

2.1 Daniel, Gemeinde 2

2.1.1 Biografische Skizze

Daniel ist zum Interviewzeitpunkt 15 Jahre alt. Er wurde in Moskau geboren und emigrierte gemeinsam mit seinen Eltern nach Deutschland als er 4 Jahre alt war, so dass er kaum Erinnerungen an diese Zeit hat. Mit der Auswanderung war der Vater zunächst von Arbeitslosigkeit betroffen. Daniels Mutter hingegen konnte schnell eine neue Stelle bekommen. Die Familie muss einer der ersten Zuwanderer in Gemeinde 2 gewesen sein, da Daniel häufiger auf die einsame Situation als Jude aufmerksam macht. Heute hat der Vater eine gute Position als Softwarehersteller in einer Nachbarstadt gefunden. Daniel besucht erfolgreich die 9. Klasse eines katholischen Gymnasiums, an dem er auch am Religionsunterricht teilnimmt.

2.1.2 Dossier

Entstehung des Interviews und äußere Situation

Das Interview konnte im Gemeindezentrum durchgeführt werden. Die Ehefrau des Rabbiners zeigte sich behilflich, der Forscherin zwei Schüler zu nennen.¹ Das Interview fand Sonntag, den 25. November 2001 nach der Hebräisch- bzw. Religionsstunde und vor dem Treffen der Zionistischen Jugend statt und dauerte ca. 20 Minuten. Eine engagierte Helferin der Gemeinde, die während der Unterrichtszeiten zugegen war, stellte die Küche des Jugendzentrums als Ort des Interviews zur Verfügung. Zwar entstand in der Küche eine relativ persönliche Atmosphäre, die aber keineswegs vor einer Vielzahl Störungen schützte, da recht häufig Erwachsene zum Zwecke der Herstellung heißer Getränke die Küche besuchten, Jugendliche etwas zu fragen hatten oder die Rabbinerkinder ihren Spielort wechseln wollten.

¹ Nach den ersten Eindrücken, schienen die vorgeschlagenen Interviewpartner Daniel und Lea (Vgl. Anhang 2.2 Vollständige Interviewanalysen Lea) nicht unbedingt typische Schüler der Gemeinde zu repräsentieren, insofern sie nicht zu denen gehörten, die zum Unterrichtsbesuch gedrängt werden mussten. (Siehe II Kapitel 4.1 Gemeinde 2 dieser Arbeit)

Innere Kommunikationssituation des Interviews

Die Forscherin suchte positiv und bestätigend auf den Jugendlichen einzugehen, so dass eine angenehme Atmosphäre herrschte. Der Jugendliche antwortete nach seinem Vermögen offenherzig und klar. Die Störungen in der Küche jedoch erschwerten die Konzentration auf die Frageformulierung beträchtlich, so dass auch gelegentliche Themensprünge vorkamen und nicht immer der Gedankengang des Interviewten weiterverfolgt werden konnte.²

Der Interviewte wirkt vom Naturell etwas unruhig und spricht, als ob er in großer Eile wäre. Er befindet sich häufig schon beim nächsten Gedanken, bevor er einen Satz beendet hat. An anderen Stellen wiederum sucht er nach Worten, um seine Vorstellungen zu artikulieren. Zuweilen macht er auch tiefgreifende grammatikalische Fehler, die im Hinblick auf seine lange Aufenthaltsdauer erstaunen. Anzunehmen ist, dass er durch seine Eile nicht immer auf die Sprachkorrektheit achtet. Grundlegend teilt er sich jedoch selbstbewusst und sachlich mit. Um Situationen zu veranschaulichen, wählt er gerne Kontraste, die z.B. das eigene Handeln dem Verhalten der Eltern oder die Gemeindesituation früher und heute gegenüberstellen. Weiterhin kann sich Daniel in seinen Darstellungen auf ein breites Tatsachenwissen berufen, das ihm erlaubt, Ursachen und Folgen für spezifische Phänomene mit einer gewissen Faktizität zu schildern. Daniel tendiert weniger zu Narrationen oder zu Detailedarstellungen. Seine knappen Erzählungen wirken jedoch strukturiert, da sie Probleme und Lösungsfindungen betonen, wie am Beispiel seiner Ausführungen zum Umgang mit christlichen Themen in der Schule zu erkennen ist. Die Fragerin ist immer wieder gefordert, Themen zu erweitern oder neu einzubringen, da Daniel unvermutet schnell zu einer Schlussbemerkung gelangt so als ob alles gesagt sei.

2.1.3 Fallbeschreibung

Daniels jüdische Identität verortet sich zum einen im Spannungsfeld zwischen dem Einzelnen und der Gemeinschaft, das sowohl sein Dasein als Jude in der nichtjüdischen wie auch der jüdischen Umwelt berührt.

² Daniel hatte keinen Fragebogen ausgefüllt.

Weiterhin entwickelt sich jüdische Identität in der Umsetzung jüdischen Lebens zwischen erfüllbaren und nicht erfüllbaren Verpflichtungen.

- Alleinsein und die Gemeinschaft: Als Jude im nichtjüdischen Umfeld
- Alleinsein und die Gemeinschaft: Als Jude in der Gemeinde
- Jüdische Identität zwischen erfüllbaren und nicht erfüllbaren Verpflichtungen

2.1.3.1 Alleinsein und die Gemeinschaft: Als Jude im nichtjüdischen Umfeld

Integration

Mit der Zuwanderung aus Moskau, die Daniel im Kleinkindalter miterlebte, musste die Familie zunächst einige Hürden überwinden, die sich u.a. in einer längeren Erwerbslosigkeit des Vaters bemerkbar machten, der als Diplom-Ingenieur ausgebildet wurde: „Und mein Vater war 4 Jahre lang arbeitslos.“³ Die lange Arbeitslosigkeit war sicherlich auch durch psychische Belastungen gekennzeichnet, die Daniels Vater bewältigen musste. Es ist anzunehmen, dass sich auch eine veränderte Rollenverteilung in der Familie vollzog, da die Mutter als Modedesignerin sofort wieder „eine neue Stelle“⁴ erhielt und zum finanziellen Versorger der Familie wurde. Der Vater nutzte die Zeit offensichtlich, um sich neu zu orientieren, da er sich in Buchhaltung und Mathematik fortbildete. Wenn auch die ersten Schritte im Zuwanderungsland schwierig gewesen sein mögen, erweist sich die weitere Entwicklung als ausgesprochen positiv. Nicht nur dass beide Eltern eine gute Stelle haben, denn der Vater arbeitet nun im Computergeschäft, auch Daniel und sein älterer Bruder scheinen schulisch gut versorgt zu sein.

Interessanterweise beginnt Daniel seine Biografie in Moskau, schwenkt dann aber sogleich auf die Gegenwart, die Gemeinde, seine Schule und Freizeit. Von der Familie berichtet er erst durch die Frage der Forscherin und wirkt fast erstaunt, dass auch das Thema Verwandtschaft Aufmerksamkeit weckt: „Ach so.“⁵ Anzunehmen ist, dass er die familiäre Situation in der Phase der Migration aufgrund seines Alters nicht bewusst wahrnehmen konnte und sie für ihn heute eine lediglich sekundäre Rolle spielt. Seine schwer verständlichen Hinweise zum ursprünglichen Beruf und zur Weiterqualifikation des Vaters deuten darauf, dass

³ Vgl. Anhang 4.1 Interviewtranskript Daniel, Zeile 32

⁴ Vgl. Anhang 4.1 Interviewtranskript Daniel, Zeile 31

⁵ Vgl. Anhang 4.1 Interviewtranskript Daniel, Zeile 26

sich Daniel damit weniger intensiv befasst hat: „Der hat mit den Doktor (..) oder so was.“⁶

Welche jüdische Sozialisation die Eltern oder Großeltern erfahren haben und wie die beiden Söhne jüdisch in den Anfangsjahren nach der Migration erzogen wurden, dazu gibt Daniel nur indirekte Hinweise. Im Vorgespräch des Interviews gibt er an, seine Bar Mizwa durchgeführt zu haben. Dadurch ist erkennbar, dass die Familie eine institutionelle Anbindung an die Gemeinde suchte und weiter wünscht. Die schon länger zurückliegende Entscheidung der Eltern, ihn regelmäßig zum Religionsunterricht in die Gemeinde zu senden, unterstützt diese These. Schließlich ist auch Daniels Anmerkung, dass jüdische Identität und Gott zu Hause thematisiert werden, nicht unbedeutend: „Wir haben schon oft schon darüber geredet.“⁷ Damit reagiert die Familie offensichtlich anders auf das Gemeindeangebot als viele Zuwandererfamilien, die häufig für die Gemeinden nicht mehr greifbar werden, wenn man sich im deutschen Umfeld akklimatisiert und integriert hat. Daniels Familie ist wirtschaftlich abgesichert und bleibt der Gemeinde treu, zumindest was die Eingliederung Daniels betrifft. Vielleicht kamen die Eltern mit der Erwartung nach Deutschland, ein jüdisches Leben vorzufinden, an dem sie sich beteiligen können. Da sie offenbar einer der ersten russisch jüdischen Familien vor Ort waren, ist anzunehmen, dass ihre Erwartungen zunächst enttäuscht wurden und sie durch die nun vergrößerte Gemeinde neue Chancen für ein jüdisches Lebens erkennen.

Im Hinblick auf den Einzelnen und die Gemeinschaft, scheint es auch wichtig, den Herkunftsort der Familie zu betrachten, den Ort, an dem sie eine Gemeinschaft, Gemeinde und Verwandte verlassen haben. An seinen Geburtsort hat Daniel wenig Erinnerung und auch ein Besuch im Jahr 1998, der gemeinsam mit den Eltern stattfand, hat ihn offensichtlich nicht nachhaltig beeindruckt. Vielmehr die dort noch lebende Großmutter väterlicherseits schafft eine emotionale Verbindung, weil so „seh ich meine Oma auch jetzt ganz selten.“⁸ Die Eltern reisten wie viele andere russische Zuwanderer in das Herkunftsland zurück, nicht zuletzt um Daniel seine russischen Ursprünge vor Augen zu führen, denn die Eltern wollten „mir da

⁶ Vgl. Anhang 4.1 Interviewtranskript Daniel, Zeile 26-28

⁷ Vgl. Anhang 4.1 Interviewtranskript Daniel, Zeile 228

⁸ Vgl. Anhang 4.1 Interviewtranskript Daniel, Zeile 72

alles zeigen.“⁹ Es bleibt völlig undeutlich, ob in Moskau ein jüdisches Umfeld bestand oder Judentum gepflegt wurde. Vermutlich hätte Daniel sich dazu geäußert. Erstaunlicherweise scheinen Daniels Eltern die einzigen der Familie zu sein, die sich nicht entschlossen, in die USA oder nach Israel zu gehen. Auch ein jüdischer Freundeskreis, der ggf. aus der ehemaligen UDSSR nachgezogen ist und sich in Gemeinde 2 angesiedelt hat, liegt nicht vor. „Ja aber also Freunde hier in Gemeinde 2 nicht viele, also nicht viele jüdische Freunde.“¹⁰

Das Problem des Einzelnen, das Daniel wiederkehrend berührt, ist nicht nur auf ihn als Individuum bezogen sondern auch auf die Familie als Einheit. Das Einzelne, das sich auch als Besonderes oder Abgetrenntes bezeichnen lässt, tangiert die Familie nicht nur in ihrer Jüdischkeit, auch die russische Herkunft spielt für Daniel eine Rolle, wenn auch nicht die allein Dominante. Unabhängig davon, wie stark die eigene Beziehung zu Russland ist, die Eltern werden ihre Verbindung sicherlich an ihn weitergegeben haben. Wesentlich ist Daniel deshalb zweierlei: „dass ich eben aus Moskau komm und jüdisch (bin).“¹¹ Daniel macht diese spezifische Rolle an den Begriffen Mentalität und Kulturkreis fest, wodurch er sich im gesellschaftlichen Lebensbereich von nichtjüdischen Deutschen als Jude mit russischer Herkunft unterscheidet: „Man merkt das schon an der Mentalität. Also sind ganz anders eingestellt, die Leute, aber ich weiß nicht, das liegt natürlich auch am Kulturkreis.“¹² Wenn man ergründen will, wie und was Daniel unter Mentalität und Kulturkreis versteht, wird nicht völlig deutlich, ob er sich mehr die russische Herkunft oder das Jüdischsein bezieht. Auch bleibt vorerst undeutlich, wen er eigentlich mit „Leute“ meint, deutsche Nichtjuden oder auch Juden aus Deutschland. Mentalität definiert er im Folgesatz als eine Form der Einstellung. Dieser lexikalischer Gebrauch entspricht der allgemeinen Begriffsbestimmung, wenn man von Denk- und Vorstellungsart oder geistiger Haltung eines Menschen spricht. Im Anschlusssatz hebt Daniel eindeutig die Ingroup der Zugewanderten hervor: „Man hat was mit denen gemeinsam.“¹³ Doch das verwendete

⁹ Vgl. Anhang 4.1 Interviewtranskript Daniel, Zeile 45

¹⁰ Vgl. Anhang 4.1 Interviewtranskript Daniel, Zeile 68 f.

¹¹ Vgl. Anhang 4.1 Interviewtranskript Daniel, Zeile 103

¹² Vgl. Anhang 4.1 Interviewtranskript Daniel, Zeile 100-102

¹³ Vgl. Anhang 4.1 Interviewtranskript Daniel, Zeile 109

Personalpronomen irritiert, denn die Ingroup wird normalerweise in der ersten Person Plural angeführt, um die Nähe und den Einschluss der eigenen Person anzuzeigen, nicht aber mit dem unpersönlichen Personalpronomen „man“ benannt. Inhaltlich jedoch macht Daniel deutlich, dass er nur die Gruppe der Zuwanderer meinen kann: „Das spür ich bei Anderen nicht also. Es fehlt diese Verbundenheit.“¹⁴ Die Outgroup betitelt er abgrenzend mit „bei Anderen“. Mentalität und Kulturkreis orientiert sich also an einer Beschreibung der eigenen Gruppe von Innen, ohne Merkmale der Einstellungen oder des Kulturkreises gesondert zu nennen. Wichtiger erscheint das persönliche Gefühl, das zwischen dem Einzelnen und der Ingroup aktiviert wird, die Verbundenheit. Auch weiterführend verwendet Daniel die distanzierende grammatische Form: „Man sieht die mit anderen Augen“¹⁵. Er meint nicht >Man sieht uns (die Juden) mit anderen Augen< oder >Ich sehe sie (Nichtjuden) mit anderen Augen<, sondern ich bzw. wir sehen uns mit anderen Augen. Der Kontrast zwischen distanzierender Oberflächenstruktur und identifizierender Tiefenstruktur der Syntax mag auf Daniels Ambivalenz hinweisen, die er Innen und Außen in Relation zur eigenen Gruppe ausdrückt. Die Identifikation von Juden bzw. Juden aus Russland untereinander scheint ihm das ausschlaggebende Merkmal zu sein, das ihm erlaubt, sich als Teil dieser Gruppe aufzufassen. Daniel konstituiert jüdische Identität damit als ein ethnisches Bewusstsein. Die vermutete Ambivalenz in Daniels Darstellung ließe sich, trotz der besonderen Situation der Familie, die offenbar allein ihren Weg beschritt, auf den großen Erfolg der Integration zurückführen. Nicht nur dass beide Eltern in guter Position arbeiten, auch Daniels Bruder in der 10. Klasse hat bereits eine Lehrstelle und Daniel selbst brilliert in Schule und Sport: „Ich spiele Hockey, wir sind sehr erfolgreich.“¹⁶ Er ist gut integriert und doch Teil der Gruppe, die sich mental von ihrer Umgebung unterscheidet. Eventuell hat die ursprüngliche Außenseiterposition als Russe und Jude, da nach Daniels Angaben zum Zeitpunkt der Migration noch wenige Juden in Gemeinde 2 lebten, die Integrationskräfte derart mobilisiert, dass die Familie auf sich gestellt, offen auf die Umgebung zuging. Für Daniel und seinen Bruder, die

¹⁴ Vgl. Anhang 4.1 Interviewtranskript Daniel, Zeile 110 f.

¹⁵ Vgl. Anhang 4.1 Interviewtranskript Daniel, Zeile 105

¹⁶ Vgl. Anhang 4.1 Interviewtranskript Daniel, Zeile 19 f.

beim Wohnortwechsel noch nicht die Schule besuchten, dürfte das Einleben problemloser gewesen sein als für manche Jugendliche, die mit höherem Alter in die Gemeinde kamen.

Wie sich zeigt, steht für Daniel, obwohl er über die starke Verbundenheit spricht, die russische Herkunft doch weniger zur Debatte. Ihn beschäftigt die jüdisch – nichtjüdische Kontrastierung wesentlich mehr, die ihn als Einzelperson und inmitten der Familie auf Hindernisse stoßen lässt, die das alltägliche Leben begleiten. Das Leben als jüdische Familie im nichtjüdischen gesellschaftlichen Umfeld ist mit Einschränkungen und Konzessionen behaftet, die die Familie billigen muss, um sich zu etablieren. „Es ist so, dass das sehr schwer ist, jüdisches Leben, hier in der Gemeinde auf jeden Fall.“¹⁷ Daniel nennt in diesem Zusammenhang vorwiegend religiöse Zusammenhänge, die die Arbeitsverpflichtung der Eltern am Schabbat und die Schwierigkeit, ohne verfügbare koschere Lebensmittel Kaschrut einhalten zu können, betreffen. Diese Fakten führt Daniel an, aber aus seinen Äußerungen ist nicht zu schließen, ob nur er oder seine ganze Familie intensiver darüber nachdenkt und ggf. etwas ändern möchte. Zum Thema koscheres Fleisch haben Daniel und seine Eltern jedenfalls grundverschiedene Auffassungen.

Schule und Sport

Schule und Sport bilden 2 besondere Beispiele dafür, wie Daniel sich einerseits zu einer Gemeinschaft hingezogen fühlt und sich andererseits als Jude einsam und allein wahrnimmt. Er ist erfolgreicher Hockeyspieler, also in einem Sportteam, das auf den Einzelnen als Gruppe angewiesen ist. Es macht ihm Spaß und er nimmt mit Freude am Training und Wettkämpfen teil. Allerdings finden die den Sport begleitenden Turniere hauptsächlich an den Wochenenden statt, also dann, wenn es Zeit wäre, zum Gottesdienst zu gehen. „Ich versuche soweit ich kann Samstag“¹⁸, betont er sein Ansinnen, die Synagoge zu besuchen. Doch hat er sich eine andere Priorität gewählt: „Weil ich da sehr erfolgreich bin im Hockey, wir

¹⁷ Vgl. Anhang 4.1 Interviewtranskript Daniel, Zeile 51 f.

¹⁸ Vgl. Anhang 4.1 Interviewtranskript Daniel, Zeile 114

haben ja sehr oft Turniere.“¹⁹ In seiner Formulierung bringt er zum Ausdruck, dass er nicht die jüdische Gemeinschaft für seine Sportgruppe vernachlässigen will, aber auch die Mannschaft hat ihre Wichtigkeit und das vermutlich schon zu einer Zeit als er die Gemeinschaft in der Gemeinde noch nicht kennen gelernt hatte.

Auch das Feld Schule und seine Freunde bieten ihm die Gewissheit in einer Gemeinschaft verhaftet zu sein. Ebenso wie in seiner Mannschaft ist er der einzige Jude. Dieser Umstand wird durch den Charakter der Institution besonders herausgehoben. Es handelt sich um eine katholische Privatschule, die schon selbst eine Außenseiterrolle in der säkularen und zum teil protestantisch orientierten Landschaft der ehemaligen DDR einnimmt.

Das bedeutet nicht unbedingt eine negative Erfahrung, denn selbst im katholischen Religionsunterricht, an dem er als Schüler dieser Schule teilnehmen muss: „weil an unserer Schule ist Religion Pflichtfach“²⁰, wird keine Anerkennung des christlichen Dogmas gefordert. Daniel beurteilt die Haltung der Lehrenden dort als redlich, denn „die machen das richtig neutral“.²¹ Die Neutralität erklärt Daniel am wohl prägnanten Beispiel der Messiasfrage²², die Judentum und Christentum religiös voneinander trennt. Aus Daniels jüdischem Grundverständnis wartet das jüdische Volk auf den Messias, wohingegen im katholischen Religionsunterricht natürlicherweise über den schon gekommenen Messias gesprochen wird: „Das ist nicht so, wenn wir jetzt ne Arbeit schreiben, dass ich >hier ist der Messias< schreibe.“²³ Wenn Daniel davon berichtet, dass das Thema Messias im Religionsunterricht behandelt wird, greift er in seiner Erklärung ganz betont nicht auf den christlichen Begriff Christus zurück und positioniert sich damit außerhalb der katholischen Denkweise. Offenbar sind sich die Lehrenden ihrer Verantwortung bewusst und respektieren seinen Glauben: „Alle wissen, dass ich jüdischer Religion bin.“²⁴ Der ihm entgegengebrachte Respekt schafft für Daniel eine Vertrauensebene, die ihm erlaubt, sich offen zu einem Thema wie diesem zu

¹⁹ Vgl. Anhang 4.1 Interviewtranskript Daniel, Zeile 114 f.

²⁰ Vgl. Anhang 4.1 Interviewtranskript Daniel, Zeile 17 f.

²¹ Vgl. Anhang 4.1 Interviewtranskript Daniel, Zeile 243

²² Siehe I Kapitel 2.1 dieser Arbeit

²³ Vgl. Anhang 4.1 Interviewtranskript Daniel, Zeile 243-245

²⁴ Vgl. Anhang 4.1 Interviewtranskript Daniel, Zeile 243

äußern, denn er kann seine Haltung „mit eigenen Ausdrücken, Eindrücken besetzen“.²⁵

Daniel scheint mit dem schulischen Angebot zufrieden zu sein, denn er besucht die Schule seit 5 Jahren und kann gute Noten vorweisen. Auch sein Freundeskreis rekrutiert sich aus katholischen Mitschülern. Was mag die Eltern dazu bewogen haben, ihn auf eine katholische Schule zu schicken? Mehrere Gründe sind denkbar. Zum einen könnte der qualitative Ruf der Schule Daniel und die Eltern dazu bewogen haben, ihn diese Schule besuchen zu lassen. Vielleicht hat er auch Freunde aus der Grundschule begleitet. Vielleicht hielten es die Eltern grundsätzlich für richtig, wenn Daniel inmitten einer mehrheitlich säkularen Gesellschaft Ostdeutschlands in einem religiösen Kontext lernt, auch wenn dieser christlich ist. Wie Daniel anmerkt, scheint er in der Schule auch Informationen zum Judentum zu erhalten, die ihm einerseits selbst dienlich sind und andererseits die Mitschüler zu Toleranz und Verständigung führen können. Damit nähert sich Daniel einer weiteren Problematik, die ggf. auch seine Eltern bedacht haben könnten. Ein antisemitischer Bodensatz, wie er an anderen Schulen nachgewiesen wurde, scheint an der katholischen Privatschule nicht möglich: „Es gibt eher so Schulen, wo der rechte Zweig schon überwiegt Bei uns an der katholischen Schule ist das nicht so.“²⁶ Trotz all dieser Vorzüge aber stellt sich für Daniel auch in der Schulgemeinschaft immer wieder das Gefühl der Einsamkeit ein. Diese Empfindung wird erkenntlich, wenn er den Religionsunterricht in der Gemeinde mit dem in der Schule vergleicht. Dabei kommt er zu dem Urteil, dass er der Gemeinschaft in der Gemeinde deshalb den Vorrang gebe, weil „ich nicht der einzige bin wie in der Schule“.²⁷ Neutralität alleine reicht offensichtlich nicht aus, um sich einer Sonderrolle zu entledigen, die ihn zwar nicht abwertend ausgrenzt, aber doch irgendwie trennt. Daniel, der stets die Gemeinschaft sucht, steckt in einer Zwickmühle, da er auf sein Anderssein auch dann verwiesen wird, wenn er es sich in einer ihm vertrauten Gemeinschaft befindet, so dass sich ein Gefühl der Isolation und des Verlassenseins einstellt: „Das war immer so einsam als Jude“²⁸

²⁵ Vgl. Anhang 4.1 Interviewtranskript Daniel, Zeile 247 f.

²⁶ Vgl. Anhang 4.1 Interviewtranskript Daniel, Zeile 254-256

²⁷ Vgl. Anhang 4.1 Interviewtranskript Daniel, Zeile 151 f.

²⁸ Vgl. Anhang 4.1 Interviewtranskript Daniel, Zeile 153 f.

oder „Da fühlt man sich manchmal so anders als Jude.“²⁹ Hier muss angemerkt werden, dass Daniel aus sich heraus die Situation so empfindet. Es handelt sich um keine Etikette von Außen durch Nichtjuden. In diesem Sinne macht sich Daniel selbst als jemand aus, der in der Schule, auch im Religionsunterricht dabei ist und doch wieder nicht. Es scheint fast so, als ob Daniel erst dann wahre Gemeinschaft registriert, wenn die von ihm verschiedentlich erfahrene Spannung zwischen Außen und Innen aufgehoben wird. Diese Spannungsauflösung findet er offenbar in der gegenwärtigen Gemeindesituation, da er diese „wie ne Gemeinschaft“³⁰ wahrnehmen kann. Daniels jüdisches Selbstverständnis beruht von daher vornehmlich auf einer Innenperspektive. Fremdbestimmte Definitionen berühren ihn weniger.

Antisemitismus

Damit steht auch der Antisemitismus als lediglich peripheres Phänomen außerhalb seiner jüdischen Konstruktion. Zwar ist er sich darüber bewusst, dass in der ehemaligen DDR ein hoher rechtsextremistischer Bodensatz zu finden ist: „Die antisemitische Einstellung ist schon höher als in den anderen Bundesländern.“³¹ Doch hat er glücklicherweise keine persönlichen Erfahrungen mit Antisemitismus bzw. Rechtsextremismus gemacht: „Mir ist das noch nicht begegnet.“³² Die Betonung Daniels, dass gerade an seiner Schule keine Rechtsextremisten vorzufinden sind, lässt annehmen, dass sich an einer konfessionellen Privatschule Lehrer, Eltern und Schüler intensiver und bewusster mit dieser Problematik auseinandersetzen. Inwieweit die katholische Schule es tatsächlich leisten kann, tradiertes antijudaistisches Denken der Kirche zu reflektieren, bleibt allerdings unbeantwortet. Daniels hat seine Kenntnisse über Rechtsextremismus z.B. durch seinen Vater erhalten, der aus der benachbarten Stadt berichtet, „dass jeden Tag dort jemand zusammengeschlagen wird.“³³ Weiterhin wird Daniel über Bekannte, die Gemeinde und Medien zum Thema informiert worden sein.

²⁹ Vgl. Anhang 4.1 Interviewtranskript Daniel, Zeile 154 f.

³⁰ Vgl. Anhang 4.1 Interviewtranskript Daniel, Zeile 155

³¹ Vgl. Anhang 4.1 Interviewtranskript Daniel, Zeile 283 f.

³² Vgl. Anhang 4.1 Interviewtranskript Daniel, Zeile 277

³³ Vgl. Anhang 4.1 Interviewtranskript Daniel, Zeile 279 f.

Schließlich liegt ein Anschlag auf die Synagoge der Gemeinde gerade ein Jahr zurück, ein Ereignis, das Daniel sich vermutlich noch nicht abgeschüttelt hat. Andererseits fühlt er sich nicht persönlich bedroht und spricht von Angst, doch äußert er eine starke Betroffenheit, die er als „Traurigkeit (über) das was dort abgeht“³⁴ beschreibt. Hinter Traurigkeit mögen sich verschiedene andere Gefühle verbergen, die man mit Resignation, Enttäuschung und Scham umschreiben könnte. Daniel bringt in dieser Empfindung sicherlich auch sein Unverständnis darüber zum Ausdruck, dass Menschen so denken und handeln können. Deshalb sucht er nach rationalen Erklärungen, die das Phänomen beleuchten können.

Ein für ihn plausibler Nährboden dieser rechtsextremen Einstellungen wäre u.a. auf die historische Entwicklung der DDR zurückzuführen, deren unaufgearbeitete Vergangenheit ungestört durch demokratische Werte und Praxis, innerhalb ihrer Grenzen verblieb: „Also auch die ganzen alten Leute (die) haben noch mitgemacht den 2. Weltkrieg, die Nationalsozialisten, das schleppten die alles noch mit rüber, weil das konnte nie raus und das Andere konnte nie rein. Das war die Disziplin.“³⁵

Daniel erklärt das Fortbestehen des nationalsozialistischen Gedankenguts im folgenden totalitären System insbesondere durch den erhaltenen Untertanengeist. Einen Mechanismus des totalitären Regimes deutet er an, wenn er die staatliche Überwachungsstruktur anspricht: „Ja also als diese Spitzel“ und die Erschwernis der demokratischen Annäherung bei gleichgeschalteten Medien und verhindertem offenem Meinungsaustausch aufzeigt, die bis in den Kern des Privaten reichten. Daniels Akzentuierung findet sich ansatzweise in Studien zum autoritären Charakter wieder, die Adorno und Horkheimer während ihres Exils in den USA untersuchten.³⁶ Auch Brumliks These, der die Ursachen der rechtsextremen Alltagskultur in der ehemaligen DDR vor allem durch Diktatur und einem darin fehlenden Menschenrechtsverständnis erklärt³⁷, ließe Parallelen zu Daniels Betrachtung zu. Neben der historischen Erklärung, liefert Daniel die Begründung, dass ungenügende Aufklärung im Unterricht und fehlendes Wissen, ausschlaggebend für eine antisemitische und rechtsextreme Haltung sein können:

³⁴ Vgl. Anhang 4.1 Interviewtranskript Daniel, Zeile 282

³⁵ Vgl. Anhang 4.1 Interviewtranskript Daniel, Zeile 299-303

³⁶ Vgl. Adorno 1950

³⁷ Vgl. Brumlik 2001b, S. 47-58

„Ich denk mal in Schulen, wo jemand weniger gelernt (hat), was Judentum ist, das ist schwerer dadurch.“³⁸ Darüber hinaus argumentiert Daniel, dass für den Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit die Abwesenheit von Fremden eine grundlegende Rolle spiele. Die Menschen hätten keine Berührung mit Fremden gehabt und wären dadurch anfälliger für fremdenfeindliches Denken. Um das Funktionieren dieses Mechanismus zu belegen, wählt Daniel ein Synonym für Engstirnigkeit und Provinzialität: „Also für mich kommt diese Einstellung, Ostdeutschland hat früher nie Zuwanderung gehabt, die haben immer nur ihre Kleinstadt gekannt, und jeder kannte jeden.“³⁹ Die fehlende Erfahrung, sich mit einer anderen Verhaltens – und Denkweise auseinander zu setzen, die Unfähigkeit über den eigenen Horizont zu blicken, so könnte man Daniel interpretieren, würde folglich die Menschen überfordern: „Na halt nach der Einwanderungswelle also, das kannten die nicht, die ganzen Leute.“⁴⁰ Noch heute ist der Anteil von Ausländern und Zuwanderern in den Ländern der ehemaligen DDR im Vergleich zu den alten Bundesländern relativ gering. Das Faktum, dass trotz geringer Ausländerzahlen eine hohe Ausländerfeindlichkeit besteht, ist nicht zu leugnen und wurde wissenschaftlich vielfach diskutiert.

2.1.3.2 Alleinsein und die Gemeinschaft: Als Jude in der Gemeinde Gemeindeleben früher und heute

Daniels Spannung zwischen sich als alleinstehendes Individuum und der Geborgenheit vermittelnden Gemeinschaft kommen nicht nur im außerjüdischen Bereich zur Geltung. Auch im Hinblick auf sein Leben als Jude unter Juden kommen die Eindrücke zum Tragen, denn hier hat Daniel lange Zeit ein Leben in einer jüdischen Gemeinde ohne Gemeindeleben kennen gelernt. Nach seinen Ausführungen fanden kaum Gottesdienste statt, denn es „war nie ein Minjan“.⁴¹ Für Daniel bedeutet deshalb Gemeinde auch Gemeinschaft, die auch in der Synagoge präsent ist. Seinen Verweis auf den Gottesdienst gleich im zweiten Satz des Interviews betont die essentielle Wichtigkeit des gemeinschaftlichen Gebets, die

³⁸ Vgl. Anhang 4.1 Interviewtranskript Daniel, Zeile 297

³⁹ Vgl. Anhang 4.1 Interviewtranskript Daniel, Zeile 252-254

⁴⁰ Vgl. Anhang 4.1 Interviewtranskript Daniel, Zeile 298

⁴¹ Vgl. Anhang 4.1 Interviewtranskript Daniel, Zeile 6

eine Gemeinde erst zur Gemeinde macht. Indem er das Wort Minjan verwendet, wird deutlich, dass er mit elementaren Begriffen des Judentums vertraut ist und ggf. auch die Grundregeln des Gottesdienstes kennt. Die Situation vor dem Zustrom weiterer Zuwanderer kennzeichnet er aber als: „Alleine ist ja auch nicht so richtig einsam.“⁴² Damit leitet er zu einer weiteren Bedeutsamkeit, die für ihn maßgeblich ist, um ein Gemeindeleben als solches zu erfahren. Es geht Daniel vor allem um die Gemeinschaft mit anderen jüdischen Jugendlichen, die ihm erlauben, anders als mit seinen Sport- und Schulfreunden, sich auch über das Judentum auszutauschen. Unter seinen nichtjüdischen Freunden, unter den jüdischen Erwachsenen in der Gemeinde, in seiner Familie steht er nirgendwo am Rande, doch fehlt die richtige Mischung, um sich nicht als allein als jüdischer Jugendlicher wahrzunehmen. Die nichtjüdischen Jugendlichen werden kaum über jüdische Themen sprechen wollen und die jüdischen Erwachsenen eher nicht über jugendliche Probleme. Die jüdische Peergroup, die Gleichaltrigen, die man braucht, um neue Verhaltensmuster und soziale Aktivitäten auszuprobieren, um sich vom Elternhaus distanzieren und die eigene Identität stabilisieren zu können, sucht Daniel auf einer jüdischen Basis⁴³, die sich auf ethnische und religiöse Verbundenheit stützt. Die Verbundenheit wird Voraussetzung und Folge dafür, dass man immer wieder zusammenfindet, „weil wir alle das Gleiche haben, alle sind Juden. Das ist vielleicht die Sache, die uns zusammenhält, weil wir würden ja sonst nicht zusammenkommen, nicht?“⁴⁴ Fehlt der jüdischen Jugend die Möglichkeit, sich untereinander zu begegnen, so folgert Daniel, sei man nicht stark genug. Und in der Tat scheinen sich Daniels Schritte der Ablösung vom Elternhaus gerade an jüdischen Themen festzumachen, wenn man z.B. den unterschiedlichen Zugang von Daniel und der Eltern zum Thema Kaschrut (s.u.) betrachtet. Für solche Probleme kann er kaum die nichtjüdischen Freunde heranziehen. Heute kann Daniel zudem früheres Gemeindeleben mit heutigem vergleichen. Die Entwicklung des Zuzugs weiterer Zuwanderer und die damit verbundene Gemeindevergrößerung beschreibt er zu Anfang des Interviews: „Irgendwie in den letzten Jahren hat es dann irgendwie angefangen, dass immer mehr Leute (auch

⁴² Vgl. Anhang 4.1 Interviewtranskript Daniel, Zeile 205 f.

⁴³ Siehe I Kapitel 2.1 dieser Arbeit

⁴⁴ Vgl. Anhang 4.1 Interviewtranskript Daniel, Zeile 210-212

aus anderen europäischen) Ländern hierher gekommen sind“⁴⁵ mit der Konsequenz „Und dann fand jüdisches Leben hier in der Gemeindestatt.“⁴⁶ Diese Aussage, die einen längeren Zuzugsprozess andeutet, meint jedoch noch nicht die jüdische Jugend. Darauf kommt Daniel erst später zu sprechen. Für ihn ist es eine gänzlich neue Erfahrung, dass ein Potential jüdischer Jugendlicher überhaupt existiert und sich regelmäßig zusammenfindet, dass er durch dieses Wachstum geradezu erstaunt und überrascht erscheint: „Ja erst im September habe ich gemerkt, dass es hier in der Gemeinde noch Jugend gibt, noch jüdische Jugend gibt, weil vorher, ich hätte nie gedacht, dass hier wirklich über 20 Jugendliche kommen und dass hier jeder wirklich immer herkommt.“⁴⁷ Die kurze Erfahrung macht auch seine doch emphatische Stimmung und Hoffnung, die sich an diese jüdische Jugend knüpft, plausibel.

Die jüdischen Jugendlichen als Gemeinschaft gewinnen fast eine überhöhte Bedeutung, auch wenn Daniel im schulischen Umfeld seinen „besten Freund Robert“⁴⁸ gefunden hat, der „katholisch“ ist.⁴⁹ Natürlich kann er in den 2 Monaten, die sich die jüdischen Jugendlichen nun regelmäßig treffen, schwierig schon gute Freunde gewonnen haben, da er auch sie erst kennen lernen muss. Bemerkenswert ist jedoch, dass er im Zusammenhang mit der jüdischen Gemeinschaft zwar die Formulierung „allein“⁵⁰, aber nie den Begriff „anders“ verwendet, obwohl sicherlich einige jüdische Jugendliche völlig andere Vorstellungen über eine jüdische Gemeinschaft haben als er. Aber vielleicht würde auch diese Erkenntnis seinen Enthusiasmus nicht verändern. Ausschlaggebend scheint zu sein, dass er die Gemeinde nun aus einer neuen Perspektive wahrnehmen kann, denn vorher war Judentum hauptsächlich mit der Generation seiner Eltern und Großeltern gleichzusetzen. Darüber hinaus erfährt er diese Gemeinschaft in ganz besonderen Situationen.

Vor Interviewbeginn kommt man auf den nur kurz zurückliegenden Terroranschlag des 11. September zu sprechen. Die Jugendlichen hatten sich nach der Zerstörung

⁴⁵ Vgl. Anhang 4.1 Interviewtranskript Daniel, Zeile 7-10

⁴⁶ Vgl. Anhang 4.1 Interviewtranskript Daniel, Zeile 10 f.

⁴⁷ Vgl. Anhang 4.1 Interviewtranskript Daniel, Zeile 85-90

⁴⁸ Vgl. Anhang 4.1 Interviewtranskript Daniel, Zeile 92 -93

⁴⁹ Vgl. Anhang 4.1 Interviewtranskript Daniel, Zeile 93

⁵⁰ Vgl. Anhang 4.1 Interviewtranskript Daniel, Zeile 205

der Twin Tower in New York in der Gemeinde getroffen. Daniel meint zwar, das Datum und die damit verbundenen Ereignisse wären nicht der wesentliche Punkt für ihn gewesen, doch stehen Treffen und Geschehen in unmittelbarem Zusammenhang. Die äußere weltpolitische Krise und die eigene Betroffenheit wandeln sich in Daniels Worten zu einem Erlebnis besonderer Art: „Über 30 Leute waren neulich da. Das war schon toll.“⁵¹ Den Zusammenhalt der jüdischen Jugendlichen begründet Daniel wie den Zusammenhalt von Juden im Allgemeinen durch die Idee der Verbundenheit als ethnische Vergemeinschaftung: „Wenn man gemeinsam, also zusammen ist, ich weiß nicht, wie ich das sagen soll, das ist ja die Verbundenheit.“⁵² Der ethnischen Verbundenheit der Juden unter sich, geht wie Daniel an anderer Stelle ausdrückt, die religiöse Vergemeinschaftung voraus, da der Kern des Judentums der Glauben an den jüdischen Gott ausmacht. Ein nicht zu vernachlässigender Punkt in Daniels Konzept stellt weiterhin die Lebensfreude dar, die er zum Ausdruck bringt: „Wenn wir gerade richtig Spaß haben, weil wir alle das Gleiche haben, alle sind Juden.“⁵³ Die Gemeinschaft erweist sich dann als Ort des Wohlfühlens, wenn man auch Spaß und Freude damit verbinden kann.

Religionsunterricht früher und heute

Wie für das Gemeindeleben im Ganzen, so nimmt Daniel auch für den Religionsunterricht im Besonderen, einen Gegensatz zwischen dem Einzelnen früher und der Gruppe heute wahr. War Daniel zuvor zeitweise ein einzelner Religionsschüler, so steht er heute inmitten der Gruppe der Lernenden: „Früher war immer so einzelner Unterricht. Da war kaum jemand da.“⁵⁴ Daniel beklagt die Situation des Religionsunterrichts, indem er indirekt die Kompetenz bzw. den Erfahrungsschatz der Lehrer anspricht: „Wir hatten ja sehr junge Rabbiner vorher.“⁵⁵ Auch den häufigen Personenwechsel betrachtet er nicht als vorteilhaft für einen kontinuierlichen Lernprozess: „So viele Rabbiner wie hier waren.“⁵⁶ Diese

⁵¹ Vgl. Anhang 4.1 Interviewtranskript Daniel, Zeile 154

⁵² Vgl. Anhang 4.1 Interviewtranskript Daniel, Zeile 207-209

⁵³ Vgl. Anhang 4.1 Interviewtranskript Daniel, Zeile 209 f.

⁵⁴ Vgl. Anhang 4.1 Interviewtranskript Daniel, Zeile 131 f.

⁵⁵ Vgl. Anhang 4.1 Interviewtranskript Daniel, Zeile 138 f.

⁵⁶ Vgl. Anhang 4.1 Interviewtranskript Daniel, Zeile 130

Anmerkungen haben nichts damit zu tun, dass er keinen persönlichen Bezug zu den Lehrern herstellen konnte, denn die Rabbiner gefielen ihm stets. Die Präsenz und die Mitwirkung der Anderen schaffen für Daniel jedoch erst den geeigneten Rahmen, der einen Unterricht attraktiv macht „Und so macht's richtig Spaß, weil jeder mitmacht.“⁵⁷ In diesem Sinne kann im Zusammenspiel der Gruppe die eigene Meinung im Spiegel der Anderen wachsen.

Daniel formuliert ausdrücklich auch einen intellektuellen Anspruch an den Religionsunterricht, der ihm ein Verstehen des Kultus ermöglicht: „Man begreift erst mal alle Riten.“⁵⁸ Erst über das Verstehen kann folglich die rituelle Handlung, die Mensch und Gott verbindet, aus der Isolation treten und internalisiert werden. Der Zusammenhang wird erschlossen und damit der Zugang zum Kultus und den Geboten, die Daniel nachvollziehen will, geebnet: „Also alle Gesetze überhaupt, die geschichtlichen Sachen, versteht man überhaupt. Vorher kommt einem viel sinnlos vor.“⁵⁹ Daniel hat im Kontrast zu vielen anderen Schülern seiner Gruppe offenbar schon rituelle Erfahrungen gemacht und sich ein Wissen angeeignet, das auch aus dem früheren Religionsunterricht zu stammen scheint. Trotz alledem kann er auch die Nachteile des Großgruppenunterrichts analysieren, z.B. wenn es darum geht hebräisch zu lernen: „Aber wir fangen immer wieder von vorne an, da komm ich nicht sehr weit.“⁶⁰ Auch wenn Spaß und Gemeinschaft gegeben sind, erscheint Unterricht unbefriedigend, wenn man keine Fortschritte erzielen kann. Zum Religionsunterricht und Hebräischunterricht gehört also für ihn zweierlei: das Vorankommen und die Gemeinschaft. Zur Gruppe der Zionistischen Jugend der Gemeinde, an der er wie die anderen Schüler teilnimmt und die seinen Erwartungen vom Gemeinschaftsprinzip jüdischer Jugendlicher entgegen kommen müsste, äußert sich Daniel nicht. Man hat auch den Eindruck, dass sein Israelinteresse und darauf zielt die ZJD nicht den gleichen Stellenwert einnimmt wie seine Gottverbundenheit. Er bezeichnet Israel zwar als etwas Besonderes und hat das Land schon mehrmals bereist, doch scheint der Aufenthalt ähnlich einem

⁵⁷ Vgl. Anhang 4.1 Interviewtranskript Daniel, Zeile 234

⁵⁸ Vgl. Anhang 4.1 Interviewtranskript Daniel, Zeile 232 f.

⁵⁹ Vgl. Anhang 4.1 Interviewtranskript Daniel, Zeile 234

⁶⁰ Vgl. Anhang 4.1 Interviewtranskript Daniel, Zeile 139 f.

anderen Urlaub gewesen zu sein: „Es war wie in Italien.“⁶¹ Er machte eine schöne Erfahrung und konnte den mediterranen Charme genießen.

Dass Daniel sich offensichtlich nicht genau mit der Geografie beschäftigt hat und während des Interviews das schwarze Meer nach Israel verlegt, kann noch nicht auf ein Desinteresse schließen. Er bemerkt positiv, er habe dort auch „viel über Religion kennen gelernt“⁶² und auch der personelle Kontakt ist durch die Verwandtschaft der Mutter ein wichtiger Bezugspunkt: „Also viele Freunde meiner Mutter sind nach Israel gezogen, auch alle von ihren Verwandten.“⁶³ Doch Daniels Bewertung des gesamten Aufenthalts als „war ganz schön“⁶⁴ klingt noch nicht so begeistert wie „toll“⁶⁵, wenn er ein Treffen der jüdischen Jugendlichen beschreibt.

2.1.3.3 Jüdische Identität zwischen erfüllbaren und nicht erfüllbaren Verpflichtungen

Neben der ethnischen und sozialen Bindung stehen vor allem religiöse Komponenten im Mittelpunkt, die Daniels jüdisches Selbstverständnis bestimmen und ihm auch Verpflichtungen auferlegen. Verpflichtungen, die als Verbote ein Unterlassen oder als Gebote ein Bewahren und Erinnern erfordern, trennen sich je nach der Situation in realisierbare oder unausführbare Pflichten.

Gott

Axiom aller Verpflichtungen, die das Judentum ausmachen und konstituieren, stellt für Daniel der Glauben an den einen Gott dar: „Wer hier jüdisch sein will, heißt an den jüdischen Gott glauben, sozusagen.“⁶⁶ Sich dafür zu entscheiden, an Gott zu glauben, begründet in diesem Sinne erst die Jüdischkeit. Daniel weist das Jüdischsein explizit als Willensentscheidung des Menschen aus, das sich unabhängig von der halachischen Voraussetzung erst durch die bewusste und wahrhaftige Hingabe zu Gott realisiert: „Jude ist derjenige, jüdische Identität hat derjenige, der wirklich an den jüdischen Gott glaubt.“ Jüdischsein und jüdische

⁶¹ Vgl. Anhang 4.1 Interviewtranskript Daniel, Zeile 261

⁶² Vgl. Anhang 4.1 Interviewtranskript Daniel, Zeile 270

⁶³ Vgl. Anhang 4.1 Interviewtranskript Daniel, Zeile 75-77

⁶⁴ Vgl. Anhang 4.1 Interviewtranskript Daniel, Zeile 264

⁶⁵ Vgl. Anhang 4.1 Interviewtranskript Daniel, Zeile 217 f.

⁶⁶ Vgl. Anhang 4.1 Interviewtranskript Daniel, Zeile 221-223

Identität werden synonym gebraucht und deuten auf die starke Wechselbeziehung zwischen Gott und Mensch bzw. Volk hin, die im Bund ihren Ausdruck finden und das aktive Handeln bzw. Wollen des Menschen einfordern. Eine Erwählung, die i.d.S. nicht einseitig verstehen ist. Auffällig ist die für Gott benutzte attributive Bestimmung jüdisch. Vielleicht will sich Daniel aus seinem schulischen Kontext lösen, wo es möglicherweise üblich ist von einem christlichen Gott zu sprechen.

Insgesamt kann man behaupten, dass Daniels Glaubensvorstellung tief verwurzelt ist. In diesem Gottesglauben, der als Folge und Grund seiner transzendentalen Erfahrung definiert werden kann, gibt es keinen Vergleich zwischen früher und heute, zwischen allein und gemeinsam, denn Gott scheint für ihn früher genauso präsent wie heute zu sein, allein wie auch im Gebet mit anderen. In Gott lösen sich die zeitlichen und interpersonalen Spannungsverhältnisse für Daniel auf. Die Beziehung zu Gott vermittelt ihm das Gefühl eines beständigen Schutzes, „weil ich immer einen Rückhalt hab. Man kann immer sagen, also da ist auch jemand da, der mir hilft immer.“⁶⁷ Analog dazu ordnet Daniel auch der Gemeinschaft funktional zu, dass man ohne sie nicht „stark“ genug sei.⁶⁸ Der individuelle Zugang zum Ultimativen aber ist immer gegeben, denn Gott ist nie abwesend, während die Gemeinschaft zeitweilig nicht verfügbar sein kann und man allein ist. Den mit Gott verbundenen Verpflichtungen steht man als Jude jedoch nicht zwingend und unabänderlich gegenüber: „Es nicht das wichtigste, die Gebote zu befolgen.“⁶⁹

Weiterhin ist es irrelevant, ob der Mensch von Geburt her Jude oder konvertiert ist. Damit folgt Daniel der halachischen Auffassung des Jüdischseins, betont aber ausdrücklich, wie schon angedeutet, dass der Glaube des Menschen an Gott einen Willensakt darstellt, denn Jude ist auch der, der „etwa nur übergetreten ist oder so, das ist auch nicht schlimm“.⁷⁰ Auch wenn Daniel den Wunsch des Menschen toleriert, sein Leben selber bestimmen zu wollen „Und das ist klar, dass jeder sich entscheiden will“⁷¹, so folgt er im Hinblick auf eine gelingende Lebensführung des Einzelnen weniger der Vorstellung eines freien Willens als

⁶⁷ Vgl. Anhang 4.1 Interviewtranskript Daniel, Zeile 147-149

⁶⁸ Vgl. Anhang 4.1 Interviewtranskript Daniel, Zeile 206

⁶⁹ Vgl. Anhang 4.1 Interviewtranskript Daniel, Zeile 218

⁷⁰ Vgl. Anhang 4.1 Interviewtranskript Daniel, Zeile 220 f.

⁷¹ Vgl. Anhang 4.1 Interviewtranskript Daniel, Zeile 180 f.

einer deterministischen Orientierung: „Alles Glück, was dir zufällt, das ist Gottes Handlung. Und auch alles Pech, was dir passiert, das ist auch kein Pech. Das ist was, was bestraft wurde, wenn jemand etwas falsch gemacht hat.“⁷² Daniel benutzt zur Beschreibung menschlicher Erfahrungen die Termini Glück und Pech als kontrastierende Begriffe, die beide nicht zufällig gedacht sind, sondern auf Gottes Wirken beruhen. Glück wird damit zu einem unverfügbaren Gut, das nur soweit dem eigenen Einfluss untersteht, insofern man sich nach den Gesetzen richtet.⁷³ Pech als Gegenteil von Glück wird dann durch Gottes Wirken hervorgerufen, wenn der Mensch Handlungen vollzogen hat, die nicht den Gesetzen entsprechen. Man könnte Pech auch als Folge einer begangenen Sünde übersetzen, das dem verkehrt Handelnden selbst oder seiner Umwelt als Strafe erkennbar wird. Damit gerät Daniel jedoch in leichtem Widerspruch zu seiner Aussage, dass das Befolgen der Gebote nicht als absolut zu verstehen sei. Besieht man Daniels folgende Erklärungen, wie er mit seinem eigenen unkorrekten Verhalten umgeht, gewinnt der Widerspruch einen Sinn, um in der eigenen Lebensführung Nischen aufzufinden, die das göttliche Gesetz mit den situativen Gegebenheiten und persönlichen Bedürfnissen in Einklang bringen können. Eigenes falsches Verhalten erklärt Daniel anhand zweier Beispiele: Am Schabbat fahren und Schweinefleisch essen. Mit falschem Handeln sind aus Daniels Sicht offenbar nicht nur Handlungen angesprochen, die auch nach bürgerlichem Gesetz als verboten gelten, sondern auch die Verletzung religiöser Bestimmungen, die man ohne unüberwindliche Mühe vermeiden könnte. Daniel könnte es vermutlich unterlassen, Schweinefleisch zu essen oder am Ruhetag zu fahren.

⁷² Vgl. Anhang 4.1 Interviewtranskript Daniel, Zeile 172-175

⁷³ Glück sei hier als Zustand begriffen, dessen Eintreten immer nur retrospektiv bewertet werden kann. In der Bibel ist der glücklich, der Freude an Gottes Geboten hat, denn den Frommen wird Reichtum, Gerechtigkeit oder Weisheit in ihrem diesseitigen Leben zugesagt. Glück ist in der Tora Gegenstand und Folge des Segens Gottes, der nicht nur für den Einzelnen, sondern das gesamte Volk gilt. Glück (griechisch Eudämonie) als erfreulicher Zustand, der sich in einem langen Leben, Gesundheit, Macht, oder Erfolg äußert, gilt auch in der griechischen Philosophie als ein zentraler Begriff. Die Griechen entwarfen ihre philosophische Ethik vom Ziel des menschlichen Lebens, d.h. vom Glück her, um das sich der Mensch intellektuell und moralisch zu bemühen habe. Heraklit betonte, dass der Mensch durch seine Lebensweise sein Glück gestalten könne. Platon erklärte, dass man nur durch den Besitz des Guten glücklich werde, wobei die Tugend die Quelle des Glücks sei. Aristoteles bestimmt das Glück zu einer Tätigkeit der menschlichen Vernunft, denn die Versenkung in die Wahrheit sei das höchste Ziel und das Glück selbst. (Vgl. Weber 1992, S. 206 ff.)

