

### **3.3 Profil des Religionsunterrichts in Gemeinde 3**

Gemeinde 3 stellt eine Großgemeinde in Deutschland dar. Die Kontaktaufnahme erfolgte Anfang März 2001 telefonisch mit dem Sekretariat des Rabbiners. Ende März kam ein persönliches Gespräch zustande, in dem die Forscherin über ihr Vorhaben, im Religionsunterricht hospitieren zu dürfen, berichtete. Der Rabbiner stimmte zu und nannte verschiedene Lehrer, die angesprochen werden könnten. Er legte eigene Sichtweisen dar und erklärte, dass die übergeordnete Verantwortung des Religionsunterrichts in seiner Hand läge. Darauf wurden Termine mit einer Lehrerin vereinbart. Da sie an einem passenden Werktag hintereinander 2 unterschiedliche Lerngruppen betreute, bot es sich an, in beiden Gruppen zu hospitieren. Weil sich eine Großgemeinde über viele Gruppierungen und Angebote konstituiert, wurden in Gemeinde 3 auch Gottesdienste und zusätzliche Veranstaltungen wahrgenommen, die sich in das Gemeindebild fügten.

#### **3.3.1 Entwicklung und Struktur der Gemeinde**

##### **3.3.1.1 Geschichtliche Randdaten**

Sei dem 12. Jahrhundert sind Juden in der Stadt der Gemeinde 3 erwähnt. Auch in nächster Nähe entstanden eine Reihe von jüdischen Niederlassungen, die wie andernorts im Mittelalter durch Verfolgungen und Vertreibungen bedroht wurden. Eine der Verfolgungswellen begann Ende 1350 und mündete in Massakern. Seit Beginn des 15. Jahrhunderts reglementierte die Stadt das jüdische Leben durch zahlreiche Vorschriften. Es wurde beschlossen alle Juden in ein Ghetto umzuquartieren, in dem die jüdische Gemeinde bis zum Einmarsch Napoleons leben musste. Die Stadt wurde Anziehungspunkt für Juden aus dem Umkreis, von denen der verschuldete Rat Geld einnahm.<sup>1</sup> Nach Übergriffen wurden Juden kurzfristig vertrieben, erhielten aber nach ihrer Rückkehr ein unbefristetes Bleiberecht.<sup>2</sup> 1869 wurde das Emanzipationsgesetz erlassen, das den ständigen Verfolgungen jedoch noch kein Ende bereitete. Der erreichten rechtlichen Gleichstellung folgte die Assimilation vieler Juden. Ende des 19. Jahrhunderts kam es zur Abspaltung der Orthodoxie.<sup>3</sup> Gemeinde 3 entwickelte sich im 20. Jahrhundert mit ca. 30 000 Juden zu einer der großen Gemeinden Deutschlands und zum wichtigen Zentrum jüdischen Lebens

kultureller, religiöser und wirtschaftlicher Art. Mit dem Nationalsozialismus, der Zerstörung der Synagogen 1938, der Arierisierung jüdischen Vermögens und schließlich mit den Deportationen der Juden aus Gemeinde 3 in die Konzentrationslager 1942, wurde das jüdische Leben ausgelöscht. Die Neugeburt der Gemeinde 1947, war mit Schwierigkeiten verbunden. Bei der Wiederherstellung jüdischer Gebäude und Einrichtungen leistete die amerikanische Besatzungsmacht Hilfe. Die erste Synagoge konnte bereits im Jahr 1945 eingerichtet werden. Nur wenige Juden kehrten nach der Schoa zurück. Neben den 150 Überlebenden, kamen vor allem Juden aus Osteuropa (DPs)<sup>4</sup>, die in ihrer ostjüdischen Tradition lebten und die Gemeinde 3 bis in die 50er/ 60er Jahre als Provisorium wahrnahmen. Die Gemeinde orientierte sich in dieser Zeit an konservativen Werten, lebte abgesondert und verblieb in einer freiwilligen Isolation. Erst die 2. Generation suchte den Dialog und wollte sich politisch engagieren. Die Stadt prosperierte und die Mitgliederzahl der Gemeinde stieg an. Schon vor dem Zustrom der russischen Zuwanderer in der 90iger Jahren war das Durchschnittsalter der Mitglieder niedrig, so dass die Gemeinde nicht durch Überalterung gekennzeichnet war.<sup>5</sup>

### **3.3.1.2 Heutige Situation**

Mit der Zuwanderung russischer Juden seit 1989, die heute ca. 50% der Mitglieder stellen, stellten sich auch hier neue Anforderungen an die Gemeinde. Die ca. 7000 Mitglieder 2002 umfassen ca. 10 % Jugendliche und Adoleszente zwischen 12 und 21 Jahren.<sup>6</sup> Wie auch in anderen Gemeinden zeigte sich, dass ein „Grundproblem des religiösen Lebens“ Defizite an Wissen bei den in Mehrzahl säkularen Mitgliedern darstellen, zu denen nicht nur Juden aus der ehemaligen UDSSR zählen.<sup>7</sup> Gottesdienste finden regelmäßig zu Kabbalat Schabbat, zu Schabbat Schacharit und Festtagen in der Hauptsynagoge und 4 weiteren Synagogen bzw. Gebetsstuben statt. Rabbiner und Kantor stehen dabei zur Verfügung. Alle 2 Wochen wird zusätzlich ein liberaler Gottesdienst abgehalten, so dass die Mitglieder zwischen 5 und mehr Standorten wählen können. Die Gemeinde verfügt über ein Friedhofswesen, Altersheim und eine jüdische Volkshochschule, also ein gut ausgebautes soziales und kulturelles Netz, das gesellschaftliche und sozialen Bedürfnisse der Mitglieder berücksichtigt und den Zuwanderern Hilfe und Unterstützung bietet. Unter dem

Dach des Gemeindezentrums befinden sich neben Erziehungsinstitutionen, Rabbinat und Seniorenclub. Außerhalb der Gemeinde sind in der Stadt viele weitere jüdische Institutionen ansässig (der jüdische Frauenverein, die Bnej Brit Loge, jüdische Museen oder die Jewish Agency.<sup>8</sup> Koschere Läden decken den Kaschrutbedarf.

## **Die Jugendarbeit**

Die Jugendarbeit erstreckt sich vom Kleinkindalter bis zum jugendlichen Erwachsenen: Es existieren 2 Kindergärten, eine jüdische Schule bis zur 6. Klasse<sup>9</sup>, ein Hort, eine jüdische Studentengruppe und der Sportverein Makkabi<sup>10</sup>, sowie die nahezu täglichen Angebote des Jugendzentrums, das Kinder und Jugendliche von 6 bis 18 betreut. Nicht nur Machanefahrten und Daycamps in den Ferien, auch regelmäßige politische und gesellschaftliche Informationen und ein breites Angebot an Chugim stehen auf dem Programm. Die 6 Gruppen, die nach Alter und Klasse getrennt sind und die Namen jüdischer Persönlichkeiten tragen, sind an Werktagen und Sonntag nachmittags zu besuchen. Außerhalb der Gemeinde kommt die Jugendgruppe der ZJD dazu.<sup>11</sup> Verschiedene Angebote für Jugendliche durch Chabad Lubawitsch komplettieren das Bild.

### **3.3.2 der Religionsunterricht**

#### **3.3.2.1 Äußere Modalitäten**

Nach Aussagen der Religionslehrerin gibt es in der Gemeinde 3 seit ihrer Neugründung wieder Religionsunterricht, zunehmend seit 1980.

Die Klassenräume des Religionsunterrichts der Gemeinde 3 liegen in einem vom Gemeindezentrum etwas entfernten Gebäude, jedoch nahe der Hauptsynagoge.<sup>12</sup> Das Gebäude steht unter permanentem Polizeischutz. Anders als der sonst schulische Religionsunterricht anderer Konfessionen, der im Schulmilieu keine religiösen Symbole als ständigen Blickpunkt aufweisen kann, wird hier ein jüdisches Ambiente hergestellt, das für die Lerngruppe Identifikationsmomente anbietet (Ankündigungen am Brett zu Gemeindeveranstaltungen im Flur oder bunte Tafeln zum Lesen und Lernen verschiedener Brachot, Israelfotos, Bilder mit jüdischen Motiven in den Klassenräumen).

Der Religionsunterricht an diesem Ort richtet sich an Schüler ab der 5. Klasse. Religionsunterricht für Grundschüler wird nur Schülern der jüdischen Schule angeboten. Zusätzlich können Jungen und Mädchen ab 11 Jahren einen Club besuchen, der sie auf ihre Bar bzw. Bat Mizwa vorbereitet. Während dieser Vorbereitung brauchen sie nicht am Religionsunterricht teilnehmen noch ein entsprechendes Ersatzfach in der Schule belegen.<sup>13</sup> Die Schüler der Religionsschule, die in 9 Klassenstufen bis zur 13. Klasse durch 4 Lehrer unterrichtet werden, kommen vorwiegend aus der Umgebung. Die Lehrer werden durch den Gemeinderabbiner ausgewählt. Im Jahr 2002 existieren keine zusammengelegten Klassenstufen, jedoch Parallelgruppen an verschiedenen Tagen. Das erlaubt den Schülern, die verschiedene Schulen besuchen, einen ihnen passenden Termin zu finden. Die gesamte Schülerzahl der Religionsschule beläuft sich nach Auskunft der Lehrerin auf etwa 300 Schüler.<sup>14</sup> Die Zahl der eigenen Lerngruppen umfasst etwa 70 Schüler der Klassenstufen 6 bis 11. Das Alter der hier beobachteten Schüler der 9. Klasse lag zwischen 15 und 16 Jahren, das Alter der 11. Klässler umfasste bis zu 4 Alterstufen, von 17 bis zu 20 Jahren.

Die Gruppengröße der Mittelstufe schwankte während der Besuche zwischen 6 und maximal 11 Schülern (1-3 Jungen bzw. 5-8 Mädchen), die der Oberstufe fluktuierte zwischen 2 und 4 Schülern (bis zu 2 Jungen bzw. 1-4 Mädchen).

Hinsichtlich der Unterrichtserfahrung kann die Lehrerin auf 22 Jahre Unterrichtspraxis verweisen, davon unterrichtet sie allein in Gemeinde 3, wenn auch mit Unterbrechungen seit fast 10 Jahren. Neben ihrer Tätigkeit in der Religionsschule, hält sie auch Stunden in der Grundschule und 1 mal wöchentlich in der Gemeinde ihres Wohnsitzes, einer kleineren Gemeinde in unweiter Entfernung.<sup>15</sup>

Vorerfahrungen mit jüdischem Religionsunterricht haben 12 Schüler, die zuvor die jüdische Grundschule besuchten. Dazu gehören alle Schüler der Klasse 9 und vier Schüler der Klasse 11, die z.T. nicht ihre gesamte Grundschulzeit in Deutschland verbracht haben. Neben der Schule und Unterricht bei einem Privatlehrer (3 Schüler) stammen Vorerfahrungen auch von Jugendfahrten (Machanot) oder aus dem Jugendzentrum. Der Unterricht findet werktags, von nachmittags bis zum frühen Abend zweistündig in den unterschiedlichen Gruppen statt. Die hier besuchten Gruppen versammeln sich Dienstags und

lösen einander im Klassenraum ab. Das Schulzimmer beinhaltet eine ausreichende Anzahl von Tischen und Stühlen. Die Räume sind also zweckmäßig ausgestattet, wirken aber etwas kahl, trotz verschiedener Plakate. Ein Schrank auf dem Flur beinhaltet verschiedene Gebetbücher und Papiere.

### **3.3.2.2 Der Lehrplan und seine gesetzliche Basis**

Der jüdische Religionsunterricht im Bundesland der Gemeinde 3 fußt auf den gesetzlichen Grundlagen des Religionsunterrichts, die durch das hessische Kultusministerium verabschiedet wurden: „Der Religionsunterricht ist an den öffentlichen Schulen in Hessen ordentliches Lehrfach.“<sup>16</sup> Er wird nach den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften erteilt, ist aber als staatlich verantworteter Unterricht verankert und als ordentliches Lehrfach versetzungsrelevant.<sup>17</sup> Das hessische Schulgesetz von 1992, das 1999 geändert wurde (Reduzierung der Selbstbestimmung der Schulen, Betonung des dreigliedrigen Schulsystems)<sup>18</sup>, betont u.a. die christlich- humanistischen Werte als grundlegende Unterrichtsziele. Dieser Sachverhalt führte zu heftiger Kritik von jüdischer wie von gewerkschaftlicher Seite, wenn auch mit unterschiedlicher Begründung.<sup>19</sup> Der neue Kurs des Kultusministeriums erwies sich hinsichtlich der Angebote des Religionsunterrichts und der religiösen Vielfalt der Stadt nicht als so erfolgreich wie angenommen.<sup>20</sup> Darauf verweisen Stellungnahmen auch von kirchlicher Seite. Vom Lehrplan aus gesehen gelten für den Religionsunterricht in der Primarstufe Rahmenrichtlinien von 1995, für die Sekundarstufe I solche aus dem Jahr 2000, während der Unterricht der Oberstufe Kursstrukturplänen von 1993 folgt. In der Primarstufe und Sekundarstufe I wird das Fach 2-stündig je Woche erteilt. In der Oberstufe werden Grundkurse in diesem Konzept zumeist 3-stündig gehalten, Leistungskurse kämen selten in Religion zustande, so heißt es und das Fach Ethik, als Ersatzfach für den Religionsunterricht angeboten<sup>21</sup>, könne darüber hinaus wegen Lehrermangel nicht flächendeckend unterrichtet werden.<sup>22</sup> Jüdischer Religionsunterricht wird im Primar- und Sekundarbereich innerhalb des Bundeslandes angeboten, als ordentliches Schulfach ist es jedoch nicht in allen Gemeinden, sondern lediglich in bestimmten Zentren, so auch in Gemeinde 3, versetzungsrelevant.<sup>23</sup> Der reguläre Weg, um die Anerkennung als ordentliches Schulfach anzubahnen, erfolge über eine Antragsstellung, so

die mündliche Auskunft im Kultusministerium. Die Lehrpläne würden in einer Kurzstruktur vorgelegt, denn es werden keine Ausarbeitungen verlangt, die evangelischem oder katholischem Religionsunterricht entsprechen müssen. Nach der Vorlage wird der Unterricht als ordentliches Schulfach abgesegnet, insofern die Schüler- und Lehrerzahl nachgewiesen ist.<sup>24</sup> Hinweise zu den allgemeinen Schüler- und Lehrerzahlen der Klassen 5-13 im gesamten Bundesland, zu den beschäftigten Lehrern<sup>25</sup> und darüber, ob Klassenstufen zusammengefügt wurden, konnte das Ministerium nicht beantworten, da entsprechende Erhebungen nicht durchgeführt wurden.<sup>26</sup>

Den Lehrplan der Gemeinde 3 im Kultusministerium zu erhalten, erwies sich als schwierig. Die Lehrpläne des Landesverbandes und der Gemeinde 3 wurden zu gegebener Zeit durch Rechtsverordnung des Kultusministeriums in Kraft gesetzt. Zu dieser Zeit erfolgte der jüdische Religionsunterricht auf der Grundlage der Lehrpläne der Gemeinden, da zum Zeitpunkt der Einführung des jüdischen Religionsunterrichts eine zwingende gesetzliche Grundlage zur Genehmigung noch nicht bestand, heißt es. Dennoch existiert eine Art Kurzlehrplan seit 1999, der für die Religionsschule der Gemeinde 3 hinterlegt ist. Dieser Lehrplan ist übersichtlich gehalten und differenziert jedes Schuljahr in ein Jahresthema und zugehörige Texte, die einen passenden liturgischen Schwerpunkt beinhalten, so werden z.B. zum Thema Schabbat in der 5. Klasse Gebete zum Eingang (Kiddushtexte) und zur Verabschiedung des Schabbat (Hawdala) genannt.<sup>27</sup>

Das Kernthema der Klassen 5 und 8 lautet Schabbat, wobei in der 5. Klasse Gebote, Verbote und Brauchtum des höchsten jüdischen Feiertages genannt werden, während in der 8. Klasse die Liturgie (Gebetsordnung, Struktur, Toralesung, Haftarat) fokussiert und ein Blick auf die 4 Schabbatot vor Pessach geworfen wird. Für die 6. Klasse ist ein Rundumschlag des gesamten jüdischen Festkalenders vorgesehen. Schabbat und jüdischer Jahreskreis werden fundiert wiederholt, vermutlich deshalb, um all denen, die zuvor keine jüdische Erziehung erfahren haben, eine Wissensbasis zu verschaffen. Angesichts dessen, dass viele Schüler in dieser Phase ihre Bat/ Bar Mizwa durchführen, erscheint die Akzentuierung naheliegend. Zum Jahreskreis werden u.a. die Fast- und Trauertage sowie die neuzeitlichen Feiertage explizit erwähnt. In der Einleitung des Lehrplans wird darauf verwiesen, dass Feiertage generell kurz

vor ihrem Beginn erneut besprochen werden, so dass sie in verschiedenen Schulstufen immer wieder in Erinnerung gerufen werden. Weitere Grundlagen bildet der Gesamtbereich der Kaschrut (Speisegesetzgebung) in Klasse 7. Auch Klasse 10 prononciert mit einer umfassenden Betrachtung der biblischen Schriften ein Basisthema. Der Tenach, bestehend aus Tora, Newiim und Ketuwim (Pentateuch, Propheten und kleine Schriften) soll in seiner Struktur betrachtet werden. Im Mittelstufenbereich wird die Behandlung der Paraschot relevant, zu deren Erschließung die Kenntnis der Auslegungstradition (Talmud und Midrasch) erforderlich ist. Dennoch wird Exegese mittels der mündlichen Tradition in dieser Stufe nicht eigens genannt. Die Sekundarstufe II gibt im Wesentlichen Vorgaben für die Klassen 11 und 12, die Abiturklasse soll der Wiederholung des Stoffes und der Vorbereitung auf die Abitur - Prüfung dienen. Hier finden sich konkrete methodische bzw. organisatorische Vorschläge: Referat, Referatsvortrag, Gruppenarbeit, Übung der Textlektüre usw., woraus geschlossen werden kann, dass diese Formen in den vorhergehenden Klassenstufen schrittweise anzubahnen sind. Steht in der 11. Klasse die jüdische Geschichte im Vordergrund<sup>28</sup>, wird in der 12. Klasse im Übergang zu philosophischen Problemen die jüdische Ethik anhand ethischer Normen betont, die aus den Geboten der Tora als Basis der sozialen Beziehungen in der Gesellschaft entwickelt wurden.

Hinweise zur traditionellen oder zur modernen Typologien religiösen Lernens werden nur implizit erschließbar. Insofern bis einschließlich der 8. Klasse Grundlagen des Religionswissens geschaffen und ausgebaut werden, geht man ab der 9. Klasse zu Auslegungsfragen der Tora über, die ein nachhaltiges und reflektives Denken verlangen. Geschichte, so ist anzunehmen, wird erst deshalb in der 11. Klasse thematisiert, um von einer in der Staatsschule vermittelten historischen Basis ausgehen zu können. Hinsichtlich der Literatur wird auf religiöse Quellen verwiesen, die schuljahresgeordnet als Unterrichtsmaterialien im Religionsunterricht genutzt werden sollen, wobei die Dauer der Behandlung undeutlich bleibt. Schriften bilden der Tenach, Siddur und Machsor, für die Oberstufe werden religionsorientierte Schriften von Maimonides genannt. Welche historischen und ethischen Quellen für die 11. und 12. Klasse Verwendung finden, bleibt offen. Die ausgewählten Gebete der Mittelstufe (Kiddushtexte in Klasse 5; das Schma Israel in Klasse 6; das Birkat

HaMason in Klasse 7; Brachot in Klasse 8; die Amida in Klasse 9 und 10 sowie das Maariw schel Schabbat, Schacharit, das Mussaf und Kaddisch in Klasse 10) finden sich alle im Siddur, während die Gebete für die Oberstufe dem Machsor der Hohen Feiertage entstammen.

Von einem Spiralcurriculum zu sprechen, kann in Hinsicht auf die Gebete sicherlich möglich sein. Die Feiertage, die im Eingangstext des Lehrplanes aufgezählt werden: Rosch HaSchana, Jom Kippur Chanukka, Purim, Pessach und Schawuot sollen wie erwähnt regelmäßig besprochen werden. Hier liegt die Annahme nahe, dass in höheren Klassenstufen auch neue Aspekte ergänzt werden.

Methodische Hinweise werden außerhalb der 13. Klasse wenige gegeben, jedenfalls sollen die Gebete im hebräischen Original gelesen werden. Es gibt keine Information, woher diese hebräischen Kenntnisse der Schüler stammen könnten. Denn einen schulischen Hebräischunterricht außerhalb der Grundschule gibt es nicht, auch wenn außerschulische Angebote (Volkshochschule, Jugendzentrum) vorhanden sind. Es ist anzunehmen, dass ggf. in der 5. Klasse eine Einführung ins Schriftsystem erfolgt. Der Lehrplan verweist auch darauf, dass Tests geschrieben und diese durch Wiederholungsstunden vorbereitet werden, um den Bedingungen eines ordentlichen Schulfaches zu genügen, wobei eingeräumt wird, dass diese nur einen Teilbereich jüdischen Wissens umfassen könnten.

Detailinformationen zu den möglichen Stundenangeboten liefern Lehrerhandreichungen. Es existieren neben dem vorläufigen Lehrplan Begleithefte zum Unterricht<sup>29</sup>, von denen 2 Hefte der Forscherin vorlagen: „Das jüdische Heim“ und „Schabbat“. Zu allen Heften (auf hebräisch, englisch und deutsch), die in einer Zusammenarbeit zwischen Rabbinat und einem israelischen Pädagogen entstanden sind, wurde ein begleitender Lehrerkommentar auf Hebräisch erstellt. Die Hefte, die mit einem hebräischen Inhaltsverzeichnis beginnen, greifen ausschließlich religiöse Begriffe auf, die mittels eines Kurztextes erläutert werden. Die Begriffe, alphabetisch geordnet, erscheinen in Übersetzung, Umschrift und in hebräischer Schrift und werden mit einer oder mehreren Illustrationen veranschaulicht. Nach der Erklärung schließen sich zumeist 3 oder 4 Fragen an, die sich auf den Text beziehen. Gelegentlich sind auch Teile aus dem Siddur kopiert eingefügt oder es stehen längere Zitate



in hebräischer Übersetzung unter dem deutschen Text. Diese Vorlagen scheinen sich auf den ersten Blick als Basis für Hausaufgaben, schriftliche Arbeitsaufträge oder als Gesprächsgrundlage im Religionsunterricht zu eignen. Das Themenheft 1 „Das jüdische Heim“ enthält auf 73 Seiten Erklärungen zu 58 Begriffen, angefangen mit Vater und Mutter bis hin zu den Abgaben an die Priester. Wichtige Termini, die im Unterricht ihren Niederschlag finden, sind hier wiederzufinden. Das Themenheft 2 „Schabbat“, das vermutlich in Klasse 5 und 7 eingesetzt wird, enthält auf 77 Seiten 45 Begriffe, angefangen mit 4 speziellen Toraabschnitten bis hin zu Gebeten für Israel und das israelische Militär. Einige Begriffe in Heft 1 und 2 überschneiden sich. Zum Teil tauchen die Texte aus den Beiheften im beobachteten Unterricht auf<sup>30</sup>, die die Lehrerin den Schülern z.B. diktiert (Besuche 1 und 2, Klasse 9). Anzunehmen ist auch, dass die Handbücher als Grundlage für Tests dienen. Inwieweit Fragen im Test identisch sind mit denen der Handbücher sind, konnte nicht festgestellt werden.

### **Folgerungen zu identitätsfördernden Hinweisen**

Einer der abschließenden Bemerkungen des Lehrplanes ist zu entnehmen, dass das Ziel des Religionsunterrichts darin läge, einen wichtigen Beitrag zur Stärkung der jüdischen Identität der Schüler zu leisten. Kann der Lehrplan diesem Anspruch gerecht werden? In Hebräisch ergeben sich vermutlich Probleme, wenn der Lehrer nicht entsprechende Hilfen gibt.<sup>31</sup> Weiterhin erscheint die Behandlung der jüdischen Geschichte in der 11. Klasse und jüdischer Ethik als Hauptthema in der 13. Klasse etwas verspätet in den Stufen eingefügt. Der Staat Israel taucht im Lehrplan lediglich über die Behandlung der zionistischen Bewegung (Klasse 11) und im Gedenken an die Staatsgründung Israels durch den Feiertag Jom HaAzmaut (Klasse 6) auf, auch hier erscheint es erforderlich, dass Gegenwartsbezüge ad hoc durch den Lehrer selbst hergestellt werden müssen. Die religiöse Schwerpunktsetzung des Lehrplanes steht außer Frage. Darauf deuten auch die Literaturhinweise, die insgesamt jedoch etwas bescheiden ausgefallen sind. Weder die traditionelle Auslegungsliteratur (Talmud und Midrasch), noch aktuelle Kommentare werden erwähnt.

### **3.3.2.3 Die Konzeption des Unterrichts**

Das Unterrichtsprogramm erhalten die Unterrichtenden durch den Rabbiner, erklärt die Lehrerin. „Man teilt sich den Stoff darauf selbst ein.“ Die Planung führt die Lehrerin neben dem Curriculum mit Hilfe von Unterrichtseinheiten aus der Literatur, strukturierten Lehr-/Lernmaterialien, schriftlichen Lehrgängen und Lehrbüchern durch. Die Detailarbeit leisten also die Lehrer. Schwerpunkt des Unterrichts bildet die Religion, weil Rabbiner und Gemeinde diesen Akzent wünschen. Die Lehrerin würde auch gerne mehr aktuelle Probleme aufgreifen, die die Kultur und Geschichte betreffen. Hebräisch, so bestätigt sie die Situation, unterrichte sie in der Religionsschule kaum.<sup>32</sup> Eine Unterrichtsevaluation von außen gäbe es nicht, die Lehrerin beurteile den Unterricht selbst. Wenn sie aber wissenschaftliche Unterstützung benötigen würde, könne sie sich an den Rabbiner oder die ZWST wenden. Hilfen würden dabei auch Lernziele, die Lehrerverhaltensanalyse, Rahmenbedingungen des Unterrichts, Entscheidungshilfen und theoretische Arbeitsfundierungen umfassen. Ideenaustausch und Beratung erfolgten weiterhin in Sitzungen zwischen Kollegen und dem Rabbiner. Regelmäßige Weiterbildung, die sie stets gerne durchführe, erhält die Lehrerin in Block Seminaren. Pädagogische Zeitschriften, vor allem aus Israel, nutzt sie regelmäßig. Allgemein würde es in der Religionsschule kein Teamteaching geben, sie kenne diese Vermittlungsorganisation jedoch aus der Schule und bewertet sie als „OK“. Eltern schließlich, würden in und um den Religionsunterricht nicht einbezogen, doch stünde sie einer elterlichen Begegnung positiv gegenüber. Die Umsetzung des Planungs- und Realisierungsproblems beurteilt sie schließlich als gut, das Verhältnis der Kinder zum Unterricht eher durchschnittlich. Hinweise zu Noten, Tests und Hausaufgaben ergeben sich aus dem Religionsunterricht selbst, wenn die Lehrerin Hausaufgaben diktiert, erklärt, Tests vorbereitet, schreibt oder zurückgibt.

### **3.3.2.4 Materialien**

Die zu Verfügung stehenden Lernmittel<sup>33</sup> umfassen Klassensätze des Chumasch und des Siddurs sowie historische Bücher. Das Material, das aus der Gemeinde stammt, wird ergänzt um Bücher und Kopien aus Seminaren. Das von der Lehrerin genutzte vorliegende Material weise jedoch zuweilen

Lücken hinsichtlich möglicher Beobachtungs- und Bewertungshilfen, bei der Steuerung von Unterrichtsverläufen oder bei der Berücksichtigung von Schülerinteressen auf. Generell wünscht sich die Lehrerin jedoch keine Änderungen. Sie differenziert mit Arbeitsblättern und mit Organisationsformen wie Gruppenarbeit oder Spielen.

### **Lesart**

Die Textnutzung zeigt sich in den beiden beobachteten Gruppen recht unterschiedlich. In der 11. Klasse wird neben der in einem Hefter befindlichen Kopienzusammenfassung und einem vorgetragenen Zeitungsartikel zum Thema Antisemitismus lediglich ein Quelltext, die Paraschat Korach<sup>34</sup> aus dem 4. Buch Mose (abschnittsweise laut) gelesen, während die 9. Klasse mit einer Vielzahl von Urquellen konfrontiert ist. Auch hier wird die Paraschat Korach (vollständig laut gelesen) in der 3. Besuchsstunde erarbeitet. Ebenso widmen sich die beiden vorausgehenden Stunden der Gruppe 1 jeweils einem Text der Tora. Beim ersten Besuch wird die Paraschat Nasso<sup>35</sup> aus dem 4. Buch Mose (vollständig still, dann einige Verse laut wiederholt) zusätzlich mit Kommentaren (still) und Haftara<sup>36</sup> (laut) gelesen. Zum 2. Besuch wird der Anfang der Paraschat Wajjera (Er erschien)<sup>37</sup> aus dem 1. Buch Mose kennen gelernt, wobei das Kapitel 18, 1-7 bzw. 8 laut gelesen wird, ebenso wie das Kapitel 19, Vers 2 bis 7.<sup>38</sup> Der laute Vortrag lässt den Lehrer ggf. sicher sein, dass diese Texte auch vollständig aufgenommen werden. Leise rezipierte Abschnitte (Korach in Gruppe 2, Nasso, 6,1-22 und der Kommentar von Leibowitz zu Wajjera, Klasse 9)<sup>39</sup> werden eventuell nur leicht überflogen.

### **1. Besuch**

a) Paraschat Nasso, 4. Buch Mose, Kapitel 4, 21 und folgende (Klasse 9)

Die Parascha Nasso Kapitel 6,1 bis 27 behandelt das Nasiräergesetz und den Priestersegen. Dem sind in der gleichen Parascha die Kapitel 4 und 5 vorgeschaltet, die über die Vertreibung der Aussätzigen, die Widergutmachung von Unrecht und das Eifersuchtsordal berichten. Nach Kapitel 6 folgt, ebenfalls noch Teil der Parascha, in Kapitel 7 die Gabe der Stammesfürsten für das Erscheinungszelt.<sup>40</sup> Der zunächst in der Parascha geschilderte Sachverhalt bezieht sich auf eine Person, die sich durch ein Gelübde (Neder) der

Enthaltsamkeit hervortut, um den Ewigen zu ehren. Zu Ablauf einer festgelegten Zeit bringt der Nasir ein Sünd- (Schaf), ein Ganz- (Lamm) und Freudopfer (Widder und Brot/Obst) dar. Festzuhalten wäre, dass die Entscheidung Nasir zu sein, anders als der durch Geburt festgelegte Priesterstatus, einen Menschen für eine gewisse Periode unter gewisse Bedingungen stellt, die erfüllt werden müssen (Das heißt, kein Haar zu schneiden, keinen Alkohol zu trinken und keine Toten zu berühren) und dadurch in einen Status der Heiligkeit erhebt. Hinsichtlich der Berührung der Toten, die bis heute den Kohen verboten ist, wird der Nasir dem Kohen gleich und untersteht damit einem Reinheitsedikt. Obwohl die Verse über den Nasir zunächst nicht den Stundenschwerpunkt ausmachen, so regen sie doch zum Nachdenken über das Gelübde und das gottgegebene Priestertum und seine Aufgaben an. Der Nasir gewinnt erst im weiteren Stundenverlauf zur Besprechung der Haftara (s.u.) an Bedeutung. Mit dem später den Schülern übergebenen Kommentar rücken die Verse 22-27 sofort ins Zentrum der Betrachtung. Diese Passage betont die besondere Form des Priestersegens, den Aaron und seine Söhne durch die Jahre dem jüdischen Volk gaben. In Bereschit 9, 22 wird von Aaron berichtet, er habe seine Hände erhoben und das Volk gesegnet, die Segensworte aber wurden nicht überliefert.<sup>41</sup>

Ursprünglich waren die Verse ggf. nur für individuelle Segnungen verwendet worden, z.B. für die Nasiräer, die ihre Gelübde erfüllt hatten. Es erscheint schwierig, den bestpassendsten Segen für ein menschliches Individuum, insbesondere bei den eigenen Kindern, auszuwählen. Um diesem Problem auszuweichen, wurde der Segen in eine allgemeine Form gesetzt und richtet sich an das ganze Volk. Die Schwierigkeit liegt vor allem darin, zu erkennen, was wirklich für eine Person gut sein wird, da man nicht die Folgen voraussehen kann, die ein Segen beinhaltet. Deshalb verweist die Tora hinsichtlich des Priestersegens darauf, Gott einzubeziehen, dass er einen passenden Segen gebe, den Er alleine kenne. Obwohl der priesterliche Segen im Singular gesprochen und so an das Individuum gerichtet ist, beinhaltet er doch keinerlei personellen Bezug. Vermutlich wurde der Vorgang mit der Zeit auf die gesamte Gemeinde ausgeweitet.<sup>42</sup> Der Textlänge nach kann das Kapitel in einem Zug gelesen werden, ohne die Schüler zu überfordern. Es ist anzunehmen, dass die Schüler grob die Beschreibung des Nasiräertums aus

dem Text verstanden haben, auch wenn der Begriff Gelübde sicherlich zu hinterfragen wäre. Die Schüler stellen dazu keine Fragen und auch die Lehrerin geht auf diesen Abschnitt vorerst nicht ein.

b) Kommentare zu Nasso (Klasse 9)

Wesentlich komplexer macht sich dagegen der den Schülern gegebene Kommentar aus. Er handelt sich um einen vergleichsweise neuen Kommentar der Bibelwissenschaftlerin Nechama Leibowitz<sup>43</sup>, der eine Flut an Zitaten verschiedener Autoren anbietet, die die Schüler vermutlich nicht alle kennen. Leibowitz, die in ihrer Auslegung ihre besonderen Kenntnisse der traditionellen und modernen Bibelkommentatoren und Bezüge zur religiösen, literarischen und psychologischen Bedeutung des Textes zeigt, konzentriert sich auf den Priestersegen. Als Ausgangsfrage problematisiert sie, weshalb Priester den Segen geben und ob diese auch selbst gesegnet werden. Dazu zitiert sie verschiedene wichtige Kommentatoren und gelangt mit den Weisen zu dem Schluss, dass die reduzierte Funktion der Priester darin bestehe, den göttlichen Segen auf das Volk herabzurufen. Mit S. R. Hirsch erklärt sie, dass eine segnende Funktion der Priester reduziert sei, um eine magische Wirksamkeit zu vermeiden).<sup>44</sup> Darauf differenziert Leibowitz a) den Segen Gottes gegenüber b) dem Segen des Menschen und erklärt den Priestersegen als Medium und Prinzip der menschlichen Zusammenarbeit mit Gott. Abschließend umreißt Leibowitz in Anlehnung an RaSCHI die Struktur und Aufbau des Segens, mit seiner materiellen, spirituellen und friedvollen Akzentuierung.<sup>45</sup> Zwar mag die Vielzahl der genannten Kommentatoren für die Schüler nicht leicht zu bewältigen sein, doch gelingt es Leibowitz stets auf die Offenheit verschiedener Aussagen hinzuweisen, um jede Form einer Verabsolutierung zu vermeiden. Der Text ist allerdings recht lang, etwa drei mal so lang wie die Parascha bzw. die Haftara und in Hinsicht auf die Spracheigentümlichkeiten jeweiliger Autoren in ihrer Zeit als schwierig einzustufen.

c) Haftara zu Nasso: Richter XIII, 2 - 25 (Klasse 9)

Zum Kapitel 6 wird auch die Haftara Richter 13,2-25 (nach aschkenasischem Ritus) erörtert. Es wird von der Geburt Simsons berichtet, der als Nasiräer leben soll.<sup>46</sup> Damit handeln sowohl die Sidra als auch die Haftara von den

Nasiräern. Für einige galten diese Pflichten zeitweilig (s.o.), für andere ein Leben lang wie z. B. für Simson.<sup>47</sup> Der Anspruch verschiedener Textsorten aus diversen Quellen vermittelt den Schülern ein umfassendes multiperspektivisches Bild zur biblischen Geschichte.

d) Zeitungsartikel: „Jetzt geht wieder die Angst um“. v. Schoeps, H.J., 2002 (Klasse 11)<sup>48</sup>

Schoeps konstatiert in seinem Artikel aus dem Sommer 2002 eine Zunahme des Antisemitismus in Deutschland im Zuge der Gewalteskalation im Nahen Osten. Ausgangspunkt seiner Betrachtung sind antisemitische Übergriffe auf jüdische Personen in Berlin. Schoeps vermutet die Ursachen dieser Übergriffe darin, dass in Deutschland zwischen Juden und Israelis kaum mehr unterschieden und die israelische Politik Scharons und das Denken aller Juden in der Welt gleichgesetzt würde. Damit sei jeder Jude in der Welt auch für die israelische Politik verantwortlich. Der Historiker räumt zwar ein, dass kein Diaspora Jude unberührt am Nahost-Konflikt vorbeigehe, doch welche Position er zu gegenwärtigen Politik Israels beziehe, sei damit nicht gesagt. Schoeps hält hier eine eigene Stellungnahme zurück und zitiert Amos Oz, der darauf verweist dass es auf der palästinensischen wie auf der israelischen Seite richtige und unrichtige Argumente gebe.

In seinen Ausführungen zum Nahost Problem geht Schoeps zurück zu den Anfängen des Staates Israel, um die Situation hinsichtlich der arabischen Länder, Israels und der palästinensischen Flüchtlinge zu betrachten. Nicht ohne die europäische, speziell die deutsche Verantwortung hinsichtlich der Shoa zu benennen. Aus der Darstellung wird deutlich, wie Araber und Israelis durch die Geschichte hindurch am Misslingen eines friedlichen Nahostraumes beteiligt waren und sind. Weiter verweist Schoeps auf die Einnahme der Opferrolle durch die Palästinenser und einer Gleichsetzung der israelischen und nationalsozialistischen Politik. Die Situation in Nahost mache mehr denn je einen baldigen Frieden erforderlich, Schoeps sehe aber weder Lösungsmöglichkeiten durch Sharon oder Arafat, noch durch die Europäer. Eine Hilfe erkennt er allein in den USA. Der Konflikt in Nahost, so Schoeps weiter, würde nicht nur bis auf deutsche Bühnen transportiert, sondern auch für den Wahlkampf instrumentalisiert. Angeführt werden in diesem Zusammenhang

die Politiker Möllemann und Blüm, die beide den israelischen Militäreinsatz als Vernichtungskrieg bezeichneten und damit Assoziationen zur nationalsozialistischen Politik herbeiriefen. Einseitige Berichterstattung und Stellungnahmen von Politikern führen zu einer Vielzahl von Hassbriefen an jüdische Gemeinden, die Schoeps ausschnitthaft zitiert. Er macht in Deutschland eine Kontinuität des antisemitischen Vorurteils aus. Über Medien und Hassbriefe erwachse Angst und ein Isolationsgefühl in den jüdischen Gemeinden, so dass sich deshalb vermehrt Juden in Deutschland mit der Politik Sharons identifizieren und Solidarität bekunden würden. Abschließend warnt er davor, die antisemitische Stimmung („Pogromstimmung“) in Deutschland eskalieren zu lassen.

Der Artikel so muss eingeräumt werden, richtet sich augenscheinlich an ein breites Publikum, die Zeitung und der ihr implizite Adressatenkreis sprechen dafür. Der Artikel richtet sich nicht in erster Linie an Juden bzw. jüdische Jugendliche. So muss er darauf befragt werden, wie die Darstellung auf Jugendliche und jüdische Jugendliche im Speziellen wirken kann. Der historische Abriss und eine nicht zu komplexe Wortwahl ermöglichen sicherlich auch jugendlichen Lesern Verstehen, zumal sie eine Hand an Informationen an die Hand bekommen. Der Einstieg des Autors mit konkreten Beispielen aus der Nähe fördert eine Annäherung ans Thema und macht dessen moralische Verpflichtung deutlich, solche Ereignisse wahrzunehmen und aufzuzeigen.

Verschachtelte Gedankenführungen, implizit auffordernde Hinweise und zuweilen eingefügte Haltungen des Autors lassen eine analytisch adäquate Rezeption erst ab einem bestimmten Alter denkbar werden.

