „Schmerz und Trauer der Omerzeit“ (1. Besuch). Der Text, den die Schüler im Unterrichtsgespräch als schwierig bewerten, sollte zu Hause gelesen werden und wird im Religionsunterricht nur kurz behandelt. Er enthält Informationen zu Lag ba - Omer. Man erfährt wie dieser Tag früher gefeiert wurde, wie ihn Aschkenasen und Sepharden begehen und welche Unterschiede in Israel und der Diaspora auszumachen sind.

Zum 2. Besuch wird eine Kurzform des Dekalogs als Tafeltext angeboten, den die Schüler abschreiben. Beim 4. Besuch wird auf die 13 Glaubensartikel des Maimonides (Mose ben Maimon)<sup>70</sup> verwiesen, die schon vor den Beobachtungen behandelt wurden.<sup>71</sup> Dieser Text ist Bestandteil jedes Siddur und als regulärer Teil des Morgengottesdienstes (Jigdal Hymne) in nahezu allen Riten aufgenommen. Die 13 Glaubensartikel, die auch als Glaubensbekenntnis bzw. Prinzipien (Ikkarim) des Glaubens bezeichnet werden, scheinen zunächst dem nicht-dogmatischen Charakter des Judentums zu widersprechen, denn die

rabbinischen Synoden sahen keine Notwendigkeit englaufende Formeln jüdischer Überzeugung vorzugeben. Theologisch gesehen wird jeder Jude in den Bund Gottes hineingeboren und so Mitglied der Gemeinschaft. Seinen Glauben spricht er im Gebet (Schma Israel). Im Laufe der Zeit entstand die Notwendigkeit, eine jüdische Position gegen häretische Sichtweisen zu formulieren, so dass in der Mischna<sup>72</sup> zu lesen ist, dass die kommende Welt nur denen zuteil werde, die an die Auferstehung der Toten und den göttlichen Ursprung der Tora glauben. Die noch nicht sehr ausführliche Formulierung führte Mose ben Maimon im Mittelalter zu einer weiteren Ausgestaltung. Seine 13 Prinzipien fügen sich in seinen Kommentar zur Mischna ein. Neben der Existenz Gottes, seiner Einheit, Unkörperlichkeit und Allwissenheit, stellen die Glaubenssätze die Ablehnung der Idolatrie, die Rolle der Prophetie und die Bedeutsamkeit von Moses heraus. Mose ben Maimon übernahm solch eine Darstellung, um der Gemeinschaft die wahre spirituelle Bedeutung des Glaubens in der kommenden Welt (HaOlam haba) gegenüber einer materialistischen Glaubensvorstellung nahe zu bringen. In einem persönlichen Postskript verweist Mose ben Maimon darauf, dass diejenigen, die gesündigt haben, nicht von der jüdischen Gemeinschaft oder der kommenden Welt ausgeschlossen werden, doch diejenigen, die grundlegende Prinzipien verneinen, würden sich selbst von der Gemeinschaft abkapseln. Ein weiterer Text des Mose ben Maimon liegt den Schülern als mehrseitiger Auszug zum Problem des freien Willens vor: Es handelt sich um die Einleitung zum Traktat Awot der Mischna, Sprüche der Väter. „Von der natürlichen Beschaffenheit des Menschen“.<sup>73</sup> Die Übergänge zur Religionsphilosophie und zur Philosophie sind fließend, denn im Text verbindet Mose ben Maimon jüdische Inhalte mit Hilfe eines aristotelischen Instrumentariums. Der Text, etwa 1168 in Ägypten fertiggestellt und auf arabisch mit hebräischen Buchstaben geschrieben, bildet als religiöser Traktat eine Anleitung zur Lebensführung auf die Gotteserkenntnis hin.<sup>74</sup> Das über 25 Seiten lange Kapitel wird zum 4. Besuch von den Schülern bis zur 6. Seite gelesen und soll zu Hause als Lektüre fortgesetzt werden. Mose ben Maimon arbeitet heraus, welche Anlagen dem Menschen zugrunde liegen mögen, die durch Erziehung gefördert oder unterbunden sein können. Er verwahrt sich dagegen, dass anlagenbedingte Eigenschaften so disponiert seien, dass der Mensch von Außen gesteuert würde. Mose ben Maimon kommt

zu dem Schluss, dass alle menschlichen Handlungen im Bereich seines freien Willens liegen. Aus dieser Position entgegnet er denjenigen, die den freien Willen des Menschen verneinen, dass eine vorhergesehene Bestimmung aller menschlichen Handlungen jede Erziehung überflüssig machen würde, so auch die Gebote und Verbote des göttlichen Gesetzes. Als Beispiel führt er Simeon (Schimon) an, der seinen Bruder Ruben tötete. Wäre sein Handeln unter Zwang, durch Vorhersehung bestimmt worden, wäre er keiner Strafe zugänglich gewesen. Nach Mose ben Maimon stellte Gott den Menschen vor die Wahl, sich zwischen dem Guten und Bösen zu entscheiden, denn Gott treffe weder Vorherbestimmungen zur Gebotserfüllung, noch zur -übertretung. Im 8. Kapitel seiner Einleitung legt Mose ben Maimon seine Ansicht dar, dass der göttliche Wille alles in den 6 Schöpfungstagen bestimmte und daraus alle Dinge ihren naturgemäßen Verlauf haben. Damit verneinte er die Vorstellung der Mutakalim<sup>75</sup>, die annehmen, der göttliche Willen würde bei jeder neuen Sache immer von Neuem wirksam werden. Mose ben Maimon verweist ebenso wie Avichail (s.u.) auf die Trennung von Gut und Böse im Bewusstsein des Menschen seit er vom verbotenen Baum aß. In mehreren Argumentationsketten belegt er die Logik des freien Willens und erklärt abschließend, auch wenn der Mensch irritiert sei, wie und was Gott wisse, so bleibe es doch für den Menschen unmöglich, sein Wissen zu begreifen. Der Text ist schon in seinen Anfängen für die Alterstufe als sehr schwierig einzustufen. Wie weit die Schüler ihn - auch mit Lehrerhilfe - erfassen können, wird nur teilweise deutlich. Doch haben die Schüler dieser Gruppe eine fundierte religionsphilosophische Auseinandersetzung verfolgt, die auch für ihr späteres Leben von großem Wert sein kann.

Eine Ganzschrift, die die Schülern kennenlernen, bildet das von E. Avichail verfasste Buch „Wissen und Glaube“<sup>76</sup>, das man als persönliche Auseinandersetzung des Autors mit religiösen Fragen verstehen kann. Im Buch werden in philosophischer Form religiöse Probleme diskutiert, doch lässt sich der Inhalt nicht als religionsphilosophische Darlegung einstufen. In seinen einleitenden Worten erklärt Avichail, das Buch an diejenigen zu richten, die ein aufrichtiges Interesse am Judentum zeigen, auch denen, die wenig Wissen haben oder sich von ihrer Religion entfremdeten. Die Bearbeitung im

Religionsunterricht erstreckt sich über eine längere Zeit des Religionsunterrichts und war zum Ende der Hospitationen noch nicht abgeschlossen.

Zum 4. Besuch wird auf die beiden schon behandelten Kapitel des Buches aufmerksam gemacht: Im 1. Kapitel „Der Glaube“ bezieht sich Avichail auf die 13 Grundlehren, die für Juden verpflichtend seien. Unzweifelhaft orientiert er sich an Mose ben Maimon, ohne ihn jedoch explizit zu nennen.<sup>77</sup>

Im 2. Kapitel „Sinn der Welt“ spricht der Autor über die Schöpfung der Welt, die mit dem Ziel, Gutes zu tun, geschaffen wurde. Über die Hingabe an Gott haben die Menschen Anteil an Gottes Güte. Menschen seien mit freiem Willen geschaffen, um sich zwischen Gut und Böse zu entscheiden. Wer im lebenslangen Ringen das Gute erreiche, erhalte Anteil an der kommenden Welt und könnte so ein gewisses Maß an göttlichem Glück erlangen.<sup>78</sup>

Zum 7. Unterrichtsbesuch widmet sich die Gruppe intensiv dieser Lektüre und liest gemeinsam das 3. Kapitel: „Göttliche Vorhersehung“, in dem erklärt wird, dass Gott den Menschen mit einem freien Willen ausstattete, aber doch diesen Willen zuweilen eingrenzt. Gott erteilt gemäß Avichail Belohnung und Strafe und nimmt auf die Welt u.a. über Engel<sup>79</sup> Einfluss. Das 4. Kapitel „Natur und Wunder“ lässt Avichail zwischen verborgenen und offenen Wundern differenzieren. Die verborgenen Wunder ermöglichen Gottes Einwirken auf die Welt. Offene Wunder würden dazu dienen, den Glauben an Gott zu stärken.<sup>80</sup>

Vom folgenden Kapitel „Israel unter den Völkern“ kann zum 7. Besuch nur noch der Anfang gelesen werden, es wird erst zum 8. Besuch fortgesetzt. Avichail geht in diesem Abschnitt bis zur Schöpfung zurück und beschreibt Adam als Menschen, der in absoluter Vollkommenheit geschaffen worden sei. Erst mit dem Sündenfall seien Gutes und Böses in der Welt vermischt worden. Das Judentum wäre über Abraham und durch die Tora mit bestimmten Tugenden ausgestattet, um Gottes Gebote zu erfüllen und Anteil an der kommenden Welt zu erhalten, der Nichtjuden durch die Befolgung der sieben noachidischen Gebote zuteil werde.<sup>81</sup>

Die Darstellung Avichails ist zweifellos sprachlich und gedanklich einfacher dargelegt als Mose ben Maimon Ausführungen, deshalb können die Darlegungen dazu dienen die angesprochenen Religionsphänomene als solche und Mose ben Maimon Argumentationswege darüber zu erhellen.

### b) Historische Texte

An geschichtlichen Quellen wird zu den Besuchen nicht direkt gearbeitet. Wegen des bevorstehenden Tests wird auf einen gelesenen Text zur Kibbuzbewegung<sup>82</sup> verwiesen. Nach den Aussagen der Lehrerin behandelt der Text die Pioniere des israelischen Staates. Der Text soll als Grundlage dienen, um die zionistische Motivation nachvollziehen zu können.

### c) Philosophische Texte

Jüdische Religion und Philosophie zu trennen ist für das Mittelalter eher schwierig, doch kann das Werk Mose ben Maimons „Führer der Verirrten“<sup>83</sup> als philosophisches Werk betrachtet werden. Der Unterschied zu religiösen Texten liegt in der Darstellung und im gedachten Rezipientenkreis. Zum 6. Besuch wird ein Auszug aus diesem Text gelesen, der durch seine esoterische Darstellung für die Schüler noch höhere Anforderungen stellt als der oben genannte Mishnakommentar, der sich zum freien Willen unzweideutiger und klarer ausdrückt. Mose ben Maimon schrieb den „Führer der Verirrten“ für einen gläubigen Juden, der nach dem Studium der Philosophie durch die wörtliche Bedeutung der Bibel, durch ihre Vielzahl an Anthropomorphismen und Metaphern, verwirrt ist. Nach Mose ben Maimon seien diese Verwirrungen durch korrekte Interpretation zu lösen. Der Autor nahm an, dass der philosophische Inhalt der Bibel nur von einer intellektuellen Elite, nicht den Massen, erkannt werden sollte. Deshalb verfasste er seine Arbeit in einem esoterischen rätselhaften Stil, der schon in der Einleitung hervorsteht. Im Führer betrachtet er die göttlichen Attribute, verstanden im Sinne negativer Attribution als Beschreibung göttlicher Handlungen. Gott wird hinsichtlich seiner Existenz, Einheit und Unkörperlichkeit dargelegt und Themen wie Schöpfung, Prophezeiung, das Böse und die göttliche Vorsehung, die Tora und des Messias diskutiert. Die Frage der Vorhersehung behandelt er auch hier wie schon in der Mischne Tora in Bezug zum freien Willen und unterscheidet verschiedene Doktrinen der Vorsehung. In der fünften und letzten Doktrin erklärt er, dass der Mensch alles in Hinsicht auf seinen freien Willen tun könne. Doch wird im Führer nicht völlig deutlich, ob Mose ben Maimon völlig davon überzeugt war, dass der Mensch von jeglichem Determinismus unbeeinflusst ist. Verschiedene Passagen des Werkes orientieren sich zwar an dieser

Auffassung, doch erst in der Mishne Tora, die an eine breitere Leserschaft gerichtet war, legt Mose ben Maimon mittels religiöser Tradition und durch rationale Argumente dar, dass sich der Mensch selbstverantwortlich verhält und handelt. Jeder Mensch könne zwischen Gutem und Bösen wählen, denn Gott bestimme nicht im Voraus ob der Mensch rechtschaffend oder gottlos sei. Mose ben Maimon umgeht dabei nicht das Problem, die Idee des freien Willens mit der Vorstellung der Allwissenheit Gottes zu vereinbaren. Andererseits zielt er nicht darauf, das Problem zu entschlüsseln, da er glaubt, dass eine solche Lösung außerhalb des menschlichen Verstandes läge.<sup>84</sup> Ein weiterer Text zum Problem Freier Wille und Determinismus wird den Schülern als Lehrerdiktat unter der Überschrift „Willensfreiheit versus Determinismus“ zum 5. Besuch dargeboten. Das Diktierte ist überschaubar und bezieht aus der wissenschaftlichen Diskussion sowohl die Frage nach einem individuellen menschlichen Handeln wie auch die Frage nach der Determination der Natur ein. Der Text hilft die schwierigen und zuweilen verschachtelten Argumentationsgänge bei Mose ben Maimon nachvollziehen zu können.<sup>85</sup>

### **Material der Gruppe 3 (2002)**

#### **Historische Texte**

In der Klasse 11/ 12 wird während des Besuchs ein historischer Text, d.h., eine Sekundärquelle gelesen, die in anspruchsvoller Form die Entwicklung der jüdischen Gemeinschaft in und nach der Emanzipation beschreibt und analysiert. Der Text birgt nicht nur eine Vielzahl von Fremdbegriffen, er verweist auch auf politische und soziologische Prozesse, die sowohl das Judentum in Ost- wie in Westeuropa betreffen. Die veränderte Rolle der Rabbiner wird erklärt und das Problem des Übertritts zum Christentum diskutiert, das am Beispiel von B. Disraeli näher betrachtet wird. Weitere Texte zu Ansichten jüdischer Persönlichkeiten aus der Haskalazeit<sup>86</sup>, Originalquellen, wie die Lehrerin den Schülern gegenüber bemerkt, werden verteilt und für eine arbeitsteilige Gruppenarbeit mit konkreten Arbeitsaufträgen genutzt. Die daraus entstehenden Schülerproduktionen, die sich den Maskilim, Zunz bzw. Ganz und schließlich Mendelsohn widmen, werden abschließend dem Plenum zugänglich gemacht.

## **Material der Gruppe 4 (2002)**

### Religionsdiskursiver Text

In der Klasse 13 wird H. Kushners Buch „Wenn guten Menschen Böses widerfährt“<sup>87</sup> behandelt, in dem das Theodizee - Problem in den Vordergrund gestellt wird. Ausgehend von der Erfahrung, dass der eigene Sohn an einer unheilbaren Krankheit starb, stellte sich der Autor die Frage, wie Gott „gute“ Menschen leiden lassen könne. Kushner erzählt die Hiobgeschichte aus eigener Sicht und befasst sich in diesem Kontext mit der Gottesfrage nach Auschwitz.

Kushner geht es u.a. darum, den Menschen davon abzubringen, sich die Schuld an einem Unglück selbst zuzuschreiben, da dies die Situation noch mehr zu verschlimmern würde. Der Autor will in dem persönlich verfassten Buch helfen, mit dem menschlichen Leid und der damit verbundenen Frage nach der Gerechtigkeit Gottes, umzugehen. Im Gespräch mit der Lehrerin wählen die beiden Abiturientinnen verschiedene Thesen des Autors zur Diskussion aus, belegen seine Ansichten mit entsprechenden Textstellen und stellen die eigene Position diesen gegenüber.

## **3.7.3. Unterrichtsdimensionen**

### **3.7.3.1 Gruppe 1**

#### **3.7.3.1.1 Inhalte**

Die Inhalte des Unterrichts der Gruppe 1 lassen sich für das Schuljahr 2002 in einen religiösen und sprachlich orientierten Bereich, im Schuljahr 2003 in einen religiösen und historischen Komplex differenzieren. Der religiöse Bereich, der als Kontinuum nahezu alle Stunden durchzieht und sich auf beide Schuljahre erstreckt, wird dem Festkalender<sup>88</sup> entsprechend auf Schawuot, die 10 Gebote und die Lesung der Megillat Ruth in der 2. und auf die Omerzeit, Lag ba - Omer und damit verbundene Bräuche in der 5. Hospitationsstunde konzentriert. Hebräisch- und Religionsunterricht ergänzen sich in der 2 Hospitation, wobei das Wochenfest stets im Blickfeld steht. Da die Hospitationsphase im Jahr 2003 wiederum in die Nähe dieser Feste fiel, lagen ähnliche Themata vor. Zusätzlich im Jahr 2003 galt ein Schwerpunkt dem Kerngebet des Judentums, dem Schma Israel.<sup>89</sup> (Besuche 6 und 7) Der Hebräischunterricht (Besuch 2, 3) ist auch auf religiöse Inhalte bezogen. Er charakterisiert sich als Übersetzungsarbeit eines



Textes einfachen Stils, der auf das kommende Fest Schawuot inhaltlich abgestimmt ist.<sup>90</sup> Der historisch orientierte Unterricht (Besuch 4, 5 und als Teil des Tests in Besuch 6) bezieht sich vornehmlich auf die Entstehung und Entwicklung der zionistischen Bewegung<sup>91</sup> auf dem Hintergrund der europäischen Entwicklung zwischen Emanzipation und Antisemitismus (Besuch 4). Im Kontext des Zionismus wird auch das Kibbuzwesen (Besuch 5), die Gründung des Staates Israel, nebst der heutigen Bedeutung Israels für Juden (Besuch 6) gestreift. Neben diesen regulären und im Lehrplan verhafteten Themen wird Raum für Freizeit (Fußball in Besuch 1, 2 und 8), für aktuelle Politik (Antisemitismus in Besuch 1, 7) und für die Organisation jüdischen Lebens der Jugendlichen, hier am Beispiel Jugendzentrum (Besuch 3, 8) erkennbar, gegeben.

### **3.7.3.1.2 Methodik**

Der Religionsunterricht, zumeist frontal organisiert, charakterisiert sich u.a. durch Abfragen und Begriffserklärung. So will die Pädagogin in der 1. Hospitation u.a. wissen, was den Schülern zum Thema Omerzeit in Erinnerung ist. An anderer Stelle erklärt sie den Begriff Kabbala, nachdem die Schüler sich nicht äußern konnten oder wollten: „Kabbala ist die Geheimlehre, sie ist mystisch. Alle Texte der Kabbala sind geheimnisvoll.“<sup>92</sup> Hier wie an anderen Stellen lässt die Lehrerin, geht man nach der Mimik, ihre an Mose ben Maimon orientierte rationalistische Position dezent einfließen. „Man darf sie erst lernen, wenn man 40 Jahre alt, wenn man im Leben gefestigt und ein Mann ist. Die kabbalistische Lehre lässt die Sphären erklären. In dieser Gruppe heißt es, dass das Leben dem Tod gemäß ist: Man ist da und doch nicht.“ Damit will sie auch das kritische Bewusstsein der Schüler gegenüber dieser Tradition schärfen, die auf verschiedene Weise in jüngster Zeit Popularitätscharakter gewonnen, nicht nur in esoterischen Kreisen, auch im Showgeschäft.

Neben klaren Vorgaben versucht die Lehrerin stets immer einen offenen Diskurs zu ermöglichen, denn es geht ihr um Stellungnahmen. Diskussion und Diskurs bestimmen deshalb weite Unterrichtsphasen. Wo jüdische und allgemein ethische Werte untergraben werden, weist die Lehrerin ausdrücklich auf die Grenzen des Akzeptierbaren (Beispiel Akeda, Besuch 7) hin.

Ein Kernprinzip der Unterrichtsarbeit bilden die regelmäßig einbezogenen Wiederholungen, die der Lehrerin als sogenanntes Basiswissen sehr am Herzen liegen. Darunter ist offenbar ein Wissen zu verstehen, das in der Unterstufe die Tradition und Schriften umfasst und jederzeit abgefragt wird, um dadurch als sogenanntes prozedurales Wissen präsent und anwendbar zu werden. Die Lehrerin ist, so meint man zu erkennen, stolz auf diese Gruppe, in der sie seit 4 Jahren kontinuierlich arbeiten und kognitive Wissensbereiche von Jahr zu Jahr aufbauen und festigen konnte. Die Schüler sind aktiv dabei, wenn es um das Abfragen bisher gelernten Stoffes geht, ohne zu Murren oder Langweile erkennen zu lassen. Die Schüler können aus ihrem Wissensrepertoire Selbstbewusstsein schöpfen und präsentieren gerne, was sie können.

Wesentliche Erfolgsmomente dieses Religionsunterrichts bilden offenbar a) die Kontinuität über längere Zeit in einer gewachsenen Gruppe zu unterrichten und b) die Möglichkeit früh Basiswissen zu etablieren und es regelmäßig zu aktualisieren.

Zu den Wiederholungen hinsichtlich der Traditionen gehören die Feiertage und jüdischen Monate: „Wisst ihr die Feiertage?“ Sara meldet sich und zählt auf: „Rosch HaSchana, Jom Kippur, Sukkot, Chanukka, Tu bi Schwat, Purim, Pessach, Lag ba - Omer und Schawuot, ja und die Trauertage 9. Aw und 17. Tammus kenne ich.“ „Ja, und welche Monate gibt es?“ Dvora schnurrt die korrekten Namen regelrecht herunter: „Tischri ... Aw und Elul“ (Besuch 1). Im Rahmen des Schawuotfestes fordert die Lehrerin auf, die 10 Gebote zu nennen, was die Schüler eher begeistern als verzweifeln lässt. Um jedem die Möglichkeit zu geben, sich zu beteiligen, einigt man sich darauf, abwechselnd die Gebote aufzuzählen. Im weiteren prononciert die Lehrerin den Aufbau der Bibel. Schriften sollen vor allem hinsichtlich ihres Inhalts und ihrer Position im Tenach bekannt sein. Die Schüler sagen z.B. beim 1. Besuch die Bücher des Chumasch blitzschnell und fehlerlos auf (Jakov). Zwischenzeitlich gibt die Lehrerin zur Orientierung ergänzende Hilfen, indem sie die Übersicht zum Tenach hochhält und zeigt sie, wo die bestimmte Schriften zu finden sind.

Wiederholungen vor Tests bieten die Möglichkeit Materialien intensiv zu überprüfen und für die Schüler übersichtlich festzulegen, welche Bereiche im Test angesprochen werden. Durch sprunghaftes Vorgehen erscheinen die

Wiederholungsstunden, hier wie in Gruppe 2, zuweilen etwas unorganisiert; doch Vermittelnde und Lernende scheinen nicht die Orientierung zu verlieren. Die Lehrerin kündigt z.B. in der 3. Hospitation die Inhalte der kommenden Arbeit an und schafft dadurch Transparenz: „Schawuot, Ruth, Ketuvim auswendig, Aufzeichnungen zu den 5 Megillot.“ Der Telegrammstil mag unpersönlich klingen, doch fokussiert er hilfreich das Wesentliche. Dazu wird eine Hebräisch - Überprüfung bekannt gegeben: „Und einen Text übersetzen und hebräisch schreiben sollt ihr ... Ich nehme an, es wird ein Schawuottext.“

Wenn die Vorgabe den Schülern zu ungenau erscheint, fragen diese nach. Dies geschieht weniger aus Unsicherheit als vielmehr in der Absicht, den zu lernenden Stoff auf einen minimalen Bereich einzukreisen.

Die Lehrerin ergänzt, dass sie über die reine Reproduktion hinausgehen will und wie im mündlichen Unterrichtsgespräch ein Weiterdenken erwartet: „In einer Aufgabe, die ich stelle, interessiert mich eure Meinung, z. B. welche Bedeutung hat Schawuot für euch?“<sup>93</sup>

Interessant erscheint, dass selbst bei der Darlegung der Inhalte Aushandlungsprozesse einsetzen, die im regulären Schulunterricht vermutlich nicht immer denkbar wären. Die Möglichkeit der Aushandlung zeugt davon, dass sich die Schüler auch zu diesen Fragen einbringen dürfen. So erklärt Jeremy, dass das Fest Schawuot keine Bedeutung für ihn habe. Die Lehrerin antwortet darauf ruhig, dass sie eine solche Haltung für akzeptabel hält, wenn sie mit einer entsprechenden Begründung vorgelegt wird. Nachdem Jeremy diese nicht leistet, entgegnet Sara, dass eine Meinung generell nicht in eine Schulnote umzusetzen sei. Die Schüler wollen demnach genau wissen, was evaluierbar ist und was nicht und artikulieren damit ein Kernproblem des Religionsunterrichts. Auch hier kann die Lehrerin darauf verweisen, dass eine religiöse Argumentationskette sehr wohl in einen zu beurteilenden Rahmen fällt. Sara versucht nochmals ihre Position zu behaupten: „Ich glaube an Gott - das ist nicht zu bewerten.“ Hier könnte die Lehrerin freilich wieder auf die Argumentationsstruktur verweisen, verzichtet aber auf ein Machtspiel. Wichtig erscheint im Kontext der Testbesprechung, dass die Lehrerin zwar hohe Anforderungen an die Gruppe stellt, doch auch mit ihr gemeinsam Orientierungen konstituieren und nach Aufgaben suchen will, die die Schüler herausfordern. Damit signalisiert sie die Ernsthaftigkeit der jeweiligen

Positionen. Die gestellten Anforderungen, die sowohl Reproduktion wie auch die Darlegung der eigenen Argumentation erfordern, zeigen sich auch im Test des Folgejahres (6. Besuch). An Inhalten stehen Feiertage und ein historisches Thema an (Alija nach Palästina<sup>94</sup>). Die eigene Stellungnahme wird hinsichtlich der Bedeutung Israels für Juden heute erfragt. Die Schüler erhalten in Blick auf das historische Thema unterstützende Hilfen durch Strukturierungspunkte: „1) Welche jüdischen Feiertage sind dir bekannt? 2) Was versteht man unter modernen jüdischen Feiertagen? 3) Beschreibt die ersten Einwanderungen nach Palästina vor 1945 (Bedingungen, Ideen, Ursachen der Auswanderung)! 4) Was glaubst du, welche Bedeutung hat Israel für uns Juden heute?“<sup>95</sup> Nicht nur, dass die Schüler zeitlich gut mit der Arbeit zurecht kommen, auch die Ergebnisse zeugen davon, dass sie sich schon mit dem Gemisch aus reproduktiven und produktiven Aufgaben gut arrangieren können. Der Erfolg des Tests mag den regelmäßigen Wiederholungen im Schuljahr und punktuellen Besprechungen vor den Tests zuzuschreiben sein.

Der Unterricht erfüllt neben den Tests weiterhin Anforderungen als ordentliches Schulfach, da auf die entsprechenden Verpflichtungen (Hausaufgaben, Hefter) durch die Lehrerin geachtet wird.<sup>96</sup> Textkopien sollen durch die Schüler in Heftern ordentlich gesammelt werden: „Ihr müsst auf die Hefter aufpassen!“ Die auf den Unterricht abgestimmten häuslichen Aufträge werden so erteilt, dass sie verstanden und in einem angemessenen Bearbeitungszeitraum durchgeführt werden können. Sind diese nicht gemacht, reagiert die Lehrerin darauf prompt, ohne die Schüler jedoch zu beängstigen. Nichtgemachte Hausaufgaben kommen selten vor, doch fordert die Lehrerin plausible Erklärungen.

In Zusammenhang mit den Hausaufgaben werden Gespräch und Diskurs, Lesen, Schreiben und Hören als elementare Grundfertigkeiten trainiert. Das betrifft nicht nur die Spracharbeit Hebräisch. Gehörtes wird wie o.g. durch die Lernenden mittels ihrer angefertigten Texte den Mitschülern diktiert. So legt Sara in der 3. Hospitation eine Inhaltsangabe zur Megillat Ruth vor: „Elimelech zieht mit seiner Frau Neomie und seinen beiden Söhnen Machlon und Kilion aus Bethlehem nach Moab.“<sup>97</sup> Da der Weg beschwerlich ist, bricht Elimelech unterwegs zusammen. Aber seine Familie kann ihn soweit pflegen, dass sie nach Moab können. In Moab heiraten die Söhne Ruth und Orpha.<sup>98</sup> Sie zieht

auf das Feld des reichen Bauern Boaz, dieser verliebt sich in sie und heiratet sie am Ende. So müssen Noemi und Ruth nie mehr Hunger leiden und Ruth ist glücklich mit ihrem Mann." Die Sprache klingt nicht immer nach der einer 5. Klässlerin, das trifft gelegentlich auch auf ihre mündlichen Beiträge zu. Manche Ausdrücke deuten darauf, dass ggf. Textteile aus einer anderen Quelle entnommen und in eigene Formulierungen eingefügt wurden; z. B. „zehren von ihren Vorräten“ oder „dass sie nach Moab können“. Der Text der Schülerin ist insgesamt kurz und verstehbar. Er ließe sich eventuell verbessern, doch belässt ihn die Lehrerin so, ggf. auch um die eigenständige Arbeit wertzuschätzen und den Schülern zu ermöglichen auf Basis ihrer textuellen Kompetenzen sich Stoff anzueignen ohne durch zu schwere Texte belastet zu sein. Zuweilen klingen die Aufträge der Lehrerin etwa zu global, was ggf. die Erledigung hemmen könnte, so etwa in der 4. Hospitation zum Zionismus: „Erklärt in eigenen Worten, was Zionismus ist. Macht es bald: Sucht das Prinzip, was es ausgelöst hatte. Wir haben die Blätter ja.“

Auch hier fällt Sarah durch ihren Beitrag in der kommenden Hospitation auf, in der sie erneut einen Kurztext vorträgt: „Es war eine nationaljüdische Bewegung, die die Wiedererrichtung eines jüdischen Staates in Palästina anstrebte. Der Begründer für den organisierten Zionismus ist 1896 Theodor Herzl und mit der Gründung des Staates Israel 1948 war das Ziel des Zionismus erreicht.“ Die Schüler erhalten so einen komprimierten Text, der Wesentliches enthält, das später nachgeschlagen werden kann und auch für Tests als Basis dienen mag. Sarahs gute Zusammenfassung und ihre Rolle als Leserin, stellen sie etwas ins Rampenlicht. Dadurch wird offensichtlich die Missgunst der Anderen geweckt und sie versuchen in Saras Abwesenheit schlecht über sie zu reden. Die Lehrerin geht dagegen an, doch manchmal entgehen ihr vom Lehrerpult aus auch Interaktionen, z. B. als eine Mitschülerin Sara eine sorgfältig ausgeführte Übersetzung entreißt.

Ein Schülertext wird zuweilen auch durch den Lehrer vorgetragen z.B. zu Lag ba - Omer (Besuch 1). Eigentlich lautete die Aufgabe, über die gesamte Omerzeit einen Text zusammenstellen, doch die Schülerin Dvora hatte sich auf den Ausnahmetag konzentriert. Die Lehrerin will dennoch deren Konzept übernehmen: „Tragt ein, was zu Lag ba-Omer getan wird“, denn, so wird begründet, „hier müsst ihr mehr wissen!“ Die Lehrerin gerät jedoch schon zu

Anfang des Vorlesens ins Zögern und gelangt ad hoc nicht über den Titel hinaus, sie springt und versucht sich zu orientieren, vermutlich um zu überlegen, wie sie die erwartete aber nicht erfüllte Hausaufgabenerledigung und die nun geleistete Vorgabe in Einklang bringen kann. Diktiert wird schließlich: „Lag ba- Omer: Haare schneiden ist erlaubt; Omer ist ein Maß und bereitet das Shawuotfest vor. Ursprünglich ist dies der Tag, an dem Bar Kochba gesiegt hat und die Seuche der Schüler Rabbi Akibas endete.“ Der Text wird abgerundet durch den Verweis: „Wichtig ist auch ben Jochai, ein Mystiker.“<sup>99</sup> Die Information ist klar und strukturiert. Die erlaubten Tätigkeiten zu Lag ba - Omer lassen Rückschlüsse auf die Verbote der Omerzeit zu. Doch haben die Mitschüler diese Folgerung auch gezogen? Die Lehrerin ist sich vermutlich auch nicht sicher und bringt, nachdem man sich verschiedenen anderen kleinen Problemen hingab, einen Beitrag zum eigentlichen Thema: „Die Zeit zwischen Pessach und Schawuot wird als Omerzeit benannt. Vom 2. Tag an zählen wir 7 Wochen Omer bis Schawuot. Dieser Zeitraum gilt als Trauerzeit. Es ist verboten, zu heiraten, große Feste zu feiern und sich die Haare zu schneiden. Unterbrochen wird die Zeit durch Lag ba - Omer, den 33. Tag der Omerzählung, der im Allgemeinen als glücklicher Tag oder Freudentag gilt.“ Auch wenn die Bearbeitung der Omerzeit als Konzentration auf den Feiertag Lag ba - Omer offenbar missverstanden wurde, so muss doch positiv angemerkt werden, dass die Lehrerin an der Vorarbeit der Schüler aufbaut, d.h. nicht die Schülertexte verwirft, sondern nutzt.

Ein Auftrag, der weniger der Recherche oder Analyse dient, um selbständiges Arbeiten zu unterstützen, findet sich in der 5. Hospitation nach der Besprechung des Schma Israel Gebetes: „Schreibt den nächsten Abschnitt ab!“ Dass das Abschreiben eines Textes das Lernen stützen kann, ist kognitionspsychologisch noch unbewiesen. Der Gegensatz zwischen Freiraum dort und starker Einengung hier scheint nicht glücklich aufeinander abgestimmt. Eine weitere Form des Verschriftlichens bzw. des reinen Abschreibens ist auch in der 4. Hospitation erkennbar. Hier ist die HaTikwa nach einem gescheiterten Versuch, einen schweren Text zu erarbeiten, niederzuschreiben. Für Schüler und Beobachter bleibt offen, ob der Text zu lernen ist und zu einem späteren Zeitpunkt besprochen wird. Die Schreibtätigkeit fungiert hier mehr oder weniger als Lückenbüßer, was die Schüler recht schnell wahrnehmen und protestieren.

Im Übrigen bemühen sich Lernenden ihren Verpflichtungen bis auf wenige Ausnahmen (Kipa<sup>100</sup> oder Bibel) nachzukommen.

Als Medien und Materialien stehen Texte im Mittelpunkt, seltener die Tafel, um Übersichten bzw. Schemata zu entwerfen. Die Tafel wird z.B. genutzt, um den Tenach in seiner Struktur wachzurufen oder das Wort Lag ba - Omer (5. Hospitation) zu erklären. Die regelmäßige Textarbeit findet intensiv und konzentriert statt. Die Lehrerin verlässt sich nicht nur auf Hypothesen und Annahmen der Schüler, sie verlangt wie im Gespräch nach Argumenten, die Annahmen zu einem behandelten Text stützen können. Früh werden die Schüler zu dieser Arbeitsweise hingeleitet. Prinzipiell stützt die Lehrerin diese Textarbeit durch ihre Anweisungen, Nachfragen und das Lenken des Blicks auf Problematisches, um so die Annäherung der Schüler an die Materie zu erleichtern. Intensive Textauseinandersetzungen fallen hier vor allem im historischen Rahmen zur zionistischen Bewegung und im religiösen Rahmen zum Gebet (Schma Israel) auf.

Um den Schülern den Religionsunterricht transparent zu machen und sie behutsam oder konfrontativ auf Neues vorzubereiten, werden neben Stundenzusammenfassungen auch Vorankündigen gemacht.

Die Flut verschiedener Themen kann sowohl Verwirrung wie auch Vorfreude auslösen. „Bald machen wir die Monate, die haben wir verpennt“, teilt die Lehrerin mit, worauf die Schülerin Chaviva erklärt: „Ich kann die Feiertage nicht auswendig.“ Die Lehrerin beruhigt die Schülerin, um gleich ein weiteres Topic folgen zu lassen. „Das macht nichts, aber in 2 Wochen sollt ihr ein Buch über das jüdische Jahr mitbringen.“ (3. Hospitation) Darauf werden weitere Schriften angekündigt: „Daniel lesen wir auch, prima. Besser noch Ketuwim, wir wiederholen nach dem Test Jesaja und Jeremia, das Buch Ruth ist im Test.“ In der letzten Hospitation erweist sich ein Angebot weniger als Teil des Stoffplan als eine kleine Abwechslung, die die Lehrerin aber als Verbindung zum Religionsunterricht verstanden wissen will. Die Lehrerin erzählt von ihrem Plan, einen amerikanischen Spielfilm im Unterricht zu schauen: „Das hat was mit Religion zu tun, im weitesten Sinne.“ „Aber nur im weitesten Sinne“, scherzt Jeremy.

Insgesamt gesehen scheint es gerade für jüngere Schüler schwierig, wenn Themen durch verschiedene Querverbindungen häufig unterbrochen werden

(Schülerfrage, Lehrerkommentare, plötzlicher Wechsel zum allgemeinen Abfragen, Störung durch zu spät Kommende, Themenumstellung, da die Lehrerin Material vergessen hat). Die Lehrerin hat zwar den roten Faden des Unterrichtspensums vor Augen, doch wird es den Schülern nicht immer leicht gemacht, da die Gefahr der Irritation gegeben ist. Andererseits ist die Lehrerin durch diese Bewegungsfreiheit offenbar besonders flexibel, um auch auf spannende Schülerbeiträge einzugehen und prekäre Wissenslücken spontan zu schließen. Diskontinua sind i.d.S. fester Bestandteil des Gesprächs. Interessanterweise fließen in der Gruppe 1, anders als in Gruppe 2, weniger persönliche Narrative der Lehrerin ein, dafür stehen die Jugendlichen stärker mit ihren persönlichen Anliegen im Vordergrund. So setzt die Lehrerin z.B. in der 1. Hospitation an, die Aufgaben einer Schülerin vorzulesen, als sie von durch Jeremy auf die neuesten Fußballergebnisse aufmerksam gemacht wird: „Dortmund ist Meister.“ Der Beitrag kann kaum als Moment des Religionsunterrichts bezeichnet werden, doch schneidet ihn die Lehrerin nicht ab, sondern reagiert: „Und mein Verein ist nicht abgestiegen.“

### **3.7.3.1.3 Varianten religiöser Vermittlungsprozesse: Feiertage, Gebete und Wertediskussionen**

Religiöse Momente bilden den Unterrichtsschwerpunkt der Gruppe 1. Die im Zentrum stehenden Feiertage Omerzeit<sup>101</sup>, Lag ba-Omer und Schawuot werden aus verschiedenen Perspektiven betrachtet: Die Schüler sollen sich einerseits einen Überblick verschaffen und andererseits dem Detail widmen. Zunächst gilt es zu erkunden wie der jüdische Kalender den Schülern präsent ist? So will die Lehrerin in der 1. Hospitation den kommenden Feiertag von den Schülern hören.<sup>102</sup> Völlig richtig erkennt Sara: „Wir befinden uns zum Ende von Omer.“ Doch hat sie damit noch keinen anstehenden Feiertag bestimmt, den die Lehrerin schließlich aus Zeitmangel selbst vorbringt, indem sie nach der Dauer zwischen dem kommenden und zurückliegenden Wallfahrtsfest fragt: „Wie viel Zeit liegt zwischen Pessach und Schawuot?“ War der Name nicht mehr gegenwärtig, so ist die jedoch die Zeitspanne erinnerbar. Dvora entsinnt sich der 7-wöchigen Periode. Obwohl richtig wiedergegeben, zielt die Lehrerin an dieser Stelle auf mehr Genauigkeit: „Vom 2. Tag an zählen wir 7 Wochen Omer bis Schawuot.“ Kalendertransformationen vom jüdischen zum bürgerlichen



Kalender werden in der Gruppe im Schuljahr 2003 beobachtbar als der 20. Mai als 18. Ijjar (Lag ba - Omer) bestimmt werden kann.

Bräuche und Gewohnheiten, die charakteristisch für die Feiertage sind, werden ausführlich zu Lag ba-Omer thematisiert: Verbot des Haareschneidens, der Heirat und die Unterbrechung der Trauer. Hierzu erscheint es aufschlussreich, wie sich Schüler selbst bestimmte Vorgaben rekonstruieren. Als die Lehrerin auf die Zäsur der Omerzeit hinweist, vermutet Jeremy zunächst eine Unterbrechung des Zählens „Cool! Heißt das, dass das Zählen unterbrochen wird?“ „Nein“, entgegnet die Lehrerin, „die Trauer.“<sup>103</sup> Gegenüber dem Lag ba - Omer erscheint Schawuot recht kurz in seinen Bräuchen umrissen, insofern lediglich milchige Speisen erwähnt werden.

Weiterhin bilden Ursprung und Bedeutung eines Feiertages eine wichtige Grundlage des Kenntnisstandes. Der Gehalt eines Festes wird erarbeitet und besprochen. Zu Lag ba - Omer diktiert die Lehrerin Hinweise (s.o.). Zu Schawuot erfolgt ein Gespräch. Sara vermutet, dass Schawuot ein „neues Lesen der Tora“ einschließt. Der Neubeginn des Toralesens bildet zwar auch den Ritus eines Wallfahrtsfestes (Sukkot), aber nicht des anstehenden. Die Lehrerin widerspricht: „Nicht so was.“ Sara ist dadurch nicht abgeschreckt, sondern kommt zum richtigen Schluss: „Es bedeutet das Bekommen der Tora.“ Später kann sie im Unterricht auch die 10 Gebote ergänzen. Damit in Zusammenhang wird die geistige Befreiung des Volkes durch Schawuot nach der physischen Befreiung zu Pessach angeführt.<sup>104</sup> Hinsichtlich des Festursprungs lässt die Lehrerin außerdem die Zusammenhänge zur Ernte anklingen.

Als Beispiel für die Einordnung einer Schrift im Tenach, mag die Lokalisierung der Megillat Ruth durch die Schüler stehen. Die Lernenden erfahren, über die Zusammenhänge zwischen Ruth und Schawuot wie auch über die verwandtschaftliche Beziehung zwischen Ruth und David. „Schaut in die Übersicht, wo steht es?“ Es wird erkannt, dass die Narrative nicht chronologisch eingearbeitet sind, insofern David als Nachfahre Ruths in den Newiim, das Buch Ruth aber in den folgenden Ketuwim zu finden ist. Ruth als „Ururoma König Davids“ stößt auf Begeisterung, denn Jeremy findet diese Beziehung wieder „einfach cool.“ Bezogen auf Schawuot und Ruth wird auch die Konversion<sup>105</sup> der Protagonisten angesprochen. Jakov erzählt: „Sie ist

übergetreten." In diesem Kontext schließen sich auch Fragen nach anderen Schriftrollen zur Wiederholung an: „Und wo steht die Megillat Esther?" Sara erklärt: „Auch Esther ist in den Ketuvim zu finden." Die Schüler zeigen gute Kenntnisse bei der Zuordnung, denn Jeremy zählt problemlos die Bücher der Tora und Jakov die der Newim auf. Einerseits können sich die Schüler hier über ihre reproduktiven Kenntnisse der Schriften profilieren, die durch die permanente Repetition gefestigt wurden, andererseits erhalten sie eine Horzonterweiterung durch die Querverbindungen, die ihnen die Lehrerin aufzeigt, nicht nur zwischen den Protagonisten des Tenach (Ruth und David) sondern auch zwischen verschiedenen Festen (z.B. der Aspekt der Ernte bei den Wallfahrtsfesten). Doch was verbleibt an vernetztem Wissen von einem Jahr auf das andere? Die wahrlich aufgenommenen Kenntnisse lassen sich recht gut an Wiederholungen zu den Feiertagen Lag ba - Omer, Omerzeit und Schawuot im Folgejahr ablesen. Obwohl es sich um eine motivierte Schülergruppe handelt, sind die Ergebnisse des Abfragens durch die Lehrerin wenig überzeugend.

Zuallererst hat die Lehrerin selbst Probleme sich zu erinnern, welche Texte sie den Schülern überhaupt diktiert hat. „Habt ihr einen Text zur Omerzeit aufgeschrieben?" Die Schüler zucken mit den Schultern. Auch an anderen Stellen zeigt die Lehrerin, sich unsicher hinsichtlich diktierter Texte (Schma, Buch Ruth). Von Seiten der Schüler kann Lag ba - Omer nicht mehr eingeordnet werden. Jeremy scheint der Tag völlig unbekannt: „Ja, was ist Lag?" Auch Dvora kann sich nicht erinnern: „Was ist also Lag ba - Omer?" Nur Jakov kann mühsam seine Erinnerung wiederaufbauen: „Das ist die Unterbrechung der Omerzeit." Bezogen auf die Bräuche kann schließlich noch die Aufhebung des Haareschneideverbots genannt werden. Zur Omerzeit selbst murmelt Jakov allerdings: „Vergessen." Und zum Schawuotfest sieht es nicht besser aus. „Wann ist Schawuot?" Keine Antwort erfolgt. „Was ist Schawuot?" „Also da in der Wüste", erklärt Michal und bleibt stecken. Hinsichtlich dessen, was im Vorjahr bereits besprochen war, erscheint die Rekonstruktion (5. Besuch) nicht gelungen. Die Lehrerin sieht sich deshalb aufgefordert, nicht nur zu wiederholen, sondern nützt die Wissenslücke, um neue Detailinformationen einzubringen. So erklärt sie den Namen des Feiertags Lag ba - Omer durch den Verweis auf die Abkürzung des jüdischen Datums (Lag ist 33), indem sie

vorrechnet. „L gleich 30 und g gleich 3. Insgesamt ist das 33.“<sup>106</sup> Darauf ergänzt sie jüdische Persönlichkeiten, die mit dem Festtag in Verbindung stehen: „Da war Schimon bar Jochai. Ich dachte, er ist in Safed verstorben, aber es war Meron" oder „Rabbi Akiba ist wichtig“.

Wenn Gebete erarbeitet werden, besteht die Lehrerin auf einer Kipa. Wird auch sonst die Kipa nicht immer im Religionsunterricht erwartet, so will die Lehrerin diesen Respekt, der Gott durch das Tragen der Kopfbedeckung gezollt wird, gewahrt wissen. Die Ehrerbietung soll auch gegenüber Arbeitsblättern gezeigt werden, auf denen der Name Gottes steht: „Bringt eine Kipa mit. Wenn ihr Blätter habt auf denen der Name Gottes steht habt, dürft ihr sie nicht wegwerfen, gebt sie in der Gemeinde ab!“ Obwohl es zunächst nicht allen Jungen gelingt, Kipot zum Besprechen der Gebete mitzubringen, können sich die Schüler in den Folgestunden daran halten.

Religiöse Texte wie z.B. das Schma Israel Gebet in der 7. Hospitation, werden tiefergehender Textarbeit unterzogen. Mit dem Gebet wird der Ritus zwar thematisiert, aber nicht rituell im Religionsunterricht praktiziert. Die mit dem Gebet zusammenhängenden Symbole wie Zizit und Tefillin werden lediglich genannt, aber noch nicht gezeigt. Die Lehrerin erklärt, dass die Symbole im kommenden Schuljahr behandelt werden: „Und wir haben das Schma auf deutsch und in Iwrit besprochen. 3 Teile des Schma Israels werden behandelt. Im kommenden Jahr werden wir auch Tefillin, Mesusa und Zizit durchnehmen.“ Zunächst klärt die Lehrerin darüber auf, was zum Schma bereits getan wurde. Dadurch erhalten Beobachterin und Schüler eine grobe Orientierung und die Lernenden können Durchgenommenes Revue passieren lassen.<sup>107</sup> Dass die Lehrerin erst im kommenden Jahr auf die aus dem Schma Israel abgeleiteten rituellen Zeichen Tefillin, Mesusa<sup>108</sup> und Zizit<sup>109</sup> kommen will, erstaunt zunächst deshalb, weil die Anschauung im herkömmlichen pädagogischen Verständnis der Abstraktion vorausgehen würde. Doch das Schuljahr neigt sich dem Ende und es bleibt wohl nicht ausreichend Zeit.

Nach dem Aufschreiben des Schma Israels zu Hause, erhält die Schülerin Dvora in der darauf folgenden Stunde den Auftrag, den üblicherweise still zu lesenden Teil des Schma unterhalb des Eingangssatzes laut auf deutsch darzubieten. Ziel der Lehrerin ist es offenbar, die im Text enthaltenen Begriffe „Herz, Seele und Vermögen“ des Menschen den Schülern verständlich zu

machen. Im Schma Israel findet sich die Essenz dessen, was den klaren Aufruf Gottes an das jüdische Volk zum Kerngebet des Judentums werden lässt, die stetige Erinnerung an den Bund zwischen jüdischem Volk und Gott, die durch alle Generationen weitergetragen werden soll. Dvora liest: „Du sollst den Ewigen, deinen Gott, lieben mit deinem ganzen Herzen und deiner ganzen Seele und deinem ganzen Vermögen ... Schreibe sie auf die Pfosten deines Hauses und deiner Tore.“<sup>110</sup>

Die Lehrerin fragt nach den im Text erkenntlichen Geboten. Die Aufgabe erscheint den Schülern ggf. zu global, denn Antworten mögen sich vorerst nicht einstellen, so dass die Lehrerin die Schüler geradezu auf die Aussage stößt: „Also Gott lieben“, beginnt sie und nimmt die fragenden Gesichter wahr: „Wir wiederholen doch bloß.“ Michal spricht der Lehrerin nach: „Ja lieben!“ Die Lehrerin lässt nicht locker: „Was bedeutet das mit dem Herzen<sup>111</sup>, mit der Seele<sup>112</sup>, mit dem Vermögen?“ Jeremy, der älteste Schüler der Gruppe, kann abstrakt den Begriffen Herz und Seele ein Äquivalent zuordnen, da er darüber gelesen hätte: „Das Herz ist gleich der Tat und die Seele gleich dem Geist.“ Nach dieser kurzen Definition gilt es noch den dritten Komplex, das Vermögen, zu umreißen. Die Lehrerin erklärt provokativ: „Und Vermögen ist das Geld.“ Damit will sie kontrastiv betonen, dass unter Vermögen keine materielle, sondern eine ideelle Ebene zu verstehen sei, die als Befähigung des Menschen unabhängig von seiner Herkunft, Ausbildung und Verstehensleistung zu begreifen ist: „Damit sind also alle Möglichkeiten, gemeint, die wir haben.“ Bei diesen Erklärungen bleibt es. Auch die durch Jeremy skizzierten Begriffe werden nicht weiter erörtert, die Lehrerin vergewissert sich lediglich, ob die Mitschüler mit diesen Vorgaben zurecht kommen. „Haben die anderen das auch so verstanden?“ Das Gebet leitet nun zu den pädagogischen Anweisungen und konkreten Verordnungen über, die die Lehrerin als nächstes erfragt: „Schärfe sie deinen Kindern ein, wenn du dich niederlegst, wo sehen wir das?“ Die Schüler geben keine Antwort und es ist anzunehmen, dass sie sich noch mit den angesprochenen Begriffen (Seele, Vermögen) beschäftigen und auf das Naheliegende nicht stoßen. Die Lehrerin hilft mit kleinen Impulsen, so dass die rituellen Symbole Tefillin und Mesusa schließlich erinnert werden.

Zweifellos nimmt sich die Lehrerin außerhalb ihres Stoffplanes intensiv dessen an, was die Schüler individuell religiös beschäftigt. Dabei ist nicht

auszuschließen, dass konträre Vorstellung aufeinanderprallen und in einer Kontroverse münden. Jeremy, der häufig den engeren Gesprächskontakt zur Lehrerin sucht, möchte eine Entdeckung berichten: ein Zeitungsbericht, der sich zu den „7 Hauptreligionen“ äußert.<sup>113</sup> „Ein Brief in diesem gefiel mir, der sagte: >Wenn man heute einen Mann entdeckt, der seinen Sohn abschlachtet, dann würde er wohl heute hinter Gitter gebracht.<“ Die Lehrerin hat nun damit zu tun, die in der Darstellung transportierten Vorstellungen der Lerngruppe kritisch bewusst zu machen. Eindeutig spielt das Zitat auf die Akeda an, die Bindung Isaaks durch Abraham. Die genannte Zeitung bedient sich zunächst eines Vokabulars, das als aufreißerisch interpretiert werden kann und den Wert und Gehalt des biblischen Textes kaum adäquat vermittelt. Die Abwertung des Toratextes liegt auf der Hand. Der zitierte Artikelauszug setzt weiterhin eine Situation der Erzvätergeschichte in die heutige Zeit (Gefängnis) voraus, ohne den Kontext der biblischen Situation (10 Prüfungen Gottes) und das damalige Verständnis von Recht in der Sippe Abrahams und der ihn umliegenden Kulturen im Vergleich anzusprechen. Die Lehrerin stellt anfangs, ohne eigenen Kommentar, an die Mitschüler die Frage, wie die Artikelaussage zu verstehen sei „He, was sagt uns das?“ Die Mitschüler äußern sich nicht und die Lehrerin sucht vorerst die Bedeutsamkeit der Akeda hervorzuheben: „Das ist kein singuläres Ereignis.“ Hierunter könnte verstanden werden, dass sie auf die umwälzenden Folgen hinweist, die gerade die Nichtopferung bzw. Nichtbindung Isaaks im Geist der Sippe Abrahams und aller nachfolgenden Generationen begleitete. Betrachtet man das Umgehen der umliegenden Völker mit Menschen, insbesondere ihren Kindern, so lassen sich deutlich Menschenopfer nachweisen. Die Verneinung des rituellen Menschenopfers wird gerade durch Abrahams Treue zu Gott und dessen Sendung eines Widders als Opfers ins Gegenteil verkehrt. Der Zeitungsbericht gibt dazu offenbar keinen Hinweis, doch räumt die Lehrerin ein, dass es unterschiedliche Interpretationen der Akeda gibt: „Es gibt Geschichten vor der Opferung Isaaks und danach.“ Jeremy hört aufmerksam zu: „Hm ja!“ Seine anfängliche Begeisterung über den Text mag bereits hier gedrosselt sein, er muss sich zu diesem Zeitpunkt des Gesprächs schon im Klaren sein, dass die Lehrerin ihm in keiner Weise entgegenkommen kann und er entsprechende Argumente suchen muss, um seine Position zu verteidigen. Nun erst spricht die Pädagogin aus, was der

Artikel ihrer Meinung leistet: „Man kann das leicht ins Lächerliche ziehen.“ Der Artikel „das“ bezieht sich offensichtlich auf die gesamte Akeda, deren Aussagegehalt nach Ansicht der Unterrichtenden karikiert wird.

In diesem Rahmen nennt sie ein weiteres Beispiel, das offenbar immer wieder für Verzerrungen, Polemiken oder Absurditäten genutzt wurde. „z. B. auch, wenn man 40 Tage auf einem Berg war.“ Damit spielt sie auf Moses 40-tägigen Aufenthalt auf dem Berg Sinai an. Sie verwahrt sich dagegen, dass biblische Themen aus ihrem Kontext genommen mit heutigen Maßstäben aus Unverständnis persifliert und damit falsch interpretiert und beurteilt werden.<sup>114</sup>

Sie versucht die Schüler und Jeremy zu einer Deutung zu leiten, die einem jüdischen Verständnis entspricht: „Das steht da nicht isoliert, es ging um etwas anderes in dem Bericht, nun um was?“ Mit Bericht verweist sie auf den Zeitungsartikel und möchte vermutlich nochmals das journalistische Vorgehen unter Kritik beleuchten, doch kommt man nicht mehr auf den Aufmacher zurück, sondern konzentriert sich auf die biblische Erzählung. Der initiiierende Schüler versucht erneut seine aus dem Artikel gezogenen Schlussfolgerungen zu vermitteln. „Es ging um Gott und Enttäuschung.“ Er bleibt dabei, dass auch in damaliger Situation jeder, der im Vollzug eines Tötungsaktes stand, unrechtmäßig und amoralisch handelt. Er scheint offenbar den Gesamtzusammenhang hinsichtlich der Prüfungen Abrahams auszublenken. Weitere Argumentationsmittel weist er nicht vor und greift über die möglichen Grenzen hinaus, indem er die Lehrerin vor die Frage stellt: „Würdest du deinen Sohn töten?“<sup>115</sup> Pädagogisch-psychologisch könnte man Jeremys Verhalten als übergriffig bezeichnen, denn er stellt nicht nur eine Äquivalenz zwischen heutigem und damaligen Verhalten her, sondern bezieht die Lehrerin als Ansprechpartner darin ein und stellt sie in eben diese Situation, so dass die Lehrerin sich natürlicherweise provoziert fühlen müsste. Doch die Lehrerin bleibt im Horizont der argumentativen Auseinandersetzung und erwidert ruhig: „Ich bin nicht Stammutter eines Volkes.“ Sie differenziert zunächst zwischen der eigenen Rolle und der eines biblischen Protagonisten und betont im Weiteren, den damaligen Kontext zum Verbot des Tötens. Die Neuorientierung seit der Zeit der Erzväter bis hin zur Übergabe des Gesetzes am Berg Sinai wird implizit angedeutet. „Aber halt, Moment, wegen des Gottesbezugs. In diesem Moment der Opferung gab es noch kein Verbot zu töten.“<sup>116</sup>

Der Schüler Jeremy kann kaum noch gegen die Darlegung etwas einwenden, offenbar ist bei ihm auch die Chronologie biblischer Ereignisse durcheinander gekommen: „Aber das Leben geht doch über alles, das steht in den 10 Geboten.“ Er erklärt sich zwar aus jüdischer Sicht, wenn er auf die 10 Gebote anspielt, aber die Lehrerin hatte eigentlich schon im Vorfeld diesen Grund ausschließen müssen, da es diesen Kodex zu Abrahams Zeiten noch nicht gab. Andererseits wird immer darauf verwiesen, dass Abraham, auch wenn die Tora zur Zeit der Erzväter noch nicht dem Volk bekannt war, sich intuitiv nach den später niedergeschriebenen Ge- und Verboten richtete. Nichtsdestotrotz, so meinen die meisten Kommentatoren, habe Abraham nach jüdischer Überlieferung seinen Sohn nicht getötet und das stellt der Zeitungsartikel in Abrede. Die Lehrerin kann wahrnehmen, wie sich Jeremy in eine Abwehrstellung hinein steigert und gegen alle möglichen Argumente renitent erscheint. Interessanterweise steht in der ganzen Unterredung nur Abrahams Handeln aber niemals Gottes Befehl zur Diskussion. Jeremy, der unerwartet und mit positiver Zielsetzung versuchte, sich in den Religionsunterricht einzubringen und in die Kontroverse stolperte, windet sich in Auswegen „Aber trotzdem.“ Damit hat sich für diesen Zeitraum eine Distanz zwischen ihm und Lehrerin aufgetan, unter der er sichtlich leidet. Die Lehrerin ist besonnen und bricht die Diskussion ab, ja kann ihm sogar später wiederum Anerkennung in einem anderen Beitrag aussprechen (s.o.).<sup>117</sup> Darin muss die Stärke der Lehrerin gesehen werden, dass sie die Auseinandersetzungsprozesse nicht als einen Kampf zwischen sich und Schülern betrachtet, sondern auch als innere Spannung, die sie zu einem positiven aber auch kritischen Nachdenken über sich, über die Gegenwart und die Schriften des Judentums lenken möchte. „Kein trotzdem“, entgegnet die Lehrerin, "was wäre heute und hier, wenn es die Tora nicht gegeben hätte. Sie ist das wichtige Moment, das das ganze Leben veränderte.“ „Was soll ich sagen?“ fragt Jeremy. „Du brauchst nichts sagen, du hast es mir erzählt und ich stelle meine Sichtweise dar.“ Jeremy akzeptiert schließlich das Ende der Kontroverse. Die Unterredung insgesamt half sicherlich, den Stellenwert der Tora und jüdischer Werte darzulegen, die die Lehrerin entschieden und klar vertritt, gleichwohl sie der Schüler in seinem Beitrag relativierte. Die Diskrepanz verschiedener Vorstellungen findet jedoch hier ihre Grenzen (7. Hospitation). Nicht nur das Reden über jüdische

Prinzipien, auch ihre Ausführung, das Tun zeigt die Lehrerin in vorbildlicher Weise im Religionsunterricht. Sie verbürgt sich dafür, religiöse Werte, eben biblische Werte, authentisch zu vermitteln, dadurch dass sie selbst danach lebt.