Schabbat und Synagoge

Als Folge der Nichtbeachtung bestimmter Gesetze hat Daniel „immer ein schlechtes Gewissen“⁷⁴, so etwa, „wenn ich am Schabbat oder so irgendwo hinfahre.“⁷⁵ Eigenes falsches Handeln mündet demnach in eine nach innen verlegte „Strafe“.⁷⁶ Als Beispiel für schwer erfüllbare Verpflichtungen nennt er neben der Kaschrut und der Schabbatruhe die Aufforderung, an Gebeten in der Synagoge teilzunehmen. „Und also z.B. dieses Ruhegebot ist sehr schlecht einzuhalten.“⁷⁷ Obwohl Daniel seine sportlichen Freizeitaktivitäten am Schabbat vorzieht, sieht er doch für sich die Wichtigkeit, die Gemeinde und Synagoge zu besuchen. Seine Eltern hingegen haben keine tatsächliche Entscheidungsmöglichkeit, denn sie sind beruflich am Schabbat eingespannt: „Meine Eltern müssen ja auch Freitags, meine Mutter auch Samstags arbeiten“⁷⁸ und „Also meine Eltern (die sind schon beschäftigt), die können nicht immer“.⁷⁹ Schabbat als Ruhegebot wird damit eher zu einer unerfüllbaren Verpflichtung, wobei die Grenzen schwammig erscheinen. Es kommt auf die Selbstdefinition an, was erlaubt ist und was nicht. Da ihm aber das Miteinander in der Gemeinde wesentlich ist, bemüht er sich außerhalb des Schabbats bei Feiern das kollektive Gebet aufzusuchen, denn auch hier finden „ziemlich oft“⁸⁰ Gottesdienste statt. „Ich versuche soweit ich kann immer in die, immer zum Gebet zu kommen und die Feste sind natürlich auch sehr wichtig.“⁸¹ Insofern scheinen Feste und

⁷⁴ Vgl. Anhang 4.1 Interviewtranskript Daniel, Zeile 184 f.

⁷⁵ Vgl. Anhang 4.1 Interviewtranskript Daniel, Zeile 185 f.

⁷⁶ Der Begriff des Gewissens findet sich nicht explizit in der Tora. Als eine innere oder innerliche Schuldreaktion des Menschen bei eigenem Handeln, wird es jedoch umschrieben, z.B. als David Sauls Zipfel vom Rock abschnitt, schlug ihm sein Herz (1 Samuel 24:6). Der jüdische Philosoph Philo hat das Gewissen theologisch als Ankläger, Richter oder Mahner betrachtet, als ein Werkzeug in Gottes Hand, das den Menschen zur Umkehr leiten soll. Neben der Philosophie ist der Begriff Gewissen nach der freudschen Analyse der Psychologie zuzuordnen. Der Psychoanalytiker Fromm trennt zwischen autoritärem und humanen Gewissen. Im ersten Fall stellt Gewissen den nach innen verlegten Kampf zwischen dem Kind und elterlicher Autorität dar: Gut ist ein Gewissen dann, wenn es der elterlichen Autorität gefällt. Damit ist zumeist die Opferung der eigenen Unabhängigkeit verbunden. Niederlagen und Schwächen erscheinen als gerechte Strafen für begangene Sünden, dessen wichtigstes Symptom das schlechte Gewissen ist. Das humanistische Gewissen hingegen ist Ausdruck der Interessiertheit des Menschen an sich und seiner Integrität. Es beinhaltet Produktivität und Glück zugleich. (Vgl. Weber 1992, S. 202 ff.)

⁷⁷ Vgl. Anhang 4.1 Interviewtranskript Daniel, Zeile 54 f.

⁷⁸ Vgl. Anhang 4.1 Interviewtranskript Daniel, Zeile 52-54

⁷⁹ Vgl. Anhang 4.1 Interviewtranskript Daniel, Zeile 64 f.

⁸⁰ Vgl. Anhang 4.1 Interviewtranskript Daniel, Zeile 59

⁸¹ Vgl. Anhang 4.1 Interviewtranskript Daniel, Zeile 60-62

Gottesdienste eher möglich, die außerhalb der sportlichen Turnierzeit liegen. Der zeitliche Standort wird bevorzugt, der sich nicht mit Alltagsaktivitäten oder mit schulischen Verpflichtungen überlappt: „Und wenn ich meine Hausaufgaben und alles gemacht hab, dann schaff ich das auch hier locker her.“⁸² Um vermutlich als Familienmitglied oder als Jugendlicher nicht wieder die Situation des Alleinseins im jüdischen Umfeld zu erleben, fordert er stets jemanden zum Mitkommen auf: „Aber ich versuche immer jemanden mitzuschleppen.“⁸³ Daniel ist wie es scheint auf der Suche danach, Lebensalltag und religiöse Verpflichtung praktisch und theoretisch zusammenzupassen: „So versuch ich's halt.“⁸⁴ Unabhängig von einer elterlichen Vorbildfunktion zeigt er sich ambitioniert und investiert dann gerne seine Zeit.

Kaschrut

Schenken Daniels Eltern den Geboten weniger Aufmerksamkeit, um ihren Sohn zu einer jüdischen Lebensweise zu führen, scheint es, als ob Daniel seinerseits die Eltern zum Judentum führt und sie zu mehr Jüdischkeit animiert. Insbesondere am Beispiel des Fleischverzehrs macht sich das deutlich. Daniel erklärt sein Bedürfnis, Kaschrut halten zu wollen, doch gerade koscheres Essen wird ihm als eine weitere nicht erfüllbare Verpflichtung erfahren, denn „man kann nicht so einfach auf die Straße gehen.“⁸⁵ Zwar existiert eine Kaschrutliste, die selbst im normalen Supermarkt hilft, koschere Lebensmittel zu kaufen, doch sind Fleischprodukte nicht auf ihr zu finden und müssen in koscheren Läden bezogen werden. Die wenigen Restaurants und Läden, die in Deutschland koscheres Essen anbieten, sind zudem relativ teuer. Kaschrut erfordert von daher stets eine besondere Aufmerksamkeit, die zu Hause und ganz besonders bei einem Restaurantbesuch Juden in einer nichtjüdischen Umwelt auf unüberwindbare Schwierigkeiten stoßen lässt: „Man muss halt alles kontrollieren.“⁸⁶ Der Aufwand, den die Speisegesetze erfordern, vom Einkauf bis hin zum Kochen, lassen das Einhalten für Daniel zu einem unwandelbaren Zustand werden: „Also das kann man natürlich nicht

⁸² Vgl. Anhang 4.1 Interviewtranskript Daniel, Zeile 119-121

⁸³ Vgl. Anhang 4.1 Interviewtranskript Daniel, Zeile 65 f.

⁸⁴ Vgl. Anhang 4.1 Interviewtranskript Daniel, Zeile 66

⁸⁵ Vgl. Anhang 4.1 Interviewtranskript Daniel, Zeile 56

⁸⁶ Vgl. Anhang 4.1 Interviewtranskript Daniel, Zeile 57 f.

ändern.“⁸⁷ Hier kann Daniel als Jugendlicher außerhalb seiner Familie de facto schwer etwas modifizieren, doch hat er sich informiert und ein Bewusstsein für das Speisegesetz entwickelt. Das gilt für den Fleischgenuss: „Oder wenn irgend jemand Hackfleisch oder so was isst, das ist ja auch Schwein“⁸⁸ wie auch für das Chamez zu Pessach: „Wenn ich dann von dem Geschirr esse, es gibt viele Regeln, die man beachten muss.“⁸⁹ Daniel sucht jedoch nach Lösungen, die zumindest die ihm erfüllbaren Anforderungen der Kaschrut einhalten lassen: Eine Möglichkeit wäre der Verzicht auf Schweinefleisch oder weiterführend generell auf Fleisch. Eine Idee, auf die seine Eltern allerdings nicht eingehen „Ich mag das auch nicht. Ich mag also normal überhaupt kein Fleisch. Meine Eltern zwingen mich immer Fleisch zu essen, damit ich groß und stark werde.“⁹⁰ Trotz seines Ansinnens hat er nur eine beschränkte Entscheidungsfähigkeit, was fleischiges Essen betrifft, da die Eltern ihn in dieser Hinsicht nicht unterstützen. Vielleicht bedeutet es ihnen zu viel Arbeit, extra für Daniel zu kochen, oder es ist ihnen nicht wichtig genug. Gerechtfertigt wird der Fleischverzehr durch die plausible, wenn auch für Daniel nicht überzeugende Antwort, es sei gesund. Hier konnte Daniel offenbar kaum auf die Eltern einwirken.

2.1.4 Annahmen zum religiösen Urteil

Daniels Gottesbezug kann als nachdrücklich bezeichnet werden, denn die Grundvoraussetzung seines Judentums sieht er im Gottesglauben. Gott leistet Rückhalt, Hilfe und Schutz und ist stets für ihn präsent. Daraus erwächst für Daniel die selbstverständliche Verpflichtung, Gebote soweit als möglich einzuhalten. Zu diesen Verpflichtungen gehört es auch, zum Gottesdienst zu gehen und die Gemeinschaft mit anderen Juden zu suchen. An Gott glauben sei wichtiger als die Mizwot zu halten, erklärt er. Daniel ist der Überzeugung, dass Gott nicht nur helfend, sondern auch strafend in die Welt eingreift, wenn ein Mensch Fehler begangen hat. Als Beispiel für einen selbst begangenen Fehler nennt Daniel die

⁸⁷ Vgl. Anhang 4.1 Interviewtranskript Daniel, Zeile 58 f.

⁸⁸ Vgl. Anhang 4.1 Interviewtranskript Daniel, Zeile 186-188

⁸⁹ Vgl. Anhang 4.1 Interviewtranskript Daniel, Zeile 191 f.

⁹⁰ Vgl. Anhang 4.1 Interviewtranskript Daniel, Zeile 189-192

Kaschrut, die er nicht immer einhalten könne. Er wäre zwar nicht bestraft worden, habe aber stets ein schlechtes Gewissen.

Eine Stufe des religiösen Urteils bei Daniel ließe sich an der noch nicht völligen Trennung des menschlich genuinen und ultimativen Bereichs festmachen, denn Gott greift in die Welt ein, wobei seine Strafe als schlechtes Gewissen des Menschen definiert wird. Trotz des schlechten Gewissens zeigt Daniel, dass er zu seinen Entscheidungen und Handlungen steht, so etwa, wenn er am Schabbat zu seinem Sportverein geht. Dadurch unterstreicht er seine Autonomie. Aus seiner Argumentation heraus lässt sich Daniel ggf. im Übergang der Stufe 2 zu 3 des religiösen Urteils einordnen

2.1.5 Mögliche Schlussfolgerungen

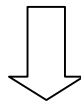
An wiederkehrenden Motiven sind bei Daniel solche wahrzunehmen, die eng mit der Religion verbunden sind. Dazu gehören Gott, die religiöse Gemeinschaft und Strategien als jüdischer Mensch in einer nichtjüdischen Umwelt zurechtzukommen. Im Hinblick auf emotionale und kognitive Aspekte muss festgestellt werden, dass Daniel als sachlicher Mensch nicht immer seine Gefühlslage benennt. Emotional positiv werden jedenfalls Orte der Gemeinschaft hervorgehoben, so z.B. die Gemeinde und der Religionsunterricht, wo viele Jugendliche zusammenkommen, der nichtjüdische Freundeskreis und der Sportverein. Dem Religionsunterricht ordnet Daniel eine kognitive Aufgabe zu. Hier kann der Hebräischunterricht Daniels Ansprüchen jedoch kaum gerecht werden.

Daniel kann als jemand beurteilt werden, der klar seinen Standort vertritt und seine Jüdischkeit in selbstverständlicher Weise auch in der nichtjüdischen Umgebung erfährt. Daniel hat schon länger am Religionsunterricht in der Gemeinde 2 teilgenommen dabei viele verschiedene Lehrer erlebt, zumeist junge Rabbiner, die offensichtlich nicht lange in der Gemeinde blieben. Durch diese Erfahrungen kann er Vergleiche ziehen. Der gegenwärtige Religionsunterricht gefalle ihm auf diesem Hintergrund besonders gut, erklärt er. Der Grund liegt hauptsächlich darin, dass nun viele jüdische Jugendliche zusammen kommen und es ihm Spaß macht. Von der Sache her ist es ihm wichtig, die Hintergründe der Religion, des Ritus kennen zu lernen, um sie zu verstehen. Obwohl er vorher innerlich mit dem Judentum

verbunden war und z.T. Traditionen gefolgt ist, war ihm dies nicht verständlich, vermutlich auch weil es die Eltern nicht erklären konnten. Mit dem Religionsunterricht und der Klärung erfährt das Tun einen neuen Sinn.

2.1.6 Jüdische Identität und jüdischer Religionsunterricht

	Jüdische Identität
Entwicklungsphase	Jugendlicher
Jüdische Sozialisation	undeutlich Religionsunterricht, Bar Mizwa Eltern halten keine Schabbatruhe, Kaschrut wenige jüdische Freunde vor Ort
Jüdische Identität heißt	Glauben an Gott Gemeinschaft und Gemeindeleben besondere Wahrnehmung der Juden untereinander durch gleiche Mentalität, Kulturkreis, Israelbindung
bewirkt	nicht Alleinsein, Rückhalt erfahren, spürbare Solidarität schafft Selbstbewusstsein
erfordert	Kaschrut achten, Regeln lernen Gottesdienst und Gemeinde besuchen
Antisemitische Erfahrung	Keine persönliche Erfahrung, doch Wissen bewirkt Traurigkeit Suche nach rationalen Erklärungen (z.B. unaufgearbeitete Vergangenheit)
Gott	Basis der jüdischen Identität: Glaube an den jüdischen Gott Glück und Pech sind Gottes Wirken Pech bedeutet Gottes Strafe bei falschem Handeln; Falsches Handeln kann zu schlechtem Gewissen führen
Gottesdienst	Minjan und Gottesdienst machen jüdisches Leben erst wirklich; Synagoge ist zu Schabbat, Feiertagen wichtig, aber Arbeit der Eltern, Sport gehen vor; Versuch häufigen Besuchs, möglichst in Begleitung



	Religionsunterricht
seit	Längere Zeit mit wechselnden jungen Lehrern als Einzelunterricht
ist	positiv, weil Präsenz und Mitmachen vieler jüdischer Jugendlicher gegeben ist
Charakter	Man fühlt sich nicht anders; Wissen über Zusammenhänge (Kultus, Gesetz)
bewirkt	unbefriedigender Hebräischunterricht Begreifen der Riten, die sinnvoll werden; Religionsunterricht macht stark

2.2 Lea, Gemeinde 2

2.2.1 Biografische Skizze

Lea ist zum Zeitpunkt des Interviews 14 Jahre alt. Sie wurde wie ihre Mutter in Poltawa geboren und lebte dort bis zu ihrem 11. Lebensjahr. Der Vater, der wie die Mutter jüdisch ist, stammt aus Georgien und lebt zum Interview nicht mehr bei der Familie. Das Elternhaus identifizierte sich in der ehemaligen UDSSR mit dem Judentum, praktizierte es aber nicht. Während andere Familienmitglieder in die USA oder Israel emigrierten, zog Lea 1998 nach Deutschland und lebte mit der Familie für ein Jahr in einem Übergangsheim. 1999 kam sie mit ihrer Mutter auf Initiative des Gemeindevorsitzenden in die Gemeinde 2. Durch ihren Leistungssport Tanzen, dem sie hier in einem Verein nachgehen kann, kam u.a. die Wohnortwahl zustande. Lea besucht die 8. Klasse eines Gymnasiums, auf das 2 weitere jüdische Schülerinnen gehen. Sie kommt regelmäßig in die Gemeinde bzw. das Jugendzentrum, geht zum Religionsunterricht und zu Gottesdiensten an Feiern und Gedenktagen. Außerhalb der Gemeinde hat sie ein Machane besucht.

2.2.2 Dossier

Entstehung des Interviews und äußere Situation

Das Interview fand am 25.11.2002 in der Küche des neuen Gemeindezentrums nach dem Unterricht statt. Es wurde ebenso wie das Interview mit Daniel verschiedentlich gestört und musste frühzeitig wegen der beginnenden zionistischen Jugendgruppe beendet werden. Die Dauer des Interviews betrug ca. 20 Minuten.

Innere Kommunikationssituation des Interviews

Die Forscherin versuchte eine angenehme Klima herzustellen, indem sie die Antworten des Interviewten positiv bestätigte.⁹¹

Die Interviewpartnerin wirkt ruhig und konzentriert. Sie bemüht sich authentisch, ihre Situation wiederzugeben. Obwohl sie noch nicht lange in Deutschland ist, machen ihr die Fragen und Antworten wenig Probleme. Sie drückt sich klar und

⁹¹ Lea hatte keinen Fragebogen ausgefüllt.

deutlich aus. Zu den meisten Fragen antwortet sie ausführlich. Um ihre Ansichten zu beschreiben, spricht sie relativ bildreich. Dort, wo es um ein Schutz- und Hilfebedürfnis geht, weitet sie ihre Angaben aus. Narrative Elemente in ihrer Darstellung beziehen sich vor allem auf die eigene Migrationsgeschichte. Erklärungen gibt Lea vorwiegend zur eigenen nichttraditionellen rituellen Praxis, zum Verhältnis zwischen Juden und Nichtjuden, zum Verhältnis der Juden untereinander und zum Gott Mensch Bezug.

2.2.3 Fallbeschreibung

Leas Bestimmung als Jüdin zeigt sich in dreierlei Spannungsfeldern

- zeitlich zwischen dem Früher, das jüdische Leben in der ehemaligen UDSSR und dem Heute, das jüdische Leben in Deutschland
- soziologisch zwischen dem individuellen jüdischen Selbstverständnis und dem kollektiven der Gemeinschaft
- religiös – rituell zwischen der eigenen Praxis und der halachischen Orientierung

2.2.3.1 Jüdische Identität zwischen früher, das jüdische Leben in der ehemaligen UDSSR und heute, das jüdische Leben in Deutschland

Jüdisches Leben in der ehemaligen UDSSR, wo die Befragte 11 Jahre lebte und den größeren Teil ihrer Sozialisation erfuhr, war nur bedingt möglich. Bereits in der Schilderung des Jüdischen Daseins in Poltawa⁹² differenziert Lea in individuelle und kollektive bzw. institutionelle Gegebenheiten, die für ein „richtig jüdisches Leben“ maßgeblich gewesen wären und kein „ausleben“ gestatteten. Ausgangspunkt eines jüdischen Selbstverständnisses stellt für Lea das jüdische

⁹² Juden begannen sich in Poltawa am Ende des 18. Jahrhunderts niederzulassen und bildeten eine der bestorganisierten Gemeinden, die über zehn Synagogen verfügte. Als die Deutschen die Stadt 1941 überfielen, ermordeten sie über 20 000 Juden. Auf den zwei Massengräbern wurden zwar Denkmäler errichtet, doch geben dieses bis heute nicht an, dass es sich um jüdische Opfer handelt. Nach 1945 wuchs die jüdische Bevölkerung wieder an und wurde 1960 auf 5.000 Personen geschätzt. Es gab jedoch keine Synagoge mehr und alle Kultusgegenstände waren 1959 von der russischen Miliz beschlagnahmt worden. Juden beteten nur privat. (Slutsky 1972a, S. 839-841) Die Situation verbesserte sich ähnlich wie in Kiew (Vgl. II Kapitel 3.2.4 Lisa dieser Arbeit, Gemeinde 5) kaum bis hin zu Glasnost, so dass sich die meisten Juden zur Ausreise nach Israel, Amerika oder Deutschland entschieden.

Bewusstsein dar: „Ich wusste zwar dass ich Jüdin bin, aber so richtig ausleben, wie hier konntest du das da nicht.“ Das Bewusstsein bildet i.d.S. nicht die alleinige Grundlage für ein sich zu entfaltendes jüdisches Leben. Auch das Praktizieren und Tun ist relevant. In der Retrospektive und im Kontrast zur Gegenwart, kann Lea feststellen, dass ihr am Herkunftsort die Praxis und Kenntnis der Tradition und der damit verbundenen Normen fehlte: „Ich konnte nicht die ganzen Bräuche, und die ganzen Regeln.“ Diese Unkenntnis deutet darauf, dass in ihrem Elternhaus keine Tradition gepflegt wurde. Ursachen dieser fehlenden Tradition können bereits in der Sozialisation der Eltern liegen, die ebenso wenig von ihren Eltern unterrichtet wurden. Sie können durch äußere Faktoren bedingt sein, die die Familie veranlassten, ihr Jüdischsein möglichst geheim zu halten oder in der bewussten Entscheidung liegen, einen säkularen Lebensweg zu gehen.

Weiterhin existierte für Lea kein entsprechendes jüdisches Umfeld mit anderen jüdischen Jugendlichen. Letzteres beschreibt sie als „Umgang mit der jüdischen Jugend“, der ihr fremd war und sich heute erst in regelmäßigen Treffen im Jugendzentrum in Deutschland realisiert. Dass es andere ihr nahestehende Juden in Poltawa gegeben haben muss, wird deutlich, wenn Lea die Emigration ihrer Verwandten nach Israel oder in die USA, anspricht. Auch kann sich Lea an eine geringfügige jüdische Infrastruktur an ihrem Herkunftsort erinnern, die zumindest durch die Existenz einer Synagoge repräsentiert wurde. Ob die Motivation zur Ausreise antisemitische Hintergründe bilden, bleibt offen. Lea ist zumindest schon einmal mit ihren Eltern nach Poltawa zurückgekehrt und hat dabei sehr positive Erfahrungen in der alten Umgebung gewinnen können.

Weshalb Lea und ihrer Familie in Abweichung zu ihren Verwandten (Israel, USA) nach Deutschland auswanderten, klärt sich nicht völlig im Gespräch. Lea betitelt den Migrationsprozess der Familie als „jüdische Emigration.“ Die attributive Bestimmung des Wortes Emigration klingt ungewöhnlich. Lea grenzt hier den Kreis der Emigranten aus der ehemaligen UDSSR auf jüdische Menschen ein, die ihrem Verständnis nach durch ihre Abstammung jüdisch sind. Diese Tatbestand gilt für die eigene Auswanderung, da ihre Eltern beide Juden sind. Ob Lea schließlich nur Juden gemäß der Halacha meint, allgemeiner Menschen mit jüdischen Vorfahren, die sich als jüdisch betrachten oder Menschen mit jüdischen Vorfahren, die von

außen als jüdisch gesehen wurden und deshalb einen Vermerk im Pass trugen, bleibt undeutlich. Anzunehmen ist, dass sie die verschiedenen möglichen Variationen einbeziehen möchte.

2.2.3.2 Jüdische Identität zwischen einem individuellen und kollektiven jüdischen Selbstverständnis

Individuell

Lea manifestiert ihr Jüdischsein zunächst im Inneren des Menschen „im Herzen“, doch auch durch die Zuordnung Anderer: „Jeder weiß z. B. dass ich Jude bin.“ Jüdisch sein wird so zu einer inneren gefühlsmäßigen Bereitschaft, die im Kern des Menschen verankert ist. Die Zuordnung durch das Außen steht dem nicht unbedingt negativ gegenüber, denn wie aus Leas neutraler Formulierung erkenntlich ist, wird sie als Jüdin dabei nicht stereotypisiert. Ihre jüdische Identität äußert sich, wie sie durch mehrmalige Wiederholungen positiv und auch kontrastiv beschreibt, in Stolz und Selbstbewusstsein. Sie betont, dass sie ihr Judentum weder verstecken muss noch will: „Ich schäm mich nicht“ und es ist ihr „nicht peinlich“ oder „es schadet bestimmt nicht“. Diese Äußerungen deuten darauf, dass sie vermutlich wieder an die Beschränkungen jüdischen Lebens in der ehemaligen UDSSR denkt. Jüdischsein ist affirmativ besetzt. Deshalb ist es Lea wichtig, sich öffentlich als Jude bezeichnen zu können: „Dass ich auf der Strasse gehen kann und sagen Ich bin Jude“ oder symbolisch darauf zu verweisen „Wenn ich in der Schule meinen Davidsstern tragen kann.“

Zuordnung von Außen

Der Adressatenkreis, dem sie ihre Jüdische Identität mitteilt, ist jedoch auf „normale Leute“ begrenzt“, die die Hälfte ihres Bekanntenkreises ausmachen, wie sie angibt. Normale Leute sind z.B. in der Schule, die sie auch auf ihr Jüdischsein ansprechen und befragen können, ohne dass sie sich eingeengt fühlt: „Die aus der Schule haben kein Problem damit.“ Was Lea im eigentlichen Sinne unter „normalen“ Menschen versteht, lässt sich ihren Ausführungen über Rechtsradikale entnehmen, die sie in ihrem Wunsch, sich als Jude erkennen geben zu können, verdeutlichen: „Ich zeig das auch nicht allen.“

Nicht normale Leute können dann als solche verstanden werden, die antisemitische Haltungen einnehmen, normale Leute hingegen kennzeichnen sich durch ein Bewusstsein der Toleranz und ein Wissen über Menschenrechte, denn sie „sehen das (Schoa) auch als schrecklich an“.

Der Begriff Schoa oder Judenvernichtung wird von Lea grundsätzlich mit „das“ umschrieben. Vielleicht weil Lea bis heute wenig Kenntnisse zum Thema Holocaust hat und sich deshalb vorsichtig äußern möchte. Eindeutig erklärt sie, dass sie früher, also zum Zeitpunkt der Einreise „panische Angst“ vor einer Wiederholung solcher Ereignisse hatte, „dass das noch mal passieren würde“. In dem verwendeten „das“, scheinen Vergangenheit und Gegenwart, Nationalsozialismus und Neo-Rechtsextremismus zu verschwimmen. Zwar erklärt sie, dass der Schrecken des Nationalsozialismus „schon vorbei“ sei und ergänzt „Das macht eh keiner mehr Es war einmal“, doch wird das Damals durch die Realität der Rechtsextremisten aktualisiert und lässt damit auch Ängste zu, wie sie sie zur Zeit der Einwanderung erfahren hatte. Lea beschreibt den Nationalsozialismus als „schwachsinnig“ und „schrecklich“. Sie erkennt in den Rechtsextremisten die stumpfen Nachahmer Hitlers, die sich dadurch auszeichnen, dass „sie nicht nachdenken können“. Die Ausblendung des Denkens macht für Lea gerade die Unberechenbarkeit und Gefahr dieser Menschen deutlich, die ihre Ängste evozieren.

Die Beschreibung ihrer Angst wirkt fast diffus. Lea erklärt zum einen, die Befürchtung zu haben, dass Rechtsextremisten sie „halt als Juden erkennen“, und andererseits drückt sie aus, es würde sie keiner als Jüdin wahrnehmen können. Diese Irritation mag sich dadurch erklären, dass Lea ihre Gedanken und Ängste über die Judenvernichtung verdrängt: „Ich denk darüber nicht so richtig nach.“ Lea hat von daher für sich noch nicht geklärt, welche in ihr herrschenden Ängste rational begründbar und welche Ängste durch Phantasien beflügelt sind. Wenn Lea z. B. öffentlich ihren Davidstern trägt, ist die Möglichkeit durch einen Neonazi als Jüdin identifiziert werden, gegeben. Die extreme Gewaltbereitschaft jugendlicher Rechtsradikaler, gerade im Gebiet der ehemaligen DDR gilt als Tatsache. Insofern sind Leas Befürchtungen durchaus über eine zutreffende Analyse der Situation

entstanden, unterschwellig scheinen sich aber in ihr ursprüngliche Ängste, die sich auf die Schoa beziehen mit gegenwärtigen Bedrohungen zu überlappen.

Kollektiv

Kollektiv bestimmt Lea Jüdische Identität wie auch individuell emotional positiv. Die jüdische Gemeinschaft zeichne sich dadurch aus, dass sie Hilfe und Schutz leiste. Der Zusammenhalt der Juden untereinander ist ihr besonders wichtig: „Also das ist dann wie so eine große Familie.“ Häufig begegnet man in Leas Argumentation der Metapher des „Kreises“ oder der „Kugel“. Der Kreis als Sinnbild deutet auf eine geschlossene Fläche, die Kugel auf einen Raum, der tiefenpsychologisch wie auch in der biblischen Hermeneutik Assoziationen mit dem den Säugling umgebenden Mutterleib entstehen lässt. Leas Wunsch nach Schutz sowohl in der Gemeinschaft der Juden wie auch im Gott-Mensch-Bezug erscheint auffällig. Welche Sorgen sie dabei leiten, solch hohes Schutzbedürfnis zu artikulieren, kann im Interview am ehesten in der Konkretisierung ihrer Angst gegenüber Rechtsradikalen (s.o.) abgelesen werden. In der Metapher des Kreises verdichtet sich ihre Auffassung einer großen Solidarität und Verbundenheit unter Juden im Mikro- wie im Makrokosmos. Damit vermittelt die jüdische Gemeinschaft für sie eine hohe Verbindlichkeit. Die Möglichkeit, sich immer an Juden wenden zu können, gleich wo man sich auf der Welt befindet, ist außerordentlich wichtig für sie, denn in der Fremde würde sie als erstes die Synagoge aufsuchen. Die Vorstellung des Beistandleistens im Judentum beinhaltet einerseits ein uneingeschränktes Vertrauen zur Gruppe und andererseits eine ausgesprochen hohe Erwartungshaltung gegenüber der Gemeinschaft der Juden im Generellen. Die Gemeinschaft und die Gemeinde ist für sie wie eine Familie. Es heißt für sie, wie „unter Freunden“ zu sein, die nicht nur Hilfe anbietet, „wenn Menschen Probleme haben“, sondern auch über Erklärungsmuster verfügt, die einen weiterbringen. „Es wird dir alles erklärt und so.“ Das Wort „Probleme“ in diesem Zusammenhang deutet darauf hin, dass nicht allein religiöse oder kultische Fragen, sondern Aspekte des ganzen Lebens davon berührt sein können. Jüdische Identität weitet sich damit im Sinne Leas zu einer komplexen Lebensauffassung aus.

Einen empirischen Einblick, wie dieses von ihr gedachte Hilfesystem realiter funktioniert, hat sie bislang außerhalb ihrer Gemeinde noch nicht gewonnen. Offensichtlich setzt sie jedoch ihre positive Migrationserfahrung und die Hilfe der eigenen Gemeinde dazu in Bezug. Die Voraussetzung für die erwartete Hilfe wird wiederum an die jüdische Zugehörigkeit gebunden: „Die werden mir helfen, weil du auch einer von ihnen bist.“ Die Schwierigkeiten vieler russischer Zuwanderer, die sich um die Klärung ihres jüdischen Status bemühen müssen und eventuell keine Unterstützung erhalten, greift Lea nicht auf. Nach Außen hin, stellt sich für Lea die jüdische Gemeinschaft und das jüdische Selbst in wechselseitiger Bindung und Vernetzung als selbstbewusst und stark dar: „Wenn wir alle zusammen sind, dann sind wir einfach stärker als alle anderen.“ Diese Explikation scheint deshalb so wichtig, weil die Angst, die im Kontext der Ausführungen zum Nationalsozialismus und Rechtsextremisten deutlich wird, in der Gemeinschaft ggf. bewältigt werden kann. Die Gemeinde wird im Vergleich zu anderen Örtlichkeiten ihrer Stadt durch zwei weitere Eigenschaften charakterisiert a) durch gegenseitiges Kennen, das Vertrauen aufbaut, z.B. „wenn man zum Gottesdienst geht oder halt ins Jugendzentrum“ und b) durch ein besonderes Klima, das ein Wohlfühlen erlaubt: „Da ist irgendwie so ne andere Atmosphäre.“

Der Religionsunterricht

Als Teil des jüdischen gemeinschaftlichen Lebens ist der Religionsunterricht notwendig und wichtig für Lea, um Wissen zu erhalten und weiterzugeben. Weil weder die familiäre Sozialisation, noch die jüdische Peergroup, die hauptsächlich aus jüdischen Zuwanderern besteht, über ein größeres Wissen verfügt, das sie als „nur so ganz stückchenweise“ beschreibt, kann offensichtlich nur der Religionsunterricht die erforderliche Wissenstransformation leisten. Von daher ist Leas positive Haltung zum Unterricht plausibel: „Wenn es alles so richtig erklärt wird, dann find ich das schon gut.“ Nicht zuletzt vermeint sie, dass der Unterricht Hilfe und Stärke bewirkt, zwei wiederkehrende Komponenten ihrer Weltsicht: „Weil es schadet keinem, das zu wissen. Es hilft nur einem.“ Wie ein Mitglied der Gemeinschaft zur Hilfe verpflichtet ist, ist er auch zum Wissen verpflichtet. „Aber wenn man sich mit dieser ... Religion beschäftigt, muss man das auch wissen.“

Hierin lässt Lea einen zukunftsorientierten Blick erkennen, als dass Wissen den Prozess Lernen voraussetzt, dessen Ende nicht vorab bestimmt werden kann. Lea scheint sich noch auf einer Anfangsstufe dieses Wissens zu begreifen, wenn sie sagt: „Ich kenn zwar 'n Stück davon also 10 %, aber 10 % sind nur ganz wenig.“ Gleichzeitig deklariert sie dieses Wissen, dass ihr ggf. für die Gemeinschaft, für ihre jüdische Identität nutzbar ist, als etwas, das über das „Allgemeinwissen“ in der Schule oder für den Beruf hinausgeht.

Man könnte von einer Trennung zwischen einem säkularen und religiösen Wissen sprechen. Doch woher rührt diese Trennung und wie kann man sie verstehen? Eventuell spiegelt sich in dieser Trennung die Belastung der doppelten Integration, die bestimmte Wissensebenen für die Integration in die deutsche Gesellschaft und in die religiöse Gemeinschaft der jüdischen Gemeinde erfordert.

2.2.3.3 Jüdische Identität zwischen eigener individueller religiöser Praxis und einer halachischen Orientierung des Kollektivs

Gottesbezug

Lea stellt relativ konsequent ihre Gebetspraxis auf ihre „eigene Art und Weise“ dem Gottesdienst in der Synagoge gegenüber. In diesem Kontext soll zunächst das Gottesbild, das sich Lea macht, betrachtet werden. Gott als Adressat ihres Gebets ist für Lea gemäß jüdischer Tradition nicht abbildbar: „Man kann sich kein Bild kein richtiges Bild machen.“ Analog zur Gemeinschaft der Juden erhält Gott bei Lea eine besondere Schutzfunktion, die sie anschaulich als „irgendwie so ne Decke über mir“ kennzeichnet. Ähnlich wie Kreis und Kugel bildet sich dadurch ein umschlossener Raum, der Geborgenheit vermittelt. Ihren festen Glauben veranschaulicht Lea damit, dass Gott entsprechend ihrem jüdischen Selbstverständnis „allgemein im Herzen“ zu finden sei. Zwar räumt Lea ein, sie könne „nicht immer auf Ihn (Gott) zählen“, dennoch überwiegt in ihrer Darstellung der Gedanke einer beständigen Präsenz des Ultimatens.

Das individuelle Gebet

Ihr persönliches Gebet typisiert die Interviewte nicht als traditionell; „Also ich bete nicht so richtig. Also ich bete nicht nach ner Tora oder so.“ Damit will sie vermutlich

ausdrücken, dass sie sich nicht nach dem Gebetbuch, dem Siddur richtet und deshalb dem Gemeinschaftsgebet nicht folgen kann. Sie begründet ihre Handlung damit, dass sie die Liturgie nicht erfasse, z.B. durch die Äußerung: „wenn ich erst aus der Tora lese und nix verstehe“. Nicht verstehen kann hier in doppelter Hinsicht interpretiert werden a) kognitiv als Nachvollziehen des Gebets, dessen Sprache Hebräisch nicht übersetzbar ist und dessen Struktur und Ablauf in der Liturgie undurchschaubar bleiben und b) der daraus resultierenden Schwierigkeit, sich emotional bzw. aus dem Herzen dem Gebet und damit Gott zu nähern. Deshalb richtet Lea persönliche Dank- oder Bittgebete zu Hause an Gott in ihren eigenen Worten. Gebetsbedürfnisse entstehen bei Lea in zweierlei Situationen, zum einen, wenn sie sich wohlfühlt oder wenn sie bedrückt ist und Gott anspricht, ihr „aus einer schlechten Situation“ zu helfen. Letzteres ist ihr auch in einer spontanen Gebetssituation möglich. Sie kann sich „einfach 5 Minuten nehmen“ und sagen: „Gott bitte hilf mir!“

Diese eigene Art und Weise religiöser Praxis wird auch bei Feiertagen wie Chanukka und Purim als Argumentation für einen an eigene Bedürfnisse abgewandelten privaten Kultus verwendet. Auch am Schabbat, dem höchsten jüdischen Feiertag, der ein Arbeitsverbot impliziert und als Ruhetag betrachtet wird, verändert Lea die religiösen Verpflichtungen in eine ihr annehmbare Form. Denn „dann können wir (sie und ihre Mutter) auch nicht die ganze Feier nix tun und am Samstag auch nix tun.“ Neben der inneren Haltung, wie Schabbat gefeiert werden kann, steht von Außen auch Leas Hobby, das Tanzen, dem Schabbat entgegen. Tanzen ist ihr essentiell wichtig und bildete schon bei der Gemeindeauswahl ein wesentliches Kriterium.

Für Lea wird Jüdischsein positiv „als eine Religion“ definierbar, hinsichtlich der jüdischen Gesetze geht Lea jedoch ihren eigenen Weg. Die freie Interpretation dieser Gesetze führt jedoch nicht zu einer Irritation in ihrem Selbstverständnis, denn man sei auch Jude „bei Nichtbeachtung der Bräuche“.

Das Gebet im Kollektiv, der Gottesdienst

Gottesdienst wird bei Lea nur zu bestimmten Anlässen besucht. Sie begründet den nicht regelmäßigen Besuch unabhängig von der schwer zu verstehenden Liturgie

dadurch, dass sie auf die Gefahr eines Rituals hinweist, dessen Hintergrund ihr keine Bedeutung schenkt. Gelegentlich aber „wenn genug Zeit“ ist, wählt sie trotzdem den Weg in die Synagoge. Hier erklärt sich Lea plötzlich recht widersprüchlich zu ihren vorherigen Aussagen, denn erstens sei der Synagogenbesuch „wichtig“ und zweitens wäre man in der Synagoge „irgendwie näher zu Gott“. Es herrscht in ihr offenbar das Gefühl, dass das individuelle Gebet sie persönlich Gott näher bringt, der richtige Weg aber über die Synagoge erfolgen müsse. Die individuellen und kollektiven Elemente des Judentums werden von also Lea recht klar wahrgenommen.

Lea findet aber stets Kompromisslösungen, wie sie mit individuellen und kollektiven Anforderungen umgehen kann. Sie besucht die Synagoge z.B. zu Feiertagen, die das Bewusstsein des Kollektivs ganz außerordentlich erfordern, etwa zu Pessach, wo es sich um Freiheit und die eigentliche Volkswendung dreht oder zu Gedenktagen, die an die Vernichtung des jüdischen Volkes erinnern. Die gewählten Beispiele der Feier- und Gedenktage haben offensichtlich, ob sie nun aus biblischer Zeit stammen oder aus der Zeitgeschichte, eine äquivalente Relevanz für Lea, denn sie „gedenke das, was Leuten damals passiert ist ob das jetzt im 2. Weltkrieg ist“ oder die „Auswanderung aus Ägypten“ betrifft.

Mit Leas Hinweisen zur Geschichte wird die historische Dimension ihres Konzepts der rituellen Praxis erkenntlich, die nicht allein einen affirmativen Zugang sondern auch ein Wissen über die Vergangenheit beinhaltet.

2.2.4 Annahmen zum religiösen Urteil

Hinsichtlich des Gottesbezuges scheint Lea Gott eine wichtige schützende Funktion zuzuordnen. Ebenso assoziiert sie mit der Glaubensgemeinschaft Hilfs- und Schutzfunktionen, die sie erwartet. Sie ist noch von der Beeinflussbarkeit des Ultimatums durch ihre persönlichen Gebete überzeugt. Gottes Wirken wird nicht in Frage gestellt. Eine leichte Einstellungsveränderung lässt Lea aber dort erkennen, wo sie eine Reaktion Gottes vorsichtig einschränkt. Sie spricht davon, dass Gott „fast“ immer hilft aber sie „nicht“ immer auf ihn zählen kann. Obwohl Lea keine besonderen Fragen zum religiösen Urteil gestellt wurden, kann man eine grobe Einstufung auf Grund ihrer Äußerungen vornehmen. Lea scheint sich am Ende der

Stufe 2 im präkonventionellen Bereich der religiösen Urteilsbildung zu befinden. Dafür sprechen die Gebete, die sein Wirken beeinflussen sollen.

2.2.5 Mögliche Schlussfolgerungen

Das Abändern ritueller Regel, diese Mischung traditioneller und abgewandelter eigener Vorstellungen zu religiösen, ethnischen und kulturellen Fragen, erweist sich als Weg, Formen zu finden, die bisherigen Lebensgewohnheiten, eine Akkulturation in die Aufnahmegesellschaft und die Eingliederung in die jüdische Gemeinschaft für das Individuum erträglich machen. Das starke Bedürfnis nach Hilfe und Schutz wird bei Lea wiederholt als Motiv im individuellen wie kollektiven Selbstverständnis jüdischer Identität, hinsichtlich des Gottesbezug und der rituellen Praxis, wie auch in Erwartungen an den Religionsunterricht artikuliert.

Emotionale Aspekte werden bei Lea der Gemeinschaft als Ganzes und der Mensch-Gott Beziehung zugeordnet, während der Religionsunterricht vorwiegend mit Wissen verbunden wird. In Hinsicht auf Leas Sozialisation wird nicht deutlich, ob sie ihre Bat Mizwa durchgeführt hat.

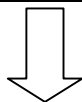
In Leas zuweilen naiven Einstellungen zum Judentum (Schutz, Hilfe), die auch entwicklungspsychologisch bedingt sein mögen, birgt sich generell die Gefahr, wie sie mit möglichen Enttäuschungen der Erwartungen umgehen wird, wenn sie einmal keine Hilfe erfährt. Würde sie sich dann neu oder anders orientieren?

Schätzt man das Interview in seiner Verwendbarkeit zur Ausgangsfrage ein, so muss eingeräumt werden, dass der Komplex Unterricht sehr kurz abgehandelt wurde. Es bleibt auch offen, welche Zeichen und Themen im Unterricht für die Befragte jüdische Identität vermitteln. Der Unterricht in der Gemeinde kann z.T. auf die Bedürfnisse Leas eingehen, denn wenn sich die Lerngruppe trifft, sind Juden zusammen und Leas Anliegen, sich wohl zu fühlen, wird durch den Kreis jüdischer Jugendlicher hergestellt. Leas Wunsch, vor allem Wissen im Unterricht zu erhalten, wird jedoch nur z.T. erfüllt. Für sie, die keine Kenntnisse im Hebräischen hat, mag der Sprachunterricht wichtig sein, um ihre distanziertere Haltung zum Gottesdienst, der ihr wegen des hebräischen Gebets Identifikationsprobleme bereitet, zu verändern. Das Erlernen der Schrift und zukünftig das Verstehen der Texte würden vielleicht eine erste Annäherung in die Wege leiten. Andererseits hat sich Lea auch

Alternativen geschaffen (privates Gebet) und die außerhalb der Gemeinde liegenden Interessen (Tanzen) stehen in Konkurrenz zu einem regelmäßigen Gottesdienstbesuch.

2.2.6 Jüdische Identität und jüdischer Religionsunterricht

	Jüdische Identität
Entwicklungsphase	Jugendliche
Jüdische Sozialisation	wenig Kenntnis der Bräuche, Regeln, zuvor kaum Kontakt zu jüdischen Jugendlichen
Jüdische Identität heißt	Judentum als Religion im Herzen als freies Selbstverständnis durch Abstammung (ethnisch) oder durch Fremdzuordnung
bewirkt	Man ist stolz, zeigt es, Jude zu sein Man kennt sich in der jüdischen Gemeinschaft, man fühlt sich wohl, man erfährt Hilfe, Stärke, Schutz
erfordert	nicht zwingend die Einhaltung der Bräuche
Antisemitische Erfahrung	Beeinschränkung durch Rechtstextremismus Angst, dass Rechtstremisten Juden erkennen, sich ein Genozid wiederholt
Gott	Gottesbezug ist individuell Fester Glaube, Gott ist da, im Herzen, er beschützt
Gottesdienst	eigene Gebete werden zu Hause gebetet, um zu bitten (Hilfe) oder zu danken (Wohlfühlen) Synagoge ist Ritual, aber Gebete sind unverständlich, doch man ist Gott näher, Besuch zu Feier-, Gedenktagen, Schabbat und Feiern auf eigene Art begehen Entgegen der Schabbatruhe (Training)



	Religionsunterricht
seit ist	2 Jahren in Kleingruppe Verpflichtung zum Wissen besteht, gerade wenn man nur Teilwissen hat
Charakter	Vermittlung wichtigen Wissens Lernen in der Gemeinschaft Jüdisches Wissen ist kein Allgemeinwissen
bewirkt	Wissen hilft und stärkt aber noch keine Hilfe, um sich im Gottesdienst zurechtzufinden

2.3 Genia, Gemeinde 7

2.3.1 Biografische Skizze

Genia ist 15 1/2 Jahre alt, in Deutschland geboren und aufgewachsen. Zu Hause wurde sie jüdisch und mehrsprachig erzogen. Deutsch lernte sie erst in der Schule. Ihre Eltern stammen aus Rumänien und wanderten in Israel ein, wo sie ihr Abitur machten und den Militärdienst leisteten. Über Italien führte sie der Weg später nach Deutschland. Genia besucht wie ihre drei Jahre jüngere Schwester ein staatliches Gymnasium und lernt in der 9. Klasse. In ihrer Freizeit tanzt Genia regelmäßig. Ihre jüdische Sozialisation neben der intensiven israelischen Prägung durch die Eltern verläuft institutionell über den Religionsunterricht, der in der Gemeinde seit dem Vorschulalter besucht wird. Sie hat ihre Bat Mizwa durchgeführt und wäre zukünftig daran interessiert als Madricha tätig zu werden.

2.3.2 Dossier

Entstehung des Interviews und äußere Situation

Das Interview fand in der ersten Besuchsphase in Gemeinde 7 am 15. Mai 2002 gegen 18 Uhr statt und dauerte ca. 30 Minuten. Es konnte ohne größere Störungen im Klassenraum der Lerngruppe durchgeführt werden. Genia bildete die einzige Schülerin der Lerngruppe 2, die sich zur Verfügung stellte.⁹³

Innere Kommunikationssituation des Interviews

Die Atmosphäre des Interviews war positiv und entspannt. Die Forscherin konnte durch wenige Impulse dem Gespräch freien Lauf geben. Die Interviewte erweist sich als offene, heitere und ruhige Gesprächspartnerin, die eher Dinge auf sich zukommen lässt als zu spontanen Handlungsaktionen zu tendieren. Sie zeigt sich selbstbewusst in Hinsicht auf persönliche Kompetenzen, die ihre Sprachkenntnisse, Vorträge zu jüdischen Themen oder gar Medienanalysen betreffen. Sie kann differenziert den Begriff Religion betrachten und verschiedene

⁹³ Genia hatte einen Fragebogen nur ansatzweise ausgefüllt und besondere Fragen zum religiösen Urteil ausgelassen.

Faktoren jüdischer Identität benennen.⁹⁴ In Blick auf sprachliche Verständigungsstrategien ist im Verlauf des Gesprächs festzustellen, dass Genia zunächst sehr zurückhaltend mit Bewertungen umgeht.⁹⁵ Die Befragte bevorzugt es, die Situation der eigenen Gruppe oder den lokalen Standort durch Kontraste hervorzuheben. In diesen Kontrasten bedient sie sich nicht empirisch gestützter Aussagen oder einzelner Phänomene, die sie verallgemeinert. Ausführlich berichtet sie zur Situation des Jugendzentrums, zur Schülerin Sara und zu Israel.⁹⁶

2.3.3 Fallbeschreibung

Genias Identität lässt sich in folgenden Spannungsfeldern konstituieren, zwischen

- einer israelischen Orientierung, die Verbundenheit zu Sprache und Land durch die elterliche Erziehung, und einer deutschen Neigung durch jüdische und nichtjüdische Sozialisationsinstanzen
- positiven Erfahrungen im jüdischen Religionsunterricht und negativen Assoziation zum christlichen Religionsunterricht
- einem echten jüdischen Interesse am Judentum durch Geburt versus einem verpflichtenden Jüdischsein durch Konversion

2.3.3.1 Jüdische Identität zwischen einer israelischen Orientierung durch die elterliche Erziehung und einer deutschen Neigung durch jüdische und nichtjüdische Sozialisationsinstanzen

Obwohl weder Genia noch ihre Eltern in Israel geboren sind, ist sie außerordentlich stark durch einen israelischen Bezug geprägt. Diese Prägung erschließt sich vor

⁹⁴ Etwas schwierig erwies sich die Gesprächsführung, wenn ein Sachverhalt falsch verstanden wurde. Die Befragte scheute sich offenbar, nachzufragen und begann zuweilen auf ein Problem zu antworten, das nicht zur Disposition stand. Manchmal wirkte die Darstellung etwas sprunghaft, so werden gleich zu Anfang eine Vielzahl an Aspekten (Antisemitismus, Israel) eingebracht.

⁹⁵ Es erfolgen anfangs keine Stellungnahme zur Situation der Zuwanderer, zum lockeren Umgang der hiesigen Gemeinden mit halachischen Regeln oder zum Angebot des Jugendzentrums. Beurteilungen, vor allem kritische, werden erst nach einiger Zeit, ggf. durch ein verstärktes Vertrauen in den Kommunikationspartner, freier ausgesprochen, z.B. zur vermuteten Unterrichtsstruktur des christlichen Religionsunterricht, zur Einstellung von Konvertiten oder zur Berichterstattung deutscher Medien

⁹⁶ Umfassender erscheint die Erzählung über ihre Rolle als Vortragende in der Schule. Details werden zu Synagogenregeln und Gesetzen frommer Juden, wie auch zum Gegenstand des Religionsunterrichts genannt. Nähere Erklärungen lässt Genia politischerseits zu den Ursachen der Tabuisierung des Nahostkonflikts folgen oder zu rein persönlichen Aspekten, z.B. zur eingeschränkten Kaschruthaltung zu Hause.

allem durch ihre Perspektive, mit der sie ihre Umgebung betrachtet. Der Schlüssel zu dieser Sichtweise liegt greifbar bei Genias Eltern und deren Sozialisation.

Die Eltern sind zwar in Rumänien geboren, aber doch offensichtlich aus ihrem Selbstverständnis als Israelis zu betrachten.⁹⁷ Während die Mutter bereits als Kleinkind, mit 3 Jahren nach Israel immigrierte und dort aufwuchs, wanderte Genias Vater erst mit 16 Jahren ein. Beide Elternteile machten ihr Abitur in Israel, besuchten die Armee, studierten Medizin und wurden Ärzte. Zwischenzeitlich lebten sie in Italien.⁹⁸ Die Niederlassung in Deutschland muss im Hinblick auf Genias Alter, da sie in Deutschland geboren ist, mindestens auf 16 Jahre zurückdatiert werden.

Beide Eltern haben insofern intensive Beziehungen zu Israel, denn neben der dort lebenden Verwandtschaft haben sie entscheidende Phasen ihrer Jugend, die ganz maßgeblich für die Integration in die israelische Gesellschaft bedeutsam sind, in Israel verbracht: Schule, Abitur und Armee stellen Eckpfeiler israelischer Heranwachsender dar, in denen sie ihren Freundeskreis aufbauen und ihre gesellschaftlich akzeptierte Position finden können. Dieser Ausgangspunkt scheint für Genia die Grundlage zu sein, dass sie „eigentlich in einer richtig jüdischen Familie“ aufgewachsen ist. Was sie mit „richtig“ jüdisch meint, wird später noch deutlicher, wenn sie ihre Vorstellungen zu Konvertiten äußert. Aufwachsen in einer echten jüdischen Familie heißt zunächst soviel wie jüdische Erziehung und Fundierung eines jüdischen Selbstbewusstseins, das israelisch geprägt ist, „also schon mehr Richtung Israelin.“ Genias Erziehung fußt offenbar auf einem israelischen Pfeiler. Anders als die übrigen Familienmitglieder, die selbstverständlich ihre Kinder in der israelischen Gesellschaft aufwachsen lassen können, stehen Genias Eltern vor dem Problem, das, was zumindest der Vater mit Anstrengung an israelischer Sozialisation und Integration erarbeitet hat, für die eigenen Kinder verloren gehen könnte.

⁹⁷ Zum Judentum in Rumänien siehe auch Glass 2002

⁹⁸ Ob das Studium auch in Israel absolviert wurde, erklärt Genia nicht, genauso wenig die Ursachen des Umzugs nach Italien oder Deutschland, die mit dem Studium zusammenhängen könnten. Da auch die Großeltern des Vaters in Deutschland wohnen, wäre zu vermuten, dass sie ursprünglich aus Deutschland stammen.

Eine Möglichkeit bei den eigenen Kindern eine israelische Identifikation herzustellen und zu bewahren, verläuft über die Sprache. So erscheint es nicht überraschend, wenn Genia ihre Erziehung als hebräisch bezeichnet. Weiterführend wird erkenntlich, dass nicht nur hebräisch mit ihr gesprochen wurde, sondern die Eltern auf eine Vielsprachigkeit Wert legten, die sie selbst in Rumänien und Israel erlebten. Genia interpretiert diese Multilingualität dahingehend, dass sie keinerlei Muttersprache habe: „Bei mir hat das schon damit begonnen, dass ich Hebräisch erzogen wurde, man hat mit mir Hebräisch gesprochen, auch andere Sprachen, also vielsprachig aufgewachsen.“ Hebräisch, jüdisch und israelisch stellen für Genia ganz offensichtlich eng zusammenhängende Konzepte dar, die ihr erlauben, die Begriffe austauschbar zu verwenden, um Erziehung und Identität zu beschreiben.