Problematisch erscheint zum einen die Behauptung, dass alle Juden in den deutschen Gemeinden beängstigt seien und sich zurückhalten würden, sich als Juden auf der Straße zu erkennen zu geben. Der Eindruck wirkt mehr als pauschalisiert und lässt sich zu diesem Zeitpunkt sicherlich nicht für die Mehrheit der Gemeindemitglieder und Gemeinden bestätigen. Schoeps Kritik an der Ignoranz, aus welchen Ursprüngen sich u.a. das palästinensische Flüchtlingsproblem herleitet, ist zweifelsohne berechtigt. Wenn er jedoch dieses Flüchtlingsproblem in Palästina mit dem großen Flüchtlingsstrom nach 1945 in Deutschland vergleicht (Siehe Material Gemeinde 3), muss sich die Frage nach der Angemessenheit dieses Vergleichs stellen, auch wenn er rein quantitativ

zulässig erscheint. Weiterhin erscheint es schwierig, dass Schoeps aus der beängstigenden Situation, den Hassbriefen und Denunziationen folgert, dass sich Juden in Deutschland allein gelassen fühlen und sich deshalb solidarisch zu Israel verhalten und mit der Politik Sharons identifizieren. Man kann vermuten, dass viele Juden in Deutschland auch zuvor intensiv mit Israel verbunden waren und verschiedenen militärischen Aktionen beistimmten, andere hingegen das militärische Vorgehen ablehnten. Der Text insgesamt evokiert eine bedrohliche Atmosphäre („Antisemitismusfeuer“), die auf Jugendliche, besonders jüdische Jugendliche, die ohnehin sensibler diesen Problemen gegenüberstehen, tatsächlich verängstigte Reaktionen zur Folge haben könnte. Andererseits aber muss man berücksichtigen, dass Schoeps sicherlich einen Appell intendierte, um nichtjüdische Menschen wachzurütteln und auf Verzerrungen aufmerksam zu machen, die vor allem durch Medien und Spitzenpolitiker geleistet werden.

## **2. Besuch**

a) Paraschat Wajjera, 1. Buch Mose, Kapitel 18.1 bis 21.34 (Klasse 9)

Die hier außerhalb des Lesezyklus eingesetzte Parascha Wajjera, die nur z.T. gelesen wird (Kapitel 18, 1-8), soll in den gewählten Ausschnitten die Besprechung des Kernthemas Gastfreundschaft unterstützen, um diese jüdische Tradition in ihren Ursprüngen kennen zu lernen. In der Paraschat Wajjera geht es jedoch nicht nur um dieses Phänomen, sondern darum, wie Gott Abraham Nachkommenschaft verspricht. Die Ankündigung erfolgt durch 3 Männer, die Abraham zu einem besonderen Mahl einlädt.<sup>49</sup> Voraus geht diesem Wochenabschnitt die Beschneidung in Kapitel 17, die Abraham zu Beginn in Kapitel 18 noch auskurieren muss. In der Unterrichtsstunde gelangt man jedoch nicht bis zur Verheißung des Sohnes, sondern konzentriert sich auf die ersten 7 bzw. 8 Verse, die die Ankunft der Männer bekannt geben und die intensive Essensvorbereitung darlegen.<sup>50</sup>

b) Paraschat Wajjera Kapitel 19, Vers 2-8 (Klasse 9)

In diesem Abschnitt besuchen die rätselhaften „Männer“ den Neffen Abrahams Lot, der sie ebenso wie sein Onkel zum Mahl einlädt. Als die Gäste schlafen, umringen sodomitische Männer das Haus und verlangen ihre



Herausgabe. Lot nimmt sie in seinen Schutz und bietet überdies seine Töchter an, um die Sodomiten zur Ruhe zu bringen. Das sonst im Vordergrund stehende Thema der Exegese, Abrahams Ringen mit Gott um die Verschonung der Gerechten von Sodom und Gomorra bleibt unberührt.<sup>51</sup>

### 3. Besuch

a) Paraschat Korach, 4. Buch Mose, Kapitel 16-18<sup>52</sup> (Klasse 9 und 11)

In dieser Parascha<sup>53</sup> tritt Korach in den Mittelpunkt und stellt Moses Leitungsfunktion in Frage (16,1- 17,5). Der Aufstand Korachs, Datans und Awirams wird zu einer der gefährlichsten Rebellionen in der 40 jährigen Wüstenwanderung und endet mit einer Niederlage, da Gott seinen erwählten Leitungsfiguren zu Hilfe kommt und die Aufrührer vernichtet. In der Erzählung sind offenbar 2 Traditionen verbunden worden. Die eine Tradition beinhaltet Korachs Revolte angesichts der Frage der priesterlichen Sukzession: Korach und 250 Männer beschwerten sich über den religiösen Sonderstatus der Leviten.<sup>54</sup> Moshe fordert darauf eine Art Wettkampf, um diejenigen festzustellen, die sich wirklich als ehrwürdig erweisen, Gott zu opfern. Korach und seine Leute kommen zum Erscheinungszelt und werden vom Feuer verzehrt, ihre Pfannen werden eingeschmolzen und symbolisch wiederverwertet. Die 14 000 Menschen, die die Rebellion unterstützen, werden von einer Seuche hinweggerafft. Der Kampf um die priesterlichen Privilegien, die auch Korachs Leute als Priester und Sänger genossen, endet mit ihrer Auslöschung. Die andere Tradition berichtet vom politischen Aufstand gegen Mose durch Daten und Amiram. Beide, aus dem Stamm Ruben und Levi, rebellierten zwar gegen Moses Leitung, vermieden aber eine direkte Konfrontation mit ihm. Mosche fordert die Gemeinde auf, sich an ihn zu halten und von den Aufwiegeln zu entfernen, die darauf von der Erde verschlungen werden.

b) Paraschat Korach, Kapitel 17 und 18 (Klasse 9)

Nach dem Aufstand von Korach wird Aarons Funktion verteidigt (17,6 -28). Moses spürte die Erregung des Volkes und befürchtete einen neuen Ausbruch. Er berief das Volk zur Versammlung und hörte ihre Vorwürfe an, brachte aber nichts zu seiner Entschuldigung hervor. Er befahl darauf, den

Stammesoberhäuptern Stäbe zu bringen, auf denen die Namen der Familien verzeichnet seien. Der sollte die Priesterwürde erhalten, auf dessen Stab Gott ein Zeichen erscheinen lassen würde. Nachdem an Aarons Mandelsprossen zu erkennen waren, stimmte das Volk zu, Aaron und Mosche als Leitung zu akzeptieren und Aaron die Priesterwürde zuzuerkennen.. Die Passuk 18 bezieht sich auf die Bestimmungen des Kultdienstes, den nur Aaron und die Leviten ausüben durften. Der Opferdienst wird umrissen und die Versorgung der Kohen (Hebe, Erstlinge aller Früchte) festgelegt. Auch die Auslösung der Erstgeburten fallen in ihr Ressort. Den Leviten, als Tempeldienern, wird der Zehnte der Ernte zugesprochen. Kohen und Leviten beiderseits werden vom Landbesitz ausgenommen.<sup>55</sup>

### **3.3.3 Unterrichtsdimensionen**

#### **3.3.3.1 Gruppe 1, Klasse 9**

##### **3.3.3.1.1 Inhalte**

In allen 3 Stunden, die in dieser Lerngruppe beobachtet wurden, steht die Auseinandersetzung mit dem Wochenabschnitt im Vordergrund: die Paraschot Nasso, Wajjera und Korach. Mit der Behandlung der Parascha wird ein jeweiliger Schwerpunkt gesetzt. Beim 1. Besuch ergeben sich zwei Akzente aus dem Text heraus: a) das Nasiräertum<sup>56</sup> und b) der Priestersegen.<sup>57</sup>

Das Thema Priestersegen wird aufgefächert, indem mittels des Kommentars zur Parascha (s.o.), seine Struktur, nachgezeichnet wird.<sup>58</sup> Im Besonderen wird der Höhepunkt des Segens, die Bitte um Frieden hervorgehoben und seine Position im Siddur (Segen der Eltern an die Kinder am Schabbat) thematisiert. Darüber hinaus werden Kommentare zur Tora selbst zum Gesprächsgegenstand und die Relevanz einer solchen Auslegung der Parascha für den einzelnen Schüler wird hinterfragt. Das Nasiräertum hingegen wird durch die dem Wochenabschnitt zugehörige Haftara beleuchtet. Die Lehrerin erklärt dazu: „Zu jeder Parascha gibt es eine Haftara aus der Bibel mit einem ähnlichen Thema. Zu Nasso ist es der Abschnitt aus Richter, 13. Schimschon ist der Held.“<sup>59</sup> Die Haftara wird vorgelesen. Den meisten Schülern dürfte es bekannt sein, dass zu jeder Parascha ein bzw. zwei Haftarot existieren, denn die aschkenasische und sefardische Auswahl kann unterschiedlich sein.

Mit der Parascha Wajjera zum zweiten Besuch, wird ein grundlegender jüdischer Wert in den Mittelpunkt gerückt: die Gastfreundschaft<sup>60</sup>, deren ursprünglicher Gedanke auf Abraham zurückgeht. Ausdrücklich betont die Lehrerin das Festhalten an dieser Tradition, die in der jüdischen wie auch der arabischen Welt wurzelt. Über die in der Parascha geschilderte Mahlzeit gelangt die Lerngruppe zu einem weiteren Segen, dem Birkat HaMason und spezifischen Gepflogenheiten in Jerusalem. Doch nicht nur die Gastfreundschaft als Mizwa, auch ihre Grenzen werden angesprochen. Die Paraschat Korach zur 3. Hospitation thematisiert die Ablehnung der Führung Moses durch den Protagonisten Korach. In der Lerngruppe wird einerseits Treue und Vertrauen zu Gott und Moses und andererseits die Folgen der Abkehr von Gott und der Machtgier des Menschen angeschnitten. Außerhalb der Paraschot stehen a) der jüdische Festtagskalender und b) ein kommender Test und dessen Vorbereitung auf dem Programm. Das Fest Schawuot wird auf die namentliche Herkunft und auf seine Bräuche hin betrachtet. In diesem Zusammenhang wird auch das Leben jüdischer Schüler an öffentlichen Schulen problematisiert. Das Gespräch zeigt einmal mehr die Schwierigkeit der Schüler die Feiertage, die außerhalb des bürgerlichen Kalenders liegen, begehen zu können, da entsprechende Informationen zu den Feiertagen entweder nicht an die Schulen weitergegeben oder ignoriert werden.

Der zeitliche Standort der Paraschot im Unterrichtsplan scheint unterschiedlich bedingt: Während man die Besprechung des Festes Schawuot<sup>61</sup> zusammen mit der Parascha Nasso<sup>62</sup> am 14. Mai vor der eigentlichen Synagogenlesung behandelt, wird Korach<sup>63</sup> am 11. Juni 2002 der Lesung nachgeschaltet. Die Paraschat Wajjera steht ganz außerhalb des Lesezyklus und wird aus inhaltlichen Gründen gewählt.<sup>64</sup>

### **3.3.3.1.2 Methodik**

In der 9. Klasse wird die Tora Grundlage des Unterrichts. Die Schüler lesen die Texte entweder alleine für sich mit einem entsprechenden Auftrag (Kommentar 1. Stunde, lenkende Fragen 2. Stunde) oder gemeinsam mit der Lehrerin, um das Gelesene in den Klassendiskurs überführen zu können. Textanalyse und Interpretation erscheinen beim ersten Besuch außerordentlich komplex. Nicht nur der sehr anspruchsvolle Kommentar wird in die Reflexion einbezogen, auch

die Haftara der Parascha wird in Bezug zum Ausgangstext gesetzt, zu der weitere Parallelen in der Bibel gesucht werden. Auf diesem hohen Niveau muss die Lehrerin im Gespräch intensiv Akzente setzen, Widersprüche ausweisen bzw. Themenfelder problematisieren und Strukturen hervorheben, um den Schülern die verschiedenen Textebenen verständlich zu machen.<sup>65</sup>

Im Stundenverlauf werden die Schüler stets ins Gespräch einbezogen, ihre Fragen aufgenommen und ggf. an die Mitschüler weitergegeben. Der Schwerpunkt Frieden, der sich im Rahmen des Themas Segens herauskristallisiert, wird auf verschiedenen Ebene betrachtet. Es wird sowohl die geistig ideelle Basis angesprochen wie auch der konkrete Bezug zum Familienleben.<sup>66</sup> Das Wiederaufgreifen des Themas in der gestellten Hausaufgabe macht eine abstrakte und persönliche Reflexion möglich. Die Hausaufgabe hebt explizit gegenwärtige Probleme der Schüler und ihre Ansichten zu ihrem Umfeld hervor und schafft einen Aktualitätsbezug für die kommende Stunde: „Ist in eurem Alter gar keine Gewalt?“ Dagegen wird die Erarbeitung der Parascha Wajjera mit Hilfe eines einleitenden Informationssatzes „Korach war ein angesehener Mann aus angesehener Familie“ begonnen und mit textbezogenen Inhaltsfragen fortgesetzt. Dazu wird das Kapitel 16, das über den rebellierenden Korach erzählt, abschnittsweise erarbeitet.

Die durch die Lehrerin gestellten Fragen erscheinen komplex und anspruchsvoll, aber nachvollziehbar. Sie ermöglichen die Öffnung für kontroverse Diskussionspunkte. In der 3. Hospitation hingegen wird auf eine beginnende Fragestellung verzichtet. Diese völlige Offenheit lässt allerdings kaum Wortwechsel entstehen. Die geringe Zahl der Schüler (2), lässt die Lehrerin entscheiden, eine direkte Auseinandersetzung über mündliche Fragen, ohne schriftliche Strukturierungshilfen durchzuführen.

Welche der 3 Textverarbeitungsformen effektiver ist, mag von der Größe und Niveau der Gruppe abhängig sein und davon, wie die Textarbeit abschließend aufgefangen und reflektiert wird.

Während der Akzent „Frieden“ beim ersten Besuch in der Formulierung der Hausaufgabe zum Stundenende wiederkehrt: „Einer der wichtigsten Gedanken, auf den sich die jüdische Familie wie auch das jüdische Heim stützt, ist der Gedanke von Frieden. Das jüdische Heim soll sich auf friedvollen Wegen

bewegen. Das hebräische Wort Schalom kann auch mit Harmonie und Zufriedenheit übersetzt werden. Ich möchte, dass Ihr typische Beispiele nennt, z.B. ein Streit bei euch oder Konflikte in Israel“, wird für den 2. und 3. Besuch die Ergebnis Zusammenführung der Paraschot zum Charakteristikum des Stundenabschlusses.

Zum 2. Besuch beruft sich die Lehrerin im Stundenresümee auf ihre Eingangsfragen, in Stunde 3 hingegen auf das stundeninterne Gespräch, so dass die Schüler aufgefordert sind, die Texterarbeitung reflektierend Revue passieren zu lassen. Ganz anders präsentiert zeigt sich die textunabhängige Betrachtung des Feiertags Schawuot beim 1. Besuch. Festnamen und Bräuche werden in erster Linie reproduziert und der Lehrer nutzt verschiedene Kanäle, um Aspekte zu veranschaulichen, z.B. visuell die Tafel, auf die hebräisch und deutsch geschrieben wird, um den Schülern beim Strukturieren zu helfen. Die Lehrerin leitet ein: „Nach 48 Tagen Omer Zählen, wird am 49. Omer Schawuot gefeiert, am 6. Siwan.“<sup>67</sup> Amelie weiß, dass Schawuot zu den Schalosch Regalim gehört. Die Schüler haben mit dem Omerzählen vermutlich Pessach erinnert und können mit dem Begriff auch die Wallfahrt ins Bewusstsein rufen. Amelies Antwort passt genau in diesen Kontext, doch lässt die Lehrerin sie die Antwort nochmals differenzieren. Schalosch Regalim erscheint ihr an dieser Stelle nicht genug: „Was ist das?“ Cora kann alle drei Wallfahrtsfeste nennen: „Das sind Pessach, Schawuot und Sukkot.“ André soll darauf den Begriff Schawuot hebräisch an die Tafel schreiben. Er erledigt den Auftrag flüssig und sicher.<sup>68</sup> Mündlich wird darauf ein Midrasch - Narrativ dargeboten, um Ursachen des Brauchtums (Pflanzenschmuck zu Schawuot) zu klären. Die Pädagogin erzählt: „Als Moshe vom Sinai kam, war alles voller grüner Pflanzen.“<sup>69</sup> Das Fest Schawuot, so ist anzunehmen, wurde sicherlich schon früher bearbeitet, denn die Schüler können die zugehörigen Festnamen nennen und auch die Megillat Ruth in ihrem Inhalt wiedergeben. Cora nennt: „Chag Matan Toratenu.“<sup>70</sup> Abi weiß 2 Bezeichnungen „Chag HaBikurim“<sup>71</sup> und „Chag HaKazir“.<sup>72</sup> Und Amelie ergänzt „Chag HaSchawuot.“<sup>73</sup> Die Lehrerin fasst die Bezeichnungen auf deutsch zusammen: „Tora, Erstlingsfrüchte, Ernte und Wochenfest. Denn es sind 7 Wochen zwischen Pessach und Schawuot“, so erklärt sie den letzten Begriff und fügt abschließend den Namen Chag HaAzeret, das Versammlungsfest hinzu.<sup>74</sup> Die Festnamen werden an der Tafel

in hebräischer und lateinischer Schrift fixiert und von den Schülern abgeschrieben.<sup>75</sup>

Der Religionsunterricht scheint insgesamt methodischer Transparenz (Testbesprechung, Themenankündigung der folgenden Stunde) und einer festen Rahmung zu unterliegen. Dazu gehören im Sinne des Lehrplans auch Hausaufgaben, die sich als gut strukturiert ausnehmen und diktiert werden, aber offenbar nicht in allen Stunden obligatorisch sind. Tests umfassen so weit erkennbar, erarbeitete Themenkomplexe, die mit strukturierten Fragen versteh- und erinnerbar werden. Parascha und Feste stellen einen konstanten Rahmen der Unterweisung dar, die zwar in die Vergangenheit verweisen aber doch im Transfer zu aktuellen Problemen in Bezug gesetzt werden.

### **3.3.3.1.3 Varianten religiöser Vermittlungsprozesse: Bibelaussagen verstehen**

Bibelaussagen in der jeweiligen Zeit für nachfolgende Generationen verständlich zu machen, bildete stets ein Anliegen der Rabbinen bis hin zu modernen Kommentatoren. Jüdische Lehrer von heute stehen vor keiner anderen Aufgabe als den jüdischen Jugendlichen mit ihren kontrastiven Einstellungen die Tora in ihrer gegenwärtigen Lebenswelt nahe zu bringen. Dieses Anliegen wird in der Gruppe 1 der Lerngruppen markant deutlich.

Das Nahebringen verläuft in 2 Richtungen der Vermittlung, die auch traditionell verwurzelt sind: a) Zum einen werden spezifische Phänomene wie z.B. Gebete und Bräuche auf die Bibel zurückgeführt und b) zum anderen werden Schlussfolgerungen selbst aus dem Offenbarungstext erarbeitet

a) Als André als spezifischen Schawuotbrauch das milchige Essen nennt, will die Lehrerin eine Begründung hören: „Wieso?“ Abi vermutet, der Brauch rühre daher, weil Quark aus Israel komme. Es wird nicht deutlich, ob der 9.Klässler seine Aussage als Scherz meint. Die Lehrerin scheint nicht zufrieden mit der Antwort und gibt einen Hinweis: „Wieso heißt es denn Erez Chalaw uDwasch?“ (Land von Milch und Honig).<sup>76</sup> Die Lehrerin braucht nur den hebräischen Impuls zu setzen, um die tatsächliche Herkunft ins Gedächtnis zu rufen. Cora nickt: „Ja, das Land, in dem Milch und Honig fließt.“ Sie erinnert sich der biblischen Weissagung an Abraham, ohne aber ausdrücklich das Zitat in seiner Herkunft zu verorten. Doch ist anzunehmen, dass die Schüler ohne weitere Erklärung die

Aussage dem 1. Buch Mose zuordnen könnte. Weiterhin ergeben sich auch Phänomene, die außerhalb des biblischen Textes erklärbar sind. Dergleichen gilt u.a. für die Entwicklung der Wallfahrtsfeste. Die Pädagogin charakterisiert die Schalosh Regalim als solche Feste, die sowohl einen landwirtschaftlichen als auch einen religiös- historischen Hintergrund besitzen, wodurch sie den ihnen inhärenten Doppelcharakter anspricht.

b) Um die selbständige Interpretation zu fördern, legt die Lehrerin Wert darauf, den Schülern genügend Zeit für eine angemessene Texterschließung zu geben und sich individuell mit der Schrift auseinander zu setzen. Eine Hilfe zur Auslegung (Kommentar von Leibowitz) wird verteilt mit dem Hinweis: „Ich habe eine Auslegung auf euren Tisch gelegt. Lest den Kommentar und unterstreicht! Welche Erklärungen haben RaSCHI<sup>77</sup>, RaSCHBaM<sup>78</sup> und die Weisen im Talmud?“ Die Aufgabe ist anspruchsvoll. Der Kommentar von Leibowitz erfordert einige Vorkenntnisse, um ihn bewältigen zu können. Zu dieser Arbeit schlägt die Lehrerin hilfreich das Unterstreichen vor. Nach etwa 25 Minuten, in denen die Schüler sich mit Ursprungstext und Kommentar in Stillarbeit auseinandergesetzt haben, leitet die Lehrerin zum gemeinsamem Unterrichtsgespräch. Offenbar haben die Schüler schon an Kommentaren gearbeitet, sonst wäre der Auftrag unweigerlich gescheitert. Neu scheint für die Schüler jedoch die Fragen nach der Rolle eines Kommentars generell und speziell für sie zu sein. Damit wird Textverstehen und Textverständnis auch metatheoretisch betrachtet. Der ausgewählte Kommentar fungiert als Vehikel, um Textinterpretation als solche bewusst zu machen. Er wird nicht nur als Hilfe für die biblische Aussage gesehen, sondern als Beispiel für eine grundlegende funktionale Betrachtung historisch-religiöser Auslegung im Unterricht eingesetzt, die jüdische Menschen begleitet. Der Kommentar wird durch die Schüler als Textverstehenshilfe erkannt. „Wieso lesen wir diese Kommentare?“ fragt die Lehrerin und die Schülerin Amelie erklärt: „Zum Textverständnis, jeder dieser Texte hat eine Bedeutung, die Weisen erklären die Bedeutung.“ Implizit liegt dieser Aussage auch die Annahme zugrunde, dass eine Bedeutung sowohl diachron unterschiedlich erklärt werden und ebenso synchron einem Wandel unterliegen kann.

Textverständnis bezieht die Schülerin auf die Bibel, deren Narrative zu Bedeutungsträgern werden. Um diese Bedeutung nachvollziehen zu können,

muss sie aus verschiedenen Perspektiven geklärt werden. Die Weisen haben insofern die Arbeit geleistet, Texte zu deuten, zu erklären und verstehbar für folgende Generationen zu machen. Dass auch der Kommentar zu Missverstehen führen kann, wird hier nicht weiter reflektiert. Die Lehrerin nickt zustimmend und ergänzt etwas später: „Im Judentum ist die Erklärung sehr wichtig. Alles was wir lesen ist eine Interpretation.“<sup>79</sup> Den Schülern ist offenbar bewusst, dass die Bedeutung eines Textes sich für den Leser nicht ohne weiteres aus dem Text selbst erschließt, sondern zusätzliche Hilfen benötigt werden, die jedoch von einem gewissen Sachverstand (Weise) begleitet sein muss. Für Amelie erscheint auch folgende Begründung wichtig: „Damit wir nicht falsch verstehen, was Gott sagen will.“ Sie trifft hiermit eine Aussage, die auch die Diskussion um die Formula des Segens an sich betrifft und sich in der rabbinischen Diskussion wiederfindet.

Vielleicht orientiert sich Amelie mit ihrem Beitrag zur Aufgabe des Kommentars an Hirsch, der die Funktion der Formula des Segens folgendermaßen erklärt: „Der Priester, der segnet, ist nur ein Mittel, ein Medium, durch das der Segen ausgedrückt wird. Die menschliche Hilfe, die Gott fordert, wird im Gebot für die Priester, die Kinder Israel zu segnen und ihre Herzen zu bereiten, angedeutet: >Und sie sollen meinen Namen legen auf die Kinder Israel, und ich werde sie segnen, so wie der Bauer den Boden für den Regen vorbereitet. Die exakte Formulierung des Segens ist in der Tora niedergelegt und wurde nicht dem Menschen überlassen.<“ Nach RaSCHI ist der Segen nicht in Hinsicht auf die Kohen zu deuten, sondern allein an Gottes Wort orientiert, das unveränderlich bleibt.<sup>80</sup> Entsprechend bleibt der Toratext Gottes dauerhaft, egal welche Interpretation erfolgt. Trotz der Hilfen des Lehrers, zeigt sich dass das Zeit - Text - Problem bzw. die Beziehung zwischen Offenbarungstext, Kommentar und eigener Deutungsmuster sehr hohe Anforderungen stellt, so dass der Textgegenstand nicht durchgängig kontextuell auf die zeitspezifische Situation betrachtet wird. Es bleiben Irritationen zu dieser Beziehung nicht aus. Der den Schülern vorliegende Kommentar schenkt jedoch nicht allen Details des Textes Beachtung und so sind die Schüler natürlicherweise bei ihnen unbekannten Zusammenhängen auf die Lehrererklärung angewiesen. Ohne die Grundkenntnis spezifischen Vokabulars kann kaum die Gesamtaussage zugänglich werden. So bedürfen u.a. die Begriffe Levi, Kohen, Hebe und



Verzehrung einer Konkretisierung, da sie nicht aus dem Kontext des Lesetextes erschließbar erscheinen.

Das Thema Segen gewinnt über den Kommentar eine klarere Kontur, denn er bietet genaue Hinweise zu seiner Struktur. Cora liest: „Diese drei Teile des Priestersegens sind aufsteigend geordnet: sie beginnen mit dem Segen für das Materielle, behandeln dann das Spirituelle und erreichen schließlich den Höhepunkt, indem die ersten beiden Faktoren miteinander verbunden und mit dem Segen für Frieden gekrönt werden. Diese aufsteigende Ordnung wird in der Sprache und ihrem Rhythmus reflektiert. Der erste Teil besteht aus drei Worten, der zweite aus fünf und der dritte aus sieben.“ Die Schüler erhalten wertvolle Informationen, die nicht nur die Tora als wichtige Gesetzesschrift ausweist, sondern auch von ihrer Qualität als literarisches Erzählwerk zeugt.

Über die Akzentuierung des Friedensaspekts gelingt es der Lehrerin zu einem Transfer in die Gegenwart überzuleiten, der abstrakt sowohl die westliche Welt und Israel und konkret das eigene Umfeld einbezieht: „Denkt an die westliche Welt, alles ist da, aber kein Frieden. Denkt an Israel, alles ist da, aber kein Frieden.“<sup>81</sup>

Textverstehen biblischer Aussagen wird an mehreren Stellen auf die Vermittlung universaler und jüdischer Werte konzentriert (s.u.). Dazu gehört in diesem Rahmen das Friedensthema in seiner heutigen Brisanz.

Weiterhin wird das Miteinander im nahen Umfeld, das Zugehen auf Fremde und die Hilfe und Unterstützung gegenüber Armen als Mizwa hervorgehoben, die als ursprüngliche jüdische Werte gelten. Diese Gebote kommen im Rahmen des Themas Gastfreundschaft zur Geltung (2. Hospitation). Die Schüler erhalten Fragen, um Text und Thema zu strukturieren. Die Fragen lenken die Aufmerksamkeit nicht nur auf die biblische Szene, sondern auch auf die Entwicklung des Brauchtums und die Liturgie(Tischdankgebet): „Drei Fragen habe ich an euch, bevor wir lesen: 1. Wer war die erste Person, von der wir die Gastfreundschaft lernen? 2. Welchen schönen Brauch, der mit der Gastfreundschaft verbunden ist, gab es in Jerusalem? 3. Welcher Segen wird zur Mahlzeit gesprochen?“

Die 2. und 3. Frage lässt sich nicht durch den Text beantworten, sie verlangt umfassendere Vorkenntnisse der Schüler. Mit den Aufgaben wird angedeutet,

dass biblische Prinzipien nicht verschwinden, sondern tradiert werden z.B. als gegenwärtiges Gebet nach dem Essen.

Die Textarbeit der Stunde wird so konzipiert, dass nach dem Erhalt der Fragen, der Text laut durch eine Schülerin präsentiert wird. Zunächst erscheint Gott Abraham: „Und der Ewige erschien ihm in dem Eichenhain des Mamre“ (1 Mose 18:1).<sup>82</sup> Abraham zeigt seine Ehrerbietung und will die Füße der Gäste waschen. Er bietet an, sich auszuruhen: „Und er erhob seine Augen. da sah er drei Männer in der Nähe stehen; und als er sie gewahrte, lief er ihnen vom Eingang des Zeltens entgegen und warf sich zur Erde nieder.“<sup>83</sup> Und er sprach: Herr wenn ich Gnade in euren Augen gefunden habe sollte, so gehe doch nicht an deinem Knechte vorüber! Gestattet nur dass man ein wenig Wasser bringe, damit ihr euch die Füße waschet, dann leget euch unter dem Baume nieder.“<sup>84</sup> Im nächsten Schritt werden Abrahams Aktivitäten für die Mahlzeitvorbereitungen beschrieben: „Und ich will ein Stück Brot bringen“<sup>85</sup>, dass ihr euer Herz erquicket – als dann möget ihr weiter gehen – da ihr doch nun einmal an eurem Knechte vorbeigekommen. Und sie antworteten<sup>86</sup> Tue also wie du gesprochen! Da eilte Abraham ins Zelt zur Sara und sprach: Hole schnell drei Maß feinen Mehls, knete es und backe Kuchen Er selbst aber lief zu den Rindern, nahm ein zartes, schönes junges Rind und gab es dem Diener, der es eilig zubereitete.“<sup>87</sup>

Der Text wird nicht vollständig gelesen, ggf. will die Lehrerin nicht, dass die in der Parascha kommenden Ereignisse (z.B. Geburtsankündigung für Sara) den Blick zum Hauptthema Gastfreundschaft verstellen.

Der Text Wajjera bietet aber noch weitere Elemente, deren Bedeutung bis in die Gegenwart reichen. Die Lehrerin nutzt die Bezüge, um durch ähnliche Problemsituationen damals und heute zu verbinden. Dazu gehört z.B. der Wasser aspekt, der im Nahen Osten ein Konfliktpotential höchsten Grades darstellt. Über Abraham hinaus verweist die Lehrerin auf andere biblische Narrative: „Erinnert euch an Jizchak (Isaak), auch er gibt als erstes Wasser. Heute noch ist Wasser das größte Problem. Man sagt auch Wasser ist Wasserkrieg, denn Wasser ist sehr kostbar.“<sup>88</sup> Auf Isaak kommt sie noch einmal zum Ende der Stunde zurück, als sie über seinen Knecht Elieser berichtet, der auf Brautsuche für seinen Herrn in der Stadt Nachor vorbildlich Gastfreundschaft erfährt.<sup>89</sup> „Nicht nur Elieser hat Wasser bekommen, sondern

auch die Tiere und das Wasserholen ist damals sehr schwer gewesen." Um eine weitere Strukturierungshilfe zu geben, betont die Lehrerin nach dem Lesen 3 wichtige und für die Gastfreundschaft dieser Zeit offenbar typische Handlungen, die Abraham und Sara vollziehen: „Abraham gibt das Wasser zum Füße waschen. Sara soll Kuchen backen, er holt sein bestes Fleisch.“<sup>90</sup> Abschließend wird den Schülern nach der Besprechung eine genaue Beantwortung der Fragen diktiert, um für allen Schüler einen gleichen Wissensstand zu garantieren, falls sie im Gespräch nicht alles erfasst haben sollten. Zu ersten Frage heißt es wenig überraschend: „Es ist Abraham, der die Mizwa der Gastfreundschaft erfüllt." Die Lehrerin nennt einen Textbeleg: „Er hob die Augen und schaute und sah 3 Männer bei ihm stehen.“<sup>91</sup> Da er sie sah, rief er ihnen von der Türe entgegen.“ Darauf kommt die Pädagogin zu einer weiteren Auslegung, die zu der 2. Frage führt: „Von der Art, wie Abraham seine Gäste empfing lernten unsere Gelehrten, dass das Haus immer offen sein sollte für jeden, der es besuchen will. Die Gelehrten behaupteten sogar, dass Jizchak die Gastfreundschaft wichtiger war als die Kabbalat Pnei HaSchechina, die Anwesenheit von Gott.“<sup>92</sup> Die Lehrerin setzt fort: „Als zweites war es in Jerusalem Minchag, die Häuser offen zu lassen, so dass ein Gast eintreten kann." Sie diktiert: „In Jerusalem gab es einen Brauch, die Häuser offen zu lassen, wenn eine Tischdecke über dem Tisch ausgebreitet war. So war es ein Zeichen für den Gast, dass er eintreten durfte. War das nicht der Fall, so verstand der Besucher, dass er vom Hausherrn nicht empfangen werden konnte. Gastfreundschaft war und wird immer wichtig sein." Und schließlich notieren die Schüler zur dritten Frage: „Nach der Mahlzeit (HaRachaman ... er wird segnen) ist es üblich, dass Gäste folgendermaßen sprechen: >Möge HaSchem den Herrn des Hauses segnen < (Birkat HaMason).“<sup>93</sup> Die hier vermittelten jüdischen Werte sind, so stellt es die Lehrerin in der Textauseinandersetzung deutlich heraus, nicht nur im Judentum, sondern auch bei Arabern zu finden.<sup>94</sup>

Dass im Aufsuchen damaliger und gegenwärtiger Phänomene auch die Gefahr liegt, besondere Handlungsweisen der Protagonisten nur unter einem gegenwärtigen Blickwinkel zu bewerten, ohne sich in den zeitlichen Kontext zu begeben, macht die Auseinandersetzung um Lots Töchter deutlich. Anders als bei Korach, dessen Bestrafung wegen seines nicht gottgefälligen Verhaltens

widerspruchslos in der 3. Stunde akzeptiert wird: „Korach ist ungleich den Kohen, aber weil Korach wie Auserwählte sein wollte<sup>95</sup>, wurde er von Gott bestraft und ist in die Grube gefahren.“ (Andre), sorgt Lots gottgefälliges Handeln in der 2. Stunde für schärfsten Protest. Dina wird aufgefordert zu Lot zu lesen: „Und er sprach: Hört doch meine Herren<sup>96</sup>, kehrt doch über Nacht in das Haus eures Knechtes ein und waschet euch die Füße; und morgen früh möget ihr dann eures Weges ziehen. Sie aber sprachen: Nein wir wollen auf der Straße übernachten. Als er aber sehr in sie drang, kehrten sie bei ihm ein; er bereitete ihnen ein Mahl, buk ungesäuerten Kuchen und sie aßen. Noch hatten sie sich nicht niedergelegt, da umringten die Männer der Stadt, die Männer von Sodom, das Haus. Und sie schrieen zu Lot hinein: Wo sind die Männer, die heute Nacht zu dir gekommen sind? Bringe sie zu uns heraus, dass wir ihnen beiwohnen! Da ging Lot zu ihnen hinaus an den Eingang. - Die Türe aber schloss er hinter sich zu. - Und er sprach: Liebe Brüder handelt doch nicht so schlecht. Seht doch, ich habe zwei Töchter<sup>97</sup>, denen noch kein Mann beigezogen. Diese will ich euch herausbringen. Tut mit ihnen, wie euch gut dünkt, nur diesen Männern tut nichts, da sie doch nun einmal unter den Schutz meines Daches gekommen sind ...!“<sup>98</sup> Lots Verhalten innerhalb der eigenen Familie erscheint den Schülern aus heutiger Sicht menschenfeindlich und entwürdigend. Vanessa ist entsetzt: „Was'n das für'n Zuhälter?“ Die Lehrerin hat alle Mühe, das für heutige Maßstäbe fremd wirkende Verhalten in eine andere Sichtweise zu stellen bzw. den Text in seiner Zeit und Situation zu betrachten: „Wir sehen, auch Lot versucht, alles zu tun.“ Die Lehrerin bleibt ruhig und sieht hier eine Chance gerade diese Ambivalenzen der Bibel und die ihrer Protagonisten hervorzuheben, doch lässt sie nicht daran rütteln, dass auch Lot immens gastfreundschaftlich handelt. „Er macht das Essen, wäscht die Füße der Gäste und bietet sogar selbst die Töchter zum Schutz an.“ Es ist anzunehmen, dass die Pädagogin auf eine solche Auseinandersetzung vorbereitet war, sie hat schließlich die Schüler auf diese Stelle verwiesen, die im Religionsunterricht unbeachtet hätte bleiben können. Doch das Vermittlungsengagement überzeugt die Lerner keineswegs. Vanessa ist erschüttert: „Aber wie kann man die Töchter anbieten?“ Und auch ein weiterer Versuch der Lehrerin scheitert: „Seht. Die Tora zeigt Menschen wie sie sind. Die Tora ist echt und wahr<sup>99</sup>, denn sie zeigt auch die Schwächen der

Menschen. Seht z.B. Rifka (Rebekka), sie bevorzugte den einen Sohn vor dem anderen.“<sup>100</sup> Die Lerner bleiben standhaft und machen ihre moralische Ablehnung klar, auch wenn die Lehrerin den wichtigen Hinweis gibt, dass die Tora Menschen - und darin liegt ihre Stärke als authentische Quelle- mit allen Problemen und Schwächen darstellt.

Dina sichtlich nicht überzeugt, erklärt: „Ja, aber in jeder Familie sind Kinder am wichtigsten, um die Traditionen weiterzugeben. Und die Töchter hinzuhalten?“<sup>101</sup> Sie zitiert aus der Tora: „>Zwei Töchter, denen noch kein Mann beigezogen<, das sind scheue Jungfrauen.“ Dina setzt ihr heutiges Bild von Kindern gegen den von ihr in der Tora erkannten Entwurf, der sich auf die weiblichen Nachkommen bezieht. Sie identifiziert sich offensichtlich mit den Töchtern und spürt vielleicht deren Wehrlosigkeit, Angst und Demütigung gegenüber dem Vater, dessen Handeln ihrem ethisch moralischen Empfinden widerspricht. Die Lehrerin wiederholt, dass Menschen in der Tora wie andere auch sind. Dina entgegnet: „Das hier ist keine Schwäche des Menschen, wie z.B. bei Rifka die einen Sohn bevorzugt. Das ist Sünde, Kinder anzubieten, keine Schwäche.“

Erst mit einem weiteren biblischen Bezug zur Akeda „Gott befahl Abraham, seinen einzigen Sohn zu opfern.“<sup>102</sup> Und Abrahams Vertrauen war so groß, dass er wusste, Gott wird ihm auch Hilfe schicken“, wird die Empörung verhaltener, kann aber die Schüler noch nicht umstimmen: „Aber das hier ist nicht Gott, sondern es sind für ihn zwei fremde Menschen. Das kann doch nicht sein!“ Auch die Akeda hat stets Kontroversen provoziert, wie die Bindung Isaaks heute zu verstehen sei. Doch scheinbar kann nur über dieses ursprüngliche Gottvertrauen des Erzvaters, der selbst den Sohn zur Opferung vorbereitet auch die Handlung Lots, der im Vertrauen auf die reisenden Männer, seine Töchter anbietet, nachvollzogen werden. An dieser Stelle wird besonders deutlich, wie herausfordernd der Text auf Schüler wirkt und wie aufwühlend sich die Arbeit am biblischen Text entfalten bzw. die Lernenden in Ambivalenzen stürzen kann.