#### **3.7.3.1.4 Gewichtung nicht religiöser Dimensionen: Hebräisch und Geschichte**

##### **Der Hebräischunterricht**

Die Unterscheidung zwischen religiösen und nichtreligiösen Dimensionen im Kontext des Religionsunterrichts ist nicht einhellig zu treffen, denn der Sprachunterricht kann als neusprachlicher Unterricht aufgebaut sein<sup>118</sup>, aber auch in direktem Zusammenhang zu religiösen Themen (z.B. Feiertage oder Gebet) stehen, so wie es in Gemeinde 7 gehandhabt wird. Ziel des Unterrichts ist es, sich mit Gebet, Liturgie und Tora in der Originalsprache vertraut zu machen, dennoch soll auch hier der Sprachunterricht unter dem Stichwort „nichtreligiös“ subsumiert werden, da in der Unterrichtsvermittlung linguistische Aspekte, die Lese- und Schreibfertigkeit vorherrschend sind. Der hier somit im religiösen Kontext stehende Hebräischunterricht konzentriert sich in der Beobachtung (2002) auf einen einfachen Text. Wie sich zeigt, haben die Schüler die Buchstaben (nebst massoretischer Zeichen) kennen gelernt, sie lesen und schreiben, beherrschen einfache Satzstrukturen und Vokabeln, wodurch sie befähigt sind, die ihnen gegebenen Vorlagen zu übersetzen und zu bearbeiten. Die Schüler haben ein Niveau erreicht, mit dessen Hilfe sie sich zurechtfinden können, auch wenn es gelegentlich Stockungen gibt.

Alle Schüler wirken motiviert, dem Hebräischunterricht beizuwohnen, der etwa die Hälfte des Unterrichts in der ersten Hospitationsphase in Anspruch nimmt. Es ist anzunehmen, dass sie seit der Grundschule darin unterrichtet werden. Zum zweiten Besuch widmet man sich einem Schawuottext.<sup>119</sup> Wie die Lehrerin den Text einführte, welche Vokabeln sie zusätzlich geben musste, bleibt undeutlich: „Lest den Text auf Iwrith und übersetzt!“ fordert die Lehrerin auf und die Schüler erfüllen die Aufgabe ohne größere Probleme: „Chag HaSchawuot, Chag HaTora, Mosche olae be Har Sinai“ wird ins Deutsche übertragen als „Das Schawuotfest, Fest der Tora, Mosche steigt den Berg Sinai hinauf.“

Die Lernenden demonstrieren ihr Können, indem sie selbständig auf einem Arbeitsblatt Fragen zum Text beantworten können. Erst in der Folgestunde



stellen sich einige Fehler ein. Die Lehrerin achtet auf Genauigkeit in der Aussprache und der deutschen Übersetzung. Jakov beginnt: „Chag HaTora, Mosche olae baHar Sina.“ „Behar ... Kein bahar!“ ruft die Lehrerin. Jakov setzt neu an: „Mosche olae beHar Sina - Moses geht al Har.“ „Besser steigt!“ wird korrigiert. Zuweilen wirkt die Lehrerin in dieser Stunde etwas ungeduldig. Jeremy setzt die Übersetzung fort: „Ja, Mosche omer al Har Sinai - Mosche sagt.“ Wieder muss die Lehrerin verbessern: „Steht da omer?“ „Nein, Dalet!“ und Jeremy verbessert: „omed.“

Eine Schülerin hat sowohl beim Lesen wie beim Übersetzen recht große Schwierigkeiten: „Esch al Haaar Sinai. Or al Haaar Sinai.“ Die Lehrerin wirkt bestürzt über die Aussprache und rollt das r: „Harrrrrr Sinai!“. „Was heißt Har Sinai?“ fragt sie, doch die Schülerin bleibt stumm. Die Lehrerin antwortet selbst „Der Berg! Und was ist mit Mosche?“ Sara kann das Problem lösen: „Mosche jored min Har Sinai“ und übersetzt korrekt: „Mosche steigt vom Berg hinab.“ Der Anspruch, den die Lehrerin stellt, ist hinsichtlich der unterschiedlichen Grundlagen der Schüler zuweilen hoch, insbesondere bei Jakov, von dem die Lehrerin eventuell mehr erwartet, da sie weiß, dass er zu Hause hebräisch kommuniziert. Jakov hat offenbar auch hohe Ziele gesteckt und möchte sich keine Fehler erlauben. Er erlebt eine Enttäuschung als er vorliest: „Kol Israel korim.“ Die Lehrerin wiederholt: „Kol Israel korim“ und Jakov bietet als Übersetzung: „Alle Israeliten schreien.“ „Besser: Ganz Israel schreit, oder?“ sagt die Lehrerin und fragt: „Was schreien sie?“ Jakov zeigt deutlich, dass er nicht das erreicht hat, was er von sich erwartete: „Hm, falsch!“ Er kann darauf jedoch fehlerfrei weiterarbeiten. Er liest: „Mosche, Mosche! Ma natan lanu Elohim? Mosche, Mosche. Was gab uns der Ewige?“ Trotz gelegentlicher Strenge im Sprachunterricht geht die Lehrerin aber auch hier auf die Schüler zu und fragt nach alternativen Lösungen: „Habt ihr noch eine Idee?“ Diese immer wiederkehrende Haltung, sich auf die Schüler hinzubewegen, mag auch dazu führen, dass das Interesse der meisten Schüler ungebremst erscheint. Außerhalb des religiösen Unterrichts taucht Hebräisch erneut am Ende der 4. Hospitation im historischen Kontext auf, als die Schüler mit der HaTikwa konfrontiert werden. Wie die Lehrerin der Beobachterin mitteilt, ist sie selbst nicht „soo gefestigt“ in Iwrit.

### **Der historische Unterricht**

Geschichtliche Bezüge werden zwar ansatzweise im Jahr 2002 hervorgehoben, bilden aber erst im Jahr 2003 in Gruppe 1 einen thematischen Schwerpunkt. Obwohl Gruppe 1 vom Durchschnittsalter her die jüngste aller in Gemeinde 7 beobachteten Gruppen darstellt, scheinen die Erwartungen und Anforderungen gemessen am entwicklungspsychologischen Stand höher als in den anderen Lerngruppen. Die Lehrerin bietet den Schülern an, sich zur zionistischen Bewegung mit Texten zu beschäftigen, die jedoch weit über das hinausgehen, was die Schüler schon verstehen können.

Der Textauszug verlangt auf der einen Seite ein Vorwissen zur europäischen Geschichte der Neuzeit (Kenntnisse zur Nationalstaatsbildung, zu Aufklärung und Emanzipation und zum sich ausbildenden Antisemitismus). Auf der anderen Seite fehlen dem Text, wie die Lehrerin schließlich bemerkt, weitere Illustrationen, ggf. Schemata, um Zusammenhänge zu erkennen.

Der Religionsunterricht steht an dieser Stelle vor einer schwierigen Aufgabe, da im historischen Schulunterricht bis zum Ende der 8. Klasse noch keineswegs diese Geschichtsepoche erreicht wurde und aus der Gruppe 1 lediglich ein Schüler die 8. Klasse besucht. Historisches Hintergrundwissen kann also nur aus dem persönlichen Weltwissen der Schüler entstammen. Begriffe Emanzipation bzw. Aufklärung stellen gewissermaßen Fremdworte für die Schüler dar.

Damit ist nicht gesagt, dass das Thema generell zu schwierig für die Jugendlichen ist, doch die ausgewählte Darstellungsform übersteigt ihre Kapazitäten und trotz verschiedener Hilfen der Lehrerin können sie die Wissensdefizite nicht bewältigen. Selbst Jakob, der durch seine israelischen Wurzeln ggf. schon zu Hause über das Thema hörte oder Jeremy, der als 8. Klässler historische Grundkenntnisse (zumindest zu Antike und Mittelalter) aus der Schule besitzen dürfte, haben Mühe sich konsequent zu beteiligen. Die Lerngruppe ist an diesem Tag zudem durch nur 3 Schüler leicht unterrepräsentiert. Über die Impulse „Warschauer Ghettoaufstand“ und „15. Mai 1948“ (5 Ijjar 5708)<sup>120</sup>, Aspekte, die offensichtlich zuvor besprochen wurden, gelangt die Lehrerin zum Thema Zionismus. Ausgangspunkt bildet das Israel von heute mit „6,7 Millionen Einwohnern, das sind 38 % der jüdischen Weltbevölkerung.“ Zu dieser Zahlenangabe sollen vermutlich die

Einwanderungsdimensionen der verschiedenen Alijot (Einwanderungswellen) später in Bezug gesetzt werden.

Mittels eines mehrseitigen kopierten Skripts wird schrittweise die Entwicklung der zionistischen Bewegung nachgezeichnet. Die Schüler werden mit einer Vielzahl von Namen konfrontiert, so etwa mit Moses Hess, Theodor Herzl, Leo Pinsker oder Rivka Grinberg. Während Theodor Herzls politische Anfänge bis hin zum ersten zionistischen Kongress 1887 in Basel und Pinskers Idee der Autoemanzipation eher abstrakter dargestellt sind, bietet die biografische Darstellung der 22-jährigen Rivka Grinberg, die nach Pogromen 1908 von Polen nach Palästina auswandert, einen konkreteren Zugang. Zwar wird ein sprachlich vereinfachter Abriss der Geschichte geboten, doch dürften die historischen Begriffe, philosophischen Konzepte und politischen Entwicklungen Schwierigkeiten bereiten, wenn sie ohne Zusatzklärung auf die Schüler treffen. Schon der Beginn des durch die Lehrerin vorgelesenen Textes<sup>121</sup> zeigt komprimiert die begrifflichen Hürden „Einer der ersten, der die Idee einer >Wiedergeburt des jüdischen Volkes< forderte, ist Moses Hess.“<sup>122</sup> Nachdem die Revolution von 1848/ 49 in Deutschland gescheitert war und es so aussah, als ob man die Hoffnungen auf Gleichberechtigung begraben müsste, setzte er auf einen eigenen Staat für die Juden. Er sah keine Zukunft mehr im Zusammenleben, sondern baute auf eine jüdische Nation im >Heimatland< um Jerusalem. Aber er fand nur wenige Anhänger zu seiner Zeit, in der die meisten Juden in West- und Mitteleuropa gerade Vertrauen in Aufklärung, Emanzipation und Eingliederungen gewannen.“ Mit dieser Einführung erhalten die Schüler die Stillaufgabe leise bis zur Folgeseite weiterzulesen und Namen der erwähnten Zionisten zu notieren. Die Bewältigung des Textes scheint hier bereits teilweise zum Scheitern verurteilt, denn die Lehrerin muss im Stundenverlauf nahezu alle Begriffe und Prozesse neu erklären und kann die Schüler nur mit gezielten Fragen zur Teilnahme bewegen. Die Schüler Jeremy und Jakov können abwechselnd Beiträge leisten, doch die Schülerin scheint sich fast im Text zu verlieren. Jeremy artikuliert sein erstes begriffliches Problem: „Emanzipation.“ Jakov kann jedoch eine verständliche Definition leisten, die durch die Lehrerin bestätigt wird: „Das heißt nicht abhängig von anderen Volksgruppen zu sein.“ Positiv sei vermerkt, dass der Schüler direkt auf die Anfrage des Mitschülers reagiert und somit ein sachbezogenes kurzes Schülergespräch wahrzunehmen

ist. Doch durch Jakobs Interpretation wird die Komplexität der Prozesse nicht hinreichend für seine beiden Mitschüler erklärlich. In Rückgriff auf den Begriff Antisemitismus, den die Lehrerin vorsichtig umreißt: „Also es gab Ressentiments gegen Juden, dass man sie nicht mag. Menschen haben Vorurteile, dass Juden ihnen gleich sind.“ So wird ein Einblick in die Atmosphäre der Zeit gegeben und die Emanzipation als Prozess beschrieben, denn „einige setzten sich für ihre gleichen Rechte ein. Man hatte sich super viel erhofft, dass der Hass wegfällt, dass es besser geht. Dann wurden gleiche Rechte gegeben.“ Sobald die Schüler von sich aus formulieren, kann die Lehrerin annehmen, dass ein Verstehensprozess eingeleitet ist und nicht nur ihre Angaben oder die des Textes wiederholt werden. Weil die Lehrerin hier jedoch die wesentlichen Informationen des Textes selbst herausstellen muss, stellt sich die Frage, ob es nicht von Anfang an besser gewesen wäre, ein Narrativ anzubieten oder inmitten der Erarbeitung, als die Verstehensprobleme gewahr werden, umzuschwenken. Andererseits bildet die Anbahnung der literarischen Kompetenz, seien es nun Sachtexte oder Fiktionen, Primär- oder Sekundärquellen, ein grundlegendes Prinzip ihres Unterrichts, auf das die Lehrerin immer wieder das Augenmerk lenkt: „Was sagt der Text?“

Für die Lehrerin bedeutet die Anbahnung der Textarbeit, gerade in den unteren Klassen der Sekundarstufe I, dass sie mit der Diskrepanz ihrer Erwartungen und tatsächlich gegebenen Fähigkeiten der Schüler zurechtkommen muss, während die Schüler versuchen müssen, sich dem erwarteten Niveau der Lehrerin anzunähern. Es handelt sich um einen dialektischen Prozess. Hier ist fraglos das Missverhältnis zwischen Erwartung und Kompetenzen zu groß und die Lehrerin muss sich schließlich einfachster Frageformen bedienen, um den Unterrichtsfluss in Gang zu halten und Ergebnisse aus den Schülern hervorzulocken: „Was entsteht also? Wie heißt diese Bewegung?“ Sie lenkt schließlich zur Aufgabe, die im Text erwähnten Protagonisten des Zionismus zu notieren.

Die Anstrengung der Schüler ist an ihrer einsetzenden Müdigkeit abzulesen. Wiederum werden nur Jeremy und Jakov aktiv, die abwechselnd Informationen wiedergeben. Sie nennen Hess und Pinkser als auch die Stichworte Autoemanzipation<sup>123</sup> und Osteuropa. Trotz der Aufforderung die Namensnennung fortzusetzen, überwinden sich die Schüler nicht und die

Lehrerin macht selbst Ausführungen zu Leo Pinsker und Ben Gurion<sup>124</sup>: An dieser Stelle meldet sich auch die bislang stille Schülerin, da sie ein unbekanntes Wort im Text entdeckte: „Was war zaristisch?“ Die Lehrerin erklärt kurz die kaiserliche Institution in Russland und lenkt die Aufmerksamkeit auf den Begründer des Zionismus. Die Schüler sollen einen Abschnitt nochmals lesen, der sich auf die Ausgangssituation des Dreyfus Prozesses bezieht.<sup>125</sup> Während Jakov Dreyfus Situation herausstellt: „Er wurde lebenslänglich wegen Dokumenten ins Gefängnis gebracht“, betont Jeremy die damalige Situation der Juden in Frankreich, da „Menschen gegen Juden demonstriert“ hätten. Er folgert daraus: „Herzl glaubte nicht mehr an Anpassung.“ In diesem Sinne gelingt es phasenweise trotz der begrifflichen und historischen Wissenslücken zwischen Schülern und Text eine Brücke zu bauen, um sich dem Thema Zionismus annähern zu können.<sup>126</sup> Dabei hilft es auch, wenn die Lehrerin versucht, ein Bild des damaligen Palästina mündlich zu skizzieren, um den Schülern einen Kontrast zu den Bildern zu geben, die sie aus den Medien oder von Besuchen im heutigen Israel kennen. Sie vermittelt den Schülern auch, dass es sich bei den ursprünglichen Zionisten nicht nur um ältere abstrakte Denker handelte, sondern um jüngere Menschen mit viel Engagement. Mit dem Hinweis auf jüngere Einwanderer kann sie ggf. eine Identifikation erreichen: „Und tatsächlich gingen viele junge Leute dorthin.“ In diesem Zusammenhang wird auch das Kibbuzwesen angesprochen, das die Lehrerin aus einer Mischung von krasser Realität und Nostalgie beschreibt: „Aber es gab keinen Kibbuz, stellt euch nicht vor, da gab's was: Nichts, nur Jaffa, nichts Jüdisches, wie z.B. eine jüdische Stadt. ... Menschen wollten einen Staat aufbauen. Wie macht man das? Sie haben z.B. als Tagelöhner Felder bearbeitet. Wichtig ist die 2. Alija. ... Sie brachten sozialistische Ideen mit, Gleichberechtigung. Ich beschreibe die ersten Kibbuzim eher romantisch.“ Doch auch der Kibbuz als Siedlungsform scheint den Lernenden nicht unbedingt präsent zu sein.<sup>127</sup> Bis auf den Einwurf „War gerade in Israel“ folgen keine Schüleräußerungen, dennoch ist stark anzunehmen, dass Jakov darüber Bescheid weiß. Die Lehrerin muss erneut erläutern: „Na gut, jedem gehört alles, es heißt viel Landwirtschaft.“

Die Pädagogin gibt weitere Identifikationsangebote im Hinblick auf die frühen Zionisten, die mit hohen idealistischen Zielen ihre Utopie realisieren wollten.

Den letzten gemeinsam zu betrachtenden Abschnitt zu Herzl, liest die Lehrerin vor. Vorbereitend verweist sie darauf, dass Herzl ein kaum religiös verhaftetes Leben führte und wiederholt Jeremys Feststellung, die besagte, dass er nicht mehr an die Anerkennung der Juden glaubte.

Obwohl sie mehrmals die globale Überblicksfrage stellt, ob etwas nicht verstanden sei, reagieren die Schüler kaum, ggf. weil sie gar nicht wissen, wo sie ansetzen sollen. Der durch die Lehrerin vorgetragene Abschnitt beschreibt die Entstehung des rassistischen Antisemitismus, den Herzl als Folge der Aufklärung betrachtet und der ihn zur Publikation >Der Judenstaat< und zur Einberufung des ersten zionistischen Kongresses führte. Schließlich werden seine Gedanken hinsichtlich der damaligen Landeshoheiten in Palästina benannt. Die Schüler zeigen weiter Müdigkeit, doch hier bleibt die Lehrerin beharrlich. Der letzte Aspekt des Abschnitts bezieht sich auf die politische Vorgehensweise Herzls, um ökonomische Grundbedingungen in Palästina zu schaffen: Knapp zusammengefasst besagt der Text, dass die Eingewanderten durch den Aufbau einer verbesserten Infrastruktur den Marktwert des Landstriches erhöhen und neue Alijot initiieren. Jakov gelingt es trotz der abstrakten Niveaus erneut aus dem Textabschnitt Zusammenhänge abzuleiten, wenn er die Besiedlung als längeren Prozess benennt, in dem sich Menschen unterer Schichten um den Aufbau Palästinas bemühten und dadurch neue Zuwanderer anlockten. Wiederum wären hier – trotz richtiger Darstellung Jakovs - zusätzliche Informationen hinsichtlich der Türkei und der späteren Mandatsmächte hilfreich gewesen, z.B. als Kartenmaterial, die Herzls Aussagen veranschaulicht hätten. Nur kurz wird darüber resümiert, wie die Stunde für die Schüler erfahren wurde. Jeremy nennt sein Problem: „Manche Wörter waren schwer.“

Die Lehrerin reflektiert anschließend dem Besuch gegenüber sehr intensiv den Unterricht und versucht Lösungen für die kommende Stunde finden, um die Schüler wieder für den Stoff zu begeistern. Dies gelingt in der Folgestunde durch Bilder und Illustrationen, die Abstraktes veranschaulichen und durch kurze Schülertexte, die in vereinfachter Sprache Wichtiges benennen.

### **3.7.3.1.5 Identifikationsebenen**

Im Verlauf von 4 Jahren erscheint die Beziehung innerhalb der Schüler bei sehr heterogenen Zusammensetzung insgesamt positiv. Trotz der individuellen

Spannbreite und kleinerer Divergenzen bilden sie eine Gruppe, die sich auch außerhalb des Religionsunterrichts zusammentun will (Jugendzentrum) und ein Zusammengehörigkeitsgefühl konstituiert, das durch die gemeinsame Freude am Religionsunterricht und unter dem positiven Einfluss der Lehrerin entstanden sein mag. Der Altersunterschied von 4 Jahren spielt im schulischen Bereich weniger eine Rolle als vielmehr besondere Charaktere. So beispielsweise Sara<sup>128</sup>, die u. a. durch Strebsamkeit und Akkuranz eine Klasse übersprungen, sich aber mit ihren Darbietungen gerne und zuweilen vorlaut in den Mittelpunkt rückt oder der intellektuelle Jeremy, der mit teilweise eigenwilligen Interpretationen die Gruppe gerne in eigene Probleme einbezieht. Aus pädagogischer Sicht werden dann, flankierend zum Unterrichtsstoff, missliche Stimmungen entschärft, etwas zurückhaltende Schüler behutsam in Themen einbezogen und insgesamt dem Religionsunterricht personenspezifische Konturen verliehen. Eine inhaltlich enge Verbindung zwischen religiösen und ethischen Werten ist hergestellt.

Es existieren aber auch Situationen, in denen die Lehrerin nicht ausgleichend wirkt, z.B. dann, wenn es sich um eine nachlässige Heftführung dreht. Sie verdeutlicht damit, bei mangelnder Berücksichtigung ihrer Vorgaben auch streng reagieren zu können. Sie prägt durch ihr Vorbild diese Schüler, die sie deshalb akzeptieren und bewundern.

Die hohe Anerkennung macht sich u.a. deutlich, als die Schüler in Kenntnis über personelle Verschiebungen im politischen Organ der Juden in Deutschland ihre Lehrerin dazu aufrufen, sich für den Zentralrat zur Verfügung zu stellen. Jeremy bekundet seine Sympathie: „Geh du doch als Zentralratsvorsitzende!“ (8. Hospitation). Die Idee mag weniger als unehrliche Schmeichelei aufzufassen sein, als ein Ausdruck des Respekts. Die Pädagogin greift diese Idee auf, um die Schüler selbst für Engagement und Aktivität zu motivieren: „Ich war früher in der BJSD. Damit ein Aufruf an euch: Seid nie unpolitisch! Ich lerne hier gut mit und von euch. Reagiert auf die Gesellschaft. Man muss selber gerade stehen. ... Auch unser Unterricht hier ist politische Arbeit.“ Chaviva ist der gleichen Ansicht wie Jeremy: „Lass dich aufstellen!“ Die Unterrichtende aber kennt das Prozedere und macht den langwierigen Weg eines politischen Vertreters den Schülern deutlich.

In Interaktionen, mal mehr, mal weniger harmonisch, werden emotionale Bezüge geschaffen. Die Lehrerin hat keine Scheu, ihre Meinung zu sagen, wodurch auch die Schüler angeregt werden, strittige Phänomene einzubringen, die sie im Alltag ggf. nicht besprechen können. Sie ist für Bedürfnisse und Empfindungen (das Seelenleben) der Schüler offen und zeigt sich warmherzig, zuweilen mit einem mütterlichen Beiklang. Die mütterliche Rolle kommt bei erkennbar großer Müdigkeit der Schüler zumeist zum Ausdruck, aber auch im Falle einer vergessenen Kipa. Als das Schma Israel gelesen werden soll (7. Hospitation), fällt auf, dass Jeremy seine Kipa vergessen hat. Die Lehrerin nimmt an, eine Kipa im Auto zu haben. Als sich dort keine Kipa finden lässt<sup>129</sup>, bastelt die Lehrerin kurzerhand eine Ersatz- Kipa ohne dem Schüler jedoch Vorhaltungen zu machen. Sie verweist auf den Zweck, der die Achtung vor Gott ausdrückt und die Gebetsteilnahme zu jeder Zeit möglich macht: „Aber wenn du immer eine Kipa tragen würdest oder in der Hosentasche hättest, wenn man mal an einem Gebet teilnehmen will.“ Zu anderen Gelegenheiten erkundigt sich die Lehrerin nach Klassenarbeiten der Schüler, um die Lebenswelt der Lernenden außerhalb der Gemeinde aufzugreifen: „Seid ihr fertig mit euren Arbeiten?“:

Den Bedarf der Schüler nach zusätzlichen Erklärungen oder anderen methodischen Angeboten, kann die Pädagogin nicht immer ad hoc zufrieden stellen, doch ist es ihr möglich, wie im Falle des „missglückten“ historischen Einschubs den Religionsunterricht nach der Überforderung flexibel zu gestalten. So kann sie die Schüler weiter motivieren und dem Problem vorbeugen, dass diese ein Distanzverhältnis zur Materie aufbauen.

Bedürfnisse der Schüler werden nicht zuletzt dann berücksichtigt, wenn der Unterrichtsalltag mit scheinbar nebensächlichen, doch für sie wichtigen Themen, die nicht zum Religionsunterricht gehören, durchsetzt werden kann. Diese Aspekte lockern auf und stimulieren. Das häufigste Nebenthema mag den Fußball berühren, nicht zuletzt deshalb weil die Lehrende selbst daran interessiert ist (2. Hospitation)

Weitere Identifikationsebenen ergeben sich für die Schüler über die offene Positionierung der Lehrerin in den verschiedensten Fragen. Dabei stellt sie vielfach biblische Werte zur Disposition, die die Schüler als Angebot aufnehmen oder ablehnen können, wenn sie ihre Entscheidung begründen können.<sup>130</sup> Zur



Wertevermittlung gehört es z.B., den Schülern zu verdeutlichen, über Gemeindemitglieder nicht schlecht zu sprechen.<sup>131</sup> Die Pädagogin unterbindet Bemerkungen, die die damalige Jugendzentrumsleiterin verunglimpfen. Dvora charakterisiert die Leiterin wie folgt: „Aber sie schreit immer so, sie weiß immer alles.“ Jeremy muss in diesem Zusammenhang zu seiner abwesenden Mitschülerin feststellen: „Ja, wie Sara.“ Die Lehrerin wünscht dergleichen nicht: „Man soll nicht so gehässig reden!“ Hinsichtlich der Jugendzentrumsleiterin versucht sie den Schülern zu verstehen zu geben, dass die Haltung gegen die Madricha als vorurteilvoll zu bezeichnen ist und sie sich einen neuen Weg überlegen sollen: „Aber so oder so, sie hat keine Chance - Ihr seid gegen sie eingestellt.“

Ein anderer Aspekt identifikatorischer Prozesse bildet die Frage nach dem Umgehen mit dem Judentum im Alltag, worunter einerseits die Konstituierung der Gruppe gegen äußere Anfeindungen und andererseits die Konstituierung der Gruppe von Innen zu verstehen ist. Das Aufgreifen der Schülerinteressen und -bedürfnisse bildet dabei eine elementare Vertrauensgrundlage, um zu einem reflektierten Umgehen mit jüdischen Problemen zu befähigen. Externale Einflüsse, die diskutiert werden, beziehen sich auf Formen des Antisemitismus und damit zusammenhängenden Positionierungen zum Verhältnis von Juden und Deutschen heute. Internahle Entwicklungen betreffen Gespräche, wie man jüdisches Leben als Jugendlicher organisieren kann, wenn die äußeren Voraussetzungen nicht zufrieden stellen, z.B. im Jugendzentrum.

Aktueller Antisemitismus als Thema wird in der 1., 3. und 6. Hospitation im Unterricht thematisiert. Ausgangspunkt der ersten Hospitation bildet die Ermordung eines rechtspopulistischen Politikers in den Niederlanden. Die öffentlich durch Rechtsradikale bekundete Trauer irritiert Jeremy<sup>132</sup>, denn jetzt zeige man im Fernsehen, dass große Trauer über den Tod des rechtspopulistischen niederländischen Abgeordneten herrschte und "Rechtsradikale hörten, dass man trauert". Zunächst geht die Lehrerin nicht darauf ein und springt zu den jüngsten Meldungen aus Israel: „Gestern war ein Bericht, dass in Tel Aviv ein Anschlag war.“ Auch Jakov hat davon gehört: „Ja und in Haifa wurden auch Menschen ermordet, außer den Attentätern.“ Die Pädagogin nickt: „Ja und heute morgen in Haifa.“ Doch sie will nicht von Jeremys Thema ablenken, dem sie sich nun zuwendet. Um seinen Beitrag zu

würdigen, bekundet sie Verständnis dafür, als dass das Wahrnehmen solch antisemitischer Ereignisse belasten kann: „Ihr hört jetzt oft über Rechtsradikale und antisemitische Geschehnisse, das ist sehr schwer. Man sagt, der rechtsradikale Abgeordnete sprach aus, was viele dachten.“ Sie verweist in diesem Kontext auf ein lokal nahe gelegenes Beispiel, wie sich Menschen mit Zivilcourage gegen rechtsradikale Vorkommnisse wehren. An ihrem Wohnort habe es am 1. Mai Demonstrationen gegen Neonazis gegeben, die eine Kundgebung angemeldet hatten: „Die Demonstrationen waren erfolgreich, so dass die Nazis am Bahnhof blieben.“ Darauf sucht sie die Brücke nochmals zu Israel und dortigen Attentaten zu schlagen. Sie erinnert sie an die Ermordung des früheren Ministerpräsidenten Rabins<sup>133</sup> und stellt die Frage inwiefern Ideen bzw. Ideologien Gewalt als legitimes Mittel zur Durchsetzung ihrer Ziele erlauben: „Vielleicht erinnert ihr euch auch an Rabin oder seid ihr noch zu jung? Hier war es so: Der Mörder stammte aus einem rechtsradikalen Lager und Israel war schockiert, dass es ein Jude war. Wie hoch sind Ideen, dass sie über Menschenleben stehen? Was kann man tun: Prinzipiell reden, entgegenarbeiten, keine Gewalt, aber die Gesellschaft ist gewalttätig.“ Dass Menschenleben nicht unter Ideologien stehen dürfen, veranschaulicht sie deutlich an diesem Beispiel. Generell gibt die Lehrerin positive Handlungsmotive vor, doch hier ernüchtert sie mit ihrer Analyse der gesellschaftlichen Realität, indem sie Gewalttätigkeit und Menschenverachtung aus diversen Blickwinkeln nachzeichnet.

In der dritten Hospitation wünschen die Schüler über die Medien beherrschende Debatte Möllemann<sup>134</sup> zu reden: „Wir wollen zu Möllemann sprechen.“ Die Unterrichtende hat nichts dagegen. „Auch politische Fragen sind wichtig, also religiöse auch. Welche Bedeutung hat es für euch?“ Sie erfragt zunächst die Tragweite, die die Meldungen für die Schüler haben. Jeremy sieht es vor allem als problematisch an, dass eine Person öffentlichen Lebens unbeschadet auf antisemitische Verhetzung zurückgreift und bisherige Grenzen unter Verwendung antisemitischen Ideengutes in der Öffentlichkeit überschritten hat. Er erklärt: „Dass sich Möllemann traut, dann traun sich andere auch.“<sup>135</sup> Die Lehrerin versucht darauf den von Jeremy angesprochenen Tabubruch soziologisch an einer konkret sichtbaren Konvention deutlich zu machen. Die Schüler sollen erkennen, welche Folgen eintreten würden, wenn jeder diese

Konventionen missachtet: „Man bricht Tabus!“, erklärt sie, zum Beispiel: Ins Gesicht spucken ist ein Tabu. Wenn alle spucken, dann ist es kein Tabu mehr, so wird auch Antisemitismus salonfähig. Möllemann sagte, weil Friedmann sich so verhält, gibt es Antisemitismus, das ist Quatsch. Auch wenn beide sich einigten, bleibt der Tabubruch.“ Dieser würde ermöglichen, dass mehr Antisemitisches aussprechen.<sup>136</sup> Auch andere Schüler äußern ihre Befindlichkeit zu diesem Problem. Jeremy zeigt schließlich noch, dass er aktuell über die Lage informiert ist und versorgt die Gruppe mit neuesten Bekanntmachungen „Westerwelle setzte ein Ultimatum, Karsli muss raus!“ Aus seiner Information kann geschlossen werden, dass öffentlicher Druck sehr wohl gegen rechtsorientierte Vorgaben von Politikern Erfolg haben kann. Die Lehrerin nimmt die Schülerwahrnehmungen sehr ernst und sieht hinsichtlich der antisemitischen Tendenzen einen deutlichen Unterschied zu ihrer eigenen Jugend: „Jetzt ist es unangenehm, ich habe nie Antisemitismus gespürt, bin anders aufgewachsen.“ Deshalb versucht sie die Schüler zu beruhigen: „Ihr braucht keine Angst zu haben, heute gibt es ein anderes Umgehen.“ Damit ist der Austausch noch nicht beendet. Andere antisemitische Ereignisse fügen sich an, die u.a. die antisemitischen literarischen Darstellungen M. Walsers betreffen. „Schwierig ist auch Schirmmacher der FAZ. Wieso spricht er von Erstschatz?“ Sie erläutert ihren Ansatz: Es gibt 2 Versionen dazu: Man streitet sich, ob Walser „romantisch - deutsche Nation“ ein Antisemitismus - Klischee ist. Sagt euch Ernst Jünger noch etwas? Es geht um deutsch national, um die Blut und Boden - Ideologie. Was ich euch mitgeben will: Habt keine Angst, nicht einschüchtern lassen, auch nicht in der Schule. Sagt: Ich rede mit!“<sup>137</sup>

Der Vorschlag auch in der Schule zu diskutieren, stößt bei den Schülern auf Zustimmung, da das Klima nicht antisemitisch geprägt ist. Jeremy erklärt: „Bei uns sind alle gegen rechts. Gut, dass wir einen Zentralrat haben, der sich gegen die FDP ausspricht, da machen die keinen Stimmenfang.“ Jeremy setzt somit volles Vertrauen in die Arbeit des Zentralrats und fühlt sich durch ihn repräsentiert. Für einen Jugendlichen sicherlich ein früher Zeitpunkt, um sich in politischen Institutionen, als solches ist der Zentralrat zu betrachten, wiederzufinden. Erneut erfolgt der Aufruf der Lehrerin, sich aktiv einzusetzen: „Prima ich komme, bin ein Teil, das ist interessant. Ich rufe an, mache mit, schreibe Briefe, um zu kritisieren. Das geht vor allem gegen Schundwitze.“

Schließlich wird abermals der Publizist M. Friedmann, der schon in der Möllemann Affäre angesprochen wurde, in der 8. Hospitation aufgegriffen. Diesmal jedoch aus neuer Perspektive und durch Initiative der Lehrerin, da eine geschätzte öffentliche Person, die sich stets engagiert für das Judentum und gegen Antisemitismus einsetzte und mit der sich viele Juden in Deutschland identifizierten, unter Anklage steht. „Wie findet ihr, dass Friedmann zurücktritt?“<sup>138</sup> Wie darf man urteilen, wenn man ggf. enttäuscht wurde. Eine Schülerin erklärt spontan: „Ich finde das richtig.“ Die Lehrerin definiert auch hier ihren Standpunkt: „Ich finde seine Argumentation ist ehrenhaft, um weiter ernst genommen zu werden.“ Jeremy scheint erstaunt. „Ich hab's nicht gedacht, dass er“, Jeremy beendet den Satz nicht und die Lehrerin formuliert ihre Haltung differenzierter: „Auf ihn (Friedmann) wurde viel projiziert, er hatte Druck von Außen. Man darf ihn nicht nur verurteilen, er hat sich sehr für die jüdische Gemeinschaft eingesetzt. Das war ein gutes Zusammenspiel mit dem 1. Vorsitzenden des Zentralrats“ versucht sie die Situation zu umreißen. „Aber, denkt mal, wenn er weg ist aus den Medien, suchen sich die Medien ein neues Opfer“, warnt sie. Aus der Rede der Lehrerin kann man ein Bedauern heraushören. Friedmanns Situation erklärt sie als Folge äußerer Bedingungen, die einen Menschen in entsprechender Position belasten können. Auch macht sie sich keine Illusionen darüber, dass wieder eine neue jüdische Projektionsfigur für Probleme der Gesellschaft durch Medien auserkoren wird. Mit diesen Gesprächen wird den Schülern seitens des Lehrers also Raum gegeben, um über tagespolitisches Geschehen zu sprechen. Die Schüler ihrerseits suchen und finden die Möglichkeit des Austauschs mit gleichaltrigen jüdischen Jugendlichen. Da es in der Gemeinde offenbar kaum andere Gelegenheiten gibt, hilft der Religionsunterricht dabei, unabhängig vom kognitiv vermittelten judaistischen Wissen, essentielle Diskussionsbedürfnisse der Jugendlichen zu berücksichtigen. Vielleicht erhalten die Jugendlichen so Hilfe, um ihre Ängste handhaben zu können und werden über die Lehrerin ggf. motiviert, politisch tätig zu werden.

An diesem Unterrichtstag wird schließlich auch das Selbstverständnis als Jude in Deutschland zu leben angesprochen, das eine Positionierung erforderlich macht und Abgrenzungen deutlich markiert. Die Lehrerin erwähnt die Diffamierung deutscher Urlauber durch den italienischen Staatssekretär im

Sommer 2003<sup>139</sup>: „Habt ihr im Radio gehört, dass Schröder nun doch nicht nach Italien in Urlaub fährt?" Sie verweist auf eine selbstkritische Satire: "Kennt ihr >Man spricht Deutsch<, das ist echt lustig." Als sie erkennt, dass nicht allen Schülern der öffentliche Diskurs bekannt ist, muss sie zur Erklärung ausholen „Wisst ihr worum es geht? Der italienische Staatssekretär erklärte, dass deutsche Touristen eklig seien. Ist das OK?" Die Schüler äußern sich darauf offen zu ihrer Haltung gegenüber Deutschen (8. Hospitation): „Na deutsche Touristen sind auch eklig." oder „Das interessiert mich nicht so. Ich fühle mich nicht als Deutscher"<sup>140</sup> bzw. „Bei uns ist das so: Wir fahren oft nach Italien, aber es ist so, dass wir da mit den Eltern kein deutsch reden".<sup>141</sup> Die Schüleräußerungen zeugen nicht von einem positiven Bild des deutschen Umfeldes. Die Lehrerin bringt sie zum Ausdruck, dass sie das Vorgehen Italiens als kritisch bewertet: „Also ist es so, dass Individuen sich falsch benehmen und das fällt auf eine große Gruppe zurück." Sie argumentiert mit soziologischen Hinweisen, um Vorurteile und deren Folgen offen zu legen.

Der für die Jugendlichen offensichtlich größere Problempunkt hinsichtlich ihres jüdischen Selbstverständnisses, betrifft weniger das Antisemitismusphänomen als das Dasein eines jüdischen Jugendlichen in der Gemeinde. Man diskutiert über ein Selbsthilfeprogramm, da das Jugendzentrum der Gemeinde eine offenbar schon lange gärende Misere darstellt: „Wie lange schon, da ändert sich nichts." Weil das Jugendzentrum nicht attraktiv erscheint, haben die Jugendlichen kaum eine Möglichkeit sich außerhalb des Religionsunterrichts zu treffen. Entsprechende Angebote der Gemeinde fehlen. Der Religionsunterricht wird zum Forum, um über das Problem zu sprechen und die Lehrerin als Orientierungshilfe einzubeziehen. Die Gruppe begreift, dass ein gemeinsames Vorgehen am ehesten Erfolg versprechen kann als auf ein Wunder durch die Gemeinde zu warten.

Die ausführliche Unterredung besteht darin, die Ursachen für die Unzufriedenheit mit dem gegenwärtigen Programm zu benennen, Vergleiche zu anderen Gemeinden zu ziehen und konstruktiv thematische, lokale und zeitliche Vorschläge für erste Schritte einer Unterredung mit der Leiterin oder einer eigenen Aktivität als Religionsunterrichtsgruppe zu erwägen. Ursachen der Unzufriedenheit äußern sich in der Antipathie gegen die jetzige Leiterin (s.o.), mit der die Schüler ungern zu tun haben „Wir wollen nicht mit ihr" oder „Sie hat

kein Programm", so dass man „eher eine eigene Gruppe" aufmachen möchte. Die Abwehr der Schüler liegt also am Verhalten der Madricha und an kaum erkennbaren Erneuerungen.<sup>142</sup>

Es handelt sich insofern um ein personelles als auch um ein strukturelles Problem, da das Programm nicht altersangemessen ausgerichtet ist: „Aber das da ist doch Programm für kleine Kinder: Ausmalen, singen!" oder „Weißt du was wir zu Lag ba - Omer taten, wir sangen ein Lied." Für Jeremy kommt außerdem hinzu, dass er eine Art Religionsunterricht im Jugendzentrum erfährt, den er ja schon viel besser bei seiner Lehrerin kennen lernte. „Im Jugendzentrum ist auch Religionsunterricht, da habe ich das dann 2 mal."

Die eigene Gemeinde erscheint in ihrem Angebot im Vergleich zu Großgemeinden oder der Gemeinde der Lehrerin nicht anziehend genug. Jeremy klagt. „In Berlin ist alles ganz anders, da ist eine große Auswahl." Und Dvora erklärt adressiert an die Lehrerin: „Du verstehst nicht wie die Gemeinde hier ist, deine Gemeinde ist einfach cooler." Die Lehrerin versucht einzulenken, eine Unterredung zu führen und die Frontenbildung abzubauen: „Sag doch der Leiterin, ihr wollt gerne das und das machen ... redet doch erst mal mit ihr."

Der Lehrerin sind die Leiterinnen bekannt: „Die haben schon bei mir gelernt." Vielleicht sucht sie auch mit diesem Hinweis die Leiterinnen aufzuwerten und die dramatische Charakterisierung abzumildern, um ein Verständnis für deren Situation zu ebnen. Deshalb will sie auch weniger erfolgreiche Projekte im Religionsunterricht nicht unerwähnt lassen: „Denkt mal an unser Theater. Das war doch auch nicht immer prickelnd." An dieser Stelle macht sich wieder Jeremy bemerkbar, der kein Abweichen vom Thema duldet: „Aber wir waren doch gerade beim Jugendzentrum." Die Lehrerin kann auf ihre eigene Situation verweisen, in der sie noch nicht einmal einen Religionsunterricht Lehrer vor Ort hatte, geschweige denn ein Jugendzentrum: „Ich hatte gar kein Jugendzentrum in meiner Jugend. Am äh Samstag bin ich zur Synagoge in die Gemeinden X, auch nach Y gefahren. Es waren aber dort nur Senioren ... Ich beneidete andere Jugendliche um die Machane."

Nach ihrem persönlichen Statement betont sie, wie wichtig es sei, dass sich die Gruppe in der Gemeinde zusammenfindet: „Sprecht euch doch zusammen ab! Wichtig ist auch die Gemeinde als Treffort." Sie betont, dass die Jugendlichen so die Gemeinde bereichern: „Ihr gebt doch auch etwas in die Gemeinde - eure

Kewuza." Ideen für eine selbstgesteuerte Gruppenaktion werden darauf in die Runde gegeben, abgewogen und wieder verworfen, ohne aber dass man zu einem zufriedenstellenden Resultat gelangen würde. Festzustellen ist, dass man gemeinsam etwas unternehmen möchte. Darauf deuten Äußerungen wie: „Lasst uns doch treffen!" oder „Wir wollen als Religionsgruppe etwas machen." Es erfolgen thematische Impulse (Grillen, Minigolf, Kino oder Schwimmen), die allerdings Jeremy nicht zufrieden stellen: „Aber ich möchte etwas Anspruchsvolles machen“, so dass die Lehrerin vorschlägt: „Oder geht doch Freitag zum Gottesdienst." An lokalen Vorschlägen werden das Altstadtfest oder die Schwimmmeisterschaft genannt, um auch den Leistungssportler Jakov zu integrieren. Ein gemeinsamer Zeitpunkt scheint kaum möglich, doch die Lehrerin versucht kontinuierlich Ideenvorschläge zu stützen und auch diejenigen der Gruppe zu integrieren, die sich bislang zurückhielten: „Ja, macht das doch so: Wir wollen konstruktiv etwas machen, stellt einen Piula<sup>143</sup> - Plan auf." Weiterhin gibt sie zu bedenken, dass die Gruppe alleine eventuell stets für sich bleiben würde und plädiert für eine Öffnung, die auch anderen den Zugang ermöglicht: „Wenn ihr als Religionsgruppe geht, dann kommt nie einer dazu, dann werden es nicht mehr."

Wie wichtig den Jugendlichen das Thema ist, wird auch daran deutlich, dass niemand bemerkt, wie die Zeit im Gespräch vergeht. Das Handlungsangebot der Lehrerin verweist letztendlich auf eine gütige Einigung mit den agierenden Madrichot und nun liegt es in der Hand Gruppe allein, daraus etwas zu machen. Grundsätzlich wird deutlich, dass die Jugendlichen in ihrer Altersklasse eines zusätzlichen Angebots bedürfen, das bislang niemand berücksichtigte. So dauerte es auch längere Zeit, bis überhaupt das Problem artikuliert werden konnte.

Adäquate Angeboten für verschiedene Alterstufen anzubieten mag so manche Kleingemeinde belasten, die auch nicht das nötige Geld hat, um Zusatzkräfte einzustellen. Eine Großgemeinde mit einem differenzierten Angebot hat es offenbar leichter, schon weil Räume zu Verfügung stehen und aus vielen Jugendlichen auch für mittlere Altersgruppen Leiter ausgewählt werden können.

### 3.7.3.2 Gruppe 2

#### 3.7.3.2.1 Inhalte

Die Inhalte des Unterrichts in Gruppe 2 unterteilen sich in einen kürzeren historischen und in einen längeren religiösen und religionsphilosophischen Komplex.

Historisch wird im Schuljahr 2002 wie in Gruppe 1 ein Jahr später das Thema Zionismus, seine Ursprünge, Ursachen und Realisierung in der Kibbuzbewegung betrachtet (Besuch 2).<sup>144</sup> Zum historischen Komplex zählt ebenso ein Exkurs zu Synagogen in Prag und die in diesem Zusammenhang einfließende Positionierung der Lehrerin zur Reformbewegung (Besuch 3).<sup>145</sup>

Religiöse Themen<sup>146</sup> betreffen Wiederholungen zu den Feiertagen: die Omerzeit (Besuch 1) und ihre Berechnung, Lag ba-Omer (Besuche 2,3), sowie das Schawuotfest und seine Bräuche (Besuch 2).<sup>147</sup> Zum Fest Schawuot werden analog zur Gruppe 1 die 10 Gebote und die Megillat Ruth (Besuch 2) behandelt. Im Schuljahr 2003 werden die 13 Glaubensartikel des Mose ben Maimon, die in den Gebetsritus zum Schabbat Morgengottesdienst eingebettet sind<sup>148</sup>, Basis für die weiteren Unterrichtsdiskussionen. Dazu gehört weiter die Frage der Rolle Israels unter anderen Völkern (Auserwählungsaspekt) und die noachidischen Gebote (8. Besuch)

Religionsphilosophische Aspekte finden ihren Widerhall einerseits in ausgewählten Autoren, deren Schriften sich mitunter mehr religiös (z.B. Mose ben Maimons 13 Glaubensartikel) oder mehr philosophisch (Mose ben Maimons „More Newuchim“, unter besondere Betonung der göttlichen Attribute) verstehen lassen und andererseits in den Inhalten selbst, die Fragen danach aufwerfen, weshalb Gutes und Böses in der Welt existieren, inwiefern der Mensch durch Vorhersehung bestimmt ist oder einen freien Willen besitzt und Gott in die Welt eingreift und dabei den freien Willen beschränkt (Besuch 7).<sup>149</sup>

Letzter Diskussionspunkt schließt auch einen Exkurs zum Thema der Gottesfrage nach der Schoa ein (Besuch 7). Gleichermaßen wird diskutiert, wie sich die Allwissenheit Gottes und menschliche Erkenntnis zueinander (Streben nach Gottes Ebenbild<sup>150</sup>) verhalten (Besuche 4, 6). Als rein philosophisches Thema kann man im Kontrast zum freien Willen die Definitionsvorgabe des Begriffes Determinismus<sup>151</sup> ansehen (Besuch 5). Nebenthemen, die keiner der Fachrichtungen zuzuordnen wären, betreffen methodische Planungen für



kommende Stunden (Besuch 3) und politische Aktualitäten, die durch die Lehrerin eingebracht, jedoch anders als in Gruppe 1, kaum diskutiert werden (Besuch 8).

### **3.7.3.2.2 Methodik**

Die Organisationsform des Religionsunterrichts scheint oberflächlich gesehen sehr frontal, doch die Schüleraktivität, Gesprächsführung und der Faktor Mitgestaltung vermitteln den Eindruck des Miteinanders, nicht einer hierarchischen Organisation. Das Miteinander kommt zum Tragen, wenn die Lehrerin u.a. nach Themenwünschen der Schüler fragt und ihnen Vorschläge unterbreitet, um sie mehr einzubeziehen: „Meine Frage: Habt Ihr Interesse an einem besonderem Thema, z.B. Embryonengeschichte?“ Nina wird hellhörig: „Das ist hier nicht erlaubt, oder?“ „Ja und nein, man hat auch Embryonen in Israel gekauft?“ Weitere Themenvorschläge folgen<sup>152</sup> Israels aktuelle Lage, Parteien in der Knesseth<sup>153</sup>, israelischen Krimi lesen oder Film sehen. Die Themen sind breit gefächert, religiös, ethisch, politisch oder literarisch, doch zeigt sich in der Schülerschaft keine große Resonanz,. Als die Schüler jedoch endlich ein Thema vorschlagen „Die Kabbala ist interessant.“ (Genia), doch führt dieser Vorstoß zu keinem Erfolg. Aber die Schüler wissen auch recht gut, dass die Pädagogin für dieses Thema weniger zu begeistern ist. Schülerideen werden auch weniger akzeptiert, wenn sie gar keinen ernsthaften Charakter zu tragen scheinen. So versucht Fedor permanent (7. Besuch) sein Tagesthema einzubringen: das anstehende Machane, doch reagiert die Lehrerin kaum darauf: „Kennt ihr schon die Liste des Machane, voll cool der Bus.“ Ggf. sucht Fedor nur ein Ablenkungsmanöver, um den Beginn des Religionsunterrichts etwas aufzuschieben. Die Lehrerin rät statt dessen, das Problem Jugendzentrum öfter zu diskutieren.

Unterrichtsgespräche als Diskussionen und Diskurse am zentralen Medium, den Texten, bilden den Mittelpunkt des Religionsunterrichts der Gruppe 2. Die Texte liegen als Kopien im Schülerhefter oder als Ganzschrift vor. Am Beispiel des Buches von Avichail<sup>154</sup> laden diese dazu ein, Autoren und ihre Positionen kennen zulernen, sie zu hinterfragen und mit anderen und eigenen Erkenntnissen zu vergleichen. Auch wenn zeitweise im Religionsunterricht gelesen wird, um Unverstandenes und Vergessenes erneut zu

vergegenwärtigen bzw. zu vertiefen. Die Lehrerin vertritt die Ansicht, dass das Material zu Hause zu erarbeiten ist, um dem Religionsunterricht für strittige Fragen Raum zu geben. Das Selbststudium wird zur Voraussetzung für den Religionsunterricht, um Diskurs zu ermöglichen.

Hier wie in Gruppe 1 hat die Pädagogin auf die Hefter ein besonderes Augenmerk geworfen. Immer wieder wird das Anliegen, Hefter sorgsam zu führen, durch die Lehrerin gestreift, nicht nur dann, wenn dieses essentielle Unterrichtsutensil vergessen wird.<sup>155</sup> Das Sammelmappenproblem kommt hinsichtlich der minimalen Taschengröße der Schüler zur Sprache, die keinen Hefter zulassen und ironische Bemerkungen der Lehrerin evozieren: „Wehe ihr kommt ohne Tasche, nicht nur so eine kleine Handtasche!“ (Besuch 6)

In den Heftern werden alle Materialien gesammelt und vor den Tests durchgegangen. Für die Organisation schlägt die Lehrerin hilfreiche Ordnungsprinzipien vor, die jedoch nicht allseits beachtet werden: „Unterteilt euren Ordner in Geschichte, Religion, Feiertage etc.“ Sie dreht sich zu Sonja: „Wie hast du es?“ Sonja antwortet: „Nach dem Schuljahr geordnet.“ Die Lehrerin wendet sich an eine neue Schülerin: „Im Hefter soll alles ausführlich sein. Ihr bekommt Arbeitsblätter, da wir keine Bücher haben.“ Ein Fach, in dem der Lehrer nicht auf ein gängiges Buch, sondern Kopien zurückgreifen muss, bedarf sicherlich dieser Insistierens.

Tafelarbeit zur Veranschaulichung wird nur in wenigen Fällen eingesetzt, so z.B. im Hinblick auf die Omerzeit (1. Besuch) oder zum Thema Vorhersehung. Über die Effizienz lässt sich streiten, da Niederschriften zuweilen irritieren können, so etwa, als die Lehrerin „Willensfreiheit versus Determination“ anschreibt und unter das Wort versus einen Widerspruchspfeil ↔ setzt. Dieses Symbol ist den Schülern jedoch unbekannt (5. Besuch).

Sinnvoller Tafeleinsatz ergibt sich durch akzentuierende Strukturierungen, so im Rahmen der 10 Gebote, die in Kurzform an die Tafel geschrieben werden: „1. Ich bin der Ewige, euer Gott; 2. Keine anderen Götter; 3 Du sollst meinen Namen nicht missbrauchen; 4. Du sollst den Schabbat heiligen, 5. Vater und Mutter ehren.“ Bevor die Liste vervollständigt wird, erklärt die Lehrerin: „Die ersten 5 Gebote stehen für Mensch und Gott. Wieso aber stehen Vater und Mutter bei Mensch und Gott? Das ist zwischenmenschlich und liegt dazwischen.“ Sie schreibt weiter die Gebote von 6-10 an.<sup>156</sup> Das Tafelbild soll

abgeschrieben werden< (2. Besuch). Auch die Darstellung des Begriffs Tenach in derselben Stunde: „T (Tora) eN (Newiim, Propheten) aCh (Ketuim, Schriften)“ dient der Erhellung, wenn auch diese nicht alle erreicht. Schira kommt mit der Abschrift nicht ganz klar: „Wie heißt das?“ Und als sie nach der Anzahl der Hauptteile des Tenach gefragt wird, ist sie der Ansicht, dass er aus 4 Komponenten besteht. Die Lehrerin ist anderer Ansicht: „Hier steht 3. Welche?“ Schließlich ist auch die während des 6. Besuches abstrahierte Vorgabe des Entscheidungsweges eines Menschen zweckdienlich, um das Problem des freien menschlichen Willens zu überdenken. Die Lehrerin schreibt „Definition Determinismus“ und scherzt: „Das kommt vom lateinischen. Denkt aber nicht, ich kann Latein.“ Darunter setzt sie ein Schema, das Positionen im Text visuell verstehbar machen soll: „A ist der Ausgangspunkt. Der Mensch hat tagtäglich Entscheidungen zu fällen. Er steht an der Ampel, er will ein T-Shirt kaufen, egal - alles sind Entscheidungen. Wir gehen davon aus, dass der Mensch einen freien Willen hat, siehe RaMBaM. Wie kann das sein, dass der Mensch einen freien Willen hat? Wir können Allwissenheit nicht erfassen. Wir erkennen wie ein Mensch und nicht wie Gott.“

Wie in Gruppe 1 bilden Wiederholungen einen integralen Bestandteil des Religionsunterrichts, die nahezu jeden Stundenanfang einleiten und funktional Besprechungen reaktualisieren, Fragen initiieren und das Thema nochmals fokussieren können. So fasst die Lehrerin in fast allen Hospitation behandelte Themen und Literatur zusammen, um zu erinnern und erneut einen Überblick zu verschaffen, z.B. „Was haben wir besprochen: Die göttliche Vorsehung bei Avichail und Willensfreiheit bei RaMBaM. Unsere Frage war, wenn Gott alles weiß, wie kann der Mensch dann einen freien Willen haben? Darauf sprachen wir über negative Attribute bei RaMBaM“ (7. Hospitation) oder die Unterrichtende lässt die Schüler zusammenfassen „Was war das Thema?“ Ein Vorhaben, das aber nicht immer gelingt. Fedor rekonstruiert: „Willensfreiheit und Schicksal.“ Die Lehrerin ist nicht d'accord: „Nein, es ging um göttliche Vorsehung“ (8. Hospitation). So erkennt die Lehrerin, wann und wie ein Thema nochmals bearbeitet werden muss.

Zu den Wiederholungen gehören weiter a) die Testrekapitulationen und b) die Schulung des Basiswissens. Rückfragen zum Basiswissen der 1. Hospitation betreffen u.a. Pessach und Schawuot, die Dauer und Bedeutung der Feste.

Gleich zum ersten Besuch sollen die Schüler ihre Kenntnisse dokumentieren. „Was ist Pessach?“ fragt die Lehrerin die Gruppe. Dabei stellt sich die Frage, welche didaktisch-methodischen Elemente die Lehrerin nutzt, um die Schüler zu einer Antwort zu führen? Lässt sie einen Schüler erklären, mehrere, lässt sie Einzel oder Gruppenarbeit durchführen, den Aspekt an der Tafel veranschaulichen, nutzt sie weitere Darstellungsmöglichkeiten, z. B. akustische oder bildliche? Für die Wiederholung scheint das reine Fragen angemessen, doch kann sie mit ihrer Formulierung sehr unterschiedliches meinen. Zu Pessach könnte sie wissen zu wollen, was das Wort bedeutet, oder andererseits, was für ein Vorgang oder Ereignis sich dahinter verbirgt. Wenn ein Text zum Thema der Omerzeit gelesen wurde, müsste man erwarten, dass das Wort Pessach erläutert worden ist; z.B. im Text oder zuvor. Oder es ist als so bekannt voraussetzen, so dass es nicht mehr definiert werden muss. Sonja meldet sich als einzige und erklärt: „Pessach<sup>157</sup> ist der Auszug aus Ägypten.“ Sonja kann also die Frage beantworten, zwar richtig, aber nicht ganz präzise. Sie könnte auch der Wortwurzel nach sagen >vorüberziehen<, doch der Auszug enthält sehr viel mehr und steht stellvertretend für den Auszug und seine Geschichte, mit dem das eigentliche Geschehen beginnt. Der Auszug ist eine präzise Episode im Text der Tora, in dem steht, dass in der ersten Nacht schon die Anweisung durch Gott erfolgte, dass im Gedenken an dieses spezielle Ereignis, die Errettung, dieses Fest Pessach in Zukunft zu feiern ist. Der Auszug wurde also mit der Aussicht auf das spätere Leben durchgeführt, was heißt, dass man diese Nacht so verbringt, dass man etwas Denkwürdiges tut. Diesen prägnanten Punkt nennt Sonja nicht. Nina murmelt: „7 Tage.“ Ihre Assoziation ist nicht ganz richtig, ggf. bringt sie das Geschehen mit dem 1. Buch Mose durcheinander (7 Tage der Schöpfung) oder mit der Omerzeit (7 Wochen bis Schawuot). Wieso kommt sie auf diese Zahl, die in vielfacher Weise in der Bibel in Erscheinung tritt.<sup>158</sup> Dass ihr die ursprüngliche Festdauer Pessachs mit 7 Tagen bekannt ist, ist hier nicht zu vermuten.

Die Lehrerin lässt ihren Blick wandern und kommt zum nächsten Fest, ohne dass das numerische Problem „7“ geklärt wird. Offensichtlich hat sie den Einwurf nicht gehört „Wie lange dauert Schawuot, warum wird es gefeiert?“<sup>159</sup> Sonja, die von der Lehrerin nun durchdringend angeschaut wird, antwortet zögerlich: „Tora?“ Sonja, die mit ihrer ersten Antwort „Auszug“ zum Thema

Pessach ziemlich richtig lag, ist nun verunsichert, als habe sie einen gravierenden Fehler gemacht. Tora scheint hier nicht zu passen, denn der Begriff bezieht sich auf die Sammelbezeichnung der 5 Bücher Mose. Sonja scheint sich offenbar auf den zweiten Frageteil zu beziehen und meint wahrscheinlich, Schawuot wird gefeiert, weil es in der Tora so steht. Aber diese Aussage wäre für alles mögliche gültig und ist damit unpräzise. Wer auch immer an irgendeiner Stelle das Wort Tora im jüdischen Religionsunterricht sagt, falsch kann es nie sein. Weniger ist nun Sonja eine falsche Antwort vorzuwerfen als der Lehrerin die Doppelfrage<sup>160</sup>, die sicherlich verwirrt.