Die deutsche Sprache und ihr Erwerb scheint dabei allen anderen Sprachen nachgeordnet, denn sie wird erst in der Schule gelernt, obwohl Genia in Deutschland aufwuchs. Der Kontrast Israel - Deutschland drückt sich deshalb bereits in ihrem Bewusstsein über die Sprache und dem Zeitpunkt ihres Erlernens aus: „Ja also, aber ich hab ziemlich viele Sprachen gelernt. Also ich hab hebräisch gelernt, ich hab italienisch gelernt, ich hab rumänisch gelernt und halt noch die Schulsprache also“, doch meint sie leicht ironisch: „Also ne feste Muttersprache habe ich nicht, denn von Anfang an hat man kein deutsch mit mir gesprochen.“ Höchste Priorität hat – beachtet man die Reihenfolge – das Hebräische. Interessant erscheint in der sprachlichen Sozialisation der Umstand, dass Genia mit der Sprache ihrer Umgebung, die sie als „Schulsprache bezeichnet, nicht zu Hause konfrontiert wurde. Erklärt wird die Situation nicht, doch anzunehmen wäre, a) dass sich Genia als sprachbegabt zeigte und die Eltern sicher waren, dass sie auch bei einem späten Erwerb keine Probleme haben würde oder b) die Familie plante, baldmöglichst Deutschland wieder zu verlassen. Genia scheint trotz des verspäteten Deutschlernens jedoch keine Schwierigkeiten zu haben, Deutsch zu verstehen bzw. sich in dieser Sprache zu äußern.

Genias starke Verbindung zu Israel wird neben der/den zu Hause gesprochenen Sprache(n) durch das verwandtschaftliche Zusammengehörigkeitsgefühl und den damit zusammenhängenden jährlichen Israelbesuchen erzeugt und bewahrt: „Und

meine Familie ist halt in Israel zum größten Teil bis auf die Großeltern von meinem Vater. Die wohnen auch hier, aber sonst sind Tante alles, alle Kusinen, alles da. Seitdem ich klein bin, fahr ich dahin. Mindestens 1 mal im Jahr.“ Durch die täglichen Informationen aus israelischen Medien wird der Israelbezug aktualisiert. Insbesondere bei politischen Krisensituationen wird der israelischen Quelle mehr vertraut als deutschen Nachrichten: „Ja, erstens haben wir ja auch israelisches Radio, also Weltempfänger und da hören wir da auch jeden Tag. Und wenn man (mitkriegt), dass vielleicht irgendwo ne Krise ist dann, dann ist man gleich dabei.“ Genias konzeptuelle Verbindung von Jüdischkeit und Israelorientierung werden an späterer Stelle nochmals akzentuiert, insofern sie behauptet, dass israelische Familien automatisch intensiver im Judentum verwurzelt sein mögen als etwa in Deutschland aufgewachsene Juden: „Wenn die Familie irgendwie auch in Israel irgendwie ihren Ursprung hat, dann fühlt man sich doch ein bisschen mehr zum Judentum hingezogen; wie wenn man, wenn die Eltern auch hier in Deutschland aufgewachsen sind und dann, denk ich mal, immer deutscher.“

Ihr Spannungsverhältnis zwischen Israel und Deutschland konzentriert sich also nicht alleine auf die Bias Juden und Nichtjuden, sondern auch den durch sie empfundenen Kontrast zwischen Juden aus Deutschland und Juden in Israel. Grob ausgedrückt sind israelische Juden jüdischer als in Deutschland lebende Juden. Sie scheint Juden ferner zwischen „locker“ bzw. weniger religiös und „frommer“ bzw. orthodox zu trennen. Interessant mag in diesem Zusammenhang sein, dass sie sich zwar kritisch gegenüber deutschen Juden äußert, zu russischen Zuwanderern aber keine Kommentare folgen lässt, obwohl sie von weitaus mehr Zuwanderern als von Alteingesessenen umgeben sein dürfte. Um den Unterschied zu illustrieren stellt sie jüdisches Gemeindeleben in Deutschland und Israel gegenüber: „Wenn man aber z. B. nach Israel fährt oder irgendwo anders hin, dann merkt man den Unterschied.“ Bekannte, Verwandte der Eltern, die sie offensichtlich besuchen, gehören einer frommen Richtung von Juden an, deren Synagogenordnung die strikte Trennung der Geschlechter und strenge Kleidungs Vorschriften umfasst. In ihrer Gemeinde, sie verallgemeinert die Situation für alle Gemeinden in Deutschland, sieht sie ein eher lockeres Umgehen mit diesen Regeln. „Also von richtig frommen Familien z.B., wo ich Freunde hab oder

so ist das halt ganz anders, auch wenn man mit, z.B. denen in die Gemeinde geht oder so. Das ist ja alles viel strenger viel anders da als bei uns.“ Sie bewertet die jeweilige Traditionsumsetzung weder als gut oder schlecht, noch dass sie sich einer Richtung speziell verpflichtet fühlt, hat aber auch keine Schwierigkeiten darin, die strikten Vorschriften anzuerkennen: „Aber ich find's eigentlich so schlimm, ist es auch nicht diese Regel, aber klingt akzeptierbar.“ Sie scheint in ihrer Kontrastierung jedoch zu übersehen, dass die Mehrheit der Juden in Israel keinesfalls so fromm sind wie die Bekannten bzw. Verwandten und dass verschiedene Gemeinden in Deutschland sehr wohl, um auch für die Orthodoxie Gebetsmöglichkeiten einzuräumen, Geschlechtertrennung und Kleidervorschriften zumindest für den Gottesdienst vorschreiben: „Bei uns ist es so lockerer halt, ich weiß nicht. In der Gemeinde ist es so, dass z.B., da braucht man ja lange Röcke oder so. Da darf man nicht in den Gebetssaal ... Ich weiß nicht bei uns, da ist mir das nicht so richtig aufgefallen, ob man wirklich rausgeschmissen wird oder so.“

Trotz ihres Israelbezuges meldet sie jedoch Bedenken an, wenn es um ein zukünftiges Leben in Israel geht. Zwar stellt Israel das Land dar, in dem sie am liebsten leben würde⁹⁹, doch hält sie die gegenwärtige Situation für mehr als kritisch, auch wenn sie keinesfalls zu einer Überstilisierung der Ereignisse neigt. „Auch wenn es jetzt durch die Situation gar nicht mehr ist oder so bis auf ein ... was weiß ich. Auch wenn ich persönlich keine Angst hab, weil ich nicht der Meinung bin, dass überall in jedem Dorf ne Bombe hochgehen muss ((lachen)) Aber, na ja.“ Die Schlussfolgerung, dass in Israel gegenwärtig eine mehr bedrohliche Situation herrsche, konnte sie ggf. aus italienischen und israelischen Medien ableiten: „Zur Zeit, also wenn man jetzt z.B. was unternehmen will, ist schon ein bisschen kritisch. Jetzt vielleicht nicht, aber wenn z.B. vor 2 Jahren so ungefähr, da hab ich mir das eigentlich schon abgewöhnt.“ Vielleicht haben auch mehr die Darstellungen ihrer Freundin, die vor 4 Jahren nach Israel zog, zu ihrer Haltung beigetragen: Nach einem ersten Sicherheitsgefühl stieg auch bei der Freundin die Angst durch die zunehmenden Attentate: „Und ne Freundin von hier aus der Gemeinde ist auch nach Israel gezogen und zwar vor 3 oder 4 Jahren und die haben sich anfangs auch sehr gut dort gefühlt. Aber seitdem auch diese ehm

⁹⁹ Diese Auskunft hatte Genia in dem lückenhaft beantworteten Fragebogen angegeben.

diese Eskalation war und so, dann ist man auch in den Schulen so ziemlich so ängstlich und die Security steht auch da. Und Taschenkontrolle sogar in den Schulen, es ist vielleicht auch in der Schule n bisschen unangenehm.“

Ein weiterer Faktor, der sie stärker an Israel bindet ist in grotesker Weise gerade diese Krisensituation, die sie im deutschen Umfeld alleine zurücklässt und auf sich stellt. Einerseits bedingt durch die Tabuisierung des Themas in der Schule und andererseits durch die einseitigen Informationen der Presse, die wiederum eine Diskussion deutscherseits erschweren oder unmöglich machen. Die Rezeption des Nahostkonflikts, das „wie“ des Umgangs mit diesem Thema in Deutschland, macht ihr die Grenzen eines offenen Diskurses bewusst. „Über die israelische Situation wird hier auch nicht besonders viel gesprochen.“ Sie erkennt zwar unterschiedliche Meinungen, die eine angemessene Diskussion ermöglichen könnten, doch kann sie verstehen, dass eine Tabuisierung des Themas, ggf. aus Angst vor Konflikten in und außerhalb der Schule vermieden wird: „Aber in der Schule richtig wird das nicht so angesprochen. Weil, ich mein, die denken sich selbst, dass irgendwie ne rege Diskussion aus so nem Thema entstehen könnte und auch Streitereien.“ Eventuell redet man vor ihr nicht über Israel, weil man ihre starke Bindung kennt.¹⁰⁰

Sie macht das Problem an 2 Beispielen deutlich, in denen jeweils enge Bezugspersonen über das Thema nicht zueinander finden a) innerhalb einer Familie, in der ein israelischer und ein vietnamesischer Partner mühevoll ihre Meinungen austauschen „Weil es auch ziemlich viele Meinungen darum gibt. Und ich weiß nicht ... ich kenn z.B. auch ne Familie, da ist ein ... Vietnamese mit ner Israelin verheiratet und dann gibt's natürlich noch größere Meinungsverschiedenheiten“ und b) innerhalb ihrer Freundschaft zu einer nichtjüdischen Deutschen. Genias Wunsch mit der Freundin über die schwierige Lage in Israel zu sprechen wird deshalb verkompliziert, weil die Kenntnisse der Freundin auf einer anderen Informationsbasis beruhen als die ihren: „Wenn man z.B. jetzt ne Bombe irgendwo in Israel explodiert ist und man dort ist und wenn

¹⁰⁰ Anders als Rifka aus Gemeinde 3 scheint sich Genia in dieser Hinsicht keinem Rechtsfertigungszwang ausgesetzt zu sehen.

man mit ner Freundin auf das Gespräch eingehen möchte, dann irgendwie in Deutschland kriege ich nicht ziemlich viel davon mit.“

Hier liegt vor allem die Frage nach der Ursache, das „warum“, für ein Meinungsbild in Deutschland über Israel nahe. Genia sieht die Ursache vornehmlich in den Medien, die zu kurz und propalästinensisch gefärbt über Israel und den Nahostkonflikt berichten, so dass kaum Möglichkeiten bestehen, über die Realität der Situation angemessen zu erfahren: „Also auch, wenn man hier manchmal Nachrichten guckt. Erstens ist das Thema nur sehr kurz und zweitens eh irgendwie auch mehr zur palästinensischen Seite hingezogen.“ Genia kann ihrer Ansicht nach deshalb die Kritik an den Medien überzeugend begründen, weil sie über das italienische Fernsehen und das israelische Radio eine andere Informationspolitik verfolgen kann: „In anderen Ländern ist es nicht unbedingt so, weil wir haben auch italienisches Fernsehen z.B. und so. Und dann sieht man, und ich denk mal, in Schulen sieht man es anders.“

Beide Sender, israelisch wie italienisch, berichten Genias Angaben nach mehr zur israelischen Situation, doch inwiefern das italienische Fernsehen tatsächlich eine ähnliche Berichterstattung wie Israel verfolgt, sei dahingestellt.¹⁰¹ Doch vermeint Genia, dass durch die andere Perspektive der Berichte aus Italien, Israel und anderen Ländern ggf. öffentlich eine andere Sichtweise eingenommen werden kann: „Wenn man denn die Nachrichten einschaltet, dann kriegt man auch ne gute viertel Stunde was über Israel erzählt, also über die Situation, wie es schlecht ist zur Zeit ist irgendwie, was weiß ich. Also so als ob man in Israel wäre“, denn dadurch weiß man mehr darüber ... was in Israel auf israelischer Seite vorgeht und auch was auf palästinensischer Seite vorgeht und nicht nur Palästinenser, die haben recht.“ Wie sieht aber Genia generell ihre Position als Jüdin in Deutschland? Sie spricht u.a. von einer Neigung, die trotz ihrer israelisch-hebräischen

¹⁰¹ Ist das italienische Fernsehen tatsächlich ausgewogen in seiner Berichterstattung über den Nahostkonflikt? Der Journalist Broder kann dem wenig zustimmen. Er berichtet über eine Reportage eines italienischen Privatsenders, der unverblümt die Lynchjustiz an 2 israelischen Soldaten nach ihrer polizeilichen Festnahme durch Palästinenser darstellte. Als einzigen ausländischen Kamerateam war es gelungen, die Bilder gegen Maßnahmen der palästinensischen Polizei zu erhalten. Die zuständige Journalistin des Privatsenders musste seitdem geschützt werden, während die staatliche Fernsehanstalt RAI sich bei der palästinensischen Autonomiebehörde entschuldigte. (Vgl. Internetzugang: Broder [November 2005])

Verwurzelung und der deutschen Vergangenheit, die sie nicht weiter thematisiert, gegeben ist.

Was das alltägliche Leben betrifft, sieht man mal von dem christlichen Religionsunterricht ab, zu dem sie sich wenig positiv äußert, fallen ihr zunächst kaum größere Unterschiede in der Sozialisation von Juden und Nichtjuden in Deutschland auf: „Nicht wirklich, also man merkt es nur, wenn man also irgendwie, man wächst in einer deutschen Atmosphäre auf, also von zu Hause nicht. Aber wenn man dann in der Schule wieder ist, dann merkt man, dass es nicht so gleich ist, aber im Jugendzentrum sind wir auch in Deutschland aufgewachsen, das ist dann ja nicht ein richtiger Unterschied.“ Sie hat christliche Freunde, sie geht auf eine staatliche Schule und auch ihr Freizeitbereich Tanzen hat nichts weiter mit der Gemeinde zu tun. So erklärt sie, dass sie „aber trotzdem auch irgendwie ne deutsche Seite“ an sich hat. „Also durch Schule, dass ich da wirklich nur nichtjüdische Freunde hab oder so., dass es da schon irgendwie zu der Seite auch schon ne Neigung gibt.“ Ein das Statement einleitende und abschließende „aber“ verweist jedoch darauf, dass sie diese deutsche Tendenz nicht als herausragendes Moment ihrer Identität verstanden wissen will.

Das einzige institutionelle Angebot, das ihr neben dem Religionsunterricht und gelegentlichen Machanot im jüdischen Kontext zur Verfügung steht, stellt das Jugendzentrum dar, das eine Anbindung an die deutsche Gemeinde ermöglicht, aber durch zunehmend weniger Teilnehmer gekennzeichnet ist: „Also, eigentlich das Gleiche wie in anderen Städten auch. Bei uns ist das Jugendzentrum halt ziemlich geschrumpft in letzter Zeit.“ Die Situation der Großgemeinden führt sie in dem Zusammenhang nicht an. Sie hat das Jugendzentrum mit seiner Entstehung ab dem 10. Lebensjahr besucht: „Da gab es halt immer Programm, wo man sich immer mit denen getroffen hat.“ Das Jugendzentrum beginnt also zeitgleich mit der weiterführenden Schule. Die Attraktivität des früheren Angebots bewertet sie nicht, doch gab es damals 2 Jugendgruppen, erzählt sie. Heute scheint das Zentrum vorwiegend durch jüngere Schüler und viele Zuwanderer frequentiert zu sein: „Da sind viele von den Russen und so, weil da wird russisch unterrichtet und da sind viele also. Da ist die Hälfte des Jugendzentrums der Gemeinde von den Jugendlichen.“ Genia scheint unter den Zuwanderern wenig Bekannte zu haben

und besucht heute das Jugendzentrum selten, denn „es sind das wirklich nicht so viele Jugendliche, die wirklich noch klein sind.“ Lediglich ihre jüngere Schwester geht öfter. Zwar würde das Jugendzentrum ihr noch bis zum 18. Lebensjahr offen stehen, doch „für die Großen gibt es keine Möglichkeiten so richtig.“ Das Manko ist auf die geringe Zahl an Jugendlichen ihrer Altersklasse zurückzuführen, offensichtlich verursacht durch den Wegzug von Bekannten, Freunden, so dass nur noch gelegentliche Treffen unter Älteren in Selbstorganisation durchgeführt werden. „Wir treffen uns so untereinander noch ab und zu aber.“ Veranstaltungen in einem festen Rahmen werden nicht regelmäßig abgehalten. Einzig ihr positives Verhältnis zu den älteren Madrichot und ihre Verantwortung als Gemeindemitglied lässt sie gelegentlich zur Vorbereitung größerer Veranstaltungen kommen: „Ich geh da hin, z.B. auch ins Jugendzentrum oder so. Da helf ich denen auch schon ab und zu, wenn doch mal was Größeres ist oder so, dann mach ich schon, helf ich denen schon doch.“ Obwohl sie sich nicht so richtig im Gemeindezentrum wiederfindet, würde sie aber doch gerne eine leitende Funktion im Jugendzentrum übernehmen: „Also ich wär ja auch gern Madricha, aber als die damals auf Madrichimkurs gegangen sind, da war ich noch viel zu klein.“ Vielleicht möchte sie auch gerne ein Band zu den Älteren schlagen: „Also ich hab mich ziemlich gut mit denen verstanden und ehm die leiten jetzt halt das Jugendzentrum, also die haben selber nen Madrichimkurs gemacht usw. und machen das jetzt selbst, weil ältere wie wir gibt's nicht.“ Ob sie damit auch größere Verantwortung übernehmen würde, um den Jüngeren ein ansprechendes Angebot vorzulegen und für sich sowie andere Jugendliche Veränderungen herbeizuführen, ist schwer zu prognostizieren. Sie scheint zumindest eine Art Gemeindeverpflichtung zu spüren und den beiden Älteren anzeigen zu wollen, dass sie auf Genia zählen können.

Die Machanot, die sie besucht, dienen hingegen weniger der Festigung von Gemeindefreundschaften als vielmehr dem Treffen der Freunde aus einem Bundesland: „Also ich kenn auch noch'n paar aus Düsseldorf, die dann auch mitfahren und so, das ist schon ne Gelegenheit.“¹⁰²

¹⁰² Insgesamt erscheint auch für Genia die Situation des Jugendzentrums eher schwierig und es stellt sich die Frage, wieso die Gemeinde nicht mehr Wert auf das Zentrum legt und ggf. mit Außenhilfe versucht, es attraktiver zu machen.

2.3.3.2 Jüdische Identität zwischen positiven Erfahrungen im jüdischen Religionsunterricht und negativen Assoziation zum christlichen Religionsunterricht

Jüdischer Religionsunterricht stellt einen wichtigen Aspekt Genias jüdischer Identität dar, einen selbstverständlichen Teil ihrer jüdischen Sozialisation. Ohne auf seine frühere Qualität eingehen zu können, hat Genia diese außer-familiäre jüdische Erziehung seit dem 5. Lebensjahr, also noch vor ihrem Schuleintritt begleitet.¹⁰³ „Irgendwie bin ich schon, bevor ich zur Schule gegangen bin, bin ich zum Religionsunterricht gegangen. Ich konnte nicht schreiben, ich konnte gar nichts, ich habe einfach nur zugehört. Ich weiß es nicht Ich kenn das nur so ... das hat sich halt bei mir so, ich bin so aufgewachsen und das hat sich bei mir so ergeben also.“ Ihre Position zum jüdischen Religionsunterricht verweist auf höchste Wertschätzung, die sie durch Kontraste im Vergleich zum christlichen Religionsunterricht erklärt. In dieser Abgrenzung, auch wenn diese mehr auf Spekulationen beruht, kann sie den jüdischen Religionsunterricht in seinen Vorzügen herausstellen und als die für sie angemessene Auseinandersetzung in religiösen Fragen verstehen. Das heißt nicht, dass der jüdische Religionsunterricht aus Genias Sicht keine Querbezüge zu anderen Religionen, Christentum und Islam herstellt, aber der Schwerpunkt müsse auf das Jüdische konzentriert sein. In diesem Sinne würde sich auch das Fach Ethik erübrigen: „Hier im Religionsunterricht gibt's ja auch n bisschen so ne Vergleichung mit anderen Religionen, so dass man eigentlich nicht richtig unwissend ist über muslimische Religion oder christliche Religion. Also man ist ja davon nicht so, dass einem davon nichts gesagt wird. Also man kriegt was mit, Vergleiche usw.“

Für Juden aber, und damit verallgemeinert sie ihre persönliche Betrachtung auf andere jüdische Schüler¹⁰⁴, sind zwar andere Religionen von Interesse, aber nicht unbedingt Detailinformationen: „Aber man geht nicht richtig intensiv darauf ein. Aber ich denk mal, wenn man, also wenn man eigentlich möchte, dass man Jude

¹⁰³ Anzunehmen ist, dass der damalige Religionsunterricht, der durch einen anderen Lehrer als den jetzigen erteilt wurde, auch einen Hebräischkurs einbezog. Dafür sprechen die Aussagen der gleichaltrigen Marina aus Gemeinde 3, die den Religionsunterricht der Gemeinde 7 noch als Iwritkurs in der Grundschule vor ihrem Umzug kennen gelernt hatte.

¹⁰⁴ Rahel aus Gemeinde 3 beurteilt die Situation völlig anders.

ist, dann interessiert's einen auch nicht so intensiv ob jede Einzelheit.“ Für Genia wird der Religionsunterricht und der jüdische Schwerpunkt also nicht deshalb wichtig, weil sie sich gegen das christliche Umfeld in diesem Unterrichtsangebot abgrenzen möchte, sondern aus einem positiven Selbstverständnis heraus, das sie von klein auf begleitete und ihre Erwartungshaltung prägt. Hierin liegt ein entscheidender Unterschied zu Sara, auf die Genia noch zu sprechen kommt.

Aufgrund ihrer Sozialisation und ihres Selbstverständnisses fällt ihr der Zugang zum Fach alles andere als schwer: „Und Religion, das ist irgendwie, ich weiß nicht, auch schon vom Fach, also vom Fach ist es leicht zu unserer Religion.“ Insbesondere die Lehrerin ist das wichtige Moment dieses Unterrichts, weil sie qualitativ und quantitativ gesehen den Lehrstoff ansprechend und umfassend vermittelt: „Also erstens die, ist die Ruth¹⁰⁵ ziemlich gut, jedenfalls im Gegensatz zu anderen Lehrern, die wir schon hatten und man kriegt eigentlich ziemlich viel mit.“ Weiterhin ist für Genia nicht nur die Tiefgründigkeit der im Religionsunterricht bearbeiteten Aspekte wichtig, sondern auch die stetige Verbindung des Unterrichts zu aktuellem Geschehen, die die Lehrerin ermöglicht: „Bei uns ist es so, dass man wirklich auf alles richtig eingeht. Und auch mal über aktuelle Situationen redet.“

Die Stoffauswahl, die Vermittlungstechnik und der aktuelle Bezug, in dem sich Genia einbringen und wiederfinden kann, haben ihr ein vertieftes Wissen über Geschichte und Feiertage nahegebracht, dass sie befähigt, sich in der Zeit, in den Schriften und den damit verbundenen Anordnungen selbständig zu orientieren. Dadurch kann sie Hintergründe der Tradition nachvollziehen, den dahinterliegenden Sinn verstehen und für sich nutzbar machen: „Also man weiß hier mit der Zeit auch was das ist, und kann jetzt auch an sie denken oder so und man also mit der Zeit also mit ... den Jahren geht man ja immer mehr in diese Geschichten ein von diesen Feiertagen oder so.“ Das Nachdenken über die eigene Religion wird angeregt und kann rückblickend als Entwicklung beurteilt werden. Je tiefer man sich der Materie nähert, desto mehr werden Verstehensprozesse eingeleitet und Zusammenhänge deutlich, die das Vorwissen strukturierbar machen. Damit werden auch die biblisch- literarische Vorgabe als Modell erkennbar, die eine Identifikation mit ihren Protagonisten über

¹⁰⁵ Geänderter Name der Lehrerin

Perspektivenwechsel und –übernahme erlaubt: „Man weiß, kann man sich immer mehr in die Lage von denen rein versetzen.“ Diese Basis spielt eine nicht unbedeutende Rolle für eine Annäherung an die Liturgie des Gottesdienstes, denn Inhalte erscheinen „also nicht mehr so unlogisch wie davor. Also das müssen wir feiern jetzt. Also man merkt irgendwie, dass ... wenn man die Geschichte ... Dass man auch irgendwie was versteht, wie die Leute da gefühlt haben und so.“

Den Vorzügen des jüdischen Religionsunterrichts stellt Genia krass den christlichen Religionsunterricht als unzureichendes Pendant gegenüber. Ihre Bewertungen beruhen auf keinerlei empirischen Eindrücken: „Ich war nie im christlichen Religionsunterricht oder so in der Schule.“ Genia vermutet in diesem Unterricht kaum eine tiefgehende Analyse biblischer Prozesse oder aktueller Bezüge, wohl aber die Fokussierung banaler Phänomene der Religion. Diese Hypothesen hat sie offensichtlich über die Erzählung ihrer christlichen Mitschüler und über Beobachtungen zu christlichen Festen gewonnen: „Und zwar in der christlichen Religionsunterricht, wenn man da hört, was die alles machen und so, denk ich mir meistens, was hat das mit Religion zu tun. Und ich weiß nicht, ich kriege nicht besonders viel mit von ihrer Religion. Nur halt so die Sachen Weihnachten, Ostern und das war's dann auch schon wieder. Bei uns ist es so, dass man wirklich auf alles richtig eingeht. Und auch mal über aktuelle Situationen redet usw. Und bei denen ist nur so, halt es ist Weihnachten und jetzt gehen wir in die Kirche einmal im Jahr.“

Genia macht ihre Bewertung macht vorwiegend am Religionsunterricht fest. Vermutlich aus der Annahme heraus, dass der christliche Religionsunterricht oberflächlich ist, leistet sie der Bitte einer Lehrerin Folge, um das Judentum im Bewusstsein des eigenen jüdischen Wissens mit einem tiefgehenden Anspruch an ihre Mitschüler zu vermitteln und ihnen so informativ behilflich zu sein, „z.B. wenn, wenn die Klasse, die man gerade hat, irgendwie Judentum und Religion durchnimmt oder so, dann hilft man manchmal den Lehrern sogar ziemlich viel damit, dass man selber Jüdin ist oder so. Weil die nicht so besonders tiefgründig sind, finde ich, wie ich das so halt mitbekomme.“ Dabei fühlt sich Genia nicht in eine besondere Referentenrolle gedrängt: „Ja ich hab erzählt, weil ich eigentlich darin n bisschen nützlich sein könnte und außerdem, wenn ich zum Judentum

stehe, warum soll ich nicht auch darüber was erzählen oder zumindest sagen, woran der Glaube ist.“ Sie versteht ihre engagierte Bereitschaft als Möglichkeit, die auch für andere Repräsentanten von religiösen Minderheiten denkbar wäre: „Genauso wie mit den Muslimen wie die sind.“

Gerade durch diese Aufgabe entwickelt sich eine Situation, die Genia als antisemitisch wahrnimmt. „Und als danach noch die Religionslehrer von der evangelischen Religion gekommen ist. Ich weiß nicht, ob ich bei denen schon was erzählen war, da ging's dann schon ein bisschen bergab also.“

Genia verweist zu Anfang des Interviews darauf, dass heute zutage eigentlich kaum jemand etwas gegen Jude habe und sie ihr Wissen über das Judentum auch als wertvoll für Andere einschätzt, die ggf. unsicherer in der Analyse historischer Entwicklungen hinsichtlich des Antisemitismus und der Schoa sind. „Alles ist wirklich offener, aber es ist manchmal vielleicht sogar ein Vorteil, z.B. wenn wir irgendwelche Bücher lesen über Antisemitismus oder so, dann kommt es schon zum Vorteil. Dann weiß man halt viel drüber, besonders auch durch den Religionsunterricht.“ Doch steht sie plötzlich dem Phänomen gegenüber, dass gerade die Darstellung dieses Wissen, ihrerseits als Hilfe und Unterstützung verstanden, in ihrer Klasse eine antisemitische Atmosphäre erzeugt. Handelt es sich dabei aber tatsächlich um einen antisemitischen Hintergrund? Genia erklärt die Lage so, dass sie in der Klasse unbeliebt war und über sie Gerüchte erzählt wurden, wie sie durch eine gute Freundin erfuhr: „Also ich weiß nicht, ich war in der alten Klasse nicht besonders beliebt und, Ja, also ne alte Freundin von mir, mit der ich sehr, sehr gut befreundet war, sie hat mich sehr gut unterstützt und hat mir irgendwelche Gerüchte so erzählt.“ Dieses Unbeliebtsein nahm offensichtlich den Anfang mit ihren Vorträgen zum Judentum im christlichen Religionsunterricht, ganz deutlich aber wird der Zusammenhang zwischen Unbeliebtheit und Antisemitismus nicht. Ausgangspunkt der für sie dramatischen Entwicklung wird offenbar die Sonderrolle, die sie durch die Anfrage der Lehrerin innehat. In ihrer Ernsthaftigkeit gestaltet sie den Unterricht offenbar sehr anspruchsvoll, ggf. anspruchsvoller als der Religionsunterricht sonst ist. Sie bemerkt, dass Niveau und Inhalt ihrer Darbietung nicht nur zur Langeweile der Schüler führt, sondern auch eine Ablehnung ihrer Religion hervorruft. Diese vermutete Folgeerscheinung frustriert

Genia in ihrem Idealismus. Es ist zu vermuten, dass weniger das Thema Judentum und die Darbietung als die Exklusivität der Rolle Genias, die ihr die Lehrerin zukommen ließ, die Schülerreaktionen hervorriefen.

Um die Herausstellung der Schülerin Genia zu bekämpfen¹⁰⁶, begannen die Mitschüler ggf. zu agitieren. Weil Judentum nun gerade das Vortragsthema der exponierten Schülerin bildete, wurde es mit gelangweilten oder abwertenden Reaktionen bestraft. Man kann unter Umständen von einem allgemeinen Mobbing-Phänomen sprechen, das Genia natürlicherweise auf sich als Jüdin und das Judentum bezog: „Aber irgendwie also Erstens war ich da die einzige Person, die irgendwas erzählt hat, ich weiß nicht was, und zweitens war es dann, dass die Lehrer mehrere Male mich gebeten hatten, da rein zu kommen und dann ging's halt auch irgendwie immer so weiter und dann ging's halt auch schon tiefer in die Geschichte rein und so. Dann fanden die das auch langweilig und so. Und dann sind sie auch abweisend gegenüber der Religion.“ Nachvollziehbar erscheint ihre darauf folgende Zurückweisung weiterer Vorträge: „Und dann hab ich auch abgesagt.“¹⁰⁷ Genias Vorbehalte gegen den christlichen Religionsunterricht, festgemacht am niedrigen Niveau, werden nicht auf Christen generell übertragen. Denn christliche Jugendliche aus der Schule gehören zu Genias Freundeskreis, ebenso wie christliche Bekannte der Familie aus Nordrhein Westfalen, z.T. aus deutsch-israelischen Ehen, mit denen man sich gut versteht: „An der Schule, auf jeden Fall. Und auch z. B. da oben z.B., haben wir auch christliche Freunde. Und zumindest nicht alle sind so religiös oder so. Oder sind Misch verheiratet.“

Allerdings darf nicht vergessen werden, dass Genia innerhalb einer kleinen Gruppe jüdischer Jugendlicher Freunde finden muss, von denen die wenigsten ihrem Alter entsprechen. Darauf deuten die Hinweise zu den älteren Madrichot, wie auch die Feststellung, dass viele jüdische Bekannte innerhalb Deutschlands verzogen sind oder nach Israel auswanderten. Die Situation betrifft auch die Eltern, die Kontakte in anderen Regionen pflegen: „Und bei uns in Gemeinde 7 sind'n paar Familien mit

¹⁰⁶ Genia erklärt, dass außer ihr weder moslemische noch andere Angehörige nichtchristlicher Religionen Vorträge hielten.

¹⁰⁷ An dieser Stelle muss auch gesagt werden, dass die Lehrerin des christlichen Religionsunterrichts unverantwortlich gehandelt hat, wenn sie Genia in dieser Situation nicht unterstützte und zusätzlich noch weitere Vorträge einforderte.

denen noch so'n Kontakt da ist, aber nicht viel.“ Weiterhin sind an Genias Schule kaum jüdische Schüler, die sich vornehmlich an einer anderen Schule zu konzentrieren scheinen: „Jüdische Freunde hatte ich nicht in der Schule. Doch in der Schule hatte ich jemanden, der war auch in der Gemeinde, ne Weile lang, jetzt nicht mehr.“

2.3.3.3 Jüdische Identität zwischen echtem jüdischen Interesse am Judentum durch Geburt und verpflichtendem Ritus durch Konversion

Eine besonderes Spannungsverhältnis äußert Genia zum Verhältnis von Judentum nach Herkunft und Judentum durch Konversion. Es scheint, als ob diese Haltung vornehmlich ihre Antipathie gegenüber der Mitschülerin Sara spiegelt und verallgemeinert wird. Jüdische Identität wird bei Genia durch das wirkliche Interesse sowohl im Religionsunterricht wie auch beim Gottesdienst artikuliert, das nicht einer Teilnahmeverpflichtung oder einem Zwang durch äußere Umstände entspricht. Diese Art von Verpflichtung unterstellt sie Konvertiten und idealisiert damit das Judentum von Geburt. Authentisches Judentum hängt für sie erstens „auch von den Eltern auch ab“ und zweitens von Israel. „Vielleicht auch, von woher die Familie auch richtig kommt oder so.“

Ihr eigenes jüdisches Interesse außerhalb des Religionsunterrichts konkretisiert Genia am Synagogenbesuch. Sie betont, dass sie keineswegs aus einer reinen Verpflichtung gehe, sondern weil es ihr gefällt: „Nee, nee ich geh gerne.“ Sie hat einen emotionalen Bezug zum Gottesdienst, aber auch einen kognitiven, denn im Bewusstsein ihres jüdischen Wissens und der Erkenntnis, dass sie heute Sinnbezüge zwischen Tenach, Feiertagen und heutigem Leben herstellen kann, gelingt es ihr, sich in der Toralesung zu orientieren und einen Gewinn für sich daraus zu entnehmen: „Auch wenn man mal in die Synagoge geht und so. Also man fühlt, dass man was weiß. Was jetzt nicht unbedingt ... ob man Tora mitliest oder nicht oder was weiß ich. Man weiß, um was es erstens geht.“ Somit scheint sie der Ansicht, dass sie über den Gottesdienst ihr Wissen erweitert hat und ihre jüdische Identität festigen kann. Doch wird in den familiären Traditionen nicht regelmäßig der Gottesdienst besucht, denn zu Schabbat arbeiten beide Eltern und auch der lange Schultag an Freitag steht dem entgegen, während andere

Feiertage offenbar selbstverständlich mit einem Synagogenbesuch verbunden werden: „Ja also, gut wir gehen nicht jedes Mal zum Gottesdienst, Schabbat. Das ist ein bisschen viel, aber die Hohen Feiertage, besonders also Pessach, was weiß ich, Jom Kippur, Schawuot, alles mögliche.“

Die Synagoge kann aber auch zum Treffpunkt mit anderen Jugendlicher dienen, denn dort „sind sowieso ,n paar welche, die ich kenne und so.“ Genia hatte zuvor erklärt, dass ihre Familie nicht fromm sei. Indiz dafür bilden einige Regeln, die nach einem familienfreundlichen Konzept uminterpretiert werden. Traditionell wird der Schabbat zu Hause als Familientreffen begangen, aber das Kerzenzünden wird durch die äußeren Lebensrahmen nicht möglich: „Also zusammen sind wir eigentlich schon. Aber Kerzen anzünden, das schafft man nicht, weil das ist ja auch ziemlich früh, jetzt nicht immer, aber besonders im Winter ist das ziemlich früh. Und meine Eltern, die arbeiten auch. Und wir haben auch manchmal Mittags Schule, was weiß ich. Das schafft man nicht immer.“

Ebenso arrangiert man sich mit der Haltung der Kaschrut. Genia kann begründen wie umständlich (lange Fahrten, Kosten) das Beschaffen koscherer Lebensmittel ist, denn Kaschrut sei schwer in ihrer Gemeinde zu halten: „In Frankfurt, glaube ich, ist es leichter.“ Hier macht sie einen Vergleich zu einer Großgemeinde, in der die Situation offenbar vereinfacht wird. Dennoch würde sie auf die Kaschrut gerne achten, so wie es die Familie an Feiertagen tut: „Wenn man, wenn man die Möglichkeit hat, würden wir das schon halten. Aber an Hohen Feiertagen z.B., dann gehen wir mal irgendwo was kosher einkaufen.“ Pessach spielt in dieser Hinsicht eine wichtige Rolle: „Pessach besonders, dann holen wir Fleisch. Dann ist es nicht so besonders schön, wenn man kein koscheres Fleisch hat.“ Mit Ausnahme des Synagogenbesuches und Hinweisen zur individuell gehandhabten Tradition gibt Genia nicht viel zu ihrer religiösen Verhaftung preis. Zu Gott äußert sie sich eher verhalten.

Sie geht von der Existenz Gottes und seiner Allwissenheit aus, spricht sich aber gegen jede Art der Determination aus.¹⁰⁸ Ihrer Auffassung nach ist der Mensch autonom. Gott „weiß, also Er kennt 2 Wege, die jemand einschlagen kann, also

¹⁰⁸ Vermutlich hat die Lehrerin, weil dieser Ansatzpunkt ihr Steckpferd genannt werden könnte, schon mit der Schülergruppe darüber gesprochen welche Position sie zum Verhältnis von Determination und Willensfreiheit des Menschen vertritt.

z.B., wenn er über ne Person, über ne Person ... weiß er z.B. nicht genau, was geschehen wird, aber sozusagen 2 Möglichkeiten. Also ob man ins positive oder negative gehen könnte usw., das könnte er schon sich denken.“ Damit betont sie die Willensfreiheit des Menschen. Genia meint zudem, dass auch ihre Eltern – wenn es keinen Religionsunterricht gegeben hätte - ihre Kenntnisse zum Judentum hätten aufbauen können: „Sie hatten ja an der (Universität) sehr oft gemacht und alles diese Sachen. Auch wenn sie es schwieriger hatten wie wir. Also Tenach ist ja in Israel ein besonders (schwieriges) Fach ... Aber ich denk von meinen Eltern so oberflächlich, also oberflächlich und auch n bisschen darauf eingehend ... würd ich schon was mitkriegen.“

Die Wahrhaftigkeit der jüdischen Identität kann Genias Meinung nach nur in einer Familie mit jüdischen Wurzeln gegeben sein, dann erst würde die Weitergabe der Traditionen möglich.¹⁰⁹ Die Voraussetzung jüdischer Authentizität wird in der jüdischen, mehr noch in der israelischen Herkunft gesehen und sei bei einer Konversion zum Judentum nur schwer möglich. Dem Aspekt Konversion steht Genia gespannt gegenüber. Aus einem Missverständnis im Interview heraus erklärt sie, dass ein Übertritt für sie undenkbar wäre, denn so eine Konversion, müsste früher im Leben entschieden werden: „Wenn ich da irgendwie übertreten würde, das wär (denn) schon bisschen seltsam. Für so etwas hätte man sich ein bisschen früher, denke ich, entscheiden müssen aber irgendwie kann ich das überhaupt nicht.“ Aber auch reziprok gesehen, hält sie es für mehr als ungünstig von einer anderen Religion zum Judentum zu wechseln. Sie begründet ihre Haltung am Beispiel Sara, einer Schülerin der Gruppe 1, gegen die sie offenbar eine Antipathie entwickelt hat. Sie diskutiert Saras Situation ausführlich und hat sich bestimmt Gedanken dazu gemacht, doch nutzt Genia das Beispiel als Verallgemeinerung. Zudem ist sie sich auch nicht aller genannter Details gewiss: „Die Mutter weiß ich, hat Familie in Israel, und ob sie echt jüdisch ist, weiß ich nicht, also ihr Vater der war Christ und ich glaub nachdem sie geboren wurde, aber ich bin mir da nicht ganz sicher.“ Grundlegend unterscheide Konvertiten und Juden von Geburt ein Teilnahmezwang (Religionsunterricht, Gottesdienst), der echtes Interesse behindere: „Also die Sara die ist ja, ihr Vater ist übergetreten und es ist

¹⁰⁹ Mit dieser Auffassung steht sie Irina aus Gemeinde 3 sehr nahe.

eigentlich so na ja, eigentlich die Pflicht hierher kommen.“ Daraus resultiere weiterhin, dass Judentum eigentlich dem Konvertiten unwichtig wäre: „Bei ihr ist es jedenfalls so, dass es ihr nicht wirklich wichtig ist, jüdisch zu sein, weil ich weiß nicht.“ Eine schräge Schlussfolgerung, denn wieso sollte jemand übertreten, wenn ihm das Judentum nicht wichtig ist. Schließlich behauptet Genia auch, dass sich Sara noch in einer Anfangssituation befinde und wenig zum Judentum wüsste. „Sie ist irgendwie, wahrscheinlich ist sie auch am Anfang, denk ich mal, wahrscheinlich war sie in der Grundschule im Religionsunterricht oder so und hat davon auch was mitbekommen, weiß halt nicht so richtig.“ Diese Behauptung kann durch Beobachtungen im Religionsunterricht nicht ganz bestätigt werden. Genauso wenig wie die Annahme, dass Saras Mutter jüdisch sei, da Sara genau dazu im Interview Aufschluss gibt. Aus welchen Gründen Genia diese Kontrastierung auch immer wählt, sei es um die eigene Wahrhaftigkeit des Jüdischseins zu betonen oder aber um sich einfach mal über Sara zu mokieren sei dahingestellt. Zumindest scheinen die Äußerungen nicht unproblematisch.

2.3.4 Annahmen zum religiösen Urteil

Genia gibt kaum Hinweise zu ihrem Gottesbezug (s.o.), auch zu ihrer religiösen Entwicklungen macht sie keine Andeutungen, nur hinsichtlich der Entwicklung ihres Wissens und der damit verbundenen Orientierungskompetenzen in den Schriften. Sie bestätigt zwar auf Anfrage einen Mensch-Gott Bezug, kann sich mit einem Eingreifen Gottes in die Welt aber nicht anfreunden. Sie vertritt eine strikte Trennung des göttlichen und des menschlichen Bereiches. Gott weiß zwar darüber Bescheid, welche Wahl der Mensch zwischen Gut und Böse trifft, doch hat er weder auf diese Wahl einen Einfluss noch auf die mit der Wahl verbundenen Folgen.¹¹⁰ Der Mensch ist ihrer Ansicht nach selbstverantwortlich, wenn er sich für das Positive oder das Negative entscheidet, er ist auf sich selbst gestellt und hat eben auch die Folgen zu tragen. In diesem Sinne lehnt sie - entsprechend der Vorstellung Maimonides- die Determination ab und hebt die Willensfreiheit des Menschen hervor. Die Trennung des Ultimativen vom genuin humanen Bereich

¹¹⁰ Erkennt sie einerseits eine Allwissenheit Gottes an, so schränkt sie diese bezüglich der zukünftigen Folgen einer jeweiligen Entscheidung jedoch ein.

(Deismus) und die Betonung der autonomen Person lassen Genia ggf. auf der Stufe 3 des religiösen Urteils einordnen.

2.3.5 Mögliche Schlussfolgerungen

An wiederkehrenden Motiven in Genias Aussagen sind Bezüge zu Israel, Faktoren jüdischer Identität, die Mehrsprachigkeit, aber auch das Problem der wenigen jüdischen Freunde zu erkennen. Genias Verbindung zum Judentum und Israel ist emotional tief verankert. Positiv emotionale Bezüge scheinen auch hinsichtlich des Religionsunterrichts und der Synagoge vorhanden. Wissen schafft die Voraussetzung, um Hintergründe zu durchdringen. Andererseits wird bei der eigenen Vermittlung von Wissen gerade eine negative Erfahrung gemacht, da die Rezipienten mit Langeweile und Ablehnung reagieren. Offen bleiben verschiedene Aspekte, die Genia unsorgfältig trennt. So lässt sich fragen, in welchem Verhältnis Genia tatsächlich zur deutschen „Neigung“ steht. Offenbar überlagert sich bei ihr die Bias nichtjüdisch - jüdisch mit der Bias israelisch-deutsch. Angesichts dessen, dass sie wenige jüdische Freunde vor Ort hat, ist es durchaus möglich, dass Genia eines Tages nach Israel ziehen wird. Vielleicht wird sie mit zunehmender Differenzierungsfähigkeit deutlicher zwischen Antisemitismen und allgemeinen Antipathien unterscheiden können.

Genia zieht eindeutigen Nutzen aus dem Religionsunterricht, der sie seit dem Kleinkindalter begleitet und eine Selbstverständlichkeit darstellt. Sie interessiert sich für das Judentum, weniger gilt ihre Aufmerksamkeit anderen Kulturen. Das erworbene Wissen hilft ihr sich in Menschen und Zeit zu versetzen und sich in der biblischen Geschichte zu orientieren. Dieses Wissen kann sie auch für den Gottesdienst als Stütze heranziehen. Sie wird sich bestimmt weiter über Judentum und Israel im Religionsunterricht informieren wollen, denn sie schätzt nicht zuletzt, dass neben Informationen zur Geschichte, zur Tora auch Aktuelles mit einfließt und das stets auf einem hohen Niveau.

2.3.6 Jüdische Identität und jüdischer Religionsunterricht

	Jüdische Identität
Entwicklungsphase	Jugendliche
Jüdische Sozialisation	aufgewachsen in jüdischer Familie in Deutschland, hebräische und israelorientierte Erziehung Jugendzentrumsbesuch seit 10. Lebensjahr Bat Mizwa, Machanot, jüdische Freunde
Jüdische Identität heißt	Hebräische Sprache und Religion Feiertage, Religionsunterricht Judentum ist eher keine Verpflichtung aber echtes Interesse
bewirkt	Wunsch jüdische Themen zu besprechen, zu lernen Madrichamt wahrnehmen wollen Öffnung nach Außen: übers Judentum berichten Gottesdienst, z.T. Schabbat und Kaschruthaltung, aber nicht so fromm
erfordert	Sonderrolle als Referentin zum Judentum Vorträge bedingen bei Mitschülern Ablehnung z.T. allwissend eher kein Einwirken in Welt Mensch absolut selbstverantwortlich, wählt zwischen Gut und Böse, muss Folgen selbst tragen
Antisemitische Erfahrung	
Gott	
Gottesdienst	geht gerne zum Gottesdienst, vornehmlich an Feiertagen, nicht am Schabbat; Gottesdienst unterstützt Lernprozesse (Parascha)



	Religionsunterricht
seit	5. Lebensjahr, vor der Einschulung
ist	Selbstverständlichkeit, da von früh an Viel Wissen und gut vermittelt durch Lehrerin, sehr interessant, macht Spaß, man geht gerne
Charakter	Lernen zum Judentum tiefes Eingehen auf Themen Sprechen über aktuelle Situationen Informationen zu anderen Religionen, z.T. Freunde, positive Zusammenarbeit mit Mitschülern, eigene Entscheidungen und Ideenäußerungen möglich
bewirkt	Wissen hilft, sich zu verorten Orientierung in Zeit, Geschichte und bei Personen: Empathie bei Toravorlesung Zusammenhänge verstehen, im Gottesdienst neu erfahren (Parascha)

2.4 Lisa, Gemeinde 5

2.4.1 Biografische Skizze

Lisa und ihre Eltern stammen aus Kiew. Lisa wuchs als Einzelkind größtenteils bei ihrer Großmutter auf, weil sich ihre noch sehr junge Mutter in der Ausbildung befand. Während die jüdischen Eltern atheistisch orientiert sind, pflegt die Großmutter die jüdische Tradition durch die koschere Küche und jüdische Feiern, doch wurde jüdisches Leben nach Außen geheim gehalten. Lisas Eltern emigrieren nach Deutschland als Lisa die dritte Klasse einer staatlichen Schule besucht. In Deutschland lebt die Familie zunächst in einem Übergangsheim. Die Mutter findet bald eine Arbeitsstelle und Lisa kann nach einer Förderklasse zum Gymnasialzweig einer Gesamtschule wechseln, deren 12. Klasse sie zur Zeit des Interviews besucht. Die erste Zeit in Deutschland beschäftigte sich Lisa kaum mit dem Judentum. Erst seit 2 Jahren nimmt sie am Religionsunterricht ihrer Gemeinde teil, geht in die Synagoge und trifft sich privat mit jüdischen Mitschülern.

2.4.2 Dossier

Entstehung des Interviews und äußere Situation

Das Interview fand vor dem Religionsunterricht am 28.02.2002 statt und dauerte ca. 30 Minuten. Man kam überein, sich in einem Cafe zu treffen, das sich jedoch mehr als ungünstig für ein Interview erwies, da Gespräche der Gäste und Hintergrundmusik störten.¹¹¹ Lisa füllte keinen Fragebogen aus.

Innere Kommunikationssituation des Interviews

Die Forscherin sucht eine angenehme Atmosphäre herzustellen und leitet das Gespräch ein, indem sie über verschiedene Gemeinden plauderte, die auch die Befragte kannte. Dadurch wurde eine erste Annäherung geschaffen.¹¹² Charakteristisch scheint für Lisas Darstellung zum einen das häufige zeitliche Hin- und Herspringen, zum anderen sind die verwendeten Superlative und überspitzt

¹¹¹ In den Gemeinderäumlichkeiten gab es keine Alternative für das Interview, denn die in 2 Räume unterteilte Wohnung in einem Mehrparteienhaus war durch eine Unterrichtsgruppe besetzt und das vom Unterrichtsraum abgeteilte Rabbinerbüro konnte nicht völlig geschlossen werden.

¹¹² Wichtig wurde es in diesem Interview, die Befragte oft durch kleine Kommentare zu bestätigen Gerade zu Beginn des Interviews zeigt sie sich noch etwas unsicher.

bildhaften Ausdrücke auffällig, die ihrer Darstellung mehr Gewicht verleihen sollen. Verschiedene Verständigungsstrategien zeigen sich. Lisa stellt anstelle ihrer eigenen Dispositionen die ihrer Freunde, des Lehrers oder die der Verwandten in den Raum. Lisas Plauderton lässt zunächst den Anschein von Sorglosigkeit erwecken, aber im Interviewverlauf tendiert sie zur Einbindung dramaturgischer Geschichten mit größten Spannungsmomenten. Das gesamte Interview ist mit 7 packenden Narrativen durchsetzt.¹¹³

2.4.3 Fallbeschreibung

Lisas jüdischer Lebensweg lässt sich unter folgenden Gesichtspunkten betrachten:

- Jüdischer Religionsunterricht als Reaktivierung vergessener Traditionen und als Ausbildung religiöser Interessen
- Jüdische Identität als Ausdruck eines positiven Selbstbewusstseins, das Verpflichtungen bedingt
- Neukonzeptualisierung der jüdischen Identität zwischen jüdischer und nichtjüdischer Umwelt

2.4.3.1 Jüdischer Religionsunterricht als Reaktivierung vergessener Traditionen und als Ausbildung religiöser Interessen

Lisas religiöse Sozialisation ist durch mehrere Brüche markiert. Erst seit 2 Jahren kommt sie zum Religionsunterricht und besucht in Verbindung dazu auch den Gottesdienst der Gemeinde. Der Religionsunterricht, zu dem sie durch eine Freundin angeregt wurde, kann als Auslöser für ihre religiösen Interessen gesehen werden. „Ich geh auch jetzt erst seit 2 Jahren, glaube ich, zum Religionsunterricht. Vorher - ich hab auch nichts damit zu tun gehabt irgendwie.“¹¹⁴ Der positive Eindruck, den Unterricht und Lehrer hinterlassen, bewirken den Verbleib im

¹¹³ Narrativ 1 erzählt in vielen Einzelheiten über einen Onkel, der von einem Ehepaar, „Serienmörder“, in der Ukraine ermordet wurde, bevor er nach Israel auswandern konnte. Narrativ 2 widmet sich dem Tod und Begräbnis der Großmutter. Narrativ 3 zeigt die wehrhafte Reaktion der Mutter gegenüber antisemitischen Anfeindungen im russischen Alltag. Narrativ 4 schildert den Abbruch eines Gottesdienstbesuchs. Narrativ 5 befasst sich mit antisemitischen Erlebnissen im Urlaub und Narrativ 6 berichtet wie sich Lisa rechtsradikalen Jugendlichen in einer Szenekneipe provokant nähert. In Narrativ 7 schließlich besucht die Befragte Kiew. In ihren Erklärungen sucht Lisa verschiedene Rechtfertigungsstrategien einzusetzen, um Situationen und Handlungen bzw. die Unterlassung von Handlungen plausibel zu erklären.

¹¹⁴ Vgl. Anhang 4.4 Interviewtranskript Lisa, Zeile 79-82

Unterricht, der nicht nur das Lernen sondern auch einen affirmativen Bezug zum Religiösen entwickeln lässt. „Ja, und ich war direkt vom ersten Unterricht an begeistert. Ich hab gedacht, das isses.“¹¹⁵ Diese Form des Enthusiasmus, die sich in Lisas Ausdrucksweise spiegelt, zeigt sich auch in ihrer positiven Haltung gegenüber Israel.