#### **3.3.3.1.4 Varianten religiöser Vermittlungsprozesse: der Gottesbezug**

Unter religiösen Gesichtspunkten, konzentriert man sich in der Gruppe 1 u.a. auf den Gott-Mensch Bezug, so werden über die Beschäftigung mit den

biblischen Texten verschiedene Überlegungen in Hinsicht auf Gott eingeleitet, so z.B. Gottes Wirken als Allmächtiger und Allwissender, der in Beziehung zum Menschen tritt und ihn unterstützt oder belohnt. Dazu gehört im Religionsunterricht z.B. Abraham als erster Jude, dem die Verheißung offenbart und die Geburt eines Sohnes angekündigt wird. Es wird auf das parallele Beispiel der Ankündigung eines Sohnes namens Schimschon bei Manoach in der Haftara zu Paraschat Wajjera verwiesen: „Seht ihr, es gibt Beispiele wie hier, dass Frauen durch Gottes Hand schwanger wurden.“ Die Lehrerin zitiert: „>Der Engel des Ewigen sprach zu Manoach ...<“ Doch sogleich unterbricht sie und betont: „Also Gott spricht nicht direkt zu Manoach.“ Die Schüler nicken zustimmend und die Lehrerin setzt fort: „Gott schickt Vermittler, er schickt Engel. Gott ist aber der, der Schimschon (Samson) diese Kraft gibt, die er für seine Aufgaben benötigt, um Israel zu helfen.“ An anderer Stelle wird Gottes Allmächtigkeit auch als Bestrafung wahrnehmbar. Diese Bestrafung wird zum zentralen Thema in der 3. Stunde als Korachs Abkehr von Gott thematisiert wird. Für die Schüler wird die Bestrafung in erster Linie durch die häretische Haltung Korachs erklärbar: „Was wollten die Menschen? Gott hatte Aaron bestimmt. Korach wurde bestraft, wieso?“<sup>103</sup> André antwortet: „Weil er gegen Gott war.“

Die Lehrerin scheint noch nicht zufrieden, ein wichtiger Gesichtspunkt scheint zu fehlen. „Gott hat entschieden, dass“, sie endet nicht, sondern lässt Amelie fortsetzen „dass er sie bestraft.“ Die Lehrerin bleibt beharrlich: „Wieso wurde er so stark bestraft?“<sup>104</sup> Die Schüler wissen noch nicht, wohin die Lehrerin sie lenken will. Doch nicht nur die individuelle Abkehr des Protagonisten von Gott und seine Begierde nach Macht wird zur Ursache einer Bestrafung. André erklärt sich den Sachverhalt so: „Korachs Leute wollten mehr sein als die Aaroniten.“ Die Lehrerin scheint nun gehört zu haben, was sie intendierte: „Genau, Gott strafte deshalb.“

In zweiter Linie muss auch die Aufwiegelung anderer gesehen werden, die für Korach deshalb so leicht wurde, wie die Lehrerin darstellt, weil die Israeliten unter Auswirkung der langen generationenwährenden Zeit als Sklaven erst zu einem Zusammenschluss finden mussten: „Und doch fingen sie immer wieder an zu murren, noch sind sie kein Volk.“ Korachs Abfall von Gott impliziert die Missachtung des göttlichen Vertrauens. Die Lehrerin gibt in diesem Rahmen

eine kleine Geschichte vor: „Etwas, das du nicht benutzen darfst, gehört Gott. Alles was nicht dir gehört, muss als Spende an den Tempel.“ Sie ergänzt: „Ein Mann versteckte etwas, das Gott gehörte. Gott ward zornig und strafte das ganze Volk.“<sup>105</sup>

Bestrafung erfolgt schließlich auch, so analysieren die Schüler, wenn das mitmenschliche Verhalten der Israeliten untereinander sich mehr als Konflikt als ein Zusammenwirken erweist. Die Lehrerin vergewissert das Verstehen während des Lesens der Parascha: „Korach wollte Moses Arbeit, Korach starb und nun gibt es eine Plage. Warum dieses Ereignis?“ Amelie begründet kurz: „Weil sie herumstritten.“

Eine weiterer bedeutsamer Aspekt, der an die Schüler herangetragen wird, bezieht sich auf die Instanzen der Vermittlung zwischen Gott und Mensch. Das Thema stößt bei den Schülern auf Interesse. Instanzen werden durch Engel, Propheten und Priester repräsentiert. Engel treten als Vermittler göttlicher Botschaften zentral bei Abraham und Manoach auf.<sup>106</sup> Die Priesterkaste in ihrer vermittelnden Position spielt gleich zur ersten Stunde eine besondere Rolle in der Paraschat Nasso. Um die Bedeutung der Priester den Schülern zu erklären, heißt es „Levi sind für Gott Arbeitende.“ Mehr verrät die Lehrerin an dieser Stelle noch nicht, denn die Funktionen erschließen sich aus den Kapiteln 17 und 18, die die Schüler lesen sollen.<sup>107</sup> Für die Schüler werden neben der vermittelnden Funktion der Kohanim<sup>108</sup> im Rahmen einer Kultushandlung (Priestersegen), die Einnahmen aus der Auslösung der Erstgeborenen (s.o.) und die Abgabe an die Priester, die Hebe, wichtig, die u.a. als Sicherung ihrer Existenz (kein Landbesitz) fungieren musste.<sup>109</sup> Die Relevanz des Priestersegens wird durch die Schüler selbst hinterfragt: „Wieso braucht Gott Priester, um uns zu segnen?“ (Abi)

Das Kapitel 18 leitet die Lehrerin ein: „Aaron ist Kohen. Dazu hören wir jetzt.“ Inmitten des Lesens unterbricht sie, um einen weiteren Hinweis zu geben: „Der Kohen arbeitet ohne Geld, die Kohen kommen Gott am nächsten. Sie bekommen die ersten Früchte.“ Damit macht die Lehrern deutlich, dass die Priesterkaste durch den nicht bezahlten Kultusdienst in anderer Form entschädigt werden mussten, um leben zu können. Erstlingsfrüchte und männliche Erstlingsgeburten (Auslösung) werden im weiteren Verlauf als entsprechende Abgaben, Spenden an die Priester benannt. Weitergehend wird

die quantitative Frage der Entlohnung der Levi und Kohen geklärt, die vorerst die Lehrerin nach zusammenfasst: „Ihr seht weiter, der Verdienst der Levi ist der Zehnte. Also 1/10 ging zu Gott und Kohen und 1/10 an Levi.“ Darauf lässt die Lehrerin von den Schülern den Stundeninhalt wiederholen. Zuerst wird das Geschehen um Korach und die Bestätigung Aarons in seinem Amt durch die Schüler widergegeben. Die Schülerin Amelie setzt fort: „Dann lasen wir, dass der Kohen eine Hebe erhielt.<sup>110</sup> 1/10 ging an den Kohen, 1/10 an die Leviten.“<sup>111</sup> Ihre Zusammenfassung klingt wie eine Wiederholung der kurz zuvor ausgesprochenen Lehrerworte und nicht wie eine eigenständige Reflektion der Stunde.

Für die Schüler steht mehr noch als die Hebe der Begriff >rein< im Zentrum des Interesses, z.B. in Vers 13: „Die Erstlinge all der Früchte in ihrem Lande, die sie dem Ewigen bringen, sollen dir gehören. Jeder in deinem Hause, der rein ist, darf es essen.“ Die Lehrerin verweist darauf, dass es Reinheitsgesetze gebe<sup>112</sup> und in der Familie würden dazu genaue Anweisungen bestehen, die sie nicht genauer umreißt. Auch die Handlungen der Priester im Dienst des Kultus werden weniger detailliert besprochen.

In Zusammenhang mit den Priestern wird der Priestersegen (s.o.) weiterhin als vermittelnde Instanz bzw. als verbindendes Medium zwischen Gott und Mensch besprochen. Mit der Erweiterung des Begriffes Segen vom Priester- zum Kindersegen der Eltern am Schabbat, bedenken die Schüler seine weiteren Funktionen: Die Lehrerin stößt die Schüler auf die am Freitagabend gebräuchliche Segensform in der Familie: „Erinnert euch an den Segen der Eltern Freitagabend. Was gibt er uns?“ Sie zitiert: „Für Jungen: Möge Gott dich segnen wie Ephraim und Menasche. Für Mädchen: Möge Gott dich segnen wie Sara, Rebekka, Rachel und Lea. Gott segne und behüte dich; Gottes Angesicht leuchtet über dir, Gott sei dir gnädig; Gottes Angesicht sei über dir erhoben; Gott gebe dir Frieden.“<sup>113</sup>

Der Kindersegen kann als ein generationsübergreifendes Medium betrachtet werden, das Hoffnung bzw. Zuversicht erzeugt und Glauben bewahrt. So interpretiert die Schüler Amelie: „Segen ist ein Symbol. Durch den Segen sind wir stark und gesund. Gott gibt im Prinzip mit einem Segen ein Symbol. Meine Interpretation ist: Mit Segen schafft man Glauben. Der Mensch fühlt sich im Glauben bestätigt.“<sup>114</sup> Segen stellt im semiotischen Ansatz Amelies ein



wiederkehrendes Zeichen dar, das auf Glauben verweist, durch den sich der Mensch im Gottesbezug verankert fühlen kann. Auch als die Lehrerin nachfragt, ob so ein Segen nicht dazu verführt, Verantwortung abzugeben, kann Amelie reflektiert dazu Stellung nehmen: „Das heißt nicht, dass man alles kann, aber man hat Unterstützung.“<sup>115</sup> Sie sieht den Segen also keineswegs als Pflicht verdrängendes Moment. „Unterstützung“ kann auf dem Hintergrund ihrer ersten Ausführungen als psychologische Hilfe und als spirituelles Moment begriffen werden. Welches Verständnis von Glauben zeigt hier die sich äußernde Schülerin? Segen als Teil des Ritus manifestiert unzweifelhaft das System Religion. Glauben, versteht man ihn als individuellen Ausdruck des Menschen, wird gemäß der Schülerin durch das System und seine rituellen Elemente erzeugt und bewahrt. Person und System stehen hinsichtlich religiöser Fragen in einer Interpendenz. Segen kann in diesem Sinne helfen, Glauben zu bekräftigen und bei der Lebensbewältigung helfen.

Betrachtet man die verschiedenen Dimensionen des Segens und seiner Vermittlung, die über die Parascha in die Diskussion gelangen, stellt sich letztendlich die Frage danach, welche Formen der Beziehung Gott - Mensch sich den Schülern ohne solche vermittelnden Medien, Personen erschließen. Dazu gehören Verpflichtungen des Menschen gegenüber Gott und untereinander, das sogenannte Maasse (Tun). Als Beispiel wäre im Religionsunterricht der Aspekt der Gastfreundschaft am Beispiel Abrahams zu nennen.

### **3.3.3.1.5 Identifikationsebenen**

Die Lehrer sucht akzentuiert in der Auswahl der Texte und den aus ihnen entfalteten Themen einen Aufbau des jüdischen Wertesystems zu unterstützen: Dazu gehören wie o.g. die positiven Werte Gastfreundschaft und Frieden. Letzterer Aspekt dokumentiert sich von der Tora, über den Talmud bis zur Gegenwart als stete Suche des Menschen nach familiärer wie auch transnationaler Verständigung. Dieses Problem wird über die Hausaufgabe entfaltet und fordert die Schüler explizit auf, ihre Assoziationen als mögliche Gesprächspunkte zu nennen (Schülerpartizipation): „Was könnten wir beim Thema Frieden besprechen? Gebt ein Beispiel aus der Schule!“ Die zunächst konkrete Aufforderung wird darauf abstrahiert: „Was ist bei den Menschen,

wenn Frieden herrscht?" Das Vorgehen führt vom Besonderen zum Allgemeinen und schließt die Möglichkeit eines induktiven Schlusses ein. Durch die Schüler werden gewaltlose Regelungen im Alltag und in der Politik betont. Die Lehrerin erinnert an das Blutbad an einer Erfurter Schule, das zu diesem Zeitpunkt gerade 2 Wochen zurückliegt.<sup>116</sup> Die Jugendlichen schweigen betroffen. Weshalb die Schüler sich selbst nicht dazu äußern, könnte daran liegen, dass sie selbst dieses Ereignis noch nicht verarbeitet haben, auch wenn sicherlich in der Schule und zu Hause darüber geredet wurde. Vielleicht liegt es auch daran, dass eine solche Tat, die ein Mensch ihres Alters begangen hat, sie zu einem Tabu zwingt. Die Lehrerin bleibt nicht bei diesem Thema, man analysiert keine Hintergründe und fragt nicht nach den Motiven des Jugendlichen, denn offenbar spürt die Lehrerin die Zurückhaltung der Schüler. Die Lehrerin geht an dieser Stelle behutsam vor und die Schüler können für sich nochmals die Wichtigkeit des Friedens im allernächsten Umfeld reflektieren. Neben dem Feld der jüdischen Werte bildet in diesem Unterricht in einer metatheoretischen Hinsicht das Judentum als Auslegungskultur eine weitere mögliche Identifikationsebene. Die Aufforderung zur persönlichen Meinungsbildung und Argumentationsstruktur spielt eine wichtige Rolle. Die erste Stunde leitet die Lehrerin schon mit der Frage der persönlichen Bedeutung (Paraschat Nasso) für die Schüler ein: „Die Frage an Euch lautet: Ist das für euch heute relevant?“ Nasiräertum und Priesterschaft sind zunächst wesentlich schwieriger als das Thema Frieden in einen persönlichen Bezugsrahmen zu stellen. Hier setzt die Lehrerin daran an, die Auslegung selbst als bedeutsames Moment für den Lernenden hervorzuheben.

Emotionale Gebundenheit zum Judentum im Generellen und zur jüdischen Lerngruppe im Speziellen entsteht hier wie auch bei anderen Gemeindelergruppen über den Einbezug des Einzelnen in die jüdische Gruppe und in Distanz zu Anfeindungen. Die Identifikation mit der Gruppe wird u.a. durch gemeinsame Lernnächte hergestellt. Nach einer kleinen Pause, die die Schüler für kleine Gespräche genutzt haben, möchte die Lehrerin den Unterricht weiterführen, als plötzlich der Lehrer der Parallelgruppe den Raum betritt und alle Schüler bittet, zum nächtlichen Schawuotlernen in die Synagoge zu kommen. „Wir wollen eine Nacht lernen. Wir treffen uns um 21.30 Uhr zum Lernen, wir essen etwas, beten und bleiben bis morgens früh.“<sup>117</sup> Emotionale

Bezugspunkte stellen sich aber auch durch die verständnisvolle Art der Lehrerin ein. „Nächstes Mal“, kündigt sie an, „werden wir das Thema Scheidung und Frieden noch besprechen. Wir sehen, was passiert, wenn eine Heirat geschieden wird. Im Judentum ist die Scheidung total geregelt.“<sup>118</sup> Darauf beginnt die Schülerin Amelie zu weinen, denn die Eltern haben sich getrennt. Die Lehrerin geht offen und freundlich auf die Schülerin zu, sucht aber gleichzeitig auf der sachlichen Ebene die Scheidungsregelung in einem positiven Licht an die Schülerin heranzutragen: „Der Mann hat z.B. die Pflicht für die Finanzen zu sorgen.“ Nichtsdestotrotz bildet der Scheidungsbrief im jüdischen Ehevertrag immer wieder einen strittigen Diskussionspunkt. Auf die emotionale Betroffenheit wird Rücksicht genommen und die Schülerin erhält das Gefühl ernst genommen zu werden.

Negative Erfahrungen hingegen, die sich in Distanzen und Abgrenzung zu anderen bemerkbar machen, werden u.a. durch die schulischen Institutionen hervorgerufen, die z.B. den jüdischen Feiertagen keine Rechnung tragen und nicht schulfrei geben. Die Umgebung scheint sich inadäquat und aggressiv zu verhalten, indem u.a. Bescheinungen der Religionsgemeinschaft nicht vertraut wird. Diese Situation wird in der Lerngruppe diskutiert, wodurch ebenso ein engeres Gemeinschaftsgefühl erzeugt wird (1. Stunde). Amelie erzählt über ihr Erlebnis zu Jom Kippur, dem höchsten jüdischen Feiertag, an dem sie zur Schule musste. Der Lehrer hatte sie sogar angebrüllt, als sie nach der Unterrichtsbefreiung fragte. Auf diesem Hintergrund stellt sich die Frage, ob es sich in der Schule um schlichte Ignoranz gegenüber ethnisch oder religiösen Minderheiten handelt oder ob auch ein Anflug antisemitischer Ressentiments im Spiel ist. Obwohl jüdische Gemeinden Instanzen des öffentlichen Rechts bilden und die angestellten Rabbiner eben diesem Recht unterliegen, werden Entschuldigungen aus der Gemeinde durch die Staatsschule nicht immer angenommen. Die Schüler müssen das Gefühl bekommen, dass solche Bestätigungen weder ernst noch akzeptabel erscheinen. Gewinnt der Schüler nicht den Eindruck, als ob Dokumente der Gemeinde keinen Wert in ihrer Außenwelt trügen. Auch hier bringt sich die Lehrerin zuwendend ein und erklärt ihre Fassungslosigkeit hinsichtlich der Reaktion der Staatsschulen. „Aber das geht doch nicht“, kommentiert sie. Wie viel Raum den Schülerbedürfnissen zugemessen wird, ist eine andere Frage, die die Lehrerin abzuwägen hat.

Abi hat eine ähnliche Erfahrung wie Amelie gemacht: „Auch mein Lehrer hatte Probleme, man glaubte mir nicht. Er rief bei der Gemeinde an, um nachzufragen.“ Und auch Cora kann das bestätigen: „Bei uns stehen die jüdischen Feiertage im Sekretariat, aber man will die Entscheidung der Eltern haben, der Rabbiner allein wird nicht akzeptiert.“ (1. Besuch). Zur Distanzierung kommt in zweiter Linie eine antijudaistische Haltung von Lehrern und Mitschülern und übergreifend eine antisemitische und antiisraelische Berichterstattung der deutschen Presse, die zeitweilig Israel und Judentum gleichzusetzen scheint und von den Schülern deutlich wahrgenommen wird. Die Schüler berichten u.a. in der 3. Stunde über die neuesten Medieninformationen, die Stellung zur Kontroverse zwischen dem FDP Politiker Möllemann und dem Fernsehmoderator M. Friedmann nehmen.

Die Lehrerin berichtet im Hinblick auf antijudaistische Tendenzen der Umwelt über ein jüdisches Mädchen, das in ihrer Klasse ein Referat über Israel halten sollte: „Sie war allein jüdisch in der Klasse und alle Mitschüler waren für die Palästinenser. Das Mädchen lehnte es ab, dieses Referat zu halten.“ Amelie andererseits ist erstaunt: „An meiner Schule sind viele Juden.“ Ein solches Problem kenne sie daher nicht. So sind schon die Erfahrungen der jüdischen Schüler auf kleinstem Raum, innerhalb einer Gruppe, innerhalb einer Stadt völlig verschieden und evident vom jeweiligen Schulkontext abhängig. Jüdische Schüler, die Schulen besuchen, an denen schon mehrere Jahrgänger jüdische Schüler vertreten waren, haben es ggf. durch ihre Vorgänger leichter, da Lehrer eher mit jüdischen Festen konfrontiert wurden und eventuell auch eine Kleingruppe von Eltern auf ihre Bedürfnisse aufmerksam machte.

### **3.3.2 Gruppe 2 Klasse 11**

#### **3.3.3.2.1 Inhalte**

Anders als in Lerngruppe 1 steht in der Oberstufengruppe nicht zu jeder Stunde die Paraschat HaSchawua (Wochenabschnitt) im Vordergrund. Lediglich in der 3. Hospitation wird sie gelesen und thematisiert. Statt dessen wird mehr Gewicht auf gegenwärtige Probleme von Jugendlichen im nichtjüdischen Umfeld gelegt, die u.a. auf antisemitischen Vorkommnissen beruhen. Die erste Hospitation wird zunächst dem kommenden Fest Schawuot gewidmet. Die Besprechung gliedert sich in die Nennung der Festnamen und ihre Bedeutung,

die Betrachtung der Bräuche und des liturgischen Rahmens: die Lesung der Megillat Ruth, deren Inhalt wiedergegeben wird. Die Worte, die die Protagonistin Ruth zu ihrer Schwiegermutter sagt, werden prononciert: „Dein Gott ist mein Gott, dein Volk ist mein Volk, dein Land ist mein Land“, um darauf Ruths Bedeutung als bekannteste Konvertitin zu diskutieren.<sup>119</sup> Die Verwendung von wichtigen Zitaten aus der Megilla (Schriftrolle), auch in Übersetzung, scheint unumgänglich. Der zweite Teil des Besuchs orientiert sich am Thema Antisemitismus, zu dem ein Zeitungsartikel vorgetragen wird, in dem der ansteigende Antisemitismus in Deutschland beklagt wird. Zur zweiten Hospitation konzentrieren sich Lehrende und Lernende auf einen bevorstehenden Test. Alle erarbeiteten Themen der letzten Wochen werden wiederholt. Dabei bietet sich für die Beobachterin ein guter Einblick in den thematischen Verlauf des Halbjahres: Die wiederholten Inhalte umfassen

- a) das Thema Brit (Beschneidung): Dazu können die Schüler Beispiele nennen, wann die Beschneidung verboten wurde: „Man konnte z.B. keine Brit Mila in Russland machen oder zur Zeit der Inquisition“;
- b) das Thema Segen: In diesem Zusammenhang lesen die Schüler Fragen aus ihrem Hefter vor: „Wo in der Tora wurde gesegnet? Wieso werden Mädchen und Jungen gesegnet? Wann wird gesegnet?“ Die Besprechung wirkt etwas unorganisiert zumal die Lehrerin ihr Material zum Thema nicht dabei hat;
- c) das Thema Frieden und den Feiertag Jom Jeruschalajim und
- d) das zuvor besprochene Schawuotfest, zu dem alle Namen in Umschrift an die Tafel geschrieben werden.

Zur dritten Hospitation greift die Lerngruppe erneut das Thema Antisemitismus auf und geht von der persönlichen Schilderung einer Schülerin aus, der nahezu die Hälfte der Unterrichtszeit vorbehalten ist. Erst in der zweiten Stunde steht eine Textarbeit zur Disposition (Wochenabschnitt Korach, Kapitel 16). Nachdem die Schüler ihre Tests zurückerhalten<sup>120</sup> und die Paraschat gelesen haben, verbleibt allerdings wenig Zeit, um sich dem Thema ausführlich zu widmen.

### **3.3.3.2.2 Methodik**

Insofern die Gruppe eine Oberstufenklasse darstellt, ist eine veränderte Verfahrensweise der Lehrerin als in Klasse 9 zu erwarten. Auffällig ist die eindeutig weniger prononcierte Textarbeit. Unterricht vollzieht sich neben dem

Einsatz der verwendeten Texte Korach (3. Hospitation) und Zeitungsartikel (1. Hospitation), der nur einer Schülerin schriftlich vorliegt, hauptsächlich im Gespräch und betont besonders die Ergebnissicherung durch die Schüler im Auf- und Abschreiben von Tafeltexten, Zusammenfassungen im Hefter oder mündlichen Äußerungen. Die Schüler neigen dazu, von sich aus die Informationen der Lehrerin, auch wenn sie ihnen nicht neu sein dürfte, festzuhalten.

So erfragt die Lehrerin in der 1. Hospitation zu Schawuot: „Milchiges isst man, wieso?“ Doron meldet sich und beruft sich auf die Tora als Ursprung dieses Brauches. Die Lehrerin nickt: „Ja, in der Tora lesen wir: Erez Israel, Milch und Honig.“ Die Köpfe senken sich und die Schüler notieren Brauch und den dafür genannten Grund. Dieses Festhalten der Lehrerbeiträge ist ganz sicherlich beim 2. Besuch relevant, wenn der Stoff für den Test wiederholt durchlaufen wird. Doch wird insgesamt der Eindruck vermittelt, dass die Schüler im religiösen Kontext mehr rezeptiv und außengesteuert angesprochen sind, während hinsichtlich der Thematik Antisemitismus selbständig ausgewählte Vorschläge (Artikel, Erlebnisschilderung) möglich werden. Möglicherweise differenziert die Lehrerin streng nach Unterrichtsinhalten, die testrelevant werden und deshalb zu verschriftlichen sind und nach Inhalten, die durch die Schülerbedürfnisse herbeigeführt und nur mündlich bearbeitet werden. Doch scheinen die schülerorientierten Topics stärker im Gedächtnis zu verhaften als die curricular Vorgegebenen.

Um den Schülern das Fest Schawuot in Erinnerung zu rufen, gibt die Lehrerin Impulse und hakt bei lückenhaften Äußerungen nach. Eine Information der Lehrerin lautet: „Man liest die Tora in der Nacht, man liest die Megillat Ruth. Es heißt auch, zu Schawuot ist König David geboren und gestorben.“ Wer die Geschichte nicht kennt, dem bleibt das Verhältnis zwischen Ruth und David verschlossen. Wie in Klasse 9 strukturiert die Lehrerin die Themenbesprechung einerseits in die Auflistung der Festtagsnamen nebst Bedeutung und andererseits in die Bräuche. An der Tafel wird entsprechendes in lateinischer Schrift notiert und in den Hefter übertragen. Fast alle Schüler schreiben. Die Lehrerin scheint damit einem generellen Prinzip ihres Unterrichts zu folgen, um den Schüler entsprechend Hilfe zu geben, wie sie Themen verdichten und systematisiert fixieren können.

Die nicht immer zufriedenstellenden Vorkenntnisse der Schüler machen eine visuelle Darbietung offenbar erforderlich, ggf. auch um bei den Schülern, die keinen Religionsunterricht zuvor hatten, die Begriffe einzuführen. Die wissenden Schüler werden an die Namen erinnert und motiviert, einen der Begriffe auszuwählen, um ihn zu erläutern. In der Gruppe 1 war der Weg umgekehrt verlaufen. Die Schüler hatten die Festnamen genannt und die Lehrerin erklärte. Die Wiedergabe der Ruthgeschichte - als fester Bestandteil Schawuots- wird durch eine Schülerin geleistet, wobei die Lehrerin verschiedene Akzente setzt, indem sie auf ähnliche Situationen (Hungersnot) in der Tora verweist. Sehr abwechslungsreich, wenn auch eher als kleine Auflockerung in der 11. Klasse zu sehen, erweist sich die Fehlergeschichte zur Megillat, die die Lehrerin vorgibt, um die Schüler korrigieren zu lassen. Intensiv beteiligt sich die Lerngruppe hier. Passend zum Fest kommt zwischenzeitlich der Kollege in die Klasse, um ebenso wie in der 9. Klasse, die bevorstehende Tikkun leil Schawuot (Lernnacht zu Schawuot) für alle Schüler der Religionsschule anzukündigen. Durch ein solches Angebot auch inmitten des Unterrichts, wird eine Brücke zum gegenwärtigen jüdischen Leben der Jugendlichen geschlagen: ein freies Lernen als religiöse Auseinandersetzung inmitten anderer Jugendlicher.

Im Fortgang der Stunde wird ein Beitrag zum Thema Antisemitismus eingefügt, bei dem aber das Verhältnis von Vortrag bzw. Vorlesen und Diskussion nicht optimal genutzt wird. Das Vorlesen des Zeitungsartikels nimmt relativ viel Zeit in Anspruch und die Diskussion muss als sehr kurz bewertet werden. Eventuell haben die Schüler zu diesem Zeitpunkt auch kein größeres Bedürfnis Details dessen zu besprechen. Doch wird die Darstellung des Gehörten in den Schüleräußerungen zum 3. Besuch interessanterweise nahezu übernommen. Abschließend wird in der 1. Hospitation ein Überblick der im Test anstehenden Themen gegeben, vermutlich um die Schüler zu einer ersten Wiederholung und ggf. Sortierung ihrer Materialien einzustimmen.

Die Testvorbereitung der 2. Stunde gliedert sich streng in die einzelnen erarbeiteten Themen von der Brit Mila bis hin zu Schawuot (s.o.) und den dazu notierten Fragen, deren Beantwortung zuweilen diktiert wird.<sup>121</sup> Die Schüler antworten mit Hilfe ihres Hefters, aus dem sie vorlesen, in seltenen Fällen aus der reinen Erinnerung. Durch das Reproduzieren der Antworten aus dem

Material wird nicht immer deutlich, ob den Lernenden auch generell der Sinn zugänglich wurde. Doch dienen Fragen als Strukturhilfe und die Schüler lernen gleichzeitig, wie sie selber Fragen an ein Thema stellen können.<sup>122</sup> Der stetige Wunsch der Schüler, möglichst alle Informationen festhalten zu können, führt letztendlich bei der Testvorbereitung in eine Verwirrung. Weil nicht alle das gleiche Tempo in der Niederschrift anlegen können, stellen sich bei Einigen Lücken ein.

Hinsichtlich der Antisemitismusproblematik werden zwei methodische Zugangswege durch die Schüler genutzt: In der 1. Hospitation wird das Thema aus Erwachsenensicht (Artikel) dargestellt, in der 3. Stunde hingegen wird ein schülerzentriertes Narrativ dargeboten, das sich als ein Konglomerat aus politischen Ereignissen der Medienrezeption und persönlichen Erlebnissen charakterisieren lässt.

In der Arbeit mit biblischen Texten, hier der Parascha Korach, die gelesen und behandelt wird, zeigen die Schüler, dass sie sehr konkret an den Text herangehen und in der 11. Klasse ohne Eingangsfragen Abschnitte der Bibel erschließen können. Die Textbetrachtung wird allerdings durch die komplexe und zwei Narrative verbindende Erzählstruktur, erschwert. Doch zeigen die Schüler, dass sie die Handlungsabfolge der Geschichte grob wiedergeben können. Iris fasst als erste zusammen: „Korach und andere machten Feuer und Gott bestrafte sie dafür.“ Ihre Antwort lässt offen, ob sie das Wesentliche verstanden hat. Sie sagt weder zu den Ursachen noch zur Besonderheit des Feuermachens etwas. Ist sie sich dessen bewusst, dass es sich um ein Opfer handelt? Um das Verständnis zu ergründen, muss die Lehrerin weitere Wörter erklären, damit die Schüler angeregt werden, die Details zu erkennen. So bildet der Begriff „Räucherwerk“ im Rahmen der Korachlesung u.a. eine kleine Hürde. Die Lehrerin schlägt vor, den Begriff im Kontext des Textes nochmals zu betrachten: „Schaut Seite 44, Vers 16!“ Ramona liest vor: „16 Und Mose sprach zu Korach: Erscheine du und dein ganzer Anhang morgen vor dem Ewigen, du und sie und auch Aaron. 17 Ein jeder von euch nehme seine Pfanne<sup>123</sup>, tue Räucherwerk hinein<sup>124</sup>, und ein jeder von euch bringe seine Pfanne vor den Ewigen, zusammen zweihundertundfünfzig Pfannen<sup>125</sup>, auch du und Aaron, jeder seine Pfanne.“ Hieran schließen sich unterschiedliche Deutungen der Schüler an.



### **3.3.3.2.3 Varianten religiöser Vermittlungsprozesse: der Gott-Mensch-Bezug**

Intensiv kommt in der Besprechung der Parascha in der 3. Hospitation der Bezug zu Gott zum Ausdruck. Obwohl im Gegensatz zu Gruppe 1 die Funktion vermittelnder Instanzen zwischen Gott und Mensch nicht mit der Paraschat Nasso erarbeitet wird, da ihr Lesen zugunsten der Festbesprechung Schawuot und der Lesung des Zeitungsartikels (s.o. Material) entfällt, stoßen die Schüler in der Paraschat Korach auf die charakteristische Rolle von Moses als Vermittler zwischen Gott und Mensch, die Korachs Abkehr von Gott hervorhebt. Diese vermittelnde Rolle wird den 11. Klässlern deutlich, weil sie im Text erfassen, dass Korachs Agitation diese Rolle in Frage stellt.

Mose bestürzt über diesen Affront will der Gemeinde gegenüber klarstellen, wer rechtmäßig handelt. Er spricht die Anordnung aus, dass beide Parteien: Korach und Anhänger sowie Mose und Gemeinde Gott ein Opfer spenden, um zu schauen, wer sich als würdig erweist und wessen Opfergabe durch Gott angenommen wird. Unklar bleibt jedoch an dieser Stelle im Text, ob Gott dieses Opfer durch Mose anordnet oder Mose zunächst selbst die Idee hat, klare Fronten für alle Israeliten zu schaffen.

Die Schüler haben diese Leerstelle schnell entdeckt. Ruth fragt: „Wer hat Korach empfohlen Räucherwerk zu machen?“ Die Betonung liegt auf dem Wer, nicht auf dem Begriff Räucherwerk. Im Text hat dies Moses gesagt und die Schüler wissen um dessen prophetische Gabe, Gottes Worte mitzuteilen, doch Vorwissen und Textinformation lassen sie zu keinem Schluss kommen. Die auf Ruth antwortende Mitschülerin Sophia bezieht sich allerdings nicht auf das eindeutige oder verborgene Subjekt, sondern legt den Akzent auf das Objekt, das Räucherwerk und erklärt seine Funktion: „Das Räucherwerk<sup>126</sup> war auch Opfergabe.“ Vielleicht schwebt ihr diese Antwort im Kopf, weil sie sich erst selbst verdeutlichen musste, was Räucherwerk bedeutet. Doch die Frage nach dem Wer taucht erneut auf, denn auch im Verlauf der Besprechung scheint sich für die Schüler immer noch nicht zu erschließen, wer im Text was instruiert. Ramona fragt plötzlich: „Wer sagt eigentlich, dass Mosche zwischen Gott und Mensch vermittelt?“

Auch die Lehrerin kann oder will hier keine eindeutige Antwort mitteilen. Sie gibt sich hier neutral und lässt die Frage offen: „Das ist nicht erwiesen, wir wissen aber, Mosche ist erzürnt.“ Die Schüler können sich weiter dazu Gedanken zu machen, doch scheint für einige auch der Zweck der Opfergabe verborgen zu sein: Tom will wissen: „Wieso sollen sie (Israeliten) Opfer bringen?“ Anzunehmen ist, dass Tom nicht allgemein den Sinn und Zweck des Opfers hinterfragt, sondern eher die Szenerie, die an eine Art Wettbewerb um Gottes Gunst erinnert, abstrus findet. Insgesamt stehen also drei Aspekte offen, die sich in der Unterrichtssituation herauskristallisieren:

- a) der Agens des appellativen Sprechaktes (Wer?),
- b) die Ursache, die diesen Sprechakt bedingt (Wieso?) und
- c) die befohlene kultische Handlung und das dafür zu verwendende Medium (Was/ Wie?).

Die Schüler benötigen offensichtlich weitere Deutungshilfen, um die Situation verstehen zu können, deshalb lässt die Lehrerin erst einmal weiterlesen. Malka setzt mit fort: „Da nahm ein jeder von ihnen seine Pfanne, tat Feuer hinein und legte Räucherwerk darauf, und stellte sich an den Eingang des Stiftszeltes und ebenso Mose und Aaron ...“ Inwieweit die Schüler über Opferformen (Dank-, Sünden-, Ganzopfer) bereits informiert sind, bleibt undeutlich. Dass ein Opfer der Annahme durch Gott bedarf, um den Bund zu bestätigen oder Reue anzuerkennen, könnte den Schüler jedoch aus anderem Zusammenhang vertraut sein. Doch auch wenn sie mit den vielfältigen Opfertypen bekannt sind, ergibt sich hier nun eine spezifische Opferfunktion. Die Opfergabe wird funktional zum Zeichen dafür, wer der Gabe würdig ist (Siehe auch Kain und Abel) und trennt damit Treue und Untreue voneinander. Die Trennung der beiden Gruppen kündigt Mose begründet an: „24 Ziehet euch aus der Umgebung der Wohnung Korachs und Datans und Abirams zurück.“ Hiermit sind die politischen Meuterer gemeint, die vom Erdboden verschlungen werden, erst der letzte Satz des Kapitels berichtet von Korachs Gruppe: „35 Und ein Feuer ging von dem Ewigen aus und verzehrte die zweihundertundfünfzig Mann, die das Räucherwerk darbrachten.“

Korachs Opfer sei nicht angenommen, erklärt die Lehrerin und damit ist die Separation endgültig, denn indem Korach gegen Mose rebellierte, ihn denunzierte, handelt er auch gegen Gott. Das wird exemplarisch im geschilderten Narrativ

vermittelt. Malka meldet sich darauf und versucht den Kern des Korachabschnitts zu benennen: „Korach und andere begehen gegen Mosche auf und werden verbrannt.“ Die Schülerin ordnet also völlig richtig das Verbrennen den Korachanhängern zu, ohne dass die Lehrerin helfen musste. Im Kontrast zu den Eingangsworten von Iris: „Korach und andere machten Feuer und Gott bestrafte sie dafür“, kann Malka auch deutlicher den Grund der Bestrafung: das Aufbegehren gegen Moses herauskristallisieren, der gleichzeitig zur Ursache der Opfergabe überhaupt wird. Ob sich damit den Schülern der Urheber der Opferanweisung erschließt, scheint immer noch fraglich. Malkas Deutung richtet den Blick auf Moses, denn er wird durch Korach angegriffen.

Nach erneutem Lesen des Textes, der den Untergang der Rebellen schildert, ließe sich vermuten, dass die Schüler die Instruktionen Gott zuordnen, denn mit Hilfe der Lehrerin können sie ggf. verstehen, dass Moses Sturz auch die durch Gott gesetzte Ordnung umstoßen würde.

Die Lehrerin fasst den Kerngedanken zusammen, hebt Moshes Integrität als Prophet hervor und erklärt die Bestrafung als Zeichen für Korachs Ungläubigkeit: „Das sind Zeichen der Strafe, weil sie nicht an Gott geglaubt haben.“<sup>127</sup> Gott erscheint in dieser Parascha als gerechter Gott, der die Abtrünnigen bestraft. In diesem Kontext wird eventuell auch den Schülern deutlich, wie wichtig die Einordnung des Einzelnen in der gerade der Sklaverei entronnenen Gruppe ist, um den Erhalt der Gruppe zu garantieren bzw. Spannungen und Machtkämpfe zu vermeiden. Der Bestand und die Kontinuität dieser Ordnung, die Gott zugrundelegte, wird bereits in der ersten Hospitation im Rahmen der Schawuotgabe an die Priester durch die Lehrerin angesprochen: „Auch heute gibt es noch Kohanim.“ Die Schüler sind jedoch noch nicht ausreichend über das Priesteramt informiert, obwohl die Lehrerin Erklärungen gibt (z.B. in der ersten Hospitation: „Man geht zum Tempel, man brachte die Ernte für die Kohanim, sie arbeiteten für Gott“), die vermutlich als Puzzelteile in den Köpfen der Schüler vorhanden sind. Sie stellen offensichtlich deshalb Fragen zu den Besonderheiten dieses Amtes, z.B. „Wieso brachte man den Kohanim Geld und Essen?“

Die Gott Mensch Beziehung kommt weiterhin in den für den Test wiederholten Themen der 2. Hospitation zum Ausdruck, wenn halachische, national -

historische, liturgische und ethische Komponenten jüdischen Lebens auf ihren Ursprung in der Tora zurückführt werden, sich verästeln und neue Fragen aufwerfen.

Halachische Fragen betreffen z.B. die Beschneidung. Neben der biblischen Wurzel „Wer war die erste Person, die Brit Mila machte?“ und der historischen Entwicklung: „Was hindert Juden daran Brit Mila zu machen?“ fragt die Lehrerin nach dem gesetzlichen Kontext: „Was passiert mit der Beschneidung, wenn Schabbat auf den 8. Tag nach der Geburt fällt? Was geschieht, wenn das Baby 8 Tage krank ist?“

National historische Fragen werden u.a. beim Thema Jom Jeruschalajim relevant. Schaul will z.B. wissen, wieso der Tempel zum Ausgangspunkt des neuzeitlichen Feiertages wird. Die Lehrerin antwortet: „Es ist der heilige Platz der Juden, er zeigt die Sehnsucht, wir finden diesen Ort im Gebet, auch bei der Heirat wird daran gedacht. Hört: > Adonei as aschcachach Jeruschalajim tischcachachim Jamini<.“ Das Zitat wird angeschrieben und übersetzt: „Vergess' ich Jerusalem, vergess ich meine rechte (Hand).“

Zu liturgischen Entwicklungen gehört z.B. der im Rahmen des Segen behandelte Kindersegen am Freitagabend. Tabea schreibt den Segensspruch für die Jungen auf Hebräisch an: „ישמך אלהים כאפרים ומנשה“,<sup>128</sup> der laut vorgelesen, aber nicht übersetzt wird.<sup>129</sup> Die Lehrerin fragt nach: „Wer sind Ephraim und Menasche?“ Rahel meldet sich: „Das sind die Söhne von Josef.“ Die Schüler kennen sich offenbar zur biblischen Genealogie aus. Die Lehrerin vervollständigt darauf den Segen für Jungen bzw. Mädchen, indem sie den gemeinsamen Segenstil für die Kinder am Schabbat anschreibt, der dem Priestersegen entstammt: „יאר יי ניו אליך ויחנך ישא יי פניו אליך וישם לך שלום“ „יברכך ישמך“,<sup>130</sup> Darauf notiert Ramona den speziellen Segen für die Mädchen: „ישמך אלהים כשרה רבקה רחל ולאח“.<sup>131</sup>

### 3.3.3.2.4 Varianten religiöser Vermittlungsprozesse: Jüdische Werte

Ein jüdischer Wert, den die Jugendlichen als Bestandteil des Judentums erfahren, bildet im Kontext der Ruthgeschichte der Zedaka Aspekt. Hierzu gehören im jüdischen Gesetz Verpflichtungen, die bestehen, um benachteiligte Mitglieder der Gemeinschaft zu versorgen. Malka erzählt zu Ruth: „Ja, sie ist als junge Frau übergetreten, um bei ihrem jüdischen Mann zu leben.“ Die Lehrerin

wirft ein: „Im Judentum lässt man extra einen Ertrag der Ernte für Arme stehen, damit sie leben können.“ Weiter wird die Authentizität der Geschichte durch die Lehrerin betont. Sie lenkt die Aufmerksamkeit auf die Ursache, die die Auswanderung der Familie Elimelechs erforderte und mehrmals in der Bibel für Migrationsbewegungen benannt wird. „Wir hören oft über eine Hungersnot in der Tora, die die Auswanderung erzwang“, stellt die Lehrerin fest und nennt Abraham und Jakob als prototypische Beispiele: Die natürliche Ursache der Hungersnot, die Menschen zwingt, ihre Lebensumgebung zu verlassen schafft Plausibilität und soll als Beleg für den Wahrheitsgehalt des Narrativs fungieren. In der 2. Hospitation steht als ein weiterer jüdischer Wert die Rolle des Friedens zur Debatte, der familienintern und international, persönlich und kollektiv, lokal und global in positiven wie negativen Situationen angedacht wird. Die Lehrerin gibt Strukturierungshilfen zum Verständnis des Friedenskonzepts in der Tora: „Fragen dazu wären 1. Die Bedeutung des Begriffs Schalom und 2. Was steht Wesentliches zum Prinzip des Friedens in der Mischna? 3. Welche Erzählungen passen zu Schalom, dem jüdischen Heim?“

Frieden wird also zunächst semantisch, ggf. etymologisch betrachtet, darauf im Kontext der Mischna, der Wiederholung des Gesetzes und schließlich hinsichtlich der Auslegung (Talmud, Midrasch). Die Struktur erscheint differenzierter als die, die in der 9. Klasse skizziert wird. Vielleicht haben die Schüler direkt in der Mischna gelesen oder auch nur Zusammenfassungen. Wie auch immer haben sie über einen typischen Weg jüdische Betrachtungsweise erfahren, der von der Tora, über die Mischna bis zu rabbinischer Auslegungsliteratur reicht. In Bezug zu den daraus gewonnenen Erkenntnissen können die Schüler nun Erfahrungen ihres lebensweltlichen Alltags stellen. Insgesamt wird keine ausgewiesene Systematik entworfen, um die verschiedenen Themen einzuordnen oder zu kategorisieren; vielmehr sollen die Schüler ein ganzheitliches Bild des Judentums in seinen verschiedenen Facetten kennenlernen.