In der gleichen Hospitation wird auch die Gliederung des Tenach (entsprechend der Gruppe 1) wiederholt, die insbesondere bei den Zuwanderern nicht gefestigt ist. Die Lehrerin erfragt, wo das Buch Ruth im Tenach steht. Sie nimmt Swetlana an die Reihe, die sich jedoch nicht gemeldet hat. Swetlana weiß es nicht. Die Lehrerin hilft: „Es steht in den Newiim. Wie heißt die Bibel?“ Natascha meint: „Tora.“ „Das ist nur ein Teil“, schränkt die Lehrerin ein und beginnt einen Satz, den die Schüler beenden sollen: „Menschen fassten die Tora zusammen.“ Asja kennt sich aus: „Das sind die Tannaim.“ (vgl. auch 8. Hospitation) Weiterhin wird im Kontext von Schawuot und der Getreideernte erfragt: „Was ist eigentlich das Erntedankfest?“ Nina nennt dazu lediglich den Festnamen: „Sukkot.“ (2. Besuch). Die Voraussetzungen des Vorwissens, wie sich in Antworten und Reaktionen zeigt, sind recht unterschiedlich. Nach einer Besuchspause von einem Jahr treten ähnliche Wiederholungsfragen zu den Festtagen auf (4. Hospitation): „Welche Zeit, liegt zwischen Pessach und Schawuot?“ Jana erwidert: „Omer.“ Weiter fragt die Pädagogin und antwortet sich selbst: „Hm, der wievielte Tag ist Lag ba - Omer, ne? Der 33. Was wird zu Pessach und Schawuot gefeiert?“ Swetlana erinnert sich tiefgehend: „Es geht um die Befreiung und dann um die Tora zum Wochenfest.“ „So heißt es!“ bestätigt die Lehrerin zufrieden das Gesagte und kommt auf den Ausnahmetag zurück: „Wie viel wisst ihr zu Lag ba - Omer?“ Doch die Frage bleibt hier zunächst unbeantwortet, da die Lehrerin zu einem Jugendevent verschiedener Gemeinden erzählen muss.

Wiederholungen scheinen in Gruppe 2 im Kontrast zu Gruppe 1 gelegentlich ermüdend für die Schülerschaft, doch erreicht die Lehrerin auch hier eine erkennbare Festigung des Wissens.

Auch wenn die im Vergleich zu anderen beobachteten Unterrichtssituationen gegebene Hierarchie aufgelockert ist, legt die Lehrerin größten Wert auf die Prinzipien eines ordentlichen Unterrichts. Sie kontrolliert regelmäßig die Fehlenden, erteilt die Hausaufgaben, fragt sie nach und bereitet Tests sorgsam vor, wie sie es auch in Gruppe 1 verantwortungsvoll wahrnimmt. Hinsichtlich dieser Regularien scheint die Gruppe 2 jedoch mehr Probleme zu haben als die jüngeren Schüler. Das sind nicht nur die vergessenen Hefter und die darin enthaltenen Hausaufgaben. Auch die individuell zu erfüllenden Aufträge, z.B. ein Referat über Spinoza<sup>161</sup> anstelle eines Tests anzufertigen oder den Begriff Märtyrer zu erforschen (2. Besuch): „Wer sollte Märtyrer nachschlagen?“ verlaufen im Dunkel. Ebenso wie die Gesamtaufträge an die Gruppe 2, ein Arbeitsblatt zur Kibbuzbewegung zu lesen (1. und 2. Besuch) und über das Naturrecht<sup>162</sup> zu recherchieren: „Schaut bitte nach, was Naturrecht ist!“ (Ende Besuch 5). Die Lehrerin hat ihre Aufträge in der kommenden Stunde keineswegs vergessen: „Ihr hattet auf, euch über das Naturwesen zu informieren und Laura wollte über Spinoza ein Referat halten.“ (Besuch 6) und muss sie erneut einfordern.

Die Hausaufgaben werden oft global gestellt, als dass die Schüler Texte zusammenfassen, z.B. zu den 7 Noachidischen Gebote<sup>163</sup>, oder weiterlesen sollen (zur 4. und 5. Stunde, Ende der 6. und 8. Stunde).

Die Lehrerin kontrolliert nicht jede Stunde die Hefter, doch fällt das Unerledigte ins Auge, wenn die Schüler vortragen müssen. Gelegentlich gehen auch gestellte Aufgaben unter, wenn ihre Besprechung anlässlich eines Feiertageinschubs verlegt wird. Eine mehrmalige Verschiebung kann auf Schüler ggf. unverbindlich wirken, so dass die Lernenden ihrer Arbeit auch nicht immer angemessen nachkommen.

Für unerfüllte Aufgaben wird durch die Schüler bei Nachfrage öfter die allgemein treffende Entschuldigung „Ja, aber ich habe nicht alles verstanden“ (z.B. 5. Besuch) genutzt. Nur manchmal erfolgt Protest ob der Schwere des Auftrags, der die Lehrerin auch veranlasst, die Aufgabe differenziert zu begrenzen: „So geht, macht folgendes: Fasst den Text in 3 Sätzen zusammen.“ Alice äußert fast verzweifelt: „Kann ich nicht.“ Genia scheint es ähnlich zu gehen: „Willkommen im Club!“ Die Lehrerin hat Erbarmen: „Also dann darfst du es in 5 Sätzen tun Alice, Genia muss es aber in 3 Sätzen versuchen.“ Genia hat

sich mit dem äußeren Rahmen abgefunden, sucht nun jedoch nach inhaltlicher Abgrenzung: „Sollen wir auch Willensfreiheit beschreiben?“ „Nein“, bestimmt die Lehrerin, „die wird vorausgesetzt. Jeder liest dann seine Definition vor. Wichtig ist mir, dass ihr den Text nicht abschreibt.“ An dieser Stelle bietet die Lehrerin, deren Anliegen es ist, dass die Schüler die Essenz des Textes erfassen, eine leicht vereinfachte Aufgabenstellung für die Neuzuwanderin (Alice) an, die in einer kürzeren und präzisen Wiedergabe mehr sprachliche Probleme haben dürfte.

Das Hausaufgabenproblem, das auch die staatlichen Lehrer plagt, ist in diesem Unterricht ebenso wenig wegzudiskutieren wie bei säkularen Fächern. Die Lehrerin muss Strategien entwickeln (verschieben, nachhaken, Hefter einsammeln, Zensuren geben), um die Erledigung sicherzustellen. Andererseits darf sie die Schüler aber nicht entmotivieren. In diesem Sinne trägt sie eine große Verantwortung, wenn sie Schüler durch ein Übermaß an Aufgaben abschreckt und damit eine jüdische Wissensvermittlung ganz entfällt.

Wenn es um das Verspäten geht, ergeben sich größere Schwierigkeiten. Hinsichtlich eines völligen Fehlens werden selten Grenzüberschreitungen sichtbar. Als Pflichtunterricht entspricht das Prozedere dem der Schule, das eine Entschuldigung, Eintrag und ein klärendes Gespräch beinhalten kann. Zuweilen vermerkt die Lehrerin bloß eine Verspätung und lässt ein Gespräch vorerst auf sich beruhen. So kommt z.B. Fedor in der 4. Stunde später, die Lehrerin winkt ihn lediglich zum Platz und geht im Stoff weiter. Eventuell genießt er als einziger Junge der Gruppe auch eine erweiterte Toleranzgrenze, denn auch in der 7. Stunde wird die 1-stündige Verspätung nicht geahndet. Es ist inzwischen 19 Uhr und Fedor steht in der Tür: „Ich habe verschlafen und kam gleich hierher.“ Die Lehrerin macht ein Zeichen, sich hinzusetzen. An anderer Stelle kommt eine Schülerin wegen eines Arztbesuchs (7. Stunde) unpünktlich und zwei weitere Schülerinnen bleiben abwesend (4. Stunde), da sie die Gastschüler aus einem Schul-Austauschprogramm betreuen mussten. Zum kompromisslosen und entschiedenen Vorgehen ist die Lehrerin bei 2 Schülerinnen gezwungen, die eine Doppelstunde unentschuldigt ausblieben und darauf auch in der 2. Stunde verspätet eintreffen. Bei ihrem Eintreten unterbricht die Lehrerin den Unterricht und geht mit den Beiden hinaus. Sie teilt der Forscherin mit, dass sie die Ursache der Abwesenheit klären musste. Die

Geschichte sei unangenehm, aber sie wolle eine Bloßstellung vor der Klasse vermeiden. Nach der Rückkehr in den Klassenraum muss sie zunächst zu ihrem Konzept zurückfinden: „Was ist gerade angesagt“ und nutzt schließlich die unliebsame Unterbrechung als inhaltliche Zäsur.

Teil der Unterrichtsorganisation, die der Kontrolle und Notenfindung dienen, bilden auch in der Gruppe 2 die Tests. In diesem Zusammenhang soll noch auf ein weiteres Prinzip der Lehrerin verwiesen werden: die Außendifferenzierung. Zur Übung für die Tests, hat die Lehrerin aufgrund des Wissensgefälles der Schülerschaft 2 Teilgruppen flexibel zur 3. Hospitation trennen können, a) um die Fortgeschrittenen stärker fördern zu können und b) den Anfängern mehr Basiswissen zu vermitteln.

Der Außendifferenzierung gehen Überlegungen beim 1. Besuch voraus. Durch die erstmalig am Unterricht teilnehmende Larissa aus Vilna wird der Impuls initiiert. „Eine ganz neue Schülerin haben wir auch“, führt die Lehrerin die neue Mitschülerin ein, über die sie offenbar selbst noch recht ungenaue Informationen bezogen hat: „Warst du in einer jüdischen Gemeinde?“ Die Schülerin Larissa stimmt dem zu. „Hattest du Religionsunterricht in der Schule?“ forscht die Lehrerin weiter. Nein, Ethik habe sie gehabt, und für einige Monate Unterricht in der Gemeinde. Sie kenne auch erst wenige Feiertage. Auf die Frage, wie der Tenach unterteilt sei, kann Larissa nicht antworten.<sup>164</sup> „Es sind einige Teile. Erinnert euch an das Arbeitsblatt > Tora, Newiim, Ketuvim!“ erklärt die Lehrerin ins Gedächtnis. Sonja erklärt schmunzelnd, nachdem die Lehrerin die Anzahl bereits verraten hat: „Es sind 3 Teile.“

Darauf schlägt die Lehrerin an Larissa adressiert vor: „Vielleicht sollten wir die Gruppen teilen, dass du und andere Mädchen, die auch später kamen, intensiv die Feiertage lernst.“ Sie hat durchaus die Anforderungen des Schulsystems für die Zuwanderin im Auge und bemüht sich einen Ausgleich zu schaffen. Da Larissa derzeit einige Tests absolvieren muss und die Lehrerin sie keinem Druck aussetzen will, wird nach einer Möglichkeit gesucht, gesucht, um die neuen Schülerinnen effizient fördern zu können. Planungen für eine Außendifferenzierung nehmen eine erste Kontur an, die auf eine flexible Handhabung der Unterrichtsstruktur seitens der Lehrerin schließen lassen, gleichwohl auch Probleme mit sich führen („Wie ist das mit Tests bei 2 Gruppen?“).



Die Pädagogin hält das Teilen der Gruppen nach den kommenden Ferien für günstig. Die Differenzierung wird hier offenbar weniger durch sprachliche als durch inhaltliche Probleme notwendig, um ein Basiswissen aufzubauen und die Zuwanderer ebenso wie die länger lernenden Schüler gemeinsam auf einem entsprechenden Niveau unterweisen zu können.

Die Fluktuation neuer Schüler, insbesondere in einer Kleingemeinde, so scheint es, erfordert immer wieder neue Planungen, um die Wissenslücken der Neuen zu schließen und die anderen Schüler nicht zu unterfordern.

In der 3. Besuchsstunde nach 1 Monat wird diese Differenzierung erstmalig praktiziert. Anwesend sind in der Anfängergruppe 6 Schülerinnen. Die Differenzierung scheint schnell in die Tat umgesetzt, ggf. dadurch vereinfacht, da sie kaum administrativer Vorkehrungen bedarf. Die flexible Modifikation, die Schüler in eine Art Crashkurs intensiv einzuführen, scheint ein erfolgreicher Schritt wie sich auch an den beiden Abiturientinnen aus der Gruppe 4 im Jahr 2002 ablesen lässt. Während die Lehrerin beglückt ist, in der Anfängergruppe Basiskenntnisse zu ebnet „Ah, das ist gut dass wir das alleine üben“, hebt sie in der Fortgeschrittengruppe hervor: „Mit vier Schülern ist das einfach intimer. Wir gehen noch mal die Arbeitsthemen durch, aber von euch will ich mehr.“

Die Testvorbereitung in der Gruppe der Anfänger nimmt fast die gesamte 3. Hospitationsstunde ein, während die Vorbereitung in der Fortgeschrittenengruppe recht kurz bemessen scheint. Die Lehrerin gibt für die Neuzugänge zunächst einige Hinweise zum Test: „Was ist Antisemitismus? Was sind die Stereotypen ist das Thema. Dazu Omer, Schawuot, Kibbuzbewegung.“ Während die Lehrerin aufzählt, forschen die Schülerinnen heftig in ihrem Material. Es sind also eine Reihe anspruchsvoller Themen auch für die Anfänger angedacht. Die Lehrerin ergänzt zum Thema Schawuot noch die 10 Gebote und zum Thema Kibbuzbewegung das Stichwort Pioniere. Dazu wird nochmals die Biografie einer Einwanderin nach Israel rekapituliert. Das authentische Lesen soll verdeutlichen wie sich der Israelbezug vor und während der Einwanderung bildete: „Die Frau kam aus Russland und berichtete anschaulich über ihre Erfahrung. Aber als sie Israel erreichte, fehlte ihr immer noch etwas. Wie entwickelte sich hier die Identifikation?“ Die Biografie schafft authentische Verbindungen, damit sich die Schüler leichter auf das historische Thema einlassen können (vgl. Gruppe 1). Für die Festtage wird die Omerzeit

nebst Lag ba - Omer wiederholt (Bräuche und Gesetze): „Wann ist Schawuot?“ Asja ist gerade gedanklich nicht dabei: „Schawuot?“ Die Lehrerin ändert die Frage: „Wie heißt der Auszug?“ Jana antwortet dazu nicht ganz passend: „Aus Ägypten.“ Larissa kann mit dem passenden Begriff Pessach antworten. Nun folgt ein Aufruf der Lehrerin zum gewissenhaften Arbeiten: „Lernt für die Arbeit. Gebt mir Chance, eine gute Note zu geben. Können steht vor Zaubern.“ Sie bestärkt die Lernenden: „Im Sommer wollen wir uns nicht stressen lassen, dann schreibt ihr alle gute Noten. Wenn ihr's nicht wisst, überlegen! Ihr seid intelligent genug!“ Sie kommt zum Abfragen zurück und rückt den Lag ba - Omer in den Mittelpunkt: „Was darf man nicht? Heiraten, Haare schneiden, was noch?“ Swetlana weiß es nicht mehr und schüttelt mit dem Kopf. Andere Schüler machen Notizen. Weiterhin wird die Struktur des Tenach vergegenwärtigt und Tipps zur Bewertung verlautbart: „Wichtig sind also Schawuot, die Tora, die 10 Gebote. Lernt die 10 Gebote auswendig. Wenn ihr 10 Gebote als Aufgabe bekommt, erhält jedes 1 Punkt, das ist dann schon eine 3. Dann haben wir das Buch Ruth gelesen.“ Eine Schülerin, die aus Gruppe 2 zu früh kommt, wirkt nicht begeistert, als sie das Thema hört: „Ohh, nein!“<sup>165</sup> lautet ihr Kommentar. „Ihr habt das schon letztes Jahr gemacht?“ fragt die Pädagogin vorsichtig. Sie wiederholt weiter und verdeutlicht wie in Gruppe 1, dass es ihr auf Zusammenhänge ankommt. Abschließend wird ein Testkurzüberblick gegeben: „Ich fasse noch zusammen“, dabei lässt sich die Pädagogin nicht aus der Ruhe bringen, obgleich die Zeit verstrichen ist. „Kibbuz: was, wann, wo - Zionismus, Omer, Schawuot (Pessach Schawuot), Verbote - Ausnahmen. Es gibt zwei Gründe Schawuot zu feiern, dann haben wir die Tradition milchig essen und die 10 Gebote, die sollt ihr auswendig lernen, dann das Buch Ruth lesen und die Einteilung Bibel: Tenach. Habt ihr Fragen?“ Die Schüler nutzen ein letztes Nachfragen. Die Lehrerin muss an dieser Stelle reflektieren, welche Informationen die Neuzugänge im Gesamtunterricht (beide Gruppen) bereits erhalten haben und welche Themen vereinfacht werden müssen.

Die Testvorbereitung in Gruppe B verläuft kürzer, da die Schüler mit den Anforderungen aus früheren Tests bereits vertraut sind. Doch auch hier werden wieder Basiskenntnisse abgefragt und ein Kurzüberblick gegeben, der sich eigentlich nicht wesentlich von dem der Anfängergruppe unterscheidet: Die Schüler scheinen das Gefühl zu haben, im Vergleich zur Anfängergruppe zu

schwierige Themen erhalten und dokumentieren ihre Unsicherheit: „Ich weiß soviel nicht, so wie Tannaim, Amoraim" lautet Genias Statement. Die Schüler wissen, dass die Testvorbereitung zur Klärung letzter Ungereimtheiten dient und dass über Aushandlungen ggf. Veränderungen hervorgerufen werden können. Das Gejammer lässt die Lehrerin zur Einschränkung der Themata bewegen: „Wir werden den Schwerpunkt auf die Kibbuzbewegung und die Pionierzeit legen. Wir haben auch die Mischna und Maimonides durchgenommen und beendet." Wie die Bewertung der Tests (Gruppe 2, Fortgeschrittene) in der Folgestunde zeigt, war die Vorbereitung trotz ihrer Kürze erfolgreich: „Die Tests waren wirklich gut! Es ging mir um die Schlüsse, die ihr aus den Aufgaben gezogen habt.“

Wie lange die Trennung beibehalten wurde, kann nicht gesagt werden. Anzunehmen ist, dass die äußere Differenzierung bereits zum Schuljahresanfang 2003 aufgehoben wurde. Nach einem Jahr Besuchspause durch die Beobachterin nimmt die Lehrerin Stellung zur neuen Unterrichtssituation, die abermals durch 2 Neuzugänge gekennzeichnet ist, während die Neuzugänge des Vorjahres integriert erscheinen. Offenbar steht sie wieder vor der Entscheidung, zu separieren. Sie reflektiert der Beobachterin gegenüber ihre Kompetenzen und erklärt, dass sie sich gegen eine Normierbarkeit im Unterricht wehre und stets versuche, die neuen Schüler zu unterstützen.

Um Transparenz herzustellen, macht die Lehrerin nicht nur einen kleinen Rückblick zu Stundenanfang sondern gibt auch Ausblicke auf das Kommende, das Freude und Spannendes versprechen soll. Ihr Vorschlag über das Thema Jugendzentrum zu sprechen (8. Stunde), trifft nicht auf die größte Resonanz, wenn auch Genia erklärt: „Ich will aktiv bei den Madrichim arbeiten spätestens mit 20 Jahren.“ So rückt die Lehrerin mit ihrem Vorhaben heraus: „Also, ich wollte mit euch basteln, ist das OK zur Entspannung? Macht ihr das noch in der Schule?“ „Nee, nur in Werken", antwortet Nina. Die Lehrerin will sich aber nicht ganz davon abbringen lassen: „Collage, das ist etwas Kreatives, hab' mal wieder Lust dazu." Sonja meint: „Aber wir haben keinen Kleister." Die Lehrerin scheint jedenfalls begeisterter als es die Schüler sind. Ihr Vorsatz, kreative Transformationen zu initiieren erscheint lobenswert, wird aber weder positiv noch negativ durch die Schüler beantwortet. Gelegentlich können die

Ankündigungen auch zu Irritationen führen. Das geschieht dann, wenn ein Thema unattraktiv an die Schüler herangetragen wird, indem es relativ trocken: „Heute werden wir uns mit Determinismus beschäftigen“<sup>166</sup> (5. Stunde) oder langweilig wirkt „Und als nächstes Thema steht >Natur und Wunder< an. Das ist nicht so prickelnd, aber wir lesen es trotzdem“ (7. Stunde). Eine Ankündigung kann offenbar auch bisherige religiöse Grundpositionen, erschüttern, so wie es im Fall der Attributenlehre Mose ben Maimons deutlich wird (6. Stunde) „Der Mensch ist anders als Gott. Wie aber können wir Gott überhaupt erfassen? Wir können ihn negativ beschreiben.“ Asja wirkt schockiert und ruft aus: „Was?“ „Das ist nichts Böses“, wird erklärt, „z.B. kann ich, um deine Größe zu beschreiben, sagen, du bist nicht klein, das ist dann negativ formuliert. Schlagt nach, was Attribute philosophisch bedeuten.“

Trotz des Festhaltens an bestimmten Regeln zeigt sich das sprunghafte Temperament der Lehrerin verschiedentlich. Vermutlich ist für sie eine feste Außenstruktur ebenso wichtig wie für die Schüler, da Unterbrechungen die Möglichkeit hoher Flexibilität offenbaren, aber durch eine gewisse Häufigkeit der Diskontinua kontinuierliches, stringentes Arbeiten zuweilen gestört wird. Unterbrechungen kommen nicht nur durch das Springen des Lehrers zustande. So hüpfte die Pädagogin beispielsweise von einem Hausaufgabentext zu einem persönlichen Gespräch mit einer Schülerin oder sie gerät vom Stichwort Omerzeit plötzlich zum Fußball: „Wie ist Fußball ausgegangen.“ Auch zu spät Kommende oder vergessenes Material, hemmen gelegentlich den Ablauf. Ein Beispiel der Reaktion: „Ihr habt kein Buch. Ich geb euch Geld, dass ihr den Abschnitt kopiert.“ Mit dem Buch und Geld wandern die Schülerinnen zum Kopierer, der sich 2 Stockwerke oberhalb des Klassenraums befindet. Die Lehrerin versucht die Zeit derweil zu überbrücken (8. Stunde). Eine entstandene Warteschleife wird u.a. durch aktuelle Politik überbrückt. „Was meint ihr zu Friedmann?“ Fedor möchte ein anderes Thema ansprechen: „Ich bin für das Machane- Thema, ich kenne Fischer aber nicht Friedmann.“ Fast erscheint es unglaublich, dass ein Mittelstufenschüler aus einer jüdischen Gemeinde nichts zu Friedmann gehört hat, vermutlich aber will Fedor vor allem sein Thema durchsetzen. Fedor kann Friedmann jedenfalls einem politischen Feld zuordnen, da er gleichzeitig den Namen Fischer erwähnt. Die Lehrerin erklärt den Hintergrund für diejenigen, die nichts darüber gehört haben. An

anderer Stelle berichtet eine Schülerin unerwartet zu ihren Urlaubserfahrungen: „Ich war in den Ferien in Prag.“ Die Lehrerin entfernt sich dadurch ganz von ihrem Ursprungskonzept. Sie nimmt die Chance wahr, den Schülern etwas präsentieren zu können, das außerhalb des Lehrplananspruchs liegt.

### **3.7.3.2.3 Gewichtung nicht religiöser Dimensionen: Geschichte**

Der historische Schwerpunkt des beobachteten Religionsunterrichts 2002, widmete sich der Kibbuzbewegung. Damit scheint die Gruppe recht gut zurechtzukommen. Auch wenn der in der Gruppe 2 vorliegende Text schwieriger ist als der der Gruppe 1 im Folgejahr, darf nicht vergessen werden, dass die Mehrzahl der Schüler 2 oder 3 Schuljahre älter als die der Gruppe 1 sind. Aus dem Text werden vor allem politische und soziale Strukturen erarbeitet, die die Kibbuzbewegung charakterisieren. Begriffe wie Emanzipation und Aufklärung scheinen den Schülern nicht neu, jedoch in einem zuweilen anderen Verwendungskontext gebräuchlich, wie z.B. Frauenemanzipation (2. Stunde). Den Texten zum Zionismus fügt die Lehrerin der Anschauung halber auch biografische Texte der ersten Pioniere zu späterer Stunde ein.<sup>167</sup> Die Lehrerin lässt den Anfang des Textes gemeinsam lesen und stellt Verständnisfragen: „Was ist der Unterschied zwischen Land – Kibbuz?“<sup>168</sup> Gibt der Text zu diesem Hinweis Auskunft, ja hilft die Frage den Schülern überhaupt weiter?

Die auf die Lehrerfrage gegebene Antwort der Schülerin erscheint undeutlich. „Menschen lebten im Kibbuz.“ Die Folgefrage, die zu den Ursachen der Kibbuzentwicklung hinlenkt, wirkt klarer und erfordert eine historische Analyse, die der Text unterstützen kann: „Wie kam es dazu?“ Nina kann mit Texthilfe auf die Pioniere, die 2. Alija und den Kibbuz als Neuerung verweisen. Der Neuzugang Larissa muss noch über den Begriff Alija informiert werden, den die Lehrerin erklärt: „Einwanderer wollen nach Israel, sie sind eine Gruppe Juden. Es gibt die 1., 2., 3. Alija usw., das sind verschiedene Gruppen aus verschiedenen Ländern, die nach Israel gehen. Ihre Gründe sind ökonomisch oder religiös.“ Doch gerade ausgesprochen, scheint der Lehrerin die Darstellung selbst für die erfahrenen Unterrichtsteilnehmer zu hoch gegriffen: „Haben wir das schon gemacht?“ Die Schüler sind sich auch nicht sicher und so liest Fedor weiter. Der Text behandelt weiter die Ursprünge von Kibbuzim und

Moschawim und berichtet über die dort arbeitenden jüdischen Einwanderer. Aufgabe der Lehrerin ist es nun, neben dem Begriff Kibbuz und darin innewohnenden sozialistischen Prinzipien, auch die Moshav als System zu verdeutlichen. Um sich diesem Ziel zu nähern, umreißt sie die beiden Strukturen wie folgt: „Das ist zu erklären, es gab dort Dörfer, die waren jüdisch.“ Der Einwurf wird aber offensichtlich anders aufgenommen als erwartet und Fedor steuert in ein anderes Ressort, in dem er einwirft: „Palästinensisch.“ Er bezieht sich offensichtlich auf das politische Gebiet, das unter britischem Mandat ab 1922 diesen Namen trägt, jedoch noch nicht unter osmanischer Herrschaft so benannt ist.<sup>169</sup>

Der Einwurf bleibt an dieser Stelle unbeantwortet. Dass es der Lehrerin um Selbstorganisation der Arbeitsprinzipien in der Landwirtschaft der Zionisten geht, wurde kaum in ihrem Statement deutlich, so muss sie ihren Ansatz reformulieren und erfragt, als was die Einwanderer arbeiten wollten? Nina erklärt richtig: „Als Landarbeiter.“ „Hm“ meint die Lehrerin, „es gab aber keine Jobs.“ An dieser Stelle wird die fundamentale Leistung der ersten Einwanderer angedeutet, die die Weichen für den infrastrukturellen Ausbau des Landes stellten. Die Schüler sollen selbst darauf stoßen, wie und durch wen eine entsprechende Struktur erarbeitet und konzipiert wurde. Wenn die Schüler aufmerksam gelesen hätten, wären sie ggf. schon früher auf eine Antwort gestoßen. Fedor liest daraufhin einen Abschnitt, der die zionistische Weltorganisation und ihren Leiter Ruppin anspricht.<sup>170</sup>

Die Lehrerin erklärt darauf den gelesenen Text i.H. auf zionistische Treffen außerhalb Palästinas: „Es gibt jüdische Kongresse in Europa, z. B. in Basel, nicht aber in Tel Aviv oder Jerusalem, dort ist wenig Infrastruktur.“ Nun die wollen die Schüler ihre Fähigkeiten in konkreter Textarbeit zeigen, wie z.B. Genia: „Man hatte die Idee volkseigener Farmen, dass Pioniere ...“ Hier greift die Lehrerin erneut ein, obwohl Genia richtig zitierte, und führt ihre Aussage nochmals auf Fedors Einwurf, den sie offenbar gut registrierte, zurück. Statt sich zu Genia zu äußern, lenkt sie die Aufmerksamkeit auf die Verwendung des Begriffes „jüdisch“, denn das hier angesprochene Volk besteht aus Juden und Israel ist derzeit noch nicht existent. Die Frage „Um welches Volk geht es?“ lässt sie wohlwissentlich von Fedor beantworten, der damit seine oben getroffene Aussage revidiert: „Um das jüdische Volk.“ Nachdem dieser Punkt

geklärt scheint, leitet die Lehrerin zu einem weiteren Problem, der Frage nach dem Verhältnis zwischen Gesellschaft und Volk hin: „Es geht um die jüdische Heimat. Dabei stellt sich die Frage, ob Gesellschaft und Volk zusammengehören. Dazu gab es Streit.“ Die Schüler dringen mit Lehrerhilfe allmählich weiter in die Materie ein und Nina findet eine passende Textstelle, die sie zusammenfasst: „1909 gab es einen Streik der Arbeiter, der Leiter war Barmann. Der Ärger wuchs und der Kibbuz übertrug die Leitung auf ein Jahr gewählten Personen, der Kibbuz hatte dabei die eigene Verantwortung.“ Auf diesen Hinweis der Selbstverantwortung strebte die Lehrerin zu „Ja, damit wird klar, kein Leiter war selbstverantwortlich.“<sup>171</sup> Punkt. Jemand der schlau ist, hatte eine Idee: Eigenverantwortlichkeit, versteht ihr?“

Folgend wird abermals die Dimension der Selbstverantwortung und der sozialistische Charakter des Kibbuz im Kontext verschiedener Perspektiven auf einen zukünftigen Staat Israel akzentuiert, um das Konfliktpotential der Entstehung der Kibbuzim herauszustellen: „Die Kibbuzleute hatten ein Problem: das Bild von Israel, das eigene Israelverständnis<sup>172</sup> und die Entstehung der Gewerkschaft.“ Nun möchte die Lehrerin hören, wie im Text der Fortgang dieser Selbstverantwortung beschrieben ist: „Wie passiert nun, was kam heraus nach 1 Jahr.“ Nina findet den Erfolg dieser Idee im Text bezeugt: „Der Kibbuz erzeugte Gewinn.“ Fedor fällt ein weiterer Aspekt auf: „Es gab die Aufgaben kollektiver Kindererziehung.“<sup>173</sup> Die Lehrerin sieht im Gewinn und einer neuen etablierten Form der Kindererziehung aber noch nicht allein das sozialistische Moment wieder: „Nicht nur.“

Da die Schüler nicht allein darauf stoßen, erklärt die Lehrerin wieder selbst: „Die Arbeiterbasis ist wichtig!“ und fasst zusammen: „Es geht um Selbstverantwortung, Verwaltung und Existenz.“ Die Komplexität der abstrakten soziologischen und politischen Prozesse im Rahmen der Kibbuzentwicklung wird zu Ende der Stunde durch den Verweis auf die Biografie einer russischen Einwanderin veranschaulicht.

Eine weitere historische Reflexion, die die Entwicklung der verschiedenen jüdischen Richtungen einbezieht, wird fast beiläufig ausgelöst, als eine Schülerin zu ihrem Ferienerlebnis Prag erzählt (s.o.). Die Schülerin ist durch das Vorhandensein einer Orgel in der Synagoge höchst irritiert, denn sie benennt diese Entdeckung zweimalig. Der Impuls „Orgel“, lässt die Lehrerin zu

einer historischen Betrachtung und zum liberalen Judentum kommen, gegenüber dem sie sich traditionell positioniert „Der Druck von Außen, führte Juden vom Judentum weg. Damit stellt sich die Frage: Welchen Punkt nimmt die Religion ein?“

Um das Phänomen den Schülern nahe zu bringen, spricht sie die Jugendlichen in ihrer gegenwärtigen jüdischen Lebenswelt an: „Ihr untersucht ja auch nicht unter den Mitschülern, welche Rolle bei ihnen das Judentum einnimmt.“ Dann schreitet sie im historischen Abriss voran: „Also: In verschiedenen Phasen gab es eine andere Bedeutung oder Priorität des Judentums. Kennt ihr das Wort? Wie unterscheiden sich jüdische Reform von der Orthodoxie? Wie von der Kirche? Es gab auch Gemeinden, die Schabbat am Sonntag feierten. Und heute noch feiern in den USA viele Sonntag Schabbat. Denkt auch an Unterschiede bei Mann und Frau. Hier gibt es Frauen und Kipa? Nichtreformer fragen, wieso soll eine Frau Kipa tragen und die Tora lesen? Mit der Gleichstellung war alles etwas verändert, durcheinander geraten.<sup>174</sup> Ihr kennt ja, was in der Synagoge los ist. Es gibt so viele verschiedene Richtungen.“

Hier zeigt sich, wie problemlos die Lehrerin ihre Haltung preisgeben kann, auch wenn natürlich immer die Gefahr einer Richtungslenkung, die im Religionsunterricht vielleicht gar nicht zu vermeiden ist, eingeschlossen werden muss. Sie gelangt vom Mittelalter bis zur Aufklärung, einer Phase in der sich u.a. durch die Assimilation die Rolle der Religion veränderte und sich unterschiedliche jüdische Richtungen ausbildeten. „Wir reden zur Aufklärung - bis dahin gab es, bis auf kleine Rechte, Schutzbriefgeschichten, so wie im gesamten Mittelalter. Dann kam die Emanzipation. Juden sagten sich: >Wow, es gibt Rechte.<“ Dieser Umbruch wird als Phase der Ungewissheit charakterisiert und bietet den Schülern die Gelegenheit, nach Parallelen in der jüdischen Geschichte zu suchen, die ebenfalls von Veränderung und Instabilität geprägt waren. „Viele Richtungen als ähnliche Situation war auch schon vorher mal da, als man nicht wusste, wie es weitergeht“. Sonja vermutet: „Im Mittelalter?“ Genia setzt den Zeitpunkt früher an: „Hm, als das innerjüdische Zentrum sich verlagerte.“ Darauf hatte die Lehrerin gezielt: „Prima! Ja, es hat auch davor äußere Faktoren gegeben, aber als die Tempelzerstörung stattfand, gab es eine Verlagerung nach Babylonien.“



### 3.7.3.2.4 Varianten religiöser Vermittlungsprozesse:

#### Religiöse (rituelle, theologische) und religionsphilosophische Momente

##### Religiöse Themen

Rein religiöse Themen in der Gruppe 2 bilden u.a. die Feiertage, das sind z.B. Wiederholungen zur Omerzeit, Lag ba - Omer (1. Stunde) und zu Pessach oder das Aufzeigen von Verbindungen zwischen religiösen und kalendarisch landwirtschaftlichen Hintergründen der verschiedenen Feste. Auf die Rolle der Megillat Ruth wird in der 2. Stunde hingewiesen: „Maßgeblich ist, dass wir Ruth kennenlernen und ihre Bedeutung. Sie ist Moabiterin.“<sup>175</sup> Sie behält ihre Ehre. Was war das Besondere, das sie tat?“ Nina antwortet: „Sie blieb bei Noemi.“ Damit ist für die Lehrerin noch nicht deutlich ausgedrückt, was die Besonderheit darstellt: „Was gab sie auf? Wieso ist es etwas Besonders, dass sie blieb?“ Sonja konkretisiert Ninas Aussage: „Sie hat den gleichen Gott angebetet.“ Die Lehrerin stimmt zu: „Noemi kennt nur den Glauben an einen Gott.“ Die Lehrerin führt so die Schüler dahin, die Hinwendung Ruths zur monotheistischen Religion nachzuvollziehen. Sonja möchte ergänzen: „Sie ist“, wird aber jäh durch die Lehrerin unterbrochen: „Moabiterin, sie hat einen Gott anerkannt, weil ihr jüdischer Mann ihn angebetet hat. Orpha hat nicht die gleiche Überzeugung. Ruth geht aus Überzeugung. Dieser Wert ist entscheidend und deshalb ist das Buch im?“ Letzteres stellt, wie aus der Intonation zu erschließen ist, eine Frage dar. Sonja komplettiert den Satz: „Tenach.“ Der Glaube an den einen Gott, der aus eigener Überzeugung erwachsen muss, bildet hier den zentralen jüdischen Wert, der an die Schüler vermittelt wird und auf das erste Gebot des Dekalogs (s.u.) hinweist. Die festlichen Motive und ihre Rekapitulation im Unterricht führen unabhängig von Ritus und Brauchtum zu tiefergehenden Fragen der Theologie. Feiertage bilden Ausgangspunkt oder Aufhänger für diese tiefenstrukturellen Themen (die Frage nach der Gottesfurcht, die Märtyrer<sup>176</sup> im Judentum, die 10 Gebote), die aber auch durch Lektüre (die noachidischen Gesetze und die Rolle Israels unter anderen Völkern bzw. der Auserwählungsaspekt) oder ein unerwartetes freies Gespräch (Pädagogische Aspekte im Judentum) Einzug halten.

Hier sollen zunächst die Gesetze, der Auserwählungsaspekt, darauf die Aspekte Gottesfurcht und Märtyrer und abschließend die jüdische Erziehung kurz umrissen werden.<sup>177</sup>

Die noachidischen Gesetze werden in der achten Hospitation angesprochen. Bei der Lektüre des Textes von Avichail<sup>178</sup>, werden die Schüler mit den Noachidischen Geboten konfrontiert, bei deren Befolgung Nichtjuden Anteil an der kommenden Welt erfahren. Diese Gesetze werden nach Avichail also in Hinblick auf die messianische Perspektive relevant und beruhen auf der Teilung der Menschheit in Israel und die Völker durch a) Abrahams Erwählung und b) die Sinai Offenbarung. Genia liest: „6. Der übrigen Menschheit ist, entsprechend ihrem Wesen, in der Tora geboten, die sieben Gebote der Nachkommen Noahs zu befolgen. Dies sind die Verbote von 1. Götzendienst 2. Inzest 3. Mord 4. Genuss des Fleisches eines Tieres, wenn es bei lebendigem Leibe (d.h. ohne vorherige Schlachtung) herausgerissen wurde. 5. Gotteslästerung 6. Diebstahl, sowie das Gebot 7. eine allgemeine Rechtsprechung einzurichten. Alle Nachkommen Noahs, d.h. alle Nicht - Juden, welche diese Gebote einhalten, haben Anteil an der Kommenden Welt.“ Die Lehrerin ergänzt: „Das steht schon im Schma.“ Fedor will letztgenannten Aspekt erklären, um sicherzugehen, richtig verstanden zu haben: „Anteil heißt, wenn sie Gesetze einhalten.“ Die partikulare biblische Idee der Auserwählung wird durch den universalen Gedanken des Anteils an der Kommenden Welt durch Avichail ergänzt, doch konzentriert sich der Autor folgend auf den Auserwählungsaspekt. Die Auserwählung des Volkes Israel beruhe auf seinen Tugenden, seinem Glauben an den einen Gott, auf der Prophetie und seiner Definition der Tora im Alltag, aber auch auf spiritueller Erhebung und Barmherzigkeit. Avichail hebt vor dieser Aufzählung die Segnung Abrahams hervor und skizziert eine spezifische Rolle Israels. Im Hinblick auf diese Rolle wird den Schülern das Judentum als Lebensweise mit hoher Verantwortlichkeit vermittelt. Daraus entspannt sich eine nicht unproblematische Diskussion. Israels Funktion, als Licht der Völker zu fungieren, so wie es Avichail formuliert, leitet eine Kontroverse zum Vorbild Israels einerseits und einem diesem Gedanken scheinbar inhärenten Missionscharakter andererseits, ein: „Israel und die Völker- was ist wichtig?“ Jana setzt das Lesen fort: „3. Der Schöpfer wählte unseren Stammvater Abraham und seinen Samen als den Grundstein Seiner Auserwählung Israels. Sie wurden dazu bestimmt, das Gottesebenbild in der Menschheit weiterzutragen, zu Lehrern der Wege Gottes für den Rest der Völker zu werden, ein Königreich von Priestern und ein heiliges Volk beauftragt,

den Völkern ein Licht zu sein." Avichail setzt i.d.S. Auserwählung mit dem Auftrag gleich, die Lehre vorbildlich anderen vorzuleben.

Fedor will dazu Stellung nehmen: „Adam hat die Lehre Gottes weitergegeben, nein Abraham und das jüdische Volk ist das Licht, indem wir religiös und sozial leben.“ „Seht ihr das alle so?“ fragt die Lehrerin. „Also wir sind das auserwählte Volk, wir tragen Licht in die Dunkelheit?“ Fedor merkt an: „Das klingt wie ein neuer Verein.“ Fedors Äußerungen klingen zuweilen salopp, eventuell etwas abwertend, andererseits versucht er auch nur bestimmte Phänomene in seine Alltagssprache zu übersetzen, um sie sich ggf. besser aneignen zu können.

„Was steht da?“ die Lehrerin fordert weitere Ansichten. Asja interpretiert: „Das jüdische Volk ist Vorbild, das Volk ist heilig.“ „Es ist Gottes Ebenbild in der Menschheit“, rekapituliert die Lehrerin den Text. „Menschen“, murmelt Sonja. Die Lehrerin hat ihren Beitrag gehört: „Frage, was heißt das?“ Jana meint: „Es geht um Adam.“ „Gottes Ebenbild, worauf ist das bezogen. In welchem Zusammenhang finden wir das in der Tora?“ versucht die Lehrerin den Denkprozess weiter in Gang zu halten. Sie möchte die Ursprungsquelle hören, in der die Heiligkeit des Volkes benannt ist und gleichzeitig auf eine fundierte Textarbeit hinleiten. Sie wartet aber nicht auf eine Antwort „Das steht in Bereschit.“ Asja ergänzt: „Das steht in Zusammenhang zum Glauben an ihn (Gott).“ Der Einwurf der Lehrerin „Gottes Ebenbild“ wird durch Asja nur ansatzweise treffend aufgegriffen und der Begriff Gottesebenbildlichkeit im Unterrichtsgeschehen offensichtlich nur unzureichend besprochen. Auch eine Diskussion um die Suche des Menschen nach moralisch-religiöser Vervollkommenung gestaltet sich als schwierig.

Die Lehrerin bemüht sich aber, die Problematik weiter zu erhellen. „Wie ist das hier gemeint? Heißt das, dass die Lehrer der Lehre Gottes den Völkern ein Licht sind? Wer gehört alles zum Samen Abrahams?“ fragt sie.

Werden die Schüler an dieser Stelle nicht eher verwirrt, wenn sie a) das Licht der Völker und b) die genealogischen Hintergründe erklären sollen, denn eigentlich will die Lehrerin doch auf das Problem des Vorbilds hinaus. Nina orientiert sich an der zweiten Frage. Der Same Isaaks stehe für die Nachkommen Isaaks und damit auch für nichtjüdische Völker. Die Schüler geben den Text, der die Vorbildlichkeit und Heiligkeit des jüdischen Volkes heraushebt, zunächst nur reproduktiv wieder. Bis plötzlich eine Interpretation in

den Raum gestellt wird: Der Vorbildcharakter wird als missionarischer Auftrag gegenüber anderen Völkern verstanden. Genia erklärt zunächst ihre Auffassungsweise: „Ich verstehe darunter eher Lehrer anderer Völker.“ Fedor ergänzt: „Ich meine, es geht um Ge- und Verbote einhalten, um lehren, lernen und bekehren.“ Die Äußerung greift die Lehrerin sofort auf, ohne auf Genia einzugehen und stellt eine typische christliche Missionierungsform dagegen, um den Schülern das Problem bewusst zu machen „Wie? Ihr kennt doch Missionsschulen in Afrika - was?“ Die Schüler nicken. „Kennt ihr jüdische Bekehrer?“ Fedor sagt: „Nein, nicht so richtig.“ „Wie ist das also zu verstehen?“ hakt die Lehrerin nach und hat zunächst erreicht, dass die Schüler Skepsis gegenüber der Idee jüdischer Mission anmelden.<sup>179</sup> Jana bezieht sich auf das Bekehren und betrachtet die heutige Situation: „Im Judentum ist der Übertritt schwer.“ „Also, es geht nicht um Missionieren“, diagnostiziert die Lehrerin. Asja bemerkt in einem ironischen Ton: „Habt ihr nie gemerkt, dass ein Jude sagt: >He ich bin Jude kommt zu mir!<“ „Das ist also nicht gemeint, wie? Wir bringen nicht die Zivilisation?“ fragt die Pädagogin. Man erarbeitet schließlich, dass im Text eher kein Missionsauftrag enthalten ist, der sich an Nichtjuden richtet, da Juden sich in diesem Sinne nicht verstehen würden.

Die Redefinierung des Judentums in der Lerngruppe bezogen auf das Sinnbild des Lichts führt dann kurzweilig zu einer Abgrenzung gegen Außen bzw. hier gegen Christen, die Mission als Element ihres Glaubens betrachten. Asja merkt an: „Christen meinen, sie bringen Glauben und zwingen Menschen zum Glauben.“ Hier schreitet die Lehrerin ein und relativiert die Aussage, so dass die Schüler ihre voreilig gefassten Thesen prozesshaft rekonstruieren und ihre eigene Rolle in diesem Kontext bestimmen können: „Nicht alle.“ Nina wirft ein: „Na!“ Das Na ist nur so zu verstehen, als dass Nina hier zweifelt. Die Lehrerin führt die Schüler weiter zu kritischer Reflexion: „Verhalten wir uns so, dass andere von uns lernen?“ Fedor antwortet: „Wir zeigen, wie das geht.“ „Wie?“ wird nachgefragt. Fedor gibt zu: „Bei mir nicht so.“ „Und die anderen?“ erkundigt sich die Lehrerin weiter. Die Umwege, die die Schüler in ihren Denkprozessen verlaufen, sind hier vermutlich durch die nicht problemlose Darstellungsweise des Autors und seiner gesetzten Akzente wie auch durch sein spezifisches Bild vom Judentum erschwert. Die Lehrerin kritisiert das Werk und bemängelt zudem die Ausklammerung islamischen Denkens: „Ihr seht das

Problem. Mein Ziel ist, Gutes zu tun. Und was ist mit den Moslems?" Genia fügt ein: „Das habe ich mich auch gefragt." Die Lehrerin vermutet hinter Avichails Schrift schließlich kein missionarisches Ziel, das sich an Nichtjuden wendet, aber doch wohl eine Art der Mission, die sich an Juden richtet. „Vielleicht ist das eine innerjüdische Mission." bewertet die Lehrerin den Abschnitt und unterstreicht ihren Vorbehalt, den sie in der 7. Stunde wiederholt, indem sie Avichail einer bestimmten jüdischen Richtung zuordnet, die allseits für den innerjüdischen Missionsdrang bekannt ist: „Ggf. ist er Lubawitscher.“

Auch der von Avichail dargestellte Tugendkatalog erscheint nicht unproblematisch, doch gehen Lehrer und Schüler vermutlich schon durch die vorherige Diskussion angestrengt relativ reproduzierend an den Inhalt. Man liest weiter: „4. Als Israel auserwählt wurde, wurde es mit bestimmten Tugenden ausgestattet, durch welche es fähig sein sollte, seine Sendung zu erfüllen. Diese besonderen Tugenden sind: der unbeirrbar Glaube an den Schöpfer, die Fähigkeit zur prophetischen Schau, die Fähigkeit Gottes Torah im Alltag umzusetzen, die Fähigkeit, sich spirituell und allgemein durch die Vorschriften der Torah zu erheben, sowie die besonderen Charaktermerkmale Barmherzigkeit<sup>180</sup>, Bescheidenheit<sup>181</sup> und tätige Liebe.<sup>182</sup>“ „Sagt nur was drinsteht", ermuntert die Lehrerin.<sup>183</sup> Folgend zeigt sich erneut, wie sie durch ihre Impulse die Schüler zu einer reflektierten Textarbeit lenkt. Fedor meldet sich, doch die Lehrerin fordert. „Auch wer anders als Fedor soll etwas sagen. Welche Tugenden sind gemeint?" Asja fasst zusammen: „Seht unten, der Glaube an Gott, die Fähigkeit der Prophezeiung usw." Und Fedor präzisiert: „Es geht um die Zukunft, die Prophetie<sup>184</sup> entspricht der Wahrheit."<sup>185</sup> „Wo steht das?" will die Lehrerin wissen und Fedor kann auch hier brillieren: „In den 13 Ikkarim." Die Lehrerin nickt und erklärt weiter: „Dabei definieren die Propheten und grade Propheten Gottes Tora im Alltag." Nina hat das Bedürfnis die Aussage der Lehrerin zu konkretisieren: „Das betrifft, die Ge- und Verbote einzuhalten."

Vor den noachidischen Geboten (8. Besuch) werden auch die 10 Gebote im Religionsunterricht (2. Besuch) thematisiert. Ihre Behandlung, so ist anzunehmen, wurde im Laufe der Schuljahre immer wieder aufgegriffen. Im beobachteten Unterricht wird der Dekalog im Schuljahr 2002 durchgenommen. Im Rahmen von Schawuot bilden sie eine grundlegende Einheit. Die Schüler sind in der Lage, die Gebote zu benennen und weiterführend durch

konfrontative Anstöße der Lehrerin zu problematisieren. „Ich verstehe nicht ganz das 10. Gebot, guckt mal die Gebote, wie kommt es? Aber auch das 6. Gebot, wie ist es zu verstehen. War es erlaubt zu morden, bevor die 10 Gebote kamen. Wer sagte es, dass Morden verboten ist?“

Die Lehrerin differenziert zwischen den ersten (Gott- Mensch Bezug) und letzten (zwischenmenschlicher Bezug) 5 Geboten. Das 6. Gebot, das Verbot zu töten, wird ausführlicher diskutiert und führt das Gespräch zur Akeda, die in ihrem Kontext betrachtet zeigt, dass jüdisches Gesetz die damals üblichen Menschenopfer verneint (Siehe Gruppe 1, 2003). Sonja äußert sich zum 6. Gebot: „Andere Menschen sagten das so, also.“ Die Lehrerin nickt und setzt helfend den Gedanken der Schülerin fort: „Einer konnte über den anderen sagen, wer z. B. geopfert wird, denn Menschenopfer waren üblich.“ Nina hat über Menschenopfer des Altertums vermutlich schon gehört: „Ja, in Ägypten.“ Die Lehrerin zielt auf die biblische Geschichte: „Es wurde gemordet, in welcher Geschichte der Tora wird das deutlich?“ Sonja erinnert sich an Abraham und Isaak. „Wer entschied das, was zu tun ist? Gab es eine Instanz? Wieso sind die Gebote da, die Gott festschrieb? Das ist doch heute selbstverständlich“, wirft sie ein und sucht nochmals den Umbruch, den die Akeda konstituierte, zu betonen. Während heute in einem demokratischen Staat, in dem uns die Menschenrechtserklärung real und vertraut ist, tatsächlich die Absage an Menschenopfer wenig spektakulär erscheint, so müssen sich die Schüler mit Lehrerhilfe in die Zeit zurück begeben. Die Schüler suchen nach den Hinweisen der Lehrerin Querverbindungen zwischen den Geboten, so gelingt es Fedor eine kausale Verkettung zwischen dem 6. und 10.<sup>186</sup> Gebot herzustellen. Hier erscheint es sehr gelungen, wie die Jugendlichen selbst Gebote und ihre Bedeutung für sich rekonstruieren. Fedor erklärt zum 10. Gebot: „Neid ist Eifersucht, aber jeder ist auf wen neidisch, wann das so ist, bleibt offen.“ Die Lehrerin weiß offenbar noch nicht, worauf Fedor hinaus will und setzt an „Aber das 10. Gebot“, wird jedoch durch Fedor unterbrochen: „Dass aus Neid entsteht, dass man jemand töten will.“ In dieser Deutung sieht die Lehrerin eigentlich das 6. Gebot. Fedor erläutert weiter: „Aber das ist der Ausgangspunkt, dass damit alles anfängt.“<sup>187</sup> Diesen Zusammenhang kann die Pädagogin nachvollziehen und lobt den Gedanken: „Super“. Sie differenziert: „Mit dem 10. Gebot wird das Gefühl hervorgehoben und auch ethische Aspekte,

nach denen man urteilt und beurteilt wird. Diese Maßstäbe sind nicht negativ sondern positiv, auch nicht esoterisch." Letzterer Verweis bezieht sich auf kabbalistisch - mystisches Denken, das die Lehrerin wiederholt aus ihrer rationalistisch wissenschaftlichen Ansicht respektiert aber nicht als eigene Auffassung proklamiert. Sie setzt fort, indem sie das 10. Gebot mit anderen Worten formuliert: „Weil ich es anderen nicht gönne. Ist es das was ich will?" Jana meint: „Aber nicht alle Menschen sind gleich." Sonja interpretiert Neid als allgemein menschliche Grundeigenschaft, ohne eine Bewertung negativer Art zu artikulieren: „Ich finde es natürlich, dass alle Menschen neiden.“

In den Rahmen des Schawuotfestes fällt auch das Thema „Gottesfurcht“.<sup>188</sup> in der 1. Stunde, wodurch eine Kontroverse zwischen 2 Schülerinnen in Gang gesetzt wird. Offenbar wurde auf den Begriff in einem Text zur Omerzeit verwiesen, den die Lehrerin zitiert: „Im Text stand >Lasst uns Gott fürchten.< Wer ist das, der das sagt?" Sonja plädiert dafür, dass es sich um einen Propheten handelt. Nina erinnert sich: „In den Newiim.“<sup>189</sup> Zwar wird auf den Tenach verwiesen, doch nicht der Urheber des Ausspruches, noch die Bedeutung des Terminus Gottesfurcht. Etwas später gibt die Schülerin Genia das Ruth Narrativ wieder und endet mit den Worten: „Und beide schätzten Gott sehr." „Ja", bekräftigt die Lehrerin und greift das Thema Gottesfurcht erneut auf, „Megillat Ruth. Erinnert ihr euch aber auch an den Satz >Lasst uns Gott, unseren Gott fürchten. der den Früh und Spätregen schuf.“

An dieser Stelle verortet sie die Aussage in einem Gebetskontext, also in einem liturgischen Moment, um den Beistand Gottes für Regen zu erbeten. Zur Erklärung der Gottesfurcht sucht sie an die religiöse Entwicklung eines Menschen anzubinden: „Als Kinder habt ihr vielleicht Angst vor Gott gehabt. Ich erklärte schon, dass man keine Angst hat, aber man findet Gott nicht nur barmherzig, sondern auch zornig.“<sup>190</sup> Die Schüler hören aufmerksam zu, der mehrheitliche Gesichtsausdruck lässt jedoch wenig auf ein Nachvollziehen schließen. Die Lehrerin nimmt die Fragehaltung wahr und räumt ein: „OK, stellt euch vor, früher gab es keine Börsen, alles war von der Ernte abhängig. Darüber sprachen wir, erinnert euch!“ Darauf erst setzt ein kurzer schülerinterner Diskurs ein. Genia erscheint irritiert: „Wieso soll es um Gott fürchten gehen, hier im Text heißt es doch positiv >Ehrfurcht<, OK?" Sonja erwidert: „Dahinter steckt die Angst, etwas Schlechtes zu tun." Jana greift

Sonjas Deutung auf: „Mein Vater sagte, Gott sieht alles.“ Genia erwidert: „Das zeigt eher die Vorstellung, Gott ist ein netter alter Mann.“ An dieser Stelle endet allerdings das Gespräch und man wendet sich auf Geheiß der Lehrerin einem anderen Aspekt zu. Der kurze Aushandlungsprozess unter den Schülern jedoch reflektiert einiges über verschiedene Gotteskonzeptionen. Genia einerseits geht davon aus, dass Furcht nicht im Sinne von Angst zu verstehen ist, sondern als Form des menschlichen Respekts gegenüber Gott. Ihre letzte Bemerkung betont a) die Eigenverantwortlichkeit des Menschen und b) dass sie sich als Person gegen anthropomorphe Gottesdarstellungen wendet, unabhängig davon ob Jana das so gemeint hat oder nicht. Sonja tendiert offenbar dazu, Furcht als innere moralische Instanz zu beschreiben, die den Menschen vor schlechten Handlungen bewahrt. Sie nennt nicht explizit Gott in diesem Zusammenhang. Da ihre Rede jedoch an die Genias anschließt, kann sie auch die Angst bzw. Furcht vor Gott meinen. Jana, die sich nach Sonja äußert, dementiert Genias These. Sie statuiert in Rückbezug auf ihren Vater, einen allmächtigen Gott, der gute und schlechte Taten des Menschen betrachtet, ohne dass aber dadurch ein Handeln Gottes in Hinblick auf diese Taten (Bestrafung/ Lohn) ableitbar wäre. Genia sieht in Janas Hinweis die Reaktion auf ihr eigenes Statement und überzieht deren Äußerung. Sie unterstellt ihr praktisch eine anthropomorphe Vorstellung, ohne wirklich inhaltlich auf Jana Bezug zu nehmen, doch ggf. hat Jana schon zuvor eine solche Ansicht kund getan und Genia bezieht ihr Vorwissen über Jana ein. Die Lehrerin ungeachtet dessen geht weiter im Lernstoff, vernachlässigt die Frage nach der Furcht und prononciert statt dessen die Frage nach Gottes Beistand am Beispiel des Themas Regen. Auf dem Hintergrund klimatischer Bedingungen wäre der Regen für Israel so außerordentlich wichtig. „Von der Ernte (zu) Pessach bis Schawuot. Wichtig ist in dieser Zeit, als man von Landwirtschaft abhängig war, von Gott den Frühregen zu erbeten.“<sup>191</sup> Dabei sei an Gottes Beistand zu denken, nicht an seinen Zorn, erklärt die Pädagogin, „denn es heißt, dass Er es ist, der die Ernte sichert. Warum aber herrscht nicht Freude über die Ernte zu Pessach?“ Die Lehrerin antwortet selbst:<sup>192</sup> „Man weiß nichts Genaues über die Ernte<sup>193</sup> zu diesem Fest.“ Die Intention der Lehrerin war es wohl, das Bittgebet der Menschen für den Regen und damit das Vertrauen in Gottes Barmherzigkeit zu betonen. Die Schüler reiben sich jedoch, wie oben skizziert, vorwiegend am



Thema Angst bzw. Furcht<sup>194</sup> hinsichtlich des Gottesbezuges, ein Aspekt, den die Lehrerin ja schließlich selbst einbrachte.