Über den Religionsunterricht wird das jüdische Selbst entdeckt und führt zu einer bedeutenden Wandlung ihrer Einstellungen. Erst später, im Bruch mit dem Lehrer und in Verbindung zum nichtjüdischen Freund, wird der Eifer etwas relativiert. Ihre Äußerung „das isses“ verweist darauf, dass sie auf ihrer Suche nach einer Orientierung, die ihr Eltern oder Schule nicht bieten konnten, fündig geworden ist. Ausgangspunkt dabei bildet das persönliche Verhältnis zum Lehrer, der als Vorbild dient. Er kann für Lisa beispielhaft Tradition und modernen Alltag verbinden, z.B. wenn er zeigt, wie er den Schabbat hält. So erklärt sie: „Ich bin begeistert, dass Josef¹¹⁶ das irgendwie hinkriegt.“¹¹⁷ Weiterhin fungiert der Lehrer als vertrauensvoller Gesprächspartner, der sich um die Belange der Jugendlichen kümmert¹¹⁸: „Der Mann ist selbst nicht nur Lehrer und Rabbiner, sondern auch Freund geworden. Ich hab mich immer ganz viel mit ihm unterhalten und nach dem Unterricht saß ich überhaupt 2 Stunden da und wir haben uns einfach nur unterhalten über Gott und die Welt.“¹¹⁹ Ebenso spielt in der Interaktion zwischen Lisa und Rabbiner die Wissensvermittlung selbst und die Art der Vermittlung eine Rolle, um die Schülerin in ihren intellektuellen Bedürfnissen zu befriedigen. „Josef hat mich direkt begeistert. Der hat 'n paar Sachen erzählt und ich war direkt überzeugt, komplett.“¹²⁰ Die Überzeugungskraft des Rabbiners bedingt nicht nur das Bewusstsein, sich jüdisch zu fühlen, denn dieses Gefühl lag bei Lisa bereits vor, sondern auch den Zugang zu einer religiösen Ebene.

Die Initiation einer religiösen Annäherung ist in diesem Kontext somit a) durch die persönliche Lehrer-Schüler Beziehung und b) durch die Kompetenz des Lehrers, Inhalte überzeugend zu vertreten und darzulegen, beeinflusst. Die

¹¹⁵ Vgl. Anhang 4.4 Interviewtranskript Lisa, Zeile 257-259

¹¹⁶ Geänderter Name des Lehrers

¹¹⁷ Vgl. Anhang 4.4 Interviewtranskript Lisa, Zeile 544 f.

¹¹⁸ Ein Aspekt, den auch der Lehrer in seinem beruflichen Selbstverständnis als wichtig angibt.

¹¹⁹ Vgl. Anhang 4.4 Interviewtranskript Lisa, Zeile 345-350

¹²⁰ Vgl. Anhang 4.4 Interviewtranskript Lisa, Zeile 284-266

personengebundene Verlebendigung des Judentums war vermutlich gerade in Anbetracht ihrer bisherigen jüdischen Sozialisation, die bis in die Adoleszenz durch Diskontinuitäten hinsichtlich des Judentums geprägt ist, ausschlaggebend, um sich auf religiöse Aspekte einzulassen.

Primärsozialisation in Kiew bis zum 10. Lebensjahr

Retrospektiv gewinnt die Primärsozialisation bis zur Migration der Familie nach Deutschland, die durch die Großmutter in Kiew jüdisch bestimmt wurde, einen besonderen Stellenwert. Die Großmutter hielt Kaschrut und besuchte die Synagoge. „Meine Oma, die hat koscher gekocht“¹²¹, berichtet Lisa und ergänzt an anderer Stelle: „Meine Großeltern haben mich im Prinzip erzogen, auch ja.“¹²² Lisa aber war der jüdische Kontext offensichtlich wenig bewusst. Ihr wurden in diesem Sinne keine Erklärungen für bestimmte jüdische Traditionen gegeben, z.B., weshalb es besondere Speisegesetze gibt. Dennoch machte sie sich Gedanken: „Ich hab mich immer gefragt, warum 2 Kühlschränke.“¹²³ Erst in Deutschland, mit Einsetzen des Religionsunterrichts, wird diese Tradition erinnert und sie ergründet die Ursachen. Die spezifische Situation Lisas im jüdischen Haushalt der Großmutter erfährt eine weitere Gewichtung, wenn sie die Szenerie in Kiew bezogen auf das Judentum als geheimnisvoll umschreibt. Verborgenes und Undurchsichtiges schwingt in ihrer Darstellung mit. Einerseits fließen nostalgische und abenteuerliche Kindheitsassoziationen ein, zum anderen erfährt Lisa offenbar Mitte der 80er Jahren amtliche Restriktionen, die Juden in Kiew als marginalisierte Gruppe kennzeichnen. Kontrollen beschränkten jüdisches Leben: „Weil das war ja damals halt noch von Sowjetunion, das war damals alles sehr geheim und so.“¹²⁴ Lisa besuchte eine Staatsschule und rückblickend erklärt sie: „Ich wollt immer auf eine jüdische Schule gehen, aber das war damals ja auch nicht erlaubt.“¹²⁵ Die Begründung, weshalb ein jüdischer Schulbesuch ausblieb, klingt logisch, wenn Lisa erklärt, dass es damals keine jüdischen Schulen gab. Andererseits gibt sie an,

¹²¹ Vgl. Anhang 4.4 Interviewtranskript Lisa, Zeile 68

¹²² Vgl. Anhang 4.4 Interviewtranskript Lisa, Zeile 97 f.

¹²³ Vgl. Anhang 4.4 Interviewtranskript Lisa, Zeile 77 f.

¹²⁴ Vgl. Anhang 4.4 Interviewtranskript Lisa, Zeile 136-138

¹²⁵ Vgl. Anhang 4.4 Interviewtranskript Lisa, Zeile 144-146

dass ein solcher Besuch auch deshalb nicht möglich gewesen wäre, weil sie als kleines Kind oft krank war. An zwei weiteren Stellen des Interviews begegnet man erneut dem Thema jüdische Institutionen: a) in der Erzählung eines neu in den Religionsunterricht gekommenen Zuwanderers, der vor kurzem noch in einer jüdischen Schule in Kiew lernte und b) im Hinweis auf Verwandte in den USA, die ihr Judentum dahingehend ausleben, dass sie ihre Kinder auf jüdische Schulen schicken. Unabhängig von der jüdischen Schule entwickelt Lisa ein Bild ihres Herkunftsortes, das durch Kontrollen und Verzicht zu charakterisieren ist: „Es gab ja ne Synagoge in Kiew, ehm aber die war in 'nem ganz normalen Gebäude, ungefähr so was wie ein kleines Büro war da und das war ganz versteckt.“¹²⁶ Die Gesamtumstände ließen offensichtlich kein Vertrauen der jüdischen Bevölkerung gegenüber Nichtjuden zu.¹²⁷ Diese Erlebnisse in Kiew scheinen schließlich zur Emigration verschiedener Familienteile nach Israel, USA oder Deutschland zu führen, deren Auswanderungsprozess noch nicht abgeschlossen ist: „Ja und die kommen immer mehr, also häufchenweise kommen die immer.“¹²⁸

Das heutige Kiew betrachtet Lisa einerseits negativ, da Kriminalität („Mein Onkel der wurde in der Ukraine ermordet.“), Nationalismus und Antijudaismus herrscht („Auch wenn die Regierung 'n bisschen nationalistisch ist und klar, Antisemitismus gibt es immer.“).¹²⁹ Doch auch positive Gesichtspunkte lässt sie anklingen. Lisa erkennt eine Verbesserung jüdischen Lebens in Kiew, da heutzutage der Aufbau jüdischer Institutionen dem Ansehen nach Außen und Innen dienen soll. Deshalb würden jüdische Institutionen auch amtlich gestattet und gefördert: „Aber das ist

¹²⁶ Vgl. Anhang 4.4 Interviewtranskript Lisa, Zeile 579-582

¹²⁷ Mit dem deutschen Überfall 1941 wurden die Juden Kiews in der Schlucht von Babi Jar zusammengetrieben und grausam massakriert. Nach dem 2. Weltkrieg kamen Tausende von Juden nach Kiew zurück, doch stießen sie oft auf eine feindliche Einstellung der ukrainischen Bevölkerung. Die Regierung lehnte es ab, sich zugunsten der Juden einzusetzen und zeigte Verständnis für antijüdische Reaktionen. Bis 1960 wuchs die Zahl der Kiewer Juden auf 200 000 an. Eine einzige Synagoge existierte für etwa 1000 Personen, sodass Gottesdienste privat abgehalten wurden. Als man die privaten Minjanim entdeckte, bestrafte man die Mitwirkenden. Nach Stalins Tod steigerte sich der traditionelle Juden Hass in der Ukraine. Der Wunsch der jüdischen Bevölkerung, ein Mahnmal in Gedenken an die Ereignisse in Babi Jar zu errichten, wurden seitens der Regierung abgelehnt. Zionistische Aktivitäten waren strengstens verboten, ebenso wie jüdische Kulturereignisse. Mit dem 6 Tage Krieg 1967 wuchs unter den Juden in Kiew wie an anderen russischen Orten ein jüdisches Nationalgefühl. Anfragen, nach Israel ausreisen zu dürfen, wurden zurückgewiesen. (Vgl. Slutsky 1972c, S. 991-995; Ofer 1972, S. 996-998)

¹²⁸ Vgl. Anhang 4.4 Interviewtranskript Lisa, Zeile 246 f.

¹²⁹ Vgl. Anhang 4.4 Interviewtranskript Lisa, Zeile 156-158

jetzt alles ziemlich offen dort und das und wird auch als Prestige angesehen“¹³⁰, oder „Jetzt ist ja alles offiziell und wird auch unterstützt“.¹³¹ Sie verbindet mit Kiew Heimatgefühle, die sie an anderer Stelle nur Israel zukommen lässt. Ein Besuch in Kiew unterstreicht diese Empfindungen.

Jüdische Sozialisation nach der Migration im Elternhaus

Die Tatsache, dass in Lisas Zuhause nach der Auswanderung keinerlei Kultus gepflegt wurde, spricht dafür, dass sich die Großeltern weniger darum bemühten, den eigenen Kindern Traditionen zu vermitteln. Es kann auch heißen, dass Lisas Eltern trotz Unterweisung die Traditionen fallen ließen. Lisa erklärt ausdrücklich: „Das ist also, das wurde in der Familie nicht so sehr ausgelebt.“¹³²

Offensichtlich gibt es für die Familie auch dann keinerlei religiösen Bezug, als staatlicherseits keine Beschränkungen mehr zu befürchten sind. Vielleicht hatte sich die Familie zum Einwanderungszeitpunkt schon so säkularisiert, sodass eine erneute Veränderung der Gewohnheiten nicht mehr wichtig war. Eventuell war auch die Befürchtung, doch wieder als Jude benachteiligt zu sein, sehr hoch. Dass die Eltern jüdischer Abstammung sind, ist Lisa bedeutsam, denn sie hebt diesen Ursprung hervor: „Und das geht alles hunderte Generationen wahrscheinlich zurück über Judentum usw.“¹³³ Nichtsdestotrotz werden Vater und Mutter als atheistisch dargestellt, da sie nicht an Gott glauben, keinen Gottesdienst besuchen und ihr Judentum nicht ausleben würden. Diese Einstellung der Eltern bedeutet aber keineswegs, dass die Zugehörigkeit zum Judentum infrage gestellt ist, denn die Identifikation mit der jüdischen Gemeinschaft ist bei Erzählungen über die Mutter ausdrücklich erkennbar. Nur der religiöse Hintergrund scheint wenig ausgeprägt. Dabei differenziert Lisa die Haltung der Eltern. Der Vater wird als „ziemlich passiv“¹³⁴ beschrieben, während die Mutter trotz der atheistischen Grundtendenz durch eine „Ehrfurcht vor Gott“¹³⁵ charakterisiert wird. Der einzige bestehende familiäre Bezugspunkt zu einer Form der Religiosität vor der Zeit des

¹³⁰ Vgl. Anhang 4.4 Interviewtranskript Lisa, Zeile 158-160

¹³¹ Vgl. Anhang 4.4 Interviewtranskript Lisa, Zeile 154-156

¹³² Vgl. Anhang 4.4 Interviewtranskript Lisa, Zeile 72-74

¹³³ Vgl. Anhang 4.4 Interviewtranskript Lisa, Zeile 71 f.

¹³⁴ Vgl. Anhang 4.4 Interviewtranskript Lisa, Zeile 511

¹³⁵ Vgl. Anhang 4.4 Interviewtranskript Lisa, Zeile 509 f.

Religionsunterrichts lässt sich neben der Großmutter in einer gläubigen Tante erkennen, die Lisa nicht voller Zuneigung aber doch respektvoll betrachtet. „Meine Tante, die ist ziemlich gläubig und ehm also die glaubt an Gott und an alles, egal was passiert ist in ihrem Leben, weil sie hatte 'n sehr schönes Leben gehabt so also. So seh ich das zumindest. Sie trägt, sie trägt, was Gott ihr halt gibt.“¹³⁶ Die Darstellung wird ergänzt durch einen Bezug auf die jüdischen Kenntnisse der Tante: „Sie weiß auch sehr sehr viel über Judentum.“¹³⁷ Die Tante wird somit durch ein umfassendes jüdisches Wissen und durch ihre Frömmigkeit gekennzeichnet, die in ihrer Lebenserfahrung gewachsen sind. Beide Komponenten werden für Lisa in ihrem Wandlungsprozess bedeutsam. Es sieht so aus, als ob sie die Tante als Vorbild für ihr derzeitiges Konstrukt jüdischer Identität einbezieht.

Jüdische Sozialisation in Deutschland nach Einsatz des Religionsunterrichts

Lisas Veränderung und die Ausbildung religiöser Interessen setzt mit dem Religionsunterricht ein, denn zuvor meinte sie: „Ich hab auch immer vorher gesagt: >Nee, ich glaub nicht an Gott. Damit habe ich nichts zu tun. Warum denn auch. Es passieren so viele schlechte Sachen. Das kann irgendwie nicht wahr sein.<“¹³⁸

Gott

Der Ausgangspunkt ihrer ursprünglich atheistischen Denkweise begründet sich im Theodizee-Problem, das uns in der Hiobgeschichte begegnet. Wie Lisa jetzt die Gleichzeitigkeit von Gottes Existenz und furchtbaren Ereignissen sieht, die den einzelnen Menschen und die Menschheit als Ganzes bedrohen, erklärt sie nicht erschöpfend. Sie grenzt sich lediglich von ihrer früheren Haltung ab.

Lisas Gottesbezug kann man ggf. durch die Beschreibung der Tante erahnen (s.o.), andererseits aber auch über Lisas Aussagen zu ihren individuellen Gebeten: „Ich bete auch jeden Morgen, jeden Abend. Auch sonst tagsüber. Tut man ja, man unterhält sich ja 'n bisschen mit Gott.“¹³⁹ Ihre Formulierung mag salopp klingen,

¹³⁶ Vgl. Anhang 4.4 Interviewtranskript Lisa, Zeile 611-616

¹³⁷ Vgl. Anhang 4.4 Interviewtranskript Lisa, Zeile 52 f.

¹³⁸ Vgl. Anhang 4.4 Interviewtranskript Lisa, Zeile 259-263

¹³⁹ Vgl. Anhang 4.4 Interviewtranskript Lisa, Zeile 333-336

aber sie lässt die Verpflichtung erkennen, zu Gott in einer emotionalen und vertrauensvollen Hinsicht Kontakt aufzubauen, auch in der Synagoge.

Gottesdienst

Lisa besucht bzw. besuchte regelmäßig den Gottesdienst und, obwohl sie kein Hebräisch spricht, fühlt sie den Sinn dessen, was ausgedrückt werden soll: „Die Gebete kenn ich alle auswendig schon. OK, ich kenn nicht unbedingt den Sinn bzw. eigentlich überhaupt nicht fast. Aber man fühlt, man fühlt was man sagt. Man braucht das gar nicht zu verstehen das Hebräisch.“¹⁴⁰ Die emotionale Dimension des Gottesdienstes hat höchste Priorität und macht die wortwörtliche Kenntnis der Gebete nicht notwendig. Zudem erfährt Lisa im Gottesdienst ein Glücksgefühl, das sie vermutlich als Antwort auf ihre individuelle Beziehung zu Gott bewertet: „Ich hatte nach dem Gottesdienst und während des Gottesdienstes immer so'n Glücksgefühl.“¹⁴¹ Diese offenbar spirituelle Dimension führt nach Verlust des Glücksgefühls zu einem Rückzug aus der Synagoge, da ihre Erwartungshaltung bezüglich dieser emotionalen Komponente nicht mehr befriedigt wird. Lisa erklärt, dass mit Ende des Glücksgefühls auch der Bezug zu Gott infrage gestellt wurde.

Gebote

Was die Einstellung zur Einhaltung der Gebote betrifft, hat sich Lisa ein eigenes Konzept entwickelt, nach dem sie sich richtet. Zunächst hat sie nach mehreren Jahren ihre Fragen zur Kaschrut, die sie schon in der Kindheit beschäftigten, erkundet: „Und jetzt habe ich erst herausgefunden, dass Fleisch und Milch getrennt sein muss. Das war auch so, aber, ich weiß nicht. Ich habe mich immer so oft gefragt, warum wir soviel Geschirr und Besteck haben, weil OK, wir haben immer viel Besuch und so, aber trotzdem so ulkig.“¹⁴² Der Schabbat und das damit verbundene Ruhegebot wird in Übereinstimmung mit ihrem bisherigen alltäglichen Leben gestaltet. Lisa kann sich zwar damit arrangieren und gönnt sich Ruhe „Gut, Samstag zum Ausruhen auf jeden Fall.“¹⁴³ Aber ein völliges Arbeitsverbot ist für

¹⁴⁰ Vgl. Anhang 4.4 Interviewtranskript Lisa, Zeile 357-362

¹⁴¹ Vgl. Anhang 4.4 Interviewtranskript Lisa, Zeile 336-338

¹⁴² Vgl. Anhang 4.4 Interviewtranskript Lisa, Zeile 85-91

¹⁴³ Vgl. Anhang 4.4 Interviewtranskript Lisa, Zeile 546 f.

Lisa undenkbar und sie formt diesen Tag ihren Bedürfnissen entsprechend um. Dabei wird nachvollziehbar, dass sie das Arbeitsverbot als Beschränkung ihrer Lebensgewohnheiten empfindet „Aber jetzt nicht so, dass ich nichts tue oder nur mit'm Buch in der Hand sitze. Man muss halt irgendwas tun“¹⁴⁴ oder „Aber jetzt mit Schabbat, sagen wir mal, ich halt mich auch nicht so dran. Ich bin auch Schabbat unterwegs. Ich komm einfach nicht drum rum, denn du brauchst immer irgendwas. Gut, ich vermeide ... es irgendwie, Schabbat unbedingt was kaufen zu gehen oder sonst irgendwas. Aber gut, man muss sich auch um Katze kümmern, um Freund kümmern auch“.¹⁴⁵ Sie erklärt zwar, sich nicht völlig an das Ruhegebot halten zu können, aber sie geht Konzessionen ein, indem sie zumindest das Einkaufen vermeidet. Das Kümmern um Tiere hingegen empfindet sie nicht als Widerspruch zum Feiertag. Mit dieser Auffassung richtet sie sich fraglos nach der biblischen Tradition. Für Lisa ist das Bewusstsein ausschlaggebender als das Tun, denn dieses fällt ihr auch in der nichtjüdischen Umwelt leichter: „Ich tue es nur im Geist, in meinem Verhalten auch. Aber so nicht unbedingt also.“¹⁴⁶ In Hinsicht auf Feiern außerhalb des Schabbat ist sie einen Schritt weiter gegangen und konnte sogar die Eltern zum Pessachfest motivieren: „Wir feiern aber auch noch zu Hause, dazu habe ich mit meinen Eltern jetzt hingekriegt.“¹⁴⁷ In diesem Sinne trägt die Tochter Tradition und Wissen in die Familie und die Eltern lernen durch die Tochter über das Judentum.

Religionsunterricht

Der Religionsunterricht als Ausgangspunkt religiöser und kultischer Auseinandersetzung hat zunächst einen funktionalen Charakter für Lisa. Ihr geht es darum, Wissen zu erwerben. So forscht sie auch selbst in der Literatur, um Wissensbestände noch besser begreifen zu können. Sie ist der Ansicht, dass sie im Religionsunterricht „interessante Sachen“¹⁴⁸ erfährt, „die man auch selbst nicht herausfinden kann“. Sie begründet die notwendige Vermittlung mit ihrem Alter: „So (in meinen) Jahren findet man das nicht einfach so heraus, man liest und liest.

¹⁴⁴ Vgl. Anhang 4.4 Interviewtranskript Lisa, Zeile 547-549

¹⁴⁵ Vgl. Anhang 4.4 Interviewtranskript Lisa, Zeile 535-541

¹⁴⁶ Vgl. Anhang 4.4 Interviewtranskript Lisa, Zeile 491 f.

¹⁴⁷ Vgl. Anhang 4.4 Interviewtranskript Lisa, Zeile 609 f.

¹⁴⁸ Vgl. Anhang 4.4 Interviewtranskript Lisa, Zeile 293

Dann denkt (man), man versteht es, man nimmt es aber nur auf. Man weiß nicht, was dahinter steckt.“¹⁴⁹ Das Begreifen erfolgt ihrer Meinung nach nicht nur durch eine bloße Rezeption. Zur Erkenntnis der Hintergründe und Zusammenhänge bedarf es mehr. In den Händen des Lehrers liegt es dann, diese Transformation zu leisten. Dass über den Unterricht auch zumindest zeitweise religiöses Denken und Handeln ausgelöst wurde, ist eine Begleiterscheinung, die ihr offenbar nicht gleich bewusst wurde. Weiterhin wird es ihrerseits als wichtig erachtet, dass das erworbene Wissen an anderer Stelle mitgeteilt werden kann. Dieser Wunsch hängt nicht nur mit der jüdischen Erziehung der eigenen Kinder zusammen (s.u.), sondern dehnt sich bis in das nichtjüdische Umfeld aus: „Also man erfährt auch Sachen, die man auch weitergeben kann. Ich merke auch, ich wende sehr sehr viel im Unterricht an. Meine Lehrer sagen auch, ich bin total bibelfest.“¹⁵⁰ Lisa wird im nichtjüdischen Umfeld eine Kenntnis der Bibel attestiert, die sie in der Schule zur Expertin werden lässt. Der ihr dargebrachte Respekt zeigt ihr, dass das im Religionsunterricht Gelernte nicht nur dort verbleibt, sondern auch für andere Gruppen und Orte Relevanz hat. Schließlich hat Lisa auch einen engeren Bezug zu Mitschülern in der Religionsgruppe gewonnen. Diese Gruppe bildet den Beginn und das Kontinuum in ihrer gemeindebezogenen Lebenswelt, denn man „ist mit den Leuten im Religionsunterricht auch befreundet“.¹⁵¹ Neben der Peergroup, die Lisa außerhalb der Gemeinde umgibt, stellt sie die Unterrichtsgruppe wichtiger als andere jüdische Jugendliche der Gemeinde heraus, die sie vorwiegend als „Pflichtkontakt“¹⁵² betrachtet: „Und die Leute, die jetzt nicht im Religionsunterricht sind, Jugendliche mit denen tut man einfach feiern oder (sieht) sie beim Gottesdienst gelegentlich auch.“¹⁵³ Religionsunterricht ist für Lisas in diesem Sinne zu einer multifunktionalen Einrichtung geworden, die Wissensbedürfnisse befriedigt und soziale Kontakte stärkt.

¹⁴⁹ Vgl. Anhang 4.4 Interviewtranskript Lisa, Zeile 293-297

¹⁵⁰ Vgl. Anhang 4.4 Interviewtranskript Lisa, Zeile 312-315

¹⁵¹ Vgl. Anhang 4.4 Interviewtranskript Lisa, Zeile 273f

¹⁵² Vgl. Anhang 4.4 Interviewtranskript Lisa, Zeile 278

¹⁵³ Vgl. Anhang 4.4 Interviewtranskript Lisa, Zeile 274-277

2.4.3.2 Jüdische Identität als Ausdruck eines positiven Selbstbewusstseins und als Verpflichtung

Lisa bestimmt ihre jüdische Identität durch eine selbstsichere innere Haltung, „Ich bin sehr stolz drauf, Jüdin zu sein, bin sehr stolz drauf“¹⁵⁴, die sie ihrer Umwelt symbolisch offen legt und wehrhaft gegen Anfeindungen verteidigt. Sie zielt darauf, ihr Jüdischsein zu veröffentlichen, dazu dient ihr das Tragen des Davidsterns. „Ich war auch ganz offen damit und hab immer meinen Stern getragen“¹⁵⁵ bzw. „Ich würd das auch nie irgendwie leugnen oder so“.¹⁵⁶ Diese Geradlinigkeit unterstreicht ihr Selbstvertrauen. Judentum heißt, dazu zu stehen, sich nicht zu verstecken. Vermutlich findet man hier Nachwirkungen dessen, was von Außen her in der frühesten Kindheit verboten war. Lisa lässt sich nichts gefallen. Diese These scheinen die 3 Narrative mit antisemitischen Erlebnissen zu belegen.

Antisemitismus

Antisemitismus bildet in diesem Zusammenhang kein Element der jüdischen Identität, jedoch einen Reibungspunkt, an dem man das eigene Selbstbewusstsein nach Außen dokumentiert. Das erste der 3 dramaturgisch gestalteten Narrative berichtet aus der Vergangenheit. Die Mutter wird, als offensichtlich die Ausreise schon angedacht war, durch eine Kiewerin beleidigt. Mutter und Kontrahentin befinden sich in einer der den Alltag in Kiew prägenden Schlange, um in der Mangelsituation nach etwas anzustehen. Die Mutter versteckt nicht ihre jüdische Zugehörigkeit, sondern erklärt nach dem Affront gerade die Herkunft als Vorteil, um den Entbehrungen zu entfliehen: „Meine Mutter meinte >Nun ja kein Problem. Ich bin nun mal 'ne Jüdin und du bleibst hier und ich fahr hier weg irgendwann mal in ein paar Jahren und du bleibst hier<.“¹⁵⁷

Vermutlich wird durch die Aussicht auf eine mögliche Ausreise die Sicherheit geschaffen, sich verbal wehren zu können und sich nicht demütigen zu lassen. Die Mutter gibt jedenfalls zu verstehen, dass sie sich nicht erschüttern lässt und mit Angriffen umgehen kann. Die Entgegnung der Mutter macht Lisa stolz und scheint

¹⁵⁴ Vgl. Anhang 4.4 Interviewtranskript Lisa, Zeile 405

¹⁵⁵ Vgl. Anhang 4.4 Interviewtranskript Lisa, Zeile 423 f.

¹⁵⁶ Vgl. Anhang 4.4 Interviewtranskript Lisa, Zeile 419 f.

¹⁵⁷ Vgl. Anhang 4.4 Interviewtranskript Lisa, Zeile 168-171

auch ihr Umgehen mit persönlichen antisemitischen Anfeindungen zu bestimmen. Sie sieht sich nicht als jemanden, der Ausgrenzungen ertragen muss, sondern als jemanden, der sich offen für seine Rechte einsetzt. Lisa bezeugt diesen Standpunkt, wenn sie in einem zweiten Narrativ von einer antijudaistischen Erfahrung berichtet, die sie und ihren Freund im arabischen Ausland trifft, als sie Urlaub machen. Sie hat zuvor offenbar keine negativen Erlebnisse gehabt, denn „Die Leute hatten kein Problem damit.“ Im Gegenteil: „Die waren sogar sehr interessiert, auch. Ja, ich mein auch die Muslime waren sehr interessiert. Die haben mich gefragt und weiß nicht was, was ist anders und eh also wirklich sehr freundlich, sehr zuvorkommend.“¹⁵⁸ Deshalb scheint sie besonders „enttäuscht und sehr verletzt“¹⁵⁹, als sie hört, wie ein Hotelangestellter den Davidstern ihres Freundes, der nach außen sichtbar getragen wird, als „voll blöd und so voll schlecht“¹⁶⁰ bezeichnet. Die Anfeindung kränkt Lisa im Besonderen, weil sie unvermutet kam. Umso heftiger ist ihre Reaktion, die kochende Wut und Aggression aufzeigt. Sie fordert ihr Recht, indem sie sich „bei der Reiseleitung beschwert“.¹⁶¹ Der Mann wird entlassen. Sie begründet ihren Erfolg dadurch: „Weil das, ja das kann man sich einfach nicht leisten so was.“¹⁶² Der islamische Fundamentalismus wird im Interview zwar an anderer Stelle angeschnitten, aber nicht diskutiert.

Das dritte Narrativ in diesem Zusammenhang bezieht sich auf die Begegnung mit Rechtsextremisten in einer „Szenekneipe, so im rechtsradikalen Bereich“, die sie aufsucht, um ggf. zu provozieren. Fast erscheint es, als ob sie sich und anderen beweisen will, dass sie sich auch in Extremsituationen behaupten kann. Sie hält nichts davon, Judentum „hinter verschlossenen Türen“ zu praktizieren. „Ich find das nicht richtig. Ich mein, man ist das.“¹⁶³ Ihr Ziel ist es offensichtlich, Furchtlosigkeit zu demonstrieren, unabhängig davon, wie sinnvoll die Unternehmung sein mag. Leise Skepsis i.H. auf ihr Verhalten scheint sich jedoch

¹⁵⁸ Vgl. Anhang 4.4 Interviewtranskript Lisa, Zeile 425-430

¹⁵⁹ Vgl. Anhang 4.4 Interviewtranskript Lisa, Zeile 431 f.

¹⁶⁰ Vgl. Anhang 4.4 Interviewtranskript Lisa, Zeile 440

¹⁶¹ Vgl. Anhang 4.4 Interviewtranskript Lisa, Zeile 451

¹⁶² Vgl. Anhang 4.4 Interviewtranskript Lisa, Zeile 443

¹⁶³ Vgl. Anhang 4.4 Interviewtranskript Lisa, Zeile 486-488

anzudeuten, wenn sie differenzierter erklärt: „Ich empfinde es so, dass man noch bisschen so sortieren muss, um auch akzeptiert zu werden irgendwo.“¹⁶⁴

Es ist ihr wahrscheinlich nicht ganz entgangen, wie problematisch, wenn nicht gefahrvoll, ihr Vorgehen war und welche irrelevante Rolle die Akzeptanz aus diesem Milieu für sie spielen sollte.

Sprache, Nation und Ethnizität

Lisas jüdisches Selbstbewusstsein ist durch verschiedene Faktoren als sehr intensiv einzuschätzen (s.o.), doch der sprachliche Bezugspunkt nimmt nur einen nebensächlichen Stellenwert ein. Das Hebräische hat nahezu keine Bedeutsamkeit für sie, wohl aber das Jiddische. Eine ihr bekannte Familie sieht sie u.a. deshalb als jüdisch geprägt an, weil dort jiddisch gesprochen und gesungen wird. Ob Lisa selbst auch jiddisch versteht, erfährt die Fragerin nicht. Das von ihr verwendete Wort „geprägt“¹⁶⁵ verrät eher mehr über die Familie, die vermutlich nicht als orthodox zu verstehen ist, sondern verschiedene Einflüsse des Judentums in sich aufgenommen hat. Zu dieser jüdischen Prägung zählt auch die tiefe innere Verbindung zum Land Israel, die die Interviewte im Weiteren anspricht. Das Motiv Israel wird durch Lisa mehrmals angeführt. Zunächst als Merkmal der Jüdischkeit. So berichtet sie wiederum in einem Narrativ über eine Bekannte, die sich zu Besuch in Israel nach dem Flug niederkniete und den Boden küsste. Dieses Bild hat Lisa beeindruckt: „Und ich stell mir das genauso vor.“¹⁶⁶ Dabei wird Israel zu dem Ort, an den man gehört, „weil direkt ’n Gefühl ist so, man fühlt sich zu Hause, wie man nach Hause kommt“.¹⁶⁷ Ein ähnliches Gefühl, das auch beim Besuch in Kiew erwähnt wird: „Man fühlt sich da direkt zu Hause.“¹⁶⁸

Hebräisch als Sprache erweist sich für Israel wiederum als sekundär, „Man versteht irgendwie sogar die Leute, auch wenn man kein Hebräisch kann. Man versteht die Leute einfach. Man fühlt es einfach.“¹⁶⁹ Die Erzählung der Bekannten (Boden küssen) hat sie so sehr internalisiert, dass daraus der persönliche Wunsch

¹⁶⁴ Vgl. Anhang 4.4 Interviewtranskript Lisa, Zeile 482-484

¹⁶⁵ Vgl. Anhang 4.4 Interviewtranskript Lisa, Zeile 110

¹⁶⁶ Vgl. Anhang 4.4 Interviewtranskript Lisa, Zeile 562

¹⁶⁷ Vgl. Anhang 4.4 Interviewtranskript Lisa, Zeile 553

¹⁶⁸ Vgl. Anhang 4.4 Interviewtranskript Lisa, Zeile 571

¹⁶⁹ Vgl. Anhang 4.4 Interviewtranskript Lisa, Zeile 571-574

erwachsen ist, auch nach Israel zu fahren. Der Enthusiasmus, der dahinter steht, führt zunächst zu der Option, in Israel in die Armee einzutreten zu wollen. „Am Anfang, ja, ich würde am liebsten, ich hatte da so ne Phase. Ich wollte unbedingt nach Israel also und Schule schmeißen und in Israel in die Armee. Ich wollte kämpfen. Ich wollte mein Land verteidigen sozusagen.“¹⁷⁰ Diese Idee aber wird heute relativiert, wie Lisa vorerst durch die Stellungnahme ihrer gläubigen Tante durchscheinen lässt: „Und da hat sie gesagt: >Du, bist du bescheuert. Das ist Fundamentalismus. Da bist du nicht besser als Moslems< wie das halt auch aussieht.“¹⁷¹ Zu vermuten ist, dass die Tante die schulische Laufbahn der Nichte in Gefahr sah und einen krassen Vergleich zur Abschreckung hervorbrachte. Es ist sehr wahrscheinlich, dass sie heute die Kritik ihrer Tante teilt, da sie das Lernen in Israel einer militärischen Teilnahme vorzieht: „Ich war noch nie in Israel aber Josef, der hat uns ja angeboten, nach Israel zu fahren, jetzt in den Osterferien in eine Jeschiwa, also richtig 2 Wochen lernen und dann können wir gucken ob oder nicht.“¹⁷² Doch vor diesem Schritt weicht sie momentan noch zurück, weil die Lage zu gefährlich sei. In weiterer Hinsicht spielt in Lisas jüdischem Identitätsbegriff ein ethnischer Hintergrund eine Rolle, nicht nur individuell, als dass die Familie ihrer Herkunft nach jüdisch ist. Für sie werden auch gruppenspezifische Merkmale, die für sie Zusammengehörigkeit vermitteln, in stereotyper Weise relevant. Juden, speziell sowjetische Juden, vermeint sie, seien an ihrer Physiognomie als Juden erkennbar: „Ja, ich weiß nicht. Irgendwie kommt das immer mit den Rassen. Man sagt ja auch, Juden haben 'n besonderes Aussehen, 'ne dicke Nase oder sonst irgendwas Kleines ... Meine Mutter sagt: >Man sieht uns. Man sieht uns. Man bemerkt uns<. Das waren sowjetische Juden. Ich weiß auch nicht. Wenn ich in die Stadt geh und Leute seh und seh denen ins Gesicht, das sind sowjetische Juden auf jeden Fall.“¹⁷³ Das äußerliche Wahrnehmen erscheint wie eine Selbststigmatisierung und dient der Kennzeichnung der Gruppenzugehörigkeit bzw. der Identifikation. Die Ursache dieser Zuordnungsweise mag sich dadurch erklären, dass andere Konstituenten, die Jüdischkeit ausmachen, nicht nur in Lisas

¹⁷⁰ Vgl. Anhang 4.4 Interviewtranskript Lisa, Zeile 618-622

¹⁷¹ Vgl. Anhang 4.4 Interviewtranskript Lisa, Zeile 622-625

¹⁷² Vgl. Anhang 4.4 Interviewtranskript Lisa, Zeile 219-224

¹⁷³ Vgl. Anhang 4.4 Interviewtranskript Lisa, Zeile 174-182

Fall, sondern in vielen jüdischen Familien in Kiew, nicht mehr präsent und als gemeinschaftsbildendes Element wirksam waren und sind. Das charakterliche Attribut, das Lisa einer jüdischen Gemeinschaft zuspricht, kommt im Zusammenhang zum Phänomen Klatsch zum Tragen und erscheint als weiteres Stereotyp der Beurteilung: „Tratsch, Tratsch auf jeden Fall. Also egal, wo man in Gesellschaft ist, irgendjemand ist nicht dabei. Über denjenigen wird auf jeden Fall gesprochen, was er so jetzt gekauft hat ... usw.“¹⁷⁴ Klatsch kann funktional als Ventil angestauter Aggression fungieren und damit entlastend wirken.¹⁷⁵ Dass Klatsch nicht nur typisch für jüdische Gemeinden ist, reflektiert Lisa nicht. Inwieweit sie sich dieses Ventils selber bedient, steht offen. Im Interview zeigt sie weniger Interesse an enthüllenden Darstellungen der Gemeindemitglieder als an ihren dramaturgischen Narrativen.

2.4.3.3 Neukonzeptualisierung der jüdischen Identität in der Adoleszenz zwischen jüdischer und nichtjüdischer Umwelt

In ihrer jetzigen Lage scheint sich Lisa wiederum in einer Neuerungssituation zu befinden, die die Brüche der Vergangenheit fortzusetzen scheinen. Rekapituliert man den gesamten bisherigen Lebensweg Lisas, so bestehen Phasen religiöser Nähe und religiöser Distanz. Der Jugend und Adoleszenz, in der man durch Suche nach Orientierungen geprägt ist, in der man Vorbilder aufnimmt, diese wieder verwirft, Beziehungen eingeht und auch vertieft, sind diese Wechsel wohl eigentümlich. Offenbar hat sich Lisa von ihrem Vorbild des Lehrers etwas gelöst. Lisa gesteht ein, dass sie und der Lehrer sich ein „bisschen verkracht“ haben.¹⁷⁶ Ihr nichtjüdischer Freund, mit dem sie seit einem Jahr zusammen ist, könnte dabei als Auslöser gewirkt haben. „Ich weiß nicht, also Josef war ein bisschen dagegen.“¹⁷⁷ Eine wichtige Änderung betrifft auch ihren Gottesdienstbesuch (s.o.). Lisa erzählt, wie sie einmal die Synagoge nach einer Kontroverse in der Gemeinde verlässt: „Aber ich bin so mal mit ganz viel Streit raus gegangen. Habe ich auch noch meinen Freund getroffen, mit anderen Freunden. Da sind wir durch die Stadt

¹⁷⁴ Vgl. Anhang 4.4 Interviewtranskript Lisa, Zeile 191-196

¹⁷⁵ Siehe dazu Mitscherlich 2003a

¹⁷⁶ Vgl. Anhang 4.4 Interviewtranskript Lisa, Zeile 345

¹⁷⁷ Vgl. Anhang 4.4 Interviewtranskript Lisa, Zeile 377 f.

gelaufen und nach Hause gefahren.“¹⁷⁸ Der Freund und die Peergroup, die hier das einzige Mal genannt ist, treten in den Vordergrund und lassen den Kultus irrelevant werden. Dennoch beurteilt Lisa ihr Fortlaufen nicht als positiv, da sie abschließend ihr Verhalten als Regelbruch einschätzt: „Das sollte man ja eigentlich nicht machen, ne?“¹⁷⁹ Eine bedeutende Rolle für die neue religiöse Distanz spielt dabei Lisas Verlust des sonst sich im Gottesdienst einstellenden Glücksgefühls (s.o.). Lisa reagiert mit Erschrockenheit, kann aber nicht deuten, ob sie den Gottesdienst reduzierte, weil das Glücksgefühl wich oder ob das Glücksgefühl verschwand, weil sie den Gottesdienst weniger besuchte. „Mein Freund meinte, das kommt von mir vielleicht, dass ich nicht mehr hingehe.“¹⁸⁰ Lisa wirkt ausgesprochen unschlüssig, ob sie auf eine Rückkehr des Gefühls warten soll. Ihr wird es auch nicht möglich, mit dem Lehrer nach dem Auseinandergehen darüber zu sprechen. Sie wirkt befangen. Dennoch bleibt der Bezug zur Jüdischkeit, wenn auch in einer neu konzeptualisierten Form, erhalten. Der nichtjüdische Freund und die Darstellung seines Verhaltens verweisen darauf: „Sicher er ist ein Nichtjude ... Es ist so, er ist total begeistert von unseren Leuten und er ist auch total begeistert von Judentum. Also, er sagt auch, wenn ich irgendwie mal einwilligen würde, ihn zu heiraten usw., der würde konformieren“¹⁸¹, auf jeden Fall. Er möchte auch. Er will Jude werden.“¹⁸² Eine Konversion zum christlichen Glauben hingegen wäre für Lisa nicht denkbar. Ihre Meinung zum Christentum positioniert sie über die Aussage des Freundes: „Er meint auch, das ist 'n bisschen Blödsinn, wenn man jetzt 'n Menschen als etwas Besonders, also praktisch, wenn man Gottes Sohn irgendwie so sagt. Dieser eine Mensch ist Gottes Sohn und das andere ist es nicht (..) Der meint das so, das ist irgendwie nicht in Ordnung so.“¹⁸³

Lisa hat auf ihrem Lebensweg eine Vielzahl unterschiedliche Haltungen gegenüber Religion und Religiosität kennen gelernt: Neben der kaschruthaltenden Großmutter, dem atheistischen Elternhaus, der gläubigen Tante und dem orthodoxen Lehrer kommt nun noch eine neue religiöse Variante dazu, der Freund

¹⁷⁸ Vgl. Anhang 4.4 Interviewtranskript Lisa, Zeile 364-367

¹⁷⁹ Vgl. Anhang 4.4 Interviewtranskript Lisa, Zeile 368

¹⁸⁰ Vgl. Anhang 4.4 Interviewtranskript Lisa, Zeile 372-374

¹⁸¹ Lisa meint hier sicherlich konvertieren.

¹⁸² Vgl. Anhang 4.4 Interviewtranskript Lisa, Zeile 378-384

¹⁸³ Vgl. Anhang 4.4 Interviewtranskript Lisa, Zeile 393-399

mit einer anderen Religionszugehörigkeit. Zwischen diesen Daseinsformen muss sie wählen oder ihr Konzept neu gestalten. Wenn Lisa jedoch die Erziehung ihrer eigenen Kinder anspricht, argumentiert sie unbeirrt: „Ich möchte auch meine Kinder sehr streng erziehen, streng jüdisch erziehen, auch mit allem, was dazu gehört. Ich möchte, dass, dass sie nicht irgendwie wie ich so vielleicht nach 15, 16 Jahren erst herausfinden müssen, wie das ist und was das ist, sondern ich möchte, dass sie das alles wissen.“¹⁸⁴ Lisa drückt in diesem Statement aus, dass auch sie sich auf ihrem Lebensweg mehr jüdische Kontinuität gewünscht hätte. Wäre aber eine streng jüdische Erziehung der eigenen Kinder, die ein Einhalten der Gebote erfordern würde, durch sie umsetzbar? Was würde diese Erziehung beinhalten können? Ausdrücklich wendet sie sich an anderer Stelle gegen eine streng religiöse Erziehung, wenn sie über den Autoren Feuchtwanger redet, mit dem sie sich tiefer beschäftigt hat. Feuchtwanger, so räumt sie ein, sei gerade durch die orthodoxe Erziehung, die er erfahren habe, vom Judentum abgerückt.

2.4.4 Annahmen zum religiösen Urteil

Die lange Phase nichtreligiöser Erziehung und Orientierung in Lisas Leben wurde durch einen intensiven religiösen Zeitraum in den letzten beiden Jahren unterbrochen. Von daher ist es wenig erstaunlich, dass sie Lebensereignisse weniger religiös, sondern aus einer soziologisch-psychologischen Sicht beschreibt, die durch äußere Bedingungen und Umstände beeinflusst ist. Gleichwohl bezieht sie sich auf Gott. Sie spricht zu Gott, indem sie alleine oder in der Synagoge betet. Das jedoch erst kurz während Interesse am Gottesdienst und auch der Bezug zu Gott scheinen sich wieder zu verflüchtigen. Diese Entwicklung begründet sie mit dem Verlust eines Glücksgefühls (*Kawana*), ggf. als Transzendenz zu deuten, das sie sonst beim Gottesdienst begleitete. Zu vermuten ist, dass das entschwundene Glücksgefühl mit der Ablösung vom Vorbild des Religionslehrers, der ihr den Gottesdienst erst nahe gelegt hat, einher geht. Eine mögliche Stufe des religiösen Urteils festzustellen erscheint schwierig, da sich Lisas religiöse Haltung als verhältnismäßig ambivalent charakterisieren lässt.

¹⁸⁴ Vgl. Anhang 4.4 Interviewtranskript Lisa, Zeile 496-502

Die Ablösung von Erziehungsmächten und die Abtrennung des Ultimatums vom humanen Bereich deuten ggf. auf den Beginn der Stufe 3 des religiösen Urteils.

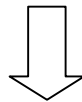
2.4.5 Mögliche Schlussfolgerungen

In erster Einschätzung erscheint Lisas Situation interessant, weil sie erst seit 2 Jahren eine religiöse Bewusstheit über ihren jüdischen Hintergrund im Religionsunterricht entwickelt hat. Die Beschreibung eines besonderen Gefühls im Gottesdienst wirft ein interessantes Licht auf den Stellenwert des Gottesdienstes im Leben einer Adoleszenten. Das nahezu gleichzeitige Auftreten des Freundes und das Verschwinden des Glücksgefühls implizieren einen Nexus, für den Lisa noch keine entsprechende Erklärungsmuster gefunden hat. Wiederkehrende Motive im Gesamtinterview mit Lisa beziehen sich u.a. auf die Reaktualisierung der jüdischen Tradition, auf den Stolz Jüdisch zu sein und auf die Abwehr antisemitischer Affronts. Emotionale Dimensionen überwiegen in Lisas Darstellungen. Positive Emotionen drücken sich z.B. in der Begeisterung für den Lehrer, für jüdische Menschen, für Israel oder in Glücksgefühlen beim Gottesdienst aus. Negative Assoziationen und Reaktionen ergeben sich in Zusammenhang mit Antisemitismus. Der Freund scheint dabei als ausgleichender Pol zu wirken. Kognitive Betonung erfährt der Religionsunterricht, da er die Möglichkeit bietet, Nicht Verstandenes zu klären und thematische Fragen zu einer Erkenntnis zu führen. Mehrere Bereiche bleiben nach dem Interview offen, so z.B., weshalb sich Lisa als Kind in Kiew über verschiedene Aspekte der jüdischen Tradition Gedanken machte, aber keinerlei Nachforschungen anstellte. Durchgängig scheinen sich Lisas Verbindungen zum Judentum durch Verpflichtung und Anforderung zwischen religiösen und nichtreligiösen Dimensionen zu erschließen. Verpflichtet ist sie, zu lernen, den Religionsunterricht und den Gottesdienst zu besuchen. Sie sucht den Alltag mit jüdischen Gesetzen irgendwie in Einklang zu bringen. In nichtreligiöser Hinsicht tritt das Bedürfnis hervor, sich gegen antijudaistische Anfeindungen zu behaupten. Die Verpflichtungen münden zum Teil in Anforderungen, die ein Umgehen mit Problemen nicht immer als adäquat gelöst erscheinen lassen, wie die Provokation der Rechtsextremisten veranschaulicht. Dadurch ist anzunehmen, dass sie noch keine gefestigte Position

gefunden hat, die es ihr erlaubt, sich dauerhafter einer gewonnenen Orientierung zuzuordnen und sich nicht in Ambivalenzen zu verlieren. Die Gewissheit, dass Juden in ihrer Physiognomie unhinterfragbar zu erkennen seien, lässt vermuten, dass Lisa Stereotype ihrer Umwelt übernommen hat. Lisa hat in Hinblick auf ihre jüdische Identität große Unterstützung durch den Religionsunterricht erfahren, ihr Wissen erweitert und die Verbindung zur Gemeinde ausgebaut. Mir der Distanzierung zum Lehrer und in Annäherung an das nichtjüdische Umfeld des Freundes, auch wenn der Freund konversionsfreudig erscheint, ist der Bezug zum Judentum und das Interesse am Unterricht offensichtlich geschmälert worden.

2.4.6 Jüdische Identität und jüdischer Religionsunterricht

	Jüdische Identität
Erntwicklungsphase	Adoleszent
Jüdische Sozialisation	keine jüdische Institutionen, Judentum geheim durch Großmutter Kaschrut, Feiern kennen gelernt; Eltern atheistisch, gläubige Tante
Jüdische Identität heißt	Ausdruck eines positiven Selbstbewusstseins äußerlich erkennbar an Physiognomie
bewirkt	Stolz
erfordert	Gebote bestehen im Geist, da nicht realisierbar
Antisemitische Erfahrung	Judentum offen zeigen, kein Leugnen, Furchtlosigkeit beweisen, Wehren
Gott	Anfeindung d. Mutter, Sicherheit Emigration
Gottesdienst	Erfahrung eines arabischen Antisemitismus, dadurch Enttäuschung, Verletzung, Wut
	Provokation von Rechtsextremisten
	Gebet individuell, Verpflichtung zu Gott zu sprechen, aber nun Gottesbezug verloren
	Gebet ist ohne Hebräisch möglich, denn man fühlt den Sinn
	Gottesdienst nun reduziert, da Kawana wich



	Religionsunterricht
seit ist	2 Jahren
charakterisiert sich durch	wichtig (wegen des Wissens), Auslöser vergessener Traditionen, Ausbildung religiöser Interessen
bewirkt	Lehrer Vorbild und Freund, begeistert, überzeugend; Hinführung zum Glauben an Gott, jüdische Freunde
	jüdisches Wissen bringt Anerkennung
	Wunsch, selbst Wissen zu vermitteln, Planung der Kindererziehung streng religiös

2.5 Olga, Gemeinde 6

2.5.1 Biografische Skizze

Die 20-jährige Olga wurde als russische Staatsbürgerin in Ungarn geboren. Ihre Eltern mussten durch ihren Beruf zeitweise den Wohnort wechseln. Zuletzt lebt Olga etwa 5-6 Jahre in einer Stadt bei Moskau. Erst als die Familie plant, nach Deutschland zu emigrieren, erfährt Olga über ihre jüdische Herkunft und hört erstmalig jüdische Anfeindungen ihrer Umgebung. Olga ist wie ihre Mutter Christin und russisch orthodox getauft. Die Familie folgt der ein Jahr zuvor ausgereisten jüdischen Großmutter 1999 nach Deutschland. Olga kann in Russland nicht die 11. Klasse beenden. Ihr Ausbildungsweg in Deutschland setzt sich an einem Erwachsenenbildungswerk fort und lernt zum Interviewzeitpunkt seit 1,5 Jahren an einer Fachoberschule. Olga hat keine jüdische Sozialisation erfahren. Sie besucht den jüdischen Religionsunterricht in der Gemeinde 6 seit einem 1/2 Jahr, hat sich einen jüdischen Freundeskreis aufgebaut und besucht gelegentlich die Synagoge.

2.5.2 Dossier

Entstehung des Interviews und äußere Situation

Die Interviewpartnerin Olga wurde durch den Rabbiner kurz vor Ende des Unterrichts beim 2. Besuch zugewiesen.¹⁸⁵ Das Interview fand gegen 18 Uhr am 12. März 2002 im Speisesaal der Gemeinde statt.¹⁸⁶ Die Ruhe wurde durch verschiedene Gemeindemitglieder etwas gestört. Das Interview dauerte ca. 20 Minuten. Fragebogen waren in Gemeinde 6 generell nicht erlaubt.

Innere Kommunikationssituation des Interviews

Die Forscherin musste sich zunächst die noch begrenzten Deutschkenntnisse der Befragten vor Augen führen¹⁸⁷. Sprachliche Probleme konnten bewältigt werden,

¹⁸⁵ Wie viele Schüler sich allgemein für eine Befragung interessierten, blieb unklar.

¹⁸⁶ Die Unterrichtsräume, die durch die nebenliegende Baustelle des neuen Gemeindetraktes wie auch durch den ständigen Zugverkehr der naheliegenden Bahngleise stark akustisch belastet waren, kamen kaum als Ort des Interviews in Betracht.

¹⁸⁷ Da die Interviewpartnerin erst wenige Minuten vor Interviewbeginn für die Forscherin feststand, blieb auch keine Gelegenheit einen Übersetzer zu organisieren.

indem Fragen vereinfacht wurden, um das Verstehen zu erleichtern¹⁸⁸ Man einigte sich hinsichtlich der Anrede auf ein persönliches Du.¹⁸⁹ Bezüglich der Interviewführung hätte an einigen Stellen deutlicher nachgefragt werden können, um Unklarheiten zu beseitigen.¹⁹⁰ Olga ist eine ruhige junge Frau, die mit 20 Jahren für die Klassenstufe 12 etwas älter als üblich ist, ein Umstand, der im Hinblick auf ihre Migrationsgeschichte jedoch nicht ungewöhnlich erscheint.¹⁹¹

2.5.3 Fallbeschreibung

Olgas Selbstverständnis als Jüdin zeigt sich in dreierlei Spannungsfeldern

- soziologisch durch die Migration von Russland nach Deutschland als Aktivierung jüdischer Identität in der Adoleszenz
- national-kulturell in ihrer Selbstbestimmung und Orientierung zwischen Russen, Deutschen und Juden
- religiös in weiterer Hinwendung zum Judentum zwischen positiver Positionierung durch Freund und Religionsunterricht einerseits und ambivalenten Erfahrungen im Gottesdienst andererseits

2.5.3.1 Die Migration als Aktivierung jüdischer Identität in der Adoleszenz

Herkunftsort

Die Darstellung der Befragten setzt im Grunde erst mit der Migration ein und gibt nur sehr spärlich Hinweise zum Leben zuvor. Der familiäre Kontext der Befragten kennzeichnet sich durch einen häufigen beruflichen Standortwechsel der Eltern.

¹⁸⁸ Olga zeigt sich besonders beim Gebrauch von Präpositionen, Artikeln und Zeitformen unsicher.

¹⁸⁹ Die bei allen Interviews verwendete Anredeform „Du“ sollte auch kritisch betrachtet werden. Die befragte Schülerin Olga ist 20 Jahre alt, also jemand, den man normalerweise nicht duzt, wenn es nicht gerade ein Verwandter ist. Das Du deutet sozusagen auf eine Art Gesinnungsgemeinschaft, die hier religiöser Art ist. Das Duzen ist beim Forschungsinterview deshalb problematisch, weil die schwierige Gradwanderung von Fremdheit und der Intimität dessen, dem man zu Leibe rückt, unterlaufen wird. Wichtig ist dann um so mehr, dass man die Information, die man erhält, nicht missbräuchlich verwendet.