### **3.3.3.2.5 Identifikationsebenen**

Identifikationen ergeben sich dort, wo die Jugendlichen direkte Verbindungen zwischen sich und Judentum wahrnehmen. Dazu zählt u.a. die Kontinuitätslinie der Kohen bis hin zur Großmutter einer Schülerin. So erklärt Malka: „Meine

Oma ist auch Kohen." Das gemeinsame Teilnehmen und die Weitergabe der Bräuche schafft weiterhin konkrete Bezugspunkte, die Interesse wecken, Freude bereiten und Gruppenerlebnisse ermöglichen.

Hier wäre die mit Schawuot zusammenhängende Lernnacht zu nennen, bei der sich die Schüler gemeinsam als Lerngruppe zusammenfinden um ggf. das Kennengelernte, wenn es nicht in der Familie gepflegt wird, mit nach Hause tragen zu können.

Positiv wird auch die Vereinigung Jerusalems 1967 im Rahmen des neuzeitlichen Feiertags Jom Jeruschalajim, die allen Juden einen Zugang zur Tempelmauer ermöglicht, in den Mittelpunkt gerückt. Damit wird eine nationalgeschichtliches Identitätsangebot gemacht, obwohl die Schüler zunächst nicht in die Gegenwartsgeschichte sondern in die biblische Geschichte zurückgehen. Zwei Fragen werden hierzu durch die Lehrerin gestellt: „1. Wieso feiern wir dies 2. Wieso ist Jerusalem wichtig?“

Wie häufig fließen national historische und heilsgeschichtliche Komponenten ineinander. Doron vermutet: „Die zweimalige Zerstörung des Tempels in Jerusalem ist der Anlass des Feiertags." Da es sich um einen nichtbiblischen und jungen Feiertag handelt, kommt Sophias Annahme dem Kern schon näher, sie meint: „Es hat mit der Unabhängigkeit des Staates Israel zu tun." Die Lehrerin verneint und lenkt den Blick auf die Gegenwart: „Eigentlich geht es um die Vereinigung Jerusalems 1967, als die Kotel wieder für Juden zugänglich wurde." Nichtsdestotrotz waren die Schülerantworten je für sich nicht völlig inakzeptabel, der Tempel einerseits und auch die Unabhängigkeitserklärung Israels andererseits spielen indirekt eine Rolle. Den positiven Identifikationsangeboten steht die zur Distanz einladende Figur Korach in der 3. Stunde gegenüber, die alles andere als eine nach Frieden strebende Person erscheint. Machtgier und Rebellion gegen die göttliche Ordnung aber auch das Mitläufertum, das falschen Idealen nachstrebt, stellen aufgezeigte Gegenwerte dar. Welche positiven Werte wären daraus abzuleiten? Die Schüler äußern sich zurückhaltend und die Lehrerin kann im Kontrast zu Korach Moses als Vorbild herausheben, der die positiven Werte verkörpert: „Seht welche Eigenschaften Mosche hat, Korachs Opfer sind nicht angenommen, guckt auf Zeile 24." Moses ist dessen würdig, weil er gottergeben handelt, so können die Schüler schließen.

Eine andere Form der Distanzierung verdeutlicht sich in dieser Gruppe sehr hinsichtlich antisemitischer Erlebnisse, die Juden im Allgemeinen (Medien) und jüdische Schüler im Speziellen (Lehrer, Mitschüler) betreffen.

Natürlichweise intensiviert sich dadurch der Prozess der Gruppenzusammenschließung (Lerngruppe) und das Zugehörigkeitsgefühl zum Judentum als Schicksalsgemeinschaft. Persönliche Erfahrungen mit antisemitischen Äußerungen von Menschen aus dem nichtjüdischen Umfeld und politisch mediale Erfahrungen überlagern sich in den Darstellungen der Schüler. Interessanterweise werden im Unterricht gehörte Argumente gegen den Antisemitismus in den eigenen Argumentationskontext übernommen, und nachweislich Begründungskonstrukte von einer Stunde (Zeitungsartikel) zur anderen als Eigenstandpunkt in die gesprochene Rede überführt. Der in der 1. Hospitation vorgelesene Zeitungsartikel von Schoeps hebt als Ausgangspunkt die Gleichsetzung jüdischen Handelns im Generellen und israelischer Politik im Besonderen in den Medien hervor. Israelis und Juden werden angeprangert durch Palästinenser in Nahost und Nichtjuden in Deutschland.

Um die übernommenen Argumente kenntlich zu machen, soll die Darstellung des Zeitungsartikels näher beleuchtet sein. Weil die Schüler auch unter Antisemitismus leiden müssten, so die Lehrerin in der 1. Hospitation, wolle man über Pressemitteilungen zu diesem Thema sprechen.<sup>132</sup> Die Schülerin Tabea kommt mit dem Artikel nach vorne und liest ihn vor. Sie gibt keine weiteren Begründungen zu ihrer Auswahl, nur kurze Hinweise zum Autoren: „Er stammt von einem Professor aus Potsdam, der das Moses Mendelssohn Zentrum in Berlin leitet, er heißt Schoeps.“<sup>133</sup> Der Artikel kritisiert den sich ausbreitenden Antisemitismus und die damit verbundene Sorge der jüdischen Bevölkerung (s.o.).

Zum Artikel äußern sich die Mitschüler in derselben Stunde kaum. Aber als das Thema Antisemitismus durch ein Schülererlebnis in der 3. Hospitation wieder aufgegriffen wird, deuten die Schüler die persönliche Erfahrung der Erzählenden ersichtlich auf Basis der Argumente des gehörten Artikels, z.B.: „Die Leute übertragen alles, was in Israel passiert auf das Jüdische.“ Ebenso hatte Schoeps erklärt, dass eine bestimmte Tageszeitung alle Juden für die Politik Sharons verantwortlich erkläre. Als die Lehrerin auf aktuelle Nachrichten zu Israel verweist: „Ich sah am Tag zuvor Arafat in den Nachrichten, der nach

Jordanien flog. Dann habe ich im israelischen Radio gehört, dass unter einem israelischen Straßentunnel Dynamit gefunden wurde", reflektiert Sophia den Unterschied zwischen deutschen und israelischen Nachrichten: „Das sagt hier keiner. Wenn man den hr (hessischen Rundfunk) anmacht, hört man immer nur: Israelis töten Palästinenser." Der Grundtenor der Schüler betrifft die Darstellung palästinensischer - israelischer Probleme, die einseitig vermittelt würden, darauf richtet sich auch der Artikel von Schoeps. Weiterhin findet im Unterrichtsgespräch der aktuell in den Medien diskutierte Konflikt zwischen Möllemann und Friedmann seinen Wiederhall.

Nachdem die Schülerin Iris in ihrer Erlebnisschilderung einen kurzen Bezug zu Möllemann macht und damit Schoeps Hinweis, dass das Beispiel Möllemann die Affinität Deutschlands zum Nationalsozialismus zeige, aufgreift, berichtet die Lehrerin: „Heute sah ich in der Bildzeitung ein Bild - Westerwelle mit Möllemann, ein ganz harmonisches Bild." Sophia wundert sich, dass es sich um die Bildzeitung handelt, in der das Foto abgedruckt wurde: „Aber die Bild ist die einzige proisraelische Zeitung.“ Daran entspinnt sich die Frage nach der Verantwortung öffentlicher Persönlichkeiten aus Politik oder anderen Bereichen, die in ihrem krankhaften Wunsch nach Selbstdarstellung nicht mehr das Wohl der Öffentlichkeit verfolgen können.

Tom führt weiter aus: „Ich weiß doch was in Israel passiert. Es ist krass, gerade von Leuten, die Autorität haben, solche Dinge zu hören. Von antisemitischen Wellen erwarte ich nichts anderes, besonders von den Blöden, die mitziehen. Aber von Autoritäten, das nimmt alle Illusion." Tom differenziert zwischen phasenweise antisemitischen Erscheinungen bestimmter Gruppierungen ohne öffentliche Einflussnahme und öffentlichen repräsentativen Personen. Ebenso wie von Spitzenpolitikern erwartet Tom von Lehrern eine Verantwortungsbereitschaft, die sich gegen den Antisemitismus vorbildlich wehrt. Die Lehrerin folgert: „Das heißt, solche Leute dürfte man nicht an die Öffentlichkeit lassen. Denkt doch an Hitler. Er war krank und wurde doch öffentlich so wichtig genommen." Die Schülerin Ruth verwendet das Erklärungsmuster Krankheit auch für Möllemann und zieht als Beleg eine gehörte wissenschaftliche Diagnose heran: „Ein Psychologe erkannte, dass auch Möllemann eigentlich unter einer Krankheit leidet." Auch Sophia vertritt eine psychologische, wenn auch andere Position: „Möllemann ist süchtig,



aufzufallen. Als er sich entschuldigte<sup>134</sup>, hat er sofort alle Entscheidungen zurückgedreht." Möllemanns Machtgier wurde in späteren Recherchen und Dokumentation immer wieder zum Ausdruck gebracht, auch wenn sich solche Kommentare zum Zeitpunkt des Schülergesprächs noch bedeckt hielten. Tom gelangt von der Affäre Möllemann zu einer allgemeinen Schlussfolgerung: „So eine unfähige Kritik an Friedmann. Möllemann verdreht alles und Friedmann muss sich rechtfertigen, was gesagt ist. Man geht gegen Juden vor. Das hat hier nichts mit Judentum zu tun, das ist gegen Menschenrechte, das ist das Problem allgemein." Die für Juden in Deutschland bedenkliche Situation (Hassbriefe, überhöhte Sicherheitsmaßnahmen, Angst), die der Artikel von Schoeps anspricht, wird vor diesem Gespräch exemplarisch im Erlebnis einer Schülerin nachgezeichnet, das in seiner Szenerie beängstigt. Das Narrativ beginnt zunächst undramatisch, entwickelt sich dann aber zusehends tragisch und wirkt überzogen. Der journalistischen Position eines Erwachsenen steht in der 3. Hospitation somit eine Erfahrungsdarstellung einer Jugendlichen gegenüber.

Iris lebt im 2. Stock eines Mietshauses, das sich gegenüber einer kleineren Synagoge befindet, die regelmäßig zu den Gottesdiensten von in der Nähe wohnenden Gemeindemitgliedern besucht wird. Sie hörte vor einigen Tagen jemanden draußen rufen und öffnete das Fenster. Sie sah einen Mann am gegenüberliegenden Fenster, der in Richtung der Synagoge schrie: „Ihr Schweine, teure Klamotten, ich tat alles für euch. Ihr habt mich bestohlen, ich töte euch alle, ich töte euch alle.“ Die Schülerin erzählt, dass sie große Angst bekam, weil sie in der Nähe dieses Mannes wohnen muss.<sup>135</sup> Die Nachbarn sammelten sich auf der Straße. Da goss der Schreier Wasser aus dem Fenster und warf schließlich mit Bierflaschen. Die benachrichtigte Polizei erklärte später, dass der Mann unter Drogen gestanden habe. Für Iris hieß diese Aussage keineswegs, dass sie sich beruhigt fühlen konnte. Im Gegenteil: „Gerade wenn der Mann unter Drogen stand, meint er das so, wie er es sagte“, kommentiert sie die Situation. Die Nachbarn hatten offenbar reagiert und die Polizei gerufen, da das Verhalten eine schlichte Ruhestörung mehr als überschritt. Aber auch Iris weniger dramatische Schilderung der Gegebenheiten in der Schule macht ihre Irritation deutlich.

Sie hatte in der Schule einen Referatsauftrag zu Israel erhalten und diesen abgelehnt. Sie berichtet, dass sie froh über diesen Entschluss sei, denn ihre Klasse habe sich nach verschiedenen Ereignissen in Israel wieder sehr propalästinensisch geäußert, was ihr Unbehagen verursacht hatte.<sup>136</sup> Zudem hatte der Lehrer zu Friedmann Möllemann Kontroverse geäußert, dass er Friedmann verstehen könne, der sei nicht verantwortlich für diese Auseinandersetzung, aber eigentlich doch Schuld. De facto stimmt der Lehrer also Möllemann zu. Diese Positionierung muss die Schülerin zwangsläufig verunsichern, da ein Lehrer auch als Bezugsperson eine Rolle spielt. Ähnlich Schoeps, der vor einer antisemitischen Vorstimmung warnt, die sich als Antisemitismusfeuer entfachen könne, schließt die Schülerin aus ihrem Erlebnis, dass eine antisemitische Welle hochsteige.<sup>137</sup>

Grundsätzlich gelingt es der Lehrerin, geduldig den verschiedenen Erfahrungen und Positionen der Schüler Raum zu geben, sie in diesen Gesprächen lediglich leicht zu lenken und kleinere Informationen beizusteuern. Der Äußerungsbedarf in der 3. Hospitation scheint im Kontrast zum ersten Besuch höher und es zeigt sich, dass sich Außen- und Selbstbilder mit der eigenen Position verweben und einerseits Ängste aber andererseits auch klare reflektierte Stellungnahmen hervorrufen. Die Lernenden konstituieren sich hier als jüdische Lerngruppe, indem sie sich austauschen können und einen Mainstream ausbilden, um kommunikative Sicherheit gegen den Antisemitismus im nichtjüdischen Umfeld zu finden.

### **3.3.4. Lehrer und Schüler**

#### **3.3.4.1 Der Lehrer**

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

Das Lehrerinterview kam in einer Pause zwischen zwei 2 Unterrichtsgruppen am 21.05.2002 um 16.30 Uhr zustande. Die Lehrerin zeigte sich offen und freundschaftlich und erklärt, gut mit der Hospitation zurechtgekommen zu sein. Die in Israel geborene Pädagogin studierte auf BA Jüdische Geschichte und Arabisch mit Lehrerlaubnis bis zum Abitur, eine pädagogische Ausbildung war in das Studium integriert, erklärt sie. In Deutschland hielt sie sich bereits 1969 und 1978 jeweils für 3 Jahre auf und lebt nun zum dritten Mal in der Bundesrepublik. Sie ist nicht Mitglied der Gemeinde 3, in der sie unterrichtet,

sondern wohnt in der Nähe einer Kleingemeinde (700 Mitglieder) ca. 60 km entfernt.

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

Besonderen Wert legt die seit 22 praktizierende Lehrerin auf das Materialangebot und die Selbststeuerung des Lernprozesses. Ihre didaktische Analyse orientiert sie im Unterricht der Gemeinde 3 etwas anders als in der Kleingemeinde, wo sie mehr an sozial-historische Bedingungen anknüpfen und kritische, selbständige, kooperative Mitgestaltung fördern kann. Für ihre Planungen bezieht sie, wenn es die Zeit erlaubt, entwicklungsbezogene Aspekte ein. Sie orientiert sich an den Bedürfnissen der Jugendlichen insbesondere in Krisensituationen, die Israel betreffen, denn dann gebe es stets emotionale Wünsche der Jugendlichen, darüber zu sprechen. Sie leiste ebenso Identitätshilfen, um den Schülern Möglichkeiten zu bieten, zu erkennen, wohin sie gehören. Wichtig erscheint ihr auch in der Religiosität der Jugendlichen zu differenzieren. „Russische Juden haben keine Religion, auch deutsche (Juden) haben weniger, ganz Religiöse kommen gar nicht zum Religionsunterricht. Atheistischen Jugendlichen soll man wenigstens Feste beibringen“, lautet ihre Meinung. Unterricht sollte schließlich beinhalten, dass der Lehrer stark lenkt, seine Vorbereitung plant, auf Schüler differenziert eingeht und ihre Mitbeteiligung fördert. Der Lehrer, so ihre Ansicht, sollte keine Konflikte im Unterricht meiden, dies sei aber kein Problem in Gemeinde 3.

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

Grundlegend richtet sich die Lehrerin inhaltlich nach den Vorgaben durch das Rabbinat, das religiöse Schwerpunkte setzt. Während dieser religiöse Schwerpunkt in Klasse 9 kaum verlassen wird, zeigen die verschiedenen Einschübe in Klasse 11, dass aktuelle Ergänzungen durch die Schüler integrierbar werden, die auch die durch die Lehrerin wünschenswerte kritisch selbständige, kooperative Mitgestaltung ermöglichen wie auch Bezüge zu sozial historischen Bedingungsfeldern (Antisemitismus, Israel) aufzeigen. Mit den eingebrachten Schülervorschlägen, ergibt sich die Relevanz der Inhalte für die Schülerschaft von selbst.

Auch erfragt die Lehrerin stets die Bedeutung religiöser Themata für die Lernenden heute (Segen). Sie vermittelt den Jugendlichen damit einen Weg, um vom Thema zu sich zu finden und so ggf. eine religiöse Frage als Teil der eigenen Identität zu hinterfragen.

Gemäß einem ordentlichen Lehrplan gibt die Lehrerin Hausaufgaben und beurteilt die Schülerleistungen mündlich als auch durch Tests, die sie gut vorbereitet. Doch scheinen die Tests auch in der 9. Klasse oder Oberstufe sehr auf Reproduktionen hinauszulaufen und die Testwiederholungen wirken so detailliert, dass sich das Abfragen fast erübrigt. Dass sie ihre Stunden angemessen plant und vorbereitet, zeigt sich z.B. am mitgebrachten Material (1. Hospitation, Gruppe 1) und ihrer souveränen Stundenleitung, mit der eine transparente Basis geschaffen wird. Die Lehrerin lässt den Schülern stets genügend Zeit, sich mit ausgewählten Texten zu befassen und gibt durch thematische Vorfragen und narrative Einschübe, Strukturierungs- und Verstehenshilfen, damit sich die Schüler in und um den Text zurechtzufinden.

Die Pädagogin kann jederzeit Ergebnisse festhalten und reflektieren und weiß in welcher Weise, sie die Schüler dazu animieren kann, sich einzubringen oder Resultate zu fixieren (Tafelschema). Die Kommentarauswahl scheint schülergemäß ausgewählt, denn die Lernenden machen den Eindruck sich intensiv damit zu befassen.

Weiterhin legt die Lehrerin ebenso wie die aus Gemeinde 7 viel Wert auf die Hefterordnung, um wichtiges Wissen zu sammeln. Für ihre Planungen bezieht sie entwicklungsbezogene Aspekte ein, erklärt sie. Zwar gehen die Schüler der Oberstufe im Vergleich zu den Mittelstufenschülern ohne detaillierte Hilfen an den Text, doch Zusammenfassungen, Schlussfolgerungen und Deutungen werden durch die Lehrerin mehr in Klasse 11 als in Klasse 9 vorgegeben. Möglicherweise deshalb, weil die Wissensdefizite in dieser Gruppe größer sind. Auch die Angabe der Lehrerin, die Selbststeuerung des Lernprozesses zu fördern, mag in den meisten Unterrichtsphasen zutreffen. Sie bietet Gelegenheiten, Hypothesen zu bilden, Fragen zu stellen Begründungen und Meinungen zu äußern, die ergänzt oder korrigiert werden, wenn sie unzureichend oder sachlich falsch erscheinen. Insofern scheint ihre Aussage, dass der Lehrer stark lenken sollte, nicht überall passend, wohl aber bei der

sorgsamem Testvorbereitung, in der sie stringent, mit gegliederten Fragen vorgeht.

Ein wichtiger Schwerpunkt der Lehrerin bilden weiterhin die Schülerbedürfnisse, das bedeutet für sie, auf die Schüler differenziert zuzugehen und ihre Mitbeteiligung zu fördern. Dergleichen geschieht wie oben erwähnt durch den Einbezug aktueller Themen, die Schüler einbringen und die ausführlich behandelt werden, nicht nur am Rande. Mit der Berücksichtigung der Anliegen und Wünsche der Jugendlichen und durch ihre Anteilnahme bei Schülerproblemen, erzeugt die Lehrerin eine emotional positive Atmosphäre. Das Einfühlungsvermögen und das Ernstnehmen der Jugendlichen, ob in oder außerhalb der jüdischen Lebenswelt trägt sicherlich dazu bei, dass Inhalte und Themen bei den Schülern auf Resonanz stoßen und sie daraus Hilfen und Orientierungen mitnehmen können. Schwieriger erweist sich der Anspruch der Lehrerin, die Religiosität der Jugendlichen differenziert ansprechen zu wollen. Das Konzept des Rabbinate ist orthodox, aber gerade die orthodoxen Schüler besuchen ihren Unterricht überhaupt nicht. Ihre Haltung nach haben russische Schüler keine Religion und deutsche Schüler weniger als sie erwartet. Atheistische Schüler sollten wenigstens die Feiertage kennen und diese werden in ihren Stunden auch vermittelt. Was und wie sie aber in diesem Problem praktisch differenziert, bleibt offen. Wenn die Lehrerin davon spricht, sie leiste Identitätshilfen, damit Schüler erkennen, wohin sie gehören, meint sie wahrscheinlich damit, russischen und weniger religiösen orientierten Jugendlichen einen Halt über eine Einrichtung der Gemeinde zu geben, damit sie sich schließlich auch der Gemeinde und dem Judentum zugehörig fühlen. Dabei oktroyiert die Lehrerin ihre Ansichten nicht, gerade bei Schülervorschlägen bleibt sie auffällig zurückhaltend und macht nur dosierte persönliche Hinweise, dennoch aber sucht sie auch eingefahrene Interpretationsmuster der Schüler zu relativieren, falls diese jüdische Werte unterlaufen.

Insgesamt betrachtet die Lehrerin die Umsetzung ihrer Planungen in den realen Unterricht als gut. Nach wie vor aber steht zur Diskussion ob das Übermaß an Schülervorschlägen in der 11. Klasse (vielleicht bildeten diese auch nur zufällig so kurz hintereinander einen Schwerpunkt) wichtige Lehrinhalte zur Religion verdrängen. Schließlich erklärt sie, dass sie das Verhältnis der Kinder zum

Unterricht mehr als durchschnittlich betrachtet. Das kann heißen besser als durchschnittlich aber auch signifikant mittelmäßig. Dabei wird nicht deutlich, ob sie mehr den Lehrerbezug, die Leistungen der Schüler oder die Einstellung zur Religion meint. Generell hat sie offenbar einen eher realistischen Bezug zur Schülerschaft.

### **3.3.4.2 Schüler**

#### **3.3.4.2.1 Interviews und Fragebogen**

In der Gemeinde 3 konnten insgesamt 4 Interviews durchgeführt werden. Als Interviewii stellten sich ausschließlich Mädchen zur Verfügung, die sich während oder vor des Unterrichts bereit erklärten, nahe des Klassenraums auf Fragen zu antworten. Alle Interviewii füllten keinen Fragebogen aus. Zwei Schülerinnen konnten während der Hospitationsphase im Jahr 2002 befragt werden, davon eine 9.Klässlerin. Zwei weitere Interviews schlossen sich ein Jahr später mit Schülerinnen aus der im Jahr zuvor besuchten Klasse 11 an.

Bei den Schülern der Gemeinde 3 lag der Rücklauf der Fragebogen im Vergleich zu anderen Gemeinden ausgesprochen hoch. Mit Hilfe der Lehrerin hatten alle Schüler der Klasse 9, die aus 8 Schülern bestand, die Bogen erhalten. Alle 9. Klässler (5 Mädchen und 3 Jungen) waren bereit, die Fragen zu beantworten. In der Gruppe 2 (11. Klasse) gab es 10 (8 Mädchen und 2 Jungen) von 16 möglichen Rückläufen. Bis auf eine Ausnahme lebten zu diesem Zeitpunkt alle der 18 Antwortenden unmittelbar in der Stadt der Gemeinde 3.

Der hohe Rücklauf hier mag daher rühren, dass die Schüler trotz einer zusätzlichen kleinen Arbeit, die das Ausfüllen des Bogens betraf, grundsätzlich Interesse daran haben, sich über ihr Judentum auseinander zu setzen. Da die meisten von ihnen in einer jüdischen Schule waren, wo ihnen das alltägliche Sprechen über das Judentum zur selbstverständlichen Gewohnheit wurde, und nun als 9. und 11. Klässler an staatlichen Schulen lernen, vermissen sie ggf. diesen Diskurs und suchen deshalb möglichst viele Gelegenheiten zur Artikulation ihres jüdischen Selbstverständnisses.

Aus beiden beobachteten Gruppen, die das Alter von 15 bis 20 Jahren umfassten, antworteten in der 9. Klasse vorwiegend 15jährige und drei 16jährige, in der 11. Klasse 6 siebzehnjährige und jeweils eine 18, 19 und 20

jährige Schülerin. Während in der 11. Klasse nur zwei Schüler in Deutschland geboren waren, ergab sich in der 9. Klasse ein nahezu spiegelbildliches Verhältnis. Hier stammten 6 Schüler aus Deutschland.<sup>138</sup>

Die Aufenthaltsdauer der nicht in Deutschland Geborenen lag zwischen 6 und 13 Jahren. Damit waren sie in einem Alter von 4 bis 13 Jahren nach Deutschland gekommen. Insofern besuchten vier der Migranten ganz oder z.T. noch die Grundschule, die anderen (ausschließlich aus ehemaligen GUS Staaten) mussten nach absolvierter Primarstufe im Herkunftsland und teilweise Besuch der folgenden Schule hier die Sekundarstufe bewältigen.

Jüdischen Religionsunterricht in der Schule haben all diejenigen Schüler genossen, die zuvor die jüdische Grundschule vor Ort besuchten. Dazu gehören alle Schüler der Klasse 9 (Hier konnte eine Migrantin die ganze Zeit die Grundschule besuchen, eine andere dürfte erst mit 9 Jahren in die Schule gekommen sein) und vier der Klasse 11 (Darunter 3 Migranten, die mit 4, 9 und 10 Jahren nach Deutschland kamen), also 12 Schüler insgesamt. Der Anteil deutscher Schüler in Klasse 9 ist relativ hoch. Auch die Vorerfahrungen hinsichtlich jüdischen Wissens, so dürfte man vermuten, hat eine andere Basis als dort, wo bisher kaum Religionsunterricht erteilt wurde.

In beiden Gruppen hatten auch überdurchschnittlich viele Schüler im Vergleich zu anderen Gemeinden neben dem Religionsunterricht die Möglichkeit mit anderen jüdischen Jugendlichen andernorts zu lernen. Dazu zählen 6 Schüler der Klasse 9, die Möglichkeiten in der Gemeinde (2), in der jüdischen Grundschule (5), im Jugendzentrum, auf Machanot oder in Seminaren wahrnahmen. Auch in Klasse 11 hatten 6 Schüler solche Lernerlebnisse (Schule, Jugendzentrum, zu Hause mit Freunden). Außerdem können 3 Schüler darauf verweisen, bei einem Privatlehrer gelernt zu haben.

Im Hinblick auf Sprachen beherrschen alle Schüler deutsch, die Mehrzahl englisch (13) und 9 von ihnen russisch. Hebräisch und Jiddisch behaupten nur wenige zu sprechen. Kenntnisse beider Sprache werden mit den Zusätzen „halb“, „ein bisschen“, „etwas“ oder „verstehe mehr als ich sprechen kann“ durch 5 Schüler geäußert. Doch ist dabei zu fragen, wieso diejenigen, die den Judaistikunterricht der jüdischen Schule besuchten, in dem ein Hebräischlernprogramm integraler Bestandteil ist, keine höheren Kenntnisse zu haben scheinen.<sup>139</sup>

Die Eltern der Lernenden sind vornehmlich im Ausland geboren. 2 Mütter und 4 Väter stammen aus Deutschland, alle anderen aus den ehemaligen GUS-Staaten (20 Väter bzw. Mütter), Israel (4 Väter bzw. Mütter), Tschechien (2 Väter bzw. Mütter); Argentinien (2 Väter bzw. Mütter), der Slowakei oder Ungarn. Demnach sind auch die Sprachen, die die Eltern beherrschen, vielfältig, als auch die Länder, in denen sie bislang gewohnt haben. Fast alle Eltern bis auf eine Person beherrschen deutsch.<sup>140</sup> Auch hier, wie in anderen Gemeinden, sind Heiraten unter Deutschen, Israelis, und Südamerikanern vollzogen worden, während die russischen Zuwanderer stets unter sich verheiratet sind. Die Berufe der Eltern werden mit Ausnahme zweier Schüler ausnahmslos genannt.<sup>141</sup> Sie gehören fast alle zu höheren Bildungsschichten mit akademischer Ausbildung, unabhängig ob zugewandert oder aus Deutschland stammend. Über Arbeitslosigkeit wurden keine Auskünfte gegeben.

Das Bildungsziel der Jugendlichen verweist gleichermaßen auf ein hohes Ziel. Dafür sprechen die angegebenen Berufswünsche. Berufsvorstellungen sind bei den Älteren differenzierter als bei den Jüngeren. Man nennt u.a. Anwalt (3 Schüler); den Medienbereich (2 Schüler), Innenarchitekt (2 Schüler) „etwas mit Sprachen“; Psychologin; Psychoanalytikerin; Modedesignerin; Elektroniker; Fachwirt oder Journalist.<sup>142</sup> Im Hinblick auf den Schultyp besuchen alle Schüler das Gymnasium, lediglich einer der 9. Klässler ist Realschüler.

Bis auf eine Ausnahme haben alle der Befragten 1 (10 Schüler) bis 3 (1 Schüler) Geschwister zwischen 10 und im ältesten Fall 33 Jahren. Insofern handelt es sich um Kleinfamilien. In den meisten Fällen haben die Schüler weitere Verwandte in Deutschland (15 Schüler).

Besuch zu Hause setzt sich bei den Befragten sowohl aus Juden wie aus Nichtjuden zusammen und wird bei 12 Schüler mit je sehr oft und oft, bei 5 mit gelegentlich und einmal mit selten angegeben. Hinsichtlich der Offenheit im alltäglichen Leben unter jüdischen und nichtjüdischen Freunden und Bekannten gleichermaßen Besuch zu empfangen ließe sich ggf. eine Haltung ablesen, die zumindest nicht auf Abgeschlossenheit deutet und auch hinsichtlich der Zuwanderer auf den Integrationswunsch in der deutschen Gesellschaft schließen lässt.



Auch die Antworten hinsichtlich eines Landes, in dem man zukünftig leben möchte, lassen Deutschland quantitativ gesehen an aller erster Stelle erscheinen (7 Schüler). Die Nennung weiterer Länder wie England (2 Schüler), Amerika/ USA (5 Schüler) oder Israel (3 Schüler) scheint gemischt.<sup>143</sup> Deutschland als Favorit wird mit 2 Ausnahmen vornehmlich durch die Zuwanderer genannt, während USA und England eindeutig durch die Alteingesessenen favorisiert werden. Einerseits zeigt sich darin wieder der Integrationswunsch der Migranten, andererseits durch die Alteingesessenen die Absicht, dem Gemeindeleben oder Leben in Deutschland generell zu entgehen, weil vielleicht auch die Ausbildungsangebote in Übersee und England optimaler erscheinen, man den Horizont erweitern möchte, vielleicht auch weil ein Mainstream darüber herrschen mag, was Status- und Ausbildungsfragen im Ausland betrifft. Betrachtet man die elterlichen Berufe scheint eines solchen Vorhabens die Finanzierung auch nicht unmöglich zu sein.

Was das Freizeitleben der Schüler angeht, so geben 7 Schüler an, in einem Verein gewesen zu sein oder einen Verein zu besuchen. Dazu zählen allgemein Sport, Tennis oder Schwimmen. An jüdischen Gruppen werden der Makkabi Sportverein (2 Schüler), die ZJD (1 Schüler) und allgemein das Jugendzentrum genannt, obwohl es sich dabei nicht um einen eigenen Verein handelt. Es bleibt offen, ob die Sportvereine auch unter dem Dach der Makkabi oder außerhalb der Gemeinde gewählt werden. Nachmittags, wenn kein Unterricht stattfindet beschäftigen sich die Jugendlichen mit Radiohören und Fernsehen (je 13 Schüler), Hausaufgaben (11 Schüler) Sport (9 Schüler), Lesen (7 Schüler), ein Instrument lernen (4 Schüler der Klasse 9) oder Basteln (1 Schüler). Am liebsten treffen sich die 9. Klässler mit Freunden (2 Schüler), spielen am PC (2 Schüler), sind im Jugendzentrum, lesen RaSCHIs Kommentare mit der Mutter, spielen Tennis oder fahren nach Israel.

Auch die Älteren treffen sich am liebsten mit Freunden (5 Schüler), lesen (2 Schüler), machen Sport, spielen am PC, gehen weg oder fahren mit dem Auto. Am häufigsten trifft man die Freunde (3 Schüler), lernt (2 Schüler) spielt Tennis (2 Schüler), liest, betreibt Sport oder macht Hausaufgaben. Die Schule nimmt in aufsteigenden Klassen einen höheren Stellenwert ein. Ob sich das Treffen mit Freunden hauptsächlich auf jüdische Freunde bezieht, bleibt offen. Man könnte vermuten, dass sowohl jüdische wie nichtjüdische Freunde gemeint sind. Wer

natürlich mit den Eltern Kommentare liest (ein Einzelfall), beschäftigt sich intensiv mit religiös-jüdischen Inhalten auch im Freizeitbereich.

### **3.3.4.2.2 Religiöser Hintergrund und Wissensstand**

#### **Rituelle Praxis**

Der religiöse Hintergrund der Schüler offenbart sich zum einen durch die Beschneidung (Jungen) und Bar/Bat Mizwa Feiern, die je nach Alter zwischen 3 bis 8 Jahren zurückliegen müssten. 4 der 5 Jungen haben Brit Mila. Bar bzw. Bat Mizwa haben 8 Schüler der Klasse 9 und 6 der Klasse 11 durchgeführt. Ein Junge gibt zu beiden Fragen keine Auskunft. Daraus wäre zu schließen, dass die Gruppe Klasse 11, aus der wesentlich mehr Migranten stammen, im religiös familiären Hintergrund anteilig weniger jüdisch sozialisiert ist.

Der Synagogenbesuch wird als sehr oft (2 Schüler), oft (2 Schüler), gelegentlich (7 Schüler), selten (6 Schüler) und einmal mit nie angegeben. Die Gebetshäufigkeit wird ähnlich benannt: sehr oft (2 Schüler), oft (3 Schüler), gelegentlich (7 Schüler), selten (6 Schüler) und wiederum einmal mit nie (Klasse 11). Der Synagogenbesuch der Eltern ähnelt der Häufigkeitsnennung der Schüler. Dort, wo die Eltern oft (2) und sehr oft (5) gehen, ist entsprechendes bei den Jugendlichen abzulesen. Dies trifft auch auf die nie oder selten gehenden Schüler zu, deren Eltern der Synagoge eher fernbleiben: 4 Elternteile gehen gelegentlich, 7 selten und 2 mal gehen Eltern nie in die Synagoge. Das Vorbild der Eltern scheint für die Jugendlichen bedeutsam zu sein. In den Migrantenfamilien wiederum ist ein geringeres Interesse am Gottesdienst erkennbar. Der Synagogenbesuch wird zumeist mit den Eltern oder anderen Familienmitgliedern (12 Schüler), mit Freunden (10 Schüler), der Schule oder Jugendzentrum (3 Schüler) vollzogen. In einem Fall geht eine Schülerin (Amelie, Klasse 9) auch alleine. Damit wird der Gottesdienst auch zu einem familienbezogenen Ereignis bzw. zum kollektiven Erlebnis, indem sich die Familie mit anderen Familien in der Synagoge treffen kann. Im Hinblick auf die Kaschrut wird in 5 Familien (davon 4 Familien der Klasse 9) Milch und Fleisch getrennt. 12 verneinen das Trennen, wobei ein Schüler dies ausdrücklich mit einer Randbemerkung bedauert. Kaschrut mit all ihren Problemen, die in Deutschland selbst in einer Großgemeinde vorliegen, lässt

somit auch nur 5 Familien das Einhalten möglich machen, trotz zweier koscherer Läden und eines Restaurants vor Ort.

### **Wissensstand**

Das eigene Wissen im Hinblick auf die Synagoge wird von 2 Schülern als sehr gut, von 9 als gut und von 6 Schülern als weniger gut betrachtet. Ein 18jähriger Schüler der Klasse 11, der seit 8 Jahren in Deutschland lebt, bekennt, sich kaum auszukennen. Die Feiertage scheinen die Schüler jedoch zu beherrschen. Über Rosch HaSchana, Jom Kippur, Chanukka und Purim wissen 18 Schüler Bescheid, Pessach, Schawuot, Sukkot und Jom Jeruschalajim ist 16 Schülern präsent, Jom HaSchoa hingegen kennen nur 14, den 9. Aw als Fasttag lediglich 12 Schüler. Einigen sind dafür andere Festtage (10 Schüler) wie etwa Jom HaAzmaut (2 Schüler) bekannt.

Als liebste Feiertage wird zuallererst Chanukka (5 Schüler) genannt, gefolgt von Pessach (4 Schüler), Rosch HaSchana, Schabbat, Purim oder auch neuzeitliche Feiertage wie Jom Jeruschalajim. Eine Schülerin meint alle Feiertage zu lieben, eine andere hingegen äußert sich allgemein ablehnend. Die verschiedenen Begründungen für diese Wahl lauten bei Pessach u.a. „weil wir die Geschichten der Juden hören und ich die anderen Geschichten meiner Familie mag“, „weil es mal etwas anderes ist, für eine Woche (8 Tage) stellt man sich (zu Hause auch) völlig um; man isst Mazza, am Seder liest man Iwrith vor und natürlich wegen der Geschichte“ oder „weil es neben der schönen Geschichte ein leckeres Essen gibt“. Für Chanukka wird ins Feld geführt: „wegen der Lichter; das weiß doch jedes Kind“ oder „weil ich oft an Tagen mit Leuten zusammen bin, die ich liebe“. Bei Rosch HaSchana wird erwähnt, dass „die ganze Familie zusammen ist“. Schabbat fällt ebenfalls unter das Motto der Familienzusammenführung, „weil wir jeden Freitag mit der ganzen Familie essen, feiern und meine Großeltern immer kommen“. Zu Purim wird geäußert, dass dieser Feiertag ebenso wie Chanukka eine interessante Geschichte vorweise. Unter den Befragten der Gemeinde 3 bevorzugten Zugewanderte aus den GUS Staaten Chanukka bzw. Purim und Jom Jeruschalajim als bevorzugte Feiertage, während aus Deutschland und Argentinien stammende Schüler eher zu Pessach bzw. Schabbat und Rosch HaSchana tendieren. Neben dem Faktum der Geschenke zu Chanukka scheint aber das familienbildende

Moment zur wichtigen Voraussetzung dafür, wie wichtig ein Feiertag für den Einzelnen wird. Insofern man in den Familien keine jüdische Tradition pflegt, kann ein Feiertag eigentlich nur dann relevant werden, wenn die Jugendlichen über Unterricht oder Jugendgruppe in der Gemeinde damit konfrontiert wurden.