Ebenfalls im Rahmen der Omerzeit wird das Thema Märtyrer am Beispiel der Gottestreue Rabbi Akibas und seines Märtyrertodes, benannt als Baruch HaSchem, aufgegriffen. Zu Lag ba- Omer begann die Seuche, die Akibas Schüler wegen ihres schlechten Verhaltens untereinander befallen hatte, abzuklingen. Die Lehrerin verweist darauf, dass sich die Schüler Akibas auch gegenseitig umbrachten. Sie erklärt, dass die rabbinischen Quellen den Tod der Studenten nicht historisch wissenschaftlich, sondern religiös begründen würden. „Im Text steht, die Menschen waren sich nicht einig, sie erwiesen sich nicht die Ehre. Dieser Text erzählt auch, dass etwa 200 Schüler starben und viele Gemeinden zerstört wurden, viele Menschen brachten sich auch um, das heißt Baruch HaSchem.“ Die Problematik des Märtyrertodes im Kontrast zum Verbot, Selbstmord zu begehen, wird hier nicht weiter ausgeführt, sondern es werden weitere Verfolgungs- und Leidsituationen aus der Omerzeit aufgezeigt: „Immer wieder gab es zwischen Pessach und Schawuot Tragödien z. B. die Chmjelnizki - Unruhen<sup>195</sup> Blutbesudelung. Kennt ihr das, den Geruch von Pessach?“ Larissa schüttelt den Kopf: „Nein!“ „Es hieß, Juden würden christliche Menschen morden, nur um das christliche Blut für den Ritus zu benutzen, nicht wahr.“

In Zusammenhang zum Text Avichails werden auch Fragen der jüdischen Erziehung gestreift. Die Lehrerin versucht in Hinblick auf den freien Willen deutlich zu machen, dass in der Praxis jüdischen Lebens immer die Relation zwischen dem Individuum und seiner bisherigen jüdischen Sozialisation betrachtet werden muss, um zu beurteilen, in welchem Maße ein Individuum sich für ein jüdisches Leben aus eigener Entscheidung, durch seinen freien Willen, engagiert: „Zum Beispiel jemand ist Toralehrer, schon zu Hause, in der Schule war er religiös. Ein anderer Mensch, ist nicht religiös aufgewachsen, er erarbeitete es sich aber und erreicht die Bar Mizwa und dies ist bedeutsam. Hier liegt ein wesentlicher Schritt, um sich für die Bar Mizwa in einer Umgebung zu entscheiden, die eher neutral ist. Das ist nicht nur faktisch, das ist auch das Handeln, das er mitbringt.“ Wenn also die Ausgangssituation im Leben eines Menschen nicht so optimal erscheint, er aber dennoch alle seine Kräfte einsetzt, Gutes zu erreichen, dann sei dieser Einsatz höher zu bewerten als bei

jemandem, der sich weniger dafür stark machen müsste. Das Beispiel der Bar Mizwa ist dem Alter gemäß gut ausgewählt, um den Schülern das Problem zu verdeutlichen. Um unterschiedliche Lernwege des Individuums im jüdischen Verständnis zu veranschaulichen, wählt die Lehrerin das Beispiel der 4 fragenden Kinder in der Pessach -Haggada: „Wo haben wir noch über Anlagen gesprochen? Zu Pessach, denkt an die vier Kinder.<sup>196</sup> Hier geht man sehr auf die Anlagen ein.“ Sie erklärt weiter, dass Erfahrung und Erlebtes sind bei jedem anders sind, weil jeder es anders verstünde, „was daraus zu machen. Manche haben mehr Gutes oder mehr Böses. Der Mensch wird nach seiner Situation beurteilt.“

Die Schüler gehen in diesem Zusammenhang davon aus, dass das Verhalten und die Entscheidung für etwas (Gute oder Böse) rein anlagebedingt sei: „Das ist generell vererbbar.“ Doch davor warnt die Lehrerin: „Vorsicht das ist biologistisch. Wir sind dennoch komplett verschieden, haben andere Wertvorstellungen. Heißt das, dass nicht jeder Gut und Böse gleich hat?“ Die Lehrerin problematisiert durch ihre Frage den Sachverhalt, um die schwierige Diskussion um Anlage und Umwelt ins Schülerbewusstsein rücken zu können. In ihrer ad hoc folgenden Antwort betont sie die hohe Verantwortung der lehrenden Generation, die sich selbst über die Tradition Wissen haben muss und deren Aufgabe es ist, unabhängig von der Veranlagung eines Menschen, diesen über Böse und Gut aufzuklären bzw. die Tradition zu lehren. „Er erfährt aber über die Tora darüber. Und es ist unsere Schuld, dass wir nicht wissen, was darin steht und wir andere Traditionen beibringen.“ Welche andere Traditionen das sind, lässt sie dann dahingestellt. Erst mit dieser Aussage weichen die Schüler vom anlagenbedingten Modell ab und reproduzieren zum Teil die Aussage der Lehrerin. So erklärt Jana: „Wenn der Mensch geboren ist, weiß er nicht ob der Tod oder das Leben vor ihm steht.“ Asja vermutet: „Das bekommt man mit der Erziehung.“ Nina meint, ob ein Mensch böse oder gut handle, das komme „durch äußere Einflüsse und die Umwelt.“ Fedor wirft ein: „Z. B. auf Machane.“ „Ja, auch bei Machane oder im Religionsunterricht“, stimmt die Lehrerin zu. Obwohl es so scheint, als ob einige Schüler von einer Extremposition in die Andere fallen, werden letztendlich in der Gruppe beide Stränge als gültig betrachtet. Denn, wie Jana richtig bemerkt, hat der Neugeborene zunächst kein Bewusstsein darüber, was gut oder schlecht ist

und benötigt Hilfe, Unterweisung (Gottes Anordnungen durch die Tora) und im weiteren Sinne Erziehung, um die Möglichkeit zu haben, den guten Weg zu wählen. Die Anlage-Umwelt Problematik mag bereits als Teil eines philosophischen Diskurs betrachtet werden, der für die Besprechung der Bereiche „Allwissenheit Gottes“ und „Determinismus“ relevant wird.

### **Religionsphilosophische Momente**

Die Übergänge und Verbindungen zwischen religiösen und philosophischen Fragen bzw. die Kontroversen jüdischer Religionsphilosophie<sup>197</sup> zeigen sich als schwierigster Komplex innerhalb des beobachteten Unterrichts der Gruppe 2. Die Schüler wirken trotz der hohen Abstraktion motiviert und versuchen die begrifflichen Hürden mit Lehrerhilfe zu bewältigen. Zum religionsphilosophischen Bereich gehören folgende Diskurse:

#### **1. Die Allwissenheit Gottes und die menschliche Erkenntnis**

Bezüge zwischen Mensch und Gott

Unterschiede zwischen Tier und Mensch

#### **2. Determinismus**

Vorhersehung und freier Wille

Gutes und Böses in der Welt

Gottes Eingriff in die Welt

#### **3. Die Frage der Theodizee**

Ob diese Themata bereits in der Mittelstufe vermittelt werden sollen, ist sicherlich von der jeweiligen Lerngruppe und ihrer Diskussions- und Deutungsfähigkeit abhängig. Deshalb soll folgend analysiert werden, was die Schüler in der Unterrichtsinteraktion trotz des hohen Niveaus verstehen und wie weit sie die einzelnen Problemfragen differenzieren können.

### **Allwissenheit Gottes und die menschliche Erkenntnis**

Bezüge zwischen Mensch und Gott

Die Allwissenheit Gottes und die menschliche Erkenntnis sind der jüdischen Tradition nach als völlig unterschiedliche und getrennte Wissensformen zu betrachten: „Wir können Allwissenheit nicht erfassen, wir erkennen wie ein Mensch und nicht wie Gott. Will jemand dazu etwas sagen?“ (6. Stunde), so führt die Lehrerin zu diesem Thema den Textabschnitt ein, der gelesen werden

soll. Der Lehrerimpuls lässt Fedor auf die Aussagen der 5. Stunde zu Anlange und Umwelt zurück kommen, die er wie folgt eruiert: „Ab einer gewissen Zeit handelt der Mensch in einer gewissen Weise, so dass er zu 50 % festgelegt ist.“<sup>198</sup> Die Lehrerin äußert sich zu diesem Statement zunächst nicht und kommt zu dem für den Unterricht vorgesehenen Text von Maimonides zur „Allwissenheit Gottes“ und „Willensfreiheit des Menschen“, der laut gelesen wird.

Die Lehrerin will zur Bedeutung des Gelesen hören, doch die Schüler haben Mühe, sich zu äußern. Die Lehrerin bietet Hilfe an: „Eine Möglichkeit, die RaMBaM gibt, ist auch der Faktor Strafe, über den wir nachdenken können. Wenn Menschen keinen freien Willen haben, sind sie dann bestrafbar?“ Sonja geht darauf nicht ein, sondern wiederholt die Aussage der Lehrerin mehr oder weniger: „Der Mensch kann nicht das Wesen Gottes erfassen und ebenso kann er nicht das Erkennen Gottes erfassen.“ Die Lehrerin nickt und denkt offenbar der Text ist nachvollzogen: „Also noch Fragen?“ Larissa will aber noch etwas zu Beurteilung des Menschen ergänzen: „Man richtet sich nach der Handlung: Ist sie gut oder schlecht, sagen die Propheten.“ (6. Stunde)

Die Frage danach, weshalb Gott, wenn er allwissend ist, nicht in die Welt eingreift, insbesondere bei Krisen und Katastrophen, stellt sich im Gespräch über offene und verborgene Wunder, die im Buch Avichails angesprochen werden (7. Stunde). Schüler und Lehrer hatten sich zunächst mit der Frage nach Wahrheit, Mystik und Zukunft beschäftigt und bezeugten ihre Skepsis gegenüber unfundierten Tageshoroskopen, die Allwissenheit vorzutäuschen meinen. Die Lehrerin will verdeutlichen, dass Naturgeschehen nicht als Zeichen Gottes zu interpretieren sind.<sup>199</sup> Das Problem Aberglaube wird gestreift und als die Schülerin Jana bemerkt: „Bei mir schlug der Blitz ein“, wirft ihr Larissa vor, kein adäquates religiöses Verhalten zu zeigen. Sie sagt in abfälligem Ton: „Janas Glauben an Gott.“ Ein spitzer Angriff, der u.U. durch eine kleine Rivalität zwischen den beiden Schülerinnen bedingt ist. Eine unausgewogene Haltung gegenüber Jana zeigte schon Genia. Larissa soll den zu behandelnden Text fortsetzen und liest: „4. Die Hauptfunktion offener Wunder ist, den Glauben an Gott und seine Gesandten, die Propheten, zu stärken. Die Hauptfunktion verborgener Wunder ist, Gottes Eingreifen in den Ablauf der Geschichte zu ermöglichen, sei es um einzelner Personen willen, sei es um des jüdischen

Volkes, seiner Torah oder des Landes willen.“ Die Lehrerin stößt zum Nachdenken an: „Was bedeutet das?“ Genia folgert: „Dann hätte er (Gott) doch schon eingreifen können.“ „Was muss passieren, dass Gott eingreift?“ fragt die Lehrerin und erörtert sogleich: „Unsere Religion ist auch individuell. Jeder ist in der Welt für sich und die Gesetze der Gruppe sind nicht gleich den Gesetzen des Einzelnen.“ Das Problem wird an dieser Stelle nicht weiter verfolgt und bleibt angerissen, um eigenes Nachdenken zu stimulieren.

#### Unterschied zwischen Mensch und Tier

Um Wahrheit und Erkenntnis des Menschen weiter zu betrachten, wird im Religionsunterricht der Unterschied zwischen Mensch und Tier herangezogen, der sich nicht durch die Sprache, sondern auch durch die Vernunft manifestiert.<sup>200</sup> Das Thema begleitet die Lehrerin mit einem Narrativ, um konkrete Vergleiche zu ermöglichen, die auf dem Erfahrungsschatz der Schüler basieren. Ausgangspunkt des Gesprächs zu diesem Thema bildet der Text Avichails zur Vollkommenheit des Menschen „1. Adam (hebräisch der Mensch) wurde in absoluter Vollkommenheit geschaffen, das Werk der Hände des vollkommenen Schöpfers. Wenn er es verdient hätte, wäre er sündenlos in den siebten Tag der Schöpfung eingetreten ... so wäre der Schabbat seinethalben in die Kommende Welt verwandelt worden.“ Die Lehrerin wirft ein: „Was heißt absolut vollkommener Mensch? Was heißt menschliche Vollkommenheit?“ Nina, die es offenbar nicht richtig findet nur von der Vollkommenheit des Menschen zu sprechen, übt Kritik: „Das finde ich nicht toll. Hunde habe ich genauso lieb.“ Zunächst wird durch die Schüler nicht die Vollkommenheit des Menschen in den Vordergrund gerückt, sondern die Wertschätzung des Tieres durch den Menschen. Die Schüler suchen die Verantwortung des Menschen gegenüber Tieren zu betonen. Die Lehrerin, deren Distanz zu (Haus-)Tieren offenbar den Schülern bekannt ist, versucht den Unterschied Mensch-Tier durch die Begriffe Vernunft und Instinkt deutlich zu markieren. Sie fragt überspitzt: „Wenn es um Rettung geht, geht der Hund vor der Freundin?“ Nina gibt zu: „Schon ist die Freundin bei der Rettung wichtiger, aber Tiere können sich nicht selbst äußern. Ein Tier kann nichts sagen, das ist wesentlich, wenn ich heute meinem Kaninchen versehentlich den Fuß gebrochen habe.“ Die Lehrerin gibt offen ihre Haltung preis: „Ihr mögt mich, auch wenn ich Tiere ...

Nun ich habe Respekt vor Tieren." Genia sagt laut zur Beobachterin: „Sie hasst Tiere." Ein neuer Aushandlungsprozess setzt sich in Gang. Die Lehrerin lotet die wesentlichen Unterschiede zwischen Mensch und Tier weiter aus. „Aber sie können andere angreifen, Tiere sind Instinktwesen. Sie sind durch den Hunger bestimmt - sie folgen dem Prinzip der Selbsterhaltung." Sonja argumentiert: „Aber es gibt Menschen, die auf Menschen losgehen." Die Lehrerin differenziert: „Es gibt natürlich keinen Grund, ein Tier einzusperren. Und dass manche Leute auf ein Tier Bedürfnisse übertragen, ist OK. Was unterscheidet aber Tier und Mensch?" Fedor wirft scherzhaft ein: „Entscheidet das Tier nicht, Brot oder Banane?“ Damit hat er auch nicht ganz unrecht, denn Tiere gehen natürlicherweise auf das Futter zu, das ihrer Art gemäß ist, doch treffen sie in der Wahl keine richtige Entscheidung, wenn auch ein Beobachter das Verhalten so interpretieren könnte. Genia meint: „Katzen sind zwar schlau, aber sie unterscheiden nicht zwischen Leben und Tod." „Ja und wir Menschen", ergänzt die Lehrerin, „entscheiden zwischen Gut und Böse. Ein Tier greift an und hat keine Gefühle für kleine Kinder."<sup>201</sup> Die Diskussion ist kontrovers. Die Schüler nutzen gerade das Argument, dass sich Tier und Mensch durch Sprache unterscheiden, als Begründung für eine besondere Hilfe, die dem Tier entgegengebracht werden müsse. Die Lehrerin entgegnet währenddessen, dass der Mensch aufgrund der Sprachlosigkeit der Tiere geneigt sei, mögliche menschliche Bedürfnisse auf das Tier zu projizieren. Sie hebt den die Tiere bestimmenden Instinkt hervor. Hier können die Schüler dagegen halten, dass auch der Mensch dadurch beeinflusst sei und andere Menschen angreifen würde. Letzendlich kristallisieren sich als wesentliche Unterschiede zwischen Tier und Mensch Sprache, Geist und Erkenntnis, Gefühl schlechthin und die Entscheidungsfähigkeit zwischen Gut und Böse heraus.

### **Determinismus**

Ein Nachdenken hinsichtlich der Frage nach der Entscheidungsfähigkeit des Menschen, nach seinem freien Willen, wird u.a. durch den philosophischen Gegenbegriff Determinismus geleistet, den die Lehrerin einführt: „Heute werden wir uns mit Determinismus beschäftigen.“ Die 5. Stunde widmet sich diesem Aspekt sehr intensiv und soll deshalb chronologisch betrachtet werden. Auf Basis des Textes von Maimonides<sup>202</sup>, der die Willensfreiheit und

Selbstbestimmung des Menschen betont, wird der Kontrast zur Determination stringent erarbeitet. Nach der Textrezeption sollen die Schüler Textstellen benennen, die Maimons Ansichten zur Willensfreiheit herausstellen. „Was habt Ihr noch nicht verstanden. An wen erinnert er? An einen Propheten?“ Sonja nennt Jeremia. Die Lehrerin nimmt trotz Sonjas Beitrag die zögerliche Mitarbeit der Mitschüler wahr und bietet erneutes Lesen an: „Wollt ihr Satz für Satz noch mal lesen?“ Sie ermuntert die Schüler, bemerkt aber dann: „Ich glaube jedoch nicht, dass Ihr es braucht.“ Sie erläutert: „Es geht darum, dass sich jeder Mensch vom Anderen unterscheidet, oder ist das nicht so klar. Das Thema der Philosophie ist hier, bezogen auf das Problem allgemein: Willensfreiheit versus Determinismus.“

Die Lehrerin schreibt das Thema an die Tafel. Unter das Wort versus setzt sie einen Widerspruchspfeil, der unter den Schülern eine kleine Diskussion auslöst. Offenbar kennen sie das Zeichen nicht und werden dadurch verunsichert. Die Lehrerin setzt derweil fort: „Wisst ihr, was ein Diskurs ist?“ Jana versteht darunter eine Unterhaltung. Das Wort Diskurs<sup>203</sup> verbleibt im Raum, die Lehrerin begnügt sich mit Janas Version und zeigt auf den Begriff Willensfreiheit und den Pfeil, da sie die Pfeildiskussion derweil bemerkte „Was ist also das Gegenteil von Willensfreiheit?“ Wichtig erscheint ihr offenbar, dass die Schüler gerade wegen des hohen thematischen Anspruches in ihren Fähigkeiten bestärkt werden und ihre Sinndeutungen Raum erhalten. Nach ersten Definitionen durch Nina „Das Gegenteil von Willensfreiheit ist, wenn jemand an der Schule über alles entscheidet“, Jana „Unterdrückung“ und Asja „Das ist, wenn man unterdrückt ist, dann wird man bevormundet“, wendet sich die Lehrerin der rein philosophischen Betrachtung zu. Diese Sichtweise nimmt ihren Ausgangspunkt darin, zu reflektieren, wie Naturphänomene generell zu erklären sind: „Also die philosophische Diskussion stellt sich die Frage, wieso Regen, Jahreszeiten oder die Erdanziehung bestehen.“ Die Lehrerin betont, dass sich die Diskussion auf Gegebenheiten bezieht, die außerhalb des menschlichen Einflusses stehen. Darauf lockert die Pädagogin die Abstraktion etwas auf, um die Kräfte der Schüler generieren zu lassen. Sie geht auf Genia zu: „Und du weißt, wann der Sommer kommt.“ Genia lacht: „Nee, aber wann der Herbst kommt!“ „Ja ihr Leut, was ist das: Regen, Jahreszeiten etc.?“ Auch

hier werden die Schüler aufgefordert Hypothesen zu entwickeln und Vorwissen offen zu legen, das die Lehrerin bestätigt oder korrigiert.

Sonja wirft ein: „Das ist Natur!“<sup>204</sup> „Ja, Naturgesetze“, stimmt die Lehrerin zu, lässt die Aussage aber nicht auf sich beruhen, sondern dringt nach der kleinen Atempause weiter vor. „Aber wenn es feste Naturgesetze gibt, wieso ist der Mensch komplett losgelöst davon?“, fragt die Pädagogin. „Während die Natur um uns herum von diesen Naturgesetzen abhängt, scheint der Mensch außerhalb, zumindest teilweise außerhalb dessen zu stehen. Ist das durch natürlichen Instinkt bestimmt, dass wir nur so reagieren?“ Nun, nach der kleinen Erwärmung für das Thema, steuert die Lehrerin erst auf eine genauere Definition zu: „Willensfreiheit gegen Determinismus. In der Diskussion muss ein berühmter Philosoph, der sich damit auseinander setzte, genannt werden: das war Kant.“<sup>205</sup> Jetzt will ich euch zum Begriff Determinismus diktieren.“

Das angekündigte Diktat wird jedoch durch verschiedene Abschweifungen mehrfach unterbrochen und letztendlich scheint es mehr als fragwürdig ob tatsächlich alle Schüler den gleichen Text notiert haben. Der diktierte Text stammt aus einem Philosophielexikon<sup>206</sup>, verbunden mit eigenen Gedanken der Lehrerin. Offenbar hatte sie erst vorgehabt den Text ganz zu diktieren, kommt aber während des Vorlesens zum Stutzen. „Die Philosophie diskutiert das Phänomen.“ Sie unterbricht: „Eigentlich ist das falsch, verzeiht mir!“ und setzt fort, ohne anzugeben, was nun eigentlich falsch ist. Man kann vermuten, dass sie die Bezeichnung Phänomen meint, denn im Anschluss text macht das Wort keinen weiteren Sinn. „...Vorhandensein von der Willensfreiheit des Menschen, indem sie ihr den Determinismus gegenüberstellt. Bei Maimonides ist zu lesen, dass er von der Willensfreiheit des Menschen ausgeht.“ Einerseits mögen die Schüler irritiert sein, andererseits haben sie den Impuls erhalten, nicht alles für wahr zu nehmen, was gedrucktes Papier verkündet. Dabei zeigt sich die hohe Flexibilität der Lehrerin, die fragwürdige Aussagen noch im Diktat revidieren kann. Sodann erklärt die Lehrerin: „Darunter sollen die Definitionen kommen. Als Hausaufgabe habt ihr auf, aus dem Text die Begründungen Maimons zu notieren. Wisst ihr was ich meine?“ Nina erklärt, was sie verstanden hat: „Aus dem Text heißt von den Zitaten aus.“ „Ja, schreibt aus dem Text heraus, wie er (Maimon) begründet, dass die Menschen einen freien Willen haben.“ Die Lehrerin schreibt an die Tafel „Definition Determinismus“ und kommentiert: „Das



kommt vom lateinischen, denkt aber nicht ich kann Latein. Es gibt kaum philosophische Texte, die schon absolut positioniert sind, also völlig absolut. Determinismus kommt vom lateinischen *determinare*, das heißt abgrenzen, bestimmen." Asja will wissen: „Heißt das auch entscheiden?" Die Lehrerin führt weiter aus und blickt in ihr Lexikon: „Determinismus ist die Auffassung, dass die gesamte Wirklichkeit ..." <sup>207</sup> Sie unterbricht und konzentriert sich auf die letzten beiden Worte. „Aber was ist bitteschön >gesamte Wirklichkeit<?" Bevor es weitergeht, muss die Irritation hinsichtlich des hinderlichen Begriffes ausgeräumt werden. Haben die Schüler die erste Unterbrechung sicherlich noch ausbalancieren können und Schüler sind bei Diktaten immer recht eigen, müssen sie sich im zweiten Einschnitt auf den Aspekt „gesamte Wirklichkeit“ konzentrieren. Dass der eine oder andere den Faden verloren hat, wäre nicht auszuschließen. Hier muss es die Lehrerin wieder leisten, zum Kern zurückzuleiten. Sie ist sich jedenfalls gewahr, dass verschiedene Texte nicht beliebig in jeden Unterricht zu integrieren sind und notfalls abgewandelt werden müssen. „Schreibt auf, was das >Gesamte< ist!“ Nina versteht darunter: „Wahrheit und alles." Das ist der Lehrerin nicht genau genug: „Was ist das >alles<?" Sie wartet keine Antwort ab, sondern sucht den Begriff <gesamt< bzw. >alles< zu bestimmen: „Das sind z. B. Naturgesetze, die Geschichte, das menschliche Handeln." Genia hakt nach: „Da heißt also wahrnehmen?" Die Lehrerin stellt eine Gegenfrage: „Ist also alles, was Du nicht wahrnimmst, nicht da?" <sup>208</sup> Jana möchte daran anknüpfen: „Was ich wahrnehme ..." Sie kann ihren Gedanken nicht ausführen, denn die Lehrerin beendet ihren Satz: „... ist durch bestimmte Faktoren festgelegt. Welche Faktoren bestimmen aber die Wirklichkeit?" Sonja äußert sich: „Der Mensch!" Die Lehrerin formuliert genauer: „Menschliches Handeln.“ Darauf betont die Lehrerin nochmals den Begriff Naturgesetze, die in ihrem Ursprung auf Gott zurückführen seien. „Der Determinismus ist durch christliche, jüdische und islamische Sichtweisen bestimmt, er geht jedoch in eine andere Richtung.“ Die Lehrerin erinnert sich, Laura einen Auftrag erteilen zu müssen: „Laura, du hast den Test nicht. Mach du dann ein Referat zu Spinoza anstelle, OK?" Folgend wird das Diktat mit kleineren Anmerkungen durch die Schüler fortgesetzt „... im engeren Sinn, dass menschliches Handeln ebenso gesetzmäßig bestimmt ist wie das Naturgeschehen, da der menschliche Willen stets durch äußere oder innere

Ursachen determiniert ist. Daher kann es nach dieser Überzeugung keine Willensfreiheit, keine menschliche Willensfreiheit, keine menschliche Freiheit überhaupt geben. Bestimmt wird das menschliche Handeln durch den gesellschaftlich - sozialen und familiären Status, durch Rollenverhältnisse.“<sup>209</sup>

Als Kernaussage haben die Schüler nun erfahren, dass der Determinismus die menschliche Willensfreiheit verneint. Nun beginnen die Schüler zu stöhnen, es gehe zu schnell. „Schreibt halt schneller, jetzt kommt der letzte Satz, versprochen“, sagt die Lehrerin und setzt fort: „Der Gegenbegriff zu Determinismus ist ...“ Die Schüler rumoren und die Lehrerin vermutet, dass letztgenannte Aspekte geklärt werden müssen. Es setzt die letzte Unterbrechung ein, denn die ständige Begriffsklärung ist bei solch schweren Darstellungen für dieses Alter unausbleiblich, um nicht ganz an den Schülern vorbeizureden. Die inneren und äußeren Faktoren werden durch die Lehrerin erneut prononciert und die Schüler gewinnen Einblick in soziologische Erklärungsmuster. Zunächst wird der diktierte Text wiedergegeben, um darauf die Begriffe zu plausibilisieren. „Lasst uns noch mal besprechen, welche Faktoren nun den Menschen bestimmen. Was ist das?“ Genia wiederholt das Diktierte: „Status, Rollenverhältnisse.“ Die Wiederholung lässt keinesfalls erkennen, dass Kenntnisse darüber bestehen, was Rollenverhältnisse sein könnten. Die Lehrerin schreitet voran „Ja, auch familiäre Beziehungen: Du bist anders und wieso?“ Folgende Antworten lassen vermuten, dass die Schüler Zusammenhänge trotz der Sprünge nachvollziehen können. Jana meint: „Das ist das, was einen ausmacht.“ „Denkt mal an Frauen, ob jemand Mutter ist, spielt eine Rolle, z. B. wird eine bestimmte Position der Frau aufgedrängt. Was ist die Folge daraus, was könnt ihr folgern?“ Genia meint: „Das, was der Mensch von sich aus ist, das unterscheidet sich von der Außenwirkung.“ „Also das, was den Menschen bestimmt“, ergänzt die Lehrerin. Sonja schließt aus dem Hinweis der Lehrerin: „Bestimmt ist gleich einem unauflösbaren Zwang.“ Die Lehrerin nickt und sucht weitere soziologische Beispiele, um zu veranschaulichen, leitet aber auch zur psychologischen Motiviertheit einer Handlung über: „Bei dieser Frage, diesem Problem ist es wichtig zu unterscheiden: Was ist Einfluss und was ist Bestimmung. Nehmt z.B. die Arbeiterklasse, wer darin steckt, bestimmt oder beeinflusst ihn das? Beeinflussen bedeutet eine Möglichkeit zu haben. Beeinflusst kann bedeuten,

alle sozialen Bedingungen zu lösen. Danach ist auch menschliches Handeln bestimmt. Man kann sagen, jemand ist - überzogen ausgedrückt - das Opfer seiner Verhältnisse. Eine Situation hängt auch damit zusammen, inwieweit man intellektuelle Interessen einbringen kann. Verstanden?" Die Schüler erfahren den Begriff Determinismus somit aus verschiedenen Perspektiven: religiös, philosophisch, soziologisch und psychologisch. Genia möchte den Text zu Ende notieren und fragt in den Raum „Determinismus, Willensfreiheit?" „Ja!" Das Ende des Diktats versackt etwas, doch zeigen die Schüler, dass sie den Kern des Besprochenen und Geschriebenen mit eigenen Worten wiedergeben können und die Lehrerin nur wenige Ergänzungen abschließend vornehmen muss. Asja meldet sich und fasst zusammen: „Determinismus heißt, dass das menschliche Handeln durch die Naturgesetze, durch die Seele, Familie und Rollenverhältnisse bestimmt ist." Damit ist die Lehrerin zufrieden: „Sehr gut." Sie fasst abschließend nochmals selbst zusammen: „Der Mensch ist durch Rolle, Familie, Status bestimmt. Wir müssen aber unterscheiden zwischen bestimmt und beeinflusst."

Mit dem Begriff Determinismus aus philosophischer Sicht waren die Schüler nicht plötzlich konfrontiert worden, er wurde auf lange Hand vorbereitet, so etwa durch die Thematisierung von Gut und Böse (4. Stunde). Die Begriffsdiskussion wird später durch die Gegenüberstellung der Begriffe Vorhersehung und freier Wille (6. Stunde) fortgesetzt.

#### Vorhersehung und freier Wille

Die Vorhersehung, so kristallisiert sich im Unterrichtsgespräch heraus, steht dem freien Willen gegenüber, da Gott den Menschen vor die Wahl zwischen Gut und Böse stellt. Ausgangspunkt der Diskussion bildet Gottes Allwissenheit (s.o.) und seine Allmächtigkeit. Fedor, der verschiedentlich vom Stoff ablenkt, bemüht sich hier um eine ernsthafte Auseinandersetzung und bemerkt zum Stundenthema: „Wenn Gott jeden Schritt des Menschen weiß, dann ist Willensfreiheit des Menschen nicht vorhanden." Doch heißt Allwissenheit Gottes gleichzeitig völlige Bestimmung des Menschen? An dieser Stelle erinnert die Lehrerin an eine Aussage Maimonides, die die Schüler vervollständigen sollen: „Gott weiß alles, er kennt jeden Schritt. Dann sagt er (RaMBaM) aber: >Wenn Gott weiß, dass der Mensch Schlechtes tut ...<" Asja wirft ein: „Gott stellt den

Menschen vor die Wahl." Hier ist nicht ganz klar, wie Asjas Aussage zu dem Satzbeginn der Lehrerin passen soll. Es könnte hier logisch eingefügt werden >dann wirkt er darauf dennoch nicht ein, denn<. Um den Zusammenhang zu sichern, erklärt die Lehrerin schließlich: „Also, wenn der Mensch Gutes tut, klar, weil es Gott wollte, dann ist es nichts Besonderes. Wenn er aber Schlechtes tut, also wie ist dann Gott allmächtig, war unsere Frage. Der Mensch hat Willensfreiheit." In diesem Zusammenhang wird die Frage akut, wie Gottes Allwissenheit und Allmächtigkeit zu schlechten Taten des Menschen in Bezug gesetzt werden können.

Ansätze der Ausführungen von Maimonides werden wiederholt und Avichails Ansichten kontrastiv gegenübergestellt. Nachdem dessen Thesen zu offenen und verborgenen Wundern<sup>210</sup>, zu Engeln und ihrer Rolle wie auch zur Frage nach menschlicher Vollkommenheit studiert wurden, sucht die Lehrerin die Zusammenhänge durch die Schüler rekonstruieren zu lassen. „Nach was ist entschieden, was freier Wille sein kann, wann und für was ist das wichtig, dass er eingeschränkt ist, also Mädels!" Sonja äußert: „Danach hat der Mensch keinen freien Willen?" „Was ist dann aber freier Wille?“ erkundigt sich die Lehrerin und versucht die Idee eines „eingeschränkten“ Willens als absurdum auszuweisen. „Was sagt er (Avichail) dazu, also wenn die Willensfreiheit begrenzt ist, was ist dann noch freier Wille, wenn er entzogen ist?" Genia erklärt die Frage mit Avichails 9. These: „Da gibt es höhere Mächte und Himmelskörper.“ „Was?" die Lehrerin tut scherzhaft als sei sie schwerhörig. „Ja, Sternkonstellationen und Mächte sind geschaffen, die einwirken." setzt Genia fort und Nina ergänzt: „Engel sind durch Gott geschaffen ..., auch Himmelskörper und Sternkonstellationen, das ist wie die Horoskope."<sup>211</sup> Die Lehrerin unterbricht: „Was steckt dahinter? Ist das also esoterisch -mystisch? Das wäre ein Kontrast zu RaMBaM.“ Die Ablehnung der Lehrerin ob mystischer Erklärungen wird abermals deutlich (siehe 4. und 7. Stunde).

#### Gutes und Böses in der Welt

Der Determinismus kann keine hinreichenden Aussagen zu den Ursachen des Bösen oder Guten leisten und lässt die Probleme offen, inwiefern ein Mensch, der Unrecht begangen hat, überhaupt rechtlich zu belangen ist und wieso Gott dieses durch einen Menschen begangene Unrecht zulässt oder etwa bestimmt.

Im Text Maimons zur göttlichen Vorhersehung wird das Ringen um Gut oder Böse des Menschen angesprochen. „Hier geht es um die göttliche Vorhersehung!“ leitet die Lehrerin den Text von Avichail ein, der von Fedor vorgelesen wird. „Der freie Wille wird zur Voraussetzung für die Entscheidung zwischen Gut und Böse: Der freie Wille und das daraus resultierende Ringen bei der Wahl zwischen Gut und Böse ermöglichen zusammen des Menschen zukünftiges Glück.“<sup>212</sup> Fedor will sich sogleich dazu äußern: „Ich weiß, worum es geht. Ich denke, dass der freie Wille über das Schicksal entscheidet, die Entscheidung zwischen Gut und Böse.“

Darauf werden liturgische Querverbindungen gesucht, die sich um das gute bzw. Böse im Menschen drehen. „Wann haben wir darüber gesprochen?“ Genia weiß schnell eine Antwort: „Ja, bei den Ikkarim.“ „Nicht nur“, ergänzt die Lehrerin, „auch zu den Hohen Feiertagen wie Rosch HaSchana und Jom Kippur.“ Die Lehrerin hatte wohl gleich die Hohen Feiertage im Sinn, ob sie auch den Bezug zu den Ikkarim erwartet hatte, ist ungewiss. Sie hält fest. „Wir gehen davon aus, dass der Mensch einen freien Willen hat.“

Das 2. Kapitel des Lesetextes konzentriert sich darauf, was Gutes und Böses ist. Im Diskurs suchen die Schüler einerseits Gutes und Böses in Bezug zu Maimon zu erklären und andererseits die Frage der göttlichen Strafe zu eruieren. Doch die Lehrerin beharrt darauf, am Text Avichails zu arbeiten, der erklärt: „Gut und Böse gibt es nicht nur im Bezug auf den Menschen. Es existiert durch die Schöpfung hindurch, in allen ihren Dimensionen und Bereichen, auf allen Stufen des Geistes und der Seele und in allen Welten.“<sup>213</sup>

Die Lehrerin kommentiert: „Super schwer, was meint ihr?“ Jana nimmt Stellung: „Wenn der Mensch überlegt, dass er belohnt wird, kann er auch gestraft werden.“ Die Lehrerin fordert „Bleibt mal am Text!“, räumt aber ein, „meine nicht, dass das falsch ist, aber es steht nicht hier, sondern Gut und Böse gibt es nicht nur bei den Menschen, was?“ Janas Folgerung klingt logisch, wenn der Mensch im Guten berücksichtigt wird, was sollte verhindern, dass er für Böses nicht ebenso mit entsprechenden Folgen bedacht ist.

Wie sich zeigt, sind nicht alle Begriffe des Textes klar, so ist sich u.a. Fedor unsicher: „Bei Schöpfung und Bereiche ist vielleicht gemeint z.B. bei Umweltkatastrophen, aber was heißt in allen Dimensionen?“

Die Lehrerin positioniert sich in ihrer Antwort wiederum gegen Avichail: „Was Schöpfung war und ist, wird Avichail schon etwas esoterischer erklären als ich sonst unterrichte. Dimensionen und Schöpfung sind unabhängig vom Menschen.“ Die Lehreraussage kann dahingehend interpretiert werden, dass Avichails Verständnis von Dimensionen sich auf Sphären bezieht, die außerhalb einer rationalistischen Auffassung stehen.

Mit den Dimensionen wird nicht lange Zeit vertan, sondern zum Folgeabschnitt geschritten: „3. Das bestehende Verhältnis von Gut und Böse ist nicht zu jeder Zeit gleich“ Jana liest: „Es gibt Menschen, die von Natur aus mehr dem Guten zuneigen und andere, die mehr dem Bösen zuneigen. Ein Mensch wird unter Berücksichtigung seiner natürlichen Anlagen daran gemessen, wie er von seinem freien Willen Gebrauch macht und meint: In den Menschen ist angelegt, um mehr zum Guten gehen. Das geht nicht von einem Grundsatz aus, sondern ist individuell zu erklären.“ Hier lobt die Lehrerin plötzlich den Autoren: „Sehr gut erklärt.“ Damit befindet sich die Auseinandersetzung erneut inmitten der Anlage -Umwelt Problematik und den sich daran anschließenden pädagogischen Überlegungen, die bereits oben angesprochen wurden (4. Stunde). Die Ursache des Guten und Bösen, zu denen die Schüler in der 8. Stunde lesen, legt Avichail in die Zeit des Garten Eden zurück. Die Lehrerin wiederholt die Kernaussage des Autoren aus der Vorstunde: „Also wenn Adam nicht gesündigt hätte wäre der 7 Tag schon Teil der kommenden Welt, so sagt er (Avichail). Nach Avichail ist in Adam schon Israel und die Vollkommenheit schon angelegt.“<sup>214</sup> Nina setzt fort: „2. Nachdem Adam gesündigt hatte, wurde er aus dem Garten Eden vertrieben. Wegen seines Vergehens (dass er vom Baum der Erkenntnis des Guten und des Bösen gegessen hatte<sup>215</sup>) wurden Gut und Böse in der Welt vermischt und auch in Adam selbst. Das Ergebnis war eine Spaltung, so dass innerhalb der Menschheit sowohl der Aspekt Adams als des Gottesebenbildes als auch der des Bösen in Adam existiert.“<sup>216</sup> Die Menschheit wurde in Israel und die anderen Völker geteilt.“<sup>217</sup> Inwieweit hilft der Schülerin diese Ursachenbestimmung? Die Lehrerin kommentiert: „Die Zukunft ist so auf Zukunft angelegt.“ Offenbar können bzw. wollen sich die Schüler mit diesen Textaussagen und auch den Kommentaren der Lehrerin wenig identifizieren. Fedor findet: „Das ist langweilig.“ Langeweile setzt bei Schülern bestimmt dann ein, wenn sie den Faden verloren haben und die Lehrerin muss

genauer erläutern, notfalls das, was sie selbst gesagt hat. So vertröstet sie Fedor: „Wir kommen am Kapitelende noch darauf zurück.“ Dabei bleibt unklar, ob die Lehrerin, den Textabschnitt, ihre Aussage oder Fedors Beitrag anspricht.

#### Gottes Eingriff in die Welt als Strafe oder Belohnung

Neben den Ursachen des Bösen (siehe Baum der Erkenntnis), bleibt es unerlässlich auch die Folgen des Schlechten zu betrachten, d.h., wie Gott dazu in Beziehung gesetzt und sein möglicher Eingriff als Strafe oder Belohnung des Menschen aufgefasst wird. Wie passt überhaupt die Idee eines freien Willens des Menschen und damit die Verneinung einer existierenden Vorhersehung zu der religiösen Annahme eines göttlichen Eingriffs in der Welt? Zu diesen Problemen gibt Avichail weitere Hinweise, die in der 4. Stunde betrachtet werden. Avichails Ausgangspunkt lautet: „Gott überwacht seine Geschöpfe, um Gutes zu belohnen, Böses zu bestrafen und die Wesen anzuleiten, Seine gesegnete Güte zu erlangen.“<sup>218</sup> Schon nach diesem einführenden Satz muss die Lehrerin unterbrechen: „Wieso ist das schwierig?“ will sie wissen. „Gott greift nicht ein“, meint Nina.<sup>219</sup> Die Aussage des Autors wird somit dementiert. Der Begriff „anleiten“, den die Lehrerin nachfragt, lenkt auch hier zu Erziehungsfragen über. Nina erläutert das Verb: „Nach der Religion.“ „Hm“, bestätigt die Lehrerin, „nach der Tora.“ Im folgenden Abschnitt erklärt der Autor: „Lohn und Strafe werden nicht aufgrund einzelner Taten einer Person gemessen oder festgesetzt. Es gibt vielmehr verschiedene Aspekte der Bewertung.“<sup>220</sup> Und die Lehrerin erklärt: „Es geht darum, was der Mensch tut.“ In den weiteren 3 Abschnitten (Absatz 6 bis 9)<sup>221</sup> zeigt der Autor, dass a) die Problematik Lohn und Strafe auf die kommende Welt verlegt wird, damit entzieht sich der Schreiber einer Prüfung seiner Annahmen, und b) dass Gott zeitweise den freien Willen begrenzen kann und seinen Einfluss über höhere Mächte (Engel) erwirkt. Letzterer Punkt löst eine kleine Diskussion in der Gruppe aus. Man liest „7. Wie gesagt, verwirklichen sich Lohn und Strafe hauptsächlich in der kommenden Welt. Es gibt sie nichtsdestoweniger entsprechend dem bereits Gesagten aus verschiedenen Gründen auch schon in dieser Welt.“ „Könnt ihr euch erinnern?“ fragt die Lehrerin und verweist auf eine frühere Diskussion. Genia wiederholt Ninas Aussage: „Es geht wieder darum, dass Gott nicht eingreift.“ „Das ist ein guter Moment!“ ermutigt die

Lehrerin die Rednerin und Genia ergänzt: „Es betrifft die geistige Bestrafung, darauf haben wir uns geeinigt.“ Die Lehrerin nutzt das Mittel der Provokation, um weitere Stellungnahmen zu erhalten: „Ist es denn so, dass Menschen, denen es gut geht, böse sind und die, denen es schlecht geht, gut sind? Sind es materielle Dinge oder mentale Dinge, bei denen es einem schlecht oder gut geht? Er (Avichail) drückt sich vage aus. Ich stimme nicht mit ihm überein.“ Darauf fokussiert sie den Titel des Buches „Wenn guten Menschen böses widerfährt.“

Genia liest weiter: „8. Gottes wohlthätige Herrschaft über die Welt erfordert gelegentlich eine Begrenzung des freien Willens des Menschen oder sogar dessen vollständige Aufhebung.“ Hier protestiert die Lehrerin intensiv: „Verstehe ich nicht, ich bin nicht einverstanden.“ Jana will den Punkt diskutieren: „Was da steht - wie kann Gott eingreifen?“ Jana hat erkannt, dass im Sinne Avichails Gott die Welt steuern müsste. Gottes Eingriff (Avichail) und Nichteingriff (Maimonides) wird damit mehrfach im Diskurs wiederholt.

Die Lehrerin unterbricht das Gespräch durch einen plötzlichen Impuls, eine biblische Analogie liegt ihr vor Augen: „Wenn wir sagen Gottes Herrschaft erfordert Begrenzung - denke ich an Ahasveros Traum, als der Engel kam, also man sagt, dass Gott ihm im Traum beeinflusst habe.“<sup>222</sup> Avichail hat es unklar gesagt.“ Man liest weiter: „9. Um die Welt zu leiten und um auf das Zusammenspiel von Gut und Böse in ihr Einfluss zu nehmen, schuf Gott höhere Mächte, die auf die Welt einwirken, wie Engel<sup>223</sup>, Himmelskörper und Sternkonstellationen.“<sup>224</sup> Die Lehrerin erklärt: „Um Einfluss zu nehmen hat Gott Engel geschaffen, die auf uns wirken.“

Im Kapitel 10 betont der Autor Avichail nochmals die Fähigkeit zwischen Gut und Böse zu wählen. Nina liest: „10. Gott stattete den Menschen mit seinem freien Willen unterstellten Fähigkeiten aus, nicht nur auf die materielle Welt, sondern auch auf die spirituellen Welten über ihn Einfluss zu nehmen, sei es im Guten, sei es Gott bewahr, im Bösen.“<sup>225</sup> Die Lehrerin fragt nach der Bedeutung der Aussage und erklärt selbst, da die Schüler angespannt schauen: „Wenn viele Menschen Gutes tun, wird die Welt materiell und spirituell gut.“ Betrachtet man die Sache recht, haben die Schüler nun einige Male gehört, dass Avichail u.a. Autoren der Ansicht sind, dass Gott in die Welt eingreift und ihre die Lehrerin diese Auffassung nicht rationalistisch, sondern esoterisch einstuft.



Offensichtlich bemerkt die Lehrerin, dass man hier nicht weiter kommt. Damit wird Avichail vorerst beendet und die Pädagogin schwenkt zum Vergleich des ihr favorisierten Autoren: „Nun der Text von Maimonides.“<sup>226</sup> Das 8. Kapitel dieses Textes >Die natürliche Beschaffenheit des Menschen< soll gelesen und die Aussagen Maimons auf den folgenden 5 Seiten in Gruppenarbeit zusammengefasst werden. Damit ist erst mal eine Auflockerung durch eine andere Sozialform gegeben, der die Schüler gerne Folge leisten. Die Gruppen finden sich schnell zusammen und trotz des unspezifizierten Arbeitsauftrages wird begonnen. Ihre Ergebnisse unterstreichen Maimonides These, dass der Menschen frei wählen könne und Gott nicht auf die Welt einwirke. Die Lehrerin will die Schüler, nachdem alle vorgetragen haben, erneut Maimonides Aussage rekonstruieren lassen, indem sie provokant danach fragt, was Maimon nicht intendiert. Als Gegenbegriff zum freien Willen wird nun der des Schicksals (Los) hinzugezogen: „Wie ist euer persönliches Los?“ Um sicherzugehen, dass die Schüler richtig verstanden haben, erklärt sie den Begriff: „Also das Gegenteil von Los ist Entscheidung, freier Wille.“ Die Schülerin Asja scheint der Erwartungen der Lehrerin entsprechend zu antworten: „Ich glaube nicht an Schicksal.“ Genia nimmt zur Frage der Lehrerin eine nachprüfbare Position ein, indem sie ein Zitat von Maimonides hervorhebt. Sie verpackt ihren Beitrag vorsichtig als Erkundigung, obwohl sie eigentlich den Kern getroffen hat: „Ich habe eine Frage. Auf Seite 54 steht: 'Gott sprach: >Siehe, ich habe dir heute vorgelegt das Leben und das Gute, den Tod und das Böse, wähle das Leben< und ließ uns hierin freie Wahl ...<' Die Lehrerin gibt die Frage weiter: „Was ist gemeint?“ Nina erklärt: „D.h., der Mensch kann wählen.“ Jana ergänzt: „Das Gute ist besser für dich.“ Letzendlich machen die Schüler deutlich, dass sie über die Erarbeitung des Textes in der Gruppe, befähigt werden, mit Textzitaten umzugehen und Maimonides Darstellung in eigene Worte umsetzen können, um sich die Inhalte anzueignen. Nina versucht nun auch sich vom Text zu lösen und wählt ein Beispiel aus ihrem eigenen Lebensbereich, um ihr Verständnis dessen, was freie Wahl und Bestimmung bedeuten könnte, zu umreißen: „Wenn meine Mutter aber sagt, du darfst nicht lange weg, so ist da ein Druck, dass man etwas Gutes tut.“ Die Lehrerin erwidert: „Hm, aber freier Wille - hier meint er die Tora, die sagt, was gut ist.“ Die Lehrerin macht also den Unterschied daran klar, dass in Maimonides Sinne nicht die elterliche bzw. von

Menschen verantwortete Erziehung zu verstehen sei, sondern die göttlichen Vorgaben. Genia versucht darauf die Funktion der Tora als guten Weg zu interpretieren: „Also so was wie eine Empfehlung?“ Genia sieht die Gebote insofern nicht als unumstößliches Gesetz, das zur Einhaltung zwingt, sondern als guten Vorschlag. Die Lehrerin pflichtet dem zwar bei, doch mit leicht erkennbarem Vorbehalt: „Schon so, ein guter Weg.“ Die Lehrerin grenzt ein, um auch diejenigen, die das Schlechte wählen, zu berücksichtigen: „Obwohl Gott Gutes erklärt, gibt es jedoch immer noch böse Menschen. Diese Menschen verstehen Druck.“ Druck kann hier als menschlich soziale Reaktion auf das Böse gewertet werden, d.h. die Bestrafung der Bösen in menschlicher Verantwortung (Gesetz), ohne eine Bestrafung durch Gott einbeziehen zu müssen. Mit diesem Gesichtspunkt hängt auch der Theodizee - Aspekt zusammen.

### **Theodizee**

Avichail erklärt, dass Gott über Vermittlungsinstanzen auf die Welt einwirkt und auch den freien Willen des Menschen begrenzt (s.o.). In diesem Zusammenhang verweist die Lehrerin in der 7. Stunde auf das Problem der Shoa: „Will Gott einwirken zwischen Gut und Böse?“ Nina vermutet: „Vielleicht meint er (Avichail) Naturphänomene.“ Die Lehrerin antwortet: „Ich denke die Naturkraft hat Gott geschaffen, wie wir es gelernt haben. Aber Gott greift nicht ein. Die Welt ist so wie sie ist nach den Naturgesetzen. Wie ist es aber mit der Handhabung von Gut und Böse. Der Autor lässt Gut und Böse selbst wirken. Es ist offenbar auch seine Vorstellung, Gott nimmt darauf Einfluss. Wie erklärst du dir dann den Holocaust?“ Auf diese Frage reagiert niemand. Die Lehrerin versucht nun zu ermitteln, wie weit ihr die Schüler folgen konnten: „Versteht ihr?“ Asja antwortet zaghaft: „Doch!“ Die Schüler suchen sich schrittweise mit diesem Gedanken auseinander zu setzen. „Das kann so nicht sein“, wird z.B. gesagt oder „Ich meine nicht, dass Gott etwas nicht getan hat.“ Stichhaltig wird dies begründet durch: „Wenn man Sternbilder usw. gebrauchen würde, dann wäre doch z.B. unfair, wenn Gerichte das gebrauchen.“ Die Lehrerin wiederholt auf diese Äußerung die These Avichails: „Der Einfluss auf die spirituelle Ebene kann den Menschen bestimmen“, um die Wichtigkeit der Schüleräußerung herauszustellen. Schwierig zu sagen, ob die Lehrerin subtil Einfluss auf die

Meinung der Schüler nimmt. Sie sucht jedenfalls argumentativ und rational ihre Vorbehalte auszudrücken und auch die Schüler nutzen ihre logische Argumentationsstrategien, um Avichail (freier Wille versus Vorsehung) zu widerlegen. Im Grunde dient diese Kontroverse Avichail- Maimonides als hervorragendes Beispiel dazu, um vermeintlich klare religiöse Deutungen zu hinterfragen, kritisch zu analysieren und im Vergleich verschiedener Positionen zu eigenen fundierten Schlussfolgerungen zu gelangen. Diesen Weg der Auseinandersetzung hat die Lehrerin den Schülern in einer mehrwöchigen Arbeit vorgestellt, um sie auch zukünftig für eine solche Arbeitsweise zu sensibilisieren.

### **3.7.3.2.5 Identifikationsebenen**

Die Gruppenkonstellation der Gruppe 2 erfordert wie schon benannt, zwangsläufig Maßnahmen der äußeren Differenzierung. Die Gruppe 2 ist, auch wenn die Alterstufen näher beieinander liegen mögen, heterogener als Gruppe 1, zu der die Lehrerin eine intensive Beziehung aufgebaut hat. Die Atmosphäre ist ebenso positiv, auch wenn die Lehrerin zuweilen härter durchgreifen muss als bei den Jüngeren, insbesondere wenn es um Schülerverpflichtungen geht, die die „Neuen“ z.T. nicht zufriedenstellend einhalten. Aber auch Schüler, die schon lange zur der Gruppe gehören (Fedor) können die Geduld z.B. durch Verspätungen strapazieren. Kleineren Störungen begegnet die Lehrerin mit Nachsicht und Humor. Sie stützt die Atmosphäre durch persönliche Nähe und inhaltlich durch Streuung der Themata, die auch außerhalb des Lehrplans stehen können und aus der Lebenswelt der Schüler stammen. Als die Schüler in der 2. Stunde schreiben, beginnt sie z.B. ein kurzes Gespräch mit der vorne sitzenden Nina über Popmusik. Zu den schülernahen Themen gehören auch Planungen oder politische Aktualitäten. So lenkt die Lehrerin in der 8. Stunde z.B. den Blick auf die „Friedmann- Story“<sup>227</sup> und die Italienische Diffamierung der Deutschen in den aktuellen Nachrichten. Die Schüler, auch wenn die Gruppe 2 nicht immer auf die politischen Einwürfe eingeht, haben die Möglichkeit, Haltungen, Positionen und Vorurteile zu diskutieren. Gelegentlich schaffen sie sich unbemerkt von der Lehrerin selbst Nischen, um sich aus dem Stoff zu klinken, so nutzt Nina Zeit vor einer Gruppenarbeit (7. Stunde), um der Nachbarin Geschichten über „Mantel - Grufti - Nights“ mitzuteilen.<sup>228</sup>

In den Rahmen einer positiven Atmosphäre fällt weiterhin, dass die Lehrerin die Schüler nicht nur motiviert, sondern sich auch kümmert. Sie fragt nach Befinden, beruhigt die Schüler oder wirkt erzieherisch, wenn es z.B. um höfliches Verhalten geht. Sie demonstriert, wie sie den einzelnen schätzt, auch wenn er/ sie zuweilen durch eigenwillige Beiträge auffällt (Fedor). Dadurch leistet sie entsprechende Integrationsarbeit, die die charakterlichen Besonderheiten der Schüler berücksichtigt. Ferner können sich die Jugendlichen mit Migrationshintergrund ernstgenommen fühlen, wenn die Lehrerin gezielt hilft, ihre Wissenslücken abzubauen. Gleichzeitig gilt es auf die, die den Religionsunterricht verlassen wollen bzw. müssen ein Auge zu haben. Insgesamt weiß nicht nur die Lehrerin um ihre Schüler Bescheid, auch die Schüler sind über ihre Lehrerin im Bilde, so etwa hinsichtlich des Themas Esoterik.

Neben der positiven Identifikation mit der Lehrerin stellt sich die Frage nach allgemeinen Orientierungen. Dazu gehören u.a. positive Identifikationen mit dem Judentum, die sich u.a. als Distanzierungen gegenüber anderen Gruppen manifestieren. So tritt das jüdische Selbstverständnis der Schüler dieser Gruppe besonders hervor, wenn sie sich gegen andere Religionsgemeinschaften, z.B. das Christentum abgrenzen. Betrachtet man das heutige religionspädagogische Anliegen, sich im konfessionellen Religionsunterricht, notwendigerweise mit anderen Religionsgemeinschaften auf einer interkulturellen bzw. interreligiösen Ebene zu beschäftigen, dann stellt sich die Frage, wie solchen Positionen im Religionsunterricht zu begegnen ist. Wenn die Schüler in dieser Unterrichtsgruppe jüdische Werte herausheben, indem sie Werte anderer Religionen abwerten, geht die Lehrerin entschieden gegen den Schülertenor an und bemüht sich um Offenheit, Toleranz und Akzeptanz, indem sie Stereotypen hinterfragt und Diskriminierung unterbindet. Das Vorgehen bedeutet allerdings nicht, dass sie die Augen vor der Geschichte verschließt. Als man in der 1. Stunde die jüdische Zeitrechnung und kurz die 6 Tage der Schöpfung bespricht, stellt Fedor die Frage „Glauben andere Religionen das auch?“ Ob sich Fedor nun auf den Beginn der Zeitrechnung oder auf die 6 Tage der Schöpfung bezieht, erscheint in diesem Zusammenhang weniger relevant als die darauf von Sonja gestellte Frage, deren herabsetzender Tonfall unüberhörbar ist „Auch die Christen?“ Den

Unterton hat die Lehrerin bemerkt: „Wir reden nicht abfällig über andere Religionen. Beurteilungen stehen uns nicht zu, auch wenn die christliche Religion uns viel Leid bedeutete und die Schmiede und Wurzel des Antisemitismus ist.“ Die Lehrerin sucht die Haltung der Schüler in eine kritische Reflektion zu überführen. Die Schüler bleiben an dieser Stelle allerdings hartnäckig und weiten das Thema aus. Fedor geht zu einem schwierigen Kapitel des Christentums über, die Kreuzzüge, um Sonjas Vorstoß zu untermauern: „Aber die Kreuzritter waren böse. Die haben den Glauben aufgezwungen.“<sup>229</sup>

Die Reaktion der Lehrerin lautet: „Wir waren gerade im gaonischen Zeitalter, wir wollten ins Europa des Mittelalters gehen. Das kannst du so nicht gleichsetzen, Obacht.“ Sie warnt davor, zu pauschalisieren und Christen damals und heute in ihren Intentionen gleichzusetzen. Gemäß ihren ethischen Maximen will die Lehrerin auf ein respektvolles Auskommen verschiedener Religionen hinarbeiten. Nina lässt in diesem Zusammenhang ihrer Meinung freien Lauf. „Christentum ist langweilig.“ Wie soll eine Lehrerin mit solch einem Standpunkt umgehen? Jüdische Identität soll gestärkt werden, aber nicht auf Kosten anderer oder kann Desinteresse neutral bewertet werden? „Das ist nicht tolerant“ erklärt die Lehrerin ruhig und macht unzweideutig klar, was sie von solchen Bemerkungen hält: „Du wirst natürlich auch Menschen hören, die alles gut finden. Wir kommen darauf zurück, wollen aber nicht nur verurteilen.“ Nina lässt sich nicht so leicht abhandeln und nimmt Bezug auf Fedor: „Was sagt denn ein Christ, was er über Kreuzritter denkt?“ Die Lehrerin sucht zu beschwichtigen: „Ich meine heute, wer sich nur am Christentum orientiert, sieht auch Vor- und Nachteile.“ Den Schülern wird vermittelt, dass im Christentum ebenso wie Judentum (und dazu macht die Lehrerin mehrfach Hinweise) eine Vielfalt von Positionen existieren, die auch Konträres ausdrücken können. Im Zusammenhang zur Megillat Ruth (2. Stunde) wie auch hinsichtlich der Rolle Israel als Licht der Völker (8. Stunde) beruft sie sich eigentlich auch auf die Missionstätigkeit des Christentums. Hinsichtlich dessen, was Avichails Ansicht nach die Auserwählung Israels beinhaltet, nämlich die spezifischen Tugenden, die er Israel zuordnet (Glaube an den Schöpfer bis hin zu besonderen Charaktermerkmalen), möchte die Lehrerin rational diskutieren und lenkt die Schüler zur Frage nach dem Wahrheitsanspruch der Religionen im Allgemeinen

und des Judentums im Besonderen. Die schriftliche Fixierung der Normen spielen dabei ebenso eine Rolle wie ihre Auslegung. Die Lehrerin relativiert, um auch anderen Interpretationen ihre Berechtigung zuzuweisen: „Wir sind die, die es richtig auslegen? Was ist z. B. mit den Karäern, den Christen? Schaut, die Christen glauben auch an die Tora<sup>230</sup> und an weitere Schriften dazu. Das heißt, wir gehen bis zu bestimmten Punkt zusammen.“ Der Gegensatz wird i.d.S. bis zu einer bestimmten Grenze aufgehoben. Im Kontext der noachidischen Gesetze, kommt die Lehrerin zu den Themen Abgötter und Marienkult des Katholizismus zu sprechen: „Wo beginnt aber die Götzenanbetung? Wieso wird im Katholizismus Maria angebetet?“ Die Schüler haben darüber Theorien. Jana meint. „Das ist eine Sage.“ Die Idee des Kults wird als tradierte Geschichte gedeutet, die einen wahren Kern haben kann, der ausgeschmückt wurde. Fedor denkt dabei an die evangelische Reaktion durch Luther: „Luther hat alles, was Christen falsch gemacht haben, aufgeschrieben.“ Er kennt sich offensichtlich in Unterschieden zwischen Katholiken und Protestanten aus. Beide Schüleraussagen spiegeln im Gegensatz zu Anmerkungen der ersten Hospitation gegenüber dem Christentum eine eher neutrale Haltung wieder. Wenn Katholiken Maria anbeten, so liegt für die Schüler die Frage nahe, wieso nicht zumindest der wichtigste aller Propheten Moses diese Ehrung erfahren hat: „Wieso beten wir Mose nicht an?“ Die Lehrerin begründet dies u.a. durch den Umstand, dass Moses Grab nicht da sei bzw. man nicht wisse, wo es ist. Die Schüler akzeptieren die Aussage<sup>231</sup> und wenden sich wieder dem Christentum zu. Asja will wissen, wie es zu sehen ist, wenn ein streng religiöser Mensch sagt, dass Jesus ihm helfen soll.<sup>232</sup> Anbetung und Bitte um Hilfe im jüdischen Kontext orientiert sich allein an Gott. Die Lehrerin muss nun ein Erklärungsmuster finden, dass den Unterschied zwischen Jesus im Christentum und Götzendienst in anderen Kulturen verdeutlicht, ohne aber die christliche Vorstellung jüdischerseits herabzusetzen: „Bei Christen ist Jesus Gott in ihrer Wahrnehmung ... Unsere Gesetze gelten jedenfalls für Allgemeines und Besonderes.“ (8. Stunde) In diesem Sinne hat die Lehrerin den Schülern nahegelegt, zu überdenken, dass die Trinitätsfrage (bzw. Gott und Jesus) aus christlicher Perspektive als Trennung des Göttlichen weniger als Götzendienst denn als die Anbetung des einen Gottes zu verstehen sei.