¹⁹⁰ In ihrer Selbstbestimmung als Jüdin erklärt Olga „Ich bin auch halb Jüdin“, ein Terminus, der zwar später erneut in Hinsicht auf den Vater verwendet, allerdings nicht durch die Interviewerin hinterfragt wird.

¹⁹¹ Neben den sprachlichen Problemen, die sich auftraten, schien Olga auch das Aufnahmegerät zu irritieren, dessen Einsatz sie aber bejahte. Gelegentlich sprach sie undeutlich, so dass Namen durch die Forscherin nicht rekonstruierbar waren. Olgas Kompetenzen in der Unterhaltung lagen vor allem darin, das Interview in einem thematischen Rahmen zu belassen, der ihr aufrichtige Aussagen und die Nennung ihrer Interessensprioritäten gestattete.

Wahrscheinlich waren beide Eltern beim Militär. Das klingt hinsichtlich der Mutter zunächst ungewöhnlich, war aber im real existierenden Sozialismus durchaus möglich. Olga gibt an, sie sei in Ungarn geboren.

Nach *Ius Solis*¹⁹² unterstellt man, dass sie auch Ungarin ist. Der tatsächliche Sachverhalt jedoch verweist auf die russische Staatsangehörigkeit, wie aus der Zuordnung der Eltern deutlich wird: „Meine Eltern sind, ja meine Mutter ist Russin und mein Vater ist auch Russen.“¹⁹³ Die Familie, die in Ungarn arbeitet, ist von vornherein russisch.¹⁹⁴ Diese staatsbürgerliche oder ethnische Zurechnungen ist eine Zurechnung zur politischen Vergemeinschaftung. Olga hätte auch sagen können, sie wäre als Russin in Ungarn geboren. Man kann annehmen, obwohl sie als Russin geboren ist, dass sie sich tendenziell nicht russisch fühlt. Den Ortswechsel der Eltern beschreibt sie als: „Und sie sind sehr viel gereist in Russland.“¹⁹⁵ Eventuell sind beide Offiziere und in der militärischen Verteidigungsgemeinschaft des Warschauer Pakts an verschiedenen Orten stationiert gewesen, je nachdem, welcher Waffengattung sie zugehörten. Reisen meint grundsätzlich das Besuchen als Tourist. Wenn Olga aber ergänzt „Ja und sie haben viel Städte gewechselt“¹⁹⁶, finden wir die Bestätigung dafür, dass es sich nicht um Reisen im üblichen Sinne handelt, als befristeter Aufenthalt an einem Ort, sondern eher um einen längeren Ortswechsel, der beruflich bedingt ist. Erst als Jugendliche zieht Olga in die Nähe Moskaus, der Ort, der zum Ausgangspunkt ihrer Migration wird. Schulisch gesehen muss sie im Rahmen der Ausreise sogar auf ihren Schulabschluss verzichten, den die Eltern sicherlich intendierten: „Ja in Russland musste ich die 11. Klasse noch beenden.“¹⁹⁷ Sie wird aufgefordert die 11. Klasse in Russland abzubereiten, deren Abschluss vermutlich mit dem der Mittleren Reife in Deutschland gleichzusetzen ist: „Und es wurde nicht erlaubt. Sie

¹⁹² Als *Ius Solis* ist man automatisch in der politischen Vergemeinschaftung. *Ius Solis* bezeichnet das Prinzip, nach dem ein Staat seine Staatsbürgerschaft an Kinder verleiht, auch wenn die Eltern nicht Staatsangehörige sind (Geburtsortprinzip, z.B. USA). In Deutschland ergänzt das *Ius Soli* seit dem Inkrafttreten des neuen Staatsangehörigkeitsgesetzes v. 01.01.2000 das *Ius Sanguinis* Prinzip (Abstammungsprinzip). Nun wird die Staatsbürgerschaft automatisch an alle Kinder verliehen, die mindestens ein Elternteil haben, das diese Staatsbürgerschaft besitzt. (Vgl. Wippermann 1999)

¹⁹³ Vgl. Anhang 4.5 Interviewtranskript Olga, Zeile 6 f.

¹⁹⁴ Zum Faktor Ethnizität siehe I Kapitel 1.2 dieser Arbeit

¹⁹⁵ Vgl. Anhang 4.5 Interviewtranskript Olga, Zeile 3 f.

¹⁹⁶ Vgl. Anhang 4.5 Interviewtranskript Olga, Zeile 4 f.

¹⁹⁷ Vgl. Anhang 4.5 Interviewtranskript Olga, Zeile 59 f.

haben gesagt: >Wenn wir jetzt nicht fahren, dann können wir dann später überhaupt nicht fahren<.“¹⁹⁸ Mit „sie“ sind vermutlich die Behörden und Institutionen gemeint, also die Machthaber, die vermeintlich das Beenden der 11. Klasse verbieten. Eventuell handelt es sich um eine Latrinenparole, denn nach deutschen Gesetzen gab es eine solche Fristsetzung der Einreise wohl kaum. Andererseits können auch die Eltern sich Sorgen gemacht haben und wollten die Ausreise möglichst schnell hinter sich bringen. „Ich habe meine 11. Klasse abgebrochen“¹⁹⁹, erzählt Olga. Damit hat sie sich entschieden und zeigt, wie extrem wichtig die Ausreise für sie war. Mit dem Migrationsvorhaben wird schließlich ihr jüdischer Hintergrund aktiviert.

Antisemitismus

Olga berichtet über ihre Abschlussklasse und die Diskriminierung durch russische Schüler, denn es gab „sehr schlechte Mitschüler und sie haben mich alle sehr beleidigt“.²⁰⁰ Schlecht ist vermutlich moralisch gemeint, denn Olga wird ungerecht behandelt, indem die Mitschüler sagten: „>Du bist Juden<“²⁰¹, doch Olga wusste nicht, weshalb sie als Jüdin betitelt wurde, da sie sich doch der russisch-orthodoxen Kirche zuordnet. Offenbar war Olga solchen Angriffen in der Schule vorher nicht ausgesetzt. Der Affront traf sie aber besonders, weil die Eltern sie sichtlich nicht darauf vorbereitet hatten. Hier stellt sich schon dringend die Frage, wie die Mitschüler ihr Jüdischsein erfahren haben. Olga stellt diese Frage nicht. Sie hat nicht selbst gesehen, dass sie Jüdin ist. Dieser Hinweis stammte allein von den Klassenkameraden. Zudem scheint mit der Zuschreibung Jüdin eine Schuldzuweisung verbunden zu sein. Obwohl eine Vielzahl an Nichtrussen in der Klasse lernten, betraf die Diffamierung nur Olga. „Ja Juden und was alle, waren ja nicht schuld. Alle Nationalitäten, Nationalitäten waren auch bei mir in der Klasse und nur war ich angesprochen.“²⁰² Die Wortwahl „angesprochen“ klingt dabei eher verharmlosend, wenn sie die einzig Ausgegrenzte war. Der Ausdruck „waren ja

¹⁹⁸ Vgl. Anhang 4.5 Interviewtranskript Olga, Zeile 60-62

¹⁹⁹ Vgl. Anhang 4.5 Interviewtranskript Olga, Zeile 63

²⁰⁰ Vgl. Anhang 4.5 Interviewtranskript Olga, Zeile 14-16

²⁰¹ Vgl. Anhang 4.5 Interviewtranskript Olga, Zeile 16

²⁰² Vgl. Anhang 4.5 Interviewtranskript Olga, Zeile 27-30

nicht schuld“ bleibt unklar. Dahinter mag der Gedanke stecken, dass Judesein angekreidet wurde und wird. Normalerweise wird dafür auch ein Grund genannt, z.B. die Ritualmordlegende oder andere antijudaistische Beschuldigungen. Dagegen wehrt sich Olga, wenn sie sagt, dass Juden daran nicht schuld waren. Sie spricht aber nicht nur von Russen und Juden, sondern von mehreren Nationalitäten. In der Schule müssen dem entsprechend auch verschiedene Ethnien gewesen sein. Nationalität verwendet sie hier eher als Synonym für ethnisch.²⁰³ Die anderen Nationalitäten scheinen bei den Diffamierungen keine Rolle zu spielen.

Olga spürt rassistische oder ethnische Diskriminierung und befragt den Vater nach den Gründen für die Angriffe. „Und ich wusste nicht warum und ich habe dann bei meinem Vater gefragt. Und er hat gesagt >Ja, deine Oma ist Jüdin<.“²⁰⁴ Der Vater gibt ihr eine Antwort, aber nicht auf die Warum-Frage. Er klärt lediglich ihre Herkunft auf. Eventuell bilden in ihrem Sinne nun Diskriminierung und Jüdischsein eine Einheit, ohne dass Olga diesen Zusammenhang thematisieren kann. Ihre jüdische Identität wird ihr über Beleidigungen vermittelt. Die Ursachen dafür versteht sie nicht, denn Argument ist, dass sie nicht nur Russin ist, sondern auch einer anderen Nationalität angehört. Die Gründe, nach denen sie sucht, betreffen also einerseits die Frage danach, wie die Mitschüler ihr Jüdischsein erkannt haben, zum anderen, wieso Juden diffamiert werden. Ursachen werden zunächst auf eine äußerliche Ebene verschoben, denn Olga kennzeichnet ihr Aussehen als jüdisch „Ja in der Klasse war ich nur ein Mädchen so dunkel, mit dunklem Haar und so und so und alle anderen ganz normal.“²⁰⁵ Hier schildert sie das Einzigartige ihres Aussehens. Das dunkle Haar wird zum äußeren, gewissermaßen körperlichen Merkmal, von dem sie annimmt, dass die Schüler daraus erschlossen haben, dass sie Jüdin ist. Olgas Schlussfolgerung ist abenteuerlich, denn es ist nicht konstitutiv

²⁰³ Nation meint in der vormodernen Fassung von „Nationes“ die Gemeinschaft, in die man territorial hineingeboren wird und bezieht sich ursprünglich auf die Landsmannschaften der Studenten europäischer Universitäten. Der Nationenbegriff im modernen Sinne wurde in der französischen Revolution dann zur demografisch verfassten politischen Vergemeinschaftung, von der die Volkssouveränität ausgeht. Der von Olga gebrauchte Begriff Nationalität umfasst eher das, was als ethnisch bezeichnet wird, die historisch gewordene politische Vergemeinschaftung, die nicht eines eigenen Staates bedarf. (Siehe dazu Koselleck 1972)

²⁰⁴ Vgl. Anhang 4.5 Interviewtranskript Olga, Zeile 16-18

²⁰⁵ Vgl. Anhang 4.5 Interviewtranskript Olga, Zeile 32-34

für das Jüdischsein, dunkles Haar zu haben. Die Mitschüler werden als „ganz normal“ beschrieben. Wenn sie die einzige Dunkelhaarige ist, kann normal eigentlich nur nicht dunkelhaarig bedeuten, da es das einzig genannte Merkmal ist. Der Ursachenkomplex für die Angriffe wird jedoch ausgeweitet: „Und dann wahrscheinlich haben sie mich mehr beleidigt, dass ich nach Deutschland fahre.“²⁰⁶ Das Jüdische wird scheinbar dann virulent, wenn die deutschen Kontakte entstehen. Damit kommt ein anderes Differenzierungskriterium ins Spiel. Juden sind für Nichtjuden in Russland Leute, die einen privilegierten Zugang nach Deutschland haben. Nichtjuden bedürfen nach der Wende 1989 einer besonderen Einreisegenehmigung in den Westen. Die so genannten Auslandsdeutschen und Juden in Russland sind diejenigen, die privilegiert nach Deutschland emigrieren können. Dieses Privileg kann Neid gegenüber den Ausreisenden erzeugen, da diese Gruppen einen Kontakt zum Westen vorweisen könne, der anderen verwehrt bleibt. Olga erklärt: „Ich habe schon damals gewusst, dass ich nach Deutschland fahre. Ich habe einen neuen Pass bestellt, ja und wahrscheinlich wissen die die Sache auch.“²⁰⁷ Fahren wird hier synonym für Ausreise gebraucht. Der Pass deutet darauf, dass Olga und ihre Familie die Absicht hatten, endgültig nach Deutschland zu gehen und Olga hat vermutlich gewusst, dass man die Emigration nicht öffentlich machen sollte.

Deutschland als Auswanderungsland wird aus jüdischer Sicht auch durch 2 sich kreuzende und gegenläufige Einreisekriterien problematisch: a) bildet Deutschland wegen der ökonomischen Situation im westlichen Kapitalismus ein beliebtes Migrationsland und b) ist Deutschland das Land der Täter.²⁰⁸ Viele russische Zuwanderer stehen vor der Entscheidung, in die USA, nach Israel oder Deutschland auszuwandern. Länder, die für jüdische Zuwanderer mit ihrem akademischen Hintergrund von besonderem Interesse sind. Was könnte die Entscheidung für das eine oder andere Land beflügeln? Deutschland wird ein privilegiertes Zuwanderungsland, auch wenn viele russische Juden Deutschland zunächst als Zwischenstation für ihre Ausreise in die USA nutzten. Die politische Situation in Israel zum einen aber auch die vermeintliche Annahme, in Deutschland

²⁰⁶ Vgl. Anhang 4.5 Interviewtranskript Olga, Zeile 34 f.

²⁰⁷ Vgl. Anhang 4.5 Interviewtranskript Olga, Zeile 36 f.

²⁰⁸ Siehe dazu I Kapitel 1.2 dieser Arbeit

ein Kernland europäisch abendländischer Kultur zu finden, das der eigenen Kultur näher stünde als die der Amerikaner oder Israelis, können ggf. Gründe bilden.²⁰⁹

Migration als Wendepunkt und Jüdischer Hintergrund

Die jüdische Herkunft war Olga bis dato völlig unbekannt, zumal sich beide Eltern als Russen auswiesen und niemand mit ihr darüber gesprochen hatte. Erst durch die antisemitische Diffamierung wird die Erklärung des Vaters wichtig. Die jüdische Identität, die sie jetzt gewissermaßen übernommen hat und die neueren Datums ist, wurde angefeindet, als sie Russland verlassen hat. In Russland selbst war diese Identität nicht wichtig, aus verschiedenen möglichen Gründen. Entweder weil sie unterdrückt wurde oder weil ihre Eltern nichts darüber wissen wollten. Man kann vermuten, dadurch dass die Eltern, die an verschiedenen Standorten beim russischen Militär arbeiteten und sich so ggf. regimekonform verhielten, wenig dazu beitrugen, die jüdische Herkunft zu thematisieren. Andererseits kann das Judentum auch nicht völlig verheimlicht gewesen sein, da die Großmutter Jüdin ist. Durch die jüdische Großmutter väterlicherseits erscheint auch der Vater dem Zuhörer halachisch gesehen als Jude, solange man nichts über seine christliche Zugehörigkeit weiß. Der erste Migrationsschritt wird durch die Großmutter und Tante vollzogen „Ja die Oma lebte hier und die Schwester halt auch.“²¹⁰ Oma und Tante bildeten eine Art Vortrupp, weil sie als Nichtberufstätige vermutlich eher die Möglichkeit hatten, frei über ihre Zeit disponieren zu können. Olga schildert die Situation aber so, als ob sie nur mal hingereist und wiedergekommen seien: „Und dann sind meine Vaters Schwester nach Deutschland gefahren und die Oma auch.“²¹¹ Wiederum wird >fahren< wie >reisen< synonym für ausreisen gesetzt. Die Oma und Schwester haben ggf. schon den Rahmen ausgekundschaftet, um auch Erfahrungen mit anderen Zuwanderern auszutauschen. Gleichzeitig wird die ökonomische Grundlage der Familie durch die weitere Arbeitstätigkeit der Eltern erhalten. Erst später wanderten offensichtlich im Rahmen der Familienzusammenführung der Vater mit 2 Kindern und endlich die Mutter der

²⁰⁹ Ein hoher Teil interkonfessioneller Familien in der ehemaligen Sowjetunion tendierte dazu, in die USA oder nach Deutschland anstelle nach Israel zu emigrieren. (Siehe I Kapitel 1.3.2 dieser Arbeit)

²¹⁰ Vgl. Anhang 4.5 Interviewtranskript Olga, Zeile 53-56

²¹¹ Vgl. Anhang 4.5 Interviewtranskript Olga, Zeile 19-21

Interviewten ein. Hier wird deutlich, dass es sich um eine stufenweise Aussiedlung einer 3 Generationen umfassenden Familie handelt. Die Migration, die allein durch die jüdische Großmutter väterlicherseits möglich wird, markiert einen Wendepunkt, der Verdecktes enthüllt und das Jüdischsein aktiviert.

2.5.3.2 Orientierung zwischen Russen, Deutschen und Juden

Ausbildung

Olgas Erfahrungen im Zuwandererland werden zunächst durch die veränderten Bildungsmöglichkeiten bestimmt, innerhalb denen sie sich versucht, mit verschiedenen Orientierungsangeboten zu arrangieren. In diesem Rahmen thematisiert sie wiederholt die Problematik, sich zwischen Russen bzw. deutschen Aussiedlern, Deutschen, russischen bzw. alteingesessenen Juden zu positionieren. Zunächst wird sie im Erwachsenenbildungswerk mit anderen Russen konfrontiert. Hier steht „Russen“ recht eindeutig für die Auslandsdeutschen. Das Bildungswerk diente ggf. dem Nachholen des Hauptschulabschlusses bzw. der Vorbereitung der Mittleren Reife, die Olga in Russland nicht mehr abschließen durfte. Zu diesem Zeitpunkt muss Olga 17 gewesen sein. Ihre vehemente Kritik gegen das Bildungswerk richtet sich gegen die eingeschränkte Möglichkeit, Deutsch zu lernen: „Ich habe nur Russisch gesprochen und mit den Lehrern Deutsch, aber sehr selten.“²¹² Ihre emotionale Stellungnahme scheint aber mehr aufzudecken: „Und es war so schlimm.“²¹³ Schlimm ist nicht nur darauf bezogen, dass sie kein Deutsch lernen konnte, sondern auch darauf, dass sie vermutlich die Diskriminierung, die sie bereits in Russland erfahren hatte, fortgesetzt erlebte. Die Auslandsdeutschen, die sie hier mit Russen bezeichnet, stellen eine Gruppe von Migranten dar, die mit anderen Flüchtlingen konkurrieren müssen und damit unter einem doppelten Problem stehen. In Russland wuchsen sie mit dem Bewusstsein auf, sie seien Deutsche, nicht zuletzt deshalb, weil sie in Russland unter ihrem Deutschsein gelitten haben. Deshalb können sie es z.T. überhaupt nicht verstehen, wenn sie in Deutschland marginalisiert werden wie andere Migranten. Ihr ehemaliger Anspruch der Privilegiertheit wird gegenstandslos, u.a. deshalb, weil

²¹² Vgl. Anhang 4.5 Interviewtranskript Olga, Zeile 65-67

²¹³ Vgl. Anhang 4.5 Interviewtranskript Olga, Zeile 65

sie zum Teil des Deutschen nicht mächtig sind. Besonders für die Jugendlichen wird diese Situation zu einem schwer erträglichen Status. Davon wird Olga im Bildungswerk gespürt haben. Schließlich macht Olga die Mittlere Reife nach und scheint darauf die Institution²¹⁴ gewechselt zu haben, wie sie im anschließenden Satz mit dem Partikel „auch“ darlegt: „Auch die Klasse war halbe Deutsche halbe Russen.“²¹⁵ Das Problem zwischen Russen und Deutschen bleibt offensichtlich bestehen.²¹⁶ Olga verfolgt ihren Bildungsweg an einer Fachoberschule weiter und erfährt dort offensichtlich keinen Antisemitismus mehr durch Mitschüler, aber doch durch einen Lehrer, wie sie später ausführt (s.u.). Sie ist sich der Existenz von Antisemiten, wenn auch nicht in einem bedrohlichen Umfang, bewusst: „In der Schule gibt es überall solche Leuten. Die hassen wahrscheinlich Juden oder alle Völker oder wahrscheinlich auch Ausländer.“²¹⁷

Kollektive und individuelle Zuschreibungen: Russen, Deutsche, Juden

Olgas Neuorientierung wirft die Problematik zwischen Deutschen, Russen und Juden wiederholt auf. Deshalb ist es nicht verwunderlich, wenn sie, um sich selbst zu verstehen, mehr über Vorgeschichte und Unterschiede dieser Kollektive wissen will, sodass sie sich ein Urteil bilden kann: „Wieso ist das so unterschiedlich und ich will Vorgeschichte wissen und jetzt auch die (jüdische) Geschichte.“²¹⁸ In der weiteren Bezeichnung der verschiedenen angesprochenen Gruppen kann davon ausgegangen werden, dass sie Juden als Begriff für russische Zuwanderer und Alteingesessene verwendet. Die Bezeichnungen Deutsche und Russen verschwimmen jedoch, wenn sie von deutschen Aussiedlern, russischen Staatsbürgern, Deutschen ohne Migrationshintergrund oder von russischen Juden spricht. Ihr erkenntnisorientiertes Interesse an unterschiedlichen Nationen und Ethnien weitet Olga neben den genannten Gruppen auch auf Israelis aus, die a) durch die Einwanderung einer Tante nach Israel und b) durch

²¹⁴ Olga verwendet im Interview den Begriff Fachhochschule. Aufgrund ihres Ausbildungsweges, der nicht mit dem Fachabitur abgeschlossen wurde, kann Olga eigentlich nicht die Fachhochschule besuchen. Da sie sich einer Klasse zurechnet und es sogenannte Klassen in der Fachhochschule nicht gibt, handelt es sich vermutlich um eine Fachoberschule.

²¹⁵ Vgl. Anhang 4.5 Interviewtranskript Olga, Zeile 69

²¹⁶ Dennoch wird an dieser Stelle nicht deutlich, wen Olga mit Deutschen und Russen meint.

²¹⁷ Vgl. Anhang 4.5 Interviewtranskript Olga, Zeile 295-297

²¹⁸ Vgl. Anhang 4.5 Interviewtranskript Olga, Zeile 188-190

Meinungsverschiedenheiten zwischen sich und deutschen Aussiedlern wichtig werden. Sie stellt vorerst Vermutungen an, was denn zwischen diesen Gruppen verschieden sein könnte und meint: „Feiertage bestimmt schon und ich weiß nicht, wahrscheinlich die Leben sind auch anders.“ Feiertage sind hier vermutlich national wie auch religiös gemeint und umfassen augenscheinlich die Traditionen der jeweiligen Ethnie oder Nation. Der Begriff Leben wirkt weitaus umfassender und scheint alles gewachsene Denken und Handeln Einzelner innerhalb einer Gruppe einzubeziehen, was man in einem allgemeinen Sinne als Kultur bezeichnet.

Olgas Identität erschließt sich vordergründig als Russin „Wenn mich jemand fragt, wer bist du, dann sag ich natürlich Russin.“²¹⁹ Russischsein wurde offenbar zur Macht der Gewohnheit, indem z.B. zu Hause russische Feiertage begangen wurden. Es kann vermutet werden, dass selbst die jüdische Großmutter²²⁰ nicht unbedingt praktizierende Jüdin war, da Olga sich dann ggf. eher mit dem Judentum auseinandergesetzt hätte. Olgas Russischsein ist determiniert durch die Eintragung im Pass der Eltern, so bei ihrem Vater: „Aber im Pass steht, dass er ein Russen ist“²²¹ und durch das Aufwachsen als Jugendliche in Russland. Zu Deutschen äußert sich Olga nur kurz, im kollektiven Sinne leicht negativ, da sie im Vergleich zu Israelis eher nicht „geschlossen“²²² wirken. Ihre individuellen Begegnungen sind positiv, denn sie konstatiert „Ja komm ich gut zu recht mit den Deutschen.“²²³ Das Verhältnis zu den deutschen Aussiedlern ist klar durch Distanz und Abgrenzung bestimmt: „Die verstehn mich nicht so.“²²⁴ Für Olga, die nach neuen Orientierungen Ausschau hält, zeigen deutsche Aussiedler eine ganz andere Identität als sie selbst (s.o.). Die deutschen Aussiedler haben ein anderes Anliegen und für Olga mag russisch-deutsch der verzweifelte Versuch sein, alte Wurzeln beizubehalten, weil man keine neuen bilden will: „Und ich weiß nicht, es klappt nicht mit Russen-Deutschen. Ich weiß nicht, warum. Die haben andere Interessen oder so was. Ich kann nicht und z.B. jetzt kann ich ihnen nicht sagen

²¹⁹ Vgl. Anhang 4.5 Interviewtranskript Olga, Zeile 292 f.

²²⁰ Möglicherweise ist die Großmutter zu den verschiedenen Wohnorten mitgezogen.

²²¹ Vgl. Anhang 4.5 Interviewtranskript Olga, Zeile 7 f.

²²² Vgl. Anhang 4.5 Interviewtranskript Olga, Zeile 202

²²³ Vgl. Anhang 4.5 Interviewtranskript Olga, Zeile 78 f.

²²⁴ Vgl. Anhang 4.5 Interviewtranskript Olga, Zeile 157

>Ja guck mal, was in Israel usw.<.²²⁵ Es ist anzunehmen, dass der Antisemitismus unter den deutschen Aussiedlern²²⁶ zudem verbreiteter ist als bei den Westdeutschen. Dafür spräche auch die Aussage, dass sie in ihrem Umfeld nicht über Israel sprechen konnte.

Das jüdische Selbstverständnis

Eventuell benennt sich Olga auch nur aus Vorsicht nach Außen hin als Russin, denn sogleich fügt sie an: „Ich bin nicht nur Russin.“ Damit könnte sie aussagen, dass sie sich schon auch als Jüdin auffasst und zu erkennen gibt; aber erst wenn sie mit den Leuten vertrauter ist. Das Vertrautsein ermöglicht es erst, ihr subjektives Selbstverständnis preiszugeben, so wie sie sich realiter empfindet. Diese Annahme wird bekräftigt durch ihr Statement: „Ich bin auch halb Jüdin.“²²⁷ Was sie mit halb Jüdin meint, ist nicht völlig deutlich. Auch den Vater betitelt sie als Halbjuden. Vielleicht ist ihr die halachische Definition unbekannt, die Jüdischsein allein durch eine jüdische Mutter oder Konversion bestimmt. Hier handelt es sich um eine subjektive Einschätzung der Befragten und ihre Möglichkeiten der Beschreibung. Es geht Olga um den Verwandtschaftsgrad, über den sie sich nun mit dem Judentum identifiziert.²²⁸

Ihre Hinwendung zum Judentum kann ggf. an ihren freundschaftlichen Verknüpfungen abgelesen werden: „Meine Freundin war auch Jüdin und sie ist jetzt nach München umgezogen. Und ja dann blieb ich allein mit meinem Freund“²²⁹ und weiter „Den größten Teil verbringe ich mit Juden inzwischen“.²³⁰

²²⁵ Vgl. Anhang 4.5 Interviewtranskript Olga, Zeile 151-156

²²⁶ Es besteht ein wesentlicher Unterschied zwischen Aussiedlern und Kontingentflüchtlingen. Beide wurden zwar als Minderheit von den Russen ausgegrenzt, doch als Gruppen unterscheiden sie sich bereits in ihren Ausbildungswegen. Während Kontingentflüchtlinge in der Regel in städtisch urbanen Zentren ansässig waren und mehr Akademiker stellen, weisen die Aussiedler, deren Vorfahren bereits zur Zeit Zar Peter des Großen angeworben und in Russland angesiedelt wurden, eher einfache, handwerkliche Berufe vor. Sie lebten in Gegenden mit entsprechend geringer Bildungsinfrastruktur. Im 2. Weltkrieg waren auch sie Verfolgungen unterworfen, weil sie im Zuge der stalinistischen Politik als Nazikollaborateure eingestuft und kollektiv in den Gulag nach Sibirien deportiert wurden. Nach dem Krieg ließ man sie nicht an die Gebiete der Wolga zurück, sondern brachte sie u.a. nach Kasachstan. Die Rückkehr an die Wolga wurde erst mit Glasnost möglich. (Siehe dazu auch Levy, D. 2002)

²²⁷ Vgl. Anhang 4.5 Interviewtranskript Olga, Zeile 93 f.

²²⁸ Ob Olga zum Interviewzeitpunkt die Verwendung des Begriffs >Halbjude< in den nationalsozialistischen Rassengesetzen bekannt ist, bleibt unklar.

²²⁹ Vgl. Anhang 4.5 Interviewtranskript Olga, Zeile 147-150

Man kann also sehen, wie Olga ihre jüdische Identität aufbaut und wie sie in die jüdische Gemeinschaft hineinwächst und Anknüpfungspunkte zur Gemeinde sucht. In der direkten Frage, was sie an sich für jüdisch hält, kehrt sie nochmals auf das Aussehen zurück, so wie sie es in Russland an ihrem dunklen Haar festzumachen suchte. Zunächst klingt ihr Statement wage „Wahrscheinlich vom Aussehen sehe ich wie eine Jüdin“, dann bestimmt „Nein, nur Aussehen aber sonst nein eeh nicht“. Sie bleibt dabei, dass Äußerliches ein Charakteristikum des Jüdischseins bildet. Offenbar ist sie noch unsicher, was sie überhaupt als jüdisch deuten kann.

Konkreter wird Olga dann, wenn es darum geht zu bestimmen, wann ihr Gefühl jüdisch zu sein, aktiviert wird. Dies geschieht in Auseinandersetzung mit ihrem Geschichtslehrer, der offenbar Juden als Kollektiv negative Stereotype zuordnet. „In manchen Situationen, z. B., wenn ... in der Geschichtsstunde bei mir in der Schule der Lehrer Juden anspricht z.B. >Ja die Juden sehen so aus, dass die immer so (mit Hitler)<, dann fühl ich mich, mich wie eine Jüdin und bin ein bisschen beleidigt, dass ja der Lehrer sagt so. Oder ich bin stolz, dass der Lehrer sagt >Juden stellen sich an usw.<“. ²³¹ Die Angriffe gehen nicht mehr wie in Russland von den Schülern aus, sondern von der Lehrerperson, zu der sich Olga zudem in einer asymmetrischen Rollenbeziehung als Schülerin befindet.

Olga verwendet den gleichen Begriff „beleidigt“, den sie auch für die diffamierenden Mitschüler in Russland verwendet hatte. Man kann sagen, es findet eine Wiederholung der Ursprungsaktivierung in Russland statt, die sie erst auf das Judentum hat aufmerksam werden lassen, jedoch mit dem Unterschied, dass sie jetzt Bewusstsein über ihren Hintergrund hat. 3 Jahre nach der Ausreise zeigt sie eine andere Empfindlichkeit, die sie einzuordnen weiß. ²³²

Israel

Im Ausbau ihrer jüdischen Identität gewinnt Olga auch ein Interesse für Israel. Die oftmals in den Medien stattfindende Gleichsetzung zwischen Israelis und Juden in der Diaspora machen es ihr bestimmt nicht leicht, sich in der allgemeinen Verwirrung der Nationen und Ethnien zurechtzufinden. Sie wird durch die Migration

²³⁰ Vgl. Anhang 4.5 Interviewtranskript Olga, Zeile 158 f.

²³¹ Vgl. Anhang 4.5 Interviewtranskript Olga, Zeile 276-284

²³² Offensichtlich misst Olga dem Antisemitismus in Deutschland keinen hohen Stellenwert bei.

der Tante neugierig, man könnte es auch als soziologische Wissbegier auffassen: „Meine Tante wohnt da auch in Israel. Ich will sehen, wie sie da integriert und (wie sie jetzt ist da) und das ist auch interessant.“²³³ Das Interesse an Integrationsbedingungen dort ist vermutlich nicht nur rein theoretischer Ursache, denn Israel bietet sich ggf. als potentiell Land an, in dem Olga zukünftig leben könnte, auch wenn die Kriegssituation solche Überlegungen eindämmen. „Ich weiß nicht, ich will dorthin unbedingt fahren, aber ich weiß nicht wann. Jetzt mit dem Krieg usw.“²³⁴ Von ihrem Freund hat sie zudem ein positives Bild dieses Israels erhalten, das die Jugend als modern, unkompliziert und offen beschreibt: „Ich war nicht in Israel, aber mein Freund war und der erzählt z.B. >Da sind viele Jugendliche und sie tanzen draußen und sie sprechen miteinander ja und im Bus oder so was<.“²³⁵ Gerade die eingeschränkte Offenheit bemängelt sie an den Deutschen (s.o.). Daneben ergeben sich weitere Gründe, die aus dem Religionsunterricht erwachsen, die Judentum und Israel für sie zunehmender wichtiger werden lassen.

2.5.3.3 Hinwendung zum Judentum zwischen positiver Positionierung durch den Freund und ambivalenten Erfahrungen im Gottesdienst

Religion und Gott

Die Besonderheit in Olgas religiösem Kontext zeigt sich in den 3 verschiedenen Religionsrichtungen, die in der Familie mehr oder weniger praktiziert werden. Dazu kann man auch noch einen atheistischen Einfluss aus der UDSSR einbeziehen. Die Mutter ist ohne jüdischen Bezug der russisch-orthodoxen Kirche verpflichtet: „Meine Mutter ist Russin und sie besucht russische Kirche.“²³⁶ Vom Vater kann sie außer, dass er Christ ist, gar nicht genau sagen, wozu er gehört: „Und mein Vater, ich weiß nicht, ist wahrscheinlich auch Russe. Aber er besucht eine andere Kirche. Ich weiß nicht, katholische oder evangelische immer sonntags.“²³⁷ Das zeigt, dass Olga die Religion des Vaters eigentlich nicht sehr interessiert. Sie selbst ist wie die

²³³ Vgl. Anhang 4.5 Interviewtranskript Olga, Zeile 306-308

²³⁴ Vgl. Anhang 4.5 Interviewtranskript Olga, Zeile 304 f.

²³⁵ Vgl. Anhang 4.5 Interviewtranskript Olga, Zeile 203-205

²³⁶ Vgl. Anhang 4.5 Interviewtranskript Olga, Zeile 317 f.

²³⁷ Vgl. Anhang 4.5 Interviewtranskript Olga, Zeile 319-322

Mutter „orthodox“ und „wurde getauft“.²³⁸ Lediglich die Großmutter „besucht die Synagoge sehr oft“.²³⁹ Die Großmutter als das einzig familiäre Bindeglied zum Judentum wird betont. Olgas Großmutter benötigt vermutlich als nicht mehr junge Migrantin einen neuen Halt, den sie im Sowjetsystem ggf. an anderer Stelle erhalten hatte.²⁴⁰ So geht sie zum Gottesdienst „alle Feiertage und ja und freitags auch“.²⁴¹ Die Situation, sich familiär innerhalb dreier Religionen zu befinden, hat eine religiöse Konsequenz für Olga. Ihre eigene neue Orientierung, die Teilhabe am jüdischem Glauben, der an die Großmutter anknüpft, erfordert ggf. eine neue Konzeptionalisierung ihres Gottesbildes: „Ich glaube einfach in meinen Gott. Nicht an 'n katholischen oder evangelischen, jüdischen. Ich habe für mich einen Gott ausgesucht. Ich stelle ihn ja für mich ja so vor.“²⁴² Dieser Neuentwurf erlaubt ihr, die verschiedenen Religionsangebote auszutarieren und weiter in das Letztgültige zu vertrauen: „Ich glaube in meinen Gott.“²⁴³

Gottesdienst und Synagoge

Olgas Interesse für einen jüdischen Gottesdienst zeigt sich recht ambivalent. Sie hat ihr eigenes Gotteskonzept entwickelt, ist häufig mit jüdischen Jugendlichen zusammen, aber in der Synagoge werden Widerstände deutlich. Vorerst zeigt sich eine erhöhte Motivation, eine Neugier auf den Gottesdienst. „Ja, als ich nach Deutschland gekommen bin, wollt ich wissen ja, was ist Synagoge und so.“²⁴⁴ Hier zeigt sich wiederum die Aktivierung des Jüdischseins bei Olga zum Zeitpunkt der Einwanderung, denn sie will eine Synagoge kennen lernen. Auch wenn die jüdische Identität durchaus für die Ausreise ggf. nur irgendwann einmal instrumentalisiert wurde, so hat sich das Jüdischsein selbst dynamisiert und motiviert jetzt dazu, in Deutschland tatsächlich zum Gottesdienst zu gehen. Aus Russland kommend braucht sie eine neue Identität und muss sich positionieren. Sie hat dazu verschiedene Optionen, darunter das Angebot einer jüdischen

²³⁸ Vgl. Anhang 4.5 Interviewtranskript Olga, Zeile 218

²³⁹ Vgl. Anhang 4.5 Interviewtranskript Olga, Zeile 113 f.

²⁴⁰ Mit erhöhtem Alter hat Olgas Großmutter sicherlich Probleme mit der deutschen Sprache und den Gewohnheiten in Aufnahmeland. Sie stammt ggf. aus einer beidseitig jüdischen Familie und ist entsprechend jüdisch sozialisiert worden.

²⁴¹ Vgl. Anhang 4.5 Interviewtranskript Olga, Zeile 114

²⁴² Vgl. Anhang 4.5 Interviewtranskript Olga, Zeile 220-222

²⁴³ Vgl. Anhang 4.5 Interviewtranskript Olga, Zeile 223 und ähnlich 219 f.

²⁴⁴ Vgl. Anhang 4.5 Interviewtranskript Olga, Zeile 118 f.

Identität, bekommen, das sie auch im religiösen Sinne aufgreifen möchte. Olgas gesamte Neuorientierung, und das ist wichtig, spielt sich nach der Adoleszenzkrisebewältigung ab, also zu einem Zeitpunkt, zu dem sie eine gefestigte Identität gewonnen hat und den Migrationsweg als neuen Identitätskurs bzw. als zweite Adoleszenz nutzen kann. Bei ihr beginnt mit der Ausreise und nach der Adoleszenzkrise die Aktivierung der jüdischen Identität wie gesagt als etwas Neues, weil sie in diesem Sinne nicht, wie möglicherweise andere Migranten, von einer Rückkehr ins Ursprungsland bedroht ist. Olga bezieht sich mit dem Judentum auf eine Tradition, die sie als Erwachsener Position beziehen lässt. Es ist eine positive Besetzung, die einen realistischen Grund hat. Olga kommt mit der 1. und 2. Generation ihrer Familie nach Deutschland. Sie bildet die 3. Generation, gehört aber gleichzeitig wie Eltern und Großmutter zur 1. Generation der Einwanderer. In dem Migrationsland, in dem man sich einrichten muss, ist eine fraglose wünschenswerte Identifikation der entscheidende Punkt. In dieser Hinsicht geht sie auch gerne zum Gottesdienst, den sie in Russland nicht kannte: „Und so in Russland habe ich noch nie eine Synagoge gesehen.“²⁴⁵

Ihre ersten Erfahrungen sind jedoch ernüchternd „Ich kann nicht sagen, dass es schlecht war, aber die Frauen sitzen in einem Zimmer. Und die Männer im anderen, ja.“²⁴⁶ Ein Prinzip aus früher Zeit scheint wirksam, das sie sehr befremdet, denn es widerspricht ihrer Modernität, ihrer Vorstellung westlicher Existenz. Ihre Beurteilung fällt dementsprechend direkt aus: „Und es hat mich so schockiert. Ich wusste nicht, dass es so getrennt ist. Und ich habe in diesem Zimmer gesessen und alle haben, ja, da waren nur Frauen. Sie haben über Essen geredet usw., es waren schon nicht junge Frauen, ungefähr 60 Jahre. Und sie haben geredet und ich habe fast nichts gehört, was die Männer reden. Und es, es ist auch blöd. Da hängt ein Vorhang dazwischen und man sieht das alles schlecht und ich fühlte mich irgendwie schlecht.“²⁴⁷ Olga ist nicht nur mit der Geschlechtertrennung, sondern auch mit einem Generationsunterschied in der

²⁴⁵ Vgl. Anhang 4.5 Interviewtranskript Olga, Zeile 119 f.; dass Olga bislang keine Synagoge gesehen hat, erscheint ungewöhnlich, da es vermutlich in Russland viel mehr Synagogen gibt als in Deutschland. Andererseits bestand für Olga keine Notwendigkeit, ein jüdisches Gebetshaus zu besuchen.

²⁴⁶ Vgl. Anhang 4.5 Interviewtranskript Olga, Zeile 122-125

²⁴⁷ Vgl. Anhang 4.5 Interviewtranskript Olga, Zeile 125-134

Synagoge konfrontiert, mit einer Flut von Hausfrauen, deren Interessen sie vermutlich nicht teilt. So kann Olga nur schwer beipflichten, dass es ihr im Judentum vornehmlich um Feiertage, Halacha und Kultus geht. Auf die Frage was ihr denn bedeutsam sei, entgegnet sie sogar schroff: „Feiertage bestimmt nicht und der Lehrer erzählt, ja man muss die Kerzen zünden und so weiter aber das finde ich nicht so wichtig.“²⁴⁸ Nach ihrem bestürzenden Erlebnis ist es fast selbstredend, wenn sie eingesteht „Aber so jeden Tag in die Synagoge gehen oder weiß nicht.“²⁴⁹ Der Ort, der Ursache einer Distanz zum Judentum wurde, wird scheinbar erst einmal beiseite gestellt. Dennoch macht Olga neue Versuche auf diesem Gebiet, denn sie bemüht sich um einen gemeinsamen Besuch mit jüdischen Freunden, der jedoch noch nicht zustande gekommen ist: „Ich will nicht allein in die Synagoge kommen und ich habe bei meinen Freunden gefragt, ob wir zusammen in die Synagoge gehen. Ja und ich weiß nicht, ob. Das klappt bis heute noch nicht.“²⁵⁰ Eingangs erklärt sie jedoch, dass sie häufig gemeinsam mit der Großmutter zum Gottesdienst geht: „Sie wohnt auch hier und wir sind sehr oft in Synagoge.“²⁵¹ Hier ist das „wir“ ganz konkret gemeint, Olga geht mit ihrer Großmutter, d.h., sie ist nicht nur formell in Deutschland, sondern ihr Jüdischsein ist auch religiös gefüllt, trotz der ambivalenten Gottesdiensterfahrungen. Jüdischsein ist damit eine Aktualität. Auch in der Mitte des Interviews wird ein Synagogenbesuch zum letzten Feiertag in ein positives Licht gesetzt. „Ja, ich war letzten Mal, war ein Feiertag und hier waren auch viele Jugendliche, ja kleine Kinder und ja meine Eltern.“²⁵² Nicht nur, dass Vorhang und Hausfrauengespräche nicht wieder angesprochen werden, diesmal besuchten auch Jugendliche die Synagoge. Weiterhin, und das scheint noch gravierender, begleiteten sie sogar die Eltern, die der christlichen Religion angehören. Es kann bedeuten, dass die Eltern einerseits mit der Großmutter als Familie auftreten wollten und andererseits Olga auf ihrem neuen Weg unterstützen und ermutigen möchten. Hinsichtlich des Gottesdienstes treten in diesem Sinne Annäherung und Distanz abwechselnd auf.

²⁴⁸ Vgl. Anhang 4.5 Interviewtranskript Olga, Zeile 184-186

²⁴⁹ Vgl. Anhang 4.5 Interviewtranskript Olga, Zeile 241 f.

²⁵⁰ Vgl. Anhang 4.5 Interviewtranskript Olga, Zeile 164-167

²⁵¹ Vgl. Anhang 4.5 Interviewtranskript Olga, Zeile 9 f.

²⁵² Vgl. Anhang 4.5 Interviewtranskript Olga, Zeile 168-170

Jüdischer Religionsunterricht

Einen wichtigen Anhaltspunkt ihrer neuen Orientierung stellt sicherlich der jüdische Religionsunterricht dar, der in Analogie zum Freundeskreis und ihrer persönlichen Wendung zum Judentum ihre Identität unterbaut. Kennzeichnend dafür ist zunächst ihre Entscheidung, den Ethikunterricht, den sie anstelle des christlichen Religionsunterrichts wählte und der ihr nicht gefiel, aufzugeben: „Ich habe Ethik in der 10. Klasse gehabt. Und es hat mir nicht so toll gefallen.“²⁵³ Darauf entschließt sie sich den jüdischen Religionsunterricht in der Gemeinde zu besuchen, denn „das ist interessant“. Sie erklärt weiter: „Über die Religion ich will mehr wissen.“²⁵⁴ Die Motivation wird durch ihren jüdischen Freund ins Rollen gebracht, der erst im Zusammenhang mit dem Unterricht tiefer ins Blickfeld rückt. Dass dieser jüdisch ist, geht ggf. daraus hervor, dass er den jüdischen Religionsunterricht und die Synagoge besucht und Israel kennt. Der jüdische Freund lässt darauf schließen, dass ihre Zurechnung, seitdem sie ausgereist und in Deutschland sesshaft geworden ist, intensiver jüdisch ist. Dass sie einen nichtjüdischen Russen zum Freund hat, ist kaum vermutbar. Ein Deutscher, denn sie kommt mit Deutschen zurecht, könnte es schon sein, aber am Ende dann doch nicht. Ein jüdischer Freund aber teilt den neuen Identitätsentwurf. Der Freund wird aus der Vergemeinschaftung gewählt, der man sich zuordnet, sodass man von einer endogamen Vergemeinschaftung sprechen kann.

Insofern unterstellt die Forscherin hier, dass Freundschaft in der Adoleszenz immer eine langfristige, nicht nur befristet kurze Beziehung meinen kann. Würden die Gruppenmitglieder, die einen Minderheitenstatus haben, sich nicht innerhalb der Gemeinschaft befreunden bzw. verheiraten, so z.B., wenn Olga einen deutschen Nichtjuden heiratet, würde Olga die Identität, die anlässlich der Ausreise aktualisiert wurde, wieder erlöschen lassen. Diese Identität wird nun durch ihren jüdischen Freund gestärkt. Er besucht den Unterricht in der Gemeinde; und das macht sie dann auch. Eine freiwillige Leistung, denn das muss sie nicht. Dadurch lässt sich schließen, dass sie nicht nur den Wunsch hat, über das Judentum zu lernen, sondern es tatsächlich macht. Der Freund möchte auch, dass sie daran

²⁵³ Vgl. Anhang 4.5 Interviewtranskript Olga, Zeile 84-86

²⁵⁴ Vgl. Anhang 4.5 Interviewtranskript Olga, Zeile 239 f.

teilnimmt: „Und der hat gesagt: >Du kannst das auch machen, wenn die Schule erlaubt.<“²⁵⁵ Hier bleibt offen, ob die Schulbehörde gemeint ist, die die Anrechnung des Unterrichts für Olga ermöglicht oder ob die Gemeinde einwilligen musste, dass sie, halachisch gesehen als Nichtjüdin, am Unterricht teilnehmen darf.²⁵⁶

Die Nachfrage lässt jedenfalls die Erlaubnis folgen. Olgas Beurteilung des Unterrichts fällt ausgesprochen positiv aus, da er das Wissen erweitert und auch ihren religiösen Kontext stimuliert. Der Religionsunterricht richtet sich demnach an diejenigen, so Olga, „wer glaubt, kann man sagen“ und „wer etwas wissen will, über Religion“.²⁵⁷ Hier unterstreicht Olga die kognitiven und religiösen Aufgaben des Religionsunterrichts, die eine starke Identifikation zum Judentum ermöglichen. In den Inhalten des Unterrichts kann sie sich auch wiederfinden, denn es geht nicht nur um Sprache, obgleich sie „auch hebräische Buchstaben gelernt“²⁵⁸ hat oder um Feiertage, sondern um ihr Anliegen über Religionen und Völker etwas zu erfahren, hier eben über das jüdische Volk. Das Reden über Juden, der Austausch von Informationen mit anderen ist für sie bedeutsam geworden. Sie kann zwar erst sehr zögerlich und skeptisch darauf reagieren, als sie nach der Wirkung des Religionsunterrichts auf die jüdische Identität gefragt wird, gelangt jedoch zu einer Antwort und kann überdies eine Einstellungsänderung mitteilen. Als Folge des Unterrichts, so meint sie, habe sie eine neue Perspektive auf Juden gewonnen. Eventuell wurde ihr in der russischen Erziehung ein Bild vermittelt, das Juden als Opfervolk darstellte: „Ja, früher habe ich gedacht, ja arme Juden. Die Völker die ihnen die Erde wegnehmen.“ Diese ursprüngliche Auffassung kann sie revidieren: „Ich seh die Juden jetzt anders auch.“²⁵⁹ Nun meint sie erkannt zu haben: „Juden sind wie alle Völker.“²⁶⁰ Olga sah Juden im Gang durch die Geschichte offensichtlich stets als Verfolgte an. Daraus entstanden Bedauern und Mitleid. Diese Sicht änderte sich. Sie will nicht bedauern, sondern respektieren und

²⁵⁵ Vgl. Anhang 4.5 Interviewtranskript Olga, Zeile 88 f.

²⁵⁶ Allenfalls könnte ihre jüdische Großmutter nicht als Begründung ausreichen, um den Zugang zum Unterricht zu erhalten.

²⁵⁷ Vgl. ebenda, Zeile 90-93

²⁵⁸ Vgl. ebenda, Zeile 137; Olga erklärt in diesem Zusammenhang, Hebräisch im Religionsunterricht gelernt zu haben. Doch wie aus dem Unterrichtskontext und dem Lehrplan zu vermuten ist, handelt es sich ggf. um einen zusätzlichen Sprachunterricht.

²⁵⁹ Vgl. Anhang 4.5 Interviewtranskript Olga, Zeile 264

²⁶⁰ Vgl. Anhang 4.5 Interviewtranskript Olga, Zeile 267

anerkennen, dass Juden wie alle anderen Völker sind. Dieser Eindruck entsteht auch dadurch, indem Olga erfährt, dass Juden mit dem Staat Israel eine neue Rolle als Staatsvolk einnehmen und ein selbstbestimmtes Volk mit einem staatlichen Souverän darstellen, das in einer Demokratie selbst Entscheidungen treffen kann. „Und jetzt denke ich, sie müssen selbst entscheiden, wollen sie Krieg führen oder Frieden haben.“²⁶¹ In dieser Betrachtungsweise kann sich Olga positiv mit Israel identifizieren.²⁶² Der Religionsunterricht im Allgemeinen wird damit zum Ort neuer Erkenntnisse, deren Gewinnung sie auf die Kompetenz des Lehrers zurückführt. Der Unterricht gefällt, weil „der Lehrer ist ja selbst eben nicht wie in der Schule, ich weiß nicht. Und er hat das alles erlebt und ja und er bringt viele Beispielen“.²⁶³ Der Lehrer bringt das Judentum authentisch und anschaulich nahe, er „erzählt uns wie sind die echten Juden“.²⁶⁴ Schulunterricht als Kontrast scheint sich dann dadurch auszuzeichnen, dass dort weniger anschaulich und nachvollziehbar für Olga erklärt wird. Neben der Abstraktion fehlt dem schulischen Unterricht scheinbar eine gute Portion Authentizität, die auf Erfahrungswerten gründet. Dem Religionslehrer aber bescheinigt sie: „Wir lernen viel von dem Lehrer.“²⁶⁵ Der Rabbiner wird geachtet, da er weiß, wie jüdisches Wissen an Lernende zu vermitteln ist.

2.5.4 Annahmen zum religiösen Urteil

Olga gibt verschiedene Informationen zu ihrem Gottesbezug. Welchen Raum ihr russisch-orthodoxer Hintergrund einnimmt, ist kaum feststellbar. Ihr religiöses Denken äußert sich darin, dass sie für sich ein Gotteskonzept entwickelt, das für alle Religionen Gültigkeit zu haben scheint: Vermutlich befindet sich Olga am Ende der Stufe 3 oder im Übergang von Stufe 3 zu Stufe 4 des religiösen Urteils, da sie die Autonomie ihrer Person betont, wenn sie für sich eine solche Gottesvorstellung

²⁶¹ Vgl. Anhang 4.5 Interviewtranskript Olga, Zeile 270-272

²⁶² Ihre Beschreibung über eine sogenannte Schuldfrage wirkt jedoch irritierend: „Ich weiß nicht, andere Völker sind schuld dafür ...“. (Vgl. ebenda, Zeile 266) Wofür ihrer Ansicht nach andere Völker schuld sind, z.B. ob Juden verfolgt wurden oder in Israel Krieg herrscht, wird nicht ganz verständlich. Doch scheint sie mit dieser Aussage ihre ursprüngliche Sicht zur Opferrolle der Juden ggf. wieder aufzugreifen.

²⁶³ Vgl. Anhang 4.5 Interviewtranskript Olga, Zeile 178-180

²⁶⁴ Vgl. Anhang 4.5 Interviewtranskript Olga, Zeile 273 f.

²⁶⁵ Vgl. Anhang 4.5 Interviewtranskript Olga, Zeile 263

artikuliert. Das Erlebnis der Migration und die Kenntnis, jüdischer Herkunft zu sein, haben mannigfache Änderungen in ihrem Leben hervorgerufen, die es zu bewältigen gilt. Unter anderem ist sie nun mit einer Vielfältigkeit der familiären religiösen Bezüge konfrontiert. Olga spricht nicht über Frömmigkeit oder Kontemplation, sie scheint aber im Urgrund allen Seins Gott zu sehen. Glauben und Gottesvorstellung stehen so in einem überkonfessionellen Zusammenhang, der sich schlüssig aus ihren Erfahrungen entwickelt

2.5.5 Mögliche Schlussfolgerungen

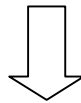
Eine solche Situation, dass nur ein Teil der Familie jüdisch ist, betrifft sicherlich viele Zuwanderer. Olga ist innerhalb der 13 ausgewählten Interviews neben Sara aus Gemeinde 7 halachisch betrachtet die einzige Nichtjüdin. Doch erscheint es nicht immer leicht, eine gewisse Klarheit über ihr jüdisches Selbstverständnis zu gewinnen. Olgas jüdische Identität wurde durch die Migration aktiviert und ist virulent geworden als sie Russland verlassen hat. Thematisch wird Olga dort ausführlicher, wo es darum geht, das Verhalten von und Beurteilungen über Juden, Russen und Deutschen zu benennen. Dieses Motiv kehrt häufig wieder. Die zwischen diesen Gruppen möglicherweise bestehenden Unterschiede stehen werden oft Gegenstand ihrer Reflektionen.