#### **3.3.4.2.3 Schülerdispositionen**

Die Schüler besuchen regelmäßig den Unterricht, denn die Häufigkeit des Unterrichtsbesuchs wird 14 mal mit sehr oft angegeben und zuweilen begründet. In Klasse 9 heißt es, „mich interessiert unsere Geschichte sehr“ oder in Klasse 11 „weil es Unterrichtsstunden sind und meine Eltern das wollen“, „weil es ein Schulfach ist“ oder „weil mir Spaß macht, über meine Identität alles zu wissen“. Weitere Gründe für den Unterrichtsbesuch äußern sich im Glauben an Gott (13 Schüler, davon 1 mal manchmal), dadurch, dass man gerne in die Gemeinde geht (9 Schüler), dass die Freunde auch dort sind (8 Schüler), dass man als Jude die Verpflichtung hat zu lernen (8 Schüler), dass man neugierig ist (6 Schüler) oder aus weiteren Gründen (6): „Ich liebe meine Religion, „Ich möchte mehr über das Judentum erfahren“ bzw. aus zeugnisstrategischen Zwecken „Ich bekomme eine gute Note“. Die Gründe erscheinen somit recht vielfältig und vielschichtig. Elternwunsch und Zeugnisnote sind zwar genannt, nehmen jedoch keinen überragenden Stellenwert ein. Freunde sind schon relevanter, aber ausschlaggebende Begründungen zielen auf religiöse und identifikationsbetonte Dimensionen: Der Glauben an Gott ragt als Beweggrund heraus, aber ebenso kollektive und gebotsbezogene Aspekte sind bei den Jugendlichen internalisiert: Lernverpflichtung und Gemeindebesuch bilden Komponenten, die individuelle und kollektive Elemente des Judentums zusammenführen.

Hinsichtlich der Häufigkeit des Unterrichtsbesuchs erklären 4 Schüler oft zum Unterricht zu gehen. 16 der Schüler (außer einem 18 jährigem Schüler und einer 20 jährigen Schülerin aus Klasse 11) wollen ihn auch weiterhin besuchen, wodurch also ein hoher Zuspruch erkennbar ist. Sieben der Schüler sehen im Religionsunterricht einen Unterschied zum säkularen Schulunterricht, so wird in Gruppe 2 angegeben, er sei familiärer, habe eine bessere Atmosphäre, er „ist einfacher, manchmal langweiliger, aber auf jeden Fall lockerer“ (Klasse 9), „Man hat eine bessere Gemeinschaft zusammen“, „Es ist interessanter, da es

eine Mischung aus Geschichte und Sozialkunde ist“ oder es ist „an einem anderen Ort und es sind nur Juden“ bzw. „Alle Kinder aus den verschiedenen Schulen treffen sich“ (Klasse 11). In der Beurteilung des Religionsunterrichts im Vergleich zu anderem Unterricht wird die Gemeinsamkeit und besondere Atmosphäre betont.

Zu einem Ethikunterricht geht offenbar niemand aus den beiden Gruppen, obwohl eine Schülerin aus Klasse 9 darauf deutet, das Fach für die 10. Klasse belegen zu wollen.

Im Hinblick auf die innere Atmosphäre meinen 15 Schüler gerne mit den anderen zu arbeiten und 16 konstatieren, gut mit der Mehrzahl der Mitschüler zurechtzukommen. Bezogen auf die Entfaltung eigener Interessen, erklären 9 Schüler, dass der Lehrer auch nach Ideen frage, wobei eingeschränkt zugestanden wird: „Wenn es um ein aktuelles Thema geht (siehe Israel/ Nahost Konflikt) schon.“ (Klasse 11) Eigene Entscheidungen im Unterricht zu treffen, scheint offenbar häufig möglich, 13 Schüler stimmen dem zu. Insgesamt gefällt 16 Schülern der Unterricht, so dass sie sich auch gerne beteiligen. Dazu erklärt eine Schülerin ironisch, sie melde sich selten, „da eine Wissenskapazität nicht da ist“. Die Schüler schätzen ihre Aufmerksamkeitsfähigkeit im Religionsunterricht relativ hoch ein. 11 Schüler meinen stets konzentriert zu sein, 3 stellen fest „meistens“, „fast immer“ oder „Öhm, na ja bin, noch so jung“. Überwiegend beurteilen die Schüler den Unterricht als sehr interessant (10 Schüler), interessant (4 Schüler) und eher interessant. Nur eine Schülerin der Klasse 9 bewertet den Religionsunterricht als eher langweilig.

Insgesamt also kann gesagt werden, dass die Schüler den Religionsunterricht sehr positiv beurteilen und auch in ihrer Selbsteinschätzung eine realistische Wahrnehmung angestrebt wird, zuweilen mit etwas Bescheidenheit gemischt. Grundlegend stehen religiöse und gemeinschaftliche Faktoren in der Begegnung mit Anderen im Religionsunterricht sicherlich im Vordergrund

### **Das religiöse Urteil**

Hinsichtlich ihrer religiösen Argumentation äußerten sich alle Schüler der Klasse 9 und 6 der Klasse 11, die den Fragebogen bearbeiteten.

Auf die Frage 1) ob Schimon sein Versprechen an Gott halten soll, antworten jeweils 6 Schüler beider Klassen positiv. Zum einen wird die Verpflichtung, ein

Versprechen an Gott einzulösen in Hinsicht auf Gott und seine Allmacht betrachtet, als dass Gott den Ursprung allen Seins und den Kern des Judentums bildet: Während in der 11. Klasse der Gottesbezug mehr universal gehalten ist, „weil Gottes Wort das Wichtigste überhaupt ist“, lässt sich die Begründung in der 9. Klasse als mehr partikular bezeichnen „Natürlich, HaSchem ist das wichtigste im Judentum, ohne HaSchem wären wir nichts“. Das Halten des Versprechens wird tautologisch begründet und über die Tora abgestützt: „Versprochen ist Versprochen“ und „In der Tora steht, man soll seine Versprechungen halten“ (Klasse 11). Schließlich wird betont, dass ein Versprechen an Gott gerichtet ist und nicht an einen Menschen, „da es ein Versprechen an HaSchem war und nicht an einen Menschen, deshalb ist es wichtig“ (Klasse 9). Darüber hinaus wird auch die Reziprozität des Verhältnisses Gott - Mensch gesehen, insofern Gott den Menschen hat überleben lassen. Der Mensch, der wegen seiner Rettung ein Versprechen gab, habe es dann aus Dankbarkeit auch zu halten: „Gott hat immer eine Chance gegeben und die hat er (Schimon) genutzt, also soll er auch für Gott was tun“ (Klasse 11) oder „Denn ein Versprechen ist ein Versprechen, es muss wohl einen Grund gehabt haben, warum Schimon überlebte“ und ähnlich „Weil Gott Grund hat, ihn überleben zu lassen“ (Klasse 9). Worin der Grund liegt, dass Gott so entschieden hat, ist für die Schülerin offenbar nicht relevant, da es ihr unhinterfragbar erscheint. Schließlich wird differenziert zwischen jemandem, der gläubig bzw. religiös ist, in dem Sinne, dass ein religiöser Mensch tatsächlich eine Versprechensverpflichtung gegenüber Gott hat, ein nicht religiöser offenbar davon befreit ist: „Wenn er gläubig ist, dann ja“ (Klasse 9), bzw. „Wenn er an Gott glaubt“ (Klasse 11). Diese Auffassung findet sich also in beiden Gruppen. Auch wird angesprochen, dass die Rettung mit Gottes Hilfe für den jungen Menschen eine Orientierung bieten können „Vielleicht sollte dies ein Zeichen Gottes sein, eine Art Wegweiser“ (Klasse 11). Etwas diplomatischer als mögliche Lösung klingt der Vorschlag einer 11.Klässlerin, sich erst selbst im Rahmen seiner Lebensplanung zu verwirklichen und später das Versprechen einzulösen, das an Gott gegeben ist. Damit ist das Versprechen zunächst nicht eingehalten aber auch nicht vergessen. „Zum Teil, er soll erst die Stelle annehmen und später in die Dritte Welt gehen.“

Wie die Aussage einer 11.Klässlerin „Ihn zwang keiner, Gott ein Versprechen zu geben“ gemeint sein kann, wäre unterschiedlich zu beurteilen. Die Schülerin könnte meinen, dass das gegebene Versprechen einzuhalten ist aber auch - insofern kein Zwang zu der Verpflichtung bestand und es selbst auferlegt wurde- keine Notwendigkeit der Erfüllung bestünde. Deutlich gegen eine Erfüllung des Versprechens stellen sich 4 Schüler: „Es war falsch von ihm, dieses Versprechen zu geben, denn es ist eins, das er von vornherein nicht hätte halten können“, „Das Angebot sollte er annehmen, weil es eine große Chance für ihn ist. Er wird damit viel Geld verdienen und in der Dritten Welt helfen können“ (Klasse 9) und „Nein, weil es eine extreme Situation war und Gott es bestimmt verzeihen würde“. Auch eine atheistische Perspektive wird vertreten: „Nein, ich glaube nicht an Gott. Ich würde so ein Versprechen nicht machen“ (Klasse 11). Diese die Versprechensverpflichtung verneinenden Schüler erklären entweder das Gelöbnis als ungültig oder betrachten es nur von der besonderen Chance des zukünftigen Berufslebens aus. Bis auf die atheistisch orientierte Schülerin, stellen die Jugendlichen heraus, dass die spezifische Situation, die den Protagonisten zum Versprechen bzw. Gelübde brachte, die Einlösung des Versprechens nichtig machen könnte. Eigentlich hätten die Schüler der Klasse 9 auf ihre Kenntnisse aus den Wochenabschnitten zurückgreifen können, denn sie haben den Text zum Nasiräertum (Nasso), der das Gelübde betrifft, gelesen, wenn sie es in der 1. Unterrichtshospitation auch nicht hinreichend besprochen haben, sondern den Priesterabschnitt fokussierten.

Genereller gefragt, ob der Mensch überhaupt ein Versprechen an Gott halten müsse wird 12 mal zustimmend geantwortet: „Ja, genauso wie ich meine Versprechen an Freunde halte. Nur viel wichtiger, HaSchem hält zu uns und hilft uns in schweren Zeiten.“ Es wird auf einer abstrakteren Ebene die Versprechensverpflichtung betont und die besondere Ernsthaftigkeit eines Versprechens herausgestellt. Wiederum wird Gott als Adressat des Versprechens für wichtiger erachtet als ein menschliches Gegenüber. Phasenweise wiederholen sich die Antworten zu Frage 1 in diesem Punkt. „Ja, weil Gott ist nicht nur irgendein >Freund< sondern der Vater“, „da es sehr wichtig ist“ (Klasse 9), „Ja, sonst hätte das Judentum keinen Sinn“, „Ja, genauso wie Gott uns gegenüber seine Versprechen hält“ (Klasse 11).

Entsprechendes gilt für die Differenzierung zwischen religiösen und nichtreligiösen Personen wie auch zwischen verschiedenen Versprechenstypen: „Ja, wenn er an Gott glaubt“ oder eher offen gehalten „Wenn er will“ oder „Nicht alle, manche sind nur so dahergeredet“. Ähnliche Begründungsschemata zur vorausgehenden Frage lassen darauf schließen, dass die Schüler schon zuvor Versuche der Generalisierung vornahmen. Neu scheint zu dieser Frage eine innerpsychologische Sichtweise ergänzt zu werden: „Ein Versprechen an Gott ist im Prinzip ein Versprechen an das eigene Gewissen. Daher hängt es vom Menschen ab. Ich denke schon.“ (Klasse 9)

Auch der Gedanke, dass durch ein Nichteinhalten Strafe (Siehe unten) erfolgen könnte, taucht an dieser Stelle auf: „Ja, weil der Mensch nicht weiß, ob Gott ihm das nicht übel nimmt und ihn dafür bestraft.“ (Klasse 9). Zwei eher ambivalente Stellungnahmen aus beiden Gruppen lauten: „Eigentlich glaube ich nicht, dennoch würde ich das Versprechen mit großer Wahrscheinlichkeit halten“ (Klasse 9) und „Man sollte es tun, jedoch gibt es Situationen, in denen man es nicht tun muss“ (Klasse 11). Auch auf die folgende ebenso abstrakte Frage, ob der Mensch allgemein gegenüber Gott etwas tun müsse, äußern sich wiederum 10 Schüler bestätigend. Die 9. Klässler geben folgende Begründungen: „Ja, er tut vieles für uns, hat uns das Leben geschenkt. Wir müssen an ihn glauben“ oder „Wenn er der Meinung ist, dass Gott dafür verantwortlich oder Einfluss auf das Leben hat, dann ja“. Ähnliche Antworten, die auch in Frage 1 und 2 gegeben wurden, sind erkennbar, doch erstmals wird hier der Messias erwähnt: „Vielleicht sollte er (der Mensch) alles tun, was das Judentum vorschreibt, vielleicht schon eine gute Tat. Beten, dann wird der Maschiach kommen.“ Der Messias würde dann kommen, so heißt es in der Tradition und so drückt es die Schülerin vorsichtig aus, wenn Juden die von Gott gegebenen Pflichten halten. Das selbstaufgelegte Gelübde und seine Erfüllung wird hier offensichtlich als Mizwa verstanden. Die Einhaltung der Gesetze betonen auch die 11. Klässler: „Natürlich, wenigstens unsere Pflichten.“ Einige heben wiederum den Unterschied zwischen religiösen und nichtreligiösen Menschen hervor: „Wenn man religiös ist, dann sollte man versuchen, seine Gebote zu befolgen“, „Ja, wenn er an Gott glaubt“. Der also nicht glaubt, hat auch nicht diese Verpflichtung. Weiterhin wird die Unerschöpflichkeit der Religion akzentuiert: „Ja, immer, weil der Glaube das einzigste ist, wo man wirklich nie genug



machen kann.“ Gleichfalls wird die Relevanz einer Verpflichtung schlechthin unterstrichen: „Schließlich tun wir das für unser eigenes Leben auch.“ Vielleicht kann man erstere Aussage so verstehen, dass der Glaube immer neue Herausforderungen stellt, mit denen man sich auseinandersetzen kann und sollte, die zweite Aussage deutet darauf, dass religiöse Verpflichtungen keine Bürde darstellen, sondern selbstverständlich zu einem Menschen gehören. Keine Verpflichtungen gegenüber Gott machen 5 Schüler geltend, denn so wird argumentiert: „Nur gegenüber sich selbst und seinen Mitmenschen“ gebe es diese Bindungen (Klasse 9) oder „Glaube ist etwas von Innen, eine Überzeugung, welche man nicht unter Beweis stellen muss“ (Klasse 11). Die Verneinung einer religiösen Verpflichtung wird hier aus 2 verschiedenen Perspektiven begründet. Verpflichtungen sind im ersten Falle eine rein zwischenmenschliche oder innere Angelegenheit, bei jeder religiösen Dimension, im zweiten Fall wird vom Glauben ausgegangen, der als menschliche Haltung niemand gegenüber zu rechtfertigen sei.

Ob es Gottes Wille sei, dass Schimon in die Dritte Welt geht sehen 9 Schüler als Möglichkeit an „Das könnte sein“, „Er hat alle Menschen erschaffen, die Bösen, die Armen, alle sollen leben“ (Klasse 9) oder „Ich denke schon. Gott lehrt uns keine leeren Versprechen zu geben“ (Klasse 11). Andere sind unschlüssig: „Weiß nicht, die Geschichte hat vielleicht gezeigt, dass Gott in seinem Willen nicht konsequent ist, vielleicht“ (Klasse 9), „Teilweise“, „Interpretations-, Anstrengungssache“ (Klasse 11). Während einige in Betracht ziehen, dass ein göttlicher Wille besteht, dass der Menschen spezifischen Handlungsmustern Folge zu leisten hat, halten sich Andere in der Beurteilung solcher Annahmen streng zurück. Schüler der Klasse 11 tendieren eher zu einer Ablehnung dieser These: „Wer hat das Recht so etwas zu sagen. Das kann keiner beurteilen“, „Ich denke, dass man das nicht so sagen kann, sondern nur wenn etwas bereits passiert ist“. Die Älteren tendieren dazu, mehr die Eigenverantwortlichkeit des Menschen herauszustellen: „Man hat sein Leben in seiner eigenen Hand“, „Ich glaube, man muss nicht in die Dritte Welt gehen, um Gott zu zeigen, wie man ihn ehrt“ oder „Das ist Schimons Wille“.

2) Welche Größe bedeutsamer sei, Gott und Schimons Versprechen an ihn oder Beruf und die Freundin und seine Verpflichtung ihr gegenüber scheint für die Schüler schwierig zu eruieren. 6 Schüler geben Antworten, die entweder

Gott, die Freundin oder beide Größen hervorheben: „Es ist klar, dass Gott bedeutsamer ist, gar nicht, Gott ist mehr als alles andere“ (Klasse 11) oder „Für ihn Beruf und Freundin“. Hinsichtlich beider Aspekte wird formuliert: „Gott und die Freundin sind das Wichtigste“ (Klasse 11) oder „Beide sind miteinander verbunden“ (Klasse 9), wobei argumentiert wird, dass sich mit dem Berufsangebot eine bessere Chance ergebe die dritte Welt zu besuchen und die Freundin mitzunehmen. Eher blasphemisch klingt die Aussage: „Ich würde an seiner Stelle a) wählen und b) schauen ob Gott mich bestraft.“ (Klasse 9)

Zur Beziehung der beiden Größen zueinander äußern sich 4 Schüler, z.B.: „Die eine ist eher spirituell, es kommt auf die Prioritäten des Einzelnen an“ oder „Wenn du Gott dienst, dient Gott auch uns, indem er uns mit Freunden, Beruf etc. segnet“.

Auf abstrakterer Ebene, die Gott oder Mensch als bedeutsamer für die Welt erklärt, stimmen 3 Schüler für Gott, u.a. begründet dadurch, dass Gott bzw. das Versprechen wichtiger ist, „Aber zu HaSchem kann man immer wieder zurück“ oder „Weil er (Gott) den Menschen erschaffen hat“ (Klasse 9). Gott steht demnach vornan, weil er (zeitlich) immer ist oder weil er (Verursacher) die Schöpfung geschaffen hat. Eindeutig für den Menschen entscheiden sich 6 Schüler ohne Argument. 3 Schüler betrachten beide Faktoren als relevant: „Beides“, „Beide, kein Mensch ohne Mensch, kein Gott“ und „Sie ergänzen einander“ (Klasse 9). Völlig unschlüssig äußert sich eine Schülerin aus Klasse 11: „Das kommt auf den Kopf an, der gefragt wird.“ Es ist erkennbar, dass Aussagen zu den ersten 3 Fragen vertieft bzw. gestützt werden.

3) Ob Schimon den Eltern folgen soll halten 4 Schüler für gerechtfertigt z. B. „Weil in den 10 Geboten steht, dass er Mutter und Vater ehren soll“, „Weil dieses Versprechen wie oben erwähnt wichtig ist“, „Dann würde er sich besser fühlen gegenüber Gott und sich selbst“ (Klasse 9) bzw. weil „mehr Lebenserfahrung“ bei den Eltern vorläge und „Es steht auch in den 10 Geboten, dass man den Eltern gehorchen muss“ (Klasse 11). Eher offen argumentieren 2 Schüler: „Nicht unbedingt, nur, wenn er auch dazu neigt, es ist doch sein Leben“ bzw. „Wenn er will“. Gegen die elterliche Bevormundung und für mehr autonomes Handeln sprechen sich 6 Schüler aus: „Er ist alt genug, um die Entscheidung selbst zu treffen. Die Eltern können ihm nur einen Rat geben“, „Schimon sollte das tun, was er für richtig hält. Wenn er sein Versprechen hält,

weil ihm das seine Eltern sagen, dann hat das keine Bedeutung“ (Klasse 9), „Nein, er ist ein erwachsener Mensch“, „Er soll das tun, was er für richtig hält“ (Klasse 11). Unabhängig ob 9. oder 11. Klasse vertreten die Schüler Positionen, die einerseits eine Orientierung an den Eltern betonen und andererseits von der Autonomie des Einzelnen ausgehen.

Zur Bedeutsamkeit der elterlichen Forderung gegenüber Schimon, das Versprechen einzuhalten, antworten 9 Schüler: Olga vermutet „Schuldgefühle, Gewissensbisse“, die Schimon den Rat der Eltern befolgen lassen. Vanessa sieht für Schimon eine „Bestätigung seiner Ängste“ voraus. Amelie meint, dass Schimon ggf. Beruf und vielleicht die Freundin aufgeben müsse. Andre relativiert: „Das hängt von seinem Charakter und seinen Überzeugungen ab.“ Für Dina besteht nicht mehr die elterliche Abhängigkeit: „Es ist immer noch ganz alleine ihm überlassen.“ Cora schlägt pragmatisch vor: „Er soll nach Afrika gehen“ und Malka aus Klasse 11 konzentriert sich ebenso wie Dina auf das Individuum und seine Vorstellungen: „Das tun, was er für richtig hält.“ Die pro und contra Positionen in beiden Gruppen, scheinen charakteristisch für die unterschiedlichen individuellen Prozesse und Stadien, die mit der Loslösung vom Elternhaus verbunden sind.

4) Hinsichtlich des Problems, ob sich der Mensch über die Eltern hinaus durch Forderungen seiner Gemeinde leiten lassen müsse, argumentieren die Schüler recht eindeutig dagegen (14 Schüler). „Ich bin der Meinung, dass jeder Mensch seinen eigenen Willen hat und dann auch folgen muss, ohne Einfluss von anderen“, „Nein, es zählt, ob man selbst an HaSchem glaubt und wie man zur Religion steht“ (Klasse 9). In Klasse 11 wird einerseits die Orientierung an Gott betont: „Nein, nur direkt von Gottes Forderungen“ solle man sich lenken lassen und entsprechend „Nein, nur den Forderungen Gottes“ gemäß. Gleichmaßen verneint abermals die atheistisch orientierte Schülerin aus Klasse 11 (s.o.) die Frage: „Nein, ich glaube nicht an Gott. Ich würde so ein Versprechen nicht machen.“ Es wiederholen sich z.T. Argumentationen, die im Kontext der Elternfrage geäußert wurden, doch fallen sie im Vergleich dazu mehrheitlich so aus, dass eigene Entscheidungen wichtiger und autonomer sind.

Anders sehen Äußerungen aus, die sich auf allgemeine Verpflichtungen des Menschen gegenüber der Gemeinde beziehen. 14 Antworten werden insgesamt gegeben. 9 Schüler plädieren dafür, sich für die Gemeinde

einzusetzen: „Er (Schimon) sollte sie unterstützen, die Gemeinde muss zusammenhalten“ (Klasse 9), „Er soll der Gemeinde helfen, weil das für Gott ist“, „Nichts auf Kosten anderer tun“, „Solidarität“, „Dazu beizutragen, diese zu erhalten“ und „Er soll den Menschen zeigen, wie wichtig Gott ihm ist, ein Beispiel für alle“ (Klasse 11).

Damit definieren die Schüler sich im Rahmen des Gemeindewesens, des Kollektivs, innerhalb dessen ihnen ein Engagement wichtig erscheint, was aber eben nicht mit Bevormundung gleichzusetzen ist. Über den Einsatz in der Gemeinde hinaus kommt dabei auch der Vorbildcharakter des Individuums zum Tragen, um andere auch zu Solidarität und Hilfeleistung zu motivieren. Die soziale Komponente der Gemeinde hat deshalb einen hohen Stellenwert. Wenige Schüler widersprechen solcher Einstellung mit „Keine Ahnung“ oder „?“ Die Äußerung eines Schülers der Klasse 9 klingt etwas hartherzig, wird aber ggf. von einigen Gemeindemitgliedern auch so gesehen: „Gar keine; Geld bezahlen, wenn er will.“ Wenn es um die Freiheit des Einzelnen im Allgemeinen gegenüber einer Gemeinschaft oder Gemeinde geht, sehen 7 Schüler klar die Priorität bei dem Individuum, das seine Freiheit behaupten darf: „Ja das darf er als ungläubiger Jude wie ich es bin“, „Ja, er ist ja nicht von ihr abhängig“, „Ja er ist ja kein Höriger. Ob sie es akzeptieren ist was anderes“, „Er muss persönliche Freiheit gegen die Ansprüche seiner Gemeinde stellen“ (Klasse 9), „Ja, weil der Mensch lebt nicht für die Gemeinde sondern für Gott“, „Ja, man soll immer seine Meinung haben dürfen und sie auch vertreten können“ (Klasse 11). Hier lassen sich die Einstellungen, die schon zu allgemeinen Verpflichtungen gegenüber Gott genannt wurden, wiedererkennen. Freiheit und individuelle Entscheidungen sind somit nicht durch die Gemeinde in irgendeiner Form lenkbar, doch ein soziales Engagement gehört zum Gemeindewesen dazu.

5) Ob Schimons Entscheid gegen die dritte Welt eine Folge für sein Leben habe, halten 7 Schüler auf einer religiösen Ebene für denkbar: „Vielleicht wird Gott ihn bestrafen, die Gemeinde und die Eltern sind sauer auf ihn“, „Ja, er wird an Jom Kippur mehr Sünden zu büßen haben“ (Klasse 9) oder „Er muss Opfer bringen und sich immer vor Gott entschuldigen, um zu zeigen, dass sein Glauben nicht in Gefahr ist“ (Klasse 11). Aber auch die ökonomische Seite wird betrachtet: „Ja, guter Job.“ Eher unentschieden und ins Gewissen blickend

äußern sich 6 Schüler aus Klasse 11: „Vielleicht ja“, „Ich weiß nicht“ und „Ich kann es nicht beurteilen, schließlich bin ich nicht Gott“, „Natürlich es ist eine wichtige Entscheidung“ „Ja, das hängt davon ab, ob Schimon gegenüber sich selbst ein schlechtes Gewissen hat“ bzw. „Nein, es ist mehr eine Gewissenfrage, die er mit sich selbst zu schließen hat“ (Klasse 11).

Während die 9. Klässler an dieser Stelle, obwohl in der Frage keinerlei Hinweis dazu gegeben ist, mit „Folgen“ z.T. religiöse Dimensionen assoziieren, die die Versprechensvernachlässigung als zu büßende Sünde deuten, sprechen die 11.Klässler über das Gewissen. Letztere verlegen Handlung und Folge in einen innerpsychischen Prozess, den das Individuum mit sich auszumachen habe. Gott wird in ihrem Kontext nicht erkennbar herangezogen. Hier scheint deutlich eine Veränderung innerhalb der Alterstufen ablesbar.

Dass der in der Geschichte eingetretene Unfall damit zu tun hat, dass Schimon sein Versprechen nicht gehalten hat erscheint 10 Schülern plausibel: „Ja, weil Gott sieht auch die Zukunft voraus“, „Könnte sein, wo Israel Fehler gemacht hatte, wurde das Land auch bestraft“, „Wenn er an so etwas fest glaubt, dann schon“, „Ja natürlich. Alles hat mit HaSchem zu tun, auch nur wenn es Schimons schlechtes Gewissen war, welches ihn den Unfall hat bauen lassen.“ Drei Schüler suchen nach rationalen Gründen für einen Unfall, so argumentieren sie z.B.: „Ja vielleicht. Er hat z. B. beim Fahren überlegt, ob es richtig war und war unaufmerksam“, „Das kann sein, muss aber nicht“ (Klasse 9). Gegen die These, dass Unfall und Versprechensnichteinhaltung kausal zusammenhängen, sprechen 2 Antwortende: „Nein, unmöglich war es der Wille Gottes“ (Klasse 9), „Nein; Zufall“ oder „Nein, da sollte man die Religion nicht auslegen“. (Klasse 11) Im abstrakteren Falle, der vorgibt, dass Gott für die Nichterfüllung eines Versprechens im Allgemeinen straft, meinen 3 Schüler, dass diese These zuträfe, z.B. „weil das Versprechen eine Gegenleistung für Schimons Leben war“ (Klasse 9) oder „Ja, aber es kommt auch auf die Hintergründe an. Gott ist nicht der Böse, der nur wartet bis er den Menschen bestrafen kann, sondern, der uns Zeit lässt selbst zu urteilen über unsere Taten“ (Klasse 11). Eher unschlüssig äußern sich 2 Schüler: „Ich glaube nicht immer, aber egal, was er tut, es ist richtig“ bzw. „Nicht so sehr. Er straft schlimmstenfalls damit, dass man nicht ins Buch eingeschrieben wird“. 5 Schüler nehmen eine Gegenposition zu dieser Auffassung ein „Nein: Nicht Gott

sondern der Mensch straft sich oft selbst. Durch sein Gewissen usw.“, „Ich glaube nicht, dass es einen Gott gibt, der strafen würde“ (Klasse 9) oder „Nein, es ist jedermanns eigene Entscheidung, was man tut oder nicht. Gott zwingt nicht und straft deshalb auch nicht“ (Klasse 11). Die Meinungen gehen konträr auseinander, doch überschneiden sich ähnliche Ansichten aus beiden Klassenstufen. Einerseits könne göttliche Strafe wegen des menschlichen Fehlverhaltens folgen, meinen einige, andererseits würden Autonomie, Willensfreiheit und Verantwortung des Menschen die Annahme einer göttlichen Strafe nicht stützen. Die Argumentationsketten sind weder durch das Alter, noch durch Meinungsdruck in der Peer Group entstanden zu sein, sonst wären sie auch innerhalb einer Lerngruppe nicht so divers.

Ob Gott überhaupt in die Welt eingreife und sich in ihr zeige, wird von 6 Schülern bejaht: „Gott zeigt sich im Glauben der Menschen“, „Gott zeigt sich in der Synagoge und im Glauben“ (Klasse 9) oder „Gott zeigt sich in der Welt jeden Tag, man muss nur auf kleinste Zeichen achten, dann sieht man ihn im eigenen Gehirn“ bzw. „Durch seine Gebote, mehr nicht“ bzw. „In der Synagoge und im Glauben zeigt er sich, sonst nicht“. (Klasse 11). Keiner dieser Antwortenden sieht Gott durch seine Wunder oder durch Strafen wirken, sondern, so wird mehrmals erwähnt, im Glauben der Menschen selbst. Das könnte heißen, im Menschen und seiner Religiosität spiegelt sich Gott. Weitergeführt kann dieses „Zeigen“ ggf. auch die Kawana, das Gefühl besonderer religiöser Intensität bedeuten, wenn Schüler der Klasse 9 und 11 von Gottesdienst sprechen. Was aber versteht ein 11. Klässler unter kleinen Zeichen? Die Erfahrung hinsichtlich des Ultimativen wird vornehmlich nach Innen, ins Denken und Fühlen gelegt. Drei Schüler verneinen zwar die Vorstellung, dass Gott sich zeige, aber nicht sein Wirken, z.B. „Nein; er zeigt sich nicht, greift aber ein“ (Klasse 9).

### **Kern des Judentums**

Als besonders wichtig im Judentum erscheinen den Jugendlichen verschiedenste Faktoren, zu denen religiöse, ethnische oder auch politisch-ethische Motive gehören, die sich zuweilen überschneiden. Herausgehoben wird u.a., die Tatsache, Jude zu sein, das Verstehen und der Zusammenhalt von Juden untereinander, der „Zusammenhalt und die Tradition“, „Toleranz und

Zusammenhalt“ bzw. „Dass man weiß wo man herkommt und stolz auf seine Familie und seine Herkunft ist“, „dass man daran glaubt, dass man stolz sein kann, Jude zu sein, dass man dazu steht und zusammenhält und dass man Frieden schafft!“ oder die „Tradition“ als traditionell jüdisches Familienleben zu Hause (Klasse 9). In der Oberstufe wird der Glaube als akzentuiert, die Liebe Gottes, der persönliche „Glaube an Gott und die Nähe zu ihm und die Tatsache, dass politischerseits Juden eines der interessantesten Menschengruppen sind“, „der Glaube an Gott und die Tradition“, wie der Minchag, eine Kipa zu tragen, die Volkszugehörigkeit oder einfach „Alles“ (Klasse 11). Ganz klar kommt in den Aussagen die positive Identifikation mit dem Judentum als Teil des Selbst zum Ausdruck. Während in Klasse 9 ethisch moralische, ja abstrakte Aspekte zu dominieren scheinen (Toleranz, Frieden, Familie und Zusammenhalt), sind in der Oberstufenklasse auch individuell religiöse Aspekte in Bezug zu Gott erkennbar.

#### **3.3.4.2.4 Schülerverhalten**

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

Die Schüler der Klasse 9 zeigen ihr Wissen einerseits zu Festnamen und Bräuchen, so z.B. wenn sie dem Fest Schawuot verschiedene Festnamen (1. Hospitation) oder auch Bräuche wie milchiges Essen bzw. die Lernnacht zuordnen können. Auch die neueren historischen Feste können sie von den biblischen Festtagen unterscheiden, so z.B. Jom HaSchoa<sup>144</sup>, Jom HaAzmaut<sup>145</sup> und Jom Jeruschalajim.<sup>146</sup>

Auch weisen die Schüler metatextuelle Kompetenzen auf, die sich um ein Verständnis von Auslegung ranken. Man kann von einem erweiterten deutenden Wissen sprechen, das hilft, die Aussagen der Tora für sich reflektieren zu können. Die Kommentare werden dabei als wertvolle Unterstützung eingestuft, um die Tora nicht miss zu verstehen und zu ergründen, was „Gott sagen will“ (1. Hospitation).

Die Schüler können ein kurzfristig in der Stunde erarbeitetes Wissen vor, das sie an Texte gestellte Fragen beantworten lässt, wie sie in durch die Lehrerin geforderten Zusammenfassungen beweisen.

In der Bearbeitung des Korachtextes (3. Hospitation) wird z.B. erklärt: „Deshalb ging es auch denen aus dem Volk schlecht, die so ein wollten wie Korach, auch danach murrte das Volk und dann gab es eine Plage.“

Die Schüler der Klasse 11 bringen ihr Wissen zu bekannten Themata ein, die gerade in der Hospitation zuvor oder vor längerer Zeit im Halbjahresverlauf angesprochen wurden. Die Kenntnisse lassen sich besonders gut in der Testwiederholung bei einem Teil der Schüler ablesen (Hospitation 2). Diejenigen, die noch nicht gefestigt im Stoff sind, geraten während der Wiederholung in Unruhe als ihnen deutlich wird, dass sie noch nicht alles umfassend aufgenommen haben. Reproduktionen sind vor allem in der ersten Hälfte des 1. Besuchs (Schawuot) und im letzten Viertel des 2. Besuchs wahrnehmbar. Aus längerer Erinnerung können die Schüler u.a. Bezüge zum Thema Frieden wiedergeben. Im Rahmen des Themas Segen (2. Hospitation), können die Schüler im Kontext des Kindersegens die Erzmütter aufzählen: „Sara, Rivka, Rachel, Lea sind die Vormütter.“<sup>147</sup> In Hinsicht auf die männlichen Familienverbindungen werden Ephraim und Menasche als Söhne Josefs identifiziert. Zu Schawuot ist den Schülern der Klasse 11 der jahreszeitliche Hintergrund der Wallfahrtsfeste geläufig, sowie die religiöse Verbindung hinsichtlich der Erstlingsfrüchte und männlicher Nachkommen (Chag HaBikurim): „Die Menschen haben ursprünglich, so hat es mir ein Rabbiner erzählt, ein Fest mit Früchten gefeiert“, erklärt Iris und ergänzt: „Die Erstgeborenen. Das kam von dem Wort Bechor.“ Auch der Beginn des Wochenfestes nach Pessach wird richtig als Ende der Omerzeit bezeichnet, die in ihrem Umfang von Sophia bestimmt wird: „Von Pessach zu Schawuot sind 49 Tage, wir zählen Omer.“ An Bräuchen können die Schüler der 11. Klasse ebenso wie in Klasse 9 die Tradition des Milchigessens grob herleiten und die Megillat Ruth nacherzählen. Die Schüler wissen, dass Ruth trotz Armut bei ihrer Schwiegermutter nach dem Tod ihres Mannes blieb, sie bei der Rückkehr begleitete und schließlich Boaz heiratete. Weiterhin ist ihnen bekannt, dass Ruth konvertierte und ihr Nachfahre König David ist. In der Textarbeit zur Paraschat Korach kann eine Schülerin den heute weniger gängigen Begriff Räucherwerk als Opfergabe ausmachen. Einige Schüler beherrschen zudem flüssig schriftlich und mündlich Hebräisch und helfen denjenigen, die keine sprachlichen Kenntnisse haben. So schreiben hebräischmächtige Schüler die



Segenssprüche für Mädchen und Jungen aus dem Kindersegen auf hebräisch an die Tafel. Übergreifendes Wissen wird dort deutlich, wo die Schüler versuchen biblische Texte (Klasse 11) angemessen zu hinterfragen und zu deuten. Das was an Wissensbeständen zu Festinhalten reproduziert wird, erscheint für eine 9. oder 11. Klasse nur teilweise tiefgehend.

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

Interesse zeigen die Schüler der Klasse 9 z.B. in Fragen zum Brauchtum (Essen in der Synagoge zu Schawuot) oder zum Bereich Priester und Priestersegen. Man möchte genau etwas zum Begriff >Hebe< wissen und auch das Wort >rein<<sup>148</sup> (1. Hospitation) soll im Kontext der Parascha erläutert werden. Den Schülern ist aufgefallen, dass der Begriff einen rituellen Bezug hat und nicht mit unserem alltäglichen Sprachgebrauch gleichzusetzen ist.

Anzunehmen ist, dass Priesteramt und Status bislang wenig angesprochen wurden und sich deshalb dem Kenntnisstand der Schüler entziehen, so dass die Schülerfragen erforderlich sind, um ein Gesamtverstehen zu ermöglichen.

Das Interesse der Schüler bekundet sich weiterhin in religiösen (Korach wird wegen seiner Abkehr bestraft) juristischen (In Bezug zum Thema Schalom stellt z.B. Cora fest, dass Frieden eines Vertrages bedürfe) und historischen. Zum gleichen Thema stellt André eine Querverbindung zur englischen Geschichte her: „Ja, das kenne ich aus der englischen Geschichte, Glorius Revolution, König James war katholisch.“ Der Schüler erzählt zur Thronabgabe: „Das war ganz friedlich.“ Betrachtungen, die im Blickfeld der Schüler liegen.

Weiter werden politische Bezüge regelmäßig zur Situation Israels hergestellt. Abi gibt einen Hinweis zum tagespolitischen Geschehen und erklärt: „Die Palästinenser sollen das Angebot des damaligen Präsidenten Barak annehmen.“<sup>149</sup> Abis Vorschlag wird nicht kommentiert, doch äußert man sich zu Gewalt und Frieden im Allgemeinen und Besonderen: „Im Frieden hat niemand Schmerzen und keiner wird verlieren“ (André) oder „Unsere Probleme als Erwachsene kann man nicht mit Gewalt lösen. Etwas anders ist es bei Kindern, jeder haut sich“ (Cora). Gewalt wird als Form der menschlichen Auseinandersetzung in einem bestimmten entwicklungs-psychologischen Stadium bestimmt, das auch durch ein Unvermögen verbaler Streitkultur geprägt ist. Cora sieht dieses kindliche Verhalten in ihrer unmittelbaren Umgebung

durch Jugendliche fortgesetzt: „Neulich schlugen sich zwei Schüler mit Eisenstangen, sie kamen ins Krankenhaus.“

Die Interessen der Klasse 11 manifestieren sich in persönlichen Stellungnahmen, Vermutungen, Deutungen und generellen Fragen, um etwas Unklares detaillierter in Erfahrung zu bringen, nicht nur bei religiösen Phänomenen. Aktive Teilnahme bei Gesprächen ist in der Gruppe kontinuierlich vorhanden. Eigene Positionen werden hauptsächlich im Gespräch zum Antisemitismus deutlich. So wird u.a. in der 1. Hospitation die antiisraelische Berichterstattung der Medien durch die Schüler negativ hervorgehoben oder in der 3. Hospitation Möllemanns Verhalten unter Kritik gestellt. Fragen beziehen sich u.a. auf das Textverständnis in der Paraschat Korach. Dazu gehören unklare Begriffe, die religiös konnotiert sind. Ebenso wie den 9.Klässlern ist den Oberstufenschülern der Begriff Hebe nicht bekannt. Auch das Feuermachen in der Parascha stößt auf Interesse und wird wiederholt aufgegriffen. Die Schüler schenken dem hier geforderten Dankopfer eine besondere Aufmerksamkeit, das die Mosestreuen und Abtrünnigen unter Korach im Volk trennt. Damit in Zusammenhang steht die Rolle Moses als Vermittler zwischen Mensch und Gott bzw. als selbstverantwortlicher Mensch und Führer des Volkes zur Disposition. Fragestellungen zum Opferdienst im Allgemeinen und zur Rolle der Prophetie berühren die Schüler. Implizit verweisen sie auf Grenzen zwischen magischen und kultischen Handlungen einerseits und auf die Problematik, zwischen menschlichen und göttlichen Anweisungen differenzieren zu müssen, andererseits.