Im Grunde genommen, sind je nach Kontext, kritische Bemerkungen der Lehrerin häufig zu finden, die stets begründet und nie abfällig ausfallen. Ihre Aufgabe ist es, auch die Schüler von respektlosen Äußerungen fort hin zu kritisch argumentativen Positionen zu leiten. Die Lehrerin kann nicht umhin, in der Schülergruppe mehrfach positive Identifikationen zu rational denkenden jüdischen Vertretern bzw. Distanzierungen zu esoterisch sich äussernden Autoren herzustellen. In dieser Hinsicht fordert sie die Schüler heraus, sich ihrer Vorgabe anzuschließen oder begründet eine andere Meinung zu vertreten. Diese Positionierungen kommen wesentlich häufiger vor als bei der Gruppe 1 und betreffen nicht nur jüdische Theologen und ihre Äußerungen sondern auch historische Bewegungen. So kennzeichnet die Lehrerin ihre Einstellung zu den Pionieren der Kibbuzbewegung z.B. als romantisch idealistisch, denn sie sei von der „Romantik der Zeit fasziniert.“ Die Erlebnisschilderung einer jungen Pionierin erleichtert den Schülern den emotionalen Zugang zum Thema im Kontrast zu einem anderen verwendeten Text, der sich vornehmlich auf administrative, politische und ökonomische Entwicklung der Bewegung bezog. Der Enthusiasmus der Lehrerin kann durchaus wegweisend für die Schüler werden. Hinsichtlich der rationalen Linie wird mehr als einmal RaMBaM hervorgehoben. Seine Argumentationsweise lässt die Lehrerin auch zu dem Schluss kommen, dass das im Unterricht gelesene Buch von Avichail nicht ihrem Vermittlungsauftrag gerecht würde. So verweist sie u.a. in der 7. Stunde darauf, dass Maimonides zum Thema Auferstehung verständlicher erscheint „Denkt an die Auferstehung. Das stellt Maimon viel klarer dar.“ An anderer Stelle erklärt sie Avichails Ansicht als sehr absolut (5. Stunde) aus und ruft die Schüler zu kritischer Textanalyse auf: „Nun es gibt keine absoluten Wahrheiten. Glaubt nicht alles, was in diesem Buch steht oder generell, wo Judentum draufsteht.“ (7. Stunde). In derselben Stunde vermutet sie hinter dem Autoren einen Lubawitcher (7. Stunde). Auch die Schüler positionieren sich zuweilen in religiösen Fragen kontrastiv zu Avichail. Als es um höhere Wesen geht, mit deren Hilfe Gott auf die Welt einwirkt, lehnt Fedor die Existenz von Engeln ab: „Es gibt keine Engel!“ Ebenso deutlich wie gegenüber mystischen Richtungen vertritt die Lehrerin ihre Meinung zur Reformbewegung ohne jedoch zu stigmatisieren: „Ich bin nicht Reform, aber eine aktive Auseinandersetzung ist wichtig.“<sup>233</sup> Problematischer erscheint es der Lehrerin offensichtlich, sich in die

nicht monotheistischen (asiatischen) Religionen hineinzudenken<sup>234</sup>, die sie nicht frei vom Götzendienst sehen kann, der sowohl nach der noachidischen wie der jüdischen Gesetzgebung verboten ist (8. Stunde): „Schwierig ist es eher im Hinduismus, wer Götter und Shiva Altare anbetet.“ Nina äußert sich dazu: „Aber im asiatischen Glauben heißt es, Buddha ist Allwissender.“ Die Schüler haben anscheinend Informationen zu asiatischen Glaubens- und Denkvorstellungen.<sup>235</sup> Die Lehrerin grenzt sich darauf auch ein und vermeint, dass Götzendienst im biblischen Sinne zu verstehen ist: „Götzendienst ist im Sinne der Tora gemeint. Es war der Vater Abrahams, der Götzen verkaufte und Götzen, Götter haben Funktionen. Das habe ich im Studium gelernt.“ Um keinen Zweifel an ihren Worten zu lassen, stützt die Lehrerin ihre Aussage auf autoritatives Wissen aus der Ausbildung. Während sie in diesem Sinne eine neutrale Haltung gegenüber nichtmonotheistischen Religionen einnimmt, verurteilt sie krass jede Form des Fanatismus. Als treffendes Beispiel kann sie für eine solch fanatische Haltung die des ehemaligen Oberrabbiners Ovadja anführen (7. Stunde): „Der große Rabbiner Ovadja in Israel sagte, der Holocaust sei die Strafe für die falsche Lebensweise der Juden. Das war ein Rabbiner, ein Oberrabbiner, der das sagte. Ich frage euch: Wie können Million Kinder, die nichts getan haben, verantwortlich sein? Guckt genau, was die Menschen sagen. Ein Titel sagt nichts aus. Ein Rabbiner erhält Respekt, er aber selber zeigt ihn nicht. Analysiert das! Ich habe mich sehr aufgeregt. Wenn ihr einen Lehrer so was sagen hört, redet dagegen.“ Sie wirft dem Rabbiner die Instrumentalisierung des Begriffes Holocaust vor, der ihn dazu nutzt, die Ursachen der Schoa Juden selbst zuzuschreiben, weil sie eine nicht seinen Vorstellungen entsprechende Lebensweise praktiziert haben. Die hohe Emotionalität der Lehrerin an dieser Stelle ist nachzuempfinden, wenn man bedenkt, wie wenig Respekt Ovadja den Opfern der Schoa gegenüber zollt. Wenn man Gottes Eingriff in die Welt bejaht, wie es Avichail tut, ist das eine Sache, wenn dieser Eingriff konkret als Strafe Gottes in Form der Schoa gedeutet wird, steht diese Folgerung weitab jeder ethisch-moralischer Grenzen. Die Lehrerin ruft also nicht nur immer wieder auf, nichtjüdische Meinungsträger zu beleuchten (Medien und Israeldarstellung), die eigenen Reihen sollen genauso überprüft sein (Bücher wie das von Avichail, jüdische Gelehrte wie Ovadja) und in diesem Sinne auch Vorbilder und Autoritäten hinterfragt werden.



### **3.7.3.3 Gruppe 3**

#### **3.7.3.3.1 Inhalte**

Der Schwerpunkt des Unterrichts der Klasse 11/12 konzentriert sich auf die jüdische Geschichte: die Haskala (Maskilim) und die Emanzipation. Als Nebenthema fließt der gerade zu Ende gegangene Jugendkongress ein, auf dem das Topic Medien und Israel fokussiert wurde.

#### **3.7.3.3.2 Methode**

Zunächst wird das erarbeitete historische Wissen Revue passiert, das für den Stundenverlauf eine Voraussetzung darstellt. Über Aufklärung und Emanzipation wissen die Schüler offenbar Bescheid und die Lehrerin braucht auf eine Wiederholung nicht mehr Zeit als notwendig zu verwenden. Nach einer lockeren Gesprächsrunde zum Jugendkongress, lässt die Lehrerin das Thema durch die Schüler selbst benennen „Worüber reden wir heute?“ fragt sie.

Die Antwort der Schüler lautet: „Über die Haskala, die jüdische Aufklärung.“ Das erscheint der Lehrerin noch zu oberflächlich. „In welchem Kontext?“ fragt sie. Sharon erläutert den Zusammenhang: „Es geht um Juden in der Gesellschaft mit anderen.“ Nach der Themeneingrenzung wiederholt die Lehrerin jüdisches Allgemeinwissen: „Vor 2 Jahren behandelten wir das Mittelalter, vor 1 Jahr die Mischna bzw. den Talmud.“ Zahlreiche Fragen erfolgen: „Wer kann etwas zur Diskussion einer Mischna - Seite sagen?“, „Wer kennt ein neuzeitliches Phänomen?“, „Wer ist der erste Aufklärer?“ Prinzipien der Mittelstufe (z.B. das Wiederholen) werden demnach in der Oberstufe fortgesetzt. Die Rückkehr zu Inhalten der Mischna dient dazu, die Kontraste zwischen rabbinischem Denken und dem jüdischen Denken ab Mendelsohn vorzubereiten. Die Schüler kennen eine talmudische Diskussion um die Frage nach der Länge des Schma Israel am Abend, sie nennen Sabbatai Zwi als Phänomen der Neuzeit und Moses Mendelsohn als ersten Aufklärer. Zur Vertiefung des Themas wechselt man zu Texten, die einerseits gemeinsam und andererseits gruppenteilig gelesen werden. Das erste gemeinsame Medium, das man als Basistext für die folgende Gruppenarbeit ansehen könnte, gibt u.a. Hinweise zu inneren und äußeren Bedingungen der Entwicklung jüdischer Identität der zu betrachtenden Epoche. Beim gemeinsamen Lesen tragen Lehrer und Schüler abwechselnd den Text vor, Widersprüche werden geklärt, indem der Lehrer Fragen stellt und die

Aufmerksamkeitsrichtung lenkt. Die Schüler erkennen, dass die Protagonisten der Zeit für gleiche Rechte einstanden. Maria erklärt: „Die Juden wollten sich emanzipieren. Heine z.B., aber auch Nichtjuden unterstützten sie dabei wie Lessing.“

In die Textarbeit fügt sich das Narrativ einer Schülerin, die profund zur Dreyfus Affäre berichtet. Anna erzählt frei aus ihrem Hintergrundwissen. Dieser sei ein jüdischer Offizier aus Frankreich gewesen, dem vorgeworfen wurde, an Frankreich Staatsverrat begangen zu haben. Tatsächlich hatte es sich um ein Komplott antisemitischer Beamter gehandelt, die einen Sündenbock für ein Problem suchten. Dreyfus wurde lange Zeit verbannt und eingesperrt, so Anna. Der französische Autor Emile Zola hatte diesen Zustand öffentlich beklagt. Später wurde Dreyfus begnadigt, aber dieser Prozess habe auch Menschen wie zum Beispiel Theodor Herzl davon überzeugt, dass Juden ihren eigenen Staat brauchen. Die Schülerin kann nicht nur die wesentlichen Stationen des Prozesses um Dreyfus reproduzieren, sondern auch Ursachen und Folgen des Skandals analysieren, die bis in die zionistische Bewegung hineinreichen.

In der sich anschließenden Gruppenarbeit sollen die Schüler ihre Selbstständigkeit im Umgehen mit Texten ohne detaillierte Arbeitsaufträge unter Beweis stellen. „Ihr erhaltet Texte zu zweit oder in Gruppenarbeit. Jede Gruppe hat einen Originaltext zu Ansichten jüdischer Persönlichkeit aus der Haskalazeit.“ erklärt die Lehrerin und gibt die Personen bekannt: „Abraham Geiger zur Haskala allgemein; Zunz und Gans<sup>236</sup> mit neuen jüdischen Studien als Opposition zu Mendelsohn und Hirsch in Frankfurt etc.“ Die Schüler betrachten die Quelltexte, fassen sie zusammen und präsentieren sie abschließend.

### **3.7.3.3.3 Gewichtung nicht religiöser Dimensionen: Historische Momente**

Zum Ausgangspunkt des historischen Prozesses der Haskala wird den Jugendlichen die Trennung von Staat und Kirche im Zeitalter der Aufklärung nahegebracht. Die Säkularisierung und damit zusammenhängende Probleme hinsichtlich der Wahrung jüdischer Identität und der Machtverlust der Orthodoxie wird aufgezeigt. Durch den Verweis auf Biografien wichtiger Persönlichkeiten des 19. Jahrhunderts wird der Säkularisierungsprozess und die Einnahme einer kritischen Distanz zum Judentum nachgezeichnet

Die Trennung von Staat und Kirche als Ausgangspunkt der Säkularisierung

Vor dem gemeinsamen Textlesen lässt die Lehrerin zunächst Vermutungen anstellen über die Beweggründe von Nichtjuden, die der Emanzipation Beistand leisteten: „Was wollte man eigentlich erreichen, dass Juden die Rechte bekommen?“ Dabei wird indirekt auf die Entwicklungen der französischen Revolution gedeutet, deren Grundlage die gleichen Rechte aller Einwohner der Republik darstellen sollte. Edna vermutet: „Um von den Juden etwas zu lernen.“ Tanja hat eine andere Ansicht: „Man wollte zeigen dass Juden auch gut sind, dass Juden integrierbar sind.“ Den Gedanken der französischen Revolution greift Sharon auf: „Man wollte gleiche Rechte, juristisch für alle, eben auch für Juden.“ Die Annahmen erscheinen der Pädagogin noch nicht ausreichend genug, der Faktor Aufklärung ist ihr zu undeutlich benannt: „Ein neues Menschenbild wird bestimmt durch die Vernunft. Jude war z. T. ein Versuchskaninchen. Wenn selbst jüdische Menschen gleichwertig sind, dann sind sie aufgeklärt und von Verstand.“ Der durch die Lehrerin ausgewählte Text deutet auf den durch die Emanzipation bedingten Aufbruch des jüdischen Gemeindesystems, ohne Alternativen anbieten zu können. Die Situation in Frankreich 1789 wird herausgestellt: „>Den Juden als Nation muss alles verweigert, als Individuen hat man ihnen alles zu gewähren.< Sie müssen Bürger werden. Es ist darauf hingewiesen worden, dass sie gar nicht Bürger sein wollen. Sollen sie das äußern und verbannt werden. Es kann keine Nation innerhalb der Nation geben.“<sup>237</sup>

### **Orthodoxie und Machtverlust**

Den Jugendlichen wird die sinkende Machtposition der Orthodoxie erläutert. Dazu gehört auch die Kenntnis über das Ende der Talmudschulen. Auf dieser Grundlage kann durch die Schüler ggf. auch der Prozess der Entstehung verschiedener jüdischer Richtungen nachvollzogen werden. Die Schüler folgern daraus, dass sich die Juden von der Orthodoxie abwendeten bzw. gleichzeitig die Chance erhielten, „sich zu integrieren“. Der Text zeigt weiter jüdische Reformen, die den christlichen Klerus zum Vorbild hatten.

### **Zwischen Assimilation und Wahrung jüdischer Identität**

Als Folge der Veränderungen wird für die Schüler die Spannung zwischen jüdischer und nichtjüdischer Welt deutlich, die die Dichotomie zwischen

Assimilation und dem Erhalt des jüdischen Lebens vertieft. Die „Gewährung des Bürgerrechts und die Abschaffung der aufgezwungenen Separierung“ wird herausgestellt, die beiderseits neue Entscheidungen des Individuums verlangten. Damit ging, so wird den Schülern vermittelt, auch das Problem der Taufe einher.<sup>238</sup>

### **Zu Biografien**

Schließlich kommt im Haupttext in zwei Biografien die Nähe bzw. Distanz zum Judentum zum Ausdruck, mit dem sich Konvertierten (in der 1./ 2. Generation) auseinandersetzen mussten. Anschaulich belegt sich der Grad der Assimilation an den Personen Marx und Disraeli, die sich sogar oppositionell gegen das Judentum wenden, auch wenn sich ihr Denken nicht völlig von jüdischer Tradition verabschiedet zu haben schien: „Disraelis Vater hatte seine Kinder taufen lassen nach einem Streit mit seiner Synagoge, als er sich weigerte seine Abgaben zu entrichten. Karl Marx<sup>239</sup> Vater nahm lieber das Christentum an, als seine Arbeit zu verlieren ... Beide, Disraeli wie Marx, galten für ihre Zeitgenossen als Juden ... und beide, wenn auch in sehr spezifischer Art, bezeugen in ihren Schriften die starke Fixierung auf ihre jüdische Identität.“<sup>240</sup>

#### **3.7.3.3.4 Varianten religiöser Vermittlung: Problem der Taufe**

Die religiöse Kontroverse im historischen Kontext bilden die Assimilierungsprozesse, die bei vielen Juden der Zeit zur Konversion führten. Obwohl es sich eher um soziologische Ursachen handelt, denn die Konversion galt der Akzeptanz in der Gesellschaft und einem Zugang erstrebter Berufe, so bleiben die Folgen religiöser Natur. Diesem Phänomen stellen sich die Jugendlichen ablehnend gegenüber. Das Wort „Konvertit“ im Text irritiert: „Was bedeutet Konvertit hier?“ fragt Edna und kommt zu dem Schluss: „Juden gingen als Konvertiten in die Gesellschaft ein, mussten aber die Gemeinde nicht aufgeben.“ Im Haupttext wird der frappante Widerspruch, deutlich, dass mehr Konvertiten in der Zeit der Emanzipation zu verzeichnen waren als etwa in Perioden, als Juden streng missioniert wurden. Die Lehrerin ergänzt: „Aber es hieß auch Religionsverlust.“ Nicht alle können diesen Schritt verstehen: „Wieso treten Juden ins Christentum ein?“ Die Lehrerin hilft mit dem Autoren Heine, der später wieder aufgegriffen wird: „Erinnerst du dich an Heine?“ Auf das Problem

der Konversion folgt eine kurze Diskussion, die die Illusion der damals Übergetretenen hervorhebt. Mehrmals stellen die Jugendlichen fest: „Ja aber auch damals wollten Juden nicht Christen, sondern Teil der Gesellschaft sein.“ Die Jugendlichen erkennen, dass die Konversion keine religiöse Basis hat, sondern als soziologisches Phänomen aufzufassen ist. Die Lehrerin verdeutlicht, was Gesellschaft damals bedeutete: „Christen waren damals die allgemeine Gesellschaft.“ Anna bildet einen Transfer zu heute: „Sind Christen heute auch die allgemeine Gesellschaft?“ Dazu kann die Lehrerin ein aktuelles Beispiel geben: „Schau mal im Fernsehen das Kruzifixurteil.“ Anna betrachtet diese Realität nüchtern: „Haben Juden verdrängt, dass Aufklärung keine Hilfe ist?“ Zu diesem Aspekt bemerkt die Lehrerin: „Sie glaubten es wohl wirklich. Dass es gekippt ist, war schwierig - Kurz Konvertit heißt das Judentum ablegen.“ Im Zuge der Textrezeption diskutieren die Schüler nicht sehr viel, doch sind ihre Aussagen ausgesprochen treffend. Weiterhin muss bedacht sein, dass diese Unterrichtsphase vor allem der Vorbereitung der selbständigen Gruppenarbeit dient.

#### **3.7.3.3.5 Identifikationsebenen**

Identifikationen im Religionsunterricht werden auch hier durch die positive Atmosphäre zwischen Lehrer und Schülern geschaffen, da im Verhalten der Schüler, der Art und Weise wie sie die Lehrerin ansprechen, antworten oder fragen, und wie die Lehrerin auf ihre Schüler zugeht, der gegenseitige Respekt erkennbar wird.

Durch kleine Scherze während des Unterrichts wird die intensive Arbeit aufgelockert. Hinsichtlich der Bedürfnisse der Jugendlichen und aktueller Probleme stellt die Lehrerin zunächst eine Verbindung zu jüdischen Einrichtungen her, indem die Schüler sich auf Lehrerimpuls zu eigenen Aktivitäten im jüdischen Kontext äußern dürfen. Die Schüler berichten gerne vom Jugendkongress, dem sie beiwohnten. Dort hatten sie durch Prominente Hilfe erhalten, wie sie die Israelberichterstattung in hiesigen Medien verarbeiten können. Das Problem der Gewalteskalation in Israel wurde anders erläutert als in den sonstigen Mediendarstellungen, berichten die Schüler. Die Lehrerin stimmt zu: „Sie erklären es nicht richtig, weil sie es nicht wollen. Damit werden antisemitische Ressentiments bedient und nichts wirkt dem entgegen.“ Sie zeigt

auch hier ihre Einstellung und dokumentiert dadurch für die Lernenden Authentizität. Glaubhaftigkeit versucht sie als Religionslehrerin auch zu vermitteln, wenn sie im privaten Leben Gebote hält und jüdisch lebt: "Das wissen die Schüler." An weiteren Stellen schafft sie aktuelle Bezüge, um Probleme von Juden heute in nichtjüdischer Umwelt zu veranschaulichen: „Es ist heute immer noch so dass VIP, very important persons, als jüdisch dargestellt werden. Es heißt, der jüdische Musiker. Wo ist ein katholischer, evangelischer Musiker genannt?" Die Reduktion einer Person auf ihr Jüdissein ist nach wie vor ein nicht verschwundenes Phänomen, insbesondere in den Medien, auf das die Schüler aufmerksam werden sollen. Die von der Lehrerin getroffenen Interpretationen lassen sich als Angebote verstehen, die die Schüler zu ihren eigenen Vorstellungen in Bezug setzen können.

Identifikationen und Abgrenzungen lassen sich im Unterricht auch textuell, inhaltlich und methodisch zum Hauptthema auffinden. Textuell gesehen erscheint es zunächst interessant, welche Personen eher in die Wahrnehmung der Schüler dringt. Auf die Frage, wer in der Dreyfus Affäre wesentlich war, wird entgegen dem Erwarten der Lehrerin nicht Herzl genannt, sondern: „Das war Zola mit seinem Roman >J'accuse<.“<sup>241</sup> Die Pädagogin schaut konsterniert: „Aber wer war jüdischer Zionist?" Tanja erinnert sich nun: „Das war Herzl." Ob sich die Schüler tatsächlich mit Zola identifizieren oder die Frage der Lehrerin nicht tiefgründig genug beachtet, ist schwer zu sagen. Inhaltlich gibt die Lehrerin klare Stellungnahme zu Aufklärung und Konversion ab, die die Schüler ggf. antizipieren können: Ohne Aufklärung, so heißt es, „wären wir so stehen geblieben, wie wir vor der Haskala waren. Auch RaMBaM lebte mit arabischen Philosophen zusammen und doch konvertierte er nicht." Die Lehrerin versucht den Schülern demnach verschiedene Perspektiven, Vor- und Nachteile der Aufklärung und den damit verbundenen Folgen aufzuzeigen. Methodisch wird in der verteilten Gruppenarbeit die Intensität und Ernsthaftigkeit, mit der die Schüler die Aufgaben bearbeiten, deutlich. Offensichtlich können sie sich mit den Angeboten identifizieren und ihre Ergebnisse sachkundig präsentieren.

#### **3.7.3.4 Gruppe 4**

Der Unterricht der Abiturklasse fällt durch die geringe Schülerzahl aus dem Rahmen. Die beiden Abiturientinnen befassen sich vor allem mit religiös

philosophischen Bezugspunkten jüdischen Denkens. Die beiden Schülerinnen nehmen erst seit 3 Jahren am Religionsunterricht teil und haben einen Grundkurs Iwrith und Feiertagswissen durchlaufen müssen.

#### **3.7.3.4.1 Inhalte**

In der Abiturgruppe wird die Frage nach der Theodizee (siehe auch Gruppe 2) zum Schwerpunkt. Auf Basis der Literatur von Kushner<sup>242</sup> wird die Theodizee - Frage alternativ zu Klasse 9, in der Maimonides und Avichail die Textgrundlage bilden, behandelt.

Die Theodizee gliedert sich in 2 Detailfragen a) die Allmacht Gottes und b) die Prüfung Hiobs. Zu Unterrichtsbeginn werden Informationen zur Abiturreform bekannt gegeben, von der die Schülerinnen betroffen sind.

#### **3.7.3.4.2 Methode**

In Hinsicht auf das Abitur kann der Unterricht als Vorbereitung für das anstehende Prüfungsgespräch gesehen werden. In diesem Sinne wird auch der eine oder andere Aspekt wiederholend aufgegriffen, den die Schülerinnen bis zum Abitur rekapitulieren müssen. Den Schülerinnen werden Literaturempfehlungen zum aktuellen Thema gegeben >Das Buch Hiob 8-11< sowie >Hans Jonas: Der Gottesbegriff nach Auschwitz <<sup>243</sup> und das Ziel der in im Unterricht durchgeführten Textuntersuchung verdeutlicht. Sie sollen unterschiedliche Erklärungen zum Übel auf der Welt und zum Gottesbegriff in Hinsicht auf das Theodizee - Problem kennenlernen.

Das Buch Kushners dient als Grundlage, auf der die kritische Auseinandersetzung aufbaut. Neben dem Text liegen weitere Hilfsmittel, z.B. ein jüdisches Lexikon parat, auf das man notfalls zurückgreifen kann. Mittels Impulsfragen „Welches Problem ergibt sich, wenn guten Menschen Böses widerfährt?“ werden Beispiele durch die Lehrerin eingefordert, Ursachen hinterfragt und Annahmen relativiert. Abschließend sollen die Schülerinnen, ihr begründetes Urteil zu Buch und Gesamtproblem wiedergeben. So lautet das Statement der Schülerin Dunja: „Das Buch hat mich sehr berührt, es liegt in der Natur des Menschen. Es (Das Leben) ist eine Zwecksuche. Der Autor findet nicht für alles eine Erklärung.“

### 3.7.3.4.3 Varianten religiöser Vermittlungsprozesse:

#### Religionsphilosophische Momente

Die Textgrundlage, das Buch von Kushner, führt zu einer stringenten Erörterung der o.g. Probleme. Die Dichotomie Vorhersehung versus Determinismus (siehe Gruppe 2) wird konkreter angeschaut. Die Lehrerin betont, dass der Autor „keine endgültige Lösung für das Schlechte auf der Welt“ gibt und erinnert die Schülerinnen an den Begriff „Determinismus“. Die Abiturientin Dunja kann gleich der Erkenntnis des Schriftstellers feststellen, dass persönliches Unglück als ein von Gott unabhängiges Phänomen zu betrachten sei. In der Betrachtung des Lebens als Zwecksuche findet sich auch die Begründung dafür, dass Gott für das Unglück des Einzelnen nicht verantwortlich gemacht werden kann. Dem Problem, wie das Übel auf der Welt und Gottes Existenz für den Menschen zu vereinbaren sind, gehen die Schülerinnen auf den Spuren Kushners in religiöser Perspektive nach. Dabei entwickeln sich verschiedene Sichtweisen, wie das Böse auf der Welt durch den Menschen interpretiert wird. Die Schülerin Katinka kristallisiert u.a. heraus, dass ein Eingriff Gottes bei einem Übel auf der Welt dem freien Willen des Menschen gegenüberstehen würde: „Die Gesellschaft hat Gesetze und Normen, aber alles ist möglich. Wenn Gott eingreifen würde, wäre alles anders, da war ein Beispiel.“ Auf Forderung der Lehrerin sucht sie das Beispiel heraus, das ihr etwas abstrakt erscheint<sup>244</sup>: „Gott ist kein menschlicher Vater der aufpasst. Er hat sich selbst die Grenzen gezogen, so dass er nicht eingreifen und unsere Freiheit nehmen wird, auch nicht die Freiheit uns selbst zu schaden oder auch anderen. Er selbst hat den Menschen moralisch frei geschaffen. Und die Uhr der Entwicklung lässt sich nicht zurückdrehen. Das ist auch einer der Gründe, warum guten Menschen Böses widerfährt.“<sup>245</sup> Der Rückzug aus der Welt, der deshalb notwendig war, um dem Menschen Freiheit zu belassen, erklärt im Text das Nichteingreifen Gottes. Die Freiheit des Menschen wiederum liegt in der möglichen Entscheidung zwischen Gut und Böse zu wählen. Zu dieser Fähigkeit, darauf lenkt die Lehrerin das Augenmerk, seien Tiere nicht fähig, Kushner hat aber offenbar dazu eine andere Meinung: „Was meint er (Kushner) mit Tier? Meint er Instinkte? Was sagt er noch am Ende?“ Dunja greift den von der Lehrerin genannten Impuls an anderer Stelle auf: „Ja, es steht auch in der Tora, der Mensch sei ein Tier.“ Damit bezieht sie sich auf



den Schöpfungsbericht und auch auf Kushner, der im Kapitel „Der Mensch halb Tier, halb Gott“ darauf Bezug nimmt.<sup>246</sup> Unabhängig der Tatsache, dass Gutes und Böses existieren, der Mensch zwischen beidem wählen kann, stellt sich für Kushner die Frage danach, woher das Böse rührt und welche Folgen daraus für die Gott-Mensch Beziehung entstehen.<sup>247</sup>

Nach Katinkas Meinung steht diese Frage im Mittelpunkt: „Das ist sein Ziel zu erklären.“ Sie erläutert: „Nachdem Gott Adam und Eva geschaffen hatte ..., das schreibt Kushner auf Seite 78 >Sie konnten ja noch nicht wissen, was Gut und Böse ist, bevor sie vom Baum der Erkenntnis von Gut und Böse gegessen hatten.<“<sup>248</sup> Kushner geht hier bis zur Erzählung des Sündenfalls im 1. Buch Mose zurück, als Adam zur Erkenntnis fähig wird, was böse oder gut ist. Die Lehrerin geht noch weiter ins Detail: „Was war das Böse? Es gibt immer wieder zwei Fragen in dieser Geschichte: Was ist der Baum, was ist die Schlange?“ Sie ordnet den Schülerinnen an, im Text nachzuforschen, den sie beginnend zitiert: „Was ist Zufall? Was ist Böses? Was ist Gottgewollt?“ und durch ein biblisches Beispiel ergänzt: „Die Sintflut ist gottgewollt, aber was ist mit einem Erdbeben? Zufall ist Chaos, aber ist Chaos gleich Böses? Setzt Kushner Böses gleich dem Zufall?“ Die Lehrerin will die Schülerin dazu leiten, weitere Beispiele anzuführen: „Unvollkommenheit kennzeichnet die Wirklichkeit. Um göttliches Leben, dazu gehört der Mensch, zu erhalten, müssen wir auch Medizin akzeptieren.“

Die Schülerinnen erklären, dass sie zwei verschiedene Wege der Gott-Mensch-Beziehung sehen, den Zweifel an und die Treue zu Gott. Als biblisches Beispiel für jemanden, dem Böses widerfährt, nennen die Abiturientinnen Hiob, der trotz seiner Leiden nicht an Gott zweifelt. „Er (Kushner) verweist auf Hiob, Gott mit seinem treuen Diener.“ Hingegen sei die Rolle der Freunde Hiobs zu kritisieren. „Die 3 Freunde verhielten sich falsch, sie hätten ihn stützen sollen, nicht Hiob beschuldigen.“ Hier äußern die Schülerinnen, ggf. unbewusst, ähnlich verschiedener Bibelexegeten, dass Hiob im Gegensatz zu seinen Freunden die Wahrheit ausspricht.

Die Schülerinnen entwickeln 3 Interpretationsformen zu den Ursachen des Bösen, als dass es a) als Schuld des Menschen, b) als Strafe Gottes gedeutet oder c) durch Gottes Unterlassen möglich wird.

a) Der Mensch unterliegt der Annahme, wenn er sich ggf. falsch entschieden habe, dass er eintretendes Unglück selbst herbeigeführt habe. Die Schülerinnen verweisen zum Ende der Stunde auf die menschliche Schuldfrage. Dunja gibt ein Beispiel: „Ein Rabbi kam zu einer Familie, die Tochter war tot. Er hatte die Annahme, dass dies geschah, weil er nicht fastete. Hier liegt eine Suche nach Schuld vor.“<sup>249</sup>

b) Weiterhin wird das Böse als Strafe Gottes interpretiert. Die Lehrerin bezieht sich auf Kushner: „Gott belohnt Gute, bestraft Schlechte, kann das sein?“ Sie stellt diese These in Frage: „Kushner malt sich das aus. Bevor ich das Buch las, dachte ich, alles frei zu entscheiden. Das hier ist tiefgehend.“

Dass Gott nicht in die Welt eingreift wird wie schon hinsichtlich des Freien Willens und der Verantwortung des Menschen durch seinen Rückzug aus der Welt erklärt. Die Lehrerin zitiert in diesem Zusammenhang Hans Jonas: „Gott hat einen Teil von sich aufgegeben, um nun den Menschen Freiheit zuzugestehen.“ und „Vielmehr damit Gott für sich selbst sei, entsagte Gott seinem eigenen Sein.<“, nicht ohne darauf zu verweisen, dass „Kushner nicht soweit wie Jonas“ geht. Katinka meint: „Gott ist allmächtig, aber nicht alles macht er.“ Die Lehrerin erfordert weitere biblische Belege. Als die Schülerin nicht antwortet, erwähnt die Lehrerin Ägypten und fragt: „Wie wäre die Aussage Katinkas >Gott ist allmächtig, aber nicht alles macht er.< auch möglich gewesen?“ Dunja formuliert: „Ist Gott allmächtig und ungleich gut oder ist das Allmächtige gut?“ Katinka meint: „Das eine schließt das andere nicht aus.“ Die Lehrerin kommt darauf zu Mose ben Maimon: „RaMBaM würde meinen: Dann wäre Gut Böse. Das greift nicht.“ Dunja ergänzt: „Ja, dann brauchen wir uns nicht anstrengen.“ Die Lehrerin nickt: „Gott nimmt keine Entscheidung ab, alles bleibt wie es entsteht: Böses existiert, weil es eine reale weltliche menschliche Welt gibt, die aus der Unvollkommenheit des Menschen mitentsteht.“ Über den Diskurs werden so Relationen zwischen Gottes Rückzug, dem freien Willen und der Existenz des Bösen hergestellt.

c) Das Böse wird bei Kushner schließlich durch Gottes Rückzug als Unterlassung beurteilt und führt damit zu seiner Anklage. Gott wird schuldig, wenn er die Menschen in Notsituationen allein lasse. Die Erwartungshaltung des Menschen gegenüber Gott, gerettet und beschützt zu werden, spiegelt sich in diesem Vorwurf wieder. Dunja erklärt: „Wir denken Gott sei gerecht und wir

suchen die Ungerechtigkeit zu erklären." Wiederum sucht die Lehrerin zu entgegnen: „Der Autor sagt, Gott sei nicht zu rechtfertigen." Die Schülerinnen wollen die Schuldfrage Gottes nicht so stehen lassen ohne ein Beispiel des Autors einzubringen: „Ist Gott schuldig?" fragt Dunja und Katinka erinnert sich an eine Situation aus dem Text: „Da ist ein Arzt, der sagt, dass Gott kaum den Versuch macht, zu helfen."

### **3.7.3.4.3 Varianten religiöser Vermittlungsprozesse : Das Gebet**

Wenn sich Gott aus der Welt zurückgezogen hat, dem Menschen nicht zu Hilfe eilt, ihn aber auch nicht bestraft, so stellt sich den Schülern die Frage, welche Funktion überhaupt ein Gebet haben kann, mit dem sich der Mensch an Gott wendet. Gebete verweisen u.a. darauf, Gott zu danken oder Fürbitten auszusprechen. Dunja zitiert zu diesem Problem wiederum Kushner: „Und wenn wir nicht das bekommen, worum wir gebetet haben, wie können wir dann verhindern, entweder zornig auf Gott zu sein oder uns verurteilt zu fühlen, weil wir es an irgendetwas haben fehlen lassen. Wie können wir das Gefühl loswerden, dass uns Gott just in diesem Augenblick fallen ließ, als wir ihn am meisten brauchten. Und wie können wir von der ebenso unerfreulichen Überzeugung befreit werden, dass Gott uns verworfen hat."<sup>250</sup> Katinka ist nicht der Überzeugung, dass Gott nicht zugegen ist: „Gott ist aber in Notsituationen für die Menschen da, man sagt ja auch >Hilf mir!<" Die Lehrerin stellt ihre Ansicht Katinkas gegenüber: „Wenn einem etwas passiert, gibt es Kraft, das zu überstehen. Ist das aber die Lösung für die Diskussion?" Dunja stimmt nicht mit Katinka überein: „Nein, Gott ist nicht für Hilfbitten da, denn Gebete werden von Gott nicht erhört, weil sie profan sind und nicht vom Herzen kommen." Hierzu wird abermals Kushner durch Dunja zitiert: „Weil wir nicht richtig beteten, erfolgt kein Erhören?" Dunja meint: „Das ist das falsche Ziel, Gebete haben keinen Einfluss darauf, was passiert." Sie liest aus dem Text: „Glaubte ich ... wirklich an Gott, der die Macht hat Böses zu heilen und den Ausgang einer Operation zu beeinflussen, wenn ein Mensch die rechten Worte in richtiger Sprache an ihn richtet? Würde ein Gott jemanden sterben lassen, weil ein Unerfahrener mit einem Gebet nicht die rechten Worte fand? Wer von uns könnte einen Gott lieben und verehren, dessen unmissverständliche Botschaft lautet: >Ich hätte deine Mutter zwar gesund machen können, du hast dich aber nicht

nachdrücklich und demütig genug dafür eingesetzt?" Die Lehrerin hakt nach: „Ist das sicher, dass der Autor offen lässt, wozu gebetet wird?" Dunja antwortet: „Der Mensch betet für sich." Damit scheint die Schülerin nicht nur die Einstellung des Autors zu meinen, sondern auch ihre eigene Position. Die Gebetsfunktion wird an dieser Stelle nicht weiter erörtert.

#### **3.7.3.4.4 Identifikationsebenen**

Zwischen der Lehrerin und den beiden Schülerinnen herrscht wie in den anderen Gruppen eine sehr gute Beziehung. Darüber hinaus zeigt sich ein hohes Niveau, auch wenn die beiden Schülerinnen noch nicht lange in Deutschland sind und erst seit 3 Jahren Religionsunterricht haben. Untereinander duzt man sich und die Lehrerin leistet vielfach Unterstützung fürs anstehende Abitur, z.B.: „Nicht zu viele Bücher, begrenze dich." Der Gesprächsrahmen erlaubt allen Beteiligten gleichberechtigte Beitragsmöglichkeiten durch Fragen und Gegenfragen, durch die Äußerung von Meinungen aus der Literatur oder eigenen Stellungnahmen. Neben der Identifikationsmöglichkeit mit der Lehrerin, bietet sich inhaltlich die Gelegenheit a) mit dem Autor Kushner einherzugehen oder sich b) in die biblische Gestalt Hiobs hineinzusetzen. Insgesamt scheint es so, dass sich die Schülerinnen ähnlich der Lehrerin positionieren.

### **3.7.4. Lehrer und Schüler**

#### **3.7.4.1 Der Lehrer**

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

Das Lehrerinterview fand zur 3. Hospitation vor und nach dem Unterricht auf einer gemeinsamen Fahrt zum Schulort statt und kann als sehr harmonisch und informationsreich betrachtet werden. Mit der Hospitation sei die Lehrerin sehr gut zurechtgekommen, erklärt sie. Sie wirkt insgesamt sehr engagiert und kann sich und Unterricht kritisch reflektieren. Allgemein berichtet sie, dass sie mit ihrer Gemeindearbeit sehr zufrieden sei.

Die Lehrerin ist in Deutschland geboren und war in ihrer Jugend sehr aktiv als Madricha in Jugendlagern (Machane) tätig, u.a. hat sie als Co - Leiterin in einer jüdischen Organisation Seminare für Jugendliche mitgestaltet. Dort bildeten die Bedürfnisse der Jugendlichen stets ein Zentrum ihrer

pädagogischen Tätigkeit. In der Studienphase engagierte sie sich weiter mit jüdischen Studenten. Ursprünglich wollte sie jüdische Religionspädagogik in Deutschland studieren, aber da dieser Bereich zu ihrer Studienzeit noch nicht angeboten wurde, immatrikulierte sie sich für den Studiengang Realschullehrer.<sup>251</sup>

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

Die didaktische Analyse der Lehrerin orientiere sich neben dem Lehrplan an den sozial-historischen Bedingungen des Themas, an der kritischen, selbständigen und kooperativen Mitgestaltung der Schüler, an den konkreten Lebenssituationen und am demokratischen Gesellschaftsbild.

Grundlegend sollte Unterricht dadurch bestimmt sein, dass der Lehrer stark lenkt und gleichzeitig auf die Schüler differenziert eingeht. Basis des Unterrichts stellen für sie die Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen dar. Sie habe generell den Eindruck gewonnen, dass das Interesse für den Religionsunterricht nicht besonders groß wäre, deshalb sei es ihr wichtig, auch in der Religiosität der Schüler zu differenzieren und darauf aufzubauen.

Den Schülern sollen die Unterrichtshalte transparent sein und so beginne sie die Stunden generell damit, dass sie die Schüler auf die Frage „Was tun wir - wieso?“ antworten lässt. Sie organisiere zudem eigene Fahrten mit den Schulgruppen. Besonderen Wert lege sie auf die Verwirklichung der gesteckten Ziele und auf die soziale Integration. Wesentlich sei ihr weiterhin die aktive Mitbeteiligung der Schüler.

Inhaltlich gesehen bestünden die Grundlagen der Grundschule im Lesen der >Kleinen Tora<, im Hebräischunterricht und dem Kennenlernen der Feiertage. In der 5. Klasse werde Wert auf die Festigung der Parascha-Kenntnisse gelegt und in der 6. bzw. 7. Klasse würde der Tenach behandelt. Dabei sei nicht auszuschließen, dass hebräisch auch in der 5. und 6. Klasse weiter Lerngegenstand bleibe. In der Mittelstufe werde die Mischna, Geschichte und Philosophie wesentlich. Die Oberstufe baue darauf auf und erfahre eine Akzentsetzung in der Neuzeit und Aufklärung. Generell sei sie mit dem Konzept zufrieden, könne aber gelegentlich aus Zeitmangel bestimmte Themen nur „ankratzen“. Davon seien auch manche Gebete betroffen. Hinsichtlich der Eltern, erklärt sie, deren Interesse zu wecken, doch ziele sie vornehmlich

darauf, den Schülern Identitätshilfen mitzugeben. Das Planungs- und Realisierungsproblem ihres Unterrichts beurteilt sie als durchschnittlich. Das Verhältnis der Kinder zum Unterricht empfindet sie als sehr gut, da die Rückmeldung durch Schüler und Eltern stets positiv ausfallen würden.

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

Die Lehrerin ist diejenige, die jüdische Atmosphäre im nichtjüdischen Umfeld der Staatsschule herstellen muss. Jüdische Atmosphäre wird erzeugt durch die vermittelten Inhalte, die auf dem Lehrplan fußen und durch persönliche Gespräche, die sich auf verschiedenste Aspekte jüdischen Lebens beziehen.

Als überaus wichtig erklärt die Lehrerin ihre Ziele verwirklicht zu sehen und die soziale Integration der Schüler voranzubringen. Um die Ziele zu erreichen, setzt sie sich ein (zeitweilige Außendifferenzierung) und bewältigt den Spagat zwischen Voranschreiten und Einbezug der Zuwanderer. Soziale Integration gelingt ihr ebenso bei besonderen Charakteren in den verschiedenen Gruppen (Sara, Boris, Jeremy). Die Vorbereitungen der Lehrerin beziehen sich auf Inhalte und Methoden. Inhaltlich ist die gute Vorbereitung zweifelsohne erkennbar, denn allein die Materialzusammenstellung, die sie alleine organisiert, zeugt von fundierten Kenntnissen der Literatur und hohem Arbeitsaufwand.

Methodisch gesehen favorisiert sie Textarbeit und die Diskussion, die die kritische, selbständige und kooperative Mitgestaltung der Schüler unterstützt und sehr abwechslungsreich gestaltet ist. Sie vermittelt, veranschaulicht und stimuliert das Interesse für sachliche Fragen und regt zu Hypothesen an.<sup>252</sup>

Anweisungen zu wiederholen, zu benennen und zu deuten, dienen dazu, die ausgewählten Themen den Schülern nahe zu bringen. Sie fasst zusammen, strukturiert Schülerbeiträge und macht Wichtiges transparent. Offene Gesprächsformen bilden das Fundament dieses Unterrichts: Man erkennt, wie sensibel die Lehrerin auf die Schüler zugeht. Sie hilft und argumentiert dabei als Gesprächspartner. Impulsfragen dienen dazu, ein religiöses oder religionsphilosophisches Problem zu entfalten. In der Abiturgruppe<sup>253</sup> erweist sich die Gesprächsführung als Diskurs. Die Sozialformen hingegen scheinen weniger abwechslungsreich. Eine Ausnahme bildet die arbeitsteilige Gruppenarbeit der Oberstufenschüler. Schwierigkeiten aber dürfte den Schülern

ihr zuweilen sprunghaftes Vorgehen bereiten, da die Lehrerin offenbar gerne von einem Thema zu anderem springt. Doch mag dieser Stil dazu anregen, Querdenken und Vernetzungen aufbauen zu können. Thematisch betrachtet werden stets Begriffsdefinitionen mit Hilfe von Primär- und Sekundärquellen erarbeitet, die den Perspektivenvergleich herausfordern, um den sozial - historischen Bedingungen des Themas gerecht zu werden. Dass sie in der 6. bzw. 7. Klasse den Tenach, in der Mittelstufe Mischna, Geschichte, Philosophie und in der Oberstufe Neuzeit und Aufklärung akzentuiert, ist unschwer in den Beobachtungen zu ersehen. Pädagogisch gesehen sucht die Lehrerin dort anzusetzen, wo die Schüler sich befinden, auch wenn gelegentlich die Anforderungen zu hoch gesetzt sind. In einem solchen Fall kann die Lehrerin über Selbstreflexion jedoch flexibel modifizieren und Inhalte bzw. Methoden wieder an den Schülern ausrichten. Darin liegt auch die besondere Stärke der Lehrerin. Die Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen erkennt sie im kognitiven wie im emotionalen Bereich, denn sie fordert die Schüler durch ihre Angebote, lässt aber auch Nischen für Schülerthemen, die nicht immer von hohem Belang sein müssen (Fußball, Pop). Schließlich fordert sie die Schüler zu aktivem, demokratischen Verhalten (Leserbriefe, Demos gegen Nazis; Gruppe 1) auf. Dadurch dass sie sich selbst in diesem Bereich engagiert, wird ein hoher Grad an Authentizität vermittelt, mit der sie sich bei den Schülern glaubwürdig macht. Inwieweit sie, wie angegeben, auch die Religiosität der Schüler differenziert, wird nicht ganz deutlich. Doch dosiert sie behutsam rituelle Fragen und Gebete.

Die positive Atmosphäre wird durch das besondere Verhältnis zwischen Schülern und Lehrerin bestimmt. Die Lehrerin lobt, fördert und motiviert die Schüler „Ich bin immer stolz auf euch.“(4. Besuch, Gruppe 1). So würdigt sie auch den intellektuellen Standard, den die Gruppe erreicht hat: „Wir haben hochphilosophische Themen besprochen.“ (6. Besuch, Gruppe 2). Zum positiven Klima gehört es auch, dass eine Abwertung Anderer (Sara, Madrichot; Gruppe 1) missbilligt wird.

Die verschiedenen genannten Dimensionen der Lehrerpersönlichkeit (Authentizität), die Vorgehensweisen (Schülerorientierung, angemessen kognitiver Anspruch) scheinen das Ziel der Lehrerin, den Schülern Identitätshilfen mitzugeben, nicht zu verfehlen. Das spiegelt sich in den

Interviews, Fragebögen der Schüler wieder. Dabei darf nicht vergessen werden, dass die Pädagogin als Wanderlehrerin in 4 verschiedenen Gemeinden sicherlich auf Kapazitätsgrenzen stoßen muss.

### **3.7.4.2 Schüler**

#### **3.7.4.2.1 Interviews und Fragebogen**

Interviews können insgesamt vier in Gemeinde 7 durchgeführt werden. Dabei stellt sich in der ersten Besuchsphase 2002 ein Mädchen der Gruppe 2 zur Verfügung. Aus der Gruppe 1 können drei Schüler 1 Jahr später für das Interview gewonnen werden, davon füllten 2 in der ersten Besuchsphase einen Fragebogen aus

Fragebogen wurden an die Schüler der Gruppe 1 und 2 ausgegeben. 9 von 14 potentiellen Schülern waren zu Antworten bereit. Die antwortenden Schüler sind zum jeweiligen Erhebungszeitpunkt zwischen 10 und 17 Jahre alt.<sup>254</sup> Vier von ihnen sind nicht in Deutschland geboren, sondern stammen aus der Ukraine und aus Russland. Sie leben zwischen 2 bis 13 Jahren in Deutschland. In Hinblick auf Sprachen erklären 8 der Schüler deutsch zu sprechen. Sechs der Befragten nennen englisch, drei russisch und zwei Schüler hebräisch als Konversationssprachen. Die sprachlichen Voraussetzungen, um einen deutschen Schulunterricht zu verfolgen sind also gegeben.<sup>255</sup> 7 der Schüler besuchen ein Gymnasium, zwei (eine Alteingesessene und eine Zuwanderin) sind Realschülerinnen, die im Jahr 2002 die 9. Klasse besuchen. Die Eltern, deren Geburtsland bei 2 Müttern und 2 Vätern nicht angegeben wird, stammen aus Deutschland (4 Schüler), Russland (4 Schüler), Amerika (1 Schüler) der Ukraine (2 Schüler), Rumänien (2 Schüler) oder Israel (1 Schüler).<sup>256</sup> Interessanterweise ergeben sich Hebräisch- bzw. Jiddischkenntnisse nur in Familien mit israelischer, deutscher oder rumänischer Herkunft. Herkunft und Sprachenreservoir ist in diesen beiden Gruppen also vielfältig. Die Berufe der Eltern werden in 7 Fällen nicht angegeben. Die Angaben verweisen auf einen überwiegend akademischen Hintergrund.<sup>257</sup> Es handelt sich vorwiegend um Kleinfamilien mit Kindern insgesamt im schulfähigen Alter.<sup>258</sup>

Hinsichtlich eines Besuches zu Hause gibt ein Schüler an, sehr oft Besuch zu haben, 4 eher oft und 2 gelegentlich. Das Verhältnis jüdischer (6 Schüler) und



nichtjüdischer (7 Schüler) Besucher erscheint in diesen Aussagen ausgewogen und eher keine Rolle zu spielen.

Bezogen auf ihre Zukunft und ein favorisiertes Land können sich die Schüler Israel (3 Schüler), USA (3 Schüler), Deutschland (2 Schüler) Italien, Russland oder Kanada als Wohnsitz vorstellen, abgelehnt werden arabische Länder, der „Osten“ schlechthin und Orte, an denen Krieg stattfindet. Israel, USA oder Deutschland werden als beliebtes Land durch Zuwanderer und Alteingesessene genannt. Deutschland ist zwar nicht das beliebteste Wohnland, wird aber auch nicht ausdrücklich unter abgelehnt. Als zukünftige Betätigungsfelder nennen die Schüler vorwiegend akademische Berufe.<sup>259</sup> Hinsichtlich der Freizeit erklären 5 der Schüler Vereinsangebote zum Tanzen, Reiten, Schwimmen oder Fußballspielen wahrzunehmen, aber auch der Schützenverein (Gruppe 2, Zuwanderin) und der alternative Gartenverein (Gruppe 1, Alteingesessene) gehören zum Freizeitprogramm. Freizeitaktivitäten am Nachmittag bilden Hausaufgaben (8 Schüler), Radio hören (6 Schüler) und Sport (5 Schüler), Fernsehen (5 Schüler), Instrumente spielen (2 Schüler) oder basteln (1 Schüler).<sup>260</sup> Die Freizeitbereiche könnte man als gut bürgerlich bezeichnen. Die hohe Tendenz zur Vereinsmitgliedschaft deutet darauf hin.

#### **3.7.4.2.2 Religiöser Hintergrund und Wissensstand**

##### **Rituelle Praxis**

Zwei der drei befragten Jungen geben an, Brit Mila zu sein. Im Hinblick auf Bar bzw. Bat Mizwa, die bei 7 der Schüler altersmäßig möglich wäre, können lediglich 3 positiv antworten. Offenbar haben die Eltern die Zeremonie nicht als wichtig erachtet. Die Häufigkeit des Synagogenbesuchs wird je 2 mal mit oft, selten und nie benannt. Die Tendenz liegt insofern nicht so hoch. Der Synagogengang der Eltern scheint noch rarer auszufallen. In einem Fall wird er als sehr oft (Gruppe 2), in einem weiteren als oft (Gruppe 2) bezeichnet. Gelegentlich besuchen in 4 und selten in 2 Fällen die Eltern den Gottesdienst. Dieses Verhalten scheint sich mit den wenigen Bar/ Bat Mizwot und auch dem Besuchsverhalten der Schüler zu decken. Religiöse Etappen des Lebenslaufs und auch regelmäßige Gebete in der Gemeinde scheinen einen geringen Stellenwert in der familiären Aufmerksamkeit einzunehmen. Wenn die Schüler jedoch die Begleitpersonen im Gottesdienst bestimmen, so handelt es sich fast

ausschließlich um Familienmitglieder (Eltern, Geschwister, Oma oder andere Verwandte). Nur eine Schülerin nennt auch Freunde, mit denen sie zur Synagoge geht. Das Gebetsverhalten wird von allen Schülern benannt: 2 beten oft (Gruppe 1 und 2), 2 gelegentlich (Gruppe 1 und 2), 2 selten und 3 Schüler geben an, nie zu beten. Die weniger Betenden bzw. den Gottesdienst besuchenden Schüler stellen zumeist Zuwanderer dar. Kaschrut halten nach Angaben der Schüler 3 Familien. Ein Schüler äußert sich relativ offen mit „teils, teils“ oder „nicht in der Küche“. >Nicht in der Küche< könnte man so interpretieren, dass die Küche nicht geteilt ist, um milchiges oder fleischiges aufzubewahren, „teils teils“ könnte bedeuten, dass zwar zu Hause darauf geachtet wird, aber nicht andernorts. Die Interpretationen hier wie auch in anderen Gemeinden zeigen wie vielfältig der Aspekt auslegbar ist. Drei Schüler teilen mit, dass keine Kaschrut gehalten würde.

### **Wissensstand**

Wissensbestände, die auch im Religionsunterricht nachzuweisen sind, werden hinsichtlich des Auskennens in der Synagoge von 3 Schülern als sehr gut (Alteingesessene und Zuwanderer), von vieren als gut und von zweien als weniger gut (Zuwanderer, Gruppe 2) eingeschätzt. Letztere besuchen auch kaum die Synagoge. Wissen über die Feiertage trifft auf eine breitere Kenntnis. Alle Schüler scheinen informiert über Chanukka, Pessach, Schawuot und Jom Kippur. 8 Schüler wissen etwas zu Rosch HaSchana, 7 zu Sukkot, Jom Jeruschalajim und Tischa be Aw. Vier der Schüler geben ihre Lieblingsfeiertage an. Dazu gehören Pessach (2 Schüler), weil es „gutes Essen“ gibt bzw. weil „es ein Familienfest ist und weil man es in einem großen Kreis feiern kann“ (Alteingesessene, Gruppe 2), Rosch HaSchana (Gruppe 1), weil „Sünden verziehen werden“ und Jom Kippur (Alteingesessener, Gruppe 1), „weil wir an diesem Tag unsere Sünden bereuen“ (Alteingesessene, Gruppe 1). Es ist auffällig, dass aus gerade die Jüngeren im Kontrast zu den Älteren nicht aus hedonistischen Motiven einen bevorzugten Feiertag wählen, sondern ihre Wahl abstrakt begründen. In anderen Gruppen wurden häufiger solche Feste von Jüngeren gewählt, die viel Aktivität, wenn nicht gar Geschenke versprechen. Insgesamt gehören die Zugewanderten zu denjenigen, die weniger jüdisches Wissen und weniger rituelle Hintergründe vorweisen können.

### 3.7.4.2.3 Schülerdispositionen

Als Begründung für den Unterrichtsbesuch<sup>261</sup> weichen die Schüler teilweise von einer im Fragebogen vorgegebenen Begründung ab: „Immer, ich lasse dafür anderes fallen“ (Schüler, Gruppe 1), „weil er Spaß macht“, „aus Spaß und Pflicht“ (Gruppe 1 und 2), „Ich will die jüdische Religion näher kennen lernen“ oder weil er „cool“ ist. Hinsichtlich vorgegebener Antworten, nennen die Schüler den Glauben an Gott (Alteingesessene, Gruppe 1 und 2, eine Zugewanderte aus Gruppe 2)<sup>262</sup> oder ihre Neugierde (4 Schüler). Neugierde als Motivation für den Unterrichtsbesuch hängt sicherlich damit zusammen, dass der Unterricht für die Schüler spannend gestaltet wird und sie den Eindruck haben, Neues zu erfahren, das für sie wichtig sein kann. Für manche erscheint bedeutsam, dass sie gerne in die Gemeinde gehen, mit der der Religionsunterricht schließlich in Zusammenhang steht (3 Schüler, Gruppe 2).<sup>263</sup> Dass Religionsunterricht aus einer Verpflichtung zum Lernen besucht wird, erscheint nur zwei Vertretern der jüngeren Gruppe relevant (2 Schüler, Gruppe 1). Auch Freunde spielen eine untergeordnete Rolle als Motivationsfaktor für den Besuch (eine Schülerin aus Gruppe 2 unter der Einschränkung „teils“).<sup>264</sup> Eine weitere Schülerin (Gruppe 2) führt den Unterrichtsbesuch schließlich nur deshalb durch, weil die Eltern darauf dringen. Sie ist jedoch die Einzige der Antwortenden, die nicht aus freien Stücken den Religionsunterricht besucht.

Die Häufigkeit des Unterrichtsbesuchs wird bei den Schülern als sehr oft (7 Schüler) und oft (2 alteingesessene Schülerinnen, Gruppe 2) angegeben. Alle Schüler sind sich einig darüber, dass sie den Unterricht weiterhin besuchen wollen, wodurch erneut die hohe Akzeptanz dieses Religionsunterrichts widerspiegelt wird. Auf die Frage, ob die Schüler an anderer Stelle mit anderen jüdischen Jugendlichen zusammen gelernt hätten, erklären 6 Schüler, dass sie bislang keine Gelegenheit hatten. 2 der Befragten konnten im Jugendzentrum bzw. Machane dazu Erfahrungen sammeln (Alteingesessene: Schüler 13, Gruppe 1 und Schülerin 15, Gruppe 2). Eine 15 jährige Zuwanderin, die seit 3 Jahren in Deutschland lebt, hatte bereits durch eine früher besuchte jüdische Schule gemeinsame Lernerfahrungen mit anderen jüdischen Jugendlichen gesammelt. Jüdisches Lernen konzentriert sich somit für die meisten Antwortenden auf den Religionsunterricht. Auf die Frage nach einem jüdischen Privatlehrer antwortet lediglich die älteste Schülerin (17 Jahre,

Gruppe 2) die seit 2,5 Jahren in Deutschland wohnhaft ist, und die alleingesessene Schülerin, die durch die Eltern zum Unterricht gezwungen wird (15 Jahre, Gruppe 2) mit ja. Der Privatlehrer hatte in diesen Fällen vermutlich einen unterschiedlichen Beweggrund (Basislernen als Zuwanderin einerseits, Elternwünsche s.o. andererseits). Hinsichtlich eines Religionsunterrichts in der Staatsschule, wird die Fragestellung unterschiedlich interpretiert. Ein 12 jähriger Schüler aus Gruppe 1 erklärt: „Ethik ist für die, die in keinen Religionsunterricht gehen.“ Von Ethik war im Fragebogen nicht die Rede. Religionsunterricht in der Schule, also nichtjüdischen Religionsunterricht, hat niemand der Befragten besucht. Eine Schülerin der Gruppe 1 gibt an: „Ihr Unterricht gab es an meiner Schule noch nie“ und eine Schülerin aus Gruppe 2 erklärt, dass der Religionsunterricht nicht jüdisch sei und deshalb nicht in Betracht käme. Zwei Schülerinnen aus Gruppe 2 antworten auf die direkte Frage nach einem Ethikunterricht positiv, geben jedoch keine Gründe für den Besuch an. Von der Fächerverpflichtung her, wäre es nicht notwendig.