Olga kann mehrfach Gefühle benennen. Diese Gefühle werden jedoch mehr in negativen Zusammenhängen geäußert, wie z.B. das schlechte Gefühl bei der Ausgrenzung in der russischen Schule durch die Mitschüler oder das Verlassenheitsgefühl als einzige Russin nach der Migration. Auch ihre erste Synagogenerfahrung betont nicht das Positive. Kognitive Schwerpunkte verbindet sie mit dem Religionsunterricht, an den sie Erwartungen stellt, die ihr Wissen erweitern. Offen bleiben in Olgas Darstellungen verschiedene Aspekte. Wieso ist ihr die Religion des Vaters so relativ unwichtig, dass sie sie noch nicht einmal kennt? Was versteht sie unter „halb Jude“? Welche weiteren Vorstellungen hat Olga zu Gebet und Gott? Auch verschiedene Bereiche des religiösen Urteils konnten nicht zufriedenstellend beleuchtet werden, so dass eine Einstufung ins Schema erschwert wird. In Anbetracht ihrer bisherigen Schritte im Einwanderungsland und in der Gemeinde, ist zu vermuten, dass Olgas durch die

Migration aktivierte jüdische Identität weiter ausgebaut wird. Der RU dient dabei als wichtiger Anlaufpunkt, um jüdisches Wissen zu erwerben und sich mit jüdischem Ritus auseinander zu setzen, wenn auch Olgas sonstiges Verständnis von Religion, Gott und Gottesdienst keinen spezifisch jüdischen Charakter trägt, sondern als eher universal bezeichnet werden kann.

2.5.6 Jüdische Identität und jüdischer Religionsunterricht

	Jüdische Identität
Entwicklungsphase	Adoleszenz
Jüdische Sozialisation	Migration als Auslöser jüdischer Identität Unkenntnis über jüdische Herkunft
Jüdische Identität heißt	Jüdisches Aussehen, jüdische Freunde
bewirkt	sich für Judentum interessieren, Abgrenzung zu Deutschen (z.T. unsolidarisch) und Russen durch andere Interessen, Missverständnisse
erfordert Antisemitische Erfahrung	Jüdisches Wissen erwerben durch die Ausreise im Herkunftsland, z.B. bei Mitschülern, beim Geschichtslehrer im Zuwanderungsland, A. macht jüdische Identität bewusst
Gott	eigenes Konzept von Gott religionsunabhängig (eher universal)
Gottesdienst	erste Erfahrung schockiert, weil Geschlechtertrennung, Generationenunterschied, der antimodern erscheint, dadurch ambivalentes Verhältnis, doch wird Gottesdienst weiterhin besucht



	Religionsunterricht
seit	6 Monaten
ist	anschaulich und interessant
Charakter	d. Lehrer ist kompetent & authentisch Möglichkeit, über Juden reden zu können
bewirkt	Wissenserweiterung, die wichtig ist Sichtwechsel: Juden sind nicht nur Opfer, sondern selbstbestimmt Positive Identifikation

2.6 Alina, Gemeinde 4

2.6.1 Biografische Skizze

Alina ist zum Zeitpunkt des Interviews 14 Jahre alt und befindet sich seit 2 Jahren in Deutschland. Sie wurde wie ihre Eltern in Moldawien geboren und hat noch 3 weitere Geschwister. Alina sieht positiv auf ihre Kindheit in Moldawien zurück.²⁶⁶ Auf Wunsch der Eltern besuchte sie eine jüdische Schule. Die Eltern pflegten die Religion im Ursprungsland nicht intensiv und gehen auch heute selten zur Synagoge. Nach der Migration mussten die Eltern, die in technischen Berufen tätig sind, Kurse zur Weiterbildung besuchen. Alina kam zuerst auf eine Hauptschule, besuchte dann eine Übergangsklasse und absolvierte mit zusätzlicher Förderung erfolgreich eine Probezeit auf dem Gymnasium. Ihre Freizeit mit jüdischen und nichtjüdischen Freunden konzentriert sich auf Schulvorbereitungen.²⁶⁷ Jüdische Sozialisation hat sie in der Kindheit überwiegend an der jüdischen Schule erfahren. Alina machte ihre Bat Mizwa und kam in Deutschland aus eigenem Interesse an jüdischer Praxis und Theorie zum Religionsunterricht. Neben weiteren Verwandten in Deutschland, hat Alina auch Familie in Israel, zu der aber offensichtlich kein direkter Kontakt besteht.

2.6.2 Dossier

Entstehung des Interviews und äußere Situation

Das Interview fand nach dem 3. Besuch Anfang Mai gegen 18 Uhr im Klassenraum der Gemeinde statt. Es dauerte ca. 15 Minuten und wurde nicht gestört.²⁶⁸

²⁶⁶ Nach wechselnder osmanischer und russischer Herrschaft wird 1940 die Moldawische Sowjetrepublik gebildet, die kurzfristig auch zu Rumänen gehörte. Nach 1989 wird Rumänisch Staatssprache, woraus sich Probleme für die vornehmlich russisch sprechenden Juden ergaben. 1990 erklärt sich Moldawien zum souveränen Land und wird 1991 Republik im Verbund der GUS. 1979 werden dort noch 80 000 Juden geschätzt, deren Zahl bis 1989 auf ca. 60 000 sinkt, davon über die Hälfte in Kischinev. Seit 1989 setzten starke Auswanderungsbewegungen nach Israel ein. Ab 1991 bilden sich zahlreiche jüdische Organisationen, während andererseits zunehmend antisemitische Ausschreitungen die verbliebenen Juden verunsichern (Vgl. Gidwitz 1998)

²⁶⁷ Sie hat sich hohe Ziele gesteckt und möchte gerne Dolmetscherin oder Rechtsanwältin werden. Neben der Schule hört sie Radio, liest oder schreibt Gedichte.

²⁶⁸ Alina hatte zusätzlich einen Fragebogen ausgefüllt.

Innere Kommunikationssituation des Interviews

Die Atmosphäre war ausgesprochen positiv. Die Forscherin hatte jedoch während des Interviews, bei der Transkription und in der Analyse durch die noch eingeschränkten Deutschkenntnisse der Befragten Probleme manche Aussagen zu verstehen und angemessen zu interpretieren. Die Interviewte wirkt neugierig, lernbegierig und leistungsorientiert. Sie ist selbstsicher und scheint auch schwierige Situationen mit einer gewissen Ambiguitätstoleranz zu meistern. Sie strahlt Authentizität in ihren knappen Darstellungen aus. Das Interesse an Religion scheint vornehmlich intellektueller Natur. Generell tendiert Alina zu einer sachlichen Beschreibung und einer klaren Beurteilung. An wenigen Stellen lockert Alina das Interview durch leichte Ironisierungen auf. Glaubensaspekte behandelt sie sehr kurz.

2.6.3 Fallbeschreibung

Alinas Jüdische Identität bestimmt sich

- zwischen multikulturell familiären und jüdisch institutionellen Sozialisationsmomenten der Kindheit
- zwischen der Schutzzone Familie und dem Leistungsdruck durch die Integrationserfordernisse im Zuwanderungsland
- weniger durch emotionale als durch kognitive Prioritäten

2.6.3.1 Jüdische Identität zwischen multikulturell familiären und jüdisch institutionellen Sozialisationsmomenten der Kindheit

Das Aufwachsen in Moldawien betrachtet Alina als grundlegend positiv: „Ich finde es ganz ganz gut, dass ich da geboren" bin. Sicherlich spielt neben der Familiensituation auch die jüdische Schule eine Rolle, auf der sie ihre ersten Schulerfahrungen gemacht hat. Während Alina ihre Eltern einerseits als nicht so religiös beschreibt, denn „die haben das nicht so gepflegt", konnten die Eltern Alina offenbar davon überzeugen, eine jüdische Schule zu besuchen. Alina erhielt eine Mitentscheidungsmöglichkeit. Ausgangspunkt dieser Entscheidung bildeten Schultests an einer jüdischen und an einer technologischen (computerorientierten) Schule, die Alina beide bestanden hatte: „Und da habe ich 2 Möglichkeiten. Und

meine Eltern sagte: >Erst mal probierst du mal, was du bist.<“ Die Eltern führten Alina institutionell gesehen also ganz wissentlich zum Judentum. Die Tatsache, dass die Familie jüdisch ist, sollte so vermutlich positiv bestärkt werden. Diese Entscheidung der Familie kann durch mehrere Ursachen beeinflusst sein. Vielleicht war man sich zu diesem Zeitpunkt bereits darüber im Klaren, dass man als jüdischer Kontingentflüchtlinge emigrieren würde und Alinas schulischer Werdegang sollte darauf vorbereiten. Eventuell sorgte sich die Eltern, dass sich Alina an einer staatlichen Schule angesichts wiederauflebender Antisemitismen mehr als andere profilieren müsste, um erfolgreich zu sein oder sie befürchteten, dass sie einfach den Anforderungen der Informatik nicht gewachsen wäre. Die Eltern machen sie auf das Risiko aufmerksam: „Wie läuft es dann und nachher geht's schief wenn du sagst. >Ich mach es nicht ich mach etwas anderes.<“ Vielleicht wollen die Eltern auch die Hinwendung zum Judentum über die eigenen Kinder wiederbeleben. Die Aussage Alinas, dass das Judentum zu Hause nicht so gepflegt wurde, irritiert dann, wenn man Alinas Angaben im Fragebogen betrachtet, in dem sie angibt, dass Milch und Fleisch zu Hause getrennt würden. Oder haben sich die Eltern mit der Auswanderung mehr dem Judentum zugewendet. Tatsächlich die Kaschrut zu halten, scheint im Vergleich zu anderen Interviewte ein Indiz für erhöhte jüdische Identität zu sein.

Ein weiterer Anhaltspunkt für die Verankerung jüdischer Tradition in der Familie erschließt sich jedoch auch aus der Bat Mizwa des Mädchens, die noch in Moldawien gefeiert wurde. Zwar gehen ihre Eltern selten zur Synagoge, aber dennoch hat Alina die Synagoge durch den Vater kennen gelernt. Ein anderer Hinweis, der auf die Berücksichtigung des jüdischen Kultus deutet, erschließt sich aus Alinas Mitteilung über das Begehen verschiedene Feste: christliche, moldawisch-staatliche, aber eben auch jüdische Feiern. Nach Alinas Verständnis bilden Traditionen und Feste einen umfassenden, übergeordneten Rahmen, in dem sich Identität und Selbstverständnis von Gruppen bzw. Ethnien, Religionen oder Staaten ausdrücken können.

Im Begehung dieser Feste dokumentiert sich die Haltung der Familie, sich nicht ausschließlich einer Gruppe zuordnen zu wollen, sondern gleichzeitig Teil anderer Kollektive zu sein und die eigene Anteilnahme an anderen Gemeinschaften

aufzuzeigen. In diesem Sinne wird es auch nicht als widersprüchlich empfunden, wenn Feste unterschiedlicher Identitätszuschreibungen in den Familienkreis adaptiert werden: „Das ist auch Traditionen und Feste spielen da eine Rolle, weil jede Volk hat seine Feste und Feste haben eigene Identität von einem Volk. Und in Moldawien haben wir viele Feste gefeiert, auch (nicht nur) die jüdischen. Wir haben auch die christlichen, auch moldawischen Feste gefeiert.“ Die moldawischen Feste verlieren schließlich nach der Migration ihre Bedeutung. Die christlichen Feste werden zwar nicht explizit erwähnt, aber wenn Alina im Interview ihr Interesse auch am christlichen Religionsunterricht bekundet, so erkennt man darin ggf. die Fortsetzung dieser Konvention. Ihr Bedürfnis, sich verschiedenen Gruppierungen öffnen zu wollen, mag durch diesen Familienusus bedingt und erscheint mehrfach als Motiv in ihrer Darstellung.

Nachhaltig erscheint auch die Wirkung der jüdischen Schule auf Alinas jüdische Interessen. Ganz sinnliche und emotionale Eindrücke blieben der sonst sehr kognitiv orientierten Alina gravierend im Gedächtnis.²⁶⁹ Die positive Erinnerung bezieht sich auf erlebnishafte Eindrücke in der Gemeinschaft jüdischer Schüler. Begeistert berichtet sie von israelischen Austauschschülern, die die moldawischen Schulkinder in hebräisch, jiddisch und englisch unterwiesen. Der Austausch erlaubte ganz persönliche Kontakte, die Alinas Vorstellung vom Judentum auf einer intrapersonellen Ebene erweiterten: „Wir haben die ganz gut kennen gelernt.“

2.6.3.2 Jüdische Identität zwischen der Schutzzone Familie und dem Leistungsdruck durch die Integrationserfordernisse im Zuwanderungsland, der Familienleben und jüdisches Leben beeinflusst

Mit der Migration wird der gesamte Lebenskontext in einen Rahmen hoher Leistungsanforderungen gestellt, die Alina versucht zu meistern. Durch ihre Fähigkeiten schafft sie es innerhalb kurzer Zeit und trotz hoher Sprachprobleme, das Gymnasium zu besuchen, da eine Lehrerin früh bemerkte, dass sie „etwas cleverer als (die) anderen“ sei.

²⁶⁹ Im Fragebogen gibt sie u.a. an, dass der Feiertag Lag ba-Omer als schönster Feiertag bis heute in ihrer Erinnerung fortlebt, da man an der Schule gemeinsam Ausflüge machte und ein Festessen einnahm, das die Schüler zudem gemeinsam kochten.

Die zusätzliche Belastung der Bewährungsfrist kann sie bewältigen: „>Wir nehmen dich auf eine Probezeit< und ich habe sie bestanden.“ Einerseits dokumentiert Alina ein starkes Selbstbewusstsein und Autonomie, andererseits aber verweist sie darauf, wie froh sie ist, durch die Familie stets unterstützt zu werden. Generell sind alle Familienmitglieder mehr oder weniger mit dem Aufbau der neuen Existenz beschäftigt.

Die Familie sieht sich sogar ausgesprochen selten, weil auch die Eltern in Fortbildungsmaßnahmen eingespannt sind: „Die machen jetzt Praktikum und ansonsten haben die auch viele Kursen, die machen uns unmöglich uns irgendwann mal zu treffen Also treffen wir uns zu Hause oder am Morgen um 6.“ Alina beschreibt die Situation leicht ironisiert, obwohl sie für alle keinen leichten Prozess darstellen dürfte. Unter diesen Bedingungen müssen durch die einzelnen Familienmitglieder Prioritäten gesetzt werden. Man kann vom klassischen Effekt der Doppelintegration sprechen, der a) die bundesrepublikanische Gesellschaft betrifft, die es erfordert, sich auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt zu profilieren und b) die Integration in der Gemeinde berührt, die auch Mitwirkung in irgendeiner Weise, z.B. Gottesdienst, bedeutet. Letzteres wird durch schulische, berufliche Anforderungen beiseite gedrängt: „Es war normal ja als ich in Hauptschule ging aber jetzt ist es unmöglich Ich habe viele Nachhilfe Aber ich habe überhaupt keine Zeit“. Alina scheint sich der Gemeinde mehr gewidmet zu haben als ihre zeitliche Organisation noch nicht völlig durch Unterricht bestimmt war.

Die Schabbatfeier zu Hause und der Gemeindebesuch mit Synagogenaufenthalt zu Festtagen wird deshalb heute nur noch gelegentlich durchgeführt, „manchmal schon, aber nicht immer“. Im Fragebogen verweist Alina darauf, dass jeder Mensch seine Freiheit gegenüber der Gemeinde behaupten solle, „denn jeder baut sein eigenes Leben selbst.“ Andererseits erkennt sie trotz des Autonomieanspruchs die solidarische Verpflichtung des Einzelnen an, in der Gemeinschaft der Gemeinde „jemanden, der Hilfe braucht zu helfen“.

Neben Familie und Gemeinde ist auch der Freundeskreis und gemeinsame Aktivitäten in der Peergroup von schulischen Leistungsanforderungen durchdrungen. Durch ihre intensive Beschäftigung mit Lerninhalten ist anzunehmen, dass sie zuweilen ggf. auch isoliert ist. So erklärt Alina, dass sie

wenige aber gute Freunde hat, für die Schule gilt dabei: „Aber im Gymnasium hat man nicht so viel Freunde.“ Der eingeschränkte Freundeskreis an der neuen Schule ist sicherlich auch auf ihre kurze Aufenthaltsdauer dort zurückzuführen. Alina differenziert im Weiteren zwischen einfachen Freunden, zu denen man keine intime vertraute Beziehung aufbaut und guten Freunden, denen man sich eher offenbart. Kooperative Aktivitäten mit Freunden orientieren sich an gemeinsamen Hausaufgaben. Alina interpretiert diese gemeinsamen Aktivitäten wiederum belustigt als „sehr sehr interessante Sache“. Sie ist sich wohl über die etwas abgesonderte Position bewusst, kann sie aber mit einigen Wenigen teilen und sich so eher aufgehoben fühlen.

2.6.3.3 Jüdische Identität basiert weniger auf emotionalen als auf kognitiven Grundlagen z.B. in Hinsicht auf die Rolle des Ultimatens und bezüglich der Erwartungen an den Religionsunterricht

Jüdische Identität

Nicht nur das Leben um die Schule und Familie sind durchdrungen durch den Erwerb von Wissen und Kenntnissen, sondern auch die innere Verbindung zum Judentum bei Alina charakterisiert sich in einer kognitiv ausgeprägten Perspektive, die „Lehre“ und Lernen in den Vordergrund stellt. Thematisch orientiert sich Alinas Lernoption an Unbekanntem oder Ungewissem, sie ist „neugierig etwas zu erforschen, „was du noch nicht kennst oder was du kennst, aber nicht so gut.“

Jüdische Identität manifestiert sich also im Anliegen, immer Neues zu lernen. Die Motivation zum jüdischen Lernen ist nach ihren Angaben aus sich heraus entstanden, als ob sie unabhängig von familiärer und schulischer Einwirkungen, entwickelt sei. Sie grenzt sich dabei etwas von den Eltern ab, die scheinbar dieses geistige Bedürfnis zur Religion nicht entfaltet haben: „Ich bin selbst dazu gekommen, dass das interessant sei, weil ich bin mehr neugierig, mehr wissbegierig und so was.“ Der Kern des Judentums stellt für Alina offenbar die jüdische Lehre dar: „Bei mir gehört dazu Lehre“, die sie logischerweise zu einem Interesse führt, an einem Religionsunterricht teilzunehmen, auch weil sie diese Form der Auseinandersetzung nicht im Elternhaus wahrnehmen kann.

Alinas Ideencorpus zu Jüdischer Identität und Judentum speist sich auch aus moralischen und politischem Konzepten. Im Fragebogen verweist sie darauf, wie essentiell wichtig es ihr ist, dass jüdisches Handeln auf einem kategorischen Imperativ im Sinne Kants beruht, auf einem universalen Menschenrecht, das in ähnlicher Weise bereits bei Hillel zu finden ist: „Juden machen anderen nicht das, was ich mir nicht wünsche.“

Im Hinblick auf Israel problematisiert sie die dortige politische Situation. Zu ihren Verwandten dort pflegt sie keinen Kontakt, möchte aber das Land gerne besuchen. Inwiefern sie in Israel ggf. ein Element jüdischer Identität sieht, wird nicht ganz deutlich. Grundlegend nimmt sie eine recht differenzierte Haltung zu verschiedenen Nationen ein und erklärt: „Wenn jemand glaubt, dass er ist perfekt, dann ist es nicht So jeder hat Jeder ... hat seine eigene seine Probleme gehabt in der Geschichte und in den Ländern ...“ Diese plurale Haltung stößt schließlich auf die enge Sichtweise ihres Lehrers, von der später die Rede sein wird. Alina analysiert die Gefahr, in der Israel sich befindet, als dass manche arabische Staaten potentielle Okkupatoren Israels sein könnten, so „dass Taliban oder Saudi-Arabien sagt: >Halt! Wir nahmen das Israel oder wir nehmen es einfach so!<“ Die Rolle der Palästinenser betrachtet sie kritisch, da diese Israel beanspruchen, obwohl das Land nicht ihr Besitz wäre. Ihre Argumentation stützt sie auf historische Kenntnisse, deren Quelle sie nicht weiter ausweist: „Weil Ich hatte mal gelesen, dass die Palästinenser hatten kein eigenes Land ... genau und jetzt wollen sie einen eigenen Teil von dem Land, dem was ihnen nicht einmal gehört hat. Das ist halt ungerecht.“ Ihre Bewertung wechselt in einen juristischen Rahmen, insofern derjenige, der keinen Besitz hatte, folglich auch kein Grundeigentum territorial einfordern kann. Auch hinsichtlich dieses Problems wendet sie sich wiederum einer moralischen Ebene zu und versetzt sich in die Lage der Palästinenser, die ebenso wie die Israelis Anspruch auf ein lebenswertes Leben haben: „Aber andererseits sind sie auch Menschen. Da kann ich sagen also ... Ich weiß nicht.“ Aus dieser Reflektion der Lage gelangt sie nicht zu einseitiger Parteinahme, sondern zu einer Interpretation, die den Konflikt zwischen Juden und Palästinensern als unüberbrückbar erscheinen lässt: „Es ist ein Dilemma, es scheint unlösbar.“

Religionsunterricht

Der Wunsch den Unterricht zu besuchen, entspringt dem Bedürfnis (s.o.), das unbekannte Informationen zu erhalten. Obwohl Alina schon jüdischen Unterricht 6 Jahre genossen hat, nimmt sie Ungeläufiges immer wieder wahr: „Jedes Jahr entdecke ich etwas Neues.“ Dieser Leitgedanke für Offenheit und Aufnahmebereitschaft verdeutlicht sich auch im Fragebogen, wenn Alina angibt, „immer aufmerksam“ zu sein. Die Organisationsform des Unterrichts beschreibt sie als Kleingruppe, die neu arrangiert wurde, denn „erst mal waren wir in der kleinen Gruppe und er (Lehrer) hat dann eine andere Gruppe hergestellt“, ggf. um die Lerngruppen in 2 homogener erscheinenden Klassen aufzuteilen, die ähnliche Ausgangsvoraussetzungen mitbringen.

Die weitere Struktur des Religionsunterrichts wird ihrer Ansicht nach beeinflusst durch die gelungene Leitung und eine Möglichkeit der Schülermitentscheidung, deren Rahmen sie nicht detaillierter ausführt. Insbesondere die Atmosphäre wird angenehm geschildert, a) durch gegenseitiges Kennen als wichtige Vertrauensbasis: „Ich kenne sie alle und sie kennen mich“ und b) durch eine eher konfliktlose Raum-Zeit-Sphäre, die ein Miteinander-Arbeiten effektiv unterstützt, denn es herrscht „immer eine friedenvolle Atmosphäre“. Schließlich kennzeichnet sich das Wohlfühlen der Schülerin auch dadurch, dass man am Anderen Anteil hat und auf ihn Rücksicht nimmt: „Ich glaube auch, dass der Religionsunterricht ist so was wie Mitgefühl ich fühle es einfach.“ Ein emotional - empathisches Element, das auch in der frühen institutionellen Erfahrung Alinas eine Rolle spielte. In diesem Zusammenhang wird auch der Lehrer als sehr wichtig gesehen, der diese Prozesse steuert und kompetent Inhalte vermittelt, denn er „hat so eine Art, er hat eine eigene Meinung aus einer anderen Ansicht, es uns darzustellen und in einfach Worte es uns zu übersetzen“. Nicht nur das theoretische Verständnis, sondern auch die Fähigkeit, sprachlich zu vereinfachen, bilden wichtige Fähigkeiten des Religionslehrers, dem sie deshalb begeistert folgen kann. In diesem positiven Milieu ist es nicht erstaunlich, dass Alina sich gerne beteiligt und Gefallen am Unterricht findet. Sie vermeint auch zu behaupten, dass dieser Unterricht auf ihre jüdische Identität einwirkt, ohne dass sie diese Annahme näher explizieren kann.

Religionsunterricht anderer Konfessionen

Alinas positive Einstellung zum Lernen und zur Religion allgemein führt sie dazu, dass sie sich auch für nichtjüdischen Religionsunterricht interessiert. Diese Tendenz mag im kulturell offenen Elternhaus zugrunde gelegt worden sein. Ihr allgemeines Interesse an Religion stellt jedoch die eigene jüdische Identität durch andere religiöse Konzepte nicht in Frage. So hält sie auch den Besuch im christlichen Religionsunterricht für denkbar, da z.B. christliche Religionsrichtungen dem Judentum verwandt seien, wie sie sagt. Wenn sie nicht im jüdischen Religionsunterricht wäre, „dann glaube hätte ich jetzt evangelisch genommen oder so etwas“, begründet damit, dass der „katholischen und evangelische Glauben ... nicht so fremd ganz zu jüdischen Glauben“ sind. Mit dieser Vorurteilslosigkeit gegenüber anderen Ideen und Glaubensgemeinschaften geht auch ihr philosophisches Interesse einher, das sich mit 14 Jahren schon relativ früh anzubahnen scheint. Ihre Fragehaltung zielt dabei darauf, Menschen und ihre Überzeugungen in einem allgemeinen Sinne nachvollziehen zu können, um darüber hinaus Erkenntnisse über den Menschen in universalen übergeordneten Kategorien zu gewinnen. Für Alina können dabei Menschen eine Religionsgruppe als mögliche Kategorie repräsentieren, in der sich Meinungsbildungen und Handlungen vollziehen. Der Ethikunterricht erfasst die Menschheit jedoch noch darüber hinaus in all seinen Facetten, nicht nur im Blickwinkel der Religion, „weil da lernt man Menschen besser kennen als einfach im Religionsunterricht, weil da sprechen wir auch über verschiedene Religionen und da kann man Vieles nachlernen, um zu verstehen, warum die ... Menschen machen genau denselben Fehler. Die haben sehr verschiedene Meinungen.“

Als ein von Erziehung, Weltanschauung oder Religion unabhängiges Phänomen, nimmt sie die Wahrscheinlichkeit des Irrrens, des Fehlerbegehens oder Scheiterns wahr, das bei Menschen überall zum Ausdruck kommen kann. Formen des Irrrens kann sie auch konkret im Kontext der Schule erkennen, wenn sie bemerkt wie sich z.B. Antisemitismus durch Mitschüler oder Lehrer artikulieren kann. Fehlerbegehen kann man ihrer Analyse nach deshalb auch als Haltung gegen Andere beschreiben, die bis zur Ausgrenzung bestimmter Gruppen führt. Sie spricht dabei von Leuten, „die Russen einfach nicht mögen“ und „gegen Juden oder andere

Rassen" sind. Die Ursachen dafür kann sich Alina noch nicht erklären: „Habe Ich keine Ahnung, aber die Russen hassen die sehr viel.“

Bei einem ihrer Lehrer meint sie zu erkennen, dass er eine solche Haltung vertritt und sie auch auf Schüler überträgt: „Aber unserer Geschichtslehrer, wenn er über Russland oder über eine andere z.B. über Israel oder über Afghanistan spricht, dann spricht er wie, wie mit einer Ironie oder so was.“ Mit Ironie meint Alina vermutlich eine gewisse Zweideutigkeit, um sich bei fragwürdigen Aussagen aus einer Verantwortlichkeit stehlen zu können: „Er macht das so anders von einer anderen Seite so.“ Verdeckt über die Notengebung scheint der Lehrer ihm widersprechende Meinung nicht unbedingt gerecht zu beurteilen, denn „durch diese Ironie kommen die Noten, die einfach zeigen, dass er ist dagegen diese Verhaltenweise solcher Völker gerade.“ Es ist auch anzunehmen, dass Alina vermutet, dass die Mitschüler, die sich nicht gerade fremdenfeindlich ausweisen, über die Ironie in den wahren Zielen, Absichten und Denkstrukturen des Lehrers täuschen ließen, da sie seine Darstellungen nicht wirklich verstehen könnten. Antisemitismus steht dabei als Beispiel für andere Diskriminierungen.

Die Rolle des Ultimatens

Alinas wissenschaftliches Interesse an Religion und menschlichen Strukturen lässt sich in Verbindung setzen zu einem transzendentalen Bezug zu Gott. Alina ist rituell weniger aktiv. Sie betrachtet die Existenz Gottes in sehr abstrakter Art und äußert sich relativ kurz zu dieser Thematik. Für Alina existiert eine Heiligkeit, denn „2 Tempelzerstörungen wurden nicht einfach so gemacht irgendwie, damit die großen Mächten es gezeigt haben, dass sie besser sind als die anderen, sondern um zu zeigen, dass es gibt eine Macht, die eine andere zerstört. Aber es gibt eine höhere Macht von dieser Macht und die ist höher und die ist so heilig als alle anderen.“ Ihrer Auffassung nach ist Gott existent und etwas unbeschreibbar Letztgültiges, das über allen Dingen steht und eine ursprüngliche Richtung dieser Welt vorgegeben haben könnte, ohne dass ein ursächlicher Wirkgrund eindeutig zugeordnet werden muss.

2.6.4 Annahmen zum religiösen Urteil

Alina hatte im Fragebogen kurz zu verschiedenen Fragen des religiösen Urteils Stellung genommen. Im Hinblick auf die Schimongeschichte vertritt sie die Ansicht, dass Shimon das Versprechen an Gott halten muss, denn ein Versprechen im Notfall sei wie ein Handschütteln, das man nur dann löst, wenn ein anderer es erlaubt. Hier spricht sie sich dafür aus, dass die selbstaufgelegte Freiheitsbeschränkung auch eine Konsequenz haben muss, als dass der Mensch verbindlich darauf Bezug zu nehmen habe. Interessant erscheint es, wenn sie die gleiche Frage, wenn sie abstrakt bzw. allgemein gestellt wird, völlig anders beantwortet.

Sie meint zwar, dass der Mensch sich an ein Versprechen an Gott halten müsse, wenn der Versprechende Gott unbedingtes Vertrauen schenkt, doch alle darüber hinaus gehenden Versprechen, die nicht an Gott gerichtet sind, wären von ihrer Qualität oder Entstehungssituation abhängig und würden kaum diesen verpflichtenden Charakter tragen: „Der Mensch muss nicht ein Versprechen an Gott halten, denn man gibt ein Versprechen an einen einzigen Gott zu glauben. Man muss es nicht tun, also man tut es nicht absichtlich.“

Versucht man Alina einer Stufe des religiösen Urteils zuzuordnen, dann scheint die letztgenannte Aussage auf die konventionelle Phase zu deuten. Die Verpflichtung etwas gegenüber Gott oder dem Menschen zu tun, trennt Alina klar voneinander. Gegenüber Gott sei das Vertrauen ausschlaggebend, das der Mensch entwickeln muss. In Hinsicht auf eine Gemeinde stellt Alina soziale Verpflichtungen in den Vordergrund, die den Einzelnen zur Hilfe gegenüber Hilfsbedürftigen bindet. Gleichwohl bleibt der Mensch auch in Bezug zu einer Gemeinde autonom, da er sich nicht von den Forderungen der Gemeinde leiten lassen muss, denn „jeder baut sein eigenes Lebens selbst“. Es existieren in diesem Sinne Verpflichtungen aber unterschiedlicher Qualität, das das Ultimate als Heiliges über das Profane stellt. Ob Schimons Unfall etwas damit zu tun habe, dass er das Versprechen nicht einhielt, formuliert Alina vorsichtig, als dass Gottes Strafe in Abhängigkeit vom Modus des Versprechens erfolgen würde. Ihrer Argumentation entsprechend befindet sich Alina eventuell auf der Stufe 3, die die Autonomie einer Person durch Abtrennung des Ultimates vom genuin humanen Bereich kennzeichnet.

2.6.5 Mögliche Schlussfolgerungen

Im Vordergrund stehen bei Alina Motive, die sich mit ihrer Lern- und Ausbildungssituation, aber auch mit ihrem großen Wissensdurst beschäftigen. Das Thema jüdischer Kultus wird kurz abgehandelt. Dass sie ihn weniger wahrnimmt, rechtfertigt sie durch Zeitmangel.

Betrachtet man emotionale und kognitive Aspekte, so scheint Alina eindeutig kognitiven Präferenzen zu folgen, doch spricht sie vereinzelt über eine besondere Atmosphäre, z.B. im Religionsunterricht, die sie berührt.

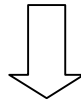
Auch das Beisammen mit Freunden, die sie erwähnt, sind an Stoff und Leistung orientiert. Ihre Priorität im Leben gilt klar der Schule. Im Bereich der jüdischen Identität gewinnen neben historischen, auch religiöse Argumente an Wichtigkeit.

Offen bleiben verschiedene Aspekte des religiösen Urteils, aber auch, was Alina unter jüdisch eigentlich versteht und ob sie jüdischem Kultus tatsächlich folgen würde, wenn sie Zeit hätte. Alinas zukünftige Beschäftigung mit Religion auf einem intellektuellen Niveau wird sich eventuell weiter intensivieren,

Der Religionsunterricht kann in einem gewissen Umfang Alinas Interessen gerecht werden. Wenn man davon ausgeht, dass bei Alina ein hohes intellektuelles Potential zugrunde liegt, ist ihre Integration in der Gruppe der Klasse 5-8 eher nicht entsprechend bedacht. Was ihre Sprachkenntnisse betrifft, kann sie sich bestimmt gut integrieren, doch ihr intellektueller Anspruch kann nur z. T. befriedigt sein.

2.6.6 Jüdische Identität und jüdischer Religionsunterricht

	Jüdische Identität
Entwicklungsphase	Jugendliche
Jüdische Sozialisation	weniger in der Familie jüdische Schule
Jüdische Identität heißt	nicht immer religiös Intellektuelle Auseinandersetzung: Verbindung von Rationalismus und Religion
bewirkt	Lernen wollen
erfordert	Kategorischen Imperativ im Judentum realisieren
Antisemitische Erfahrung	Keine Einflussgröße
Gott	Transzendentaler Bezug Abstrakter Gott als über allen Dingen stehendes Letztgültiges Gott als unzerstörbare Macht, die stärker als alle andere Mächte ist Versprechen an Gott ist abhängig von der Qualität des Versprechens
Gottesdienst	spielt keine besondere Rolle weniger rituell aktiv durch Leistungsanforderungen kaum Zeit



	Religionsunterricht
seit ist	frühester Kindheit an jüdischer Schule Rückkehr zu seinen Wurzeln Neues Erfahren und Entdecken,
Charakter	kein Leistungsdruck verständlich friedvolles Lernen, Wohlfühlen und Mitgefühl positive Vermittlungskompetenz des Lehrers
bewirkt	Wissbegierde stillen können Religionsunterricht wird gerne besucht Durch zu wenig Informationen über andere Religionen, Nationen etc. entwickelt sich auch Interesse am Ethikunterricht

2.7 Rifka, Gemeinde 3

2.7.1 Biografische Skizze

Rifka wurde in St. Petersburg geboren und kam 1991 im Alter von 5 Jahren nach Deutschland. Sie besuchte den jüdischen Kindergarten und die jüdische Grundschule, die eigentlich erst den Bezug zum jüdischen Leben herstellt. Die Eltern sind beide in Russland geboren und leben getrennt.

Zum Interviewzeitpunkt besucht Rifka die 11. Klasse eines staatlichen Gymnasiums, auf dem sich kaum jüdische Mitschüler befinden. Sie feierte auf eigenen Wunsch ihre Bat Mizwa in der Gemeinde und eignete sich unabhängig vom Elternhaus Wissen über Gebete und Ritus an und führte ihre Mutter in die Tradition ein.

2.7.2 Dossier

Entstehung des Interviews und äußere Situation

Das Interview fand am 21.5.2002 während der Besuchsphase im Jahr 2002 zur 2. Hospitation statt. Rifka war die erste Interviewte in der Gemeinde 3. Man setzte sich nach dem Unterricht in den Flur des Unterrichtsgebäudes, wurde jedoch durch eine langwährende Geräuschkulisse gestört.²⁷⁰

Innere Kommunikationssituation des Interviews

Die Atmosphäre des Interviews war sehr positiv. Rifka zeigte sich als sehr mitteilungsbedürftig und es waren nur wenige Impulse nötig, um sie zu weiterem Erzählen zu motivieren. Mehrmals verweist Rifka auf ihre starke Orientierung am Judentum und die Wichtigkeit des darüber angeeigneten Wissens.

Ebenso intensiv deutet sie auf jüdische Bezugspersonen, die sie für das Judentum öffneten und begeisterten.. Eindrücklich skizziert sie ihre zionistischen Motive. Rifka bevorzugt ausführliche Darstellungen und neigte zu dramatischen Narrativen

²⁷⁰ Rifka hatte keinen Fragebogen ausgefüllt.

2.7.3 Fallbeschreibung

Rifkas jüdische Identität lässt sich bestimmen zwischen

- dem Stempel russischer Herkunft und versuchter Annäherung an Alteingesessene (Identifikation)
- fehlender jüdische Kontinuität und Konstrukten jüdischer Identität
- negativen antisemitischen Erfahrungen, die Judentum bewusst machen und positiven Bezugsfeldern, in denen jüdische Identität initiiert wird

2.7.3.1 Der Stempel russischer Herkunft und versuchte Annäherung an Alteingesessene, die Funktion des Wissens und der Staat Israel

Mit der Einwanderung nach Deutschland assoziiert Rifka rückblickend zunächst Beschwerden. Nicht nur die Eingliederung in den jüdischen Kindergarten stellten für sie aufgrund der Sprachprobleme eine Hürde dar, auch die unerfreuliche Wohnstätte trug wenig zum Wohlbefinden bei: „Nein also, ich bin schon ganz klein noch im Kindergarten hierher gekommen, mit 5, mit meinen Eltern. Und dann haben wir erst mal eh 1 1/2 Jahre oder so im Hotel gewohnt und das war nicht so schön und dann. Aber ich hab erst mal Probleme gehabt im Kindergarten, weil ich halt nichts verstanden hab.“²⁷¹

Welche genauen Probleme damit verbunden waren, gibt sie nicht bekannt, vielleicht verstand sie die Erzieherinnen nicht, ggf. fand sie auch keinen Anschluss an die anderen Kinder. Erst mit der Vorschule verändert sich die Situation durch erste soziale Beziehungen, die sowohl auf die verbesserten sprachlichen Voraussetzungen zurückführen sind wie auch auf die vermutlich kleine Vorschulgruppe, mit der sie über die Lehrerin ins Judentum eingeführt wird.

In der folgenden Entwicklung wird für Rifka zunehmend die Identifikation mit dem Judentum wichtig bei gleichzeitiger Abgrenzung zu ihrer russischen Herkunft: „Aber dann ab der Vorschule war's ganz toll, find ich, also ich hab auch eh jetzt soziale Kontakte relativ, ja war richtig gut.“²⁷² Der Sprachlernprozess zeigte schnelle Fortschritte, so dass auch die Akklimatisierung in Deutschland ihren Anfang nahm. Die wachsende Distanz zum Herkunftsland und der Gruppe der

²⁷¹ Vgl. Anhang 4.7 Interviewtranskript Rifka, Zeile 5-11

²⁷² Vgl. Anhang 4.7 Interviewtranskript Rifka, Zeile 11-13

Zuwanderer scheint zu einem entscheidenden Ausgangspunkt der Integration zu werden und so betont Rifka: „Ich sag, ich bin auf keinen Fall Russin ehm Ich hab aus dem Land meiner Eltern, die sagen zwar immer, ich soll das nicht so sagen, aber ich hab von diesem Land eigentlich nichts Gutes gesehen.“²⁷³

Wenn sie auch in Russland geboren ist und „fließend russisch“ spricht, „schreiben und lesen“ kann²⁷⁴, so kann sie sich „an kaum was erinnern“, was St. Petersburg betrifft, denn sie „war auch gar nicht mehr dort“.²⁷⁵ Natürlich war sie noch sehr jung zum Zeitpunkt der Auswanderung, doch ist auch zu vermuten, dass sie kleinste Erinnerungen ggf. verdrängt. Anzunehmen ist weiter, dass die russische Sprache durch Rifka lediglich im inneren Familienkreis verwendet wird, um Nähe und Vertrautheit herzustellen. Sie hat durch die Erzählungen der Eltern vorwiegend ein Negativbild über ihr Geburtsland entwickelt, geprägt durch Bilder von Repressionen und Ausschluss. Den Zustand der Exklusion muss sie heute selbst erfahren (s.u.). Aus verschiedenen Gründen nimmt sie Abstand von der Gruppe der Zuwanderer, der sie angehört. Der Hauptgrund mag darin liegen, dass sie sich selbst den alteingesessenen Juden zugeordnet wissen will, durch sie aber abgelehnt wird. Vielleicht reproduziert sie auch Gespräche über Einwanderer, die sie bei den nichtrussischen Gemeindemitgliedern gehört hat. Zunächst erscheint ihr unverständlich, wie wenig Anteil die russischen Zuwanderer am Judentum nehmen. Damit geht die für sie nicht erkennbare gesellschaftliche Integration der Zuwanderer einher, die sich deshalb von ihr unterscheiden, weil „die sich gar nicht so assimiliert haben ... die sind halt ganz anders und ich denke, die interessieren sich gar nicht fürs Judentum, sondern ich weiß nicht“.²⁷⁶ Rifka ist sich bewusst, dass sie selbst Zuwanderin ist und ihre Familie auch einen Prozess durchlaufen hat. Vielleicht sieht sie die Neugekommenen als einen Spiegel der eigenen Eingliederungsprozesse, an die sie durch die Zuwanderer permanent aber unliebsam erinnert wird.

²⁷³ Vgl. Anhang 4.7 Interviewtranskript Rifka, Zeile 48-51

²⁷⁴ Vgl. Anhang 4.7 Interviewtranskript Rifka, Zeile 389-392

²⁷⁵ Vgl. Anhang 4.7 Interviewtranskript Rifka, Zeile 98-100

²⁷⁶ Vgl. Anhang 4.7 Interviewtranskript Rifka, Zeile 364-368

Die Betonung der eigenen „Assimilation“ wird im Kontrast zu den Zuwanderern bedeutsam.²⁷⁷ Das Desinteresse am Judentum durch die Zuwanderer kommt in Rifkas Erzählung zum Synagogenbesuch besonders zum Ausdruck. Die Zuwanderer nehmen den Gottesdienst offenbar zum Anlass, ihre Unterwäschenprobleme zu besprechen. Dieses Verhalten erscheint Rifka und ihrem Vater peinlich und führt schließlich zum Verzicht, die Synagoge überhaupt zu besuchen. Sie empfindet Scham ob der Situation: „Das ist mir halt so unangenehm, genauso wie ich früher, also als meine Eltern noch zusammen waren, sind wir auch jeden Samstag zur Synagoge gegangen, bis mein Vater gesagt hat, das reicht, weil er sich, weil er keine Lust hat, sich eh 2 Stunden anzuhören: >Ich hab meinem Mann für 2 Mark auf dem Flohmarkt eine Unterhose gekauft<. Die andere antwortet: >Und ich für eine Mark.< Ja, deswegen haben wir dann aufgehört, also wir sind dann nicht mehr hingegangen. Also das halt, das sind so viele russische Einwanderer, also ich weiß nicht, woher das kommt.“²⁷⁸ Die Distanz des Vaters zu anderen Zuwanderern, die Rifka teilt, äußert sich bei ihm also in der Abkehr vom Gottesdienst. Ursache dessen bildet offensichtlich ein Mentalitätsunterschied²⁷⁹ zwischen deutschen und russischen Einstellungen bzw. Haltungen. Rifka betrachtet die Menschen als noch nicht genug mit deutschen Gepflogenheiten vertraut. Zwar räumt sie ansatzweise eine Empathie für die Neuangekommenen ein und erkennt auch die Gefahr der Pauschalisierung, der sie selbst unterliegt: „Ich weiß nicht man kann es auch nicht verallgemeinern, es gibt auch, also ich kenne auch andere Ich versteh das schon“²⁸⁰, doch wird dieses Hineinfühlen in dem Augenblick verstellt, wenn Rifka durch die alteingesessenen jüdischen Jugendlichen selbst der russischen Gruppe zugeordnet wird. Dadurch fühlt sie sich herabgesetzt, als ob sie sich nichtöffnungswillig zeigen könne: „Also ich weiß nicht, ich fühl mich da so schlecht, z.B. wenn ich halt auch sozusagen als Russin angesehen werde in Anführungsstrichen, aber ich fühl mich gar nicht so. Ich hab damit gar nichts zu tun.“²⁸¹

²⁷⁷ Siehe I Kapitel 1.3.3 dieser Arbeit

²⁷⁸ Vgl. Anhang 4.7 Interviewtranskript Rifka, Zeile 368-380

²⁷⁹ Zum Thema Mentalitätsunterschied siehe auch Anhang 4.1 Daniel, Gemeinde 2

²⁸⁰ Vgl. Anhang 4.7 Interviewtranskript Rifka, Zeile 380-382

²⁸¹ Vgl. Anhang 4.7 Interviewtranskript Rifka, Zeile 383-386

Rifkas Selbstbild wird von einer ihrer Ansicht nach gelungenen Akkulturation im Einwanderungsland bestimmt, weil sie vornehmlich in Deutschland aufgewachsen ist und ihre staatsbürgerliche Zugehörigkeit amtlich belegt ist: „Wir sind auch Deutsche. Also, ich hab zwar nen deutschen Pass, auch schon lange, aber und ich bin hier aufgewachsen und meine Mentalität ist eigentlich natürlich teilweise deutsch, weil ich in nem deutschen Umfeld aufwachse.“²⁸² Zum deutschen Umfeld mag sie sowohl die Lage der elterlichen Wohnung in einer Gegend zählen, in der wenige Juden leben, wie auch die staatliche Schule, die kaum andere jüdische Schüler besuchen. In Zusammenhang mit der Staatsschule muss eine weitere Umbruchsituation in Rifkas Leben nach der Migration reflektiert werden. Denn war Rifka gerade aus der UDSSR von einem nichtjüdischen in ein jüdisches Umfeld (jüdische Grundschule) hineingewachsen, in dem sowohl russische Zuwanderer wie auch alteingesessene Schüler ihren Platz neben wohl einigen israelischen wie auch nichtjüdischen Schülern fanden, stellt sich durch den Wechsel an die Staatsschule wiederum eine Veränderung vom jüdischen ins nichtjüdische Umfeld ein. Lediglich durch die Bat Mizwa Vorbereitung und den Religionsunterricht wird institutionelles jüdisches Lernen, wenn auch reduziert, fortgesetzt.

Andere jüdische Angebote lehnt Rifka später deshalb ab, weil sie durch die hohe Zahl jüdischer Zuwanderer unattraktiv erscheinen und sie ggf. einmal mehr befürchten muss, mit ihnen in einen Topf geworfen zu werden. Der schwierige Weg der Doppelintegration, der Rifka so wie andere Zuwanderer betrifft, scheint zwar als Integration in die Kultur des Einwanderungslandes geglückt, aber gemäß der Erwartungen Rifkas nicht in der Gemeinde. Wird sonst Zuwanderern vorgeworfen, sie würden sich innerhalb des Gemeindelebens zu sehr in ihren russischen Gruppierungen isolieren und zu viel russisch sprechen, ohne ihre Deutschkenntnisse zu vertiefen, geht Rifka gerade nicht diesen Weg. Doch wird sie von Außen in dieser Weise eingeschätzt. Die Gleichsetzung ihrer Person mit den Zuwanderern durch die alteingesessenen Schüler, vermittelt ihr das Gefühl der Ausgrenzung: „Also diese Leute sind so anders, aber die Deutschen, die wollen nichts mit russischer Abstammung nicht richtig zu tun haben, habe ich das

²⁸² Vgl. Anhang 4.7 Interviewtranskript Rifka, Zeile 39-44

Gefühl.“²⁸³ Zunächst geht Rifka davon aus, dass es sich im Falle der sogenannten „Alteingesessenen“ um Juden handelt, die schon seit Generationen aus Deutschland stammen, die „deutschen Juden, die hier schon immer gelebt haben“.²⁸⁴ Offensichtlich ist ihr nur wenig bewusst, dass vermutlich die wenigsten Eltern dieser Jugendlichen tatsächlich aus Deutschland und nicht aus Polen, Rumänien oder anderen Ländern kommen. Das gemeinsame Kennzeichen scheint sicherlich zu sein, dass sie nicht mit dem Großstrom der Zuwanderer ab 1989 zu identifizieren sind. Rifka kann sich die Situation nur so erklären, dass sie einzig und allein durch ihr Herkunftsland abgestempelt würde, „weil sie halt wissen, dass ich aus Russland, wahrscheinlich zählen die mich zumindest zu denen, mit denen ich mich halt selber nicht sehe.“²⁸⁵ Es wäre zu fragen, ob es nicht ggf. bestimmte Verhaltensweisen sind, die sie als „Russin“ erkennen lassen, ohne dass sie ihr bewusst sind. Die Wahrnehmung ihrer Ausgrenzung verunsichert Rifka und lässt ein Gefühl entstehen, dass die eigene Verortung erschwert. Da kaum andere jüdische Schüler ihre jetzige Schule besuchen²⁸⁶, sie außer dem Religionsunterricht keine weiteren Angebote der Gemeinde wahrnimmt, weil die Alteingesessenen sie meiden und sie den russischen Zuwanderer ausweicht, ist die logische Folge, dass sie wenig Kontakt zum jüdischen Umfeld hat. Sie vermeint, dass sie nirgendwo richtig dazugehört: „Genau , also ich steh dazwischen zwei und ich gehör nirgends hin und deswegen gehe ich da auch nicht hin. Das ist halt schwierig.“²⁸⁷ Nicht nur sie, auch Großeltern und Eltern sind von dieser Problematik betroffen, denn sie haben „jetzt keine engen Freunde, das hat halt nicht so geklappt, hier irgendwelche richtig enge Freunde zu finden“.²⁸⁸ Dieses „dazwischen“ fühlen haben ggf. auch Rifkas Eltern durch ihre Distanz zu den anderen Zuwanderern erfahren und Rifka trägt diese Haltung weiter.²⁸⁹

²⁸³ Vgl. Anhang 4.7 Interviewtranskript Rifka, Zeile 393-396

²⁸⁴ Vgl. Anhang 4.7 Interviewtranskript Rifka, Zeile 400 f.

²⁸⁵ Vgl. Anhang 4.7 Interviewtranskript Rifka, Zeile 400-402

²⁸⁶ Kontakt zur jüdischen Schule besäße sie nicht mehr, meint sie. Anzunehmen ist, dass sie keinen Kontakt mehr zu ihren ehemaligen Mitschülern hat, obwohl eventuell einige in ihrem Religionsunterricht sein dürften.

²⁸⁷ Vgl. Anhang 4.7 Interviewtranskript Rifka, Zeile 404-406

²⁸⁸ Vgl. Anhang 4.7 Interviewtranskript Rifka, Zeile 311-313

²⁸⁹ Besonders schwierig mag die Situation der Großeltern erscheinen, die vermutlich vorwiegend russische Bezugspunkte als wichtig erachten.

Um für sich eine Lösung zu finden, die unabhängig der verschiedenen Selbst- und Fremdzuschreibungen bestehen kann, hat sich Rifka auf ihr Judentum und damit verbundene Wissensbestände konzentriert: „Aber ich hab das Judentum. Eigentlich ist es mir so wichtig, dass, wenn mich jemand fragt, was ich bin, sag ich, ich bin Jüdin.“²⁹⁰ Damit kann sie ihr Selbstbewusstsein heben und zukunftsorientierte Ziele (Israel) verfolgen.

Das Wissen wird funktional die elementare Säule ihrer jüdischen Identität. Wissen dokumentiert sich unabhängig von der Meinung anderer und bildet in einer Leistungsgesellschaft kostbares Gut, das Rifka hilft, durch Andere ernst genommen und anerkannt zu werden: „Ich bin allgemein der Ansicht, dass Wissen Stärke ist.“²⁹¹ Erstes jüdisches Wissen konnte sie, bewusst aufgenommen, sicherlich in der Grundschule erwerben. So bezieht sie sich auch auf die Schule, in der sie die Feiertage erstmalig kennen lernte: „Ich hab das so tief. Ich denk das ist durch die X²⁹² Schule so gekommen und durch die ganzen Feiertage.“²⁹³ Mit dem Ritus und Wissen wurde ein maßgebliches Gefühl geweckt, das auch das jüdische Lernen stimulierte. Sie betrachtet sich als neugierige Schülerin, denn sie „war schon immer so, bisschen interessierter“²⁹⁴, die sich besonders für biblische Geschichten begeistern kann. Diese Geschichten, vorgetragen durch ihren ersten jüdischen Lehrer, sind ihr bis heute präsent. Ihre Mitschüler schienen eher desinteressiert, denn sie „dachte, dass da keiner zuhört“.²⁹⁵ Vielleicht bildete sich schon früh eine Kluft zwischen ihr und anderen Schülern, die sie als zu strebsam betrachteten. Das was andere durch die Traditionen des Elternhauses erlernten, erarbeitete sich Rifka bzw. holte es nach: „Irgendwie Ich fand das so toll. Ich bin sehr (offen) für alle jüdische Tradition und alles mögliche Wissen, was man sich aneignen kann.“²⁹⁶

Sie erklärt ihren Wunsch Wissen aufnehmen zu wollen damit, dass Wissen spezifische Funktionen besitzt: Macht und Stärke. Ein Punkt, der in

²⁹⁰ Vgl. Anhang 4.7 Interviewtranskript Rifka, Zeile 44-47

²⁹¹ Vgl. Anhang 4.7 Interviewtranskript Rifka, Zeile 256 f.