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

Abwehr in Form des Nichtwissens zeigt sich in Klasse 9 z. B. darin, dass den Schülern unbekannt ist, welche Frauen außer Sara durch Gottes Hilfe schwanger wurden. Ihnen fällt gerade kein Beispiel ein, so dass die Lehrerin die Antwort folgen lässt: „Das ist Sara, sie bekommt Jizchak und das ist Chana mit Schmuel.“ Abwehr als Reaktion, die den Unterricht stört, ist kaum zu verzeichnen. Eine Ausnahme bildet der emotionale Ausbruch eines Mädchens, das bei der Ankündigung des Themas Scheidung

Inhaltlich gesehen stößt sicherlich in der Besprechung des Themas Gastfreundschaft (2. Hospitation) die Nichteinhaltung der Kaschrut durch

Abraham auf Irritation, und betrachtet man die Unterrichtsszene genauer, auch auf Ablehnung. Cora stutzt, als sie im Text das gemeinsame Kochen von Fleisch und Milch entdeckt. Ihr Einwand ist verständlich, denn wie ist gerade beim vorbildlichen Abraham diese Praxis zu erklären: „Der lebte ja unkoscher!“<sup>150</sup> Sie liest vor: „>Dann nahm er dicke Milch und das junge Rind, das er hatte zubereiten lassen, und setzte es ihnen vor; er aber stand bei ihnen unter dem Baum während sie aßen.<“ Eine weitere Kontroverse in der gleichen Stunde richtet sich auf das Verhalten Lots im gelesenen Toraabschnitt (s.o.). Die Schüler drücken ihre Position scharf aber plausibel aus und kritisieren Lot, der zum Schutz der Gäste seine Töchter anbietet. Unter Hinzuziehung von Zitaten aus dem Abschnitt belegen die Schüler Ihre Ansicht und verurteilen Lot. Auch die Verteidigung Lots durch die Lehrerin kann die Schüler nicht in ihrer Bewertung des Protagonisten und der Situation umstimmen, denn ihrer Ansicht nach sind die Kinder, hier die Töchter, denen aus ihrer Perspektive Unrecht angetan wird am wichtigsten, um die Traditionen weiterzugeben. Die Abwehrhaltung gegen Verhaltensweisen der biblischen Protagonisten mag weniger als Störung zu beurteilen sein, sondern dient einem produktiven und konstruktiven Erkenntnisprozess in der Lernbiografie der jüdischen Schüler, denn sie reiben sich an der Tora.

Abwehr der Schüler oder Infragestellung des gemeinsam Gelernten ist in der Gruppe der Klasse 11 kaum zu erkennen. Sicherlich sind einige Begrifflichkeiten noch nicht gefestigt und es gibt Phasen, in denen sich die Schüler zurückziehen, was im Falle des Zeitungsartikels von Schoeps ggf. durch Betroffenheit bewirkt wird. Lediglich in der 2. Hospitation ist eine Irritation zu erkennen, weil die Schüler nicht alles Gewünschte in der Eile niederschreiben können. Dahinter steckt gewiss das Bedürfnis der 11.Klässler nach gesicherten Vorgaben, um eine fundierte Orientierung für den Test zu erhalten.

### **3.3.5 Zusammenfassung der Ergebnisse zu Gemeinde 3**

#### **3.3.5.1 Gemeinde**

Zunächst erscheint in dieser Gemeinde auffällig, dass der prozentuale Anteil der Zugewanderten die 50% Grenze nicht überschreitet und so mögen viele Integrationsbestrebungen ggf. eher durchführbar als in Gemeinden, deren

Zuwanderungsquote nahezu 90% erreicht. Hier wie andernorts liegt der Anteil der Senioren jedoch auch höher als der Anteil an Kindern und Jugendlichen. Als Großgemeinde bietet sich den Jugendlichen ein breites Netz an jüdischen Aktivitätsangeboten in und außerhalb der Institution, die neben dem Elternhaus eine kontinuierliche und lückenlose jüdische Sozialisation ermöglichen. Die Voraussetzungen erscheinen ideal im Vergleich zu anderen Gemeinden, um jüdische Identität zu ebnen und aufzubauen. Selbst wenn die Jugendlichen nur auf säkulare Angebote (z. B. Hausaufgabenhilfe) zurückgreifen, so werden sie denn doch in die Gemeinde eingebunden.

### **3.3.5.2 Äußere Komponenten/ Lehrplan des Religionsunterrichts**

Hinsichtlich des Unterrichtsorts wird einer jüdischen Atmosphäre in besonderer Weise Rechnung getragen als dass sich Klassenräume in Synagogennähe befinden und mit jüdischen Symbolen, Bildern etc. ausgestattet sind.

Anders als in den Kleingemeinden werden kaum Klassenstufen zusammengezogen, so dass sich die Schüler entsprechend ihrer schulischen Voraussetzungen ggf. in ihrer Peer Group mit gemeinsamen Inhalten beschäftigen können. Das bedeutet jedoch nicht, dass in den Kursen nicht auch größere Altersunterschiede auftreten können. Weiterhin können Schüler auch Parallelkursen auswählen, so dass bei anderweitigen Verpflichtungen der Religionsunterricht garantiert wird. Die Fluktuation der Schülerzahlen während der Besuche deuten allerdings darauf, dass man Überschneidungen nicht optimal lösen kann. Die kontinuierliche 2stündige Arbeit von Klasse 5 bis 13 ermöglicht ein schrittweises Annähern an die zunehmend komplizierte Materie der Auslegung in der Mittel- und Oberstufe. Andererseits ergeben sich auch in Gemeinde 3 hohe Anforderungen an die Lehrkräfte, die auf die Querseinsteiger differenziert reagieren und unterschiedliche religiöse Richtungen einbeziehen müssen.

Der jüdische Religionsunterricht fußt als ordentliches Schulfach auf den Landesgesetzen (zweistündiges Angebot, Tests) und basiert auf einer Art Kurzlehrplan, der zwar übersichtlich aber doch sehr generell gehalten ist. Religiöse Hauptthemen (Schabbat, Kalender, Kaschrut, Gottesdienst, Paraschot usw.) werden in der Mittelstufe, jüdische Geschichte und Ethik in der Oberstufe akzentuiert und jeweiligen Texten zugeordnet. Die Quellenauswahl

erscheint traditionell und konventionell.<sup>151</sup> Auch die historische und philosophische Schwerpunktsetzung in der Oberstufe erscheint verspätet und wird damit Nichtgymnasiasten schulisch unzugänglich. Verschiedene Lücken können jedoch durch den jeweiligen Lehrer und seine Ausgestaltung aufgefangen werden.

Während der Unterricht in der 9. Klasse ganz auf den Lehrplan mit dem Akzent Paraschot ausgerichtet ist und in diesem Zusammenhang auch der Auslegungsliteratur Aufmerksamkeit gewidmet wird (Kommentarsynapsen), nicht ohne aktuelle Bezüge zwischen biblischem Thema und Heute aufzusuchen, wird eine Parascha in der 11. Klasse nur einmal gelesen. Eine längere Auseinandersetzung ist hier einem zeitkritischen Zeitungsartikel gewidmet. Der Lehrplan erfordert weiterhin, dass in allen Stufen die Feiertage wiederholt werden, dem die Lehrerin in beiden Gruppen nachkommt (Schawuot).<sup>152</sup>

### **3.3.5.3 Erfahrungswerte**

Hinsichtlich der Unterrichtserfahrung kann die israelische Lehrerin 22 Jahre Unterrichtspraxis benennen, davon unterrichtet sie allein in Gemeinde 3 insgesamt 10 Jahre. Dadurch dass sie auch an der staatlich anerkannten jüdischen Grundschule unterweist, kennt sie sich unweit besser im deutschen Erziehungssystem aus als etwa Lehrer der Gemeinde 2 oder 6, die auch aus Israel stammen. Die Schüler der beiden Klassen haben vielfältige jüdische Lernerfahrung, z.B. durch Jugendfahrten Machanot, durch das Jugendzentrum oder mit Privatlehrern. Allein 12 Schüler haben bereits am Religionsunterricht in der jüdischen Grundschule teilgenommen.

### **3.3.5.4 Einstellungen und Handlungsweisen des Lehrers**

Grundlegend richtet sich die Lehrerin inhaltlich nach den Vorgaben durch das Rabbinat. Während der religiöse Schwerpunkt in Klasse 9 kaum verlassen wird, widmet sie in Klasse 11 mehr Zeit aktuellen Anlässen, die durch die Schüler eingebracht werden. Dadurch wird sie den Schülerbedürfnissen gerecht und integriert eine kritisch kooperative Mitgestaltung. Ihre Fragen nach der Bedeutung religiöser Aspekte für die Schüler selbst verweisen ebenfalls auf die Bedürfnisse der Unterrichteten. So kann die Lehrerin auch klären, welche

Themata die jüdische Identität der Lernenden tatsächlich stützen. Dass sie auf die Schüler eingeht, wird deutlich, wenn sie Alltagsprobleme der Schüler nicht ausgegrenzt, sondern aufgreift. Die Lehrerin sichert das Lernen durch Hausaufgaben und gut vorbereitete Tests, die jedoch wenig die eigenständige Reflektion der Schüler anzusprechen scheinen. Dennoch leitet ihre klare Struktur und Fähigkeit dazu, die Schüler zu motivieren, dass sie sich Deutungen zum biblischen Text zutrauen und artikulieren.

### **3.3.5.5 Welche Momente stützen die Entfaltung jüdischer Identität**

#### **Inhalte**

Das Zentrum des Unterrichts der 9. Klässler stehen die Wochenabschnitte Nasso, Wajjera und Korach, in denen die Aspekte Gelübde, Priestersegen nebst Friedensmoment, Gastfreundschaft, und die Rebellion gegen Gottes Willen akzentuiert werden. Dies sind Schwerpunkte, die aus den Paraschot selbst erwachsen. Gleichsam wichtig wird auch die Thematisierung der Bibelauslegung selbst (1. Hospitation), um Ziele und Vorgehen früherer Interpreten zu hinterfragen und für sich selbst einen Sinn abzuleiten. Den Schülern muss erkenntlich werden, dass ein oberflächliches Lesen keinesfalls genügt. Nicht nur historische Kenntnisse, vor allem die rabbinischen Kommentare bieten Hilfe bei der Auseinandersetzung. Schließlich erfahren die Schüler dadurch auch, dass jüdische Auseinandersetzung immer verschiedene Stimmen reflektiert. Unterschiedliche Stimmen sind auch in der Lerngruppe zu vernehmen, wenn Formen der biblischen Gastfreundschaft offensichtlich Tabugrenzen der Schüler überschreiten. In der 1. und 2. Hospitation werden wesentliche jüdische Werte hervorgehoben, die verinnerlicht und weitergetragen werden sollen. Die Relevanz der Themen scheint den Schülern deutlich, denn soziale und globale Ebenen werden angesprochen, zu denen sie sich äußern können. Das Problem um Korachs Revolte hingegen bezieht sich direkt auf ihr religiöses Verständnis und die Beziehung zwischen Gott und Mensch. Die Wiederholungen zu Schawuot, in der die Namen und Bräuche des Festes besprochen werden, können durch eine Einladung zur Lernnacht unterstrichen werden, die als Brücke zwischen jugendlicher Lebenswelt und Lernen in der Gemeinde verstanden werden kann.

In der 11. Klasse scheinen in den Besuchsstunden mehr gegenwärtige Probleme von Jugendlichen im nichtjüdischen Umfeld fokussiert zu werden als Themen, die dem Religionsunterricht direkt zuzuordnen sind. So wird beim 1. Besuch ein aktueller Zeitungsartikel zum Thema Antisemitismus vorgetragen, zum 3. Besuch steht ein Schülernarrativ zum selben Problem im Vordergrund. Themen des Religionsunterrichts betreffen in Hinsicht auf das kommende Fest in der 1. Hospitation Schawuot (Festnamen und ihre Bedeutung, Bräuche und Liturgie, Megillat Ruth), und in der 3. Hospitation die Textarbeit am Wochenabschnitt (Korach, Kapitel 16). Die zweite Hospitation wird allein der Testvorbereitung und damit einem Resümee durchgenommener Themen (Beschneidung, Segen, Frieden usw.) gewidmet.

### **Methodik**

Die Unterrichtsstruktur zeigt sich zunächst in einem festen Rahmen (Zeitstruktur, Textarbeit mit Begriffsklärungen und Zusammenfassungen am Stundeende; Hausaufgaben, Diktate und Tests), wodurch Sicherheit und Transparenz vermittelt wird, innerhalb dessen vielfältige Abweichungen, Diskussionen und Reflektionen möglich werden. Das Lesen und Besprechen der Texte und Kommentare hat methodische Priorität in der 9. Klasse. Schriftliche Aufträge und mündliche Fragen der Lehrerin lenken die Aussagen auf die Kernmomente der Tradition. Das parallele Arbeiten und Springen zwischen Urquelle (Tora und Parascha), Kommentar und dem Jetzt, also verschiedenen komplexen Ebenen, bereitet den Schülern zuweilen noch Schwierigkeiten. All zu leicht geraten sie in heutige Bewertungsmuster und müssen mit Lehrerhilfe auf ein Umdenken hingewiesen werden. Die Verquickung des Gegenwartsbezugs und der persönlichen Haltung der Schüler spielt eine so wichtige Rolle, dass sie sich auf den gesamten Verstehensprozess positiv auswirken kann. Indem die Schüler an einigen Stellen auch weniger in der Textarbeit gelenkt werden, erleben sie es, phasenweise autonom am Text zu arbeiten und zu erkunden, welche Schwerpunkte sie selbst in der Schrift entdecken. Schließlich scheint es auch unverzichtbar zu sein, die Schüler persönliche Ansichten zu Personen, Handlungen und Ereignissen in der Bibel aussprechen zu lassen, auch wenn sie nicht dem Mainstream Kommentar entsprechen sollte. Den Schülern wird in

diesem Sinne signalisiert, dass sie mit ihren Deutungsversuchen ernst genommen werden. Um Anschauung zu gewährleisten setzt die Lehrerin zusätzlich Tafelanschriften ein, doch das vorwiegend zum Feiertag Schawuot. Die Paraschabesprechung wird durch kleinere Midraschim illustriert. Analyse bzw. Abstraktion und Anschauung werden damit dialektisch verwoben, so wie es auch der Tradition nach im Talmud üblich ist.

Auffällig ist in Klasse 11 die weniger prononcierte Textarbeit. Eine Ausnahme bildet der Wochenabschnitt Korach. Die Schüler demonstrieren hier, wie sie selbständig an einen Originaltext herantreten und eigene Fragen aufwerfen können. Strukturierende Fragen der Lehrerin, die besonders in der Wiederholung für den Test zum Ausdruck kommen erfüllen offensichtlich erfolgreich die Funktion, um zur eigenständigen Fragebildung an biblische Texte herangeführt zu werden. Was nicht heißt, dass die Lehrerin der Aufgabe enthoben ist, über verschiedene Begriffsdefinitionen den Blick aufs Detail der Korachdarstellung zu lenken. Zu kritisieren ist, allerdings dass der Wochenabschnitt durch Verweilen bei persönlichen Darstellungen antisemitischer Erfahrungen und durch die Testrückgabe relativ knapp erarbeitet wird. Die curricularen Themen werden hier insbesondere durch das Fest Schawuot markiert, zu dem im Zentrum die Ruthgeschichte als Schülerdarbietung erfolgt. Wichtiges zum Fest wird (wie 9. Klasse) z.T. an der Tafel festgehalten, was schon durch die nicht immer akzeptablen Vorkenntnisse der Schüler nötig erscheint. Es werden Begriffe erläutert oder Parallelen zu biblischen Situationen vorgegeben. Eine schriftliche Ergebnissicherung wird in dieser Gruppe nicht nur durch die Lehrerin erwünscht, die Schüler zeigen die Tendenz, möglichst viele Informationen, die sich auf Inhalte des Lehrplans beziehen, zu notieren. Bemerkenswert erscheint weiterhin, dass die Schüler im religiösen Kontext mehr rezeptiv und außengesteuert angesprochen sind, während hinsichtlich der Thematik Antisemitismus gänzlich selbständig ausgewählte Vorschläge (Artikel aus Erwachsenensicht, Schülernarrativ) möglich werden. Der in der 1. Hospitation vorgelesene Zeitungsartikel, der schriftlich nur einer Schülerin vorliegt, lässt jedoch zunächst wenig Diskussionsraum eröffnen, d.h. dass das Verhältnis von Vortrag bzw. Vorlesen und Diskussion nicht optimal genutzt wird. Interessanterweise werden die nur auditiv wahrgenommenen Informationen besser gespeichert (Artikel) als



verschriftlichte Unterrichtsinhalte, belegbar dadurch, dass gehörte Argumentationsmuster des Autoren (1. Hospitation.) für eigene Begründungsstrukturen (3. Hospitation) verwendet werden.

### **Varianten religiöser Vermittlungsprozesse: Verstehen der Bibelaussagen durch Hermeneutik**

Um die verschiedenen Zeitebenen von Tora, Kommentar und jugendlicher Lebenswelt zu verbinden und so für Verstehen (9. Klasse) anzubahnen, verläuft die Vermittlung der Feiertage und der biblischen Textinhalte in 2 Richtungen. Man geht a) vom damals zum Heute oder bewegt sich b) vom Heute in die Vergangenheit, um z.B. die Ursprünge der Bräuche in der Tora zu entdecken. Dabei helfen erfolgreich kurze hebräische Zitate oder Begriffe, um auf Zusammenhänge aufmerksam zu machen, wodurch das Vorwissen aktiviert wird. Zusätzlich hilft die Lehrerin, Gedanken zu vervollständigen. Auch hier zeigt sich, wie wertvoll Hebräischkenntnisse im Unterrichtsprozess sind und wie wenig sich die Schüler ohne Sprachwissen an Zwischenschritten, die auf hebräisch angeboten werden, beteiligen können (z.B. Schawuot, 7 Wochen ). Wenn hinsichtlich der Paraschaarbeit keine direkten Erschließungslinien aus dem Text sichtbar sind, werden Zusatzhilfen notwendig, die indirekt durch die Lehrerin mündlich vernehmbar (Erklärung der Begriffe Kohen und Hebe, etc.) oder direkt als Kommentar nachgelesen werden (Leibowitz).

Neben Strukturierungshilfen und textreduzierenden Verfahren (ausgewählte Textausschnitte, Unterstreichungen) wird den Schülern empfohlen, Ziel und Sinnhaftigkeit ihres Vorgehens (Kommentare lesen) zu hinterfragen. Die Schüler erleben in Text- und Methodenangeboten, wie sich das Jetzt (die Lerner und ihre Deutungen, die Lehrerin und ihre Sachkenntnisse) mit dem Offenbarungstext über eine dritte Ebene, dem Kommentar, zueinander in Beziehung setzen lässt. Als Moderatorin hilft die Lehrerin schließlich auch, die Kommentarebene selbst nicht miss zu verstehen. Die Überführung in das Wissen der Schüler mag dadurch ggf. gelingen, dass die verschiedenen Deutungsebenen zwar hierarchisiert vorliegen, aber doch jede für sich einen Stellenwert in der Interaktion erfährt. Die Schüler erkennen mit dieser Unterstützung den Toratext als Bedeutungsträger, dem sie sich über anerkannte und wichtige Zwischeninstanzen nähern.

### **Varianten religiöser Vermittlungsprozesse: der Gott-Mensch-Bezug, Vermittlungsinstanzen und jüdische Werte**

Wie konstituieren sich religiöse Vorstellungen und wo werden sie im Religionsunterricht hervorgehoben? Bezieht man die Religiosität auf die Gott-Mensch Relation, so kann man mehrfach die Thematisierung religiöser Vorstellungen erkennen. Gottes Wirken als Allmächtiger, als Hilfe für gottgefällige (Abraham) und als Strafe für sich abkehrende (Korach) Menschen wird aufgezeigt. Einen weiteren bedeutsamen Aspekt bilden Instanzen der Vermittlung zwischen Gott und Mensch. Solche Instanzen werden durch Engel, Propheten, Priester und Rituale (Priestersegen) repräsentiert. Engel treten auf als Vermittler göttlicher Botschaften (Manoach). Die Priester werden in ihren vielfältigen Aufgaben kennen gelernt (Auslösung der menschlichen Erstgeborenen, Kultdienst). Der Priestersegen erhält in diesem Rahmen eine besondere Gewichtung, da sich die Schüler mit ihm merklich auseinandersetzen. Das mag damit zusammenhängen, dass dieser Segen auszugsweise in der Form des Kindersegens in Erscheinung tritt, den sie vielleicht schon im Familienkreis kennen gelernt haben. Der Priestersegen wird durch die Schüler dahingehend interpretiert, als dass er Glauben stärkt und Unterstützung, ob nun psychologisch oder spirituell, für die Bewältigung des Lebens bieten kann. Über die Gott-Mensch Beziehung und die Frage nach Vermittlungsinstanzen werden in den Wochenabschnitten verschiedene jüdische Werte präsentiert, partikularer (Gastfreundschaft im Judentum) wie universaler Art (Gastfreundschaft bei Arabern). Hermeneutik und Wertedebatte werden in diesem Rahmen verbunden. Dass die Ebenen der Offenbarung, des Kommentars und eigener Interpretation in der Schülervorstellung phasenweise unauflösbar ineinander greifen, macht die Sequenz um die Gastfreundschaft Lots deutlich. Man kann hier von einem Zeit- Textproblem sprechen, da das Narrativ aus heutiger Sicht der Schüler gedeutet wird und damit Irritation und Distanzierung evoziert. Lots Verhalten als Vater wird als amoralisch empfunden und scheint seinen gastgeberischen Charakter zu überschatten. Die Schülerinnen, die sich offenbar mit den angebotenen Töchtern Lots identifizieren, können sich in der Auseinandersetzung allerdings - auch wenn sie aus heutiger Perspektive urteilen - sehr wohl auf biblische Argumente stützen. Denn Schutz und Fürsorge der Kinder, die sie einfordern und der hier

nicht gefolgt wird, hat einen hohen Stellenwert in der Tora. Ihre Reaktionen scheinen nur berechtigt, wenn Lots Bestrafung in der Tora (Inzest) unmittelbar folgt und deshalb viele Rabbinen Lot kritisch betrachten, auch wenn er den Gewohnheiten der Zeit folgte. Die ambivalenten Darstellungen der biblischen Protagonisten sind den Schülern gewahr geworden, doch das Aushalten der entstandenen Spannungen durch die biblische Begegnung bedarf sicherlich noch weiterer Entwicklung. An anderen Stellen in der Schriftrezeption wird der Gegenwartsblick - und bezug allerdings nicht nur möglich, sondern auch notwendig, so z.B. wenn der Friedensaspekt angesprochen ist. Die Schüler können hinsichtlich des gegenwärtigen Friedens mediale und individuelle Erfahrungen in den Unterricht einbringen und das Thema zu sich in Bezug setzen. Frieden wird zu einem beständigen Wert, für den es sich lohnt, aktiv und engagiert einzusetzen.

Religiöse Momente in der 11. Klasse stehen vor allem in der Auseinandersetzung mit der Paraschat Korach im Vordergrund. Dabei wird die Rolle von Moses als Vermittler zwischen Gott und Mensch thematisiert, der durch Korachs Kritik herausgefordert wird. Die Schüler wissen um dessen prophetische Gabe, Gottes Worte mitzuteilen, doch Vorwissen und Textinformation lassen sie zu keinem Schluss darüber kommen, ob Gott oder Mose in der spezifischen Situation eine Opfergabe befahlen. Auch die Lehrerin lässt die Frage offen. Weiterhin wird der Zweck dieser Opfergabe diskutiert und die Schüler wirken mehr als interessiert. Im Stundenverlauf können sie nach ersten vagen Vorstellungen den Grund für die Opfergabe herausstellen. Sie wird als Zeichen dafür gedeutet, wer (Korach und Gefolge oder Moses und Volk) der Gabe würdig und damit als Leitung des Volkes durch Gott akzeptiert ist. Auch in Klasse 11, wird die Vermittlungsfunktion der Priester zwischen Gott und Mensch angesprochen. Weitere religiöse Komponenten werden den Schülern in ritueller (Schawuotbedeutung), halachischer (Brit Mila), national-historischer (Jerusalem) und ethischer Hinsicht (Frieden) angeboten, indem die verschiedenen Dimensionen stets auf das Ultimate rückbezogen werden.

### **Identifikationsebenen**

Identifikationen in der 9. Klasse werden mit Lehrerhilfe mit positiven jüdischen Werten wie Gastfreundschaft und Frieden hergestellt. Beide Aspekte lassen

sich gut zu aktuellem Leben und Ereignissen in Bezug setzen, um die Relevanz für sich und die Gegenwart zu erkennen (Gegenbeispiel Erfurter Schule). In metatheoretischer Hinsicht wird die Hinwendung zum Judentum als Auslegungskultur durch die persönliche Ansprache und Aufforderung zur Meinungsbildung der Schüler hervorgehoben. Emotionale Gebundenheit zum Judentum im Generellen zur jüdischen Lerngruppe zeigen sich in Angeboten, die den Einzelnen in die jüdische Gruppe einbeziehen (Schawuot). Von Seiten der Lehrerin ist positiv zu erwähnen, dass sie für die Schüler und ihre Bedürfnisse eintritt. Einer emotionalen Gebundenheit dienen aber auch all jene Möglichkeiten, bei denen die Schüler sich über ihre negativen Erfahrungen in ihrer nichtjüdischen Lebenswelt (Antisemitismus) austauschen können.

Auch die Jugendlichen der 11. Klasse können dem Religionsunterricht eine Vielzahl positiver Identifikationsmöglichkeiten entnehmen: a) konkretes Wissen zur Bedeutung von Ritualen und Liturgie der Feste (Schawuot), durch national historische Gedenkmomente (Jerusalem) und durch charakteristische jüdische Werte (Zedaka, Frieden) und biblische Protagonisten (Moses gegenüber Korach). Negative Erfahrungen, die sich in Distanzen und Abgrenzung zu anderen bemerkbar machen, werden hier durch die schulischen Institutionen hervorgerufen, die keine Rücksicht auf die jüdischen Feiertage nehmen.

Negative persönliche Erlebnisse mit Mitschülern, Lehrern, Nachbarn (Schülernarrativ), die sich antisemitisch äußern, werden von den Schülern als bedrohlich empfunden. Dabei sind die Erlebnisse der Schüler, die sich alleine an einer staatlichen Schule befinden, andere als die, die mit anderen jüdischen Mitschüler eine Schule besuchen. Schließlich lassen sich negative mediale Erfahrungen ausmachen, die die jüdischen Schüler in ihrer Lerngruppe offen und frei diskutieren zu können, ohne gegen Ressentiments ankämpfen zu müssen (Israeldarstellung, Möllemanndebatte). Darstellungen scheinen zuweilen (persönlich wie medial) überzogen und lassen Außen- und Selbstbilder verweben. Doch der Gruppendiskurs kann dabei helfen, mit diesen Erlebnissen besser umgehen zu können, zumal es nicht nur um Angriffe gegen Juden geht, sondern um Verletzung menschlicher Rechte allgemein. Darüber hinaus wird über die negativen Außenerlebnisse natürlicherweise die interne Gruppenkonstituierung gestärkt.

### 3.5.6 Schülerinterview und Unterricht

Alle Interviewtender Gemeinde 3 befinden sich im Jugend- bzw. Adoleszenzalter, lediglich eine Befragte gehört der Mittelstufengruppe (Marina) an. Die bisherige jüdische Sozialisation der Schülerinnen verlief höchst verschieden. Dadurch bedingen sich auch höchst unterschiedliche Ansprüche an den Religionsunterricht. Während Irina aus der ehemaligen UDSSR erst relativ spät mit jüdischem Leben und Lernen in Kontakt kam, so hatten sowohl Marina (Gruppe 1) wie auch Rahel und Rifka (Gruppe 2) schon in der Grundschulzeit oder im Kindergarten Erfahrungen mit jüdischer Erziehung gemacht. Letztere 3 Schülerinnen haben ihre Bat Mizwa durchgeführt und Rahel wie Marina engagieren sich in jüdischen Organisationen (ZWST, Jugendzentrum). Das eigene Engagement muss allerdings nicht religiös motiviert sein oder mit der Religiosität der Eltern zusammenhängen. Obwohl Marinas Eltern eher skeptisch gegenüber der Religion eingestellt sind, ist die Mutter doch Marinas Vorbild, wenn sie ehrenamtlich in der WIZO tätig ist. Den Besuch der Gemeindeorganisationen scheinen alle 4 Jugendlichen zu schätzen, inklusive des Religionsunterrichts, obwohl dieser gerade durch die am intensivsten jüdisch sozialisierten Rahel kritisiert wird. Rahel sieht auch keinen Widerspruch zu ihrer jüdischen Identität, wenn sie sich einen nichtjüdischen Freund wählt.

Marina, die Jüngste der Befragten, muss sich traditionelles Wissen in der Gemeinde erst aneignen und engagiert sich, ihr gewonnenes rituelles Wissen nach Hause zu tragen und dort zu implementieren. Rifka wiederum sticht aus dem Rahmen, da sie anscheinend kaum in einer jüdischen Peergroup verhaftet ist.

Auf dem Hintergrund einer Großgemeinde mit ihrer Vielzahl von religiösen, gesellschaftlichen Angeboten mag oberflächlich gesehen jeder der 4 Schülerinnen eine entsprechende Auswahl jüdischer Aktivitäten treffen können, und jeder scheint spezifische Erfahrungen gemacht zu haben. Marina sucht den Anschluss an die Alteingesessenen, die sie als Zuwanderin nicht findet, Irina sucht Angebote für ihre Altersgruppe, die nicht ihren Wünschen gemäß vorliegen. In ihrem Fall erscheint es wichtig, dass ihr Verlustgefühl hinsichtlich der Verwandten, die nicht nach Deutschland auswanderten, durch neue Freunde aus Gemeindeaktivitäten ausgeglichen wird. Rahel vermisst, wenn sie

auch Gottesdienst und ZJD besucht, mehr Erkenntnisse in ihrer jüdischen Lerngruppe über andere Kulturen. Es ergeben sich also Besonderheiten, die durch interne soziologische Entwicklungen (Distanz zwischen zugewanderten und alteingesessenen Juden), durch strukturelle Organisationsdefizite (Angebotsmanko für Adoleszente vor dem Studium) oder durch spezifische Interessensprioritäten bedingt sind

Der Lehrplan mit seinen religiösen Schwerpunkten bietet nicht nur Schülern, die bislang durch Migration und fehlende jüdische Tradition zu Hause wenig Erfahrungen mit religiösem jüdischen Leben hatten, ein wichtiges Angebot. Diejenigen, die mit jüdischen Traditionen aufgewachsen sind, wie Rahel, sehen trotz Kritik eine Vertiefung und intellektuelle Durchdringung religiöser Themen als positive Erkenntniserweiterung. Dass hebräisch kaum im Lehrplan eingeschlossen ist, ist nicht nur für Rachel beklagenswert, auch für Marina hat hebräisch durch ihren Wunsch, nach Israel auszuwandern, einen hohen Stellenwert.

Die Vermittlung religiösen Wissens in der 11. Klasse scheint eher reproduktiv als deutend und entwickelnd vorstatten zu gehen, das mag für Irina und Rifka hilfreich sein, um klare Grundstrukturen zum Gegenstand jüdischer Religion gewinnen zu können. Für Rahel mit ihren gefestigten jüdischen Kenntnissen, dürfte sich diese Lernform mehr als Unterforderung darstellen, doch werden auch ihre Bedürfnisse befriedigt, wenn eigene Themenwünsche einfließen können und diskutierbar werden. Für die Mehrheit der Schüler dürfte eine mehr rezeptive Vermittlung der Inhalte deshalb für die Zukunft schwierig sein, weil mit dem Wegfall des Religionsunterrichts ggf. eine selbständige Themenauseinandersetzung noch nicht geleistet werden kann.

Die Lehrerin tritt als Bindeglied hervor, um zwischen Lehrplanvorgaben und aktuellen Bedürfnissen der Schüler zu vermitteln. Sie unterstützt intellektuelle Interessen und den Ausbau des jüdischen Wissens einerseits wie auch das Zusammengehörigkeitsgefühl und die Fundierung jüdischer Werte andererseits. Gruppenstärke bedürfen insbesondere Marina und Irina. Die Lehrerin wird offenbar als vertrauensvoller Berater verstanden

Betrachtet man inhaltliche, methodische und damit verbundene textuelle Aspekte des Religionsunterrichts, die die Schüler erfahren, so scheinen die Inhalte die Aufmerksamkeit der Schüler zu erregen, denn der Unterricht wird als

interessant (Marina, Irina, Rifka) eingestuft und zum Ort der Wissensaneignung (Hierfür stehen die Feiertage und verschiedene halachische Informationen) und des Verstehens (Irina).

Die Inhalte lassen für Irina den Religionsunterricht von einem herkömmlichen Unterricht an der Staatsschule unterscheiden, wo eben keine jüdische Themen vermittelt werden und wenn dann nur oberflächlich und in erkennbarer Ablehnung der Mitschüler. Ungeachtet dessen nennen die Schüler jedoch an keiner Stelle des Interviews inhaltliche oder methodische Details, die ihnen besonders wichtig erscheinen, der konkrete Bezugspunkt zum Religionsunterricht bleibt etwas verschwommen.

Hinsichtlich der religiösen Komponenten des Religionsunterrichts machen die Schülerinnen unterschiedliche Erfahrungen, da Gottbezug und Gottesdienstverhalten recht verschieden geprägt sind. Während Marina an Gott glaubt und sich durch die Religion bestärkt fühlt, hat sie doch eine gewisse Scheu vor spirituellen Erfahrungen. Irina, Rifka und Rahel hingegen zeigen Skepsis oder haben an ihrer eigenen Glaubensintensität phasenweise gezweifelt. Für sie kann es deshalb von Bedeutung sein, diese Zweifel auch in religiösen Auseinandersetzungen besprechen zu können, doch tritt ein Diskurs zu Ambiguitäten hinsichtlich des eigenen Glaubens (im Kontrast zu Gemeinde 7) kaum im Unterricht auf. Rahel, die sich heute wieder in ihrem Glauben gefestigt sieht, kann religiöses Wissen, das sie im Unterricht gewonnen hat, für sich im rituellen bzw. zeremoniellen Rahmen einbringen. Für Marina, Irina und Rifka dient der Gottesdienst eher weniger der Kontemplation, er wird mehr zum gesellschaftlichen Ereignis.

Der Religionsunterricht als Hilfs- und Orientierungsangebot gegen antisemitische Angriffe spielt für diese Schülerinnen (wie in Gemeinde 7) eine maßgebliche Rolle. Antisemitische Erfahrungen werden bei Marina, Rifka und Irina deutlich, indirekt retrospektiv durch Erzählungen der Eltern (ehemalige UDSSR) und gegenwärtig durch die Medien wie auch direkt durch Mitschüler, Lehrer oder Urlaubserfahrungen. Bei Rahel sind es weniger eigene Erlebnisse als die Erinnerungen an die Schoa der überlebenden Verwandten. Die Möglichkeit sich mit diesem Thema auseinander zu setzen, bietet den Mädchen eine Hilfe, sich geschützt innerhalb der Ingroup zu fühlen als auch notwendige Argumente für Gespräche mit Mitgliedern der Outgroup auszutauschen.

Positive Identifikationen erhalten die 4 Schülerinnen über die Vermittlung jüdischer Werte (Gastfreundschaft, Frieden). Inwieweit biblische Protagonisten als Identifikationsfiguren fungieren ist schwer zu ermitteln, doch können diese ggf. für Marina, die die biblischen Narrative immer hoch schätzte, ein besonderer Anreiz sein, sich mit der Bibel weiter zu befassen. Betrachtet man die Elemente, die für die Jugendlichen jüdische Identität konstituieren, so haben bis auf Marina, die einen gesellschaftlichen Rahmen prononciert, auch religiöse Motive Relevanz. Freilich wird ebenso der Israelbezug (Marina, Rifka, Rahel) betont. In diesem Sinne kommt ihnen die Lehrerin sehr entgegen, wenn regelmäßig Israel aus aktueller Perspektive in den Religionsunterricht Eingang findet, wenn es auch nicht so im Lehrplan unterstrichen wird.

Zu jüdischer Identität gehört es für die Jugendlichen auch, die Traditionen zu bewahren und sich Wissen anzueignen. Es macht also für sie Sinn, den Festkalender auch in der Oberstufe fortzusetzen und zu wiederholen, wobei Rifka und Marina ausdrücklich für Kompromisse in ihrer rituellen Praxis plädieren, um Gegensätze zwischen religiösem Leben und ihrer säkularen Lebenswelt auspendeln zu können.

Eine Wirkung des Religionsunterrichts zu bestimmen, kann nur indirekt aus den Schülerauskünften abgeleitet werden, doch lassen sich hieraus grobe Hypothesen für eine zukünftige Orientierung der Schüler aufstellen. Für Marina kann Religionsunterricht heißen, dass durch die Verknüpfung emotionaler und kognitiver Momente weiterhin das Interesse an religiösem Wissen gefördert wird, auch wenn sie der Religionsunterricht nicht zu einer Einhaltung der Gebote bewegen kann, insbesondere dann nicht, wenn sich ihr Freundeskreis auch nicht daran hält. Ihre gesellschaftlichen Aktivitäten im jüdischen Umfeld werden sicherlich auch zukünftig Vorrang behalten.

Für Irina scheint der reflektive Nachvollzug religiöser Traditionen wichtig, gerade deshalb, weil sie erst im Jugendalter näher mit ihnen konfrontiert wurde. Doch wird ein religiöses durch ein historisches Interesse stark überlagert. Da der Religionsunterricht nach ihren Angaben die letzte Verbindung zu jüdischen Lernangeboten darstellt und sie auf gemeinsame Aktivitäten großen Wert legt, kann sie u.U. wieder zu einer anderen Lerngruppe stoßen, genauso gut aber auch ein Angebot wahrnehmen, das keine religiösen Inhalte einbezieht.



Zumindest wird sie der Wegfall eines solchen Angebots zu einer neuen Orientierung zwingen.

Für Rifka bedeutet der Religionsunterricht einen zentralen Punkt in Hinsicht auf ihr eigenes religiöses Leben. Ihr Interesse am religiösen Wissen wird sie, so ist anzunehmen, weiter zu jüdischem Lernen (inklusive religiöser Aspekte) führen (Abiturfach). Das religiöse Wissen dient ggf. nicht nur dazu, das Selbstbewusstsein zu stärken, sondern auch, um dem Tun ein theoretisches Fundament zu geben. Da ihre Lernfreude als sehr personenorientiert zu charakterisieren ist (Vorbilder), wird sie vermutlich auch später auf die Lehrerpersönlichkeit achten. Auch relevant wird für sie eine Gruppe sein, in der sie innerjüdisch Ängste und Unsicherheiten hinsichtlich des Antisemitismus ausdiskutieren kann.

Rahel, die in der jüdischen Tradition von klein auf verhaftet ist, vermag es (wie o.a.), das angeeignete Wissen in ihr religiöses Leben einzubeziehen. Ihrem Interesse nach (Abiturfach) wird sie sich weiter um religiöses Wissen bemühen, nicht nur um es in spiritueller Situation zu reflektieren, sondern auch um es an zukünftige Generationen (ZJD) weiterzugeben. Das kann für sie womöglich nur dann gelingen, wenn sich Lernen über religiöse Inhalte auch ein Stück weit zu anderen Kulturen öffnet. Was nicht bedeuten muss, dass sie den jüdischen Kontext verliert, sondern sich aus einer Eingrenzung befreien kann.

---

<sup>1</sup> Um 1600, als etwa 2.700 Juden in der Stadt lebten, kam es zu einem Übergriff: Im Zuge der Kämpfe zwischen Zünften und Stadtrat wurde die Judengasse geplündert (1614) und alle Juden aus der Stadt gewiesen. Den Initiator des Überfalls ließ man hinrichten und die vertriebenen Juden zurückholen (20. Adar). Seitdem gedenkt daran als Purim Vinzenz. (Vgl. Kracauer 1890)

<sup>2</sup> Mehrfach wurden Teile des Ghettos im 17. Jahrhundert durch Brände zerstört. Erst 1811 mit dem Einmarsch der napoleonischen Truppen erhielten Juden die Erlaubnis, sich außerhalb des Ghettos anzusiedeln. (Vgl. Arnsberg 1983)

<sup>3</sup> Die neo-orthodoxe Gruppe um Rabbiner Hirsch (Vgl. Thiel 2001) verfügte wie die liberal ausgerichtete Hauptgemeinde (Vgl. Schlotzhauer 1990) über eine eigene Synagoge und ein entsprechendes Erziehungswesen (Siehe auch I Kapitel 2.2 dieser Arbeit).

<sup>4</sup> In Nähe der Stadt wurde 1945 ein DP Lager eingerichtet (Vgl. Ritter 1998, S. 110 ff.).