Zur Frage, wie sich der Unterricht säkularer Fächer in der Schule vom jüdischen Religionsunterricht unterscheide, wollen sich nur 2 Schüler äußern. Der Religionsunterricht unterscheide sich insbesondere dadurch, weil er das Lernen in einer „kleinen Gruppe“ ermögliche und „eine freundliche Atmosphäre“ (Schüler, Gruppe 1) herrsche. Gerade die jüngeren Befragten der Gruppe 1 am staatlichen Gymnasium müssen sicherlich in einer 30 oder mehr Schüler fassenden Klasse sitzen, von daher ist ihr Hauptunterscheidungspunkt verständlich. Auf die Frage nach der Zusammenarbeit erklären die Schüler, dass sie gerne mit anderen arbeiten und mit den Mitschülern gut zurechtkommen, denn „es gab noch nie Streit“, so argumentiert ein Schüler aus Gruppe 1. Man kann daraus schließen, dass trotz kleinerer Unstimmigkeiten kaum größere Kontroversen entstehen, was nicht zuletzt durch das ausgleichende Bemühen der Lehrerin bewirkt sein dürfte.

Die Möglichkeit, aktiv am Religionsunterricht teilhaben zu dürfen, wird von der Schülerseite hoch eingeschätzt. Sieben der Schüler meinen, selber im Unterricht Entscheidungen treffen zu können, wenn auch eingeschränkt denn es „kommt darauf an, was gerade dran ist“. Schülerentscheidungen sind somit thematisch abhängig. Ob der Lehrer nach Ideen fragt, wird allerdings nur 5 mal bejaht.<sup>265</sup> Das thematische Angebot führt die Lernenden dazu, sich gerne zu

beteiligen (8 der Schüler) und sich selbst als vorwiegend konzentriert einzuschätzen. Lediglich 3 Schüler sehen die eigene Aufmerksamkeit etwas kritischer. Überwiegend wird der Unterricht als sehr interessant (2 Schüler, Gruppe 1, 4 Schüler Gruppe 2) beurteilt, denn „Es gibt Geschichten von denen ich bisher keine Ahnung hatte“. 4 Schüler bewerten den Unterricht als interessant. Die Schüler, so ist zu vermuten, wissen, dass sie in ihrer Lehrerin ein fachlich versierte Person gefunden haben, zu der sie auch ein persönliches Verhältnis aufbauen konnten. In diesem Sinne wäre auch die einstimmige Erklärung der Jugendlichen, der Religionsunterricht gefalle ihnen, zu verstehen. „Unsere Lehrerin ist sehr nett, mit anderen ist sie kein Vergleich.“ (Schülerin, Gruppe 1) Ein 12 jähriger Schüler aus Gruppe 1 erklärt, dass er keinen Privatlehrer „bei so einem Unterricht“ benötige.

### **Das religiöse Urteil**

Mit Fragen zum religiösen Urteil beschäftigten sich 5 Schüler, zwei alteingesessene Schüler aus Gruppe 1 (Schülerin, 10 Jahre und Schüler, 14 Jahre) und drei aus Gruppe 2 (15 und 16 jährige Alteingesessene und eine aus der Ukraine stammende 17 jährige Schülerin).

1) Auf die Frage, ob der Mensch an ein Versprechen an Gott gebunden ist, antworten 4 Schüler mit ja „weil er treu bleiben sollte“ (10 jährige Schülerin, Gruppe 1), „weil er es versprochen hat“ (14 jähriger Schüler, Gruppe 1) bzw. weil er es Gott versprochen habe. Die Antwort der 15 jährigen Schülerin, Gruppe 2, ist in diesem Zusammenhang nicht eindeutig: „Einerseits ja, aber andererseits soll er machen, was ihn glücklich macht.“ Die gegenläufige Ansicht wird durch ihre 16 jährige Mitschülerin vertreten: „Er muss sich nicht daran halten, er sollte 3. Welt Ländern helfen, seine Freundin jedoch nicht verlassen. Gott würde nicht wollen, dass er unglücklich ist.“ Es wird also eine tiefe Verpflichtung des Menschen gegenüber Gott zugrundegelegt, die z.T. tautologisch begründet wird, weil er es „versprochen“ hat.

Ob der Mensch generell ein Versprechen an Gott halten müsse, beantworten 2 Schüler mit Ja. Für Nein plädieren 3 Schüler (10 jährige Schülerin, Gruppe 1; 15 und 17 jährige Schülerinnen, Gruppe 2): „Nein müssen tut man nichts, aber es ist viel besser, sich an Gott zu halten, denn er weiß alles, Versprechen muss man halten“ (10 jährige Schülerin, Gruppe 1); „Der Mensch soll sich immer

selbst sagen, dass es ein Privileg ist zu leben und Glück zu haben“ (15 jährige Schülerin, Gruppe 2) und „Es kommt auf die Situation an.“ (16 jährige Schülerin, Gruppe 2) Allerdings sehen mehr Schüler (10 jährige Schülerin und 14 jähriger Schüler, Gruppe 1 und 17 jährige Zuwanderin) darin eine Verpflichtung, Gott allgemein gegenüber etwas zu tun. „Ja er muss ihm dienen. Aber man kann ihn nicht zwingen“ (10 jährige Schülerin, Gruppe 1), „weil Gott heilig ist“ (14 jähriger Schüler, Gruppe 1) und „Gott für uns sehr viel getan hat. Wir leben, weil der Gott uns das Leben gegeben hat“ (17 jährige Zuwanderin). Anderer Ansicht ist die 16 jährige Schülerin, Gruppe 2: „Man muss nicht alle Mizwot erfüllen, die Welt bricht nicht zusammen, wenn ich an Schabbat Licht anmache, aber man sollte sich an die 10 Gebote halten.“ Die Verpflichtung gegenüber Gott wird nochmals mit dem Hinweis auf ein gegebenes Versprechen begründet, ist hier aber stärker relativiert. Verpflichtungen- verstanden als Gebote- werden als Geschenk bzw. Gabe Gottes aufgefasst, die zu Dank verpflichtet, der sich aus dem Menschen selbst entwickeln muss und nicht als Oktroyierung denkbar ist. Die 16 jährige Schülerin geht zwar nicht davon aus, dass keinerlei Pflichten gegenüber Gott bestehen, sie hält aber die alltägliche Umsetzung nicht für möglich.

Dass es Gottes Wille sei, wenn Schimon in die Dritte Welt geht, das halten 4 Schüler für möglich: „Möglich, wenn es so ist, soll er es tun“ (10 jährige Schülerin, Gruppe 1), andererseits wird geschrieben: „Aber ist es auch Gottes Wille, dass Schimon seine Freundin verlässt und beide unglücklich werden?“ (16 jährige Schülerin, Gruppe 2) Schon in der Frage ist die Vorstellung impliziert, dass Gott auf den einzelnen Menschen schaut und prüft ob dieser seine Pflichten, hier eine selbstgegebene Pflicht, einhält. Die 16 jährige Schülerin vertritt die Theorie, wenn Gott wolle, dass Schimon das Versprechen einlöse und er dadurch unglücklich würde, hieße es, dass Gott nicht an Schimons Glück oder am Glück des Menschen interessiert sei. Diese Aussage wäre jedoch undenkbar hinsichtlich ihres Statements zu Beginn, wo sie betont, es sei Gottes Anliegen, dass der Mensch Glück erfahre.

2) Auf das Problem, welche Größe bedeutsamer sei, a) der Beruf, die Freundin und die Verpflichtung ihr gegenüber oder b) Gott und Schimons Versprechen an ihn, antworten nur 2 Schüler klar: Die 10 jährige Schülerin erklärt: Gott „ist bedeutsamer, Schimon muss sich entscheiden“. Die 15 jährige Schülerin vertritt

die gegenteilige Position: Der Mensch „ist größer, sein persönliches Glück“. Die anderen Schüler geben sich neutral oder antworten gar nicht: „Beides ist gleich, weil die Freundin auch wichtig ist“ (14 jähriger Schüler, Gruppe 1), „beide“ oder „Man muss einen Kompromiss schließen. Sie widersprechen sich nur zur Hälfte“ (16 jährige Schülerin, Gruppe 2). Auch wenn die 10 jährige Schülerin 1 Gott als wichtiger erklärt, so relativiert sie leicht, wenn Simon sich selbst in dieser Frage entscheiden müsse. Damit gibt sie zu verstehen, dass sie Gott als wichtiger betrachtet, aber jedem Individuum zugesteht, diese Beurteilung selbst zu finden. Die 15 jährige Schülerin gibt als Begründung für ihr Votum das Glück des Menschen, das in Schimons Fall an Freundin und Beruf gebunden sei. Kann man daraus schließen, dass die Jugendlichen als obersten Wert des Menschen sein Glück ansehen, das aber nicht religiös begründet sein muss. Die unentschiedenen Antwortenden tendieren dazu, das Problem nicht als Problem zu deklarieren, die Größen (Gott- Freundin, Beruf) scheinen für sich keine Dichotomie zu bilden, sondern nebeneinander bestehen zu können, ohne dass man eine Priorität festlegen müsste. Es geht nicht um eine Entscheidung (10 jährige Schülerin, Gruppe 1), als eher um eine angemessene Verbindung. Der abstraktere Fall, der danach fragt, was bedeutsamer für die Welt sei, Mensch oder Gott wird uneinheitlich beantwortet. Zum einen stellen sich wiederum beide Faktoren (Gott und Mensch) als wichtig dar: „Gleich, weil die Menschen Gottes Werk sind“ (14 jähriger Schüler) oder „Kann ich nicht sagen, die Welt braucht den Menschen nicht, die überlebt auch so“ (16 jährige Schülerin). Zwei mal wird entschieden Gott (ohne Begründung) hervorgehoben. Der 14 jährige spricht sich für keinen Gegensatz aus, er argumentiert religiös mit dem Schöpfungsbericht, die 16 jährige Schülerin hingegen wählt eine mehr naturwissenschaftlich klingende Begründung.

3) Geht es darum, zu beurteilen, inwieweit Schimon seinen Eltern zu folgen habe, sprechen sich 4 Schüler dafür aus, der elterlichen Anweisung nachkommen zu müssen, da die Eltern Schimon stützen würden (10 jährige Schülerin, Gruppe 1) oder „weil er es versprochen hat“ (14 jähriger Schüler). Die 15 jährige Schülerin meint: „Er soll tun, was für ihn wichtig ist.“ Die Bedeutsamkeit der elterlichen Forderung für Schimon wird als einflussreiche „Entscheidung“ gesehen, die als unumstößlich gilt: „Er hält sich daran“ (14 jähriger Schüler). Die beiden jüngeren Schüler, die vermutlich noch in größerer

Abhängigkeit zu den Eltern stehen als die Schüler der Gruppe 2, sehen a) die Entscheidung der Eltern als Hilfe und b) als erwartbaren Gehorsam des Sohnes. Die 15 jährige Schülerin hingegen betont die individuelle Entscheidung eines Erwachsenen, der selbständig das für ihn Wesentliche erkennen mag.

4) Die Verpflichtung Schimons gegenüber der Gemeinde, die ihn zum Versprechen an Gott bindet, wird eher abgelehnt: „Nein, jeder Mensch kann tun, was er will“ (10 jährige Schülerin, Gruppe 1), „Nein, muss er nicht“ (16 jährige Schülerin, Gruppe 2) oder etwas offener gehalten: „Nicht unbedingt“ (14 jähriger Schüler, Gruppe 1) bzw. „Es hängt von der Situation ab“ (17 jährige Zuwanderin). Hinsichtlich der Gemeinde und ihres Einflusses auf Schimon sind sich die Jugendlichen recht einig. Wenn die 17 jährige Zuwanderin meint, dass der Sachverhalt situationsbedingt zu beurteilen sei, wird erkennbar, dass sie zwar im Falle Schimons den Einfluss ablehnt, aber doch Gegebenheiten für vorstellbar hält, die das Eingehen auf die Gemeinde erlauben. Hinsichtlich der Verpflichtungen des Menschen allgemein gegenüber der Gemeinde wird einerseits erklärt: „Es ist immer die eigene Entscheidung, was man macht und was nicht“ (16 jährige Schülerin, Gruppe 2), und andererseits „Er muss etwas für sie tun, damit sie weiter besteht“ (14 jähriger Schüler, Gruppe 1) und die 10 jährige Schülerin betont im Generellen, dass die Gemeindeteilnahme wichtig sei, teilzunehmen, um einen Beitrag zur Gruppe zu leisten. Alle drei Schüler nähern sich auf einer soziologischen Ebene dem Problem. Die jüngeren Schüler aus Gruppe 1 heben das kollektive Prinzip der Gemeinde hervor, innerhalb dessen auch Verpflichtungen erfüllt werden müssen. Während die 16 jährige Schülerin aus der Position des Individuums und seiner Freiheiten (unabhängig ob gegenüber familiären oder gesellschaftlichen bzw. privaten oder öffentlichen Pflichten) heraus argumentiert, ist diese Priorität für die beiden Schüler der Gruppe 1 nicht gegeben. Sie betrachten das Wechselverhältnis zwischen Individuum und Gruppe, das wertzuschätzen ist. War in dieser Frage nur von Verpflichtung die Rede, geht die folgende Frage darüber hinaus und fließt in eine politisch demokratische Sphäre. Inwieweit dürfe der Freiheitsgrundsatz gegenüber der Gruppe bzw. der Gemeinde allgemein behauptet werden, lässt 2 Schüler antworten. Sie meinen, dass das Freiheitspostulat Vorrang habe, denn der Mensch habe auch selber Ansprüche. Relativiert sieht es 16 jährige Schülerin, Gruppe 2: „Wenn es sehr wichtig für



die Gemeinde ist, ist es Pflicht, es zu machen, verändert es aber zu sehr das persönliche Leben, darf man selbst entscheiden.“ Hat die 10 jährige Schülerin zuvor betont, dass der Einzelne einen Beitrag für die Gruppe zu leisten habe, erklärt sie nun, die Freiheit sei höher als die Gemeinde einzustufen. Sie scheint in diesen Fragen ihrem Alter entsprechend noch etwas schwankend.

5) Die abschließenden Fragen behandeln das Einwirken Gottes auf die Welt. Ob Shimons Entscheidung, das Versprechen nicht einzuhalten, Folgen für sein weiteres Leben habe, unabhängig von der Nennung positiver oder negativer Konsequenzen, bejahen 4 Schüler, denn „Er hat sein Versprechen nicht eingehalten und muss damit leben“ (10 jährige Schülerin, Gruppe 1), oder es „hängt von seinem Gewissen ab“ (14 jähriger Schüler, Gruppe 1; 16 jährige Schülerin, Gruppe 2). Auch die 10 jährige Schülerin scheint das Gewissen zu meinen, auch wenn sie den Begriff nicht explizit ausspricht. In welchem Maße einen Menschen das Gewissen belasten könnte sei wiederum individuell verschieden. Die Schüler scheinen von Dispositionen im Menschen auszugehen, die diesen befähigen, eine Entscheidung rational zu bewältigen ohne sich eine göttliche Handlung (Hilfe/ Strafe) vorzustellen. Dass Gott für die Nichterfüllung eines Versprechens straft, wird in 2 Fällen als Möglichkeit eingeräumt „Ja, manchmal, vielleicht eher nicht“ (10 jährige Schülerin, Gruppe 1) und differenzierter: „Gott straft geistig. Er schickt Leuten nicht einfach Krankheiten oder Unfälle“ (16 jährige Schülerin, Gruppe 2). Abgelehnt wird diese These durch die 17 jährige Zuwanderin: „Nein Gott straft nicht“ und durch den 14 jährigen Schüler, Gruppe 1: „Nein, weil man sich bessern kann.“ In den Antworten kommen dreierlei Themen zur Sprache a) die Theodizee (vgl. Gruppe 3, 2002), b) das Problem der Willensfreiheit versus Determinismus (vgl. Gruppe 2, 2003) und die Möglichkeit der Teschuwa. Zum Zeitpunkt der Frage haben die Schüler vielleicht schon die Hiobsgeschichte kennen gelernt und eventuell auch im Religionsunterricht besprochen. Die 10 jährige Schülerin ist sich unsicher, ob eine solche Strafe durch Gott gegeben würde. Ebenso die 16 jährige Schülerin, Gruppe 2 ist unentschlossen, wenn auch unter Einschränkung für sie eine „geistige“ Strafe denkbar ist, wenn diese als geistig zu verstehen wäre.<sup>266</sup> Die 17 jährige lehnt einen Rückschluss von einem Unglück/ Unfall auf ein nicht gottgefälliges Verhalten ab, denn es impliziert Gottes Eingriff in die Welt, den sie nicht bejaht. Dem 14 jährigen Schüler, ist es

wichtig, dass der Mensch bei der Entscheidung für das Böse immer noch den Weg zum Guten finden kann. Er hält falsches Verhalten offenbar nicht für auslöschar, aber der Mensch- als lernfähiges Subjekt- kann in seinem Ermessen versuchen, einen neuen Weg zu begehen.<sup>267</sup> Die abschließenden Fragen, ob Gott in die Welt eingreife und sich in der Welt zeige, wird nur durch den 14 jährigen Schüler vage beantwortet: „Durch die täglichen Wunder.“<sup>268</sup> Es ist anzunehmen, dass er damit die Schöpfung meint und seinen Respekt ihr gegenüber ausdrücken möchte.

### **Kern des Judentums**

Auf die Frage, was im Judentum wesentlich erscheint, antworten lediglich 5 der Schüler. Sie nennen den Glauben (10 jährige Schülerin, Gruppe 1, 16 jährige Schülerin, Gruppe 2), die Identität (10 jährige Schülerin, Gruppe 1), Gott (17 jährige Zuwanderin), den Zusammenhalt (14 jähriger Schüler, Gruppe 1); und den Grundsatz, „dass man alle Menschen gleich behandeln soll“(12 jähriger Schüler, Gruppe 1). Während die Jungen sich für eine ethische bzw. sozial-kollektive Komponente des Judentums entscheiden, den Gemeinschaftsgeist als Ethnie, der einerseits die Solidarität untereinander und das Prinzip der Gleichheit andererseits hervorhebt, wählen die Mädchen religiöse Komponenten (Glauben und Gott) als Kern des Judentums aus. Sara mag mit dem Begriff Identität beide Ansichten vereinen. Wieweit decken sich diese Dispositionen mit den Beweggründen für den Religionsunterricht, die an anderer Stelle erfragt wurden? Hier wählten wesentlich mehr Schüler die religiöse Komponente. Der 14 jährige Schüler, der sich hinsichtlich des Religionsunterrichts auch für den Glauben an Gott ausspricht, plädiert in Bezug auf die jüdische Wesensart für den Gemeinschaftssinn. Obwohl 2 Schüler als Motiv für den Religionsunterricht die Verpflichtung zu lernen herausstellten, spielt diese Mizwa keine Rolle, um das Wichtige im Judentum zu benennen.

#### **3.7.4.2.4 Schülerverhalten**

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

Die Schüler der Klasse 5/ 6 bzw. 7 /8 zeigen eine intensive und persönliche Beziehung zur Lehrerin. Bei ihnen sind Wissensbekundungen aus dem Gedächtnis und am Text sowohl bei religiösen wie auch historischen Inhalten

feststellbar. Die Schüler können die 3 Teile des Tenach und die Bücher des Chumasch aufzählen, aber auch die Megillot (Ruth, Esther) den Ketuvim (1. Stunde, Gruppe 1) oder das Buch David den Newiim zuordnen (3. Besuch). Weiterhin fällt es ihnen nicht schwer, Narrative wiederzugeben, wie z.B. die Ruthgeschichte (2. Besuch), Zusammenfassungen als Hausaufgabe zu religiösen Themen zu verfassen oder Fragen zu relevanten Details der Schriften zu beantworten. So nennen sie in der 1. Hospitation die 10 Gebote, wissen, dass Richter die Könige salbten oder leiten aus dem Schma Israel Gebet die wichtigen Symbole Tefillin u.a. ab (3. Besuch). Trotz zeitweiliger Probleme hinsichtlich des Wissens zur Omerzeit, erinnern die Schüler im Folgejahr, dass zu Lag ba Omer Haare schneiden erlaubt ist und ein Fest gefeiert wird (5. Besuch). Auch die Überführung des jüdischen Datums in den bürgerlichen Kalender gelingt ein Jahr später. Jakov kann den 18. Ijjar als korrektes jüdisches Datum für Lag ba - Omer angeben und Sara den 20. Mai als (diesjähriges) nichtjüdisches Datum nennen. Auch wenn der historische Exkurs zum Zionismus den Schülern offensichtlich schwer fiel (4. Besuch), bemühen sich die Lernenden am Text zu arbeiten und auf Fragen zur Entwicklung der Bewegung mit Textbelegen zu antworten. Jeremy nennt den Namen der Bewegung, Jakov kann die Idee Leo Pinskers, die „Autoemanzipation“ dem Text entnehmen und darüber hinaus erkennen, dass der im Text eine Rolle spielende Dreyfus allein aus dem Grund angeklagt wurde, weil er Jude war und damit als Sündenbock fungierte.

Die Schüler der Klasse 8/ 9 gibt ihr Wissen zu den Feiertagen (z.B. Schawuot, 1. Besuch), zum Tenach (3. Besuch Gruppe 2a), zu Wundern in der Bibel (7. Besuch) und zu den 13 Ikkarim zum Besten. So erinnert Fedor in der 8. Hospitation daran, dass die Aussage, die Prophetie entspreche der Wahrheit, in den Glaubensprinzipien Maimons zu finden sei. Etwas zurückhaltender äußern sich die Schüler zu historischen (Kibbuzidee, 2. Besuch) oder religionsphilosophischen Aspekten. Genia z.B. kann einen wissenschaftlichen Grundsatz (zu Wissen und Glauben) präsentieren: „Es wurde gesagt, man kann nicht wissen, ob etwas stimmt, erst wenn das Gegenteil bewiesen ist.“

Das Wissen der 11. und 12. Klässler kann schon als recht fundiert bezeichnet werden, auch wenn der Reproduktionsanteil hier höher als im Abiturskurs liegt. In der historisch orientierten Stunde können die Schüler Überblickswissen zur

Haskala darbieten (Moses Mendelsohn als 1. Jüdischer Aufklärer) und Zusammenhänge zu allgemein gesellschaftlichen Entwicklungen herstellen. In Hinblick auf die Hintergründe der zionistischen Bewegung ist es der Schülerin Anna möglich, profund über den Dreyfus Prozess und seine Folgen zu berichten. Schließlich beweisen die Schüler in verschiedenen Arbeitsgruppen, wie sie bereits mit Texten umzugehen wissen, auf Fragen zum Text reagieren und zu neuen Inhalten Diskussionen führen können. In Gruppenarbeit bewältigen sie Primärquellen zum Thema Haskala so, dass sie ihre gewonnenen Ergebnisse präsentieren können, auch wenn die Resultate als noch etwas unvollständig zu bezeichnen sind. Tanjas Interpretation jüdischer Identität, die sie mit ihrer Gruppe herausarbeitete, lautet: „Jüdische Identität wird verschieden in der Aufklärung dargestellt.“ Die Antwort klingt nicht sehr präzise, doch hat die Schülerin erkannt, dass keine einheitlichen Auffassungen über jüdische Identität, allein schon durch die verschiedenen Richtungen, die sich im Judentum abzeichneten, bestanden und bestehen.

Die beiden Abiturienten zeigen Kenntnisse im tieferen Umgang mit Texten, der es ihnen ermöglicht, eine eigene Meinung zum vorliegenden Buch zu artikulieren. Darüber hinaus haben die Schülerinnen vertiefte Kenntnisse zum Theodizee - und zum Determinismusproblem, um in den Diskurs mit der Lehrerin einzusteigen.

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

Initiativen der Schüler der Gruppe 1 zeigen sich vornehmlich dort, wo sie am Tagesgeschehen (z.B. Zeitungsmeldungen zum Antisemitismus) Interesse zeigen oder wo ihnen die Realisierung jüdischen Lebens außerhalb des Religionsunterrichts Probleme bereitet (Jugendzentrum). Aber auch private Erlebnisse werden hier vertrauensvoll mitgeteilt. Aufmerksamkeit wird auch für besondere Literatur demonstriert, so als man gemeinsam Lexika zur Kibbuzbewegung betrachtet oder Dvora und Jakob für die Hausaufgabenrecherche zu Lag ba-Omer Bücher mitbringen. Über Jakobs Buch von „Meir Lau“ wirkt Jeremy begeistert: „Cool! Ich habe meins verloren.“<sup>269</sup> Schließlich zeigen sich die Schüler für Humor sehr aufgeschlossen, und sind auch selber fähig, Situationskomik herzustellen. Als die Lehrerin u.a. fragt: „Wieso liest man Ruth zu Purim?“ fragen die Schüler

unisono rück: „Ja wieso?“ und wirken sichtlich erheitert über ihr gleichzeitige Reaktion, die im weitesten Sinne ein Zeichen für das Zusammenwachsen einer Lerngruppe bildet. Die Schüler sind mit dieser Frage vertraut, da die Lehrerin augenscheinlich öfter fragt, weshalb eine spezifische Literatur Einsatz im Religionsunterricht findet.

Eigeninitiativen der Gruppe 2 sind schwieriger erkennbar als in Gruppe 1. Sie betreffen vornehmlich religiöse Fragen, z.B. die Besprechung der Kabbala, aber selten Bereiche des gegenwärtigen jüdischen Lebens der Jugendlichen (z.B. das Ansehen eines Films im Religionsunterricht).

Eine neugekommene Schülerin interessiert sich für die jüdische Zeitrechnung und fragt, wann diese ihren Anfang genommen hat. Die Lehrerin gibt die Frage an die Schüler zurück: „Wann beginnt die jüdische Zeitrechnung?“<sup>270</sup> Nina kann gemäß der Tora antworten: „Zur Schöpfung der Welt, am 6. Tag.“ „Ja, als Gott den Menschen erschaffen hat, ab da an zählen wir“, bestätigt die Lehrerin.<sup>271</sup> Jana findet das seltsam: „Wie kann das denn sein?“ Was Jana eigentlich seltsam findet, erklärt sie nicht näher. Ist es der Umstand, dass der Mensch an einem Tag erschaffen wurde oder dass die Berechnung der Zeit bis zur Schöpfung des Menschen zurückreicht. Die Lehrerin verdeutlicht kurz: „Einen solchen Tag der Schöpfung darf man nicht in 24 Stunden rechnen.“<sup>272</sup>

An anderer Stelle wird nach der christlichen Zeitrechnung gefragt: „Wie zählen Christen?“ (1. Besuch)

Die 11. und 12. Klässler zeigen Eigeninitiativen am gemeinsam erarbeiteten Text, so interessiert Edna wie dort der Begriff Konvertit zu verstehen sei oder Tanja lenkt das Bewusstsein der Gruppe auf den Dreyfus Prozess (s.o.). Die in der beobachteten Stunde stattfindende Gruppenarbeit zeigt in der Phase der Ergebnispräsentation, wie alle Schüler sich das historische Thema (Haskala) engagiert zu eigen machen, indem sie die ihnen wichtig erscheinenden Informationen ausgewählt darstellen. Die erste Gruppe, die eine Sekundärquelle bearbeitete, fasst zusammen: „Juden, die man Maskilim nannte, wollten sich in die Gesellschaft integrieren, Ziel war es, die Position der Juden zu verbessern.“ Die Darstellung erscheint zwar kurz, bringt aber den Kerngedanken des Textes zum Ausdruck. Die Rolle der Frauen, die auch angesprochen ist, greifen die Schüler nicht auf. Die anderen beiden Gruppen betonen, dass nicht überall an die Integration der Juden in die Gesellschaft

gedacht wurde, sondern die Konversion eine relevante Rolle spielte. Die Gruppe 2 formuliert „1. Wissenschaftliche Forschung: Zunz und Gans bildeten eine Gruppe. Gans wollte Juden der Gelehrsamkeit; eine neue jüdische Wissenschaft; er trat dann zum Christentum über. 2. Gans erkannte, dass Juden keine Ahnung über das Judentum hatten: Das wollte es verbessern und im Gottesdienst die Predigt einführen.“ Dazu wird ein Heinezitat ergänzt: „Er (Heine) verzeiht sich den Übertritt nicht.“ Die dritte Gruppe, die die Maskilim in Verbindung zu Mendelsohns Nachkommen betrachtete, liest: „Die Maskilim hatten Sorge, dass es zu viele Übertritte gibt. Jüdische Identität bewegte sich weg von der Religion. Mendelsohns Söhne konvertierten. Sie suchten eine Brücke. Die Maskilim standen zwischen dem Ghetto und dem Außen, aber es war eine Einbahnstraße.“ Die Schüler erkennen auf diesem Hintergrund, dass die Konversion eine Begleiterscheinung der Emanzipation bildete und keine Verbesserung (Einbahnstraße) schuf. Die Abiturientinnen sind vorwiegend durch die Theodizee - Frage eingenommen. Dunja versucht dabei die Frage zu klären, wo Gott dem Menschen in Krisensituation beisteht und ob Gott etwa schuldig wird, wenn er nicht eingreift.

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

Als indirekte Abwehr zeigen sich in Gruppe 1 Formen der Unkenntnis und Irritation. Unkenntnis dokumentiert sich a) über bereits erarbeitete Inhalte, die nicht erinnerbar sind oder b) aufgrund zu hoher Anforderungen, die noch außerhalb der Schülerhorizonte liegen. In der 5. Hospitation bestehen anfänglich Probleme, Kenntnisse über die Omerzeit des Vorjahres zu reaktualisieren (s.o.) z.B. zu Lag ba-Omer oder zum Beginn des Shawuotfestes. Auch der Inhalt der Ketuvim erscheint für manche Schüler der Gruppe 1 noch nicht so gefestigt. Sara erklärt unsicher: „Propheten?“ Die Mitschülerin Dvora verbessert sie: „Es geht um die Könige und die Trennung von Nord- und Südreich.“ Da die Bücher der Ketuvim auch im Test abgefragt werden, lässt die Lehrerin in der 3. Stunde eine genaue Reihenfolge wiederholen. Verschiedene historische Sachverhalte im Text zum Thema Zionismus (s.o.) sind noch unbekannt, so kennt Michal etwa den Begriff >zaristisch< nicht.

Irritationen zeigen sich dort, wo die Schüler durch Zusatzinformationen scheinbar verunsichert werden. Etwa hinsichtlich der Omerzeit, wenn die

Schüler den Aspekt der Ernte problemlos dem Fest Sukkot im Herbst zuordnen, aber die Ernte zu Schawuot im Frühjahr nicht nachvollziehen können. Sara ist erstaunt: „Seltsam, jetzt zur Omerzeit eine Ernte.“ Die Lehrerin löst ihr Problem: „Aber in Israel ist ein anderes Klima.“

Abwehr zeigt sich in physiologischer oder moralischer Hinsicht. Eine physiologische Gegenwehr als Müdigkeit ist in der Hospitation 4 (Zionismus) und 8 festzustellen, doch scheinen die Lernenden zur letzten Hospitation schon vor Unterrichtsbeginn erschöpft zu sein. Zum 4. Besuch jedoch trägt der abstrakte Lerninhalt zur Müdigkeit bei. Moralische Diskrepanzen treten beim Aufeinandertreffen sich widersprechender Wertmaßstäbe bzw. Beurteilungsformen auf. So entsteht zwischen Jeremy und Lehrerin eine Auseinandersetzung hinsichtlich des Verständnisses der Akeda (7. Hospitation). An anderer Stelle wehrt sich Sara dagegen, dass eine Meinung im Test bewertet werden kann. Sie ist offenbar der Ansicht- in ihrem Verständnis von Lernen und Kontrolle, dass lediglich neutrales Faktenwissen überprüfbar sein kann (3. Besuch). Die Lehrerin erklärt, dass die Argumentation der Prüfung unterzogen wird und die Schülerin lernen muss, zwischen Meinung und Meinungsstruktur zu unterscheiden.

Vor allem die zugewanderten Schüler der Gruppe 2 zeigen zuweilen Unkenntnis zu Feiertagen oder zur traditionellen Schriften (Lag ba - Omer, Talmud). Die Pädagogin wendet sich z.B. an die gänzlich neue Schülerin Larissa: „Du kennst ja noch nicht Pessach.“ Larissa schüttelt den Kopf. Auch zur Frage „Wer war Akiba?“ kann Larissa wenig sagen. „Kennst du die Amoraim der Gemara?“ Auch davon hat die Schülerin noch nicht gehört.

Das heißt nicht, dass die schon länger lernenden Zuwanderer oder alteingesessenen Schüler gegen Unkenntnis gefeit sind, so etwa hinsichtlich der Verfasser des Talmud oder im Bereich der philosophischen Diskussion (Allwissenheit Gottes). Irritationen machen sich u.a. in der Besprechung zu offenen und verborgenen Wundern bemerkbar (Besuch 7).

Tatsächliche Abwehr als Protest zeigt sich aufgrund zweier Faktoren a) methodischerseits durch stoffliche Überforderungen b) inhaltlich gesehen gegen nicht durch die Schüler nachvollziehbare religiöse Aspekte. Zu hohe Anforderungen sind hinsichtlich des Determinismuskonzepts erkennbar, denn hier wird geschwätzt (Nina, 5. Stunde) und es fällt den Schülern schwer, selbst

Diktirtes zu Papier zu bringen. Religiöse Momente, die in Frage gestellt werden beziehen sich z.B. auf Engel oder auf die Frage nach menschlicher Veranlagung und Sünde. Inwiefern auch das Vergessen der Materialien als Gegenwehr zu bewerten ist, ist schwierig zu bestimmen. Man kann es auch als Unzuverlässigkeit interpretieren. Eine Gegenwehr in Klasse 11/12, die auf extrem unterschiedliche Auffassung zwischen Schülern und Lehrerin verweisen, ist kaum wahrnehmbar. Die Abiturientinnen, zeigen zwar geringfügige Unkenntnisse im biblischen Detailwissen (Jakobs oder Isaaks Traum), aber auch hier ist keine Abwehrhaltung feststellbar. Sachlich fundiert, schließen sie die beiden Schülerinnen der Meinung des von ihnen dargestellten Autors an oder distanzieren sich ebenso argumentativ.

### **3.7.5. Zusammenfassung der Ergebnisse zu Gemeinde 7**

#### **3.7.5.1 Gemeinde**

Die Gemeinde 7 ist eine mittlere Kleingemeinde mit ca. 600 Mitgliedern, deren Seniorenanteil mehr als viermal so hoch liegt wie der Anteil der Jugendlichen. Die Kultusgemeinde kümmert sich um religionsgesetzliche Belange und bietet Gottesdienste (orthodox) an, verfügt aber über keinen Rabbiner, Kantor. An Integrationsmaßnahmen werden Deutschkurse, Fortbildungen und Hebräisch angeboten. Zur Jugendarbeit gehört ein Jugendzentrum, das sich vor allem an Grundschüler richtet. Ältere Schüler können an Machanot teilnehmen.

#### **3.7.5.2 Äußere Komponenten**

Der in einer Staatsschule wöchentlich 2-stündig stattfindende Unterricht weist keinerlei jüdisches Ambiente auf. Die über 30 Schüler der Sekundarstufe I (Klasse 5-13) werden in 4 Klassen in Kleingruppen unterrichtet, die zu drei, zwei oder nur einer Klassenstufe zusammengezogen sind. Quereinsteiger werden integrativ oder außendifferenziert unterstützt.

Der Jüdische Religionsunterricht ist als ordentliches Schulfach anerkannt und beruht auf einem zwischen Oberrat und Ministerium ausgearbeiteten Konzept. Der damalige Lehrplan gliedert sich in Grund- Haupt-, Realschule und Gymnasium (13 Schuljahre).

Der Lehrplan ist als Spiralcurriculum aufzufassen (z.B. Bibelkenntnisse, Gebete und Brauchtum). Auf Gott wird ausdrücklich im Rahmen der Theologie (Ikkarim,



der monotheistische Gedanke. Klasse 9) eingegangen. Der Tenach ist von der 5. - 10 Klasse, die Auslegung (Mischna, Midrasch) in der Oberstufe Thema des Lehrplanes. Jüdische Geschichte wird ausführlich behandelt, ausgehend von der biblischen Geschichte bis hin zum Zionismus in Klasse 7 - 8, während die Klassen 9 bis 10 und die Oberstufe die Felder Antisemitismus und Israel fokussieren. Politik und Philosophie bleiben der Oberstufe vorbehalten. Hinweise zu entwicklungspsychologischen Voraussetzungen (traditionelle, moderne Typologien) werden kaum (im Kontrast zum Bildungsplan 2004) benannt. Methodisch werden herkömmliche Vorschläge für verschiedene Klassenstufen angegeben (Schülerorientierung, -aktivität verstärkt in höheren Klassen). Der Literaturkatalog für die Oberstufenschüler erscheint im Kontrast zur Mittelstufe vielfältiger. Die Wissensvermittlung steht im Vordergrund, doch auch rituelle Begegnungen werden in der Sekundarstufe I integriert (Synagogenbesuch), während Brauchtum weniger akzentuiert scheint. Hebräisch soll ausdrücklich vermittelt werden, ohne die Praktikabilität des Anspruches zu reflektieren. Jüdische Geschichte und Philosophie scheinen zufriedenstellend einbezogen, wenn auch eine Auswahl wegen Stofffülle notwendig wird. Die Themen Shoa und Israel tauchen relativ spät in den höheren Klassenstufen auf. Zu kritisieren ist, dass der Begriff jüdische Identität ebenso wie die Situation der Zuwanderer im Lehrplan nicht erwähnt wird. Letzteres bedingt dadurch, dass zur Zeit der Abfassung das Thema keine akute Rolle spielte. Auswahl und Beschaffung des Lehrmaterials erfolgt durch die Lehrerin ( z.B. Originaltexte, Auszüge oder ganze Bücher, Lehrerdiktate). Die Lehrerin nutzt diverse Materialien und Weiterbildungen für ihre Vorbereitungen. Die Inhalte, die mit dem Oberrat abgesprochen werden, zielen auf die Festigung der Paraschakenntnisse und sollen das Wissen zum Tenach (5-7), zur Mischna, zur Geschichte und Philosophie (Mittelstufe), zu Neuzeit und Aufklärung (Oberstufe) fundieren. Der Religionsunterricht wird entsprechend den Vorgaben eines ordentlichen Schulfachs benotet (Hausaufgaben, Tests). Von Lehrerseite wird das Fehlen eines Austauschs zum Unterricht bemängelt.

### **3.7.5.3 Erfahrungswerte**

Die Lehrerin hat eine langjährige Erfahrungen im Umgang mit Kindern und Jugendlichen durch ihre Arbeit in der Jugendarbeit und eine 4 jährige

Unterrichtstätigkeit in der Gemeinde 7 (Primar- und Sekundarstufenschüler). Die Vorerfahrungen der Schüler konnten nur teilweise ermittelt werden. Schüler der Gruppe 1 lernten 3 bzw. 4 Jahre bei der Lehrerin, wobei der Religionsunterricht in der 1. Klasse begonnen wurde. Auch einige Schüler der Gruppe 2 besuchen seit der 1. Klasse oder zumindest seit 4 Jahren den Unterricht. Neuzugänge hingegen (UDSSR) können kaum Erfahrungen vorweisen. In wenigen Fällen wurde bei einem Privatlehrer gelernt, während gemeinsame Lernerfahrungen mit anderen jüdischen Jugendlichen (Machanot) häufiger erkennbar sind.

#### **3.7.5.4 Einstellungen und Handlungsweisen des Lehrers**

Die Lehrerin bemüht sich um die soziale Integration der Schüler (Zuwanderer; eigenwillige Schüler). Die inhaltlichen und methodischen Vorbereitungen der Lehrerin scheinen fundiert. Doch die Methodik erscheint nicht immer abwechslungsreich. Dafür zeigen die verschiedenen Gesprächsformen interessante Variationen und erlauben fast immer die Mitbeteiligung (Hypothesenanregung, eigene Themenvorschläge) der Schüler. Durch Themensprünge ergeben sich, wenn auch die Gefahr der Irritation gegeben ist, flexible Möglichkeiten, Schülerbedürfnisse und aktuelle Ereignisse zu berücksichtigen. Die Lehrerin kann wegen ihrer fundierten Arbeit am Basiswissen der Schüler höhere Ansprüche stellen als allgemein üblich. Die Lehrerin zeichnet sich weiter dadurch aus, dass sie aktiv jeder Form von Ausgrenzung, Stereotypisierung und Fanatismus entgegenwirkt, um andere zu vermeiden. Sie wirkt zweifellos als Identifikationsfigur, indem sie selbst jüdische Gebote hält (Authentizität) und biblische Werte verteidigt, um den Schülern Identitätshilfen mitzugeben.

#### **3.7.5.5 Welche Momente unterstützen die Entfaltung jüdischer Identität**

##### **Inhalte**

Die Inhalte des Unterrichts der Gruppe 1 umfassen in beiden Besuchsjahren einen religiösen Bereich (Feiertage, Gebet etc.), ergänzt im Jahr 2002 durch eine sprachlich (Hebräischtext) und 2003 durch eine historisch orientierte Unterrichtsphase (Entwicklung der zionistischen Bewegung). Außercurriculare Themen verweisen auf aktuelle Politik und das Thema Jugendzentrum.

Die Inhalte in Gruppe 2 unterteilen sich in einen historischen (Zionismus, seine Ursprünge, Ursachen; Exkurs zu Prager Synagogen) und religionsphilosophischen Komplex. Religiöse Themen in der 1. Besuchsphase betreffen Feiertage, in der 2. Phase die 13 Glaubensartikel des Maimonides, den Auserwählungsaspekt und die noachidischen Gebote. Als philosophisches Thema wird der Determinismus behandelt. Religionsphilosophische Aspekte treten z.B. in der Frage nach der Existenz von Gutem und Bösem, nach Vorhersehung und freiem Willen nach der Allwissenheit Gottes und der menschlichen Erkenntnis auf. Nebenthemen beinhalten methodische Planungen oder politische Aktualitäten. Die Gruppe 3 (Klasse 11/12) konzentriert sich auf jüdische Geschichte (Haskala und Emanzipation) und Gruppe 4 (Abiturienten) auf die Theodizee Frage.

### **Methodik**

Der Unterricht der Gruppe 1 ist z.T. frontal organisiert (Fragen an die Schüler und Begriffserklärungen durch die Lehrerin). Texte sind nicht nur aus der Literatur entnommen, sondern stellen auch Texte der Lehrerin oder der Schüler dar. Die integrierten Schülertexte werden gewürdigt und die Lehrerin baut auf der Vorarbeit der Schüler auf. Daneben spielt das Abschreiben eine Rolle (Hatikwa). Weniger wird die Tafel als Strukturierungshilfe genutzt. Der Wiederholung erarbeiteten Wissens wird ein großer Raum beigemessen. Wenn die Schüler ihr Wissen präsentieren, zeigen sie hohes Selbstvertrauen (Tradition, z.B. Feiertage, Tenach). Der Erfolg des Religionsunterrichts, der schon durch die Wissensbestände der Schüler demonstriert wird, liegt in der Kontinuität der über längere Zeit gewachsenen Gruppe und in der frühen Etablierung eines Basiswissens. Resümee vor Tests dienen der Transparenz und helfen eigene Materialien zu kontrollieren. Darüber hinaus steht die Entwicklung eines kritischen Bewusstseins der Schüler im Vordergrund, das über Stellungnahmen in einem offenen Diskurs ermöglicht wird. Ansichten, Meinungen sollen durch Argumentationen begründet werden. Hier werden Aushandlungsprozesse zu religiösen Themata (Akedat s.u.) oder generelle Probleme (Bewertung von Leistungen) relevant. Nicht nur Wissensreproduktion wird in Tests erwartet, sondern auch ein Weiterdenken. Thematisches Springen (wenn auch ggf. für Jüngere schwierig) und Hinweise zu Querthemen, um

kritisches Bewusstsein zu schärfen, lässt Raum für persönliche Belange der Schüler.

In Gruppe 2 wird, obwohl Frontalunterricht dominiert, die Schüleraktivität und -mitgestaltung intensiv berücksichtigt. Schülerideen können sich hier aber weniger durchsetzen als in Gruppe 1 (Kabbala). Durch die Lehrerin vorgeschlagene Themen außerhalb des Lernplans (Embryonen, Israels Lage, Kaschrut, israelischer Film) sind breitgefächert (religiös, ethisch, politisch, literarisch), stoßen aber auf keine nennenswerte Resonanz in der Schülerschaft. Unterrichtsgespräche als Diskussionen und Diskurse an Texten bilden den Mittelpunkt (Autor Avichail), um verschiedene jüdische Positionen kennen zu lernen und zu reflektieren. Wesentlich erscheint der Lehrerin, dass Materialien zu Hause zu erarbeiten sind um im Unterricht Raum für den Diskurs zu öffnen. Die Organisation der Hefter wird hervorgehoben (als Text-, Diktatsammlung, Testvorbereitung). Wie in Gruppe 1 bilden Wiederholungen einen integrales Unterrichtsmoment, die den Stundenbeginn einleiten) und Transparenz schaffen. Dabei wird der Lehrerin auch deutlich, wo Lücken bestehen. Regularien des Unterrichts umfassen das Eintragen von Fehlenden, Hausaufgaben und Tests. Mehr als die jüngeren Schüler zeigt Gruppe 2 Probleme in der Pflichterledigung, ggf. mag das daran liegen, dass Aufgaben zu global gestellt sind. Ein essentielles Prinzip bildet die Außen- und Binnendifferenzierung zwischen Alteingesessenen und neuen Schülern (z.T. ohne Vorwissen). Aufgaben werden im gemeinsamen Plenum für Neuzugänge einfacher formuliert und Lücken bei (temporärer) Außendifferenzierung geschlossen.

In Gruppe 3 wird gemäß der Prinzipien aus der Mittelstufe historisches Wissen wiederholt. Schülernarrative (Dreyfusaffäre), gemeinsame und gruppenteilige Textarbeit zeigen geleitete und selbständige Arbeitsprozesse, während in Gruppe 4 der textuelle Diskurs dominiert.

### **Gewichtung nicht religiöser Dimensionen: Jüdische Geschichte**

Erwartungen und Anforderungen hinsichtlich eines historischen Themas an die Schüler der Gruppe 1 sind hoch gesteckt. Sie erhalten im Jahr 2003 einen Text zur zionistischen Bewegung, der weit über das Hintergrundwissen der Schüler hinausgeht (Emanzipation, Aufklärung, Kibbuz, Dreyfus) Die Schüler werden

nur kurz auf das Thema vorbereitet und sollen eigenständig lesen. Obwohl das mühevoll Erarbeiten deutlich wird (Müdigkeit, Nichtbeteiligung), setzt die Lehrerin die Arbeit fort und versucht das Verstehen durch Erklärungen zu erleichtern. Den Schülern wird vermittelt, wie die antisemitische Atmosphäre Herzl zur Entwicklung der zionistischen Idee leitet. Die dichte Textarbeit ist beeindruckend, doch muss die Lehrerin stets steuern, um sie in Gang zu halten. Sie versucht durch gefühlsbezogene Charakterisierungen das damalige Erez Israel den Schülern nahe zu bringen. Erst beim Abschlussresümee wird der Lehrerin die Problematik vollends deutlich, so dass sie die Folgestunde durch stärkere emotionale Zuwendung, Anschauungsmaterial und Schülertexte motivierend gestaltet. Gruppe 2 widmet sich (2002) der Kibbuzbewegung und ihren sozialen Strukturen. Anders als in Gruppe 1 scheinen Konzepte wie Emanzipation, Aufklärung nicht völlig unbekannt zu sein. Zunächst werden Moschaw und Kibbuz einander gegenübergestellt. Hierzu scheint der Begriff Alija einigen Schülern bekannt, nicht aber den Quereinsteigern. Die Lehrerin lenkt die Schüler durch die wesentlichen Etappen der Bewegung (Selbstorganisation, -verantwortung, Autonomie, infrastruktureller Ausbau) und muss erspüren, wo Lücken vorhanden sind und notfalls Zusatzinformationen geben. Die Schüler erarbeiten heraus, dass die Kibbuzim eine erfolgreiche Gewinnerzeugung (ökonomische Betrachtung) betrieben.

Die Haskala und ihre Folgen auf die jüdische Identität werden in Gruppe 3 reflektiert (Trennung von Staat und Kirche als Beginn der Säkularisierung, der Wunsch nach jüdischer Integration, Assimilation, die Orthodoxie und ihr Machtverlust einerseits, Reformbildung andererseits). In Gruppenarbeit beschäftigen sich die Schüler mit Maskilim, Reformern und dem Phänomen der Taufe. Letztere wird nicht als religiöses Bedürfnis, sondern als soziologisches Phänomen durch die Schüler gedeutet.

### **Varianten religiöser Vermittlungsprozesse: Feste, Freier Wille und Gottes Allmacht**

Religiöse Momente in Gruppe 1 bilden die Feiertage Omerzeit, Lag ba- Omer und Schawuot (Ursprung, Brauch Bedeutung) und der jüdische Kalender; dabei werden Verbindungen zwischen Festen, Personen und verschiedenen Ursprungsmotiven hergestellt (Ruth und David, Pessach und Schawuot, das

Ernte- und Befreiungsmotiv). Die Kenntnisse der Schüler zu gleichen Themen nach einem Jahr erscheinen wenig fundiert (Lag ba - Omer wird mühsam als Zäsur der Omerzeit identifiziert, als Brauch ist lediglich die Erlaubnis des Haareschneidens bekannt; das Schawuotfest kann kaum erklärt werden).

Das heißt es ist notwendig, auf dieser Stufe den Festkalender unter Einbezug neuer Informationen zu wiederholen. Vergessen mag ggf. dadurch bedingt sein, dass einige Feste keine größere Rolle im Familienkontext spielen. Hinsichtlich der Gebete wird im Jahr 2003 am Schma Israel tiefgehende Textarbeit betrieben. Darüber hinaus wird einige Zeit der Akeda) gewidmet. Die Lehrerin verteidigt in diesem Zusammenhang die biblischen Werte, die in einem Zeitungsartikel verunglimpft wurden.

In Gruppe 2 werden religionsphilosophische Momente des Judentums diskutiert. Rein religiöse Themen bilden die z.B. Feiertage (Purim, Ruth und ihre Treue zum monotheistischen Gott), der Begriff Gottesfurcht, die 10 Gebote, die noachidischen Gesetze und der Auserwählungsaspekt. Die Rolle Israels unter den Völkern aus der Sichtweise des Autors Avichail führt zu einem Wortwechsel. Avichail erklärt die Auserwählung durch Tugenden Israels (Barmherzigkeit, Bescheidenheit, tätige Liebe). Die Schüler entnehmen dem Text, dass das jüdische Volk als Vorbild fungiert („neuer Verein“), dadurch zum Lehrer anderer Völker würde und also Mission betreibe. Die Lehrerin muss den nichtmissionarischen Charakter des Judentums betonen. Die Schüler reflektieren die Textkritik der Lehrerin und folgern, dass Judentum, so wie es Avichail tut, nicht zu typisieren ist. In der Besprechung der 10 Gebote entdecken die Schüler interessante Querverbindungen innerhalb der Gebote.

Das Thema „Gottesfurcht“ führt zu einer schülerinternen Auseinandersetzung, die sich um eine anthropomorphisierende Gottesvorstellung dreht.

Im Rahmen des Avichailtextes wird auch das Thema jüdische Erziehung unter der besonderen Frage aufgegriffen, ob der Mensch sich mehr anlagebedingt oder außengesteuert entwickelt.

Im Hinblick auf religionsphilosophische Fragen werden die Allwissenheit Gottes und menschliche Erkenntnis als völlig unterschiedliche Wissensformen erörtert. Die Schüler erklären, dass der Mensch nicht das Wesen Gottes erfassen könne. Es geht weiter um die Frage nach göttlicher Allwissenheit, Gottes Eingriff in die Welt und dem freien Willen des Menschen (Problem der

menschlichen Vollkommenheit). Die Positionen werden anhand eines Ausschnitts des Avichailtextes erarbeitet. Avichail spricht von offenen bzw. verborgenen Wundern, die bei Lehrer und Schüler Skepsis erzeugen (Tageshoroskop). Zunächst beschäftigt man sich hinsichtlich des freien Willens mit dem Unterschied zwischen Mensch und Tier. Man unterscheidet Mensch und Tier schließlich bezüglich der Fähigkeiten, Erkenntnisse gewinnen, Entscheidungen fällen und Gefühle wahrnehmen zu können.

Die Entscheidungsmöglichkeit des Menschen wird dem Begriff Determinismus durch die Lehrerin gegenübergestellt. Nach dem Lesen verschiedener Thesen von Maimonides suchen die Schüler Beispiele aus ihrem Lebensumfeld für den abstrakten Terminus (Alleinentscheidungen an der Schule, Bevormundung). Nach einem Gespräch und diktierten Text zum Begriff, der die Schüler jedoch mehr verwirrt als aufgeklärt haben dürfte, gelingt es den Schülern, äußere Faktoren, die den Menschen bestimmen z.B. Naturgesetze, Familie und Rollenverhältnisse, wiederzugeben. Die Vorhersehung, so kristallisiert sich im weiteren Schüler-Lehrer Gespräch heraus, steht dem freien Willen gegenüber. In diesem Zusammenhang wird das Gute und Böse diskutiert, das sich - wie die Lehrerin urteilt- bei Avichail in Esoterik auflösen würde. Obwohl der Maimonidestext wesentlich schwieriger ist, zeigen die Schüler wie sie über die Gruppenerarbeitung kompetent religionsphilosophische bzw. -theologische Thesen als Zitat oder auch in eigener Formulierung wiedergeben können.

Bestrafung böser Taten fällt dann nach der Lehrerin in die Verantwortung des Menschen, nicht in die Gottes.

Damit kommt die Frage der Theodizee zur Sprache. Die Lehrerin fragt, wie der Holocaust erklärt werden kann, wenn man Avichail zustimmt, der für Gottes Eingriff in die Welt plädiert. Die Schüler meinen zu erkennen, dass man Gott keine Unterlassung vorwerfen dürfe. Würde man der Idee folgen, wären Gerichte und ihre Urteile ad absurdum geführt. Die Dichotomie Vorhersehung versus Determinismus wird auch ausgiebig auf Basis der Lektüre Kushners durch Gruppe 4 erörtert. Die Abiturientinnen sind der Ansicht, dass Kushner klären wolle, woher das Böse rühre und welche Folgen (Gott-Mensch Beziehung) mit dem Bösen entstünden.

### Identifikationsebenen

Die Beziehung zwischen Schülern der Gruppe 1 und der Lehrerin erscheint insgesamt sehr positiv. Dabei ist das Altersspektrum weniger relevant als etwa besondere Charaktere (Sara, Jeremy). Während Jeremy trotz eigenwilliger Deutungen in der Gruppe akzeptiert ist, wird Sara zuweilen ausgeschlossen, wogegen die Lehrerin stets einschreitet.

Die Lehrerin wird in vielerlei Hinsicht zum Vorbild für die Schüler, die sie respektieren, ggf., bewundern a) wegen ihrer klaren Haltung gegenüber Missständen und ihres Gerechtigkeitssinns, b) durch die Verteidigung religiöser, ethischer Werte der Bibel und c) wegen ihrer Kompetenzen bzw. wegen ihres Wissens (Politik, Religion, Philosophie). Weitere emotionale Interaktionen kommen zum Ausdruck, wenn die Lehrerin warmherzig und wahrhaft interessiert nach den Bedürfnissen und Empfindungen (Seelenleben) ihrer Schüler fragt, und gelegentlich ein sehr mütterliches Auftreten zeigt. Thematische Identifikationen werden zum Thema Zionismus angeboten, wenn die Schüler sich z.B. in die Szenerie einer Gemeindeversammlung (Anfang des 20. Jahrhunderts) versetzen sollen, um Begründungen zu rekonstruieren, weshalb eine Alija erwogen wird. Wesentliche identifikatorische Prozesse zeigen sich hinsichtlich der Frage nach dem Umgehen mit dem Judentum im Alltag, d.h. der Abgrenzung als Gruppe gegen Außen (Antisemitismus: Rechtspopulismus in den Niederlanden und Deutschland, Möllemann) und der Konstituierung nach Innen. Distanzierungen zeigen sich bedeutungsvoll für Schüler dann, wenn Personen aus dem öffentlichen Leben Tabubrüche nahezu unbeschadet begehen. Die Lehrerin nimmt die Sorge der Schüler ernst, versucht sie aber auch zu beruhigen. Ein Rückhalt wird auch in der Arbeit des Zentralrats gegen Rechts gesehen. Am Beispiel Friedmann kristallisiert sich das Phänomen der jüdischen Projektionsfigur in den Medien heraus. Hinsichtlich einer Positionierung der Schüler als Juden in Deutschland (Diffamierung deutscher Urlauber in Italien) zeigt sich eine extreme Distanzierung zu Deutschen, denn die Skizzierung nichtjüdischer deutscher Urlauber bringt ein äußerst negatives Konstrukt ans Licht, auch wenn die Lehrerin versucht, vor Stereotypenbildung zu warnen. Positive Prozesse, die eine innere Konstituierung als Gruppe abbilden zeigen sich in der Diskussion ums Jugendzentrum. Es geht dabei darum, wie man jüdisches Leben als



Jugendlicher organisieren kann, wenn die äußeren Voraussetzungen nicht zufrieden stellen. Die Gruppenkonstellation der Gruppe 2 ist durch die judaistischen Voraussetzungen heterogener als Gruppe 1 (Differenzierungen), doch ist der Umstand nicht der positiven Atmosphäre abträglich. Störungen werden mit Humor begegnet, schwierige Themen mit zwangloseren Themen (aus der Schülerlebenswelt, aktuellen Nachrichten) entspannt. Auch hier nutzt die Lehrerin die Situation, um Stereotypen entgegenzuwirken und erzieherisch zu wirken. Wie in Gruppe 1 zeigen sich positive Identifikationen mit der Lehrerin und ihren Einstellungen, die z.T. übernommen werden (Tradition Maimonides versus Avichail). Andererseits ergeben sich Distanzierungen gegenüber anderen Gruppen, die von den Schülern ansatzweise abgewertet werden (Christentum). Die Lehrerin muss eingreifen und relativieren. Grundsätzlich ebnet die Lehrerin den Weg für ein friedvolles und verständnisvolles Umgehen der Religionen miteinander und verurteilt krass jede Form des Fanatismus. Sie ruft auf, neben nichtjüdischen Meinungsträgern (Medien) auch innerjüdische Positionen/ Autoritäten kritisch zu beleuchten. Gruppe 3 hat hinsichtlich nichtjüdischer fragiler Positionen die Möglichkeit, sich über ihren Besuch beim jüdischen Kongress zu äußern, wo sie Aufklärung zu negativen Israelbildern in den Medien erhielten (Zugehörigkeit zu jüdischer Jugend in Deutschland). Die Schülerinnen der Gruppe 4 sind durch ihre Lektüre emotional angesprochen und orientieren sich in einer allgemeinen Bewertung an der Meinung der Lehrerin.