²⁹² Name der jüdischen Schule

²⁹³ Vgl. Anhang 4.7 Interviewtranskript Rifka, Zeile 135 f

²⁹⁴ Vgl. Anhang 4.7 Interviewtranskript Rifka, Zeile 519 f.

²⁹⁵ Vgl. Anhang 4.7 Interviewtranskript Rifka, Zeile 516-519

²⁹⁶ Vgl. Anhang 4.7 Interviewtranskript Rifka, Zeile 422-424

Zusammenhang mit Antisemitismus relevant wird (s.u.). Auf diesem Hintergrund erklärt sie sich offen und zugänglich für alles Neue, um einen intellektuellen Zugang zur Welt zu erhalten. Mit der Überzeugung ein fundiertes Wissen zum Judentum vorweisen zu können, steigert sich Rifkas allgemeines Selbstbewusstsein und ihr jüdisches Selbstverständnis, das zwar durch Ausgrenzung anderer tangiert aber nicht erschüttert wird: „Das ist einfach so, nicht nur, dass ich stolz bin Jüdin zu sein, sondern, dass ich weiß, dass ich auch Wissen hab über das Judentum, über die Religion, über die Tradition nicht nur Geschichte.“²⁹⁷ Dass es nicht nur das Wissen allein ist, dass die Empfindung „stolz“ hervorruft, wird in der Fortsetzung ihrer Aussage deutlich: „Weil ich einfach, ich bin stolz drauf und es kommt einfach so, das ist ziemlich komisch, dass ich das sage.“²⁹⁸ Indem sie erklärt, dass diese selbstbewusste Empfindung „so einfach kommt“, wird die Annahme nahegelegt, dass es sich um eine Art Glücksgefühl handelt, das sie plötzlich und unvermittelt erfasst. Ihre kurze emotionale Anmerkung wird aber sogleich zurückgenommen, zum einen durch ihre Ergänzung, dass die Aussage komisch und damit nicht unbedingt ernst zu nehmen sei, wie auch durch die erneute Betonung der Wissenskomponente ihres jüdischen Selbstverständnisses: „Es klingt vielleicht arrogant, aber ich weiß sehr viel über's Judentum, auf jeden Fall.“²⁹⁹

Nicht nur das jüdische Wissen auch die Wissensvermittlung im Religionsunterricht durch besondere Lehrer spielen bei Rifka eine ganz wesentliche Rolle. Diesen Unterricht nach der Bat Mizwa zu beenden, was theoretisch durch ein Ausweichen auf den Ethikunterricht denkbar gewesen wäre, ist für sie ausgeschlossen. Sie gesteht ein, dass der jüdische Religionsunterricht lockerer sei als anderer Unterricht und auch eine gute Note offenbar leichter zu erreichen wäre, doch bildet die gute Note nicht den ausschlaggebenden Grund ihres Kommens. „Das kam für mich gar nicht in Frage, also ich will also jedenfalls mein Abitur in Religion machen, und eh nicht nur jetzt wegen der Note, also weil ich weiß, ich werde keine

²⁹⁷ Vgl. Anhang 4.7 Interviewtranskript Rifka, Zeile 220-223

²⁹⁸ Vgl. Anhang 4.7 Interviewtranskript Rifka, Zeile 184-186

²⁹⁹ Vgl. Anhang 4.7 Interviewtranskript Rifka, Zeile 345-347

schlechte Note bekommen, weil ich, nicht nur weil das, das lockerer bei uns ist also. Das ist schon so.“³⁰⁰

Dreierlei Punkte verbindet Rifka, wenn sie den Besuch des Religionsunterrichts begründet:

a) das individuelle Lerninteresse von Kleinauf „Ich hol mir halt so viel wie möglich unterschiedliche Informationen, bin sehr begeistert“, denn „Ich denke, ich nehme die Stärke halt daraus, dass ich mich informiere“.³⁰¹ Mit Rifkas Interesse sind nicht nur gehörte Geschichten oder das Kennenlernen bestimmter Traditionen gemeint, sondern vor allem die dahinter steckende Haltung, die sie ihrer Ansicht nach von anderen Zuwanderern unterscheidet.

b) die Selbstsicherheit gegenüber ihren jüdischen Wissensbeständen „Aber ich denke auch, dass ich durch mein Wissen genug (präsentieren) kann“³⁰², die ihr eine gute Note garantieren und

c) in einem sozialen Bereich das Verständnis der Mitschüler bei der Diskussion spezifisch jüdischer Probleme, z.B. Antisemitismus. Religionsunterricht erscheint als „einzige Bezugsquelle, wo ich denn weiß, dass mich Leute auch verstehen“.³⁰³

Wissen dient i.d.S. individuellen und kollektiven Bedürfnissen, emotionaler Verankerung und kognitiver Sicherheit, so dass der Religionsunterricht zum bereichernden Moment wird, um das eigene Identitätskonstrukt zu stützen.

Neben der Wissensaneignung stellt Israel einen weiteren Faktor dar, der für Rifka im Rahmen ihrer jüdischen Identität außerordentlich relevant wird. Eine denkbare Ausreise nach Israel könnte sie ggf. zukünftig der absonderlichen Situation entbinden, die sie zwischen verschiedene Gruppierungen in Deutschland stellt. Eventuell nimmt sie auch durch ihren 3-wöchigen Urlaubsaufenthalt an, dass in Israel statusbedingte oder herkunftsgebundene Fragen weniger eine Rolle spielen würden als sie es in Deutschland tun.³⁰⁴ Ihr Wunsch scheint jedoch tiefer zu gehen und nicht einer Problemflucht zu dienen, denn er hat sich schon vor langer Zeit herausgebildet: „Ich hab immer als Kind früher schon gesagt, ich werde nach Israel

³⁰⁰ Vgl. Anhang 4.7 Interviewtranskript Rifka, Zeile 331-336

³⁰¹ Vgl. Anhang 4.7 Interviewtranskript Rifka, Zeile 212-218

³⁰² Vgl. Anhang 4.7 Interviewtranskript Rifka, Zeile 336 f.

³⁰³ Vgl. Anhang 4.7 Interviewtranskript Rifka, Zeile 355 f.

³⁰⁴ Eventuell, weil ihr die gesellschaftliche Spaltung in Israel, ob russische oder äthiopische Zuwanderer, ob Säkulare oder Orthodoxe etc. noch nicht bewusst geworden ist.

fliegen und dort leben Vielleicht mach ich das, vielleicht werde ich später in Israel leben.“³⁰⁵ Auch an dieser Stelle kommt die Rolle des Ausweises ins Spiel, der zuvor in Hinsicht auf ihre deutsche Staatsbürgerschaft genannt wurde. Der israelische Pass aber würde nicht nur eine israelische Staatsbürgerschaft amtlich und autoritativ belegen, sondern vor allem der Vergewisserung ihrer selbst dienen „einfach für mich“.³⁰⁶

Sie spricht zuvor davon, sich in Deutschland assimiliert zu haben und sich teilweise deutsch zu fühlen. Wenn es aber um das Land geht, dem sie sich ohne wenn und aber zuordnet, ein Land, das sie als das ihre ansieht, kann dieses Land nur Israel sein: „Ich würde für mein Land kämpfen, das ist mein Land und wenn mich irgendjemand fragen würde, was ich als mein Land ansehe, ich würd auf keinen Fall Russland sagen, Deutschland weniger, Israel. Ich bin Jüdin, das ist eine Nation, das ist nicht nur eine Religion.“³⁰⁷ Diese intensive Beziehung zu Israel als Teil ihres jüdischen Selbstverständnisses leitet sie aus dem Recht ab, sich als Jude in Israel niederlassen zu können und die Staatsbürgerschaft aufgrund ihrer Herkunft, da Israel als eine den Juden eigene Nation allen Juden offen steht und angesichts des bestehenden und wachsenden Antisemitismus einen Ort der Sicherheit bildet. Doch nicht der Antisemitismus wird explizit als Auswanderungsmotiv benannt, sondern ihre patriotische Haltung, die sie auch bestärkt, in der Armee zu dienen³⁰⁸, um das Land zu verteidigen: „Vielleicht mach ich das, vielleicht werde ich später in Israel leben, weil ich mich so stark damit identifizieren kann und ich bin so nationalistisch eigentlich und patriotisch einfach, obwohl ich (hab) da noch nicht gelebt, sondern hier.“³⁰⁹

Rifkas offensichtlich ausgereifter Plan wird aber relativiert, wenn sie in ihrer Darstellung wiederholt das Adverbium „vielleicht“ nutzt und damit die Unsicherheit ihres Vorhabens ausdrückt: „Vielleicht mache ich das irgendwann.“³¹⁰ Sie hat sich scheinbar auch noch nicht ausführlich über eine Auswanderung informiert, denn sonst könnte sie genau sagen, unter welchen Bedingungen der israelische Pass zu

³⁰⁵ Vgl. Anhang 4.7 Interviewtranskript Rifka, Zeile 557-559

³⁰⁶ Vgl. Anhang 4.7 Interviewtranskript Rifka, Zeile 539 f.

³⁰⁷ Vgl. Anhang 4.7 Interviewtranskript Rifka, Zeile 543-547

³⁰⁸ Vgl. Anhang 4.7 Interviewtranskript Rifka, Zeile 541-543

³⁰⁹ Vgl. Anhang 4.7 Interviewtranskript Rifka, Zeile 559-563

³¹⁰ Vgl. Anhang 4.7 Interviewtranskript Rifka, Zeile 554

erhalten ist: „Man muss ja ein Jahr dort leben, oder?“³¹¹ Andererseits gewinnt ihr Wunsch durch die in Israel lebende Verwandtschaft³¹² einen festen Haltepunkt, der über einen oberflächlichen Kontakt zu verschiedenen Feiern aktualisiert wird: „Wir gratulieren uns halt, auch zu den Geburtstagen, Freunden auch. Aber ich hab jetzt keine engen Freundschaften, weil das ist nicht ganz so einfach.“³¹³ Zu fragen wäre in diesem Zusammenhang, wieso sich Rifka nicht der zionistischen Jugend angeschlossen hat, wenn sie schon von kleinauf an Israel und einer Alija interessiert ist und entsprechende Lernmöglichkeiten nutzen möchte. Hierin bestünde eine Alternative zum Jugendzentrum, das sie aus genannten Gründen meidet.

2.7.3.2 Fehlende jüdische Kontinuität versus Konstrukte jüdischer Identität

Fehlende jüdische Kontinuität

Die nichtvorhandene jüdische Kontinuität des Elternhauses wird an verschiedenen Stellen benannt, wenn auch sie später auch wieder relativiert dargestellt wird. Der Mutter, die „zunächst nicht wusste, „dass sie Jüdin ist“³¹⁴, wird das Judentum vornehmlich durch Ausgrenzung und negative Erlebnisse in Russland bewusst: „Also meine Mutter, die hat halt früher dieses Jüdischsein nur dadurch empfunden durch negative Reaktionen. Also sie ist Jüdin und dass sie dadurch halt nicht das studieren konnte, was sie wollte.“³¹⁵ Durch Ausgrenzungsmechanismen und Verbote wurde also Judentum konstituiert. Dass die Mutter kein Einzelfall in der Familie war, wird durch den Verweis auf den Onkel deutlich, dem offenbar auch das Studium bzw. der Studienwunsch verwehrt wurde:³¹⁶ Wie Rifka angibt, pflegten die Eltern kaum jüdische Traditionen in der ehemaligen UDSSR und die Mutter scheint sich bis heute kaum auszukennen: „Aber sie hat halt nicht dieses ganze Wissen.“³¹⁷ Rifka wird schließlich diejenige, die diese Traditionen in ihrer Familie einführt. Über die in Deutschland lebenden Großeltern erfährt man

³¹¹ Vgl. Anhang 4.7 Interviewtranskript Rifka, Zeile 550-552

³¹² Vgl. Anhang 4.7 Interviewtranskript Rifka, Zeile 565, 570-573

³¹³ Vgl. Anhang 4.7 Interviewtranskript Rifka, Zeile 576-579

³¹⁴ Vgl. Anhang 4.7 Interviewtranskript Rifka, Zeile 103-105

³¹⁵ Vgl. Anhang 4.7 Interviewtranskript Rifka, Zeile 270-275, auch 94-97

³¹⁶ Vgl. Anhang 4.7 Interviewtranskript Rifka, Zeile 98

³¹⁷ Vgl. Anhang 4.7 Interviewtranskript Rifka, Zeile 278-279

lediglich, dass sie kaum jüdische Freunde in der Gemeinde haben und die Gottesdienstsprache nicht beherrschen, denn der Großvater „kann halt kein hebräisch, das ist klar, er hat auch gar keine Möglichkeit das zu lernen“.³¹⁸ Wie ihre Großeltern und Eltern hat auch Rifka keinen jüdischen Freundeskreis (s.o.). Ihre beste Freundin ist Katholikin.

Jüdische Konstrukte

Doch die fehlende jüdische Kontinuität wird durch weiter zurückreichende Traditionen in ein rechtes Licht gerückt. Fast könnte man annehmen, dass sie als Ersatz- und Hilfskonstrukte dienen, um jüdische Identität plausibel zu machen. Hinsichtlich der Mutter wird die Verwandtschaft in der Hochburg der Orthodoxie Vilna³¹⁹ hervorgehoben. „Und dann war es so, dass die Familie von meinen Eltern, also Polen und die waren schon immer sehr sehr religiös. Also der hat auch einen ... Opa so, der war glaube ich Rabbi, also jedenfalls, also eine sehr, sehr orthodoxe Familie und meine Oma natürlich auch.“³²⁰ Die Mutter fuhr dort regelmäßig in den Ferien hin und gewann³²¹ damit Kenntnisse, „was jüdisches Leben bedeutet“.³²² Wie verhält sich aber dieser frühe jüdische Einblick der Mutter mit Rifkas zuerst gegebener Information, dass die Bewusstwerdung jüdischer

³¹⁸ Vgl. Anhang 4.7 Interviewtranskript Rifka, Zeile 299-302

³¹⁹ Vilna, die Hauptstadt des Herzogtums Litauen (Polen), ab 1940 der russischen Sowjetrepublik Litauen und seit 1992 die Litauens, bildete für Juden, die hauptsächlich als Kaufleute arbeiteten, seit dem 16. Jahrhundert einen Siedlungsort. Im 17. Jahrhundert stellten die 3000 dort lebenden Juden 1/6 der Stadtbevölkerung, doch flohen die meisten in Folge der Chelminiecky Unruhen. Anfang des 18. Jahrhunderts war die jüdische Bevölkerung wiederum auf über 3000 Personen angewachsen. Berühmte Gelehrte prägten das Bild der Stadt. Hatten zunächst Chassidim großen Einfluss, gewann die Gegenbewegung der Mitnagdim im Zuge der Aufklärung großes Gewicht. Im 19. Jahrhundert entstanden bei gleichzeitiger Russifikation jüdischer Einwohner bedeutende jüdische Lernzentren. Anfang des 20. Jahrhunderts leben fast 65 000 Juden, über 40% der Gesamtbevölkerung, in Vilna. Schlechte Lebensbedingungen ließen viele Juden in die USA auswandern. Schließlich wurde Vilna auch zum Zentrum des Zionismus. Mit dem Überfall der Nazis 1941 wurden Ghettos errichtet und die meisten Juden liquidiert. Nach 1945 verbot die sowjetische Regierung jede Art jüdischer Organisation in Vilna und Juden die nach Israel fliehen wollten, wurden inhaftiert. 1959 lebten noch 17 000 Juden in Vilna, die mehrheitlich jiddisch sprachen. Bis 1970 wuchs die jüdische Bevölkerung weiter, durfte jedoch nur über eine einzige Synagoge verfügen. In den frühen 60er Jahren wurden viele Juden als Wirtschaftsverbrecher zum Tode verurteilt, gefolgt durch antisemitische Kampagnen der Presse. Die jüdische Jugend orientierte sich, insbesondere seit dem 6 Tage Krieg an Israel, zunehmend an ihren jüdischen Wurzeln (Klausner 1972a. S. 138 –148; Encyclopaedia Judaica 1972I, S 149 f.)

³²⁰ Vgl. Anhang 4.7 Interviewtranskript Rifka, Zeile 105-110

³²¹ Vgl. Anhang 4.7 Interviewtranskript Rifka, Zeile 117 f.

³²² Vgl. Anhang 4.7 Interviewtranskript Rifka, Zeile 112

Wurzeln durch die Mutter erst durch negative Erfahrungen ausgelöst worden seien. Die Auskünfte stehen in Widerspruch zueinander. Es scheint als ob Rifka Gehörtes so rekonstruiert, dass sie es für die Geschichte der Familie passend macht, um jüdische Kontinuität in irgendeiner Form zu gewährleisten. Andererseits kann angenommen werden, dass die Mutter zwar als Kind in den Ferien jüdisch sozialisiert wurde, aber in Jugend und Erwachsenenalter keinen Bezug mehr zum Judentum hatte, gleichwohl die Mutter in der UDSSR mit einem großen jüdischen Freundeskreis ausgestattet wird: „Und sie hatte früher schon jüdische Freunde, auf jeden Fall, in Russland gehabt.“³²³

Weitere Kontinua für die jüdischen Familientraditionen werden über die kosher kochenden Groß- bzw. Urgroßmütter: „Das war dann meine Uroma, die Oma von meiner Mutter. Und also meine beiden Omas kochen jüdische Küche.“³²⁴ und über die jiddisch sprechende Mutter des Vaters hergestellt: „Meine Oma, von meinem Vater von der Seite, die hat noch mit meinem Vater jiddisch gesprochen und meinte, dann ich würde es nicht verstehn und irgendwann konnte ich’s dann verstehen.“³²⁵ Jüdische Identität wird auf diesem Hintergrund für beide Eltern bezeugt.

Zuweilen wirken Rifkas Aussagen zu einem jüdischen Kontext überzogen. Das betrifft nicht nur die Familienlinien der Vergangenheit, sondern auch die Gegenwart, so etwa im Fall der katholischen Freundin und deren jüdischer Verwurzelung. Nicht nur dass die Freundin und die Eltern jüdische Freunde haben, auch die Vorfahren der Freundin sind jüdisch. Während Rifka der guten Beziehung zwischen ihr und Freundin nur eine kurze Bemerkung schenkt, wird deren jüdischer Bezug intensiv ausgeschmückt. Ihre beste Freundin hat „sehr viele jüdische Vorfahren“ gehabt. „Also, sie ist zwar katholisch, aber trotzdem mehr, aber trotzdem, es ist halt so, dass sie von beiden, also von Vater und der Mutter her jüdische Wurzeln hat und sie trägt auch Davidstern und ihr bester Freund ist auch Jude. Und wir haben gut harmoniert. Und viele Freunde ihrer Familie sind

³²³ Vgl. Anhang 4.7 Interviewtranskript Rifka, Zeile 227 f.

³²⁴ Vgl. Anhang 4.7 Interviewtranskript Rifka, Zeile 119-123

³²⁵ Vgl. Anhang 4.7 Interviewtranskript Rifka, Zeile 123-127

auch jüdisch und sie haben als altes Erbstück eine Menora stehen, die hat noch die Oma von ihrer Mutter die war halt ganz jüdisch.“³²⁶

Der fragmentarische jüdische Hintergrund einerseits und die Initiation und Förderung jüdischer Identität durch institutionelle Angebote andererseits führen Rifka auf ihrer Suche nach ihrer eigenen Definition dessen, was Jüdisch ist, zu Handlungsänderungen, die tief ins Familienleben eingreifen. Das Gefühl, jüdisch zu sein und hinter dem Judentum zu stehen, spielt dabei ebenso eine Rolle, wie von Außen wahrnehmbare Zeichen und Vorlieben, so z.B. das Hören jüdischer Musik oder das Tragen des Davidsterns. „Und ich hör mir halt gerne jüdische Musik an, also ich steh da vollkommen dahinter und ich bin sehr stolz Jüdin zu sein.“³²⁷ Vor allem aber kommt das Bedürfnis nach jüdischer Identität bei der Implementierung jüdischer Tradition in den Familienhaushalt zum Vorschein. Wann genau diese Implementierungen einsetzen, wird nur verschwommen deutlich. Feiertage als solches werden schon in der Grundschule wichtig, wie sie erklärt. Rifkas Wunsch, die Bat Mizwa feiern zu wollen, gibt allerdings einen klaren Hinweis auf das Alter.

Die Vorbereitung der Bat Mizwa, die zum Familienereignis im kleinen Rahmen wird, wurde offenbar durch zwei Lehrer unterstützt: „Ja ich hab Bat Mizwa ... Ich hab darauf bestanden und dann also. Meine Eltern haben auch auf jeden Fall gesagt, die wollen es also ... Ja ich hab halt gesagt, ich will, ich will das auf jeden Fall machen und dann habe ich teils mit der Alina³²⁸ gelernt und teils ja mit der Frau Levy³²⁹, die hat mich auch vorbereitet und dann haben wir bei uns im kleinen Familienkreis auch gefeiert, also wir in der Synagoge und dann sind wir ins jüdische Restaurant in der Gemeinde gegangen ... und es war schon schön, es war nur halt ganz klein“.³³⁰ Damit hat Rifka die Gemeindeeinführung als schönes Familienerlebnis in Erinnerung. Über die Motivation eines Madrich bei einem Machane wird die wöchentliche Schabbatfeier, Challabacken³³¹ und der Synagogenbesuch in den Familienrhythmus integriert. „Aber wir hatten ne Zeit

³²⁶ Vgl. Anhang 4.7 Interviewtranskript Rifka, Zeile 145-156

³²⁷ Vgl. Anhang 4.7 Interviewtranskript Rifka, Zeile 133-135

³²⁸ Geänderter Name einer Freundin

³²⁹ Geänderter Name einer Lehrerin

³³⁰ Vgl. Anhang 4.7 Interviewtranskript Rifka, Zeile 317-328

³³¹ Vgl. Anhang 4.7 Interviewtranskript Rifka, Zeile 268

lang, habe ich darauf bestanden, dass wir jede Woche Schabbat feiern. Ich bin jeden Freitag in die Synagoge gegangen.“³³² Die Eltern werden so verpflichtet mitzutun: „Es hat hier durch mich angefangen.“³³³ Der Gottesdienst berührte Rifka zutiefst: „Das hat mich so beeindruckt irgendwie.“³³⁴ Und Rifka konnte sich hinsichtlich der Ausübung religiöser Verpflichtungen offenbar bis zu einem gewissen Grad zu Hause durchsetzen, soweit die Eltern nicht gegenteiliges entschieden. Dazu gehört das o.g. Ende der Gottesdienstbesuche durch den Vater wegen des Verhaltens anderer Zuwanderer³³⁵ und die ganztägige berufliche Verpflichtung der Mutter, die die Schabbateinhaltung unmöglich macht: „Aber Schabbat feiern wir halt nicht, denn meine Mutter arbeitet von morgens bis abends.“³³⁶ Von sich aus erklärt Rifka ferner, dass koscheres Geschirr „ja auch nicht so sein“ müsse.³³⁷ Beibehalten wird allerdings die Pessachfeier, „alles so familienmäßig“³³⁸, die man in Deutschland erst zu feiern begonnen hat: „Wir feiern, na ja wir feiern Pessach, auf jeden Fall jedes Jahr, so richtig traditionell.“³³⁹ Auch der Großvater, als ältestes Familienoberhaupt, nimmt aktiv daran teil. Man hält sich offensichtlich an die vorgegebene Struktur der Haggada, doch der Ablauf würde „immer ganz langsam“³⁴⁰ vor sich gehen. Die genauen Anweisungen in der Haggada benötigen längere Zeit, wenn sie durch jahrelanges Zeremoniell nicht automatisiert sind: „Also mit Dings. Wir wissen’s halt nicht auswendig.“³⁴¹ Pessach betrifft in Rifkas Verständnis vornehmlich den Sederabend. Wie die Frage nach Chamez bzw. die Vorbereitungen zu Pessach geregelt werden, spricht Rifka nicht an. Anzunehmen sind Kompromisslösungen, die ein individuelles Konzept zu Pessach einschließen. Die Umsetzung traditionellen Lebens mag somit, abhängig von verschiedenen außer- und innerfamiliären Bedingungen, verwirklicht werden.

³³² Vgl. Anhang 4.7 Interviewtranskript Rifka, Zeile 281-284

³³³ Vgl. Anhang 4.7 Interviewtranskript Rifka, Zeile 280

³³⁴ Vgl. Anhang 4.7 Interviewtranskript Rifka, Zeile 421

³³⁵ Die Entscheidung des Vaters kann ggf. auch als Rechtfertigungsgrund gedient haben, um den Besuch ausfallen zu lassen.

³³⁶ Vgl. Anhang 4.7 Interviewtranskript Rifka, Zeile 305-307

³³⁷ Vgl. Anhang 4.7 Interviewtranskript Rifka, Zeile 278

³³⁸ Vgl. Anhang 4.7 Interviewtranskript Rifka, Zeile 299

³³⁹ Vgl. Anhang 4.7 Interviewtranskript Rifka, Zeile 292 f.

³⁴⁰ Vgl. Anhang 4.7 Interviewtranskript Rifka, Zeile 305

³⁴¹ Vgl. Anhang 4.7 Interviewtranskript Rifka, Zeile 293 f.

Gegenkonstrukte zu den Eltern

Hat sich Rifka schon durch das Einbringen der Tradition durchsetzungsfähig gegenüber den Eltern gezeigt, indem sie diese in den Ritus einband, so legt sie heute um so mehr Selbstbewusstsein hinsichtlich ihrer persönlichen Interessen an den Tag, die sie deutlich von der Einstellung der Eltern unterscheidet. Wurde der Ritus zum familienbindenden Moment, fungiert das intellektuelle Interesse als trennendes Bewusstsein. Rifka kennzeichnet ihre Interessen und Sichtweisen als tiefgehender und vielschichtiger als die ihrer Eltern. Ein Unterschied, den sie offensichtlich seit längerer Zeit wahrnimmt, denn, sie war schon „früher immer interessiert, in verschiedene Richtungen zu denken“.³⁴² Eine Fähigkeit, die sie allein sich zuschreibt, denn einerseits wurden nicht alle Schüler durch die entsprechenden institutionellen Angebote stimuliert, und andererseits lebten auch die Eltern ihr offenbar etwas anderes vor: „Auf jeden Fall, das kenne ich halt von zu Hause aus gar nicht.“³⁴³ So meint Rifka: „Ich denke einfach ganz anders auch als meine Eltern und bin liberaler.“³⁴⁴ Durch dieses Statement mag mehr oder weniger zum Ausdruck kommen, dass Rifka die Denkweise ihrer Eltern als intolerant und einseitig betrachtet. Aufgrund dieser Erkenntnis nimmt sich Rifka vor, an sich zu arbeiten, denn sie „versuche, wenn möglich, Vorurteile einfach zur Seite zu schieben und einfach nicht alles so zu sehen, so klischeehaft, was ja automatisch meistens passiert. Das ist schleichend, aber das passiert meistens so“.³⁴⁵ Auch wenn Rifka den Eltern zugesteht, wie schwierig es sei, Vorurteile abzubauen, scheint sie ihnen doch einen Vorwurf ob ihres Klischeedenkens zu machen, von dem sie sich abgrenzen muss: „Aber ich weiß, dass ich ganz anders denke, viel offener.“ Die Darlegungen deuten auf einen typischen Ablösungsprozess vom Elternhaus, auch wenn sich Rifkas Position zu russischen Zuwanderern nicht wesentlich von der ihrer Eltern unterscheiden mag. Rifkas Abnabelungsprozess ist durch 2 Entwicklungen bestimmt a) durch eine schon langwährende und sich entfaltende Hinwendung zu jüdischer Tradition, die ansatzweise erfolgreich in die Familie integriert wird und b) durch die

³⁴² Vgl. Anhang 4.7 Interviewtranskript Rifka, Zeile 454 f

³⁴³ Vgl. Anhang 4.7 Interviewtranskript Rifka, Zeile 456 f.

³⁴⁴ Vgl. Anhang 4.7 Interviewtranskript Rifka, Zeile 459 f.

³⁴⁵ Vgl. Anhang 4.7 Interviewtranskript Rifka, Zeile 460-464

Bewusstwerdung unterschiedlicher Denkstile und – richtungen, die den Eltern nicht zugänglich sind.

Religion und Gott

Während Rifka in ihrem jüdischen Selbstverständnis hohen Wert auf jüdisches Wissen (Sprache, Kultur, Philosophie) und auf die Verbindung zu Israel (Nation, Land und Volk) legt, scheint die Religion nur eine periphere Funktion zu erfüllen. So erklärt sie fast zu Anfang des Interviews „Judentum ist nicht nur ne Religion. Und das sag ich immer wieder.“³⁴⁶ Das heißt, erst die Vielschichtigkeit des Judentums, mit der alles umfasst wird „um sich als Nation ansehen zu können“³⁴⁷ fasziniert sie. Auch wenn sie zeitweise eine Hingabe für die Tradition zeigt, bleibt der Stellenwert der Religion ebenso wie Rifkas Gottesbezug undurchsichtig. Religiöse Verpflichtungen und Gesetze stellt sie in einen philosophischen Kontext, der auf ethisch- humanistischen Ideen beruht und universalen Anspruch trägt. Ihren Aussagen nach orientiert sie sich vor allem an Kants kategorischem Imperativ, den sie mehrmals in eigener Umschreibung verwendet, denn das eigene Verhalten orientiere sich daran, welchen Maßstab man an das Verhalten des Anderen anlege. Gebote und Regeln werden als Rechtssystem betrachtet, die das Leben der Menschen untereinander regeln. Verbote werden deshalb notwendig, um die Freiheiten aller größtmöglich zu garantieren und die Willkür des Einzelnen einzuschränken. Regeln und Gesetze sind somit allgemein bindend in der Gesellschaft, um allen gleiche Rechte zu garantieren, denn es gilt: „Ich denke einfach, jedem uns gegenüber, also dem anderen gegenüber, also jedem eigentlich, so stets, gewisse Sachen einfach einzuhalten, weil man, weil man nicht möchte, dass sich jemand so einem selbst gegenüber verhält.“³⁴⁸

Rifka verwendet in diesem Zusammenhang den Begriff Gebote: „Also, ich denke, die Gebote wurden aufgeschrieben, um Regeln zu haben, wenn Menschen Regeln brauchen bzw. Einschränkungen, um gewisse Rechte darzubringen, andere Rechte. Und genauso ist es halt, die Gesetze schränken uns ja auch mit Absicht

³⁴⁶ Vgl. Anhang 4.7 Interviewtranskript Rifka, Zeile 32 f.

³⁴⁷ Vgl. Anhang 4.7 Interviewtranskript Rifka, Zeile 37 f.

³⁴⁸ Vgl. Anhang 4.7 Interviewtranskript Rifka, Zeile 484-488

ein, damit wir gewisse Freiheiten einfach aufrecht erhalten können.“³⁴⁹ Doch bezieht sie sich nicht nur auf partikular für das jüdische Leben bestimmende Mizwot (Pessachvorschriften, Arbeitsverbot am Schabbat). Geht sie überhaupt von einem göttlichen Gesetz aus oder ist sie der Auffassung, dass diese Gebote nicht nur durch den Menschen aufgeschrieben, sondern auch durch ihn entworfen wurden? Die Annahme liegt nahe, dass Rifkas Grundverständnis einer Gesetzgebung rational begründet sein könnte und Gott als Urheber dieser Gesetze nicht notwendigerweise einbezogen werden muss. Als Rifka mit der Dilemmageschichte Schimons konfrontiert und nach ihrer Verpflichtung gegenüber Gott befragt wird, hält sie sich nicht beim Ultimaten auf und scheint auszuweichen: „Ob das gegenüber Gott so ist, kann ich jetzt nicht sagen. Ich denke wir sind der Gesellschaft auch verpflichtet.“³⁵⁰

Die Annahme scheint sich zu bestätigen, wenn Rifka erklärt: „Ich weiß auch nicht, ob ich an Gott glaube.“³⁵¹ Dass sie an Gott nicht glaubt, kann verschiedene Ursachen haben, ggf. ist ihre Haltung durch die familiäre Erziehung, möglicherweise auch durch Veränderungen religiöser Standpunkte in ihrer Jugendzeit bedingt. Schließlich hat sie früher viel Kraft eingesetzt, um Traditionen in die Familie einzubringen, so z.B. regelmäßig den Gottesdienst zu besuchen. Welchen Stellenwert der Gottesdienst tatsächlich für sie hinsichtlich ihres Gottesbezuges hatte, ist damit noch nicht offengelegt. Rifka sucht vorsichtig ihren Gottesbezug zu umreißen, indem sie Gott als das Schicksal oder als das bindende Element der Juden untereinander bezeichnet. Der Begriff Schicksal scheint zunächst nicht recht zu ihren anderen Ausführungen zu passen, wird aber später erneut aufgegriffen. Das bindende Element kann in ihrem Verständnis auf die Sinaierfahrung, den Ursprung des Bundes zwischen Volk und Gott und der damit verbundenen Nationenbildung als fortbestehende Vergegenwärtigung eines Zusammengehörens betrachtet werden. Die Sinaierfahrung erscheint wichtig, weil Rifka Wert auf den regelmäßig zu feiernden Sederabend legt.

In der Interviewsituation wurde weiter versucht, Rifkas Bezug zu Gott durch Fragestellungen aus dem Schimondilemma zu erhellen. Hinsichtlich der Frage, ob

³⁴⁹ Vgl. Anhang 4.7 Interviewtranskript Rifka, Zeile 474-480

³⁵⁰ Vgl. Anhang 4.7 Interviewtranskript Rifka, Zeile 480-482

³⁵¹ Vgl. Anhang 4.7 Interviewtranskript Rifka, Zeile 488-490

Gott auf die Welt in irgendeiner Weise einwirkt, etwa strafend oder schützend, verfolgt Rifka 2 Erklärungslinien:

a) Strafe erfolgt nicht gottinstruiert oder durch andere Mächte, an die Menschen ggf. glauben: „Und ich denke, es ist nicht der Gott, der einen straft oder irgendwelche dunklen Mächte.“³⁵² Strafe wird als Folge falschen Verhaltens eines Menschen gesehen, auf das die ihn umgebenden Menschen und Gesetze reagieren. Wie der Mensch sich der Umwelt gegenüber zeigt, so wird ihm auch spiegelbildlich geantwortet. Strafe würde Rifka in diesem Sinne als gesellschaftliche Reaktion und Sanktion betrachten, die durch eigenes Verschulden zustande kommt. „Da vermittelt man ja etwas. Und das, was man vermittelt, das nehmen die anderen ja auf und genauso geben sie es uns zurück, aber auf ne andere Weise halt.“³⁵³ Strafe wird in diesem Kontext nicht nur juristisch philosophisch definiert, obwohl sie nochmals auf den kategorischen Imperativ verweist, sondern auch in einer psychologisch-soziologischen Dimension. Irritierend wirkt in ihren Aussagen eine kleine Relativierung. Hat sie von vornherein erklärt, dass es nicht Gott ist, der straft, so fügt sie plötzlich ein „Vielleicht schon“, kehrt dann aber zu ihrer ursprünglichen These zurück. Dass sie Gott eben doch nicht völlig ausklammert, kommt in ihrer zweiten Erklärungslinie zum Ausdruck.

b) Hinsichtlich einer nicht rational zu erklärenden Situation, z.B. eine unverhofft eintretende Rettung in Not, könnte Gottes Wirken in der Welt, im Sinne von Wunder, denkbar sein. Rifka erinnert sich dabei an eine biblische Geschichte, die sie auf einem Machane gehört hat. Im Narrativ wurde über eine Lebensrettung berichtet und der Retter mit Gott bzw. einem Helfer Gottes, ggf. einem Engel, identifiziert.³⁵⁴

In weiteren Ergänzungen zum Thema Rettung tendiert Rifka dazu, Gott mit den Begriffen Zufall und Schicksal zu fassen. Schicksal bedeutet für sie eine Art der Vorsehung, Determination. Es sind Ereignisse, die „wir als Zufälle“ ansehen. „Das ist womöglich vorherbestimmt, dass es dieses Schicksal ist, was den Gott ausmacht, vielleicht ist das n bisschen kompliziert aber ich weiß nicht, ich hab da

³⁵² Vgl. Anhang 4.7 Interviewtranskript Rifka, Zeile 499-501

³⁵³ Vgl. Anhang 4.7 Interviewtranskript Rifka, Zeile 504-507

³⁵⁴ Vgl. Anhang 4.7 Interviewtranskript Rifka, Zeile 520-524

so meine eigenen Theorien.“³⁵⁵ Verschiedene Vorstellungen zu Gott, Gesetz und Schicksal scheinen sich bei Rifka zu überlagern. Sie eruiert, dass eine Vorhersehung des Menschen ebenso wie eine Rettung durch Gott nicht ausgeschlossen wäre, doch würde Gott nicht strafen. Auch die bindende Funktion Gottes wird betont, doch kann diese offenbar der tiefen Gläubigkeit entbehren. Ihre Positionen scheinen diffus und lassen sich kaum in ein plausibles Ganzes einbetten, so dass man annehmen könnte, dass sich Rifka - bezogen auf das religiöse Urteil- in einer Übergangssituation befindet.

2.7.3.3 Personenbezogene Bezugsfelder, die jüdische Identität positiv von Innen initiieren, und antisemitische Erfahrungen, die Judentum negativ von Außen bewusst machen

Jüdische Bezüge entwickelten sich bei Rifka so scheint es vor allem über personengebundene Orientierungen, die als Ersatz für die nichtvorhandene familiäre jüdische Sozialisation betrachtet werden können. Es handelt sich wohl um einen längeren Prozess, möglicherweise dadurch bedingt, dass der Vater die Familie verlässt und sich Rifka häufig neue Projektionsfiguren in ihrer Lernbiografie auswählt, die auf sie eine Wirkung ausüben. „Es ist halt, dass mein Vater nicht mehr bei uns wohnt.“³⁵⁶ Rifka ist es wichtig, dass sie über lehrende Bezugspersonen in Tradition und Wissen eingeführt wurde. Wann jeweilige Lehrer, die Rifka nennt, sie unterwiesen haben, wird nur verschwommen erkennbar. Als Grundlage dieser traditionellen und wissensorientierten Vermittlung dient wie o.g. die jüdische Grundschule, auf die Rifka hinsichtlich der Feiertage verweist, doch nennt sie hier keine konkreten Lehrer. Als Leitfigur muss sicherlich auch der Madrich eines besuchten Machane gesehen werden, der sie durch Geschichten begeistert.³⁵⁷ Vielleicht war Rifka auch etwas verliebt und deshalb motiviert ihrem Vorbild nachzueifern. Das Vorbild Jossi, der jüdisch verhaftet ist, bietet ihr genau

³⁵⁵ Vgl. Anhang 4.7 Interviewtranskript Rifka, Zeile 525-529

³⁵⁶ Vgl. Anhang 4.7 Interviewtranskript Rifka, Zeile 289 f.

³⁵⁷ „Nee, ich weiß nicht, da ist nur der Jossi mir in Erinnerung geblieben, da hab ich sogar damals beschlossen, mein Kind Jossi zu nennen (((lachen)))//, weil ich den ganz toll fand, und so auf jeden Fall.“(Vgl. Anhang 4.7 Interviewtranskript Rifka, Zeile 415-419)

das, was ihre Eltern nicht vermitteln können, die Einbindung in die jüdische Tradition. Durch Jossi gewinnt auch die Synagoge Bedeutung.

An weiterer Stelle nennt sie ihren ersten Lehrer im Religionsunterricht, den sie als einführend und bewegend charakterisiert. Die Methodik des Lehrers betonte die Präsentation biblischer Narrative, die sich tief in Rifkas Gedächtnis schreiben. Über die Person wurde das Wissen um und über die Tora eingeprägt und kann noch jetzt abgerufen werden „Da war Doron“³⁵⁸, den sie als „Aha- Erlebnis“ betrachtet: „Oh der Mann war so lieb, der war so lieb und das war der Vater vom Rabbiner. Ich glaub, war der selber Rabbiner.“ Doron hat ihr jedenfalls Freude beim Lernen vermittelt: „Und der kommt dann immer so mit seinem ... ins Zimmer. Und ich weiß nicht. Da hat das richtig Spaß gemacht und ich denke, das ganze Wissen, was ich über die Tora hab, hatte ich von diesen ganzen Geschichten, also diese Bibel selber. Das habe ich nicht hier gelernt, das wusste ich von vorher und zwar hat sich das so bei mir eingeprägt, dass ich jetzt sogar fast alle Namen nennen, sagen könnte, vielleicht nicht chronologisch, aber trotzdem ich kenn alle Geschichten und sogar mehr.“³⁵⁹ In Bezug auf den Lehrer Doron steht die emotionale Wärme stark im Vordergrund, die ein Vergessen des Vermittelten unmöglich machen. Auch die folgende Lehrerin wird nur positiv beschrieben, wenn auch die emotionale Verbindung nicht so tiefgehend erscheint: „Ich hatte früher in der Frau Katz“³⁶⁰ eine sehr gute Lehrerin, die hat unglaublich viel Wissen vermittelt und ich bin so froh, also ich denk, das kommt auch teils durch sie jetzt.“³⁶¹ Ihren jetzigen Wissenstand führt Rifka also auf die Lehrkünste der Unterrichtenden und die gute Beziehung zwischen Schüler und Lehrer zurück. Der gute Lehrer kennzeichnet sich in Rifkas Beurteilung also durch Herzlichkeit, Freude und Wissen, das weitergegeben wird, so dass man es behält. Sie ist froh und empfindet Verbundenheit zu diesen Pädagogen, die einen glücklichen Umstand des Lebens bilden. Durch die gute Beziehung haben sich die Religionslehrer „wirklich ins Gedächtnis eingeprägt“.³⁶² Rifkas Empfindungen äußern sich weiter wie folgt: „Und da bin ich richtig dankbar

³⁵⁸ Name des ersten Lehrers geändert. (Vgl. Anhang 4.7 Interviewtranskript Rifka, Zeile 226 f.)

³⁵⁹ Vgl. Anhang 4.7 Interviewtranskript Rifka, Zeile 230-243

³⁶⁰ Geänderter Name einer weiteren Pädagogin

³⁶¹ Vgl. Anhang 4.7 Interviewtranskript Rifka, Zeile 219-223

³⁶² Vgl. Anhang 4.7 Interviewtranskript Rifka, Zeile 247

für, also jetzt obwohl ich nicht so alt bin, ich weiß das auf jeden Fall zu schätzen, dieses ganze Wissen.“³⁶³ Aus Rifkas Aussagen kann geschlossen werden, dass sie über den positiven Kontakt zu den Vermittlungspersonen ihr Judentum entfalten konnte und heute die intellektuelle analytische Durchdringung der Religion und Tradition als wichtig erachtet, die die Verpflichtung zu lernen und die Auseinandersetzung über das Gelernte einschließen. Kognitive und emotionale Komponenten verbinden sich und bedingen einander. Die lehrenden Vorbilder haben sich unauslöschbar in ihrem Gedächtnis verankert. Interessant erscheint dabei, dass sie stets die lehrenden Bezugspersonen aber kaum die mitlernenden Schüler erwähnt, so als ob es keine Freunde in einem Kurs gegeben hätte. Die Annahme, dass sich Rifka einen Vater- oder Mutterersatz aussuchte, liegt wiederum nahe. In die Reihe dieser Lehrer reiht sich auch der staatliche Ethiklehrer ein, der ihr Interesse für Philosophie anregte: „Ich weiß nicht, ich habe da halt auch eh Glück gehabt. Ich habe einen sehr guten Lehrer gehabt dieses Jahr, der hat statt Ethik Philosophie gemacht.“³⁶⁴ Diese Begegnung führt Rifka dazu, Philosophie als Studienwunsch zu benennen.

Schließlich orientiert sich Rifka auch an Personen des öffentlichen Lebens, wie z.B. an dem Literaturkritiker M. Reich-Ranicki oder an dem Publizisten M. Friedmann.³⁶⁵ „Ich zitier ihn auch ziemlich oft, kommt mir so vor, weil ich bewundere ihn unheimlich Es ist so ein intelligenter, wissender Mann, der intellektuell einfach auf höchster Ebene ist.“³⁶⁶ Diese Personen sind nur indirekt bzw. medial verfügbar, doch hat Rifka in ihnen intellektuelle Vorbilder, denen sie offenbar nacheifern möchte. Deshalb ist es nicht überraschend, dass sie beide mehrmals zitiert, ob richtig sei dahingestellt. Angeregt durch den Literaturkritiker hat sie schon selbst etwas geschrieben³⁶⁷, und Friedmann, so kann man annehmen, dient ihr als Sprachrohr gegen den Antisemitismus, indem sie auf eine autoritativ erscheinende Person verweisen kann.

³⁶³ Vgl. Anhang 4.7 Interviewtranskript Rifka, Zeile 248-251

³⁶⁴ Vgl. Anhang 4.7 Interviewtranskript Rifka, Zeile 451-453

³⁶⁵ Vgl. Anhang 4.7 Interviewtranskript Rifka, Zeile 431-437

³⁶⁶ Vgl. Anhang 4.7 Interviewtranskript Rifka, Zeile 437-439

³⁶⁷ Vgl. Anhang 4.7 Interviewtranskript Rifka, Zeile 424-429

Im Kontrast zu den positiven Identifikationen mit jüdischen Bezugspersonen, steht die negative Bewusstwerdung des Judentums über antisemitische Erlebnisse und Angriffe von Außen, die Rifka in dramatischen Narrativen vorstellt. Antisemiten definiert sie als solche Menschen, die generell gegen die Existenz jüdischer Menschen etwas einzuwenden habe, d.h., „denen es nicht passt, dass jemand jüdischen Glaubens ist oder einfach Jude ist.“³⁶⁸ Das angeeignete Wissen fungiert in diesem Rahmen als wichtige Argumentationshilfe gegen den Antisemitismus. Nicht selbst erlebte, aber an sie herangetragene antisemitische Erfahrungen, hat sie über Familienerzählungen verinnerlicht, da z.B. die Mutter vom Studiumswunsch ausgeschlossen wurde (s.o.) und die Familie – wie sie in einem ersten dramatischen Narrativ erzählt - durch Schmähbriefe und Übergriffe in Sankt Petersburg bedroht wurde.³⁶⁹ Man sei „weggegangen, weil Zettel in Briefkästen geschmissen wurden >Verschwindet hier, Ihr Scheißjuden<“.³⁷⁰ Die Ereignisse eskalieren gefährlich: „Da hat man unsere also (Nachbarn) gesagt >Ja macht euch keine Sorgen, aber wir würden jetzt diese Nacht mal raten, mal nicht aus den Häusern zu gehen, weil es zu gewalttätigen Übergriffen kommen kann.<“³⁷¹ Darauf einigt man sich, nach Deutschland auszuwandern: „Also da haben wir uns entschlossen. Also mein Onkel wollte eigentlich schon früher nach Amerika auswandern, aber meine Großeltern haben mehrmals gesagt ... er soll des lassen. Und es ist halt schwer, sich von der Familie so zu lösen, weil jetzt wohnen halt alle hier in Deutschland.“³⁷²

Rifka war derzeit sicherlich noch zu jung, um sich heute an die Situation erinnern zu können. Sie erzählt offenbar die in der Familie immer wieder erzählte Geschichte. Die Großeltern scheinen einen maßgeblichen Einfluss auf die Entscheidung der Familie ausgeübt zu haben. Wieso aber wurde als Zielland Deutschland und nicht Israel oder USA gewählt? Vielleicht mag es sich wie bei

³⁶⁸ Vgl. Anhang 4.7 Interviewtranskript Rifka, Zeile 72-76

³⁶⁹ Sankt Petersburg (Leningrad bis 1991), ist Hauptstadt Russlands bis 1918. Einige Marranen ließen sich kurz nach der Gründung 1703 dort nieder. Nach der Oktoberrevolution befanden sich ca. 20 000 Juden in der Stadt, deren Zahl sich bis 1920 mehr als verdoppelte. Anfang der 60iger werden ca. 200 000 Juden in St. Petersburg vermutet. Es gab zwar eine eindrucksvolle Synagoge, doch wurde hier wie anderswo in Russland jüdisches Leben zunehmend beschränkt. Ab 1962 inhaftierte man viele Juden. (Vgl. Encyclopaedia Judaica 1972f. S. 17 ff.)

³⁷⁰ Vgl. Anhang 4.7 Interviewtranskript Rifka, Zeile 52-54

³⁷¹ Vgl. Anhang 4.7 Interviewtranskript Rifka, Zeile 58-62

³⁷² Vgl. Anhang 4.7 Interviewtranskript Rifka, Zeile 65-71

Irinas Familie um vermutete soziale Sicherheitsaspekte drehen, die in den USA nicht gewährleistet schienen. Die erste direkte antisemitische Begegnung in Rifkas Leben tritt dem Zuhörer in Narrativ 2 entgegen: „Das war dann so mein erstes Mal, wo ich gespürt hab eigentlich, was meine Eltern mitmachen.“³⁷³ Die Schilderung bezieht sich auf ein Urlaubserlebnis. Als ein Merkmal ihres Jüdischseins trägt Rifka ihren Davidstern sichtbar nach Außen, um ihren Stolz auf ihr Judentum und ihre Zugehörigkeit zu dokumentieren.³⁷⁴ Obwohl die Eltern ihr abraten, den Stern auch im europäischen Ausland³⁷⁵ zu tragen, kümmert sich Rifka nicht darum und gerät in eine überraschend unangenehme Situation: „Das war im Urlaub und das habe ich einfach nicht eingesehen, wieso ich meinen Davidstern ausziehen sollte irgendwo.“³⁷⁶ Die Begegnung ist deshalb dramatisch für Rifka, weil sie im Ausland nicht mit so etwas gerechnet hatte. Theoretisch hatte sie sich schon vorher, wie sie angibt, mit Antisemitismus auseinandergesetzt. Das sichtbare jüdische Symbol macht die Umgebung auf sie aufmerksam. Der Hotelmanager fragt sie nach ihrer Herkunft und vermittelt Rifka das Gefühl einem garstigen Volk anzugehören. Um dem ganzen Nachdruck zu verleihen, wird die sie diffamierende Person als besonders wichtiger Funktionsträger im Hotel ausgewiesen: „Und dann hat der wichtigste Hotelmanager angefangen, mit mir zu diskutieren, ob ich wüsste was das da ist. Hm, ob ich das bin.“³⁷⁷ Am härtesten trifft sie der Umstand, dass der Mann noch nicht einmal den Begriff „jüdisch“ verwenden mag: „Also der hat nicht mal gesagt >jüdisch< oder so, sondern das da. Und irgendwie schlimm ist dabei, dass ich nicht wusste, was für einem schlimmen Volk ich da angehöre und dass ich dann auch dazu stehe, das wäre ja noch schlimmer und so.“³⁷⁸ Rifka reagiert

³⁷³ Vgl. Anhang 4.7 Interviewtranskript Rifka, Zeile 91-92

³⁷⁴ Zum Thema Davidsstern siehe auch Anhang Interviewtranskript 4.4 Lisa, Gemeinde 5

³⁷⁵ Rifka besuchte Zypern, das historisch eine etwas ambivalente Haltung zu Juden und Israel einzunehmen schien. Zypern war zwischen 1933 und 1939 zum Asyl von 500 jüdischen Flüchtlingen geworden bis die Briten alle Juden evakuierten. Nach dem 2. Weltkrieg und der damit verbundenen jüdischen Masseneinwanderung nach Palästina wurde die Insel zum Hauptanlaufpunkt, da die Briten weitere Einwanderungen nach Israel verboten. Von 1946 bis 1948 lebten etwa 60 000 Juden auf Zypern, von denen bis auf Wenige niemand im Land blieb. Zwar begann Zypern nach seiner Unabhängigkeit 1960 diplomatische Beziehungen zu Israel aufzunehmen, doch wirkte die Außenpolitik eher pro-arabisch, während gleichzeitig ein nichtstaatlich geförderter Massentourismus von Israel nach Zypern einsetzte. (Vgl. Byran 1972, S. 433)

³⁷⁶ Vgl. Anhang 4.7 Interviewtranskript Rifka, Zeile 76

³⁷⁷ Vgl. Anhang 4.7 Interviewtranskript Rifka, Zeile 79-81

³⁷⁸ Vgl. Anhang 4.7 Interviewtranskript Rifka, Zeile 81-86

darauf betroffen und zieht sich zurück. Die Eltern machen sie darauf aufmerksam, dass sie sich auf solches Verhalten einstellen müsse, „weil dass einfach so ist.“³⁷⁹

Während Rifka hilflos dem Problem gegenübersteht, scheinen die Eltern durch ihre bisherigen Erfahrungen gelassen zu reagieren. Rifka diskutiert die Aussage der Eltern nicht weiter, doch hat sie aus dieser Erfahrung die Fähigkeit entwickelt, nachfühlen zu können, was die Eltern bisher in Russland erdulden mussten.

Doch auch in ihrer Wohnumgebung erfährt sie Antisemitismus. Ein Erlebnis, das kurz zuvor in Wohnungsnähe stattfand, gibt sie ausführlich im Religionsunterricht preis, im Interview verweist sie nur darauf: „Ich weiß nicht, vor 2 Tagen war es halt auch krass“³⁸⁰, und widmet sich ausführlicher einer länger zurückliegenden Situation, die vermutlich durch die neue Erfahrung überlagert wird. Als sie und ihre Mutter eines Tages das Haus verlassen, werden sie durch einen Mann mit einer vulgären antisemitischen Beschimpfung überrascht, die in einer tätlichen Bedrohung gipfelt: „Im Winter war’s halt so, dass ich mit meiner Mutter aus dem Haus gegangen bin und ich wohn ja direkt neben also über diesem ... dann hat da ein Mann mittleren Alters gestanden und der hat gemeint, er haut uns die Fresse ein: >Ihr Scheiß Juden!<“³⁸¹

Natürlicherweise stellen sich Angstgefühle bei Rifka ein, die durch die weiteren Äußerungen des Mannes verstärkt werden: „>Ihr Scheißjuden, ihr Kindermörder, ihr Verdammten, ich hau euch die Fresse ein, haut ab!<“³⁸² Unzweifelhaft werden christlich antijudaistische Stereotype heraufbeschworen. Im Umgehen mit diesem Problem reflektiert Rifka Ursachen für ein solch antisemitisches Verhalten und bedenkt Handlungsoptionen. Eine der Ursachen solcher Begegnungen scheint ihr die ungünstige Wohnlage zu sein, weil dort solche Personen mitunter einhergehen und wenig Juden leben. „Das ist halt einfach so, dass ich da kein jüdisches Umfeld hab, das ist auch einfach Schade.“³⁸³ Eine andere Ursache schreibt sie sich selbst zu, da sie so offen ihr Judentum präsentiert: „Vielleicht ist es meine eigene Schuld, dass ich es jedem auf die Nase binde, also zum Beispiel, ich weiß

³⁷⁹ Vgl. Anhang 4.7 Interviewtranskript Rifka, Zeile 88 f.