<sup>5</sup> 1986 wurde ein neues Gemeindezentrum gebaut. Weiterhin sind in der Stadt heute auch wichtige wissenschaftliche Institutionen etabliert. Dazu gehören u.a. das Fach Judaistik und die größte Judaica Sammlung in Deutschland an der Universität oder das Fritz Bauer Institut, das sich mit der Rezeption des Holocaust beschäftigt.

<sup>6</sup> Die Mitgliederzahlen der Gemeinde im Jahr 2002 gliedern sich in 4% Kleinkinder (ca. 300), 4% Kinder bis 11 Jahren, 10 % Jugendliche und Adoleszente bis 21 Jahren, 46% Erwachsene und 36% Senioren (Vgl. Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland 2003, S. 11)

<sup>7</sup> Vgl. Heuberger 1998, S. 23)

<sup>8</sup> Vgl. Krohn 2006

<sup>9</sup> Im Jahre 2006 wird eine jüdische Mittelschule mit gymnasialer Orientierung eingerichtet.

<sup>10</sup> Für junge Erwachsene bildet Makkabi „fast auch das einzige Angebot“ in der Gemeinde (Heuberger 1998, S. 24)

<sup>11</sup> Nach Heuberger herrschte immer eine gewisse „Konkurrenz“ zwischen Jugendzentrum und ZJD, da beide Angebote allgemeine Jugendarbeit leisten, wobei die aus den GUS Staaten kommenden Jugendlichen eher zum Jugendzentrum, die alteingesessenen Familien eher zur ZJD tendieren (Heuberger 1998, S. 24)

<sup>12</sup> Mehrere Räume auf einer Etage des Gebäudes erlauben das parallele Unterrichten verschiedener Gruppen

<sup>13</sup> Vgl. I Kapitel 3.2 dieser Arbeit

<sup>14</sup> Berechnet man grob mit Hilfe der Statistik der ZWST, Stand 2001, die potentielle Religionsschüleranzahl, dann würden etwa 300 Kinder (bis 11 Jahre) mögliche Religionsschüler sein. Da die jüdische Schule höchstens 20% Nichtjuden aufnimmt, wären bei einer ungefähren Größe von 300 Schülern dort, etwa 240 jüdisch, die Religionsunterricht bzw. Judaistikkunden erhalten. In dieser Altersgruppe wäre also ein Großteil der jüdischen Schüler versorgt. Die Situation der Religionsschule ist schwieriger zu bemessen. Nach Auskunft der Zentralwohlfahrtsstelle stellen Jugendliche und Adoleszente bis 21 Jahren mit ca. 700 Personen etwa 10% der Gemeindemitglieder. Geht man über den kleinen Prozentsatz derjenigen hinweg, die die Schule in der 6. Klasse 2001 abzieht oder die zu diesem Zeitpunkt einen Bar/ Bat Mizwa Club besuchen, scheint die Zahl derjenigen Jugendlichen ohne Religionsunterricht höher zu liegen als bei den Kindern.. Die Zahl der Jugendlichen bis 21 Jahren, die schon die Schule verlassen haben, konnte nicht festgestellt werden.

<sup>15</sup> Die Schüler der Stammgemeinde, die auch klassenübergreifend unterwiesen werden, würden sich auf insgesamt 28 Personen aus verschiedenen Jahrgängen bis zur 13. Klasse zusammensetzen.

<sup>16</sup> Nach Art 58 entscheidet der Elternwille über die Teilnahme am Religionsunterricht in Hessen. (Issendorf 2001, S. 834 ff.)

<sup>17</sup> Dieser Rahmen wird in Artikel 7 Absatz 3 des Grundgesetzes, nach Artikel 57 der hessischen Verfassung und §8 des Hessischen Schulgesetzes ausdrücklich festgelegt

<sup>18</sup> Der Erlass vom 1.7. 1999 regelt Details: Falls aus personellen, schulorganisatorischen Gründen kein Religionsunterricht im konfessionellen Rahmen durchführbar ist, dürfen Schüler anderer Konfessionen teilnehmen, wenn die Religionsgemeinschaften dem zustimmen (Issendorf 2001, S. 834 ff.).

<sup>19</sup> Vgl. ebenda

<sup>20</sup> Von den rund 6 Millionen Einwohnern Hessens sind etwa 2,8 Millionen Mitglieder der evangelischen Landeskirchen, 1,65 Millionen gehören der römisch-katholischen Kirche an, rund 52 000 den evangelischen Freikirchen. Dazu kommen verschiedene Sekten und kleinere religiösere Gruppierungen. 172 Millionen Personen sind den Statistiken nach ohne Bekenntnis. Zum islamischen Glauben rechnen sich fast 170 000 Personen (Vgl. ebenda). Neben evangelischem und katholischem Religionsunterricht, wird außerdem syrisch-orthodoxer, griechisch-orthodoxer, alt-katholischer, adventistischer, freireligiöser, unitarischer und mennonitischer Unterricht angeboten.

<sup>21</sup> Verordnung zum Ethikunterricht v. 14.06.1995, Abl. S. 440

<sup>22</sup> Vgl. Issendorf 2001, S. 834-837

<sup>23</sup> Hier ist der jüdische Religionsunterricht auch als Abiturfach anerkannt.

<sup>24</sup> Die personelle Absicherung des Unterrichts durch nichtstaatliche Lehrkräfte wird durch Gestellungsverträge ermöglicht, im Falle der jüdischen Religionslehrer handelt es sich um Einzelgestellungsverträge mit dem Landesverband der jüdischen Gemeinden Hessen.

<sup>25</sup> Lehrer werden vornehmlich aus dem Ausland geholt (Vgl. Heuberger 1998, S. 23)

<sup>26</sup> Dem Gesetz nach ist eine Mindestzahl von 8 Schülern erforderlich, falls diese Zahl unterschritten wird, kann Religionsunterricht auf Kosten der Religionsgemeinschaft erteilt werden. Klassen-, jahrgangs- und schulartenübergreifender Unterricht ist möglich.

<sup>27</sup> Siehe Anhang 6.3 Gesetzliche Grundlagen und Lehrplan, Hessen, Gemeinde 3

<sup>28</sup> Der historische Rahmen bewegt sich vom Altertum über die Vertreibung der sefardischen Juden aus Spanien bis hin zum Zionismus, und zur Schoa (Vgl. Religionsschule J. o. J.)

<sup>29</sup> Im Jahr 2007 existieren 7 Unterrichtseinheiten dieses „gegliederten Lehrprogramms“, das Kenntnisse „altersgerecht“ vermitteln soll (Kauschke 2007, S. 24).

<sup>30</sup> Siehe Anhang 7.3 Auszüge aus den Unterrichtsmaterialien, Gemeinde 3

<sup>31</sup> Durch die Beobachtungen wird deutlich, dass die Voraussetzungen der Schüler so immens verschiedenen sind, dass es neben Hebräischkundigen auch solche Schüler ohne jegliche Schriftkenntnisse gibt.

<sup>32</sup> Die Hauptarbeit der Lehrerin liegt derzeit im schulischen Bereich, der die 1.-6. Klasse umfasst und Schüler in einem Programm unterweist, das Sprache und Religion eng verbindet.

<sup>33</sup> Siehe Anhang 7.43 Auszüge aus den Unterrichtsmaterialien, Gemeinde 3

<sup>34</sup> 4 Mose 16-18 (Pentateuch 1993, S.43-51)

<sup>35</sup> 4 Mose 6 (Pentateuch 1993, S. 16-18)

<sup>36</sup> Haftara Richter 13, 2-25 (Pentateuch 1993, S. 76 ff.)

<sup>37</sup> 1 Mose, 18 (Pentateuch 1993, S. 30- 31)

<sup>38</sup> 1 Mose, 19 (Pentateuch 1993, S. 32-33)

<sup>39</sup> Siehe Internetzugang Leibowitz [Zugriff: Mai, 2003]

<sup>40</sup> Plaut 2003, S. 55

<sup>41</sup> Nach Munk entsprang dieser Segen einem großen, historischen Tag im Leben der jüdischen Nation, dem 1. Nissan im 2. Jahr des Exodus und am 8. Tag der Einführung des Tabernakeldienstes. Dazu habe Mose das Stiftszelt betreten und die Stimme Gottes vernommen und er wusste, dass dem Volk Israel göttliche Barmherzigkeit trotz des Goldenen Kalbes sicher war. Dieser Barmherzigkeit wurde im priesterlichen Segen begegnet (Vgl. Munk 1993, S. 64 f.)

<sup>42</sup> Plaut 2003. S. 76

<sup>43</sup> Die Kommentatorin und Bibelwissenschaftlerin Nechama Leibowitz (1905 Riga -1997) veröffentlichte in den „Studien über die wöchentlichen Toraabschnitte“ Kommentare zur Bibel (Vgl. Eisner 1972).

<sup>44</sup> Auch kabbalistische Interpretationen finden sich zum Priestersegen, so steht in Bezug zum zweiten Segen geschrieben, dass die Funktion des Segens helfe, den bösen Blick zu verbannen. Das böse Auge wird als negative übernatürliche Kraft beschrieben, das bei bösen Gedanken von Personen auftaucht, die Zeugen eines Ereignisses geworden sind. Der Midrasch erzählt, weil die Tora öffentlich gegeben wurde, zerbrachen die Gesetzestafeln unter deutlichem Einfluss des bösen Blicks. Um die Anweisungen zum Tabernakel zu nennen, gab Gott erst den Segen an Israel, damit die Kraft des bösen Blicks gebannt sei (Bamidbar Rabba) So wird auch gesagt, dass der Priestersegen, einen bösen Traum vertreiben könne (Vgl. Munk 1993, S. 68). In diesem Zusammenhang stellt sich generell die Frage nach der magischen Wirkungskraft des Segens. Magische Praxis ist gemäß der Tora nicht erlaubt (5. Mose 18,10-11), konnte aber nicht völlig ausgemerzt werden. Dadurch dass den Kohanim der Segen vorgesprochen wird, ist er jedoch entmystifiziert. Andererseits bildet er heute das letzte Relikt, das aus der Tempelzerstörung übrig blieb und scheint dazu angetan, ritualisiert und mit magischen Ideen verbunden zu werden. Segen meint eigentlich nur gute Wünsche auszusprechen. Die Tora gibt zahlreiche Beispiele wie sie gegen die Magie ankämpft und Verwarnungen ausspricht (z.B. 2 Mose 22: 17). Nach Cohen ist Magie schlicht unjüdisch, doch auch Rationalisten wie RaMBaM waren der Auffassung, dass Aberglauben immer wieder auftauche. (Radday 1989, S. 8, 10)

<sup>45</sup> Der Segen, der der Tradition nach auf Hebräisch vorgelesen und nicht übersetzt werden soll besticht zunächst durch seine kunstvolle Form. Er zeigt einen dreiteiligen Aufbau klimatischer Art, da erst 3 dann 5 und endlich 7 Worte aneinandergereiht sind. Es liegt eine inhaltliche Steigerung vor (Radday 1989, S.6), die z.B. RaSCHI untersuchte: Zunächst bedeute das Verb „segnen“ hier, dass der Besitz gesegnet wird und „behüten“ meine, dass man von niemandem körperlich oder materiell geschädigt würde. So sei der erste Segen materieller Basis, die folgenden Segen sprechen die spirituelle Ebene an und im letzten Segen würde der Höhepunkt im Segen des Friedens erreicht. Insgesamt zeuge der Segen von dem emotionalen Bund zwischen Gott und Israel, der oberhalb jeder rationalen Verbindung stehe. RaSCHI ist im Gegensatz zu RaMBaM der Ansicht, der Segen verlief von oben nach unten, aus dem Himmlischen zum Wohlergehen des Menschen auf der Erde. Dem schließt sich auch Leibowitz an und interpretiert den Segen des Friedens als Segen, der die ersten beiden Faktoren miteinander verbindet und mit dem Frieden krönt. Diese aufsteigende Ordnung werde auch in der Sprache und ihrem Rhythmus reflektiert. Der Friedensaspekt, der nach RaSCHI auch dazu dient, Gottes Zorn abzuwenden, bezieht sich nicht nur auf den Frieden zwischen Völkern, sondern auf den familiären, den nationalen und universalen Frieden in der Welt. Mit dem Frieden endende Gebete finden sich oft im Judentum, z.B. das 18 Bitten Gebet oder der Kaddisch. Frieden, zwischen Gott und seiner Schöpfung wie auch zwischen dem Individuum und Gott stellt sich somit im Gebet als das übergeordnete und ultimate Ziel dar. Der Mensch,

ausgestattet mit einem freien Willen, versucht Frieden zu erreichen und Gott gibt seinen Segen dazu. (Vgl. Munk 1993. S. 69)

<sup>46</sup> In der Haftara wird erzählt, wie ein Engel Manoachs bislang unfruchtbare Frau besucht und die Geburt eines Sohnes ankündigt, der von Geburt an Nasiräer sein und so zeitlebens enthaltsam leben werde. Der Engel erlegt der Frau auf, keinen Wein zu trinken oder Unreines zu essen, auch solle sie dem Kind nach der Geburt nie die Haare schneiden. Weiter verkündet der Engel, dass der Sohn später Israel aus dem Joch der Philister befreien werde. Manoach betet um einen weiteren Besuch des Engels und das Gebet wird erhört. Darauf bringen Manoach und seine Frau auf Geheiß des Engels Gott ein Brandopfer dar. Die Haftara endet mit der Geburt Schimschons. Der historische Hintergrund bezieht sich auf die Phase der Richter Israels. Nach dem Tod Joshuas bis zur Zeit des Propheten Schmueel berichtet das Buch der Richter über die lange Periode, in der sich die Stämme Israels gegen kaanäische Völkerstämme und gegen Philister zur Wehr setzen mussten. Die Stämme lebten in lockerer Konföderation zusammen, gebunden durch gemeinsame historische Erfahrung und Kult. Um Feinde abzuwehren, wählten sie militärisch politische Führer, die sie Richter nannten, einer von ihnen war Schimschons. Seine erfolgreichen Aktionen gegen die Philister wurden in vielen Narrativen festgehalten. (Vgl. Plaut 2003. S. 320)

<sup>47</sup> Simson lautet auf hebräisch Schimschon, das hebräische Wort Schem bedeutet Sonne.

<sup>48</sup> Schoeps 2002

<sup>49</sup> Plaut 1999, S. 188

<sup>50</sup> Nicht nur Abraham engagiert sich für das Mahl, auch Sara und Ismael werden einbezogen. Ein späterer Vers, 16 „Und die Männer machten sich von dort auf und blickten auf Sodom hinab und Abraham ging mit ihnen, sie zu geleiten“ hätte noch den Hinweis auf die angemessene Verabschiedung von Gästen gegeben, denn Gäste zu begleiten bildet auch eine Pflicht der Gastfreundschaft (Vgl. Munk 1994a, S. 230-234). Doch die Lehrerin lässt die Schüler an dieser Stelle abbrechen und in Kapitel 19 weiterlesen.

<sup>51</sup> Die weitere Parascha bis zum Ende des Kapitels 19 setzt sich mit der Zerstörung der beiden Städte Sodom und Gomorra und ihrer Einwohner auseinander. Schließlich wird in Kapitel 20 und 21 von der Geburt Isaaks, dem Fortschicken Hagars und Isaaks und der Begegnung mit Abimelech erzählt. Die dazugehörige Haftara (2 Könige 4.1-37) enthält ein Narrativ über eine Frau in Schunem, der wie Sara, ein Sohn verheißen wird. Die beiden Texte sind in ihrer Kürze relativ schnell zu lesen. Auch vom Verständnis her, scheint er an unbekannten Worten und schwierigen Satzkonstruktion nicht zu große Probleme zu bergen.

<sup>52</sup> Die zugehörige Haftara lautet Samuel I 11:14 - 12:22.

<sup>53</sup> Vgl. Munk 1993b, S. 186-219

<sup>54</sup> Siehe Glossar

<sup>55</sup> Der gesamte Korachtext, besonders Kapitel 16 und 17, kennzeichnet sich durch eine hohe Spannung. Alle drei Kapitel erscheinen für eine Schulstunde jedoch relativ lang. In beiden Klassen gibt die Lehrerin keine einleitenden Fragen zum Text, man könnte annehmen, dass er also in seiner Struktur: a) Rebellion und Vernichtung, b) Aarons Bestätigung /Stab) und c) Aufgaben und Funktionen der Priester Schülern der Mittelstufe unschwer zugänglich ist, doch eine Vielzahl kultischer Begriffe macht sicherlich intensive Hilfe notwendig.

<sup>56</sup> Das Enthaltensamkeitsgelübde (Neder), wie sie in Bezug zum Nasiräer wichtig werden, sind in der Tora oft erwähnt, so gelobt Jacob z.B., dass der Ewige sein Gott sein wird (1 Mose 28,20 oder Psalm 66, 13). Regelungen zu Gelübden finden sich in 3 Mose 27, Gelübde von Frauen in 4 Mose 30 und der talmudische Traktat Nedarim ist insgesamt dem Thema gewidmet. Ein Nasiräer ist jemand, der sich in religiöser Absicht (Plaut 2003, S. 70) für eine bestimmte Zeit verpflichtet, keine Produkte aus Weintrauben zu sich zu nehmen, die Haare nicht zu schneiden und keine Leiche zu berühren. Nasire gab es nur in Israel, die aus verschiedenen Gründen das Gelübde auf sich nahmen (Encyclopaedia Judaica 1972i. S. 905 ff.) z.B. für die Erfüllung eines Wunsches. Der hier gelesene Toraabschnitt zielt nicht auf die Gründe, die einen Menschen dazu bewegen Nasiräer zu werden, sondern er beleuchtet das Verhalten als Nasir. Obwohl das Nasiräertum dem Geweihten keinen besonderen Status verleiht, ähneln die Gesetze denen der Priester. Man tritt zwar freiwillig in die Verpflichtung ein, die in festgelegten Formeln ausgesprochen wurde, muss sie nun aber erfüllen. Die erstgenannte Enthaltung bezieht sich auf Alkohol, d.h.. alles, was gären und sich zu Alkohol verwandeln könnte (Bamidbar Rabba 10). Der Hohepriester war in diesem Tabu weniger streng bestimmt, da ihm nur während des Tempeldienstes kein Wein erlaubt war (3 Mose 10:9). Die zweite Anweisung betrifft das Haar. Die Heiligkeit des Nasire machte sich äußerlich an den Haaren fest, da es an Gottes Ebenbildlichkeit Zelem Elohim (1 Mose 1:26). Je nach kulturellem Kontext hatte

abgeschnittenes oder langes Haar eine positive Konnotation. Das Abschneiden des Haares in der Öffentlichkeit konnte Demütigung (z.B. Jesaja 3,17) bedeuten. (Vgl. Munk 1993, S. 54 f.) Die Leviten hingegen mussten sich völlig rasieren, um ihren Dienst antreten zu können. Dadurch wurden sie rein, aber nicht heilig. Im nachbiblischen Judentum gilt langes Barthaar bzw. Schläfenlocken als Zeichen der Frömmigkeit, womit die Zugehörigkeit zu einem Volk bezeugt wird, in dem jeder Einzelne Gott geweiht ist (Plaut 2003, S. 72). Die dritte wichtige Enthaltensamkeitsforderung beruht auf dem Verbot, Tote zu berühren, auch die nächsten Verwandten: „6. Die ganze Zeit hindurch soll er zur keiner Leiche gehen, 7 sich an Vater, Mutter, Bruder, Schwester, wenn sie tot sind nicht verunreinigen, weil er die göttliche Krone der Enthaltensamkeit auf seinem Haupte trägt.“ Nur der Kohen HaGadol war ebenso beim Tod nächster Anverwandter vom Begräbnis ausgenommen. In diesem Sinne steht der Nasir auf gleicher Ebene wie der Hohepriester. Ein gewöhnlicher Kohen aber, so wird im Sefer HaChinuch erklärt, besitzt die Heiligkeit von Geburt wegen, nicht durch eine eigene Entscheidung (3 Mose 21:11). Seine Beziehung zu Anverwandten ist die aller anderen, der Nasir aber hat durch seine Entscheidung Restriktionen auf sich genommen (Vgl. Munk 1993, S. 55 f.). Die Dauer Nasir zu sein variierte, man geht jedoch von 30 Tagen aus (Talmudtraktat Nasir 1:3). Der Ort Nasir zu sein war fest an Israel gebunden. War die Nasirzeit durch einen Tabubruch unterbrochen, mussten je nach Geschehen bestimmte Regelungen folgen, die ihn reuen ließen. Wurde der Bruch der Enthaltensamkeit unkorrekt gereut, musste ggf. die gesamte Nasirperiode wiederholt werden. Abschließend musste der Nasir ein Sündopfer darbringen, denn er sündigte, wenn die Nasirzeit beendet war gegen seine eigene Seele, da er zur Welt der Begierde zurückkehrte (Nachmanides). Die Haltung zum Nasiräertum ist uneinheitlich und zeigt sich in verschiedenen Kontroversen. RaMBaM erklärte einerseits dazu im Führer der Verirrten, dass die Weinabstinenz Menschen vom alkoholischen Exzess fernhalte (3:48), andererseits betonte er, dass die Tora keinesfalls die Askese des Nasirs, seinen selbst auferlegten Schmerz favorisiere (8 Kapitel 4). In der Mischne Tora heißt es, wer in Askese lebe, wird Sünder genannt. Die Tora erwartet also keine Nasire, überlässt aber einer Minderheit diese Möglichkeit. So ermutigt sie Menschen auch nicht dazu, ihr Verhalten durch Schwüre einzugrenzen. Eine neutrale Haltung zum Nasiräertum zeigte Hirsch. Während der eine Mensch Gott in kontinuierlich ehre, indem er sich mit dem Mitmenschen auseinandersetzt, ist ein anderer Mensch eher der Kontemplation näher, um Gott zu huldigen. Durch die Enthaltensamkeit gehöre der Nasiräer zu einer Gruppe, die Gott näher kommen wolle, indem sie das reguläre Leben verlasse. Dabei sei wichtig zu wissen, dass das Beispiel des Nasiräers niemals für andere ein Vorbild sein könne. Gerade das Gegenteil bewiese sich, wenn er am Ende seiner Nasirzeit das Sündenopfer darbrächte, das ihn seines falschen Weges erinnere. (Vgl. Munk 1993, S. 59)

<sup>57</sup> Der Segen zur Zeit des Tempels zeigt gemäß der Mischna Abweichungen zwischen dem Segen im Tempel und dem Segen in den Provinzen, in denen man den Segen dreimal statt einmal sprach. Damals wie heute spreizten die Kohanim ihre Finger in einer besonderen Weise und gehen in orthodoxen und konservativen Gemeinden barfuß zum Mussafgebet, nachdem sie ihre Hände mit Hilfe der Leviten gewaschen haben. Sie bedecken ihren Kopf mit dem Tallit und sagen den Segenspruch. Nach jedem Segen antwortet die Gemeinde mit Amen. Abschließend wenden sich die Kohanim der Lade mit einem Segen zu und kehren mit einem Gruße zur Gemeinde zurück. Am Erew Schabbat segnen die Väter nach der Synagoge ihre Kinder (Radday 1989, S. 24.) In Reformgemeinden jedoch wurde der Segen abgeschafft.

<sup>58</sup> Die Parascha Tezawe konzentriert sich auf den Hohepriester und seinen Kultdienst, ausgehend von der detaillierten Beschreibung seiner Kleidung, deren Farben und Stoffe. Ausgewählt für das Amt wurde Aron, da ihn seine Loyalität zu Gott auszeichnete. Er erhält die Priesterfunktion, weil Moses das göttliche Vertrauen missachtete. Hier schon erfolgt eine Form der Gewaltenteilung zwischen Priestertum und Gesetz. Das Priestertum, als besondere Klasse, existierte in verschiedenen Religionen, aber nicht unter nomadischen Stämmen und Arabern. Priester bilden im Judentum Diener Gottes, deren Tätigkeit den Heiligen Dienst umfasst, der nur im Tempel zu erfüllen war. Das Recht des Dienstes oblag Männern des Stammes Levi aus der aronidischen Familie, während die übrigen Stämme die Kultstätte nicht betreten durften. Die Funktionen der Priester waren vielgestaltig. Sie spielten Trompeten, trugen den Schrein, aber nur Aaron durfte ihn ins Allerheiligste stellen und darin kultische Aktivitäten verrichten. Dort verbrannte er die Gewürze, legte die Schaubrote zurecht, und sorgte für das Licht (Menora). Der Hohepriester führte den Opferkult und Priestersegens durch. Neben dem Ritual des Jom Kippur Gottesdienstes, hatte er Aufgaben, die es erforderten den göttlichen Willen bei Entscheidungen in besonderen Fällen zu verkünden und Sünden bzw. Unreinheiten aufzuheben. Manche Priester wirkten auch in der Rechtsprechung oder waren gleichzeitig

König. Mit der Zeit machten sich die Priester wirtschaftlich unabhängig und verteilten ihre Dienste periodisch. Auch nach der Tempelzerstörung bleiben die Kohen und Levi durch den ersten bzw. zweiten Toraaufruf im Gottesdienst oder durch die Verrichtung des Birkat HaMason präsent (Vgl. Haran 1972. S.1069 ff.).

<sup>59</sup> Siehe Glossar

<sup>60</sup> Im antiken Israel bildete die Gastfreundschaft nicht nur eine Frage des guten Benehmens, sondern auch eine moralische Institution, die in der Wüste im nomadischen Leben wuchs und das Volk Israel leitete. Die biblische Sitte, den müden Reisenden zu begrüßen und den Fremden in seiner Mitte zu empfangen, war die Form, aus der sich heraus Gastfreundschaft zu einer hochgeschätzten Tugend in jüdischer Tradition entwickelte. Ausdrücklich galt dieses biblische Gesetz gegenüber dem Fremden „Ger“, der der Tora nach besonders willkommen geheißen werden sollte, denn „Sie waren Fremde in einem fremden Land.“ (2 Mose. 12:49). Fremde Reisende, obwohl nicht vom Gesetz geschützt (5 Mose 15:3), konnten auf die Sitte der Gastfreundschaft zählen. So war es auch die Pflicht der Stadtältesten, einen Zufluchtsort anzubieten (4 Mose 35:9–34). Die Bibel ist reich an Beispielen für fromme Gastfreundschaft. So gibt Jesaja als Pflicht der Frommen an, Brot an Arme und Hungrige auszuteilen (Jesaja 58:7). Auch in der Haftera zu Wajjera erlaubte Manoach dem erscheidenden Engel nicht eher fortzugehen, bevor dieser seine Gastfreundschaft angenommen hatte (Richter 13:15)

Auf gastfreundschaftliche Taten folgen Belohnungen (Joschua. 2), Brüche der Gastfreundschaft werden bestraft (Richter. 8:5–9). Die rabbinische Literatur erweiterte die Tugend der Gastfreundschaft, genannt HaChnasat Orechim, das Hereinbringen der Gäste. Es wurde als große Mizwa gesehen, als Ausdruck der Gemilut Chasadim (Liebenswürdigkeit), besonders wenn sie sich an Arme richtete (Talmudtraktat Schabbat 127a–b). Sie bildete eine der Tugenden, für die man mit dem Anteil an der kommenden Welt belohnt wird, da Gastfreundschaft als Empfang der göttlichen Präsenz gedacht wird. Jemand, der einem Rabbinerstudenten Gastfreundschaft erweist, wird so betrachtet als ob er sein tägliches Opfer gemacht hätte (Talmudtraktat Berachot 63b). Die Rabbiner suchten auch biblische Figuren und ihre Gastfreundschaft besonders hervorzuheben, so wird neben Abraham auch von Hiob gesagt, er hätte die Türen seines Hauses zu allen vier Himmelsrichtungen für Fremde geöffnet. Kindern wurde beigebracht, gastfreundlich zu sein, indem man sie anwies, Gäste aufzufordern zu speisen. Andererseits warnten die Rabbiner auch vor dem parasitären Gast. Die Pflichten des Gastgebers und des Gasts wurden deshalb durch klare Definitionen umrissen. Die Tradition der Gastfreundschaft wurde in jüdischen Gemeinden des Mittelalters sehr betont und fand seinen Ausdruck im System der Pletten (Essenschein für Reisende) ein. Im 15. Jahrhundert wurden Studentenwohnheime gegründet und im 17. Jahrhundert sahen es viele Mitglieder von Gemeinden als Ehre an, Studenten als Gäste zu bitten. (Essen-Teg wurde auch in Deutschland praktiziert (Vgl. Encyclopaedia Judaica 1972e. S. 1030 ff.; siehe auch Lazarus 1911)

<sup>61</sup> Erew Schawuot beginnt in diesem Schuljahr Donnerstagabend, den 16.06.2002

<sup>62</sup> Nasso wird im Jahr 2002 am 18. Mai in der Synagoge gelesen

<sup>63</sup> Korach wird im Jahr 2002 am 8. Juni in der Synagoge gelesen

<sup>64</sup> Die Paraschat Wajjera wird eigentlich zum jüdischen Neujahr, d.h. erst im Herbst gelesen.

<sup>65</sup> Hinsichtlich des Segens gibt die Lehrerin zu bedenken: „Ist da nicht eine Gefahr, dass man sich auf den Segen verlässt?“ Sie will die Schüler darauf aufmerksam machen, dass der Segen auch dahingehend missverstanden werden könnte, die persönliche Verantwortung abzugeben, sich weniger einzusetzen oder unvorsichtig voranzuschreiten.

<sup>66</sup> Hinsichtlich der Familie wird Frieden als eine Aufforderung und Anweisung vermittelt, die nicht nur als ein Augenblickszustand antizipiert, sondern als dauerhafter Prozess verstanden werden soll, der auf die Abwesenheit von Gewalt verweist. Es geht sowohl um das eigene Umfeld und den nächsten Kontakt wie auch um den Bezug zu Israel.

<sup>67</sup> Siehe Glossar

<sup>68</sup> Wieso lässt die Lehrerin das Wort anschreiben? Ein Grund mag sein, dass über das geschriebene Wort die Wurzel des Begriffes stärker ins Auge springt und für den, der Hebräisch kann, ist damit eine Hilfe gegeben. Aber auch die, die wenig Hebräisch können, erhalten die Gelegenheit, die Festnamen der Schrift zuzuordnen.

<sup>69</sup> Nach Ydit verweist das Schmücken auf die Erntefrüchte: Die Pflanzen symbolisieren den Brauch, die Erstlinge der „sieben Arten“, die Erez Israel charakterisieren, darzubringen: Gerste, Weizen, Trauben, Feigen, Granatapfel, Oliven, Datteln. (Ydit 1984, S. 94 ff.).

<sup>70</sup> Siehe Glossar

<sup>71</sup> Siehe Glossar

<sup>72</sup> Siehe Glossar

<sup>73</sup> Siehe Glossar

<sup>74</sup> Siehe Glossar

<sup>75</sup> Abschriften helfen die Schreibfähigkeit in Hebräisch zu trainieren aber auch den Hefter als Ort des Nachschlagens zu nutzen, wenn Kernpunkte des Unterrichts hierin gesammelt sind.

<sup>76</sup> Siehe 2 Mose 23:19

<sup>77</sup> Siehe Glossar

<sup>78</sup> Siehe Glossar

<sup>79</sup> Siehe Glossar

<sup>80</sup> Munk erwähnt in seinen Ausführungen zum Segen den Kommentar Hirschs, der erklärt, wie die Tora jeden Vorschlag der Schaffung einer Priesterkaste, die mit einer speziellen Segensmacht ausgestattet ist, ausschließen wollte: Der Tod der beiden Söhne Aarons (3 Mose 10), der ersten Erben des Priestertums, betont das unwiderrufliche Gesetz, das nur Gottesdienst, den Gott geboten hat, als Gottesdienst betrachtet werden kann. Dasselbe Prinzip wird auf den Priestersegen angewandt: „Also sollt ihr segnen die Kinder Israels.“ Die Priester sprechen den Segen erst, wenn sie von der Gemeinde aufgerufen werden. Der Repräsentant der Gemeinde dient als Souffleur. So ruft die Gemeinde den Segen Gottes durch das vokale Medium der Priester herab. Die feste Formula bleibt stets gleich, sie wird durch keinen Priester verändert und ist nicht personell zu verstehen, denn es sei schwierig, den bestpassenden Segen für ein menschliches Individuum auszuwählen. Die Schwierigkeit liegt vor allem darin zu erkennen, was wirklich für eine Person gut sein wird, da man nicht die Folgen voraussehen kann, die ein Segen beinhaltet. Deshalb fordert die Tora, in den Segen der Kohanim, Gott einzubeziehen, als dass er einen passenden Segen gebe. (Munk 1993. S. 65 f.)

<sup>81</sup> Der Begriff Schalom bezieht sich auf das hebr. Verb schalem, das vollständig oder verlässlich sein meint. Die Bedeutung von Frieden ist vielschichtig. Im Zusammenhang zu den Greueltaten der Amoriter heißt das verneinte schalem, dass diese Taten noch nicht beendet sind (1 Mose 15:16). Dass Jakob schalem in Schechem angekommen ist, heißt, dass er Schechem sicher erreichte (1 Mose 33:18). Mit jemandem schalem sein, bedeutet hingegen loyal zu ihm zu stehen (1 Mose 34:21). Das Nomen Schalom verweist in den meisten Fällen auf Frieden, kann sich aber auch auf Gesundheit oder Wohl beziehen (1 Mose 29:6). Das Gegenteil von Schalom scheint ebenso vielfältig: Krieg, Unsicherheit, das Böse oder Not (Ra). Wenn sich der Begriff in Gottes Segen findet, wird es sich auf Schutz, Güte und Erbarmen beziehen. Jesajas Vision eines Zeitalters ohne Krieg (Micha 4:1 ff.) steht in dieser Form ohne Parallele in den Schriften. Im Talmud wird Frieden neben der Gerechtigkeit als einer der höchsten Ideale durch die Rabbiner betrachtet, das die gesamten menschlichen Beziehungen umfasst, in einem persönlichen wie universalen Verständnis. Doch konnten die Rabbinen einen zeitlich begrenzten Krieg in Notsituationen moralisch rechtfertigen und trennten einen notwendigen von einem fakultativen Krieg. Die Aufgabe der Gelehrten sollte es sein, den Frieden in der Welt zu vergrößern (Talmudtraktat 64). Im Frieden, als universeller Frieden erst im messianischen Zeitalter erreichbar, würde erst Elias Kommen möglich.

Aron wird in diesem Kontext als der Prototyp des Friedensideals angesehen, das er in seinem Wirken verkörperte. Kaum eine Segnung oder ein Gebet in der Liturgie, das nicht den Frieden einschließt. Die mittelalterlichen jüdischen Denker erörtern Frieden unter zwei Aspekten, a) hinsichtlich eines Friedens in der Welt und b) bezogen auf interne Zwietracht in der jüdischen Gemeinschaft. Juden im Mittelalter hatten keinen Einfluss auf internationale Angelegenheiten, so dass der Weltfrieden eine akademische Frage darstellte und in einem messianischen Kontext verortet war. Joseph Albo (Sefer Halkkarim 4:51) definiert Frieden als die Harmonie von Gegensätzen. Plaut sieht über den äußeren Zustand Schalom als Ausdruck einer innerlichen gefühlsmäßigen Verfassung (Plaut 2003, S. 78 ff.). In der Kabbala hat der Frieden eine kosmische Bedeutung. Moderne jüdische Denker unabhängig welcher jüdischer Richtung betonen einstimmig den großen Wert des Friedens. (Vgl. Ginsberg 1972b, Jacobs 1972b; zum Frieden in den Weltreligionen siehe Gensichen 1985)

<sup>82</sup> Der Ort wird von den Gelehrten in der Nähe von Chevron (1 Mose 13,18) gesehen und Gott erschien Abraham nach seiner Beschneidung, so heißt es. RaSCHI meint, die Beschneidung, ließ in Abraham Furcht aufkommen, weil das Zeichen des Bundes wie eine Barriere zwischen ihm und anderen wirken würde, wodurch er zur Isolation verurteilt wäre. Also erschien ihm Gott und gab ihm zu verstehen, dass gerade die Beschneidung Abraham zwar von anderen trennte, ihn aber enger zu Gott brachte und ihn eines Besuches durch Gott würdig machte. Durch den Bund wurde Abraham Vater einer Vielzahl von Nationen, versehen mit einer moralischen Verantwortung wie die eines Vaters über seine Kinder, die sich bei den patriarchalischen Nachkommen fortsetzte, wobei dem Erstgeborenen die besondere Verantwortung zukam (Bnei

Bechori). Mit dem Bund wird sich Abraham dieser Rolle bewusst. So heißt es im Midrasch, dass er einen Besuch der Kranken in Sodom ankündigt und so auf das Schicksal von Sodom verweist (Vgl. Munk 1994a, S. 230). Abraham erholte sich von den Wirkungen der Beschneidung und die Situation gab die Gelegenheit, gastfreundschaftlich zu sein. Dabei erfuhr er die göttliche Offenbarung. Dieser Tatbestand ist wesentlich, um das Konzept jüdischer Prophetie zu verstehen und auch, wie es missgedeutet wurde. Einige Ausleger meinten, die Prophetie mit Begeisterung, Trance oder Hellsehen verbinden zu müssen. Auch jüdisch philosophische Thesen sind davon durchdrungen, dass physische und spirituelle Inspirationen, durch Isolation des Menschen und seines Gedanken, zur Prophetie führen. Aber zu wirklicher Prophetie gibt es einen Unterschied gegenüber diesen Theorien. Sie ist das Leben selbst, keine reine Kontemplation verbunden mit einer Hingabe zu Gott. Die Weisen sagen, dass die Prophetie, der göttliche Geist, niemals in einem traurigen oder schamlosen Menschen wächst, sondern bei dem, der Freude daran hat, ein Gebot zu erfüllen (Talmudtraktat Schabbat 30b). Und wenn immer die Tora von einer Offenbarung gegenüber jemanden in einem Traum spricht, ist der Traum nur das Medium göttlicher Kommunikation und nicht der Ausdruck einer Vision oder Ekstase. So wird Abraham als Propheten gesehen, der bei vollständiger Klarheit seines Verstandes ist (Munk 1994a, S. 230 f.).

<sup>83</sup> Hierbei stellt sich zunächst die Frage, wie Abraham ihnen entgegen laufen konnte, wenn sie doch nahe standen und weshalb 2 mal das Verb wajjera verwendet wird. Diese Eigentümlichkeiten zeigen den Zweifel in Abrahams Herzen. Waren es nun 3 arabische Reisende oder Engel in menschlicher Gestalt? Abraham sah 3 Männer und wollte laufen, um sie zu treffen, aber er vermutete in ihnen überlegene Wesen. RaSCHI versteht diese 3 Männer als Engel, der eine, Michael kündigte die guten Nachrichten für Sara an, der zweite, Gabriel brachte Sodom zu Fall und der dritte, Rafael kam, um Abraham zu heilen. Abraham veranlasste sie, ihre Füße zu waschen, so dass man denken kann, dass sie Araber waren, die den Staub an ihren Füßen verehrten. Abraham trug Sorge, dass Fremde eine Form der Idolatrie in sein Zelt brachten. Indem er ein besonderes Mahl bereitete, dass sie sich erfrischen, zeigte er sich als wahrhaften Gottesdiener (Munk 1994a, S. 231 f.). Benno Jacob diskutiert auch, inwiefern diese 3 Männer als Personen aufzufassen sind. Sie werden zwar in 2.16,19 als Männer (Anaschim) bezeichnet und benehmen sich als solche, wenn sie bei Abraham und Lot essen. Ihr Auftreten aber ist ein Anderes im Vergleich zu gewöhnlichen Männern, dass sie als himmlische Sendboten erscheinen lässt. Jacob sieht in Abrahams Verhalten, dass er die drei als himmlische Wesen betrachtet, da er die Anrede Mein Herr/Herrn (Adonai) durchweg in der Fürbitte gebraucht. Jacob differenziert dazu 3 mögliche Erklärungsmuster: 1) In Anlehnung an Ibn Esra: Es seien prophetische Männer, die Gott zu Abraham sendet. Die mögliche Existenz einer solchen Person ist biblisch z.B. durch Bileam belegt 2) Es sind Engel, so meinen überwiegend jüdische Erklärer. Drei Engel treten deshalb auf, weil 3 Aufgaben existieren und nach der Haggada ein Engel allein nie unterschiedliche Aufträge erhält. Da aber Engel keine Mahlzeit zu sich nehmen, wurde bald erklärt, das Essen nach Philo sei bloß zum Schein gewesen. In beiden Erklärungen tritt einer der Männer als Sprecher Gottes auf und wird gewadewegs mit seinem Namen genannt. Eine weitere Variante ergibt sich darin, dass 3) Gott persönlich in Menschengestalt mit 2 Begleitern bei Abraham erscheint. Diese naiv volkstümliche Anschauung sei auch in der klassischen Mythologie zu finden. Jacob verneint diese Erklärung, da Abraham Gott den Richter der ganzen Erde nennt. Diese Bezeichnung macht die zeitweilige Gebundenheit an einen Ort irdischerseits unmöglich. Der Weltenrichter hat einen zentralen überirdischen Sitz. Jacobs Konzept dient dem Ziel, eine Erscheinung nicht verselbständigen zu lassen, so dass man ihr anstelle Gott Handeln und Initiative zuordnet. Gott sei aus diesem Grund hier nicht präsent, sondern seine bereits im Himmel vorgefassten Reden an Abraham, werden durch die Diener verkündet. Deutlich würde diese Erklärung durch die Ankündigung "„Ich werde herabsteigen". Nach Jacob sind die Männer deshalb als Boten Gottes zu sehen, Männer als eine konkrete anthropomorphe Erscheinung. Mit dem Bund war Abraham in ein enges Verhältnis zu Gott getreten und der Lohn für seine Willigkeit wird durch die menschliche Gestalten gewürdigt, denn je näher ein Mensch Gott stehen darf, desto menschlicher seien die Gotteserscheinungen, so folgert Jacob. Nur Mose sei noch größere Intimität zuteil geworden, indem er Gott schauen durfte (Vgl. Jacob 1997, S. 435 ff.).