### **3.7.6. Schülerinterview und Unterricht**

Die vier jugendlichen Interviewten der Gemeinde 7 gehören außer Genia (Mittelstufe) der Unterstufengruppe an. Die Schüler haben offenbar eine kontinuierliche jüdische Sozialisation als selbstverständlich erfahren. Dazu gehören neben den Vorgaben der Familie, der Religionsunterricht seit der ersten Klasse oder früher (Genia), der Besuch des Jugendzentrums (wenn auch nur zeitweise bei Jakob und Jeremy), die Bar und Bat Mizwa (Jeremy und Genia) als auch die Teilnahme an Machanot (Jakob, Genia). Sarahs jüdische Sozialisation ist zwar auch durch Religionsunterricht und Jugendzentrum institutionell geprägt, doch bleibt ihr jüdischer Status verschwommen, da die Mutter weder jüdisch ist, noch sich besonders auskennen vermag und die

jüdische Erziehung in den Händen des konvertierten Vaters liegt. Anders als in anderen Gemeinden gehört keiner Befragten zu der Gruppe der russischen Zuwanderer. Zwei der Schüler haben eine sehr enge Bindung an Israel (Verwandte, hebräisch), die gepflegt wird. Alle Beteiligten sind sich einig darin, dass sie Freude im Religionsunterricht erfahren und eine Kritik richtet sich gegen ein Manko weiterer Angebote der Gemeinde für Jugendliche. Das Angebot der Kleingemeinde umfasst zwar regelmäßige Gottesdienste und verschiedene Kurse, doch betreffen diese vor allem zugewanderte Erwachsene. Das Jugendzentrum hingegen richtet sich vorwiegend an Grundschüler, zu denen die Schüler der Gruppe 1 sich nicht mehr rechnen wollen. Als einzig mögliche Aktivitäten bieten sich nur wenige übergreifende Veranstaltungen wie Machanot. So ist es wenig verwunderlich, dass die Schüler die beklagenswerte Situation auch im Unterricht thematisieren wollen oder im Interview (Jeremy) anreißen. Im Lehrplan spielen nicht nur religiöse Elemente eine Rolle (Feiertage, Schma, Gott), sondern auch ethisch-philosophische und historische Aspekte werden prononciert. Damit wird den Schülern, die über ein fundiertes Basiswissen verfügen und eine selbstbewusste Diskussionskultur entwickelt haben, Judentum mehrperspektivisch vor Augen geführt, um sie in ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu unterstützen.

Dass die Voraussetzungen des Religionsunterrichts anders als in anderen Gemeinden zu beschreiben sind, liegt einerseits am Lehrplan, aber auch an der Lokalität. Dass der Religionsunterricht in einer Staatsschule stattfindet scheint die Schüler weniger zu tangieren, auch wenn das jüdische Ambiente fehlt. Das Niveau des Unterrichts und die geschätzte Lehrerin kompensieren das nichtjüdische Umfeld jedoch in jeder Hinsicht. Die Zusammenstellung der Kleingruppen mag zwar gelegentlich zu Problemen führen (Altersunterschied, Charaktere), und sowohl in Gruppe 1 wie in Gruppe 2 scheinen kaum richtige Freundschaften zu existieren, doch kommen die Schüler immer wieder über die „Sache“ zu einem Konsens. Dass die Lehrerin neben den Lehrplanvorgaben, vertiefter als in anderen Gemeinden, ethische, religionsphilosophische und auch aktuelle politische Probleme anspricht, kann für alle Schüler als Horizonterweiterung gesehen werden. Insbesondere Genia und Jeremy sind Träger einer gesunden Streitkultur, die die Lehrerin fördert und stärkt. Durch die

Möglichkeit der Partizipation und Diskussion, können persönliche Anliegen (z.B.: „Judentum im Alltag“) Gehör finden.

Die Lehrerin, um Integration und Differenzierung bemüht, bietet zwar wenige methodische Wechsel, doch die Schüler werden in die Gesprächsführung als Partner integriert. Insbesondere für Jeremy ist das Ernstgenommen werden von entscheidender Wichtigkeit, Sarah wird ebenso regelmäßig durch die Lehrerin einbezogen und gelobt, gerade auch wenn sich die Gruppe gegen sie wendet oder Sara Grenzen des Taktgefühls überschreitet. Auch der eher ruhige Jakob kann sich, durch die Lehrerin motiviert einbringen. Genia aus Gruppe 2 schließlich wird durch das hohe Niveau herausgefordert. Die häufigen Themensprünge und -brüche der Lehrerin, die auf Diskontinuität einerseits und Flexibilität andererseits schließen lassen, ebnen letztendlich für Jeremy und Genia den Weg, zusätzliche, außerplanmäßige Themen (bis zu einem gewissen Grad) einfließen zu lassen.

Die Vielfältigkeit der Inhalte und die Lehrerpersönlichkeit lässt alle vier interviewten Schüler den Religionsunterricht grundlegend positiv und interessant beurteilen. Der schulische Unterricht wird vom Religionsunterricht unterschieden, indem u.a. Sarah und Genia erklären, dass sich dieser Unterricht vornehmlich auf christliche Perspektiven (Geschichtsunterricht) beziehe und sich durch Abwesenheit oder oberflächliche Darstellung jüdischer Tradition (christlicher Religionsunterricht) charakterisiere. Für die beiden Mädchen ist die Behandlung des jüdischen Lebens, jüdischer Tradition und Religion eine Chance, die sie anderswo in ihrem Umfeld mit Gleichaltrigen nicht in dieser Form finden. Die Jungen schätzen insbesondere die gute Atmosphäre. Die beiden älteren Schüler Jeremy und Genia teilen ihre Anerkennung darin als dass gesellschaftskritische Phänomene nicht vor den Türen des Religionsunterrichts halt machen sollen. Möglichkeiten des Einbringens ergeben sich natürlich auch durch Schülertexte, -referate, aber vor allem im stetigen Diskurs, den die Lehrerin prinzipiell führt, um Aushandlungsprozesse und Reflektionen in Gang zu setzen. Hinsichtlich ihres religiösen Kontextes erklären alle vier Schüler, an Gott zu glauben, wenn auch in unterschiedlicher Form. Während Jakob ein Einwirken Gottes in der Welt für möglich hält, betonen die anderen Schüler, vor allem die älteren (Genia und Jeremy), die Willensfreiheit des Menschen (inklusive der Möglichkeit der Teschuwa bei

Sünden) gegenüber der Allmächtigkeit Gottes. Ein Eingriff Gottes in die Welt wird von ihnen nicht für denkbar gehalten. Dieser Grundkonflikt in der Mensch-Gott-Beziehung kommt als religiöses Moment auch immer wieder in den verschiedenen Lerngruppen zur Sprache (Maimon, Avichail).

Die Festigung der Feiertagskenntnisse, auf die in der gesamten Sekundarstufe viel Zeit investiert wird, dürfte (natürlich auch für Zuwanderer) gerade auch für Sarah bedeutsam sein, da nicht ganz klar wird, wie weit jüdische Zeremonien außerhalb des Schabbat, zu Hause wahrgenommen werden.

Ferner zeigt der religionsphilosophische Diskurs, an dem die Schüler interessiert partizipieren, wie Dichotomien zwischen Postmoderne und biblischen Werten zwischen tolerierbaren Schüleräußerungen und ihren Grenzen (Jeremy und Akeda), diskutiert werden. Inwieweit Wissen und Kenntnisse auch Einfluss auf den Gottesdienstbesuch haben könnten, ist schwer erkennbar. Alle 4 Schüler scheinen nicht sehr häufig zur Synagoge zu gehen, wenn sie es auch gerne tun (Genia). Man bevorzugt das Zuhause, auch wenn die Synagoge eine Pflicht darstellt (Sara), geht gelegentlich (Sporttermine, Jakov), doch hält man sich dort zurück (Generationenunterschied, Jeremy). Einzig Genia kann aus ihren im Religionsunterricht gewonnen Kenntnissen wie sie sagt, bewusst Orientierungshilfen für den Gottesdienst nutzen (ähnlich Rahel, Gemeinde 3).

Identifikatorisch-emotionale Prozesse in den Lerngruppen 1 und 2 lassen sich ebenso wie in anderen Gruppen durch negative Distanzierungen und positive Identifikationen charakterisieren.

Nahezu alle Interviewii haben in irgendeiner Form antisemitische Erfahrung gemacht, die sie u.a. als eine von ihrer jüdischen Identität unabhängige Erscheinung (Jeremy) bestimmen und zu Rückzug bzw. Gegenwehr veranlassen (Jakov). Genia vermeint Antisemitismus in der Schule als Ausgrenzung erlebt zu haben. Doch keiner der Schüler spricht im Unterricht – im Kontrast zu Schülern der Gemeinde 3 – über direkte antisemitische Erlebnisse. Vielmehr werden Sorgen und Reflektionen zu aktuellen medialen Ereignissen eingebracht (Fanatismus, Tabubrüche), die die Lehrerin bereitwillig in den Religionsunterricht einbezieht. Andere Distanzierungen, die u.a. Vorbehalte zu anderen Religionsgemeinschaften einschließen, werden im Unterricht korrigiert, so dass die Schüler aufgefordert sind, Vorstellungen neu

zu hinterfragen (Bild der Christen in Genias Gruppe oder Image der Deutschen z.B. bei Jakov). Positive Identifikationen erfahren die Schüler der Gruppe 1 innerhalb der Gruppe, wenn sie eine eigene Initiative beginnen wollen und dabei wohlweislich durch die Lehrerin beratend unterstützt werden. Da die Lehrerin durch die Interviewii als Vorbildfigur verstanden wird, fällt es den Schülern ggf. nicht schwer, dem pädagogischen Anliegen zu folgen, Wachsamkeit gegenüber populistischen nichtjüdischen politischen Vertretern sowie innerjüdischen fragilen Positionen walten zu lassen.

Hinsichtlich kognitiver und emotionaler Dimensionen zeigt sich, dass die Schüler in beiderlei Hinsicht gestärkt werden. Sara betont zwar kognitive Momente, das Wissen über Geschichte und Religion, doch wird sie im Religionsunterricht auch emotional aufgefangen, persönlich, weil die Lehrerin sie akzeptiert und lobt, inhaltlich, weil sie die außerhalb des Religionsunterrichts anstehenden christlichen Themen ein Stück weit verlassen kann. Auch Jakov sieht Wissen zunächst als wesentliches Gut, das er im Religionsunterricht erhält. Betrachtet man seine Aktivitäten, so ist er jemand, der sich stets in Gruppen wohl fühlt und deshalb den Religionsunterricht sicherlich positiv als eine weitere Gruppenerfahrung schätzt. Jeremy hat einen intellektuellen Anspruch, den er in besonderen Gesprächen mit der Lehrerin einfordern kann. Seine emotionalen Bedürfnisse äußern sich darin, dass er mehr als andere die Lehrerin in Zweiergespräche drängt. Genias emotionale und kognitive Bedürfnisse gehen über den Religionsunterricht hinaus. Auch sie schätzt ihre Lehrerin sehr, die es vermag, Wissen und Wissenserwerb (Tiefgründigkeit, Orientierung) zu fokussieren. Betrachtet man das Unterrichtsprinzip genauer, so lenkt die Lehrerin von einer persönlichen Ebene zu mehr abstrakten und kontextfernen Denken in höheren Stufen. Genias kann offenbar ihre emotionale Verbindungen zum Judentum (Israel, die Familie) zu ihrem Wissen übers Judentum (komplexe Strukturen und religiöse Narrative) in Bezug setzen.

Jüdische Identität der befragten Jugendlichen in Gemeinde 7 wird als gemeinsamer Nenner insbesondere bei Jakov, Sara, Genia durch die Religion (Tradition, Schabbat und Feste, Kaschrut und z.T. Gottesdienst) bestimmt. Für Genia, deren jüdische Identität nach ihren Aussagen nicht mit Frömmigkeit gleichzusetzen ist, spielt auch die hebräische Sprache eine elementare Rolle, die im Religionsunterricht ihrer Altersgruppe jedoch nicht vermittelt wird. Bei

Jeremy fußt das Identitätskonzept vor allem auf gesellschaftlichen Zusammenkünften und damit verbundenen Möglichkeiten, sich zu definieren und zu begreifen (soziologischer Ansatz). Er findet sein Verständnis von jüdischer Identität durch die Vielzahl von Diskursen verwirklicht. Seine Bedürfnisse, andere jüdische Jugendliche zu treffen und über bewegende Themen zu diskutieren, werden intensiv im Religionsunterricht befriedigt. Es scheint, als ob gerade der erfolgreiche Unterricht als Folie dient, nach der er andere Angebote beurteilt. Selbst die Initiative zu ergreifen und andere institutionelle Vorgaben zu verändern, die er kritisiert, war ihm bislang nicht möglich. Sara dient der Religionsunterricht als Hilfe, um sich weiter in einer nichtjüdischen Umwelt jüdisch orientieren zu können, was durch ihre Statusfrage sicherlich erschwert wird. Der Unterricht hat auch zur Erweiterung ihres Horizonts (Religion, Geschichte, Diskurshandlungen) beigetragen, da er weit über das hinausgeht, was sie bislang als jüdisches Selbstverständnis empfand und sie dadurch neue Perspektiven auf das Judentum gewinnen konnte (z.B. Israel und Zionismus). Jakov erhält u.U. durch Gespräche Anregungen, wie jüdisches und postmodern- säkulares Leben zu verbinden sind, eine Anforderung, der er häufig gegenübersteht (Sport und Schabbat). Doch kann bei Jakov, der die Wissensvermittlung des Religionsunterrichts lobt, die Unterweisung nicht als elementarer jüdischer Orientierungspunkt wie bei Sara gesehen werden. Für ihn bilden Familie, Israel, Gott und die Synagoge die Kernelemente des jüdischen Lebens. Auch ohne Religionsunterricht sieht er die Wichtigkeit jüdischer Werte und der jüdischen Erziehung. Genia wie es scheint benötigt keine von außen kommende Motivation, um gerne und aktiv am jüdischen Leben (Gemeinde, Madricha, Gottesdienst) teilzuhaben. Für sie bewirkt Religionsunterricht eine Sicherheit im Feiertagswissen, eine Orientierungshilfe für Geschichten und Personen, in die man sich zunehmend besser versetzen kann. Biblische Zusammenhänge werden durch die Vermittlung für sie verstehbar. Sie wird sich bestimmt weiter über Judentum und Israel im Religionsunterricht informieren wollen, denn sie schätzt nicht zuletzt, dass neben Informationen zur Geschichte oder zur Tora auch Aktuelles mit einfließt und das auf hohem Niveau.

<sup>1</sup> Vgl. Paulus 1984, S. 227 f.

<sup>2</sup> Vgl. ebenda, S. 229 f.

<sup>3</sup> Vgl. ebenda, S. 232

<sup>4</sup> Vgl. ebenda, S. 232

<sup>5</sup> Vgl. Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland 2003, S. 10, 12

<sup>6</sup> Dazu gehört u.a. Rabbiner Levinson ab 1964 (Vgl. Paulus 1984, S. 232)

<sup>7</sup> Im Jahr 2002 lernen 32, im Jahr 2003 schon 36 Schüler im Sekundarstufen - Religionsunterricht.

<sup>8</sup> Zur Hospitation im Jahr 2003 sind es die Klassen 6 bis 8.

<sup>9</sup> Bei der Hospitation im Jahr 2003 handelt es sich um die Klassen 9 bis 10.

<sup>10</sup> Siehe Landesverfassung Baden Württemberg v. 11.11.1953. (Vgl. Marggraf 2001, S. 91)

<sup>11</sup> Schulgesetz Baden Württemberg 1983, i. d. F. vom 17.06.1997 (Vgl. ebenda, S. 91).

<sup>12</sup> Vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport. Bildungsplan 2004

<sup>13</sup> Gemäß Artikel 15 Landesverfassung Baden Württemberg sind die Grund – und Hauptschulen als christliche Gemeinschaftsschulen geführt, d. h., dass die Kinder auf Basis christlicher und abendländischer Bildungs- und Kulturwerte erzogen werden. (Vgl. Marggraf 2001, S. 91)

<sup>14</sup> Siehe Landesverfassung Artikel 16 (Vgl. ebenda, S. 92)

<sup>15</sup> Siehe Landesverfassung Artikel 18 (Vgl. ebenda, S. 92)

<sup>16</sup> Ein Religionsunterricht für muslimische Kinder soll erprobt werden. (Vgl. ebenda, S. 93)

<sup>17</sup> Vgl. Oberrat der Israeliten Badens o. J.

<sup>18</sup> Eine Ausnahme bildet die Klassenstufe 8, die einstündig unterwiesen wird.

<sup>19</sup> Vgl. Marggraf 2001, S. 92 f.

<sup>20</sup> Gemäß § 100 bzw. 100a des Schulgesetzes ist eine Abmeldung vom Religionsunterricht nur aus Glaubens - und Gewissensgründen möglich und nur zu Schulhalbjahrsbeginn zulässig. Für Schüler, die nicht am Religionsunterricht teilnehmen, wird das Fach Ethik als ordentliches Schulfach eingerichtet (Vgl. ebenda, S. 93).

Am Ethikunterricht (1997/ 1998) nahmen über 50 000 Schüler teil. Bisher ist der Ethikunterricht an Realschule und Gymnasien ab der 8. Klasse eingeführt und wird berufsbegleitend von qualifizierten Lehrkräften fachfremd erteilt. (Vgl. ebenda, S. 91)

<sup>21</sup> In Baden Württemberg mit über 10 Millionen Einwohnern (1999) lassen sich ca. 42 % der katholischen, 37 % der Bevölkerung einer der beiden evangelischen Landeskirchen zuordnen. Am Religionsunterricht (1998/ 1999) nahmen etwa 1200 000 Schüler teil (davon 48,5 % evangelisch, 51,5 % katholisch). Für mehr als 5 % der Schüler gab es keinen Religionsunterricht, so z.B. für muslimische Schüler. 30 % der Gymnasialschüler wählen Religionsunterricht als drittes oder viertes Abiturprüfungsfach (Vgl. Marggraf 2001, S. 91).

<sup>22</sup> Siehe § 96 des Schulgesetzes Baden Württemberg (Vgl. Marggraf, S. 92)

<sup>23</sup> Lediglich 2 Schüler der beobachteten Gruppen in Gemeinde 7 besuchen die Realschule, Klasse 9 bzw. 10 (2002/2003), alle anderen das Gymnasium.

<sup>24</sup> Vgl. Oberrat der Israeliten in Baden o. J., S. 2 - 4

<sup>25</sup> Vgl. ebenda, S. 3

<sup>26</sup> Vgl. ebenda, S. 2

<sup>27</sup> Vgl. ebenda, S. 3

<sup>28</sup> Die Einleitung zur Jüdischen Religionslehre im Rahmen des neuen Bildungsplanes 2004 (Vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2004, S. 51-61) unterscheidet sich vom bisherigen Lehrplan vor allem durch die Betonung eines religiösen Kompetenzstufenkonzepts. Weiterhin sind vermehrt Quellenverweise erkennbar, so u.a. Rosenzweig, Fackenheim u.a.. (Vgl. ebenda, S. 56) Explizit wird hier auf die Identität der jüdischen Schüler in einer pluralen Gesellschaft hingewiesen. Im humanistischen Bildungsplan stünden hebräische Quellen ebenbürtig neben den griechischen und lateinischen als Grundlagen der europäischen Kultur. Der jüdische Religionsunterricht solle insbesondere gewährleisten, dass jüdische Schüler ihre jüdischen Quellen kennenlernen und ihre Identität in einer liberalen Staats- und einer pluralistischen Gesellschaftsordnung behaupten könne.

<sup>29</sup> Kaplan 1981

<sup>30</sup> Wenn Geschichte ab Klasse 7, die Auslegung zur Parascha ab Klasse 8, jüdische Theologie ab Klasse 9 und Talmud bzw. jüdische Philosophie in der Oberstufe einsetzen, deuten diese Festsetzungen nicht nur auf die Abstraktionsvoraussetzungen, die die Schüler haben müssen, sondern auch auf das im allgemeinen Bildungsprozess erworbene Basiswissen, das sie zu einer Einordnung historischer und philosophischer Fragen befähigt. Entsprechendes gilt für die Verfahren, die als Narrativ, Lehrvortrag (Grundschule) zunehmend durch Schülerreferate und Diskussionen als Formen der selbständigen Auseinandersetzung abgelöst werden. Der

Bildungsplan 2004 macht im Gegensatz zum früheren Lehrplan konkrete Angaben zu verschiedenen Typologien und bemüht sich, entwicklungspsychologische Vorstellungen des 20. Jahrhunderts (z.B. Kohlberg) in Bezug zu jüdischen Bildungsvorstellungen (z.B. Mendelsohn) zu setzen. Die altersgemäße Unterweisung im Sinne jüdischer Pädagogik wird an das Erzählritual der Haggada zum Sederabend angelehnt (Krochmalnik 2002), in dem fragestellende Kinder Antworten ihrem „Auffassungsvermögen“ entsprechend erhalten. Es werden „vier Typen“ von Fragestellern unterschieden: der Anfänger, welcher noch nicht zu fragen versteht, 2. der naiv, neugierig Fragende, 3. der polemisch Fragende und 4. der kundig Fragende, welcher an Einzelheiten interessiert ist. Diese Typologie ist als Entwicklungsmodell verschiedenen Alters- und Schulstufen und den damit verbundenen Didaktiken, Lernzielen und Standards zugeordnet. Die Sekundarstufe I wird in 3 Stufen gegliedert: 1. Das Alter 10-12 (5.-6. Klasse), greift den 2. Fragestellenden auf (Tam). Diese Stufe, noch in der präkonventionellen Ebene verhaftet, wird durch die Symbol- und Ritualdidaktik (Secher) begleitet. Sie ist gekennzeichnet durch mimetisches Verhalten und ludisches Lernen und spricht den semiotischen Sinn an (Remes). Das Alter 12-14 Jahre (Klasse 7 - 8) betrifft den 3. Fragesteller (Rascha) und erhebt Anspruch auf eine Didaktik der Sokratik (Perusch). Neben einem polemischen Verhalten sei diesem Alter ein erotematisch-erisistisches Lernen und die Suche nach einem moralischen Sinn (Drasch) eigen. Die Alterstufe 14 -16 Jahre ist dem letzten Fragesteller vorbehalten (Chacham) und verlangt eine Systematik (Chibbur) des Lernens. Die nun erreichte konventionelle, nachkritische Einstellung, die dem mystischen Sinn (Sod) der Schrift zugeordnet ist, wird durch aktives, mnemotechnisches Lernverhalten charakterisiert. In der Oberstufe, 16 -18 Jahre, (Klasse 11-12), die auf keinen Frager der Pessach Haggada mehr zurückgreifen kann, wäre der Schüler (idealtypisch) ggf. befähigt, altersgemäße Repliken zu erteilen und den vierfachen Schriftsinn (PaRDeS) zu erfassen. Für diese postkonventionelle, metakritische Stufe wird didaktischerseits die Hermeneutik der Gebote genannt. Über die Lerndidaktik hinaus wird für die verschiedenen Alterstufen auch ein je anderer identifikatorischer Zugang zum jüdischen Kollektiv angegeben. Während in der Grundschule daraufhin gearbeitet wird, die Schüler in die Sprach- und Erinnerungsgemeinschaft aufzunehmen, sollen die Schüler der Unterstufe der Mittelstufe in die Kultusgemeinschaft, die der 7. und 8. Klasse in die Schicksalsgemeinschaft und die der 9. und 10. Klasse in die Werte und Pflichtgemeinschaft eingeführt werden (Vgl. ebenda, S. 52, 55).

<sup>31</sup> Der neue Bildungsplan erweist sich weniger detailliert in den Vorgaben der Sekundarstufe I, eine Ausnahme bilden die Feiertage, exemplifiziert am Thema Pessach. Die Unterstufe soll sich z.B. mit dem Tischzeremoniell, die 7. 8. Klasse mit der Wiederholung des Auszugs aus Ägypten und die 9./ 10. Klasse mit Regeln des Chamezumgangs befassen.

<sup>32</sup> Oberrat der Israeliten in Baden o. J., S. 2 f.

<sup>33</sup> Allgemeine Schwerpunkte im Bildungsplan 2004 bilden für die Unterstufe Kalender und Hauptgebete, für die Folgeklassen Geschichtsepochen und die mündliche Lehre (Mischna) und für die Sekundarstufe II das jüdische Wissen als Bestandteil europäischer Allgemeinbildung in Hinsicht auf eine „universale Relevanz“. (Vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2004, S. 56) Weiterhin sollen folgende Kompetenzen in der Kursstufe gefördert sein: a) „die hermeneutische Fertigkeit, Quellen in der hebräischen Ursprache zu lesen und zu übersetzen“, d.h., verschiedene Auslegungs- und Anwendungsmöglichkeiten nachzuvollziehen und ihre aktuellen Bezüge zu verstehen; b) „den metaphysischen Sinn, die Bestimmung des Menschen“ in „engen Alltagsgrenzen“ und bei Grenzerfahrungen (z.B. der Offenbarung und Erlösung) und Transzendenzbezügen wahrzunehmen; c) „das moralische Vermögen, Pflichten“ gegen Gott, Mitmenschen, Tiere und Umwelt kennen zu lernen und anzuerkennen; d) „den persönlichen Mut, zu seiner besonderen religiösen Identität und Tradition zu stehen“ und e) „die kulturelle Fähigkeit“, eine Minderheitenperspektive einzunehmen sowie soziale Sensibilität zu entwickeln. Generell erscheinen viele Ziele kognitiv orientiert, doch wird die religiöse Praxis nicht außer Acht gelassen. Im Zweifelsfall habe die konkrete Unterweisung den Vorrang (Vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2004, S. 56).

<sup>34</sup> Vgl. Oberrat der Israeliten in Baden o. J., S. 7-12

<sup>35</sup> Der Bildungsplan legt ebenso Bildungsstandards für die Primar- und Sekundarstufe I fest, die an der Entwicklung der sprachlichen, liturgischen, geschichtlichen und normativen Kompetenzen der Schüler orientiert wird. Für die Sekundarstufe II wird Wert auf eine „themenzentrierte und problemorientierte Unterrichtsgestaltung“ gelegt. (Vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2004, S. 52)

<sup>36</sup> Die zentralen Themen im Bildungsplan 2004 bilden die jüdische Tradition, Gott, Mensch und Menschheit, die Geschichte des jüdischen Volkes und die jüdische Lebensführung, die in



Hinsicht auf moderne Wissenschaften kritisch diskutiert werden sollen. Der Oberstufenlehrplan weist allen Bereichen jüdischen Denkens und Lebens einen aktuellen Diskurs zu.

<sup>37</sup> Oberrat der Israeliten in Baden o. J., S. 2

<sup>38</sup> Dazu zählen für die 5.-6. Klasse z.B. der Lehrervortrag, Übersetzen, Responsen der Kedescha lernen, für die Klassen 7-10 Diktate, Aufsätze und für die Oberstufe Lektüre, geschichtliche Einordnungen, Problemdiskussion oder die Anwendung hermeneutischer Regeln. (Vgl. u.a. Oberrat der Israeliten in Baden, o. J., S. 40)

<sup>39</sup> Der neue Lehrplan macht außerhalb der modellhaften Skizzierung zum Thema Pessach weniger Vorgaben zur Methodik. Die altersgemäße Stoffvermittlung wird betont, doch sollten die Lehrer in Hinblick auf Feste auf jeder Stufe „die narrativen Grundlagen, die kultischen Besonderheiten, die aktuellen Bezüge und religionsgesetzlichen Bestimmungen eines Kalenderanlasses erwähnen“. (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2004, S. 45)

<sup>40</sup> In der Grundschule lernen die Schüler Tenach, Gebete und Psalme kennen.

<sup>41</sup> Oberrat der Israeliten in Baden o. J., S. 2

<sup>42</sup> Ebenda, S. 4

<sup>43</sup> Vgl. ebenda

<sup>44</sup> Auch im neuen Bildungsplan ist die Priorität des Feiertagskalenders hervorgehoben. Für die Sekundarstufe I werden die Feiertage Schabbat, Pessach, Omerzeit, Schawuot, Rosch HaSchana und Jom Kippur, die auf jeder Klassenstufe der Sekundarstufe I zu berücksichtigen sind, explizit aufgeführt. Jeweils dem Schüleralter angemessen werden inhaltliche Vorgaben gemacht. Symbole, Ritus (z.B. Kiddusch) und Gottesdienst für alle Feste sollen in der 5. Klasse thematisiert werden. Abstraktere Fragen mit ethischen Schwerpunkten stehen für die 7. - 8. Klasse zur Debatte (z.B. Unterdrückung im Kontext von Pessach). In der 9. und 10. Klasse nähert man sich den Festen mit Texten aus Mischna (z.B. Midrasch Mechilta zu Exodus/Pessach) und Midrasch wesentlich früher als im ursprünglichen Lehrplan. Auf eine umfassende Darstellung des jüdischen Kalenderjahres wird allerdings verzichtet, da Schul- und das Synagogenjahr nicht deckungsgleich seien und deshalb bestimmte Aspekte verschoben werden müssten. (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2004, S. 53)

<sup>45</sup> Die Schüler sollen Lese-, Übersetzungs- und Grammatikkenntnisse zunehmend vertiefen, um in Klasse 10 auch Tora und Haftara übersetzen zu können. Wann sie sich diese Kompetenz aneignen können, bleibt unklar.

<sup>46</sup> Im Bildungsplan 2004 werden Gebete als Ausdruck der Verbundenheit mit Gott definiert und Hebräisch als Sprache der Gebete, soweit sie zum Übersetzen der Texte vonnöten ist, betrachtet, für die Sekundarstufe II wird im Themenfeld Jüdische Lebensführung relativ unbestimmt erklärt, dass sich die Schüler in der Liturgie (Hauptgebete) und bei den Feiertagsgebeten auskennen haben. (Vgl. ebenda, S. 52)

<sup>47</sup> Die Sekundarstufe II des neuen Bildungsplanes widmet Gott ein vollständiges Themenfeld, das mit verschiedenen Lektürehinweisen versehen ist. Zum Themenfeld gehören die verschiedenen Namen Gottes, die Ikkarim des Mose ben Maimon, die zehn Manifestationen nach der Lehre der Kabbalisten (Sefirot), und Kontraste hinsichtlich philosophischer und polytheistischer Vorstellungen. (Vgl. ebenda, S. 58)

<sup>48</sup> Die Paraschot - Auseinandersetzung erfordert im Schuljahr 8 und folgende das Erlernen von Auszügen dreier Wochenabschnitte, nebst Haftara. Welche Form des Lernens verlangt wird, ist nicht ganz deutlich. Sollen die Schüler den Originaltext singend, lesend vortragen und/ oder auslegen können? Anzunehmen wäre eine Interpretation und z.T. laute Darbietung, da von den Schülern erwartet wird, die Kantillation einzuüben.

<sup>49</sup> Die Anbahnung der Auslegung beginnt im neuen Bildungsplan bereits in der Mittelstufe (s.o.) und bildet ein eigenes Themenfeld in der Sekundarstufe II: Nicht nur Kenntnisse zu Talmud und rabbinischer Literatur (z.B. Midrasch Haggada, Midrasch Halacha, Kodizes, Responsen), auch die Regeln der traditionellen Schriftauslegung sind ausdrücklich benannt. Wie im alten Lehrplan sollen auch RaSCHI-Kommentare studiert werden. Dabei wird die Hilfsfunktion von „Thora wie Talmud als Offenbarungen“ zur Lebensorientierung unterstrichen. (Vgl. ebenda, S. 57)

<sup>50</sup> Dieses Thema bezieht sich im neuen Bildungsplan auf „Mensch und Menschheit“ als Beziehungen zwischen Judentum und seinen beiden Tochterreligionen, Christentum und Islam. Dazu wird z.B. Mose ben Maimon (Mischne Tora) als Quelle genannt. (Vgl. ebenda, S. 50)

<sup>51</sup> Im neuen Bildungsplan wird weiterhin auch dem Bereich jüdische Geschichte ein eigenständiger Bereich in der Sekundarstufe II eingeräumt, der sich von den Epochen des 1. und 2. Tempels bis hin zur Gegenwart erstreckt. Hier wird auf die Unterschiedlichkeit der Gedenkkultur in Israel und der Diaspora hingewiesen, auf Formen der Anpassung und des Widerstandes im kommunistischen Staat und auf religiöse Erneuerungsbewegungen (jüdischer

Feminismus), die noch keinen Hinweis im alten Lehrplan erhielten (Vgl. ebenda, S. 59). Der Bildungsplan ist hier aktuellen Veränderungen und Diskursen angepasst und optimiert worden.

<sup>52</sup> Anders der neue Bildungsplan: Im Themenfeld Gott wird die philosophische Kontroverse z.B. zum Bildverbot und unterschiedlichen Vorstellungen hinsichtlich des Messias angeführt. Unter dem Themenfeld Mensch und Menschheit werden u.a. die Grundzüge des biblischen Menschenbildes und die Hauptmerkmale des Menschen nach der klassischen jüdischen Ethik: Geistigkeit, Freiheit und Verantwortlichkeit genannt, die „die Ethik des Judentums von anderen Moralvorstellungen und Gesellschaftslehren kritisch abgrenzen“. (Vgl. ebenda, S. 58)

<sup>53</sup> Auch hier verfährt der Bildungsplan anders. Dreimal ist der Begriff „jüdische Identität“ genannt und einer der abschließenden Bemerkung bezieht sich direkt darauf, dass die Schüler über die jüdische Identität (religiöse, kulturelle und nationale Merkmale) Wissen erwerben sollen. Diese Forderung wird auch für die Sekundarstufe II artikuliert, wobei die Schüler jüdische Identität interpretativ erschließen sollen „... als hermeneutische Fertigkeit, Quellen in der hebräischen Ursprache zu lesen und zu übersetzen ...“, um so ihren Erkenntnishorizont zu erweitern. (Vgl. ebenda, S. 60) Auch hier stellt sich die Frage – wie im vorherigen Lehrplan –, ob und wie man diesem Anspruch gerecht werden kann.

<sup>54</sup> Der Bildungsplan 2004 ist durch Aufnahme des Identitätsbegriffs zu begrüßen, als auch dadurch, dass er mehr aktuelle Fragen aufgreift und der Gestaltung der Sekundarstufe I mehr Spielraum lässt, um Differenzierung für Seiteneinsteiger zu ermöglichen.

<sup>55</sup> Nicht zu allen Materialien können Quellen nachgewiesen werden. In einigen Unterrichtsstunden konnte die Beobachterin Texte einsehen und eine Kopie erhalten, Schülertexte und Lehrerdiktate wurden mitgeschrieben (Vgl. Anhang 7.7 Auszüge aus den Unterrichtsmaterialien, Gemeinde 7).

<sup>56</sup> ohne Quellenhinweis

<sup>57</sup> Hebräisch: Das Wochenfest, das Fest der Tora

<sup>58</sup> Hebräisch: Höre, Gott

<sup>59</sup> Ohne Quellenhinweis, keine Kopie

<sup>60</sup> Ohne Quellenhinweis, keine Kopie

<sup>61</sup> Ohne Quellenhinweis, keine Kopie

<sup>62</sup> Ohne Quellenhinweis, keine Kopie

<sup>63</sup> Sidur Sefat Emet 1993, S. 87

<sup>64</sup> Der Hebräischunterricht wird offensichtlich nicht im Jahr 2003 fortgesetzt.

<sup>65</sup> Ohne Quellenverweis

<sup>66</sup> Daran schließen sich Hinweise zum zionistischen Kongress und der Situation Palästinas um 1898 an, gefolgt durch einen authentischen Bericht einer jungen Polin. Weiterhin erfährt der Leser über Chaim Weizmann, über die „Balfour Declaration“ 1917. Der Textauszug endet mit einer Illustration jüdischer Auswanderer.

<sup>67</sup> Siehe Glossar

<sup>68</sup> Ohne Quellenhinweis, keine Kopie

<sup>69</sup> Ohne Quellenhinweis, keine Kopie

<sup>70</sup> Siehe Glossar

<sup>71</sup> Siddur Sefat Emet 1993. S.78 f.

<sup>72</sup> Talmudtraktat Sanhedrin 10:1

<sup>73</sup> In der Analyse wird eine andere Textausgabe (Maimonides 1992) als im Unterricht benutzt (Siehe Anhang Auszüge aus den Materialien 7.7 Gemeinde 7)

<sup>74</sup> Niewöhner 1992, S. VII ff.

<sup>75</sup> Vertreter des Kalam; siehe Glossar

<sup>76</sup> Avichail 1989

<sup>77</sup> Ebenda, S. 11

<sup>78</sup> Ebenda, S. 13-15

<sup>79</sup> Ebenda, S. 16 f.

<sup>80</sup> Ebenda, S. 18 f.

<sup>81</sup> Ebenda, S. 19 f.; die weiteren Kapitel im Bereich „Grundlagen des Glaubens“ bilden Ausführungen zur Prophetie und zum heiligem Geist, zur Tora, den Geboten, zum Gottesdienst, zum Gebet und Tempelopfer, zum Land Israel und zu Israels Erlösung. (Avichail 1989, S. 23 – 42) Die zweite Hälfte des Buches bezieht sich auf Gesetze und Bräuche, die in 12 Kapiteln behandelt werden. (Ebenda, S. 43 – 102)

<sup>82</sup> Ohne Quellenhinweis, keine Kopie

<sup>83</sup> Mose ben Maimon 1995

<sup>84</sup> Vgl. Hyman 1972b. S. 774 f.

<sup>85</sup> Die Beobachterin hatte die Möglichkeit im 2. Besuchsjahr auch den Hefter der Gruppe 2 einzusehen. Auch die zuvor eingesetzten Texte ließen eine religiöse (ein Ausschnitt aus dem Buch Daniel, Texte aus dem Schulchan Aruch zur Omerzeit, Texte zu Pessach und zum Buch Ruth), historische (autobiografischer Text einer Auswanderin nach Israel) und religionsphilosophische (Texte zu und von Mose ben Maimon) Aufteilung erkennen.

<sup>86</sup> Die Texte beziehen sich auf Geiger, Zunz, Ganz, Mendelsohn und Hirsch (ohne Quellenhinweis, keine Kopie).

<sup>87</sup> Die 8 Kapitel des Buches gliedern sich in Fragen und Statements, z.B. warum müssen die Gerechten leiden müssen, ob Religion überhaupt einen Sinn habe und ob Gott keine Ausnahmen kenne. (Kuschner 1983)

<sup>88</sup> Im Lehrplan wird als Ziel die Kenntnis des jüdischen Kalenders angegeben. Die Lerninhalte umfassen die Geschichte, Vergleiche, Berechnungen der Monate, Schaltjahre, Anfang und Ende von Schabbat bzw. Feiertagen. An Unterrichtsverfahren werden das Verlesen und Erläutern der Mischna Rosch HaSchana, die Erstellung eines Klassenkalenders und die Übertragung des jüdischen auf den gregorianischen Kalender empfohlen. (Vgl. Oberrat der Israeliten in Baden o. J., S. 29)

<sup>89</sup> Gebete werden im Lehrplan u.a. für die Klasse 6 angegeben. Hier sollen Strukturen des 18 Gebets an Wochentagen, Schabbat und an Feiertagen erarbeitet und gelernt werden, ebenso wichtige Gebete des werktäglichen Gottesdienstes. Um die Gebete zu verstehen soll die entsprechende hebräische Grammatik gelernt sein. Die Hebräischkenntnisse der Lerngruppen scheinen jedoch noch nicht ausreichend, um die Gebete zweisprachig zu erarbeiten.

<sup>90</sup> Dem Brauchtum wird ein besonderer Stellenwert im Curriculum beigemessen. In den Klassen 5-7 geht es um Trauertage, Kaschrut und die 4 großen Shabbatot. (Vgl. ebenda, S. 29 ff.)

<sup>91</sup> Im Lehrplan werden ab der 8. Klasse die Anfänge des modernen Zionismus erarbeitet. (Vgl. ebenda, S. 32) Der Staat Israel wird in der 9. und 10. Klasse angesprochen. Über die Themen Antisemitismus und Shoa gelangt man zur Gründung Israels (Vgl. ebenda, S. 33). Eine Vertiefung erhält das Thema Zionismus und Israel in der 12. Klasse.

<sup>92</sup> Siehe Glossar; vgl. auch Grözinger 2005, siehe die Lehre der vier Welten im neuen Lehrplan Nordrhein Westfalen, Gemeinde 5

<sup>93</sup> Ein Frageprinzip, dem auch die Lehrerin der Gemeinde 3 folgt.

<sup>94</sup> Alija siehe Glossar

<sup>95</sup> Testaufgaben aus dem Halbjahr zuvor (Januar 2001) bezogen sich auf die Trennung von Nord und Südreich (die Propheten, Könige und Stämme), auf die Bücher der Newiim und auf einen Übersetzungstext Hebräisch.

<sup>96</sup> Auch eine Liste der Nichtanwesenden wird sorgsam geführt und Entschuldigungen gesammelt.

<sup>97</sup> Siehe Glossar

<sup>98</sup> Siehe Glossar

<sup>99</sup> Lag ba-Omer (Vgl. Ydit 1972a. S. 1356), siehe Glossar

<sup>100</sup> Die Kipa ist eine Kopfbedeckung, als Zeichen des Respekts und der Bescheidenheit vor Gott. Traditionelle Juden tragen stets eine Kipa, die zum Symbol der jüdischen Identität und Treue zur jüdischen Tradition geworden ist. (Vgl. Ydit 1984. S. 46, Böckler 2002, S 146 f.)

<sup>101</sup> Siehe Glossar

<sup>102</sup> Die erste Hospitation in der Gruppe 1 fand am 8.05.2002 statt, dem jüdischen Kalender nach der 41. Tag der Omerzählung

<sup>103</sup> Trauer siehe Glossar

<sup>104</sup> Vgl. Anhang 3.4 Gemeinde 4

<sup>105</sup> Proselyten siehe Glossar

<sup>106</sup> L steht für den Buchstaben Lamed ל, der als Zahlenwert 30 beträgt, g steht für Gimel ג mit dem Zahlenwert 3.

<sup>107</sup> Das Schma Israel wird demnach in seiner dreiteiligen Struktur behandelt, der Eingangssatz und die Textabschnitte aus dem 5. Buch Mose 6, 4 - 9; 11,13 - 20 und aus dem 4. Buch Mose 15. 37 - 41 werden betrachtet. Inwieweit auch der Abschluss, die Geula und das Haschkiwenu einbezogen sind, bleibt offen.

<sup>108</sup> „Du sollst sie als Zeichen um dein Handgelenk binden. Sie sollen zum Schmuck auf deiner Stirn werden. Du sollst sie auf die Türpfosten deines Hauses und in deine Stadttore schreiben“ (5 Mose 6: 4 –9)

<sup>109</sup> „Rede zu den Kindern Israels und sag zu Ihnen, sie sollen sich Quasten an ihre Kleiderzipfel nähen, von Generation zu Generation, und sie sollen an den Quasten eine violette

Purpurschnur anbringen; sie soll bei euch zur Quaste gehören. Wenn ihr sie seht, sollt ihr euch an die Gebote des Herrn erinnern ... Ihr sollt an alle meine Gebote denken und sie halten..." (4 Mose 15: 37-41 und 5 Mose 22, 12)

<sup>110</sup> Sidur Sefat Emet 1993, S. 87

<sup>111</sup> Auf die plurale Verwendung des Herzens und seine gute bzw. böse Neigung verweist Munk. (Munk 1995, S. 70 f.)

<sup>112</sup> Mit ganzer Seele meint hier offensichtlich mit dem ganzen Leben (Vgl. Munk 1995 S. 71)

<sup>113</sup> Jeremy nennt seine Quelle nicht.

<sup>114</sup> Eine parallele Situation zeigt sich in Gemeinde 3, wenn die Schüler Lots Verhalten beurteilen. (Vgl. II Kapitel 4.2 Gemeinde 3)

<sup>115</sup> Die Frage der Kindstötung ist heutiger Zeit dennoch nicht so fern, wenn man z.B. diejenigen Eltern betrachtet, die im Gefolge islamistischer Orientierungen die eigenen Kinder in den Märtyrertod schicken oder Mütter in Deutschland, die ihre Kinder verhungern lassen.

<sup>116</sup> Das Verbot des Tötens geht damit einher, dass die Heiligkeit des menschlichen Lebens bestätigt wird. (4 Mose 35:11, 27, 30)

<sup>117</sup> Nach der Auseinandersetzung wird Jeremy für seinen Beitrag zu Herz und Seele gelobt, wodurch die Lehrerin zeigt, dass sie auch bei abweichend erscheinenden Vorstellungen vorurteilsfrei weiter auf die Schüler zugehen kann.

<sup>118</sup> Vgl. Anhang 3.1 Gemeinde 1

<sup>119</sup> Der Sprachunterricht mag sich zwar auch noch als Anfängerunterricht erweisen, doch ist er wesentlich fortgeschrittener als der in Gemeinde 2, der erst einige Male stattgefunden hat

<sup>120</sup> Im Jahr 2002/ 5762 fiel der Unabhängigkeitstag auf den 17. April

<sup>121</sup> Ohne Quellenhinweis, keine Kopie

<sup>122</sup> Siehe Glossar

<sup>123</sup> Vgl. Klausner 1972b. S. 545)

<sup>124</sup> Vgl. Slutsky 1972b. S 505

<sup>125</sup> Disraeli, Benjamin (1804-19) war englischer Staatsmann und Schriftsteller. Sein Vater, Mitglied der sephardischen Gemeinde, ließ ihn mit 13 Jahren taufen und christlich erziehen, doch hatte das Judentum maßgeblichen Einfluss auf ihn. Ab 1837 war Disraeli Parlamentsmitglied und seit 1848 Führer der Konservativen, wiederholt Schatzkanzler und Premierminister. Unter der Gunst der Königin Viktoria, geadelt, arbeitete er für den Ausbau des britischen Empire und trat stets offen für das Judentum ein. (Vgl. Philo-Lexikon 1992, S. 156) Er betrachtete die semitische Rasse als überlegen und die Juden als ihre Elite aufgrund ihrer Spiritualität. Dieser Spiritualität wurde seiner Ansicht nach am intensivsten in der Kirche nachgekommen. Disraeli führte die erhaltene jüdische Tradition auf die Reinheit des Blutes, die bewahrende Einstellung zur Religion und aristokratische Privilegien zurück. Mit dieser Theorie unterstrich er seinen Konservatismus; der die Gemeinsamkeiten von Juden und Engländern unterstrich. Außerdem basierten seiner Ansicht nach, die Institutionen und Gesetze der englischen Gesellschaft wie auch jene Europas auf semitischen Prinzipien, so dass den Juden es geschuldet sei, entsprechend anerkannt zu werden. (Adiv 1972. S. 103 f.; vgl. auch Arendt 2000, S. 212 ff.)

<sup>126</sup> Dennoch muss die Unterrichtende weitere Hinweise Dreyfus geben. Die Begründung für die Dreyfus vorgeworfene Dokumentenfälschung lässt Jakob in Bezug zum Sündenbockmechanismus schlussfolgern, dass es für Anklage und Verurteilung genüge, dass Dreyfus Jude war. Die Lehrerin betont, dass Juden eine solche Haltung zugetraut wurde, was nur durch die Vorurteile der Bevölkerung verstehbar wäre, die jüdischerseits mit dem Zionismus beantwortet wurde. Die antijüdische Atmosphäre er klärt die Lehrerin weiter als Form der Projektion, die das Individuum als solches auf sein Jüdischsein reduzierte. Andererseits verweist sie darauf, dass auch nichtjüdische Gegenstimmen, z.B. Emile Zola vorhanden waren.

<sup>127</sup> Vgl. Kerem 1972, siehe Glossar

<sup>128</sup> Ein anderer Faktor, der Sarahs Situation beschreiben mag, sind Genias Interviewauskünfte (Vgl. Anhang Interviewanalyse 2.3 Genia, Gemeinde 7), die Sara als nicht wirklich am Judentum Interessierte klassifizieren, da der Vater, ggf. sie selbst konvertiert seien. Hier wäre zu fragen, wie eine solche Meinungsbildung innerhalb der Lerngruppen vermieden werden könnte, um Konvertiten nicht auszugrenzen.

<sup>129</sup> Generell ist zu überlegen, ob anstelle eines gelegentlichen Mitbringens der Kipa nicht eine ständige Kipapflicht vorzuziehen wäre, um auch ungeplant ein Gebet lesen zu können.

<sup>130</sup> Siehe dazu auch der Lehrer der Gemeinde 4, Anhang 3.4 Gemeinde 4

<sup>131</sup> Diffamierung wird bereits in der Tora als abzulehnendes Verhalten (לִשְׁוֹן הָרֶגֶל, Laschon hara) verboten (3 Mose 19:16) und auch die Weisen betonten die Ernsthaftigkeit dieses Verbots

(Leviticus Rabba. 16:2;33:1), da hier eine Hauptquelle des Bösen verortet sei. (Vgl. Encyclopaedia Judaica 1972p, S. 1432)

<sup>132</sup> Der Rechtspopulist Pim Fortuyn wurde im Mai 2002 durch einen militanten Tierschützer ermordet. Die Problematik der Niederlande wächst u.a. als 2005 der holländische Regisseur Theo van Gogh durch einen Islamisten wegen seiner filmischen Auseinandersetzung mit dem Islam umgebracht wird. (Vgl. Reichstein 2005, S.2)

<sup>133</sup> Vgl. Krupp 1999, S. 214 f.

<sup>134</sup> In der Presse kursierten zu diesem Zeitpunkt Meldungen darüber, wie der Politiker Möllemann den Moderator Friedmann und Juden im generellen verunglimpft hatte. Friedmann machte im Gegenzug auf die Gefahr des salonfähig gewordenen Antisemitismus aufmerksam.

<sup>135</sup> Während des Bundestagswahlkampfes 2002 begann Möllemanns Erfolg zu sinken. Er versuchte sich mit dem Thema "Nahost und Israel" zu profilieren. Seine vulgärpopulistischen Äußerungen kamen weder bei Journalisten, Parteifreunden, noch bei den Wählern an. Ende Mai 2002 entschuldigte er sich öffentlich für vorherige verbale Entgleisungen. In der Endphase des Wahlkampfes ließ er noch eine Postwurfsendung verteilen, in der er seine Angriffe aus dem "Antisemitismus-Streit" noch einmal erneuerte. (Vgl. Internetzugang: Sender 3sat [September, 2005]) Möllemann lehnte es ab, sich bei Friedmann zu entschuldigen. Westerwelle, der FDP-Bundesvorsitzender bezog lange Zeit keine eindeutige Stellung.

<sup>136</sup> Zunächst wendet sich die Lehrerin gegen Möllemanns Statement, das besagt, der Antisemitismus werde durch Friedmann provoziert. Vielleicht wäre es hilfreich für die Schüler gewesen, wenn die Lehrerin auch den verzerrten Kausalitätszusammenhang herausgestellt und darauf verwiesen hätte, dass sich die Problematik von den Personen gelöst und sich verselbständigt hat. Mit dem Hinweis darauf, dass sie keine Alternative sieht, ist vermutlich gemeint, dass ihr der Weg des Tabubruchs unumkehrbar erscheint und die Situation eher schlimmer als besser werden könnte.

<sup>137</sup> Sie macht ihre Einschätzung Walsers gegenüber ganz klar über die Person Jünger und den Begriff der >Blut und Boden Ideologie< deutlich, offensichtlich bezieht sie sich auf die Rede Walsers in der Paulskirche. (Vgl. Lorenz 2005)

<sup>138</sup> Der Vizepräsident des Zentralrats der Juden in Deutschland und Fernsehmoderator M. Friedman legte im Juli des Jahres 2003 alle öffentlichen Ämter nieder. Ausgangspunkt dessen bildeten Ermittlungen, die bei Friedman Kokainbesitz festgestellt hatten. Nach dem Strafbefehl erklärte er sich öffentlich auf einer Pressekonferenz.

<sup>139</sup> Der italienische Staatssekretär Stefani hatte deutsche Touristen „einförmige, supernationalistische Blonde“ genannt, die lärmend über italienische Strände herfielen. Kurz zuvor hatte Ministerpräsident Berlusconi bei seinem ersten Auftritt als EU-Ratspräsident vor dem Europaparlament einem deutschen Abgeordneten nahe gelegt, die Rolle eines KZ-Aufsehers in einem Film zu übernehmen. Auf die Äußerungen Stefanis sagte der damalige Bundeskanzler Schröder seinen üblichen Italienurlaub, ab. Stefani entschuldigte sich und trat im Juli von seinem Amt zurück. (Vgl. Internetzugang: Sender ZDF [Juni, 2004])

<sup>140</sup> Jakovs Reaktion scheint aus seiner Sicht als Sportler interessant. Ist er weiterhin als Schwimmer so erfolgreich, bestünde durchaus die Möglichkeit, Deutschland bei internationalen Wettkämpfen vertreten zu müssen.

<sup>141</sup> In Dvoras Fall zeigt sich, dass man sogar versteckt, aus Deutschland zu kommen, weil man sich schämt. Die sprachliche Distanz schafft zumindest klare Fronten. Hängt diese Haltung noch mehr mit der Situation der Juden in Deutschland nach der Shoa zusammen oder liegt sie mehr an der Art und Weise vieler deutscher Pauschaltouristen?

<sup>142</sup> Vgl. Interview Anhang 2.13 Jakov, Gemeinde 7

<sup>143</sup> Siehe Glossar.

<sup>144</sup> Im Lehrplan ist dazu für die 8. Klasse die jüdische Geschichte von der Vertreibung aus Spanien bis Theodor Herzl vorgesehen (z.B. Marranen), Spinoza, Juden in Deutschland (Brunnenvergiftung, Luther und die Juden, Juden in Preußen, Mendelsohn und Lessing, die Emanzipation, Juden in Osteuropa und die Anfänge des modernen Zionismus). An Unterrichtsverfahren werden u.a. Lehrervortrag, Schülerreferate oder Quellenstudium genannt (Vgl. Oberrat der Israeliten in Baden o. J., S. 32). In der 9. und 10. Klasse soll die neuere Geschichte mit besonderer Betonung des Nationalsozialismus und der Staat Israel behandelt. (Vgl. ebenda, S. 3) In der Oberstufe wird der Zionismus wieder aufgegriffen als „Einblick in die jüdische Geschichte der Gegenwart“, wobei die Vorgeschichte der zionistischen Bewegung, der Staat Israel aber auch das Judentum in Europa seit 1945 zu thematisieren sind. (Vgl. ebenda, S. 38)

<sup>145</sup> Ein Überblick über verschiedene Strömungen im Judentum steht lehrplanmäßig erst in Klasse 13 an, dabei geht es systematisch um zu behandelnde Parteien und Schismen wie Pharisäer, Sadduzäer, Essener, das Christentum, Karäer, Chassidim, Aufklärer (Reform) etc. (Vgl. Oberrat der Israeliten in Baden o. J., S. 40)

<sup>146</sup> Hinsichtlich des religiösen Wissens heißt es generell im Lehrplan, dass dasselbe in verantwortungsvolles Handeln umgesetzt werden solle und schließlich die Religiosität des Judentums als Einheit von Gott-Volk-Land zu begreifen und zu würdigen sei. (Vgl. Oberrat der Israeliten in Baden o. J., S. 2 f.)

<sup>147</sup> Schawuot siehe Glossar

<sup>148</sup> Die jüdischen Glaubensartikel werden in der 9. Klasse im Bereich Theologie erwähnt, wenn das Wesen der jüdischen Religion betrachtet wird.

<sup>149</sup> Traditionellen Gottesbeweisen wie auch der Beziehung zwischen Gott und Mensch wird im theologischen Abschnitt der Klasse 10 nachgegangen. (Vgl. Oberrat der Israeliten in Baden o. J., S. 34 f.)

<sup>150</sup> Siehe I Kapitel 2.1.5 dieser Arbeit

<sup>151</sup> Determinismus (lateinisch Begrenzung) wird als eng verwandt mit dem Begriff Determination (lat. Begrenzen, bestimmen), und vor allem Determiniertheit erklärt, worunter 1. das Vorherbestimmt sein von Ereignissen durch ein höheres Wesen oder 2. eine vollständige kausale Bedingtheit zu verstehen ist. In der Ethik wird darunter das Bestimmen des Willens verstanden. Der determinierte Wille ist der durch innere und äußere Ursachen bestimmte Wille, d.h. der zur freien Entscheidung unfähige Wille. In der Ethik besteht weiter die Annahme einer Bestimmung des Willens durch innere und äußere Ursachen, die die Willensfreiheit ausschließen. In der Theologie verweist der Begriff auf die Lehre, die menschliches Wollen vollständig durch Gott bewirkt und bestimmt ansieht. In der Wissenschaftstheorie ist der Determinismus auch als Arbeitshypothese eines durchgängig durch Gesetze (Naturgesetze) bestimmten Verlaufs aller Ereignisse anzusehen, der durch die Vorhersagbarkeit und Berechenbarkeit von Ereignissen ermöglicht wird. Damit wird der irrationalistischen Annahme widersprochen, es gäbe Unerklärliches. (Vgl. Regenbogen 2005, S. 144)

<sup>152</sup> Unter einem Embryo (hebr. Ubbar), wird das ungeborene Kind in embryonischen als auch in den fötalen Stufen verstanden. Allgemein hat ein Embryo keine legalen Rechte oder Pflichten, da nur eine geborene Person Rechte besitzen kann. Gleichwohl gibt es verschiedene Regeln, die seine Rechte schützen. Dieser Aspekt spielt im jüdischen Recht vor allem eine Rolle hinsichtlich eines Schutzes der Mutter, deren Leben bei einer komplizierten Geburt ggf. bedroht ist. (Vgl. Benjamin 1972, S. 719 f.) Nach einer Strömung der jüdischen Philosophie setzt erst mit 49 Tagen nach der Befruchtung die Schutzwürdigkeit der befruchteten Eizelle ein, wenn sich der Keimling schon in der Gebärmutter eingenistet hat. Dieser Aspekt spielt eine Rolle hinsichtlich der Gewinnung von embryonalen Stammzellen, die vor dieser Einnistung entnommen werden und von daher keine gesetzliche Beschränkung in Israel (allerdings auch nicht in den USA u.a. EU Staaten) erfahren. Im Kontrast zu Somazellen, können sich diese Zellen zu verschiedenen Zelltypen entwickeln, um Heilchancen für schwere Krankheiten zu erkennen. In Deutschland dürfen keine embryonalen Stammzellen entnommen werden, ausgenommen die vor dem 1. Januar 2002 gewonnen wurden. (Vgl. Feld. Stammzellenforschung. 2005, S. 13) Die Betrachtung von jüdisch und nichtjüdischer Perspektive zum Diskussionspunkt Embryonen, hier am Beispiel Deutschlands, kann den Jugendliche wichtige Aufschlüsse zu Denktraditionen hinsichtlich des beginnenden menschlichen Lebens geben.

<sup>153</sup> Siehe Glossar

<sup>154</sup> Die Bearbeitung des Buches von Avichail wird sehr diskursiv geführt. Die Lehrerin bringt zum Ausdruck, dass sie den Text akzeptieren kann, andererseits existieren Annahmen des Autors, die sie regelrecht ablehnt, da sie ihr zu esoterisch erscheinen. Die Schüler zeigen Interesse an der Arbeit, ziehen hier jedoch phasenweise die rezeptive Aneignung vor.

<sup>155</sup> Der Hefter der Schüler der Gruppe 2 enthält den Text von Mose ben Maimon zur Willensfreiheit 26b Hilchot Teschuwa Kapitel 5, Auszüge aus More Newuchim (11, 32: Göttliche Vorsehung, Natur und Wunder); Mose ben Maimons Perusch HaMischnajot, Ausschnitte aus dem Buch Daniel, Mose ben Maimons 13 Glaubensartikel und einen Text zu seiner Biografie, ein Narrativ von Deborah Dajan zu ihrer Alija, Kopien aus dem Schulchan Aruch zur Omerzeit, das Talmudtraktat Berachot, zusammenfassende Texte zu Pessach und einige Texte zur Megillat Ruth.

<sup>156</sup> Dekalog siehe Glossar

<sup>157</sup> Siehe Glossar

<sup>158</sup> Die Zahl sieben ist die häufigste symbolische Zahl im alten Judentum. Sie tritt auf in der Heiligung des 7. Tages, (Schabbat), des 7. Jahres (Schabbatjahr); den 7 Schabbatjahren, Jubeljahr oder in den 7 Wochen zwischen Pessach und Schawuot auf. Der Hauptmonat des Festkalenders Tischri war ursprünglich der 7. Monat. Ebenso dauern Trauer- und Hochzeitstage 7 Tage. Schließlich existieren 7 hermeneutische Regeln der Exegese, 7 Gebote der Noachiden, 7 Segnungen (Siebengebet an Schabbat und Festtag). In der Arche wurden zudem je 7 reine Tiere mitgenommen und in mystischen Vorstellungen ist die Rede von 7 Himmeln. Tatsächlich gab es (Vgl. die Aussage der Schülerin Nina) ursprünglich eine 7-tägige Festdauer von Pessach und Sukkot. (Vgl. Philo – Lexikon 1992, S. 689 f.)