<sup>84</sup> 1 Mose 18:2-4

<sup>85</sup> Abrahams bescheidene Ankündigung des Brotes steht weit hinter dem zurück was er wirklich anbietet. Im Hebräischen und anderen Sprachen steht das Brot oft für das Essen im Allgemeinen und im Lobspruch vor dem Essen wird Gott gepriesen, dass er das Brot aus der Erde hervorgebracht hat. Brot ist deshalb angemessen, weil es dem Erschöpften am



schnellsten Kraft bietet, es stützt die Vitalität und Stimmung. Dass Abraham jedoch nur von Brot spricht deutet auf seine Bescheidenheit. Die Höflichkeit der Männer wiederum ergibt sich daraus, dass sie Abraham nicht bitten, bei ihnen zu sitzen (Vgl. ebenda) Das von Abraham bereite Fest hat weithin eine dreiteilige Bedeutung. Zuerst ist es Ausdruck der Nächstenliebe, eine charakteristische Eigenschaft des Patriarchen. Gemäß RaSCHI dachte Abraham auch daran, dass das Mahl eine Chance sei, den Menschen dazu zu bringen, Gott zu lieben. Denn nach dem Essen würde Abraham sagen, segnet Ihn, dessen Nahrung ihr zu euch genommen habt. Weiterhin nahm das Fest die Stelle eines Dankopfers an Gott ein, denn Abraham hatte noch nicht seine Dankbarkeit für das Geschenk des Bundes und das göttliche Versprechen gezeigt. Das Kommen der himmlischen Boten eröffnete ihm die Gelegenheit eines solchen Dankopfers (Munk 1994a, S. 232)

<sup>86</sup> Abraham signalisiert, dass er die dringende Aufgabe der Männer kennt und will sie nicht länger als nötig aufhalten Das Essen wird schließlich auch als Vorausschau auf das „Essen der Rechtschaffenden“ in der messianischen Zeit betrachtet. Die 3-teilige Bedeutung betont somit den Wert der Seudat Mizwa, der das Fest zu einem Gebot werden lässt. (Munk 1994a, S. 233).

<sup>87</sup> 1 Mose 18:5-7

<sup>88</sup> Das Wasser bildete insbesondere bei Abraham einen wichtigen Schwerpunkt für Auseinandersetzungen, z.B. mit Abimelech.

<sup>89</sup> 1 Mose 24,11

<sup>90</sup> Abraham gab das Kalb dem Diener, der es rasch zubereitete. Der Naar Knecht war niemand anderes als Ismael, so sagt der Midrasch und Abraham konnte auch ihn die Mizwa der Gastfreundschaft lehren (Vgl. Jacob 1997, S. 440).

<sup>91</sup> Die drei Männer gehören nach biblischer Vorstellung zu einer Kategorie höherer Wesen mit besonderen Machtbefugnissen, die in sehr verschiedenen Gestalten erscheinen können, z.B. als Menschen oder auch als Cheruben. Sie können sprechen, stehen und sitzen, sie tragen Waffen, reiten auf Pferden oder steigen von Himmel herab. Ihre Aufgabe ist es, Gottes Gebote zu erfüllen, z. B. die Taten der Menschen zu beobachten wie bei Hiob oder eine göttliche Botschaft zu übermitteln, deshalb tragen sie häufig die Bezeichnung Malach. Die Boten, Angelos, werden oftmals als göttlicher Hofadel verstanden. Sie singen Gottes Lob und handeln nach Gottes Anweisung und fungieren also als Mittlerwesen. In dieser Eigenschaft meint man, dass sie Anweisungen überbringen, Propheten Offenbarung übermitteln und künftige Ereignisse ankündigen. Im alten Orient war der Glaube an Engel weit verbreitet. Mesopotamische, hethitische und auch ägyptische Götter hatten Botengötter. Dass die Engel hier bei Abraham aßen, bereitete vielen traditionellen Auslegern Problem. (Vgl. Jacob 1997, S.441)

<sup>92</sup> Auf diese Textstelle gründet sich ein rabbinisches Sprichwort, das davon aus geht, dass Abraham zuerst Gott direkt ansprach, doch als er 3 Männer gewahr wird, entschuldigte er sich, wandte sich ihnen allen zu und erwies ihnen Gastfreundschaft. Der Talmud lehrt, dass hieraus zu schließen sei, dass Gastfreundschaft gegenüber Wanderern wichtiger ist als die Gegenwart der Schechina zu begrüßen: „Größer als der Empfang Gottes ist die Gastfreundschaft.“ (Talmudtraktat Schabbat 127a zit. In: Munk 1994a, S. 191)

<sup>93</sup> Tischdankgebet siehe Glossar

<sup>94</sup> Erwartungsgemäß antworten die Schüler auf die erste Frage der Lehrerin mit Abraham. Es erscheint wichtig und sinnvoll explizit darauf hinzuweisen, dass Juden und Araber gleichsam gastfreundschaftlich sind. Aus einer völkerverständigenden Perspektive wird ein Bewusstsein für die gemeinsame Herkunft aufgezeigt zumal zum Zeitpunkt des Gastmahls die Trennung der Linien (Ismael und Isaak) noch nicht vollzogen war. So berichtet auch Jacob zur Gastfreundschaft bei Arabern: „Wenn wir dem Bund Abrahams folgen so scheint die erste Pflicht eines Juden gastfreundschaftlich zu jedermann, unabhängig von dessen Herkunft, zu sein, also eine rein humane Pflicht. Die Schilderung der Gastlichkeit entspricht der eines Bedawi-Scheich in seinem Lager, der ankommende Reisende bewirtet (Jacob 1997, S. 438 f.). „Wenn ein Fremder vor dem Duar erscheint, bleibt er in Entfernung und sagt: >Ein vom Herrn gesandter Gast<, darauf springt man hinzu und führt ihn ins Haus. Der Hausherr leistet dem Gast den ganzen Tag Gesellschaft und stellt keine unbescheidenen Fragen wie z. B. woher er komme, wohin er gehe“ (Ebenda, S. 439).

<sup>95</sup> Nach N. Leibowitz Interpretation zu Korach enthält Korachs Rede demagogische Bestandteile der Demagogie, mit denen der Mob aufgestachelt wird. Er gibt keine vernünftige Argumentation oder konstruktive Kritik des Gesetzes, nur eine Beschwerdegeschichte mit persönlichen Details, die zeigen soll, wie eine bestimmte Person unter der Strenge des Gesetzes leidet. Die Hauptperson seiner Geschichte ist eine Witwe, die Mitleid erregt und die Tora in ein gnadenloses Licht setzt. Wie jeder Demagoge, betont Korach die Verpflichtungen und nicht die

Privilegien. Kora beschreibt die Tora als fordernd und ausbeutend. Er verleumdet den Gesetzgeber und bringt das Gesetz und den Ausführenden in Misskredit: Wer waren diese 250 Männer, die sich an Korach, Datan und Abiram anschlossen, um gegen Moses, der die Kinder Israel aus Ägypten herausführte, zu rebellieren? Ibn Ezra zählt zu dieser Gruppe Nörgler und Unzufriedene. Dazu gehörten Leviten, die sich bei der Ernennung von Assistenten für die Priester übergangen fühlten, Reubeniten, die dachten, sie seien des Geburtsrechtes beraubt worden. Nach Ibn Ezra hatten sie Josua in Verdacht, seinen Einfluss zugunsten seines eigenen Stammes zu nutzen. Dann gab es die Erstgeborenen Israels, die sich übergangen fühlten, da ihnen das Privileg der Priesterschaft genommen und den Leviten, die das Goldene Kalb nicht angebetet hatten, gegeben worden war.

Korach wollte diese Unzufriedenheit zu seinem eigenen Vorteil nutzen (Vgl. Internetzugang Leibowitz [Zugriff: Mai, 2003]a).

<sup>96</sup> Hier wird der große Kontrast zweier diametral entgegengesetzten Mentalitäten dargeboten, die Moral der Erzväter (Güte) und die der Einwohner Sodoms (Grausamkeit). Der Talmudtraktat Sanhedrin 109a berichtet von dem abnormen Verhalten der Sodomiter, das ihre Bestrafung aus jüdischer Sicht rechtfertigt. Gemäß Munk erscheint zunächst interessant, dass sich Freundlichkeit und Offenheit Lots, der diese Eigenschaften vermutlich durch seinen Onkel Abraham erlernte, erhielten, auch wenn sie durch die Sodomiter unterdrückt wurden. Wie Abraham läd er die Fremden ein, sich zu waschen (Vgl. Munk 1994a, S. 248).

<sup>97</sup> Munk kommentiert die Situation wie die Schüler zunächst als verwerflich. Im Hinblick auf die orientalischen Gewohnheiten der Zeit wäre es jedoch nicht amoralisch. Kommentatoren untersuchten die Problematik intensiv, z.B. RaMBaM (Vgl. Ebenda). Die Tora selbst erzählt schließlich davon, wie Lot (1 Mose 19.31 ff.), den seine Töchter betrunken machen und den Beischlaf ausübten, durch dieses Verhalten bestraft wurde. Die aus dem Inzest geborenen Kinder Moab und Amon bilden die Ahnen des Stammes der Moabiter und Ammoniter. Obwohl sich Lot aufgrund der Trunkenheit seiner Schuld nicht bewusst war, entschuldigen ihn die Weisen nicht und erklären, dass seine Tat zu dem Verbot führte, dass Männern beider Stämme untersagt wird, bei den Hebräern einzuheiraten. Die Reaktionen der Schülerinnen deuten somit die biblischen Folgen, wie sie auch die Auseinandersetzung der Rabbinen widerspiegeln.

<sup>98</sup> 1 Mose 19: 2-8

<sup>99</sup> Tora im weiteren Sinn ist auch für die Rabbinen die Bibel in ihrem gesamten Umfang. Dazu gehört die dreifache Gliederung der Schrift in Tora, Propheten und Ketuwim, die der Tradition nach in vollem Umfang nebst ihrer Auslegung am Sinai dem Volk Israel übergeben wurde (2 Mose 20,18). Die Regel der „Einschließung“ (Ribbui) geht davon aus, dass ein vollkommener Text nichts Überflüssiges enthält, die für die bloße Mitteilung unnötigen Elemente eines Satzes etwas anderes, nicht explizit Gesagtes, einschließen. Wenn eine Bibelstelle gegensätzlich gedeutet wird, so erklärt Raw Akiba, würde das nicht der Einheit der Tora widersprechen (mündlich und schriftlich), sondern eher unterstreichen, als dass von Anfang an die Auslegung in der Tora enthalten war. Sie wurde auf einmal gegeben, doch erst stufenweise geoffenbart. Dadurch wird dem auf den Buchstaben genau abgegrenzte Toratext eine unendliche Bedeutungsfülle zugemessen. Weitere Grundthesen rabbinischer Theologie lauten u.a., dass die Tora, die „nur zur Ehre Israels“ geschaffen wurde, präexistent (Weltgesetz) und doch in der Geschichte gegeben ist. Doch haben sich die Rabbinen bemüht, von vornherein kein Missverständnis aufkommen zu lassen. Die Tora ist nicht Naturgesetz, ist nicht durch natürliche Vernunft erkennbar und entspricht nicht dem natürlichen Impetus des Menschen. Die Lehre von der Göttlichkeit der Tora ist insofern als Grunddogma des rabbinischen Judentums verankert, auch wenn sie in menschlicher Sprache verfasst ist (Vgl. Stemberger 1996, 329-343; zur Offenbarung und zum Wahrheitsgehalt der Tora Siehe auch Halivni 1991).

<sup>100</sup> Die Beschreibung Rebekkas als Schwester Labans (1 Mose 25:20) deutet auf ihre Rechtschaffenheit. Als sie nach langer Unfruchtbarkeit doch schwanger wurde und die ungleichen Zwillinge Esau und Jacob gebor, so nahm sie schnell Jacobs Glanz wahr, insbesondere dann wenn er studierte (1 Mose 63:10). Sie brachte Jakob geschickt dazu, seinem Bruder das Erstgeburtsrecht auszulösen. Als Esau in seiner bitteren Enttäuschung, drohte Jacob zu töten (Gen. 27), arrangierte sie Jakobs Flucht (Sarna 1972. 1601 f.). Ist das Beispiel Rifkas aber hier wirklich so passend? Während Rifkas Bevorzugung Jakobs sicherlich nicht minder schwere Probleme folgen ließ, so war sie durch Neigung und Gefühl und ggf. auch bei ihren Aktionen z.T. durch Affekte bestimmt, Lot andererseits scheint doch eine bewusste Entscheidung getroffen zu haben.

<sup>101</sup> Siehe I Kapitel 2.2 dieser Arbeit

<sup>102</sup> Opferung siehe Tempelopfer im Glossar

<sup>103</sup> Die Tora wendet sich hier einer der gefährlichsten Rebellionen zu, die Mosche und Aron in der 40 jährigen Wüstenwanderung erlebt haben. Gott kommt seinen erwählten Leitungspersonen zu Hilfe und vernichtet ihre Gegner. Offenbar wurden zwei Erzähltraditionen miteinander verbunden. Die eine berichtet von der antilevitischen Revolte durch Korach, gegen Aron, bei der es um die priesterliche Sukzession ging, die andere von dem politischen Aufstand gegen Moshe, angeführt durch Dan und Abiram (Vgl. Plaut 2003, S.158). Die Schüler werden im Religionsunterricht allerdings mit den beiden Handlungssträngen konfrontiert, ohne dass die Lehrerin darauf deutet. Nach der gefährlichen Revolte war es wichtig die spirituelle Hierarchie im jüdischen Volk zu implementieren, sie im Herzen und Denken der Menschen zu verankern, so sollte auch die Trennung von Kohen, Levi und Volk für immer bestimmt sein. Arons knospender Stamm sollte den Status Kohen und Levi fixieren (Vgl. Munk 1993, S. 211-219). Damit einher geht die Bestrafung der Rebellen.

<sup>104</sup> Korach stammte wie die Lehrerin erwähnte aus einer ehrenhaften Familie. Es hätte den Anschein haben können, dass er nach demokratischen Zielen sucht, wodurch die harte Bestrafung uns heute irritieren würde. Genauer betrachtet war Korach nicht ehrlich. Er sagte die ganze Versammlung sei heilig, aber die Menschen waren fern davon heilig zu sein. Er schmeichelte, um seine Motive zu verbergen, die eher auf Eifersucht und Neid deuten. De facto unterhöhlte Korach den Auftrag von Moses, wenn er versuchte, den göttlichen Ursprung seines Auftrags in Frage zu stellen. Damit gefährdete er die sakrale Idee. Nach Hirsch liegt gerade hierin der Grund für die harte Strafe, da die Rebellion nicht nur einen einfachen politischen Zwischenfall darstellte (Vgl. Munk 1993, S. 186-203). Die Bestrafung der Aufständischen, endet wie an anderen Stellen durch eine Plage, Feuer oder Kampf (Vgl. Plaut 2003, S.161).

<sup>105</sup> Die Lehrerin will verdeutlichen, das Opfer wurzelt in dem Gedanken, dass mit der Schöpfung Gott alles gehört. Das sind nicht nur Erstlingsfrüchte. Pidjon HaBen bedeutet die Auslösung des Erstgeborenen durch eine Auslösungssumme von 5 Schekel, Bechor. RaSCHI bezeichnet diese Summe als den Preis, für den Joseph verkauft wurde, denn er war der Erstgeborene Rahels. Plaut erklärt, weil aller Ertrag jeglicher Art Gott gehöre, deshalb müsse eben dieser bei der Darbietung des Erstlingsfrüchte und Erstgeborenen am Heiligtum gezeigt werden. Sie werden nicht übergeben, sondern dargereicht, da sie Gottes Eigentum schon sind. Nach Plaut seien heute wie damals Erntegaben Gottes Gaben für die Menschen. Wenn dies durch die Erstlingsfrucht-Zeremonie anerkannt sei, erlaube Gott den Menschen den Rest zu genießen. Daraus entwickelte sich in jüdischer Tradition ein festes Ritual. Dem Kohen wird bis heute symbolisch durch ein paar Münzen das erstgeborene Kind ausgelöst (Vgl. Plaut 2003, S.173 f.).

<sup>106</sup> Die Rolle des Propheten Moses als Vermittler zwischen Gott und Mensch wird interessanterweise nicht in dieser, sondern in der 11. Klasse bei der Behandlung der gleichen Parascha explizit nachgefragt

<sup>107</sup> Die Rebellion Korachs und anschließende Vernichtung warfen das Problem der besonderen Stellung von Priestern und Leviten auf. Diesen kam die Pflicht zu, das Heiligtum vor unlauteren Übergriffen zu schützen. Deshalb nimmt die Tora nun eine gesonderte Auflistung ihrer Pflichten und Rechte vor und unterstreicht dass sie auf ewig gelten (4 Mose 18:8). Vermutlich war die Unterscheidung Kohen, Leviten und einfache Israeliten vor Korachs Zeiten noch nicht gegeben, denn Korach konnte behaupten, die ganze Gemeinde sei heilig. Nach ihm erst wurde die Unterscheidungen umrissen (Vgl. Plaut 2003. S. 155 ff.).

<sup>108</sup> Im Hinblick auf den Status des Priesters, der Segen erteilt, lässt sich im Sinne der Weisen sagen, der Segen der Menschen ist nur ein Gebet, keine wirkliche Gabe. Rabbiner Hirsch vertritt die Ansicht, dass mit dem Segensprechen die Tora jede Möglichkeit der Schaffung einer Priesterkaste, die z. B. mit einer speziellen Segensmacht ausgestattet ist, ausschließen wollte. Diese These scheint sich durch Beschränkungen des Priesterlebens zu bestätigen. Zumeist übten die Kohanim Berufe aus, besaßen aber kein Land. Insofern Wohlstand von Bodenbesitz abhing, bedeute dies wirtschaftlich abhängig zu sein. Entsprechendes hatte Gültigkeit für Leviten. Auch unterstanden die Kohanim weiteren einschränkenden Pflichten, als dass sie keine verheiratete Frau heiraten oder Tote berühren durften und dürfen. Wieso die Befugnisse der religiösen Adelsaristokratie beschnitten waren lässt sich ggf. dadurch erklären, dass diese Gesellschaft praktisch eine klassenlose bzw. eine umgestülpte Pyramide der Hierarchie war: "Je vornehmer, desto mehr Erschwerungen" (Vgl. Radday 1989, S.9.). Mit der Zerstörung des zweiten Tempels änderten sich die Priesterpflichten. Heute ist zudem nicht mehr genau nachzuweisen, ob jemand tatsächlich Kohen ist, denn alle Dokumente – Stammbäume wurden vermutlich im Mittelalter bei Pogromen zerstört und nur noch die Familiennamen geben Auskunft (Vgl. Ebenda).

<sup>109</sup> Zehnter heißt die Abgabe an die Leviten, die das Volk zu leisten hatte. Anders als die Cohen hatten die Leviten kein Anrecht auf die Auslösung und Hebe (Anteil an dargebrachten Opfergaben), doch waren sie wiederum verpflichtet den Zehnten ihrer erhaltenen Abgabe an die Priester zu reichen. (Vgl. Elon 1972, S. 641)

<sup>110</sup> In Vers 8 des Kapitels ist zu lesen: „Und der Ewige sprach zu Aaron: Siehe, ich übergebe dir meine Heben, dass du auf sie achtest, von allen Heiligtümern der Kinder Israels übergebe ich sie dir und deinen Söhnen als Priesteranteil, als eine auf ewig festgesetzte Gabe.“ Die Priester die kein Land hatten erhielten danach Unterhalt in Naturalien. Rabbiner und Geistliche hatten später oft ähnliche Regelungen des "Auskommens" (Vgl. Plaut 2003, S.170).

<sup>111</sup> In Vers 21 wird den Levi zugesprochen: „Den Söhnen Levis aber gebe ich alle Zehnten in Israel als Erbe für ihren Dienst, weil sie für das Stiftszelt die Diener sind. Maaser heißt der zehnte Teil, der den Leviten zustand und vermutlich mehr als ihren Bedarf gedeckt hat. Sie machten ca. 1/30 der Bevölkerung nach Levitenzählung (4 Mose 3:39) aus und doch erhielten sie 1/10 von Getreide, Öl und Wein. Anzunehmen sind etwa 22000 Leviten, die durch 600 000 Bnei Israel versorgt worden. Die Leviten hatten zwar das Recht das Essen zu verkaufen, doch andererseits ist der Levitamm sicherlich gewachsen, die Maaser wurde nicht immer großzügig gegeben und die sie hatten an die Kohen abzugeben, erklärt RaMBaM. Schließlich war es Levi wie Kohen verboten, bei der Ernte zu helfen, weil sie sich ggf. begünstigt hätten (Vgl. Munk 1993, S. 215 f.).

<sup>112</sup> Plaut interpretiert >rein< als rituell rein, da das Essen als heilige Handlung zu verstehen sei (Vgl. Plaut 2003, S.172).

<sup>113</sup> Der Glaube an den Wert und die Wirksamkeit elterlicher Segnung der Kinder ist in biblischen Erzählungen bestätigt, z.B. Noahs Segnung von Schem und Jafeth (1 Mose 9:26–27); Isaaks Segnung von Jakob und Esau (1 Mose 27, and 28:1–4) und Jakobs Segnung seiner Söhne und Enkel (1 Mose 49, 48:13–22). Die Segnung der Kinder wird außerhalb des Sabbatabend (entweder in der Synagoge oder im Haus); an den Abenden vor den Hohen Feiertagen und Jom Kippur und vor einer Reise ausgeführt. Nur zu besonderen Anlässen erfolgt der Segen durch die Mutter, gewöhnlich durch den Vater, der die Hände auf den Kopf des Kinds legt und den Segen über Jungen (1 Mose 48:20) und Mädchen (Ruth 4:11), gefolgt von der priesterlichen Segnung (4 Mose 6:24–26) spricht. Seit dem Mittelalter ist die Zeremonie tief verwurzelt. Den Elternseggen hört man ebenso zur Hochzeit der Kinder oder am Sterbebett der Eltern. (Encyclopaedia Judaica 1972c, S. 1087). Mehr noch als der Priesterseggen eine besondere Atmosphäre erzeugt, schafft der Segen der Eltern eine intime Verbindung zwischen den beiden Generationen und drückt Liebe und Sorge um die Nachkommenschaft aus, die durch den körperlichen Kontakt unterstützt wird. Auch hier wird die Formula zum Hilfsmittel, da sicherlich nicht jeder einen entsprechenden Segen für die verschiedenen Kinder auszudrücken wüsste.

<sup>114</sup> Glauben Siehe Glossar

<sup>115</sup> Nach dem Kommentar von Leibowitz heißt es: „Die menschliche Hilfe, die Gott fordert, wird im Gebot für die Priester, die Kinder Israel zu segnen und ihre Herzen zu bereiten, angedeutet: >Und sie sollen meinen Namen legen auf die Kinder Israel, und ich werde sie segnen<, so wie der Bauer den Boden für den Regen vorbereitet.“ (Vgl. Interzugang: Leibowitz [Mai 2003]a Diesen Hinweis greift auch die Schülerin Amelie in ihrer Interpretation auf, wenn sie Segens als Unterstützung interpretiert.

<sup>116</sup> Am 26.04.2002 erschoss ein Schüler am Erfurter Gutenberg Gymnasium 16 Lehrer, Schüler, Polizisten.

<sup>117</sup> Zu Schawuot am 5./6. Siwan ist es nach altem Brauch üblich, in der Synagoge die ganze Nacht mit dem Studium der Tora und anderem rabbinischen Schrifttum zu verbringen (Vgl. Ydit 1984, S. 94).

<sup>118</sup> Heiratet ein Ehepaar, dann wird die Eheschließung in einem Ehevertrag (Ketuwa) abgeschlossen, in dem sich der Mann gegenüber der Frau verpflichtet a) die Ehepflichten zu erfüllen und b) vermögensrechtlich gesehen, bei Scheidung ohne Verschulden der Frau die in der Ketuwa bekundete Entschädigungssumme auszuzahlen (Ydit 1984, S. 103). Die Scheidung im Judentum beruht auf dem Grundsatz, dass keine gescheiterte Ehe künstlich aufrechterhalten werden muss und erkennt eine rechtsgültige friedliche Scheidung an. Legale Scheidungsgründe bestehen auf der Seite des Mannes (z.B. Untreue, etc.) und der Frau (z.B. Impotenz etc.). Die Frau muss 90 Tage warten bis sie wieder heiraten darf. Die Scheidung wird durch die Übergabe des Scheidungsbriefes, Get, durch den Mann an die Frau vollzogen. Der Get wird der Tradition nach vernichtet und stattdessen eine Scheidungsurkunde ausgegeben. Die Frau kann keine Scheidung in Abwesenheit des Mannes erwirken, z.B. wenn dieser sich weigert. Doch kann das Gericht in Israel einen Mann per Gefängnisstrafe dazu zwingen, den Get herauszugeben, da

die Frau sonst nach rabbinischem Recht nicht wieder heiraten dürfte. Sie befindet sich im Zustand der Aguna und alle Kinder aus einer solchen Ehe gelten als Mamserim. Das Reformjudentum verzichtet aus diesen Gründen auf einen Get und hat eine modifizierte Ketuwa eingeführt (Vgl. Ydit 1984, S. 104 ff.)

<sup>119</sup> Die Aussage lautet weiter: „So tue mir der Ewige an, so und noch mehr: Nur der Tod kann scheiden zwischen mir und dir!“ Damit drückt Ruth ihr Gefühl der Solidarität mit dem Schicksal und mit dem Glauben des jüdischen Volkes aus.

<sup>120</sup> Wie streng die Bewertung war, bleibt offen, da der Test für die Beobachterin nicht einsehbar war. Er bestand nach Auskunft der Lehrerin aus mehreren Fragen zu allen behandelten und in der Vorstunde wiederholten Bereichen, so dass die Schüler, wenn sie sich ihren Aufzeichnungen gewidmet haben, wenig Probleme gehabt haben dürften.

<sup>121</sup> Wie die Lehrerin erklärte, werden allgemeine Fragen mit dem Rabbiner und Kollegen besprochen, so vermutlich auch die Tests.

<sup>122</sup> Ganz anders als in den Gruppen der Gemeinde 7, die frühzeitig eigene Urteile und begründete Meinungen auch in einer punktuellen Prüfung entwickeln müssen. Der Anspruch ist hier offensichtlich mehr reproduktiv angelegt.

<sup>123</sup> Hier muss der Text genauer beleuchtet sein, um die Hintergründe zu verstehen. Die besonderen Pfannen sind nach RaSCHI auch heilig, da ihre Benutzung nur einer bestimmten Personengruppe gestattet und dem Kultdienst vorbehalten war. Vers 2 in Kapitel 17 besagt, dass die Pfannen erst nach Korachs Vernichtung diesen Status erhielten, da sie als „Blechplatten zum Überzug für den Altar“ fungierten, denn „... sie sind heilig geworden, sie sollen den Kindern Israels zum Zeichen dienen.“ (Vgl. Munk 1993, S. 203).

<sup>124</sup> Gewissermaßen sind Korach und Aron aufgefordert sich im Kultdienst zu messen, indem sie Gott opfern sollen. Gemäß RaSCHI lag der Grund dieses „Vergleichs“ darin: Da es nur einen Gott gibt, konnte es auch nur einen Hohepriester geben, dessen erster Vertreter nur durch Gott gewählt sein konnte, so wie es im Vers 16 ersehbar sei: „Und Mose sprach zu Korach: Erscheine du und dein ganzer Anhang morgen vor dem Ewigen, du und sie und auch Aaron.“ Das Opfer kann als Weihrauchopfer interpretiert werden, das hohe Spiritualität symbolisierte, meint der Sohar (Vgl. Munk 1993, S. 195 f.).

<sup>125</sup> Die Zahl der Pfannen lässt die Rabbinen eindeutig auf das Narrativ zu Korach schließen, nicht auf die Revolte des zweiten Narrativs (Vgl. Munk 1993, S. 196).

<sup>126</sup> Weihrauch und Parfüms bildeten in der antiken Welt äußerst wertvolle Erzeugnisse. Man vermutet, da Israel und Ägypten (1 Mose. 37:25) durch eine uralte Gewürzroute verbunden waren, dass die Israeliten schon in der Wüste mindestens 4 Parfüms und 4 Weihrauchzutaten kannten, die ihre Ursprünge in Asien und Afrika hatten. Dazu gehören u.a. Balsam, Weihrauch, Myrrhe, Krokus, Zimtrinde und Zimt. Gewürzdarbringung wurde in Ketoret und Lewona unterschieden. Ketoret kann sich auf jede Art Opfer beziehen und bezeichnete in erster Linie das, was als Rauch emporsteigt (2 Mose. 25:6) genannt. Der zweite Ausdruck Lewona (Jeremia 6:20) wird wahrscheinlich wegen seiner weißen Farbe so bezeichnet (lawan, weiß). Zum einen wurde Räucherwerk als eine Ergänzung zum Opfer benutzt oder als Weihrauch (Lewona) ohne zusätzliche aromatische Zutaten (z.B. bei Erstlingsfrüchten oder zum Schaubrot). Bei Tieropfern wurde kein Weihrauch verwendet. Die übliche Verwendung in biblischer und talmudischer Zeit wurde später kaum gepflegt, doch heute noch erinnert der Segen über die Gewürze in der Hawdala daran. Arons Weihrauchopfer, das die Plage hier im Korachtext beenden sollte, kann als separates Opfer betrachtet werden (Feliks 1972b; Ouelette 1972)

<sup>127</sup> Korach der Erstgeborene der Familie Kehat wurde von Mosche nicht zum Nassi (Prinz) ernannt. Doch wollte er die Führung übernehmen, indem er gegen Mosches Ernennung durch Gott, also gegen Gott selbst, rebellierte. Dazu konnte er Männer von Einfluss gewinnen. Die Situation kurz nach der Episode mit den Spähern war für die Rebellion günstig, um gegen Mose zu intervenieren. Eventuell nahm Korach an, Mose habe die Gesetze gemacht, um Profit zu erzielen. (Vgl. Munk 1993, S. 188).

<sup>128</sup> Gott lasse dich werden wie Ephraim und Menasche (Sidur Sefat Emet. Übersetzung R'. Bamberger, S. Basel, 1993. S. 98)

<sup>129</sup> Entweder wurde der Segen schon einmal auf deutsch notiert oder alle Schüler sprechen und verstehen gut hebräisch, was eher zu bezweifeln ist.

<sup>130</sup> Es segne dich der Ewige und behüte dich. Es lasse der Ewige dir sein Angesicht leuchten und begnadige dich. Es wende der Ewige dir sein Angesicht zu und gebe dir Frieden (Sidur Sefat Emet 1993, S. 98)

<sup>131</sup> Gott lasse dich werden wie Sara, Rivka, Rahel und Lea (Ebenda).

<sup>132</sup> Hier ist offensichtlich eine Vereinbarung zwischen Schülern und Lehrerin getroffen worden, dem Thema Antisemitismus mehr Raum zu geben. Zwar steht dieser Entscheidung der Vorbehalt gegenüber, dass jüdische Erziehung sich nicht auf die Schoa konzentrieren sollte, um Judentum nicht vornehmlich von einer negativen Erfahrung aus zu konstituieren. Doch sind die bestehenden Probleme der Lebenswelt der Schüler vorhanden und wurden aus ihren Bedürfnissen heraus im Unterricht integriert. In ihrem Interesse spiegelt sich die Suche nach Argumentationshilfen und Orientierungen, um sich mit sich und anderen darüber auseinanderzusetzen zu können.

<sup>133</sup> Schoeps 2002

<sup>134</sup> Siehe dazu Anhang 3.7 Gemeinde 7

<sup>135</sup> Es ist wohl müßig darüber zu spekulieren, welche Motive den Mann zu solchen Äußerungen führen. Jedenfalls bedient er genügend antisemitischer Klischees, wenn man die Angeredeten überhaupt als Juden bestimmen kann. Der Adressat wird jedoch nicht genannt und die Vermutung, dass der Mann seine Anklage in Richtung der Synagoge anbringt, mag subjektiv der Interpretation der Schülerin zugrunde liegen. Einerseits werden die Adressaten als Tier bezeichnet und andererseits einer finanziell gut stehenden Gruppe zugeordnet. Zwei antisemitische Motive scheinen erkennbar: Schweine mit Juden zu verbinden ist seit dem Mittelalter bekannt (Stichwort „Judensau“), ebenso bildet Verbindung von Kapital und Judentum ein gängiges Klischee. Das Stereotyp Reichtum wird weiterhin mit dem Motiv des Bestehens verbunden. Der Schreier gibt vor, sich bis aufs letzte für die Adressaten eingesetzt zu haben, um dann so enttäuscht zu werden. Die Handlungsoption des „Betrogenen“ eskaliert in der Ankündigung, die Beschuldigten zu töten. Die wiederholte Tötungsabsicht klingt erschreckend genug, insbesondere für eine junge Schülerin, die in unmittelbarer Nähe des Mannes wohnt. Fraglich bleibt bis zum Ende des Narrativs, ob der Mann wirklich Juden beschimpfte oder Mitglieder der Gesellschaft im Generellen anspricht und ob die Situation tatsächlich so verlaufen ist oder im wiederholten Erzählen ggf. modifiziert wurde.

<sup>136</sup> Ein solcher Auftrag durch einen Lehrer, zumal wenn man die einzige Jüdin der Klasse ist, kann Verschiedenes bedeuten. Der Lehrer gibt zum einen aus Unsicherheit an Verantwortung ab, um sich nicht in die Gefahr zu begeben, falsches zu sagen. So gerät die Schülerin in eine Expertenrolle, der sie ggf. gar nicht gerecht werden kann. Eventuell wird sie in die Situation gedrängt, sich für die Politik Israels rechtfertigen zu müssen. Innerhalb dieses Klassenkontextes kommt erschwerend hinzu, dass offenbar die Mitschüler und der Lehrer antisraelische bzw. antisemitische Einstellungen transportieren. Wahrlich eine eher beängstigende Lage für die Schülerin, als dass sie während des Vortrags zwangsläufig Kritik erfahren und eventuell in eine Außenseiterrolle gedrängt wird.

<sup>137</sup> Siehe Anhang 7.3 Auszüge den Unterrichtsmaterialien, Gemeinde 3

<sup>138</sup> Geburtsorte außerhalb Deutschlands der Befragten liegen in Russland, in Moldawien, der Ukraine (3); Kirgisien oder Argentinien (11. Klasse).

<sup>139</sup> Weitere genannte Sprachen sind tschechisch, französisch (4), spanisch (2) oder ukrainisch.

<sup>140</sup> Englisch sprechen 8 aller Eltern, jiddisch 6 Elternteile, hebräisch hingegen nur 5

<sup>141</sup> Mütterlicherseits werden Projektleiterin; Biologielaborantin; Redakteurin; Sachbearbeiterin; Diplomingenieurin; Religionslehrerin; Systemanalytikerin, Informatikerin, Ballettlehrerin, Selbständig; Buchhalterin; Erzieherin bzw. Kindergärtnerin (3) Buchhalterin erwähnt, väterlicherseits Ingenieur (2); System-Administrator; Bankangestellter; Apotheker; Lehrer; Hotelmanager; Programmierer, Arzt, Chemiker; Klavierlehrer, Chorleiter; Informatiker; Ingenieur, Kaufmann oder Konstrukteur.

<sup>142</sup> Abgelehnt werden Berufe wie Arzt (2); Lehrer (2); Mathematiker und Naturwissenschaftler, Putzfrau; Pfarrer oder Soldat.

<sup>143</sup> Lediglich 2 Schüler mögen sich zu einem zukünftigen Lebensort äußern, eine Schülerin macht diese Überlegung von ihrem zukünftigen Studienplatz abhängig. Als Wohnort abgelehnt wird Afghanistan (3), Deutschland (2) Russland; Ukraine, Südkorea, Mocambique und Arabien.

<sup>144</sup> Siehe Glossar

<sup>145</sup> Siehe Glossar

<sup>146</sup> Siehe Glossar

<sup>147</sup> Die vier Erzmütter des jüdischen Volkes, Sarah, Rebekka, Lea und Rachel, sind die Ehefrauen der 3 Patriarchen, Abraham, Isaac und Jacob. Die Erzmütter spielten insbesondere eine Rolle im 1. Buch Mose, um die Konsequenzen des zuerst an Abraham gegebenen göttlichen Versprechen sicherzustellen (Encyclopaedia Judaica 1972. Band 13, S. 181). So heißt es im Gebetbuch: Gott lasse dich werden wie Sara, Rivka, Rahel und Lea (Sidur Sefat Emet 1993, S. 98).

<sup>148</sup> Rein als Opposition zu unrein verweist auf kultische Reinheit, die durch die Berührung von Aas oder eines toten Menschen und durch gewisse Krankheiten aufgehoben wird. Unrein sind ebenso menstruierende Frauen und Wöchnerinnen. Auch der Genuss unkoscherer Lebensmittel führt zu dieser Unreinheit, die durch rituelle Waschungen wieder in Reinheit überführt werden kann (Vgl. Philo-Lexikon 1992, S. 609)

<sup>149</sup> Barak, der erste israelische Ministerpräsident, der den Palästinensern einen eigenen Staat anbot, er löste B. Netanjahu ab, erlitt jedoch nach seinem Scheitern in Camp David im Jahr 2000 eine große Niederlage bei den vorgezogenen Wahlen im Februar 2001 gegen Sharon.

<sup>150</sup> Milch, die im hebräischen Text als Chema bezeichnet wird, meint genauer dicke Milch oder Butter. Nach RaSCHI kann es auch Rahm bedeuten, der mit dem Getränk Milch, Chalaw, eine Zutat zum Essen bildet. Fleisch und Milch gilt hier noch nicht als unvereinbar wie im späteren Gesetz (2 Mose 23.19) Manche jüdische Ausleger versuchten darauf einzugehen, indem sie erklären, dass das Fleisch erst später beim Mahl, das Abraham arrangiert, aufgetragen wurde Das Herbeischaffen wie auch das Vorlegen des Brotes wird nicht besonders berichtet, wohl aber die des Bratens. Interessanterweise bildet dieses Mahl in 1 Mose das einzige Essen, das genauer beschreiben wird. (Vgl. Munk 1994a, S. 191)

<sup>151</sup> Durch die Kurzstruktur des Lehrplan scheinen die Lehrer einen breiten Handlungsspielraum zu erhalten, doch werden gemeindeintern didaktische und methodische Fragen z.T. durch Zusatzmaterial und in Sitzungen mit dem Rabbinat abgeklärt. Problematisch erscheint die Tatsache, dass kaum Hebräischunterricht integriert ist, d.h. dass nicht alle Schüler befähigt werden, Gebete im Original zu lesen. Andererseits bietet die Gemeinde viele Möglichkeiten des Sprachunterrichts.

<sup>152</sup> Das Unterrichtsgespräch zu Schawuot zeigt, dass die Feiertagskenntnisse bei manchen Schülern nur lückenhaft vorhanden sind In der 11. Klasse soll nach dem Lehrplan die jüdische Geschichte durchgenommen werden. Da die Besuche fast zu Ende des Schuljahres stattfanden, ist anzunehmen, dass die historischen Lernvorgaben weitestgehend abgeschlossen waren. Die Testthemen leisten dazu allerdings wenig Rückschlüsse. Insofern die Geschichte bis zur Schoa erarbeitet wurde, wie es im Lehrplan verankert ist, erscheint es sinnvoll, dass im Unterricht nun Themen hinsichtlich der Situation Israels und des gegenwärtigen Antisemitismus in der Diaspora diskutiert werden.