<sup>159</sup> Wie man sieht, geht es im Unterricht nicht um die Einführung ins Ritual, sondern um die Vermittlung von Wissen mit enzyklopädischem Status, das dann zur Identität etwas beiträgt, wenn die Religiosität beansprucht wird. Reproduzierbarkeit eines enzyklopädischen Wissens besitzt i.d.S. einen Grundstellenwert. Für die religiöse Praxis im Sinne einer Teilnahme am Ritual oder den Vollzug einer Glaubensgemeinschaft, ist es hier nicht relevant. Dann wäre jüdische Identität unter dieser Voraussetzung wichtig. Verschiedene Schwerpunkte religiöser, historischer oder ethnischer Natur kommen in den Schüler- und Lehrerinitiativen zur Geltung (Im Vergleich dazu ist das Wissen über die genaue Gliederung der Bibel für den Protestanten im Konfirmandenunterricht nicht essentiell für den Glaubensvollzug, aber auch bei Rosenzweig Siehe Kapitel 2.2 stand die enge Verbindung zwischen Synagoge und enzyklopädischem Wissen im Vordergrund). Man kann sagen, dass das Wissen zu dieser Identität gehört, wenn sowohl die Mitgliedsgruppe wie auch die Fremdgruppen, die auf einen selbst Bezug nehmen, sagen, dass man nur dann ein gültiger Vertreter dieser religiösen Gemeinschaft ist, wenn man über dieses Wissen verfügt. In diesem Rahmen wäre es aber keine Religiosität, bei der es auf eine praktizierte Vergemeinschaftung, Frömmigkeit, auf Ritualkenntnis und -teilhabe ankommt. Judentum wird so religiös sozialisiert, kann man annehmen, um möglichst selbständig früh an der heiligen Schrift und damit an der Offenbarung teilzuhaben zu können. Das entscheidende ist die Autonomie der Bibellektüre, auf die das Wissen gerichtet ist, so dass man in Vermittlung der Bibellektüre in eine persönliche Beziehung zu seinem Gott tritt.

<sup>160</sup> Die Zusatzfrage folgt kurz auf die erste und ist kein organischer Anschluss. Die Lehrerin hätte die erste Frage beantworten lassen sollen. Und selbst wenn die 2. Frage eine organische Anschlussfrage wäre, darf sie die 2. Frage erst stellen, wenn sie die Antwort auf die 2. Frage kommentiert hat. Fragen, die im Unterricht gestellt werden, stellen zumeist Prüfungsfragen dar, es sei denn, es ist erkenntlich, dass in einem forschungsnahen offenen Prozess, die Lehrerin sokratisch Fragen einsetzt, um neue Aspekte zu entwickeln. Hier scheint es sich um eine Kontroll- und Prüfungsfrage zu drehen, da die Lehrerin sie wiederholt. So nehmen es die Schüler auch auf. Damit muss die Antwort einer Frage jeweils adäquat kommentiert werden. Wenn man das nicht tut, dementiert man die Berechtigung des Fragestellens.

<sup>161</sup> Samuelson 1995, S. 134-163

<sup>162</sup> Eigentlich meint die Lehrerin hier das Naturrecht, auf das sie in Stunde 5 verwiesen hatte. Philosophisch gesehen wurde das Naturrecht von Leibniz eingeführt (ius naturale) und bildet in der Geschichte der Rechtsphilosophie die immer wiederkehrende Idee einer Natur des Menschen oder natürlicher Lebensverhältnisse zu entnehmende ur- oder vorbildliche Ordnung des sozialen Seins, die bald als im Gegensatz zum positiven Recht stehend, bald als dessen immanente Grundlage angesehen wird, die aber überzeitliche Gültigkeit (Wahrheit und Richtigkeit) in Anspruch nehmen kann. Platon entwickelt sein Bild des vollkommenen Staatswesens nach einer dem Vorbild der geistigen Natur des Menschen entsprechenden Staatsverfassung, die durch staatliche Neugründung verwirklicht werden sollte. Das Naturrecht wird zum Vorbild für spätere normative Naturrechtslehren, die im Kontrast zu bestehender Ordnung eine Richtschnur für künftige Gesetzgebungen aufstellen. Zu ihren Theoretikern gehören u.a. Rousseau, Fichte oder Kant. Die Neuzeittheoretiker gehen von naturwissenschaftlichen Gesetzen beeinflusst, davon aus, dass Naturrecht von einem alles Geschehen regulierenden universalen Vernunftgesetz ausgeht. Daraus werden rational deduktiv Folgen abgeleitet, die als Rechtssätze gelten. Das positive Recht wurde im 18. Jahrhundert als lückenhaft betrachtet (z.B. Grotius). Das Naturrecht sei so unveränderlich, dass es selbst Gott nicht verändern könne. Die Vertreter der Aufklärung nutzen das Naturrecht als Basis für die Humanisierung des Rechtssystems. Hegel stellte den Geltungsanspruch des Naturrechts in Frage, das im 19. Jahrhundert durch den Positivismus abgelöst, im 20. Jahrhundert jedoch im Kontext der Menschenrechtsformulierung wieder aufgegriffen wurde. (Vgl. Regenbogen 2005, S. 444)

<sup>163</sup> Zu den noachidischen Geboten siehe Glossar

<sup>164</sup> Für den Unterricht ist dieser Hinweis Larissas entscheidend. Damit wird deutlich, dass ihr bewusst ist, dass dieses Wissen zu den Feiertagen im Religionsunterricht oberste Priorität hat, denn er muss vor allem anderen Wissen stehen und als Grundlegung dienen, sonst hätte sie ihn nicht als erstes genannt. Während für die Fortgeschrittenen die Fragen eher einfache Kost sein dürften, scheinen generelle Prinzipien dieses Unterrichts für Larissa neu und fremd zu sein.

<sup>165</sup> Auch wenn die Schüler über Testanforderungen zuweilen stöhnen, so haben sie doch eine Erwartungshaltung an neue Themen auf einem bestimmten Niveau, die sie einfordern. Ein zu oft wiederholtes Thema erzeugt eher Abneigung. Wenn also alljährlich die Feiertage wiederholt werden und keine Neuigkeiten einbezogen werden, wird ggf. negativ reagiert.

<sup>166</sup> Obwohl im Judentum die menschliche Willensfreiheit vertreten wird, gab es auch verschiedene deterministische Auffassungen. Als Vorhersehung wird dieser Aspekt auch in Bezug zu Belohnung und Strafe gesetzt. (Vgl. Leibowitz 1994, S. 204-209)

<sup>167</sup> Vgl. Anhang 7.7 Auszüge aus den Unterrichtsmaterialien Gemeinde 7

<sup>168</sup> Vgl. Glossar

<sup>169</sup> Palästina siehe Glossar

<sup>170</sup> Siehe Glossar

<sup>171</sup> Im Kibbuz wird das Prinzip der Selbstverwaltung betont als Selbstverantwortlichkeit in einem überschaubaren Mikrokosmos. (Vgl. Maier 2001, S. 824). Die Lehrerin verweist mit ihren Ausführungen auch auf die in sich geschlossene Verwirklichung der sozialistischen Gesellschaft, die diese Ziele wie Fedor erkannte auf einer spezifischen Erziehungsmethode fußen ließen. Es herrscht das Prinzip der „Gemeinschaftlichen Produktion, Konsumtion und Erziehung“. Der Kibbuz ist als selbstverwaltetes Kollektiv nach basisdemokratischen Ordnungsprinzipien verfasst, die von zeitweiligen Amtsträgern ohne jede materielle Vergünstigung getragen wird. (Vgl. Busch-Lüty 1989, S. 31-48) Die national jüdische Bewegung sah Juden vom Zwang befreit, sich durch Höchstleistungen akzeptabel machen zu müssen, hob aber nicht den Leistungszwang auf, um der Welt zu zeigen, dass Israel zu Höchstleistungen in Bereichen, die sonst als unjüdisch galten, imstande war. (Vgl. Maier 2001, S. 817) Die Spannung in der jüdischen Arbeiterbewegung zwischen national jüdischer zionistischer Zielsetzung und radikal sozialistisch kommunistischer Assimilationstheorie zwang früh zu einer Suche nach einem eigenem und vorbildhaften Weg zum Sozialismus. Das Modell der Gemeinschaftssiedlung, die Verwirklichung eines eigenen jüdischen Sozialismus besaß zunächst keine übergreifenden Organisationen. Kibbuzim waren ideologisch determiniert und stellten Ansiedlungen der Liegenschaften des jüdischen Nationalfonds dar. (Vgl. Maier 2001, S. 820 f.) Ideologisch gesehen besteht für den Kibbuz ein dreidimensionales Wertsystem: Die Zielsetzung der nationalen Wiedergeburt (Zionismus), die der radikalen Erneuerung gemeinschaftlichen Lebens und Wirtschaftens (Sozialismus) und die humanistischen Ideale. Die Rolle der Arbeit als zentraler Wert und Medium der nationalen Befreiung und Selbstfindung des jüdischen Volkes schloss für die jüdischen Siedlungspioniere zugleich ein ganzheitliches Arbeitsideal und eine strenge Betonung der Gleichberechtigung ein. Dabei wurde gerade die manuelle Arbeit nicht als notwendiges Übel angesehen, sondern als ethischer Wert an sich. (Vgl. Busch-Lüty 1989, S. 31-48)

<sup>172</sup> Das Selbstverständnis der zionistischen Pioniere, das besonders durch die Jugendbewegung in Europa Unterstützung fand, stand allerdings im Widerspruch zum europäischen Bildungsideal vieler europäischer Juden. Und so wurde die Frage nach einem jüdischen Staat höchst kontrovers beantwortet. Wenige Einwanderer suchten nach einer religiösen Fundierung, sondern danach, eine Leben ohne Diskriminierung führen zu können. (Vgl. Maier 2001, S. 844) Dennoch entstand neben dem sozialistischen Modell in den dreißiger Jahren auch eine religiöse Kibbuzbewegung,

<sup>173</sup> Fedor scheint sich für die Erziehungsfragen zu interessieren, die im Unterricht jedoch weniger beachtet werden. Die Kindererziehung wurde als gemeinsame Aufgabe betrachtet und in eigenen nach Alterstufen eingeteilten Kinderhäusern und Schulen organisiert. (Vgl. Maier 2001, S. 823) Das Prinzip ging einher mit einer radikalen Loslösung von bisherigen Familienstrukturen, die sich im Laufe der Kibbuzentwicklung jedoch wieder durchsetzten. (Vgl. Maier 2001, S. 825)

<sup>174</sup> Die Lehrerin differenziert zwischen Reform (Sonntagsgottesdienst, kipatragende Frau) und Orthodoxie. In deutschen Reformgemeinden ist der sonntägliche Gottesdienst nicht üblich und auch amerikanische Gemeinden haben Abstand davon genommen. Andererseits sind kipatragende Frauen heute zutage nicht nur in der Reform oder bei Konservativen zu finden, sondern z.T. auch in der Orthodoxie.

<sup>175</sup> Siehe Glossar



<sup>176</sup> Die Pflicht, das Leben zu erhalten, stellt eines der höchsten Gebote im Judentum dar (Pikkuach Nefesch). Daraus resultiert als natürliche Folge das Verbot des Selbstmords. Nachalmudische Autoren betrachteten Selbstmord als eine höchst abscheuliche Sünde, die noch schlimmer war als zu morden. Das Märtyrerdasein wird scharf vom Selbstmord unterschieden und unter bestimmten Umständen als größte Mizwa betrachtet. Weiter wird unterschieden, ob man sich töten lässt oder sich selbst tötet (Kiddusch HaSchem bzw. Hillul HaSchem). Der Wille, den Namen Gottes zu heiligen, zeigt sich in der Bereitschaft als Märtyrer zu sterben. Wenn eine Person den Tod bereitwillig erleidet statt spezifische Gebote zu verletzen, hat er nach tannaitischer Sicht den Status des Kiddusch HaSchem eingenommen. Versäumt es jemand, das Martyrium anzunehmen, das die Halacha in bestimmten Fällen erfordert, dann ist er des Hillul HaSchem (Awoda Sara. 27b) schuldig. Denn es heißt, dass der Namen des Herrn nicht missbraucht werden soll (3 Mose. 22:32, 33). Ein Märtyrer wurde kadosch, heilig. Die jüdische Tradition vermittelte das Märtyrerkonzept als ein Ideal, das sich z.B. in Geschichten zu Rabbi Akiba und den 10 Märtyrern wiederfand. (Lamm 1972, S. 977-981). Ein schwieriges Problem, das sicher nicht leicht den Schülern zu vermitteln ist, zumal der Begriff „Märtyrer“ im Kontext arabischer Selbstmordattentäter spezifisch konnotiert ist.

<sup>177</sup> Es ist kaum möglich die Themen in einer Logik oder Chronologie festzuhalten, noch sie aus der Abfolge des Religionsunterrichts zusammenzustellen, man könnte sie jedoch von einer normativen Basis (Gebote) über eine reflektierende (Auserwählung) zu einer handlungspragmatischen Orientierung (Erziehung) verbinden. Die Problematik des Zusammenschnitts ergibt sich nicht nur durch die flexiblen Themenwechsel der Lehrerin, sondern auch durch Pausen zwischen den Besuchsphasen, so dass nicht alle Themen des Schuljahres dokumentiert werden konnten.

<sup>178</sup> Avichail 1989

<sup>179</sup> Wenn auch jüdische Mission nicht immer und überall verboten war und in vorchristlicher Zeit, z.B. im antiken Griechenland und Rom bestand, wurden Missionstätigkeit und Übertritt sicherlich auch durch das erstarkende Christentum zurückgedrängt. (Siehe Encyclopaedia Hebraica 1972b. S: 1182 ff.)

<sup>180</sup> Rachamim meint Erbarmen, ein Gefühl des durch Liebe bedingten Mitleids, das Verzeihen ermöglicht und den Menschen zu Wohltätigkeit anregt. Diese Qualität, die dem Menschen inhärent ist, ist ein wesentliches Merkmal Gottes (2 Mose 20:6), und der Nachkommen Abrahams, der für sein Mitleid bekannt ist. Da Gott selbst als rachaman (gnädig) verstanden wird, wird auch das Volk Israel als gnädige Söhne von gnädigen Vätern interpretiert (Talmudtraktat Jewamot 79a). Entsprechend der Tradition des Ebenbild Gottes entwickelt sich Erbarmen über familiäre Grenzen hinaus, um den ganzen Bereich menschlicher Beziehungen zu umfassen (Genesis Rabba 33: 1). So wie Gott an den Bund durch Erbarmen mit seinem Volk gebunden ist (5 Mose 13:17), so wird ein Jude durch bestimmte Geboten daran gebunden, sich erbarmungsvoll gegenüber Fremden, Waisen, Witwen und allen Lebewesen zu verhalten (5 Mose 22:6). Das Erbarmen als Erfüllung der vertraglichen Verpflichtung verbessert die moralische Befindlichkeit. Das zeigen auch die Vielzahl der Institutionen im jüdischen Gemeindeleben, die aus dieser Prämisse resultieren. Die Anerkennung des barmherzigen Gottes durch den Menschen findet seinen wörtlichen Ausdruck in den Gebeten (4 Mose 19:19), in denen der Mensch Gott bittet, sogar mit dem unwürdigen Menschen mitfühlend umzugehen (2 Mose 34:7). Gott verzeiht Sündern, da er die menschliche Unvollkommenheit kennt (Talmudtraktat Schabbat 151b). Das Erbarmen Gottes negiert zwar das Prinzip göttlicher Gerechtigkeit nicht, aber es ergänzt und verstärkt seine Wirksamkeit. Beim Analysieren der 13 Glaubenssätze Maimonides zeigen die Rabbiner die positive Interaktion von Erbarmen und Gerechtigkeit (Talmudtraktat Rosch HaSchana 17a, b) in der Verbindung Gottes mit der Welt auf. (Silbermann 1972b. S 855 f.)

<sup>181</sup> Demut bzw. Bescheidenheit bildet ein wichtiges religiöses Prinzip, das die rabbinische Literatur Gott selbst als Qualität zuschreibt, mit der Implikation, dass der Mensch in dieser Hinsicht Gott nacheifern sollte (Talmudtraktat Megilla 31a). Demut wird als eine hervorragende persönliche Tugend und als eine obligatorische Qualifikation für Führungspositionen betrachtet. Biblische Protagonisten, die ein Bewusstsein ihres Könnens mit persönlicher Bescheidenheit verbinden konnten, erreichten Ansehen, während jene, die eine arrogante Haltung zeigten, Niederlagen erlitten (Ezechiel. 28:2). Demut war die krönende Tugend des Moses: (4 Mose 12:3). Die Propheten verdammt den übermäßigen Stolz. Die Demut des Menschen vor Gott entsteht durch seine existentielle Hilflosigkeit gegenüber göttlicher Allmacht (Psalme 22:7). In menschlichen Beziehungen ermöglicht Demut eine gebende Haltung und ist mit Eigenliebe nicht kompatibel. Demut ist nicht nur die Abwesenheit des Stolzes, sondern auch eine positive

Kraft, die sich in konstruktiver Handlung und weiterhin in der Würde des Menschen ausdrückt (Encyclopaedia Judaica 1972o. S 1072 f.).

<sup>182</sup> In der Bibel hat der Begriff Liebe wie in den meisten Sprachen viele Bedeutungen. Diese bewegen sich zwischen der sinnlichen Liebe zwischen Mann und Frau bis hin zu theologischen Vorstellungen der Liebe Gottes zu Israel und Israels Liebe zu Gott. Häufig gebrauchte Worte der Bibel für Liebe bilden z.B. Ahawa oder Chessed (als wahre Liebe in der Freundschaft). Ob nun die Liebe zwischen Eltern und Kind, zwischen Eheleuten oder die zwischen Freunden gemeint ist, im Gebet Schma Israel geht es um die Liebe zwischen Gott (Gott hat Israel erwählt und im Bund bestätigt) und Mensch, die als reziprok betrachtet wird. Im Schma findet die Liebe in einer spezifischen Form Ausdruck, denn Gott kann diese Liebe befehlen (5 Mose 6:5), weil sie gemäß den Erfordernissen des Gesetzes ausgedrückt werden muss. In nachbiblischer Zeit, beeinflusst durch die Haltung Aristoteles gegenüber Gefühlen (Leidenschaft), begann man sexuelle Liebe abzuwerten und die Liebe Gottes zu intellektualisieren (Maimonides). Im 19./ 20. Jahrhundert sind die meisten jüdischen Diskussionen zur Liebe durch den deutschen Idealismus bestimmt. Rosenzweig und Buber (Vgl. I Kapitel 2.2) kreierten einen neuen Weg des jüdischen Existenzialismus, der die Liebe zum Urgrund des Menschen bestimmte. In diesen Kontext gehört auch die Verbindung von Liebe und (Ehr)furcht vor Gott und der talmudische Aufruf, den Nächsten zu lieben (Lipinski 1972a. S. 523 ff.)

<sup>183</sup> Die von Avichail genannten Tugenden des jüdischen Volkes entsprechen nicht völlig dem klassischen Tugendkatalog der griechisch abendländischen Vorstellung. Glaube, Liebe und Hoffnung sind ihnen natürlich inhärent, wobei Hoffnung für die Messiaserwartung steht. Für die Besonnenheit würde der Begriff Bescheidenheit zutreffen. Die Gerechtigkeit im jüdischen Verständnis entspricht der Gerechtigkeit Gottes (s.o.). Weisheit findet sich unzweifelhaft auch in der Prophetie oder etwa bei König Salomon, doch wird sie immer auf Gott zurückbezogen. Entsprechendes gilt für die Tapferkeit, die biblischen Helden wie Schimschon aufgrund seiner militärischen Erfolge zugesprochen wird. Tapferkeit verstanden als sittliche Haltung, als vernunftbegleitetes Widerstehen einer Gefahr könnte im religiösen Sinne auch darauf verweisen, Gefahren zu widerstehen, die einen vom Glauben abbringen mögen. Neomi etwa zählt zu einem Kreis von 22 glaubensfesten Frauen, die durch die Rabbinen wegen ihrer Tapferkeit hervorgehoben wurden (Midrasch HaGadol, 23:1).

<sup>184</sup> Vgl. Guttman 1985, S. 216–218, siehe dazu auch II Kapitel 4.2.2 Gemeinde 5

<sup>185</sup> Die Bibel spricht oft von Gott als „Gott der Wahrheit“ (Jeremia 10:10), ebenso der Talmud (Talmudtraktat. 55a). Dieselbe Idee artikulieren auch mittelalterliche jüdische Philosophen (z.B. Joseph Albo, Sefer Halkkarim 2:27). In rabbinischer Theologie stellt die „Wahrheit“ eines der 13 Attribute Gottes dar (2 Mose 34:6). Wahrheit bezieht sich in erster Linie auf eine ethische Vorstellung und beschreibt nicht, was ist, aber was sein soll. Der Begriff ist in der Bibel weiter mit dem Aspekt Frieden, Rechtschaffenheit, Gnade, Gerechtigkeit und mit Rettung verbunden. In Maimonides und Hermann Cohens Gotteskonzept stellt Gott das absolute Modell der Moral, dar und dem Gott der Wahrheit folgt die menschliche Tugend der Wahrheitsliebe. Da Gott die Wahrheit behüte, könne der Mensch Gott nur näher kommen, wenn er die Wahrheit spricht (Psalm 146). Jüdische Philosophen akzeptierten die griechische Vorstellung der Wahrheit im allgemeinen als „Korrespondenz zur Wirklichkeit“ (z.B. Abraham ibn Daud: Emuna Rama 2:3). In moderner jüdischer Philosophie bestimmt Cohen die normative Einheit des Erkennungsvermögens und der Moral als das Grundgesetz der Wahrheit Buber identifiziert jüdisches Vertrauen mit Wahrheit als interpersonelles Vertrauen. Auf diese Art ist Wahrheit als ein menschliches, ethisches Kriterium überall im jüdischem Denken präsent (Vgl. Schwarzschild 1972b. S. 1414 ff.)

<sup>186</sup> Gier bzw. Begierde wird schon im zehnten Gebot des Dekalogs (2 Mose 20:14; 5 Mose 5:18) angeprangert und verboten. Dieses Verbot durchzieht die Bibel und die jüdisch-ethische Literatur. Neid kann als ein rationaler Zustand definiert werden, der vorhandene Relationen verändern möchte, und so gibt es eine inhärente Beziehung zwischen der Ablehnung der Begierde und der Erhaltung feststehender sozial - ökonomischer Bedingungen. Gier wird als Wurzel aller sozialen Ungerechtigkeit betrachtet (Micha 2:1 ff.). Talmudische Rabbiner, mittelalterliche Denker und moderne Gelehrte behaupten u.a., dass das zehnte Gebot alle vorherigen zusammenfasse (Talmudtraktat Megilla 6), weil der Neid zu allen den anderen Sünden führe. Im Talmudtraktat Awot heißt, dass Neid die Begierde verursacht, die zu Raub und Tyrannei verleitet (Talmudtraktat Awot 2:11, 28). Im 20. Jahrhundert erklärte Cohen, dass Gier den Neid verursache, der wiederum Hass entstehen ließe und in Krieg münden würde (Cohen 1929, S. 522). Die jüdische Tradition generell erklärt, dass der Neid erst mit dem Kommen des Messias ausgelöscht würde. (Vgl. Schwarzschild 1972a. S 1022)

<sup>187</sup> Fedor kommt durch den erkannten kausalen Zusammenhang zwischen den Geboten, insofern Neidmotive zu Mord führen können, rabbinischer und religionsphilosophischer Auslegung sehr nahe, denn aus rabbinischer Sicht, sind es die Leidenschaften, zu denen Neid gehört, die es gilt zu beherrschen, sowohl über und mit dem Gottesdienst wie im alltäglichen Leben. Die Mitschüler haben in diesem Rahmen weitere differenzierende Gedanken, die einer Verabsolutierung entgegenstehen, so erklärt Sonja, dass Neid natürlich nicht zwangsläufig zu Mord führen muss und Jana meint, dass nicht jeder Menschen Neid entwickelt.

<sup>188</sup> Ehrfurcht (hebr. Jirat Elohim, aber im Talmud Jirat Schamajim, Himmelsfurcht), ist ein ethisch-religiöser Begriff, der manchmal mit Jirat Het, der Furcht vor Sünde, verwechselt wird, sich aber davon deutlich unterscheidet. Das tägliche Morgengebet im aschkenasischen Ritus, das in den Segen zum Neumond eingebettet wurde, spricht von der Furcht vor dem Himmel und Furcht vor der Sünde (Talmudtraktat Berachot 16a). Furcht vor Sünde soll als Furcht vor den Folgen der Sünde, Furcht vor dem Himmel jedoch als Verehrung verstanden werden und bezieht sich auf eine ethische Sichtweise und religiöse Einstellung, die in der Befolgung der Gebote zum Ausdruck kommt. Gottesfurcht wird häufig in der Bibel erwähnt, insbesondere bezogen auf Abrahams Bereitschaft, Isaak zu opfern (1 Mose 22:12). Ehrfurcht wird weiter als die Eigenschaft interpretiert, die Gott vom Menschen erwartet (5 Mose 10:12). Dennoch bleibt eine genaue Bedeutung verschwommen und erst die Rabbiner konkretisierten den Begriff. In 3 Mose 19:14 heißt es „Du sollst Deinen Gott fürchten“, wobei dieser Ausspruch nur für solche Gebote verwendet wird, die „dem Herzen bekannt sind“. Das heißt, dass die Sünde nur demjenigen bekannt ist, der sie begeht, nicht aber von anderen Menschen wahrzunehmen ist, erklärt RaSCHi. Die Verehrung Gottes ist allein entscheidend. Gottesfurcht macht zudem die Kenntnis der Tora notwendig (Talmudtraktat Schabbat 31a–b). In diesem Sinne ist Gottesfurcht ein geistiger Zustand und eine ethische Einstellung, deren Qualität vom Menschen selbst abhängt (Vgl. Rabinowitz 1972c. S. 1198 ff.).

<sup>189</sup> Siehe Glossar

<sup>190</sup> Durch den Verweis auf die Angst scheint der eigentliche Gehalt der Gottesfurcht für die Schüler offenbar nicht ganz deutlich. Die Begriffe Angst und Furcht werden fortlaufend synonym gesetzt, Genias Nachhaken aber hilft, dem Kern näher zu kommen. Sie setzt Ehrfurcht nicht mit Angst gleich, die den Menschen begrenzt, sondern versteht sie eher als Form des Respekts. Dann ist Ehrfurcht etwas, das dem Menschen Wege ermöglicht, um z.B. Fehler einzugestehen und daran zu arbeiten, das Handeln zu verbessern.

<sup>191</sup> Gebete für Regen sind unter den frühesten liturgischen Texten zu finden und ein Ausbleiben des Regens wird in der Bibel als Strafe Gottes interpretiert (5 Mose 11:11–17; I Könige 17:1). Die Tefilat Geschem wird zu verschiedenen Anlässen gesprochen, in denen Gott als die Kraft anerkannt wird, die den Regen hervorbringt. Das Hauptgebet für Regen wird während des Musaf-Gebets am 8. Tag des Sukkotfestes vorgetragen (Schemini Azeret) als Teil der zweiten Segnung in der Wiederholung der Amida nach aschkenasischer Tradition. Sefardim sprechen es vor dem Mussaf Gebet. Von Schemini Azeret bis zum ersten Tag des Passahfests wird um Regen gebetet, mit Pessach erfolgt die Bitte um Tau (Vgl. Trepp 1992, S. 87)

<sup>192</sup> Fragen und gleichzeitiges Antworten ist ein Prinzip, das bei verschiedenen Gemeindelehrern wahrzunehmen ist. Funktional kann es die Schüler anregen, zu erkennen, dass man Fragen an ein Thema stellen kann und nach stimmigen Antworten suchen muss. Durch Gestik und Mimik der Schüler, die Unkenntnis ausdrückt, kann die Lehrerin auch ablesen, inwieweit es notwendig ist, zu helfen. Im Fall der nichtbestehenden Freude zur Pessachernte erschien es der Lehrerin sicherlich müßig, Hypothesen entwickeln zu lassen, wenn es keine offizielle Vermutung gibt.

<sup>193</sup> Zweierlei Ernten als Winterernten sind relevant 1) das früh reifende Korn der verschiedenen Gerstenarten und 2) der später reifende Weizen und Reisweizen (2 Mose 9:31). Ab Pessach wurde das Omer der Gerste zum Tempel gebracht (3 Mose 23:10). 7 Wochen später begann die Weizenernte zu Schawuot damit, dass man 2 Laibe Brot (3 Mose 23:17) darbrachte (Feliks 1972a. S. 377).

<sup>194</sup> Angst wird u.a. als subjektiver Gefühlszustand (Sorge), als objektiver Sachverhalt (beengender Zustand) und /oder die daraus resultierende Folge betrachtet. Semantische Korrelate wie z.B. >Kehle zuschnüren< lassen sich nicht auf Furcht beziehen, auch wenn die Begriffe nahe verwandt sind. Die Abgrenzung, dass sich Angst auf etwas Gegenstandsloses bezieht und Furcht auf etwas Gegenständliches gerichtet ist, scheint nicht möglich. Nach Freud ist Angst in Realangst und neurotische Angst zu differenzieren. Dabei kann Angst einerseits als rationell zweckmäßige Reaktion auf äußere Gefahr warnen und helfen, andererseits als Flucht vor überwältigenden Triebdynamiken schwächen und neurotisieren. (Vgl. Winkel 2001)

<sup>195</sup> Siehe Glossar

<sup>196</sup> Gemeint sind in der Haggada der Unwissende, der Neugierige, der auflehnd Polemische und der weise Fragesteller (Vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2004, S. 52)

<sup>197</sup> Vgl. I Kapitel 2.1 dieser Arbeit

<sup>198</sup> Woher Fedor diese genaue prozentuale Angabe hat, verrät er nicht. Auch scheint der Aussage ein logischer Fehler inhärent: Der Mensch handelt nicht in einer gewissen Weise und daraus ergibt sich, dass er zu 50 % darauf festgelegt ist. Die Aussage verlangt eine kausale Verknüpfung, z.B. weil der Mensch so festgelegt ist, handelt er in einer bestimmten Weise.

<sup>199</sup> Maimonides achtete darauf, Wunder nicht als eine Aufhebung von Natur Gesetzen zu definieren. Er erklärte, dass beim Wunder, das Rote Meer zu durchqueren, sich die Natur des Wassers nicht änderte, aber durch eine andere Naturgewalt, den Wind bestimmt wurde. Ein Wunder wie die Offenbarung am Berg Sinai hingegen, bildete die Manifestation eines besonderen Schöpfungsakts, und kann so eher als eine Ergänzung naturgesetzlicher Phänomene verstanden werden als eine Aufhebung dieser (Vgl. Schweid 1972a, S. 77).

<sup>200</sup> Der Tier Mensch Unterschied spielt im philosophischen Diskurs, sei es zu Beginn der Aufklärung oder in der Moderne, stets ein wichtiges Motiv, um das Wesen des Menschen und seine geistigen, sprachlichen und transzendentalen Fähigkeiten hervorzuheben. Hier sei nur auf Gehlen verwiesen, der den Menschen als biologisches Mängelwesen charakterisiert, das sich handelnd seine Umwelt aneignen muss. (Vgl. Gehlen 1986)

<sup>201</sup> Jüdische Tradition hat stets ein positives Interesse an menschlichen Emotionen gezeigt, sie werden in der Bibel, dem Talmud, der jüdischen Philosophie und dem Mystizismus dargestellt und erörtert. Biblische Personen sind häufig mit ihren Gefühlen dargestellt, wodurch auch ihre Glaubwürdigkeit nahegebracht wird. Bereschit führt die Gefühle Liebe, Freude, Furcht und ihre Gegenpole ein (z.B. 1 Mose 3:6.) wie später u.a. Saul und David, die Psalmisten etc. zeigen. Ebenso wird Gott zu Anfang als eine Gottheit dargestellt ist, die aus tiefen Gefühlen wie Mitleid oder Ärger wirkt (1 Mose 4:10,15.). Weiterhin werden die Israeliten auf ihrer Wanderung in allen emotionalen Nuancen charakterisiert (Entrüstung, Liebe, Furcht, Eifersucht z.B. in 2 Mose 19:3 8). Die Tora gebietet, sich von negativen Gefühlen wie Hass und Begierde zu befreien, und sich positiven Gefühlen zuzuwenden, d.h. sich dem Mitmenschen gegenüber liebenswürdig zu verhalten und freudig die Gebote Gottes zu beachten (z.B. 2 Mose 20:14). Die Propheten und das rabbinische Judentum heben vor allem solche Emotionen hervor, wie sie in Michas knapper Zusammenfassung der religiösen Ethik aufzufinden ist (Micha 6:8). Ärger, Eifersucht, Begierde und Stolz werden von den Rabbinen verdammt (Talmudtraktat Abot 2:11). Die ideale emotionale Natur habe jemand, der seine Leidenschaften beherrscht, gutherzig, demütig und friedliebend ist (Talmudtraktat Abot 1:12). Nationale Gefühle wurden in freudigen Feiertagen wie Simchat Tora oder bei Trauer zum 9. Aw formalisiert. Mittelalterliche jüdische Philosophen versuchten, Gefühle dem Verstand unterzuordnen so wie es unter hellenistischem Einfluss üblich war. Gemäß Aristoteles stimmte man überein, dass Mäßigung beim Ausdrücken der Gefühle beachtet werden sollte. Jüdischer Mystizismus sucht hingegen, den Menschen aus einem Zustand psychischer Entfremdung zu einer ekstatischen Vertrautheit mit Gott zu führen, doch nicht ganz ohne intellektuellen Prozess. Hauptsächlich die Chassidim verfolgten eine antiintellektuelle Richtung, die Freude, Vertrauen und Dankbarkeit als Kern des religiösen Lebens betont. (Vgl. Ivry 1972a, S. 727)

<sup>202</sup> Mose ben Maimon 1992, S. 56 ff.

<sup>203</sup> Vgl. Regenbogen 2005, S. 154

<sup>204</sup> Siehe dazu auch Levinson 1993, S. 88 ff.)

<sup>205</sup> Zum Verhältnis Kants zum Judentum Siehe Brumlik 2000, S. 25-74

<sup>206</sup> Quellenangabe ist hier nicht greifbar

<sup>207</sup> Im Hinblick auf den Determinismus mag >gesamte Wirklichkeit< in naturwissenschaftlicher Sicht „alle Vorgänge in der Welt auch der seelischen Erlebnisse und Willenshandlungen“, die einen durchgängigen Kausalzusammenhang voraussetzen, umfassen. (Vgl. Regenbogen 2005, S. 144) Wirklichkeit meint im philosophischen Sinne etwas, das wirkt bzw. wirksam geworden ist, das ins Dasein getreten, zur Existenz gekommen (Energeia) und als ein Wirksames und ein Gewirktes greifbar ist (Erfahrung). Im speziell metaphysisch-ontologischen Sinne ist Wirklichkeit der Inbegriff des Seienden, in anderer Hinsicht des Wesentlichen (Idee) im Kontrast zum Erscheinenden, Unwesentlichen, nur Empirischem, Zufälligen (Schein) und auch im Kontrast zum Nicht-Wirklichen bzw. noch nicht Wirklichem. (Vgl. Regenbogen 2005, S. 735)

<sup>208</sup> Unter „wahrnehmen“ ist die Bewusstwerdung, Beobachtung, die unmittelbare Erfassung, Erfahrung von Gegenständen oder Vorgängen der Außenwelt durch Sinne bzw. Empfindungen gemeint, die sich dabei mit dem Verstand verbinden. (Vgl. Regenbogen, 2005, S.720)

<sup>209</sup> Philosophisch gesehen orientiert sich die Lehrerin an 2 Handlungstheorien a) an einer empirisch-deskriptiven, die Rollenstatus etc. umfasst und b) an einer normativ-rationalen (Entscheidung für das Gute) Theorie. Man könnte zusätzlich fragen, ob sie sich an einer kausalen oder intentionalen Richtung orientiert. Durch den Doppelbezug Anlage – Umwelt, freier Wille versus Determination, legt sie offensichtlich mehr Wert auf die intentionale Richtung, d.h. die Ursachen des Handelns in Rückgriff auf den Willen bzw. Wünsche, Absichten und Ziele zu deuten. (Vgl. Regenbogen 2005, S. 280)

<sup>210</sup> Avichail 1989, S.18

<sup>211</sup> Auch wenn die Unterrichtsgruppe sich skeptisch gegenüber Sternzeichen äußert, so ist die Astrologie, deren Ursprung vermutlich in Mesopotamien zu suchen ist, nicht völlig in jüdischen Quellen desavouiert, so erwähnt u.a. der Talmud Sternzeichen (Pesikta Kapitel 4), doch vor allem die Kabbalistik, der Sohar widmet sich intensiv der astrologischen Betrachtung, wobei jeder Monat des jüdischen Kalenders in Einklang zu den Sternzeichen gebracht wird (Vgl. Ullmann 2006, S. 15)

<sup>212</sup> Avichail 1989, S. 16

<sup>213</sup> Ebenda

<sup>214</sup> Zum Konzept der Heiligkeit siehe I Kapitel 2.1.5 dieser Arbeit

<sup>215</sup> In Bereschit wird über den Baum der Erkenntnis des Guten und Böse erzählt, zu dem mehrere Theorien entwickelt wurden. Eine Theorie bezieht sich auf die moralische Wahrnehmung des Menschen, die mit dem Essen des Apfels vom Baum der Erkenntnis einsetzt und ermöglicht, zwischen Gut und Böse zu unterscheiden (Amos 5:14) Weitere Theorien beziehen sich auf das Wissen um Sexualität, z.B. durch den Tatbestand, dass dem Menschen seine Nacktheit bewusst wird, auf universelles Wissen, das Wissen um die Gesamtheit des Bösen und Guten auf der Erde, auf entwicklungsbedingtes Wissen, als dass Wissen über Gut und Böse noch nicht dem Kind bewusst ist und auf das Erschließen des menschlichen Verstandes. Hier wird auch auf den Unterschied zwischen Mensch und Tier verwiesen und damit der Beginn der Zivilisation markiert. Die Schlange, die zum Essen der verbotenen Frucht verführt, trägt im Erkenntnisprozess des Menschen eine besondere Rolle. Sie wird von anderen Tieren durch ihren Scharfsinn unterschieden. Ebenso in anderen Kulturen bildete die Schlange ein besonderes, zuweilen negatives Moment. Manche Interpreten sehen die Schlange als Zeichen für die sexuelle Erkenntnis des Menschen, da die Schlange auch als Phallussymbol verwendet wird. In der Bibel selbst mag sie für ein Übel im Allgemeinen (Jesaja 26:21–27:1) stehen (Vgl. Rosenblatt 1972, S. 1319).

<sup>216</sup> In der Bibel heißt es, als Adam sündigte, verlor er seine Herrlichkeit. Als Folge seiner Sünde verloren alle Dinge ihre Vollkommenheit obwohl sie in ihrer Vollkommenheit geschaffen worden waren (Genesis Rabba 11:2; 12:6). Wie Philo waren die Aggadisten der Ansicht, dass die Schönheit der Generationen verblasse. Satan wählte die Schlange als sein Werkzeug, da sie als Untier galt, das dem Menschen am nächsten war. (Genesis Rabba 19:1; 20:5). Den Baum der Erkenntnis identifiziert man mit der Feige, da sich Adam seiner Sünde bewusst mit einem Feigenblatt bedeckte, um seine Nacktheit zu verbergen (Genesis Rabba. 15:7). Die Tora beschäftigt sich intensiv mit Adam und Evas Reue nach der Ausweisung aus dem Garten Eden (Adam und Eva 1–11). Adam wurden darauf die noachidischen Gesetze gegeben und befohlen, den Schabbat zu beachten. Es heißt auch, ihm wäre die ganze Tora gegeben worden (Genesis Rabba. 24:5; 21:7), wenn er nicht gesündigt hätte. (Vgl. Tigay 1972, Band 13, S. 77 ff.; Band 6, S. 979)

<sup>217</sup> Avichail 1989, S. 19

<sup>218</sup> Ebenda, S.16

<sup>219</sup> Der Aspekt wird im Gespräch relevant für die Erklärung des Nichteinschreitens Gottes bei der Schoah (7. Stunde).

<sup>220</sup> Ebenda, S. 17

<sup>221</sup> Ebenda, S.17

<sup>222</sup> Ahasveros war König von Persien und herrschte gemäß der Megillat Esther von Indien bis nach Äthiopien, nach anderen Büchern über die gesamte Erde. Charaktermäßig wird er als labil beschrieben. In der zweiten Übersetzung der Estherrolle, betonten die Autoren Gottes Barmherzigkeit, denn er schickte in der Not der Israeliten Ahasveros einen Engel im Traum, um ihn zu alarmieren. (Vgl. Gutman 1972, S. 453)

<sup>223</sup> In der Bibel wird von Wesen berichtet, die dem Menschen an Wissen und Kraft überlegen, aber Gott unterzuordnen sind. Sie dienen ihm als Helfer und Boten, um seinen Willen auszuführen oder Menschen Nachrichten zu übermitteln. Die Terminologie im biblischen Hebräisch verweist auf Melach und wird oft auf menschliche Boten angewandt (1 Mose 32:4)

und manchmal figurativ verwendet (Psalme 104:4). Engel werden auch Söhne Gottes oder göttliche bzw. heilige Wesen genannt. In Folge dieser Vielfalt gibt es einige Stellen, wo es unsicher ist, ob ein menschlicher oder übermenschlicher Bote gemeint ist. Die Bibel unterscheidet weiterhin nicht immer eindeutig zwischen Gott und seinem Boten. Es ist Gott, der Isaak das Opfer befiehlt; später aber wird Abraham vom Engel des Herrn angesprochen (1 Mose 22:1 ff., 11:18). Einige Gelehrte schließen aus diesem Phänomen, dass der Engel als Manifestation der göttlichen Kraft gilt. Andere nehmen an, dass in früheren Versionen einer Geschichte Gott direkt dem Menschen gegenübertrat, und dass spätere Schreiber diese Kühnheit durch das Einbringen eines Engels abmilderten. (Vgl. Altmann 1972b. S. 956 ff.) Engel haben in der Bibel verschiedene Funktionen und gehören unterschiedlichen Gruppen an. Dämonen stellen einen Sonderfall dar, es sind die sogenannten „gefallenen“ Engel (Sefiim, z.B. Samael). Zu den Erzengeln gehören Michael, Gabriel, Uriel und Rafael. Weiterhin treten Engel als himmlische Engelscharen auf, z.B. die geflügelten Cherubim, Serafim, Chajot der Tiere etc. (Vgl. Philo- Lexikon 1992, S. 176 f.) Die moderne jüdische Einstellung zu Engeln tendiert dazu, die Beschreibungen als symbolisch aufzufassen. Reformjudentum und z.T. auch die konservative Bewegung entfernte Abschnitte in der Liturgie, die sich auf Engel bezogen. (Vgl. Altmann 1972b. S. 956 ff.)

<sup>224</sup> Avichichail 1989, S. 17

<sup>225</sup> Ebenda

<sup>226</sup> Maimonides 1992)

<sup>227</sup> Siehe Gruppe 1

<sup>228</sup> Grufti-night mag weniger eine Form des Okkultismus sein als ein Ausdruck der gegenwärtigen Jugendpopkultur.

<sup>229</sup> In der Erinnerung des Judentums wurden die Kreuzzüge das Symbol für die Gegensätze zwischen Christentum und Judentum schlechthin. Kreuzzüge bildeten militärische Expeditionen der europäischen Christen im 11., 12. und 13. Jahrhundert, um das Land Israel von den Muslimen zu befreien oder deren Angriffe abzuwehren. Die explizite Ursache lag in Berichten aus Jerusalem, die die Misshandlung christlicher Pilger betrafen und die Art, wie ihnen der Zugang zu den heiligen Stellen verwehrt wurde. In vielen dieser Berichte wurde auch die Boshaftigkeit der Juden betont, so dass von Anfang an, Juden in die stimulierten Feindseligkeiten gegen die Ungläubigen einbezogen wurden: In der Periode als französische Ritter auszogen, um den spanischen Christen gegen die Mauren zu helfen (1065), waren die Juden von Narbonne und anderswo trotz der Ermahnungen des Papstes Alexander II angegriffen worden. Es war ursprünglich beabsichtigt, dass die Kreuzfahrer sich nur auf ihren Erfolg ihrer Reise konzentrieren sollten, ohne in die Angelegenheiten der christlichen Länder von Europa einzugreifen. Weil die Kreuzfahrer diese Forderung ignorierten, leiteten die Kreuzzüge tragische Folgen für die Juden Europas ein. (Vgl. Schwarzfuchs 1972. S. 1142 ff.)

<sup>230</sup> Das Thema >Jüdisch-christliche Begegnungen< findet sich als wichtiger Punkt im Lehrplan für das 11. Schuljahr wieder. (Oberrat der Israeliten in Baden o. J., S. 36)

<sup>231</sup> Es hätte natürlich auch die Möglichkeit im Judentum gegeben, einen gewählten Ort dem Grab zuzuordnen, doch die Hinweise aus der Tora machen eine solche Bestimmung unmöglich. Andererseits sind viele Grabstellen anderer biblischer Protagonisten bekannt, so z.B. Rahels Grab bei Bethlehem. Nachdem Moses die Spitze des Berges Pisga erreicht hatte, starb er mit 120 Jahren durch das Wort des Herrn und wurde an einem unbekannten Ort durch Gott beerdigt (5 Mose. 34).

<sup>232</sup> Die Schüler hatten gelernt, wie es in den Ikkarim steht, dass Gott unkörperlich und allmächtig ist. Die im Christentum vorhandene Vorstellung, Gott wurde über Jesus körperlich und damit begrenzt, kann deshalb auf Irritationen stoßen.

<sup>233</sup> Anders als in den USA, wo es keinen überregionalen Zusammenschluss der Gemeinden als Einheitsgemeinde gibt, da die Gemeinde für sich und nur in Vernetzung zu den Dachverbänden der verschiedenen Richtungen stehen, sind in Deutschland einige liberale Gemeinden nicht dem Zentralrat unterstellt. 2005 zeichnen sich Veränderungen ab, als z. B. die liberale Gemeinde Hannover neben der traditionellen Gemeinde in die Einheitsgemeinde aufgenommen wird. (Siehe auch I Kapitel 1.2 dieser Arbeit)

<sup>234</sup> Der Polytheismus, die Überzeugung, dass es viele Götter gibt, stellte nie eine ernste Bedrohung des normativen Judentums dar, da es im jüdischen Sinne deutlich eine Form des Götzendienstes darstellt, die nicht mit biblischer Doktrin verwechselt werden konnte und deshalb schnell zurückgewiesen wurde. Dagegen erscheinen Diskussionen um den Dualismus als einer spezifischen Form des Polytheismus schwieriger zu fassen sein. Dualismus geht von zwei kosmischen Kräften aus, die über das Universums herrschen (z.B. im Zoroastrismus) oder von

einem allwissenden, verborgenen gegenüber einem offenbaren Gott, der die Welt schuf (Gnostiker). Dualismus wird zwar in der Bibel verneint, ebenso wie bei mittelalterlichen Philosophen, doch gibt es nach Scholem einige Parallelen zwischen Kabbalisten und Gnostikern. Auch der Trinitätsgedanke des Christentums, den jüdische Denker kategorisch als eine Verneinung der göttlichen Einheit ablehnten, fand Eingang bei den Kabbalisten. Ein noch komplexeres Problem ergibt sich hinsichtlich jüdischer Einstellungen zum Pantheismus. Diese Doktrin lehrt, dass Gott das Ganze der Wirklichkeit ist und dass alle Wirklichkeit Gott ist. Da Pantheismus offenbar keine polytheistischen Vorstellungen birgt, erschien diese Idee vielen jüdischen Denkern als kompatibel zum jüdischen Monotheismus, rief aber ebenso viele Kritiker hervor, wie z.B. Cohen, der Pantheismus als Religion negierte. (Vogel 1972. S. 260 ff.)

<sup>235</sup> Die Schüler scheinen hier offenbar weniger Probleme zu haben, dem Judentum widersprechende Überzeugungen (wie kann Buddha allwissend sein, wenn es nur Gott ist) zu tolerieren. Vielleicht dadurch bedingt dass a) der Buddhismus weniger mit dem Judentum verwandt ist als das Christentum und b) kaum antisemitische Vorkommnisse von buddhistischer Seite bekannt sind.

<sup>236</sup> Geiger, Zunz und Gans siehe I Kapitel 2.2 dieser Arbeit

<sup>237</sup> Lange 1997

<sup>238</sup> Lange 1997, S.80 f.

<sup>239</sup> Zu Karl Marx siehe Brumlik 2000, S. 280-318

<sup>240</sup> Lange 1997, S. 81

<sup>241</sup> Vgl. Arendt 2000, S. 212 ff.

<sup>242</sup> Der Verfasser des Buches, Harold Kushner, ist ein liberaler Rabbiner in den USA, der durch die tragische Krankheit und Tod seines Sohnes mit der Frage der Theodizee konfrontiert wird. Kushner fragt nach der Gerechtigkeit Gottes und zeigt kritisch die Unzulänglichkeit konventioneller Lösungsversuche auf, die diese Frage zu beantworten suchen. Die Auseinandersetzung mit seinem bisherigen Gottesverständnis veranlassen ihn, Gott, Welt und Mensch gedanklich neu zu betrachten. Er versucht, vom Leid betroffenen Menschen Hilfe anzubieten, um Gott auch in Krisensituationen als gerecht zu begreifen. Dazu gibt der Autor in verständlicher Sprache viele anschauliche Beispiele, die jedoch nicht dazu dienen, Gott zu verteidigen. (Kushner 1983)

<sup>243</sup> Jonas 1987

<sup>244</sup> Hierzu siehe weiter Kushner: „Naturgesetzen unterliegen wir alle gleichermaßen. Sie kennen keine Ausnahmen für Gute und Rechtschaffene. Wenn jemand ein Haus betritt, in dem ein Einwohner eine ansteckende Krankheit hat, läuft er Gefahr, sich anzustecken. Es kommt darauf an, warum er in dieses Haus gekommen ist: Er kann ein Arzt oder ein Einbrecher sein. Krankheitskeime kennen keinen Unterschied ... Es gibt keine Ausnahmen von Naturgesetzen für gute Menschen. Eine Kugel hat kein Gewissen, ebenso wenig ein bösartiger Tumor oder ein außer Kontrolle geratenes Automobil. Darum werden auch gute Menschen krank, genau wie die anderen. Ungeachtet der Geschichten, die wir in der Sonntagsschule über Daniel oder Jonas gelernt haben, Gott mischt sich hier auf Erden nicht ein, um die Wirkung von Naturgesetzen außer Kraft zu setzen. Wie könnten wir auch in dieser Welt leben, wenn er so verführe... würde das eine bessere Welt bedeuten, wenn bestimmte Leute, die Gott lieb sind, außerhalb der Naturgesetze stehen, während der Rest der Menschheit ihnen ausgeliefert wäre. Nehmen wir weiter an ... ich wäre einer dieser Gerechten, denen Gott nichts Böses widerfahren lassen will, weil ich ein aufmerksamer fürsorglicher Mensch für meine junge Familie war und mein Leben damit zubachte, anderen zu helfen. Was würde das bedeuten? Könnte ich deshalb in Hemdsärmeln in die Kälte hinausgehen und nicht krank werden, weil Gott die Naturgesetze daran hindern würde, mir zu schaden? Könnte ich die Straße bei Rotlicht im dichten Verkehr überqueren und nicht verletzt werden? ... „Womit habe ich das verdient?“ Dieser begreifliche Aufschrei eines kranken und leidenden Menschen ist die falsche Frage. Gesund oder krank zu sein, ist nicht etwas, womit Gott ausdrücken will, was wir verdienen. Die bessere Frage wäre: >Da mir dies nun einmal zugestoßen ist, was kann ich jetzt tun, und wer kann mir helfen?< (so) sollten wir lieber fragen, warum Menschen überhaupt leiden müssen. Warum müssen sie krank werden?“ (Kushner 1983, S.67-71)

<sup>245</sup> Ebenda, S. 83

<sup>246</sup> Ebenda, S. 77 ff.

<sup>247</sup> Zum Bösen in der Welt siehe auch Neiman 2004

<sup>248</sup> Kushner 1983, S. 78 f.

<sup>249</sup> Die Lehrerin stellt zuvor - ausgehend vom Problem der menschlichen Vollkommenheit - Fragen zur Wiederauferstehung und damit verbundenen Konzepten und erklärt dazu: „Wir dürfen sie uns nicht körperlich, sondern geistig - ideell vorstellen.“

<sup>250</sup> Kushner 1983, S. 110

<sup>251</sup> Eine Magisterarbeit soll zusätzlich in jüdischer Religionspädagogik folgen. Durch die Geburt ihrer Kinder wurde die Arbeit verschoben und auch ein Angebot der Brandeis University wurde aufgrund der Familiengründung nicht angenommen.

<sup>252</sup> So steht das Thema Schawuot im Raum: „Worum geht es noch?“ „Ist es das Ende der Getreideernte? fragt Jeremy. „Nein, denkt auch daran, dass das landwirtschaftliche Jahr anders als hier ist, denn wenn Tu bi Schwat gefeiert wird, ist hier noch Winter!“ (2. Besuch, Gruppe 1).

<sup>253</sup> Abiturthemen des Vorjahres beinhalten u.a. das Theodizee - Problem (Hiob 8-11; H. Jonas), das jüdische Leben zur Zeit des 2. Tempels (Flavius Josephus), die Mischna (Leo Baeck); Chanukka (Kitov); Maimonides (Maimonides zur Anlage und Willensfreiheit aus seinem Mischnakommentar) und Jüdische Philosophie (Guttmann, J./ Simon, H./ Simon, M).

<sup>254</sup> Vertreten je einmal mit 10,12,14,16 und 17 Jahren und 4 mal mit 15 Jahren.

<sup>255</sup> Die Antwortenden sind nicht überwiegend aus der ehemaligen UDSSR wie in anderen Gemeinden. Doch die scheinbare Ausgewogenheit macht sich im Religionsunterricht nicht bemerkbar.

<sup>256</sup> Dabei sind Eltern aus der ehemaligen UDSSR ausschließlich mit Russen oder Ukrainern verheiratet, während andere Nationen auch staatsübergreifend geheiratet (Israel und Rumänien, Deutschland und USA) haben. Die Sprachen der Eltern setzen sich aus deutsch (7), englisch (5), russisch (4), hebräisch (4) und jiddisch (2) zusammen.

<sup>257</sup> Berufe bilden mütterlicherseits Ärztin, Musiklehrerin, Hausfrau, Bürokauffrau, Mathematikerin oder Erzieherin, väterlicherseits Arzt und Ingenieur.

<sup>258</sup> Sechs der Befragten haben 1 bis 2 Geschwister im Alter von 7 bis 18 Jahren.

<sup>259</sup> Die Schüler können sich vorstellen, Apotheker, Psychologe, Kosmetiker oder Historiker zu sein oder mit Tieren zu arbeiten. Unattraktiv erscheint es Lehrer, Arzt (2), Soldat oder „iranischer Staatspräsident“ (Schüler, Gruppe 2) zu sein.

<sup>260</sup> Am liebsten hören die Befragten Musik (5), lesen (4), treffen sich mit Freunden (2); machen etwas mit der ganzen Familie; lachen, sehen Fern, tanzen, reiten oder schwimmen. Am häufigsten würden sie lernen, Fernsehen gucken (2), lesen (2), Musik hören, die Stadt besuchen, Freunde treffen und „denken“.

<sup>261</sup> Dispositionen zum Religionsunterricht unterscheiden sich bei Zuwanderern und Alteingesessenen nicht wesentlich.

<sup>262</sup> Der weniger intensive Gottesdienstbesuch oder ein zurückhaltendere Gebetsverhalten hat somit nicht generell mit dem Gottesbezug zu tun.

<sup>263</sup> Das Interesse an der Gemeinde spielt zwar eine Rolle, doch bildet der Religionsunterricht durch seinen Standort keine direkte Verbindung zu ihr. Die Beziehung zur Gemeinde wird eigentlich erst über die Mitschüler hergestellt. Auffällig ist, dass die Vorstellung, über den Unterricht eine Gemeindeanbindung zu intensivieren, nur von den Älteren genannt wird.

<sup>264</sup> Lediglich eine Schülerin erklärt, sie gehe wegen der Freunde zum Unterricht, und das nur zum Teil. Dadurch wird erkennbar, dass die Unterrichtsgruppen als Freundeskreis bzw. Peergroup keine sonderliche Bedeutung tragen.

<sup>265</sup> Fragen nach Ideen scheinen davon abhängig, ob das Stoffsoll erreicht wurde. Zumindest zu Schuljahresende 2002 wird an die Schüler der Gruppe 2 die Themenfrage ganz offen delegiert.

<sup>266</sup> Ein Diskussionspunkt im Schuljahr 2003, zum 4. Besuch, Gruppe 2. Genia definiert hier eine göttliche Bestrafung als rein geistig.

<sup>267</sup> Hier zeigen sich Begründungskausalitäten, die sich in der Gruppe 2 als wichtige Thesen gelesener Autoren herauskristallisieren.

<sup>268</sup> Auch der Aspekt Wunder wird in Gruppe 2, 2003 zu einem wichtigen Diskussionspunkt

<sup>269</sup> Es spricht für das Buch, dass Schüler es besitzen und es schätzen. Offenbar ist es gut für den Alterskreis verständlich und ggf. auf Rat der Lehrerin angeschafft worden.

<sup>270</sup> Die heutige Zeit wird gemäß der Ära der Schöpfung zurückberechnet, auch genannt Minjan le Jezira (Anno Mundi). Die Schöpfungsära wurde als Ausgangspunkt vermehrt im 9. Jahrhundert n.d.Z. für verschiedene rabbinische Berechnungen genutzt. Sie wurde auf den Herbst zwischen den Jahren 3762 und 3758 vor unserer Zeit fixiert. Erst seit dem 12. Jahrhundert einigte man sich darauf, dass die Schöpfungsphase am 7. Oktober 3761 vor der Zeit begann. Diese Berechnung ist auf Auskünfte der Bibel und der nachbiblischen jüdischen Literatur begründet. Die frühesten jüdischen chronologischen Arbeiten, die die Jahre von der Schöpfung der Welt zählten, konnten nicht bewahrt werden. Eine fragmentarisch erhaltene



---

Arbeit stammt z. B. von Demetrius (3. Jahrhundert v. d. Z.), der jüdische historische Daten von der Bibel ableitete. Auch das Buch der Jubiläen listet Ereignisse von der Schöpfung bis zum Exodus in Zyklen auf. Im Talmud wird als erstes Werk, das diese Zeit berechnet, die chronologischen Midraschwerke des Seder Olam Rabba und Seder Olam Suta genannt. Seder Olam Rabba führte als erstes Werk die Ära der Weltschöpfung (Creatione Mundi) ein (Vgl. Rosenthal 1972. S. 1091 f.).

<sup>271</sup> Hier wäre es ggf. angebracht auch das aktuell jüdische Datum zu vergegenwärtigen.

<sup>272</sup> Der finale Punkt des Schöpfungsaktes, die Schaffung des Menschen, wird in 2 Versionen in der Tora vorgestellt. Nach den Quellen ging eine Erklärung des Zweckes durch Gott voraus, als dass ein Wesen nach Gottes Ebenbild geschaffen würde (1 Mose 1:26). Der Mensch gesegnet durch Gott solle die Erde füllen und über alles über der Erde, unter dem Himmel und im Wasser gebieten (1 Mose 1:28). Dann erkannte Gott, dass seine Schöpfung gut war, sah von weiteren Schöpfungsakten ab und segnete den 7. Tag (1 Mose 2:2). Die andere Schöpfungsgeschichte (1 Mose 2:4b–24) beschreibt eine weit mehr anthropozentrische Version des Lebensursprungs auf der Erde: Der erste Mensch wurde aus der Erde geformt und durch einen Hauch Gottes belebt, die erste Frau wurde aus der Rippe des Mannes geschaffen und beide wurden in den Garten Eden gesetzt (Vgl. Paul 1972. S. 1059 ff.).