³⁸⁰ Vgl. Anhang 4.7 Interviewtranskript Rifka, Zeile 202

³⁸¹ Vgl. Anhang 4.7 Interviewtranskript Rifka, Zeile 189-194

³⁸² Vgl. Anhang 4.7 Interviewtranskript Rifka, Zeile 198-200

³⁸³ Das erscheint erstaunlich, weil sie im Religionsunterricht darauf verweist, dass eine Synagoge in unmittelbarer Nähe ihrer Wohnung liegt. (Vgl. Anhang 4.7 Interviewtranskript Rifka, Zeile 205-208)

nicht, es wissen eigentlich alle, dass ich Jüdin bin.“³⁸⁴ Einen weiteren Grund für antisemitische Reaktionen vermutet Rifka in der Unwissenheit ihrer Umgebung: „Ich weiß nicht, ich fühl mich immer so, dass ich, dass die Leute sehr desinformiert sind und einfach auch falsch informiert sind und dass ich mich oft rechtfertigen muss.“³⁸⁵ Dieser Rechtfertigungszwang mag auf verschiedene Situationen verweisen, so etwa die Notwendigkeit, Judentum der nichtjüdischen Umwelt zu erklären oder verteidigen zu müssen. Letztgenannter Aspekt dürfte Israel betreffen, denn als einzige Jüdin ihrer Klasse, die ihr Judentum offen zeigt, wirkt sie ggf. auf Andere auch als Präsentiertablett, das als Angriffsfläche gegen Israel herhalten muss. Ganz sicher ist sie sich ihres Gefühles hinsichtlich der Rechtfertigung aber nicht: „Also das ist halt mein Empfinden. Ich weiß nicht, vielleicht empfinde ich da was Falsches.“³⁸⁶

Um dem Antisemitismus zu begegnen, nennt Rifka eine individuelle und eine kollektive Bewältigungsstrategie. Individuell bezieht sie sich auf ihr Wissen.

Mittels des Wissens, das ihre jüdische Identität konstituiert, kann sie sich auch gegen den Antisemitismus erwehren, denn Wissen impliziert Stärke und Macht. Gleichwohl räumt sie ein, dass auch eine Gefahr besteht, Wissen als Macht zu instrumentalisieren, was sie aus moralischen Prinzipien ablehnt. „Das Wissen, grob ausgedrückt ist es, in gewisser Hinsicht Macht, obwohl ich das jetzt nicht so missbrauchen würde, trotzdem Wissen ist Stärke.“³⁸⁷ Ihre Definition dient der Auseinandersetzung und damit der rationalen Kontroverse: „Wissen ist das, womit man argumentieren kann.“³⁸⁸ Wissen gewinnt schließlich solche Kraft, weil sie sich dessen auch bewusst ist: „Wenn mich jemand dumm anmachen will, ich weiß das für mich, ich weiß für mich Sachen. Wahrscheinlich ist es deswegen, dass ich mich stark genug identifizieren kann, weil ich halt weiß, was es ausmacht.“³⁸⁹

Kollektiv gesehen orientiert sie sich hinsichtlich des Umgangs mit Antisemitismen an der Religionsunterrichtsgruppe, denn hier kann sie über negative Erlebnisse berichten und darüber in Austausch treten. Der Religionsunterricht wird

³⁸⁴ Vgl. Anhang 4.7 Interviewtranskript Rifka, Zeile 180-184

³⁸⁵ Vgl. Anhang 4.7 Interviewtranskript Rifka, Zeile 164-167

³⁸⁶ Vgl. Anhang 4.7 Interviewtranskript Rifka, Zeile 169

³⁸⁷ Vgl. Anhang 4.7 Interviewtranskript Rifka, Zeile 257-279

³⁸⁸ Vgl. Anhang 4.7 Interviewtranskript Rifka, Zeile 261 f.

³⁸⁹ Vgl. Anhang 4.7 Interviewtranskript Rifka, Zeile 261-265

weitergehend sogar als der einzige Ort bezeichnet, wo dieser Austausch möglich wird, da hier die Mitschüler sie verstehen: „Und wenn ich halt irgendwelche negativen Sachen mache³⁹⁰, also das, was ich auch erzählt hab, dann weiß ich, (ich) kann das hier erzählen und ich bekomme auch Unterstützung Das ist auch die einzige Bezugsquelle, wo ich denn weiß, dass mich Leute auch verstehen.“³⁹¹ Der Religionsunterricht bildet also einen ganz wesentlichen Ort des Rückhalts, des Schutzes und der Unterstützung.

2.7.4 Annahmen zum religiösen Urteil

Rifkas Gottesbezug lässt sich schwer konturieren. Man könnte sie der Stufe 3 des konventionellen Niveaus zuordnen, dafür spräche die Trennung eines ultimativen und menschlichen Bereichs begründet in der Autonomie des Menschen, der selbstbestimmt und auf sich angewiesen ist. Andererseits machen Bemerkungen zu göttlicher Determination diese Zuordnung fragwürdig.³⁹² Mit der offenbar nicht religiösen Haltung des Elternhauses, in der Rifka aufgezogen wurde, hat sie auch keine entsprechende familiäre religiöse Entwicklung seit ihrer Kindheit durchlaufen, auch wenn sie nach der Migration jüdische Institutionen besucht hat.

Sie redet im Interview erst dann von Gott, als sie direkt darauf angesprochen wird. Ob die im Interview erwähnten Gottesdienstbesuche, Schabbatregeln und Pessachzeremonie der Kindheit, einen damaligen Ausdruck tatsächlicher religiöser Gefühle und Gottesbezogenheit widerspiegeln oder als Wunsch zu sehen sind, zum jüdischen Umfeld dazuzugehören, bleibt offen. Für ihre jetzige Einstellung ist charakteristisch, dass sie von Anfang erklärt, dass Judentum nicht nur Religion ist. Verpflichtungen, Gesetze und Gebote stellt sie in einen philosophischen Kontext

³⁹⁰ Es ist davon auszugehen, dass sie hier Passiv und Aktiv vertauscht, d.h., dass sie nicht diese „Sachen“ macht sondern dass sie erlebt, was Andere Negatives (antisemitische Agitation) tun.

³⁹¹ Vgl. Anhang 4.7 Interviewtranskript Rifka, Zeile 350-356

³⁹² Der Faktor Strafe in Hinsicht auf einen gerechten Gott wird auf die universal rechtliche Argumentationsebene bezogen. Strafe erfolgt dann durch menschliche Hand, wenn der Mensch sich nicht richtig verhalten hat, denn das jeweilige menschliche Verhalten wird in seiner Umgebung reflektiert. Strafe würde Rifka in diesem Sinne als gesellschaftliche Reaktion und Sanktion betrachten, die durch eigenes Verschulden zustande kommt. Doch relativiert sie zwischenzeitlich ihren Standpunkt, wenn sie sagt, dass weder Gott noch dunkel Mächte strafen. Noch offener scheint ihre Ansicht zu einem Eingreifen Gottes in der Welt zu sein, die als Wunder nicht durch menschliches Verhalten erklärbar werden. Hier tendiert sie dazu, eine solche Rettung Gott zuzuordnen. In diesem Zusammenhang spricht sie auch von Zufall bzw. Schicksal, die Gott als eine Instanz charakterisiert, die den Menschen vorherbestimmt.

und orientiert sie sich vor allem an Kants kategorischem Imperativ. Gebote und Gesetze dienen allein der Regelung des menschlichen Lebens, um die Freiheiten des einzelnen zu schützen und zu garantieren, weniger berühren sie nach ihrer Meinung das Gott-Mensch Verhältnis. Denn es erscheint Rifka zweifelhaft, „ob man das so auf Gott beziehen kann.“ Schließlich ist sich Rifka unsicher, ob sie überhaupt an Gott glauben soll, aber sie lehnt die Vorstellung seiner Existenz nicht gänzlich ab. Der Schwerpunkt der göttlichen Existenz bildet für sie Gott als „bindendes Element“, das Juden zusammenschweißt.

2.7.5 Mögliche Schlussfolgerungen

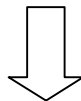
Als wiederkehrende Motive stehen bei Rifka solche im Vordergrund, die die jüdische Identität der Befragten vergewissern, dazu gehört u.a. das erworbene jüdische Wissen, Bezugspersonen, die dieses Wissen vermittelt haben und verschiedene Kontinuitätslinien jüdischer Herkunft bzw. Sozialisation. Aber auch die ungeklärte Rolle zwischen russischen Zuwanderern und Alteingesessenen einerseits und antisemitische Erlebnisse andererseits werden wiederholt aufgegriffen. Kognitive und emotionale Bedürfnisse sind in Rifkas Darstellung auf eine besondere Weise verbunden.

Die Motivation zum jüdischen Lernen und zu einer jüdischen Lebensweise sind eng an positive Bezugspersonen gebunden, die Kultushandlungen oder weiteres Lernen initiieren. Rifkas Bedürfnis Wissen zu erwerben, ist als essentiell für ihre jüdische Identität anzusehen. Offen bleiben zunächst Aspekte aus dem familiären Zusammenhang. Welche jüdischen Erfahrungen hatten die Eltern nun tatsächlich in der ehemaligen UDSSR?

Rifka konnte bislang aus dem Religionsunterricht wertvolle Momente nutzen, die ihre jüdische Identität stärkten. Er wird nicht nur zur wichtigen Möglichkeit, dieses Wissen zu erwerben, sondern ist offenbar auch der einzige Ort, an dem sie in ihren jüdischen Belangen verstanden wird. Die Begeisterung über das Fach und ihr Selbstvertrauen zu ihrem jüdischen Wissen motivieren sie dazu, den Religionsunterricht auch als Abiturfach zu wählen. Ihr Interesse an diesem Wissen wird sie sicherlich auch weiterhin zu einem intensivem Lernen führen.

2.7.6 Jüdische Identität und jüdischer Religionsunterricht

	Jüdische Identität
Entwicklungsphase	Jugendliche
Jüdische Sozialisation	jüdischer Kindergarten, Vorschule, jüdische Grundschule, Machane, kaum jüdische Sozialisation durch Eltern, aber Bat Mizwa, in Selbstinitiative Schabbat, Synagoge, Pessach doch kaum jüdischer Freundeskreis
Jüdische Identität heißt	neben Religion, auch Nation, Sprache, Kultur vor allem jüdisches Wissen; Israel Problem, zwischen jüdischen Gruppen zu stehen (Zuwanderer- Alteingesessene)
bewirkt	Stolz darauf, jüdisch zu sein Wunsch, weiter jüdisches Wissen anzueignen
erfordert	nach Israel auswandern sich zum Judentum bekennen und äußerlich demonstrieren, Orientierungen bei wichtigen jüdischen Personen (Lehrer) suchen nach Israel auswandern
Antisemitische Erfahrung	Jüdische Kontinuitätslinien d. Familie aufzeigen Verschiedene Narrative 1) indirektes Erlebnis über die Eltern: Ausschluss, Bedrohung (Übergriffe), 2) direktes Erlebnis im Urlaub, 3) direktes Erlebnis in Wohnungsnähe Falschinformationen der Umgebung führen zu Rechtsfertigungszwang
Gott	Folgerung: Gegen Antisemitismus erwehren Unsicherheit ob eigener Gottglaube besteht Gebot/ Gesetz, das menschliches Leben regelt, steht in philosophischem Kontext Wirkung Gottes auf die Welt: a) Strafe ist bedingt durch falsches Verhalten b) Wunder, Rettung ggf. durch Gott möglich, eventuell als determiniertes Schicksal
Gottesdienst	Gott bindet jüdisches Volkes Initiiert durch Madrich wurde regelmäßig in Kindheit besucht, aber nach unangenehmen Erfahrungen beendet



	Religionsunterricht
seit ist	seit jüdischer Grundschule interessant, Ort des Verstehens und Möglichkeit, sich Wissen anzueignen
Charakter	Gute Lehrer, die Geschichten der Bibel einprägsam darstellten, Wissen beibrachten, Interesse an Judentum ebneten, Freude am Ritus entwickeln ließen
bewirkt	Stärkung des Selbstbewusstseins; Wunsch, mehr zu wissen, Fach im Abitur zu wählen, Freunde anzutreffen

2.8 Marina, Gemeinde 3

2.8.1 Biografische Skizze

Die 15 jährige Marina wurde in Russland geboren und emigrierte im Alter von 3 Jahren mit ihren Eltern nach Deutschland. Zunächst lebte die Familie in einer mittelgroßen Stadt und wurde Mitglied der dortigen Gemeinde³⁹³, in der Marina den Religions- bzw. Hebräischunterricht besuchte. Mit dem Umzug in die Großstadt, kann Marina 2 Jahre an der jüdischen Grundschule der Gemeinde lernen bis sie zu einem staatlichen Gymnasium wechselt. Zum Interviewzeitpunkt besucht sie die 9. Klasse und nimmt regelmäßig am hiesigen Religionsunterricht teil. Marina gibt kaum Auskünfte zu ihren Eltern, erklärt nach dem Gespräch aber, dass sie alleine mit ihrer Mutter lebt, die berufstätig ist und ehrenamtlich in einem jüdischen Frauenverein arbeitet. Zu Hause werden verschiedene Feiertage begangen und Marina besucht mit Freundinnen gerne die Synagoge. In ihrer Freizeit widmet sie sich Tanzen, Klavierspielen und Aktivitäten im Jugendzentrum.

2.8.2 Dossier

Entstehung des Interviews und äußere Situation

Das Interview fand am 04.06.2002 zur 3. Hospitation in dieser statt. Für das Gespräch setzte man sich nach der ersten Unterrichtsstunde im Flur zusammen und wurde lediglich zweimal durch einen Sicherheitsbeamten gestört, der neugierig geworden war. Das Interview dauerte ca. 20 Minuten.³⁹⁴

Innere Kommunikationssituation des Interviews

Die Atmosphäre des Interviews war sehr harmonisch und offen und wurde zuweilen durch Lachen der Befragten aufgelockert. Die Forscherin signalisierte der Befragten, sich in ihre Lage hineinzuversetzen, wodurch sich ein Vertrauen aufbauen konnte.

Die Interviewte charakterisiert sich als offene und freundliche Gesprächspartnerin, die bereitwillig Auskunft gibt. Sprachlicherseits hat Marina keinerlei Probleme, die

³⁹³ Die Gemeinde ist identisch mit der in dieser Studie untersuchten Gemeinde 7, siehe II Kapitel 4.2.4 Gemeinde 7 dieser Arbeit

³⁹⁴ Einen Fragebogen hatte Marina nicht ausgefüllt, aber einleitend gelesen.

Fragen zu verstehen oder ihre Ansichten auszudrücken, doch tendiert sie dazu gelegentlich die Sätze nicht zu beenden. Marina teilt sich sowohl über kurze Stellungnahmen wie auch durch längere Darstellungen mit. Sie bemüht sich rückblickend Situationen und Handlungen zu bewerten, nicht ohne auch heitere Momente einfließen zu lassen. Daneben zeigt sie sich als kritischer Betrachter der Wirklichkeit, der sowohl Antisemitismen in der eigenen Lebenswelt (Klasse) beobachtet wie auch die antiisraelische Berichterstattung der Medien wahrnimmt.

2.8.3 Fallbeschreibung

Marinas jüdische Identität macht sich in folgenden Spannungsfeldern fest

- Jüdische Identität zwischen säkularer Erziehung im Elternhaus und religiöser Unterweisung im Religionsunterricht
- Jüdische Identität als persönlicher religiöser Glauben und/ oder als kollektiv orientiertes Gemeindeengagement
- Jüdische Identität in Loyalität zum Staat Israel und in der Positionierung gegen antijudaistische Haltungen

2.8.3.1 Jüdische Identität zwischen säkularer Sozialisation im Elternhaus und religiöser Sozialisation im Religionsunterricht

Marinas jüdisches Selbstverständnis ist durch die nichtreligiöse Haltung des Elternhauses bestimmt, die durch die religiöse Unterweisung im Religionsunterricht überlagert wird. Auch wenn die Familie bereits vor mehr als 12 Jahren in Deutschland einwanderte, sind Dispositionen des Elternhauses offensichtlich (s.u.) bis heute durch die Erfahrungen in Russland geprägt. Marina äußert sich kaum zu ihrem Herkunftsort. Das mag einerseits daher rühren, dass sie noch zu klein war, um eigene Erinnerungen daran zu haben und zum anderen, dass die Eltern sich wenig über Russland äußerten und den Wunsch hatten, sich vollständig ins Einwanderungsland zu integrieren, ohne nostalgische Erinnerungen zu pflegen.

Auch der primäre Auswanderungsgrund der Familie wird nicht explizit genannt. Marina erklärt, dass in Russland das Feiern jüdischer Feste verboten waren: „Ja In Russland war's ja verboten, Kommunismus und so.“ So kann sie auch die nicht sehr intensive Verwurzelung der Eltern im Judentum plausibilisieren. Religion aus

der Sicht der Eltern wird als ein System charakterisiert, dass ähnlich der kommunistischen Ideologie Menschen unter Zwänge stellt.

Insofern kann der Wunsch nach freier Ausübung religiöser Praktiken nicht der primäre Grund der Ausreise gewesen sein: „Meine Eltern sind halt der Auffassung, dass Religion äh eigentlich auch so was wie Kommunismus, also dass man dazu gezwungen wird.“ Anzunehmen ist, dass die Eltern wie andere Auswanderer in ihrem Anspruch auf eine demokratische und freie Lebensführung Deutschland als Migrationsort wählten, wo ihnen unabhängig ihrer religiösen oder nationalen Herkunft gleiche Rechte in einer gesetzlich garantierten Freiheit gewährt würden.

Die Auffassung der Eltern zum Thema Religion wird weiterführend durch Marina erläutert, insofern die Religion als ideologisches System die Gefahr des Fundamentalismus in sich bergen kann: „Also wie man jetzt sieht zum Beispiel in Israel die ganzen Selbstmordattentäter. Das wird jetzt auch alles mit Religion erklärt.“ Dennoch können die Eltern freie religiöse Denkweisen akzeptieren und deshalb auch Marinas erwachtes Interesse für Religion annehmen und sich darauf einlassen. Man könnte sagen, dass die positiven Erfahrungen, die Marina in der Gemeinde bezüglich religiöser Inhalte kennen lernt, an die Eltern weitergegeben werden. Doch bleiben bei den Eltern religiöse Vorstellungen, die strenge Regeln und ggf. Zwänge beinhalten, in skeptischer Betrachtung. In diesem Sinne erscheint es naheliegend, dass die Eltern, auch wenn sie sich zum Judentum bekennen und Marina zum Religionsunterricht schicken, orthodoxe Vorstellungen ablehnen. Marina teilt diese Ansicht. Sie ist jüdischen Traditionen aufgeschlossen, doch nur soweit, wie sie sie in ihrer säkularen Lebenswelt vermeint umsetzen zu können: „Meine Eltern wollen nicht, dass ich so richtig grad orthodox werde, aber ich möchte das selber nicht so richtig, ich würd das nicht schaffen.“

De facto beginnt Marinas jüdisches Leben in Deutschland erst mit ihrem 12. Lebensjahr, denn es hat „erst damit angefangen, als ich in Deutschland war und ich Bat Mizwa hatte“. Demnach hat jüdisches Leben vorher kaum stattgefunden, auch wenn sie sich schon früher eine kleinere Gemeinde besucht hatte, in der sie am Unterricht teilnahm: „Ja, da bin ich auch hingegangen zum Iwritunterricht.“ Diese ersten Erfahrungen scheinen aber nur peripher wichtig, denn der damalige Unterricht erscheint in einem äußerst schlechten Bild, ohne dass diese

Erfahrungen Marina von einem weiterführenden Religionsunterricht in ihrer neuen Gemeinde abgehalten hätten. Der frühere Unterricht trug offenbar nicht dazu bei, sich ein breiteres Wissen anzueignen. Die Gründe dafür kann Marina konkret benennen. Auf einer organisatorischen Ebene machten die in einer Unterrichtsgruppe zusammengefassten unterschiedlichen Alterstufen zwischen 8 und 20 Jahren einen adäquaten Religionsunterricht unmöglich. Auf einer methodisch – inhaltlichen Ebene konzentrierte sich Religionsunterricht allein auf die Vermittlung des hebräischen Alphabets, das ständig neu eingeführt wurde, ohne dass Marina hätte Fortschritte machen können.³⁹⁵

Der Unterricht wird in der früheren Gemeinde deshalb durch Marina auch nicht als Religionsunterricht betitelt. Ob das auch offiziell so gehandhabt wurde, bleibt unklar. Jedenfalls benennt ihn Marina funktional als Sprachunterricht, dessen unbefriedigende Qualität sie auf die Kompetenzen des Lehrers zurückführt, „weil der Kantor hat das dort gemacht und der war ein sehr sehr schlechter Lehrer.“ Es ist zu vermuten, dass der Kantor keine angemessene pädagogische Ausbildung hatte. Selbst für die Grundschüler, die vermutlich gegenüber den Sekundarstufenschülern überfordert waren, musste sich dann zwangsläufig Langeweile einstellen, wenn immer wieder die Buchstaben repetiert wurden.³⁹⁶

Bezüglich des Hebräischen wurden offenbar keine Kenntnisfortschritte ermöglicht und die Schüler verblieben allgemein im Unwissen, denn alle hatten „denselben Wissensstand, also wir wussten gar nichts“. Erst die individuelle Betreuung und Vorbereitung im Bat Mizwa Club im breitgefächerten Angebot der Großgemeinde lassen Marina die religiöse Unterweisung im Kontrast zur unhaltbaren Situation der Gemeinde 7 aus einer neuen Perspektive sehen.³⁹⁷

Zwar erscheint auch der in der Bat Mizwa Vorbereitung erreichte Wissenstand nicht überzeugend, doch wurde hier offensichtlich in der Kleingruppe die Basis gelegt, die Marina zu einem weiteren Religionsunterricht motivierte: „Frau

³⁹⁵ Siehe II Kapitel 4.2.2 Gemeinde 2 dieser Arbeit

³⁹⁶ Eine ähnliche Situation hatte auch Daniel aus der Gemeinde 2 erlebt, der im Wechsel verschiedener Lehrer immer wieder mit dem Anfangsunterricht des Alefbets konfrontiert wurde. (Siehe II Kapitel 3.2.1 dieser Arbeit)

³⁹⁷ Welche Ursache die Familie zum Städtewechsel führten, bleibt bei Marina ebenso unerwähnt wie auch die berufliche Situation der Eltern, die damit in Zusammenhang stehen könnte.

Kohen³⁹⁸, sie hat einen Bat- Mizwa Club gegründet, das heißt also Vorbereitung und so. Wir waren zu zweit, ich und ihre Tochter. Ja ((seufzend)) und wir wurden darauf vorbereitet. Wir haben verschiedene Regeln gelernt, Kaschrut und so was, da konnten wir den Kiddusch sagen, also ablesen auswendig auch teilweise.“

Den gegenwärtigen Religionsunterricht, den Marina nach ihrer Bat Mizwa bei einer anderen Lehrerin erhält, schätzt sie aus zweierlei Gründen: Marina betont auf einer Beziehungsebene, die Anwesenheit ihrer Freunde und die sympathische Persönlichkeit der Lehrerin. Auf einer kognitiven Ebene unterstreicht sie die Faktoren Interesse und Wissen, die sie begeistern, so dass kognitive und emotionale Momente sich im Religionsunterricht optimal zu treffen scheinen: „Weil ich das sehr interessant finde, weil hier in der Gruppe sind eigentlich meine ganzen Freunde hier auch so. Also Frau Levy³⁹⁹ ist auch sehr nett. Und ja also, ich denke es ist schon wichtig zu wissen.“

Ausgangspunkt des Lernens bildet zunächst der Interessantheitsfaktor. Damit kann Marina sowohl die Inhalte wie auch die Methoden meinen. An zweite und dritte Stelle werden die mitmenschlichen Kontakte gesetzt: die Freunde und die Lehrerpersönlichkeit. Nicht nur eine Freundin, sondern fast alle Freunde scheinen sich in der Lerngruppe zu befinden, so dass man auch von der Peergroup Marinas sprechen könnte. Der Religionsunterricht wird damit zum Ort, an dem man sich trifft, austauscht, also Beziehungen pflegt und aufrecht erhält. Erst an letzter Stelle folgt die Dimension des Wissens, die somit nachgeordnet wird. Setzt man voraus, das Interesse auf Wissen verweist, ließe sich Marinas Anordnung so interpretieren, als dass die Wissensvermittlung den Rahmen, die emotionale Beziehungsebene jedoch Kern und Zentrum des Unterrichts bildet, so als ob sich die Wissensebene auf der Beziehungsebene aufbaut und nun erst entfaltet werden kann.

Diese emotionale und kognitive Verzahnung macht es möglich, dass sich Marina dem jüdischem Ritual trotz der familiären Distanz zur Religion verpflichtet fühlt, z.B. der Synagogenbesuch an Feiertagen oder das Fasten an Jom Kippur, das sie zweimalig erwähnt. Das Fasten und der Synagogenbesuch gewinnen auch deshalb einen besonderen Stellenwert, weil sich sogar Marinas religions skeptische

³⁹⁸ Geänderter Name der ersten Lehrerin

³⁹⁹ Geänderter Name der jetzigen Lehrerin

Mutter beteiligt. Ob die Mutter schon in Russland oder in Gemeinde 7 fastete, bleibt im Dunkeln, eher ist zu vermuten, dass Marina die Mutter zum Fasten bewegte und sie durch Marina ein Stück mit in die Religion hineinwächst: „Und es ist so meine Mutter fasstet zum Beispiel auch mit mir am Jom Kippur und wir gehen auch an den Feiertagen in die Synagoge, aber nicht zum Schabbat und so.“

Dass sich Marina allmählich von der Skeptik ihrer Eltern gegenüber der Religion distanziert hat, wird deutlich erkennbar, wenn sie die positive Wirkung der Religion ausdrücklich anerkennt: „Also die Religion stärkt einen Menschen.“ Sie führt den Gedanken weiter, wenn sie aus einer universalen Sichtweise nicht nur jedem Menschen das Recht zuspricht, in seiner jeweiligen Religion seinen Vorstellungen folgen zu können, sie betrachtet diese Dimension menschlichen Lebens für sich persönlich als elementar und bedeutsam: „Und ich find es ziemlich gut, wenn jeder seine eigene Religion hat und daran glaubt und für mich ist es sehr wichtig.“ Für sich wie für andere stellt in diesem Sinne Religion nicht nur ein rigides System dar, sondern eine bereicherndes und konstitutives Moment.

2.8.3.2 Jüdische Identität als persönlich religiös orientierter Glauben und/oder als kollektiv orientiertes Gemeindeengagement

Berücksichtigt man das nichtreligiöse Elternhaus Marinas, das gewisse Tradition offenbar erst durch ihren Einfluss aufnimmt, so scheint es interessant, wie sich Marina zu ihrem persönlichen Glauben äußert. Hinsichtlich des Gottesbezuges ihrer Eltern werden Aussagen getroffen, die eine atheistische Position nahe legen. Zunächst grenzt Marina für sich, so wird in einer differenzierenden Nachfrage deutlich, jüdische Identität als „jüdisch sein“ und „Glaube“ voneinander ab. Unter „Glaube versteht sie unfraglich den Bezug zu Gott. Daraus ließe sich ableiten, dass es Marina bewusst ist, dass jüdisches Sein oder Identität durchaus eines persönlichen Glaubens, einer Religiosität entbehren kann, so wie sie es bei ihren Eltern ansatzweise kennen gelernt hat.

Marina bekennt sich zu einem persönlichen Glauben an Gott, kann ihre Religiosität jedoch kaum verbal fassen. „Also ich denk, ich glaub an Gott. Also ich kann nicht wirklich sagen, wer oder was Gott ist, aber ich glaube daran.“ Eine ähnliche Aussage wiederholt sich zum Interviewende: „Für mich persönlich, ich kann nicht

definieren, was Gott ist oder wer Gott ist und ja deshalb kann ich das auch nicht so wirklich beantworten.“ Jüdischer Tradition nach ist weder ein Bild Gottes noch eine Definition möglich, aber Marina spricht auch nicht über Gebet oder spirituelle Erfahrungen. Fast scheint es, als ob sie sich davor scheut, darüber zu sprechen oder solche religiösen Gefühle zuzulassen.

Eine Emotion, die auf Gott verweist, könnte ihrer Ansicht nach auch durch ein anderes Gefühl überlagert sein, und das Selbst in der Annahme, das Gefühl sei religiös bzw. gottbezogen, trügen: „Man spürt (nicht) wer das, was, wie das ist und überhaupt. Dann denke ich, (ich) werde (nicht) das spüren und wenn ich nicht weiß, ob ich es überhaupt gespürt habe, oder ob ich ihn gesehen hab irgendwie ((lachen)). Dann kann ich das halt auch nicht wirklich sagen, ob dass das so stimmt.“ Gott erscheint ihr so abstrakt, dass sie keine spirituelle Annäherung für möglich hält.

Die Sorge oder Angst, Spiritualität als gefühlvolle religiöse Verbindung zu erleben, mag ggf. auch durch die Haltung der Eltern entstanden sein. Die Eltern sprechen sich wohlweislich gegen ein orthodox verstandenes Judentum aus, vielleicht - und nicht jede orthodoxe Orientierung gleicht der Anderen - denken sie an ein eher chassidisch geprägtes Judentum, das der metaphysischen religiösen Auseinandersetzung eine hohe Priorität zuordnet und rationale Momente beiseite schiebt. Marina setzt ggf. Rationalitätsverlust und Spiritualität gleich.

Religiöse Annäherung findet sie in erster Linie über gemeinsame Erlebnisse mit Freunden im religiösen Gemeindekontext, also greifbare und konkrete Erfahrungen, die sie auch mit Gefühlen besetzen darf.

Einen vertieften Einblick mögen ihre Äußerungen hinsichtlich einiger Fragen zum religiösen Urteil geben. Die Gottesbeziehung kann Marina in Problemsituationen konkretisieren, wie sie im Beispiel der Dilemmageschichte konstruiert ist, wenn ein Mensch in einer Notsituation ein Versprechen an Gott gibt. Marina differenziert⁴⁰⁰ dabei zwischen einem gläubigen Menschen, der dieses Versprechen macht und jemandem, der nicht gläubig ist und in einer Notsituation lediglich eine Floskel dahersagt. Unabhängig davon, wie in einem moralischen Kodex Versprechen als generell bindend anzusehen sind, so hat Marina, die Vorstellung, dass ein

⁴⁰⁰ Vgl. Anhang 2.11 Interviewanalyse Irina, Gemeinde 3

gläubiger Mensch auch zur Einlösung eines Versprechens an Gott verpflichtet ist. Wie ein nicht nichtgläubiger Mensch, wenn sich sein erbetener Wunsch (z.B. eine Rettung) erfüllt, zu verfahren habe, bringt sie in Erklärungsnot. Sie kann zu keiner Schlussfolgerung gelangen: „Das kommt drauf an, wie stark man glaubt. Also, wenn man selber daran glaubt, dass es Gott gibt und wenn's nicht einfach so ist ... Der Autounfall ist passiert und das Schiff sinkt und eh man einfach sagt >Ja OK, wenn es einen Gott gibt, dann möchte ich, dass er mich jetzt mal rettet und so. Dann mach ich das und das auch, wenn die Lage aussichtslos ist.< Und wenn man dann doch wie durch ein Wunder gerettet wird und dann einfach das Versprechen bricht, wenn man nicht an Gott glaubt, weil es einfach so dahergesagt war, ich weiß nicht.“ Insofern sieht Marina das Versprechen an Gott nicht als generell bindend, sondern als individuell zu erfüllende Pflicht, abhängig von der Einstellung des Menschen, der sie ausspricht. Das Versprechen als reines Lippenbekenntnis und seine Erfüllung oder Nichterfüllung liegt in seiner persönlichen Entscheidung. Betrachtet man die Gebote Gottes, die im Judentum auf Grundlage des Bundes zwischen Mensch und Gott zu erfüllen sind, und ihre Einhaltung auch als Versprechen des Menschen, so könnte man sagen, dass Marina sich nicht konsequent an dieses Prinzip hält. Sie glaubt an Gott, kann in ihrer Lebenswelt jedoch nicht allen Geboten nachkommen, so z.B. den Arbeitsverboten am Schabbat. Auch hier mögen Eltern und Peergroup eine Rolle spielen, die sich ggf. nicht oder kaum danach richten.

Auf die Frage, ob Marina den Geboten folgt, antwortet sie: „Eigentlich nicht wirklich. Also ich weiß nicht. Ich denke, es wäre sehr schwer z.B. jetzt die ganze Zeit jeden jeden Freitag in die Synagoge zu gehen, nicht Auto zu fahren, nicht Straßenbahn zu fahren, zu Freunden zu Fuß zu gehen, obwohl die einen sehr weit weg wohnen ... nicht Fernsehen gucken, nicht Musik hören, das Radio nicht anmachen.“ Marina erklärt völlig offen, dass sie nicht alle Mizwot halten kann, da zu viele Einschnitte ihr Leben einengen und sie vielleicht auch von den Freunden trennen würde. Das heißt nicht, dass sie nicht einige Elemente des Schabbat in ihren Lebensrhythmus aufgenommen hat, z.B. das Kerzenzünden oder den Brotsegnen.

Wenn die Eltern sich auch nicht an die Schabbatregeln halten, wird sie vermutlich nur dann den Schabbatgesetzen folgen können, wenn sie z.B. auf Jugendfreizeit mit anderen Jugendlichen die gemeinsame Ausführung erlebt. Zumindest bereitet es ihr keine Probleme, die Ambivalenz zwischen Gesetzen und eigener Realisierung zu bewältigen.

Gottesdienst und das kollektiv-religiöse Erlebnis, gleichwohl eine spirituelle Dimension weniger vorhanden ist, gewinnen durch die Freunde einen hohen Stellenwert: „Und es ist meistens, dass die Synagoge sehr sehr voll ist an Rosch HaSchana und Jom Kippur. Das ist dann gut, wenn man doch jemanden kennt und so was.“ Die gesellschaftlich kollektiv wirksamen Momente in Marinas Leben dominieren folglich die religiösen Lebensformen, auch wenn letztere nicht negiert werden: „Ich weiß nicht, das ist so, ich geh halt in die Synagoge, wenn ich weiß der und der kommt. Aber ich denke, ich würd auch so gehen.“ Freunde im Gottesdienst zu treffen, insbesondere an den Hohen Feiertagen, beugt innerhalb einer Großgemeinde natürlich auch der Gefahr vor, in der Anonymität unterzugehen.

Die Freunde spielen auch die maßgebliche Rolle, wenn über Judentum allgemein gesprochen wird, seien es Gemeindeinterna oder aktuelle Anlässe, die sich auf Attentate in Israel beziehen. Marina vermeidet es über diese Themen, mit nichtjüdischen Bekannten zu sprechen, ggf. weil sie negative Erfahrungen gesammelt hat: „Also mit meinen sehr guten Freunden rede ich halt schon darüber, jetzt zum Beispiel, wo es wieder ein Attentat. Ich denke, das ist schon sehr traurig.“ Der Austausch mit den jüdischen Freunden insbesondere zu diesen politisch brisanten Problemen scheint essentiell.

Das Marina so wichtige gruppenorientierte jüdische Leben muss also nicht notwendigerweise religiösen Charakter tragen. Zu kollektivem Gemeindeleben gehört u.a. das weite Feld der Gemeindearbeit, in dem sowohl Marinas Mutter wie auch Marina selbst aktiv wirken. Am Beispiel ihrer Mutter hat Marina die ehrenamtlichen Tätigkeiten und die damit verbundenen Vorzüge kennen gelernt:

„Ich finde es zum Beispiel gut, dass meine Mutter in der WIZO ist⁴⁰¹, da arbeitet sie auch, da hat sie halt auch Freunde, trifft sie auch Leute, und da ist sie auch oft zu Fortbildungen und so was Und sie organisieren auch sehr viel.“ Dadurch fühlt sie sich motiviert, selbst aktiv zu werden: „Ich möchte versuchen dieses Jahr Madricha zu werden.“ Gemeindefarbeit wird so erfahren, dass man seine Zeit und Arbeit einsetzt und gleichermaßen entlohnt wird durch Freundschaften, Weiterbildung und anspruchsvolle Aufgaben, die einen befriedigen. In diesem Sinne kann sich Marina durchaus vorstellen, später selber in der Organisation tätig zu werden. Wie der Religionsunterricht für Marina, stellt auch die Tätigkeit in der WIZO für die Mutter eine enge Kopplung emotionaler und kognitiver Beweggründe und Herausforderungen dar. Marinas angestrebte Madrichatätigkeit trägt ähnliche Züge. Die Verantwortung für eine Kindergruppe innerhalb des Jugendzentrums bedeutet auch, dass man im Team, ggf. mit früheren Freunden arbeitet und neue dazugewinnt. Die Tätigkeit erfordert weiter Planung und Organisation, um auch den Jüngeren besondere Erfahrungen zu vermitteln und weiterzugeben wie auch entsprechende Fortbildungen, damit diese Planungen erfolgen können.

Um dieses Amt zu erhalten, ist Marina bereit, einen langen Weg der Auswahl zu gehen. Der Erhalt einer solchen Madrichposition ist zuletzt auch durch einen Prestigegewinn in der Gemeindejugend verbunden: „Also auf der Kandidatenliste und da sind halt mehrere, nicht alle werden genommen. Wir werden das wahrscheinlich heute oder im Laufe der nächsten Woche noch erfahren.“

Obwohl sich Marina engagiert der Gemeinde widmen will, hat diese Aktivität Grenzen, wenn eine Gemeinde Zwänge aufstellen würde, die sich auf etwas beziehen würden, das sie nicht vertritt. „Kommt drauf an, was das ist. Also ich denke, ich würd es nicht tun, wenn ich selber denke, dass es falsch ist.“

⁴⁰¹ Die Women's International Zionist Organization (WIZO), wurde 1920 bei einer internationalen zionistischen Konferenz in London gegründet. Grundlegend galt das Interesse der WIZO Frauen zunächst der Integrationshilfe russischer Zuwanderinnen in Palästina (Berufsausbildung, staatsbürgerliche Erziehung von Frauen, Erziehung von Kindern und Jugendlichen). Die WIZO bildete Netzwerke über die ganze Welt und verstärkte ihre Aktivitäten nach 1996 in Osteuropa. Von der UN wird sie als Non-Governmental Organization (NGO) angesehen und hat einen beratenden Status. Fast jede Gemeinde hat eine WIZO Sektion, in der weibliche Gemeindemitglieder ehrenamtlich tätig sind, um Geld für Projekte in Israel zu sammeln, den Status der Frau zu verbessern, Gewalt zu bekämpfen, neue Immigranten zu integrieren und die Wohlfahrt für Familien auszubauen. (Vgl. Ginossar 1972)

Marina geht auch außerhalb der Gemeinde ihren Weg, was ihre weiteren Hobbys betrifft. Sie ist aktiv im Standardtanzen dabei und hat „Klavierunterricht.“ Ähnlich Lea oder Jakov schafft sich Marina also ein eigenes sportliches und kreatives Bezugsfeld. Das mag insoweit wichtig erscheinen, als dass sie nicht in die gleiche Situation wie Irina der gleichen Gemeinde geraten kann, die in ihrer Freizeit ausschließlich Gemeindeaktivitäten nutzt und im Augenblick des Wegfalls dieser Angebote durch ihr erreichtes Alter plötzlich neue Orientierungen suchen muss.⁴⁰²

2.8.3.3 Jüdische Identität in Loyalität zum Staat Israel und in der Positionierung gegen antijudaistische Haltungen

Schließlich bildet sich Marinas jüdisches Konzept auch in Abgrenzung zu negativen Wahrnehmungen der nichtjüdischen Umwelt, die sich antisemitisch bzw. antijudaistisch und antisraelisch äußert. Diese Erfahrungen gewinnt sie unmittelbar und indirekt. Indirekt liest sie, wie hiesige Medien Israel für einen Anschlag durch arabische Fundamentalisten in Djerba verantwortlich machen, bei dem deutsche Touristen getroffen wurden. Sie hält es nicht für tolerierbar, „was die Presse alles erzählt.“⁴⁰³ In diesem Kontext kommt ihre uneingeschränkte Loyalität gegenüber Israel zum Ausdruck. Die medienkritische Haltung kann sowohl durch die Eltern wie auch durch Gespräche mit Freunden im Jugendzentrum oder im Religionsunterricht begründet worden sein.

Weiterhin hört Marina, wie angeblich ein Lehrer der Nachbarklasse ihres Gymnasiums äußert, dass Juden selbst an der Vergasung schuld gewesen seien. Diese Information scheint eher ein Gerücht zu sein, da auch Marina höchst vorsichtig das Ereignis wiedergibt, bei dem sie nicht zugegen war: „Unser Französischlehrer hat angeblich mal gesagt, dass die Juden selber daran Schuld sind, dass sie vergast wurden Ja, ich weiß nicht, also das war nicht in meiner Klasse, das war in der Parallelklasse und ich weiß auch gar nicht, wie er zuerst darauf gekommen ist.“

⁴⁰² Vgl. Anhang Interviewanalysen 2.2 Lea, Gemeinde 2; 2.13 Jakov. Gemeinde 7

⁴⁰³ Der Djerba- Anschlag wurde durch das Terror-Netzwerk der Al Qaeda initiiert, indem am 11. April 2002 ein Lastwagen vor der Synagoge der Insel gesprengt wurde. Bei der Explosion kamen 21 Menschen ums Leben, unter ihnen 14 Deutsche. Während die tunesische Regierung einen Unfall als Ursache angab, vermuteten internationale Experten ein Attentat. Im Juni bekannte sich schließlich die Al Qaeda zu ihrem Terrorakt. (Vgl. Burke 2005)

Marina reflektiert außerdem, wie einflussreiche Politiker im Zuge des Wahlkampfes Antisemitismus als Wahlstrategie einsetzen, um auch rechte Wählerstimmen zu gewinnen. Sie konkretisiert ihre Beobachtung an der Person Möllemann. Die Affäre habe zu tun „mit Politik, auch wessen Stimmen brauch ich jetzt, wie viele von denen gibt es in Deutschland und wie viele von denen und was ist, wenn ich das sage, wer wird mich dann wählen und meine Partei“. Sie schätzt die Entschuldigung Möllemanns an die in Deutschland lebenden Juden als unwahrhaftig ein: „Ich würd nicht sagen, wenn sich Möllemann grad entschuldigt hat, dass er das wirklich ernst und total aufrichtig und mit vollem Herzen da gesagt hat.“ Doch ist es für sie denkbar, dass solche strategischen Äußerungen im Wahlstimmenfang von der tatsächlichen Meinung einer politischen Person zu trennen sind. Darunter wäre zu verstehen, dass sie Möllemann zwar als Taktiker wahrnimmt, ihn aber nicht für grundsätzlich antisemitisch hält. Also, ich kann auch meinerwegen denken, dass die Juden ganz tolle Menschen sind und es dann trotzdem (nicht) sagen; weil's auf die Wählerstimmen drauf ankommt.“ Marinas Differenzierung zwischen populistischen Äußerungen, die eine Person aus politischen Gründen trifft und der wahren Ansicht einer Person birgt ein Problem. Wie moralisch vertretbar ist das Handeln eines solchen Menschen, der eine Minderheit diffamiert und sich als Spitzenpolitiker aufstellt? Gerade dieses Problem, die Verantwortlichkeit öffentlicher Personen, wird recht klar im Religionsunterricht beider Klassen gestreift. Kann man die öffentliche Rede und die persönliche Einstellung in diesem Fall voneinander trennen? Zu schließen wäre in Bezug auf Marina, dass für sie das Verlassen moralischer Wege im Wahlkampf keine Überraschung darstellt. Als selbstbewusste Jüdin zeigt sie sich nicht verunsichert ob dieser Äußerungen, mit denen Möllemann Friedmann als Auslöser des Antisemitismus charakterisierte. Auch die Entschuldigung Möllemanns, die Juden in Deutschland mit Ausnahme Friedmanns galt, betrachtet sie eher nüchtern. Marinas Äußerungen demonstrieren schließlich, ob und wie sie sich mit dem aktuellen Geschehen auseinandersetzt.

Hat sie hier wenig Einfluss auf das wahrgenommene Geschehen, so kann sie im direkten Kontakt zu Menschen, die solche Auffassungen vertreten, Gegenwehr zeigen. In Marinas Narrativ zum „kleinen Nazi“ wird diese Abwehr erkenntlich.

Angst oder Bedrohungsgefühle werden an dieser Stelle nicht sichtbar. Schon die Bezeichnung des Mitschülers verrät, dass dieser antijudaistische Vorstellungen vertritt, Marina ihn aber nicht ganz ernst nehmen kann. Der Junge hat ihrer Erzählung nach seine Vorstellungen über den Vater gewonnen. Ihrer Klasse ist bekannt, dass sie Jüdin ist und offensichtlich werden außer dieser antizionistischen Haltung keine ähnlichen Haltungen vertreten. Auch der Lehrer unterstützt Marina in der Auseinandersetzung. Dennoch möchte sie sich bis auf wenige Ausnahmesituationen außerhalb des jüdischen Umfeldes nicht unbedingt über Judentum und Israel austauschen.

Als Marina im Unterricht, arabische Länder als potentielle Aggressoren Israels benennt, sucht der rechtsextremistisch orientierte Mitschüler die Verantwortung für die palästinensische Misere Israel zuzuschreiben. Er „hat gesagt, dass ja die Israelis die ganz Bösen sind und so was, dass die Palästinenser gar keine Chance da kriegen“. Marina kann historisch fundiert die Behauptung durch den Verweis auf die Ausgangssituation des israelischen Staates, und die seitdem herrschende Bedrohungssituation widerlegen: „Hab ihm geantwortet, dass mit der ganzen Geschichte, dass eh 1948 am 14. Mai alle arabischen Ländern um Israel herum, mit der Unterstützung der nicht (um) Israel herumliegenden arabischen Länder, weil sie halt Israel angegriffen haben, als der Staat gegründet wurde.“ Inwieweit Faktizität einen durch Vorurteile bestimmten Jugendlichen überzeugen kann, ist fraglich. Auch hier will der Konterpart Marinas Argument widersprechen. Durch die klare Position des Lehrers hat der Jugendliche jedoch keine Chance seine Haltung im Unterrichtsdiskurs fortzusetzen.⁴⁰⁴

Marina ist in verschiedenen Kontexten mit unterschiedlichen Schuldzuweisungen gegenüber Juden bzw. Israel konfrontiert, denen sie versucht zu begegnen. Angriffe gegen Israel gewinnen deshalb besondere Bedeutung in ihrem Leben, als

⁴⁰⁴ Hatte Marina zutreffendes Wissen bezogen auf die jüdische Geschichte angebracht, so scheint ihre Kenntnis über die allgemeine Geschichte eher diffus. Ausgangspunkt des o.g. Streites bildete das Thema Krieg zwischen Deutschland und Frankreich, den Marina nicht zeitlich einordnen kann, es gab „Krieg von Deutschland und Frankreich, also bevor Deutschland geeinigt wurde.“ Meint sie kriegerische Konflikte unter Napoleon, den französisch-deutschen Krieg 1870 oder bereits den 1. Weltkrieg? Zu vermuten ist, dass sie den deutsch-französischen Krieg 1870 meint. Historische Ereignisse, die sich auf Israel beziehen kann sie demgegenüber besser erinnern, vermutlich weil Motivation und Interesse anders gelagert sind und sie im Religionsunterricht, im Jugendzentrum dazu erfahren und auch nach Argumenten gesucht, wie verbalen Angriffen gegen Israel argumentativ die Stirn geboten werden kann.

dass Marina durch ihren positiven Bezug zum Land immer wieder in neue Rechtfertigungssituation gerät, so wie sie z.B. der „kleine Nazi“ evoziert.

Persönlichen Kontakt hat sie zu Israel durch Verwandte und einen direkten Besuch mit der Jugendgruppe Ende der 90er Jahre, an den sie sich gut erinnern kann: „Zum Beispiel, als wir so zu Massada hochgewandert sind, auf der Klagemauer und so was. Wir sind auch über den arabischen Markt gelaufen, mal gucken und unsere Gruppenleitung, die die ganze Zeit geschimpft hat.“ Sie hat Israel in der Jugendgruppe offenbar gut kennen gelernt, wobei die Eindrücke der Reise in der Gruppe geteilt und aufgearbeitet werden konnten. Vielleicht hat sie dort auch Freunde gewonnen, die ein Leben wie sie als Jugendliche führen wollen, durch äußere Bedingungen jedoch eingeschränkt werden. Insofern ist es nachvollziehbar, wie sehr sich Marina mit der israelischen Situation beschäftigt und sich in die Jugendlichen dort hineinzusetzen sucht. „Und wenn man jetzt bedenkt, dass in Jerusalem und auch teilweise glaub ich in Tel Aviv, wenn man jetzt bedenkt, dass da jetzt die meisten Attentate sind und so was, ... da sind auch Jugendliche, die auch gerne in die Diskothek gehen oder so was hm dann denkt man halt schon dran.“ Doch trotz dieser innigen Bindung zum Land, sieht Marina für sich heute Grenzen, Israel zu besuchen, denn es „ist nicht so, dass ich im Moment unbedingt nach Israel fliegen würde“. Anders als beim Thema Antisemitismus in Deutschland spürt sie hier unzweifelhaft das Moment der Angst. Um mit Antisemitismus einerseits und arabischen Islamismus andererseits umzugehen, fallen verschiedene Strategien ins Auge, die Marina einsetzt, um sich aus dem jüdischen Kontext heraus dagegen zu wehren, so durch

- a) das Verfolgen politischer Ereignisse in den Medien und Kritik bei verzerrenden Darstellungen,
- b) Gespräche mit Freunden zu politischen Anlässen, die Israel und Antisemitismus betreffen und
- c) Rechtfertigungen oder direkte oppositionelle Statements gegenüber denen in ihrem Umfeld, die antisemitische und antizionistische Ansichten äußern.

2.8.4 Annahmen zum religiösen Urteil

Marinas religiöse Argumentation ist nicht leicht zu beurteilen. Hier wie in anderen Fällen jüdischer Zuwanderer kann nicht von einer kontinuierlichen Entwicklung des religiösen Urteils ausgegangen werden, da die religiöse Sozialisation relativ spät einsetzte und nicht im Elternhaus geebnet wurde. Marina glaubt an Gott, man kann aber nicht von einem intensiven Gottesbezug sprechen. Sie trennt einen menschlichen von einem ultimativen Bereich, das geschieht aber nicht in einer religiösen Entwicklungslinie, die dem Ultimativen zunächst großen Einfluss zugesprochen hätte. Marinas Ausgangspunkt ist keine animistisch orientierte Denkweise, sondern eine skeptische säkulare Haltung, die allmählich zu einer Übernahme bestimmter religiöser Vorstellungen und Pflichten führt (Jom Kippur Fasten), verschiedene Gebote jedoch vernachlässigt (Schabbat).⁴⁰⁵ Dass ein säkularer Standpunkt verlassen wird, ist erkennbar, wenn sie erklärt, wie positiv es für den Menschen sei, in seiner Religion zu glauben.

Die aus der Religion zu gewinnende Stärke wird nicht als Abhängigkeit, sondern als Hilfe in einem selbstbestimmten Leben erfahren. Auch wenn Marina an Gott glaubt, bestehen offensichtlich Schwierigkeiten für sie, den Gottesbezug auf einer spirituellen Ebene wahrzunehmen, so als ob sie sich scheut, religiöse Gefühle auszuleben. Hinsichtlich einer religiösen Argumentation steht für sie ein an Gott gegebenes Versprechen und dessen Erfüllung immer in Abhängigkeit zur Religiosität der jeweiligen Person, die dieses Versprechen ausgesprochen hat. Obwohl bei Marina die Stufe II des nichtkonventionellen Niveaus vielleicht nicht oder kaum wahrnehmbar vorhanden war, erscheint es naheliegend, ihre religiösen Vorstellungen der Stufe 3 zuzuordnen, die den menschlichen Bereich als unabhängig vom ultimativen Bereich ansieht.

2.8.5 Mögliche Schlussfolgerungen

An wiederkehrenden Motiven sind bei Marina solche wahrzunehmen, die erkennbar mit Beziehungen, Freunden, Gemeindeaktivitäten und Israel zu tun haben. Interessanterweise betont sie zweimal das Fasten zu Jom Kippur, obwohl rein religiöse Inhalte weniger in ihrem Blickfeld stehen.

⁴⁰⁵ Vgl. II Kapitel 3.2.4 Lisa, Gemeinde 5 dieser Arbeit oder siehe Anhang 2.2 Lea, Gemeinde 2

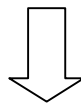
Negative Dispositionen ergeben sich gegenüber jeder Form antisemitischer oder antiisraelischer Erlebnisse. Positiv emotionale Bezüge stellt Marina überall dort her, wo sie mit jüdischen Jugendlichen ihres Alters in Kontakt kommt: in der Gemeindefarbeit, in der Synagoge oder im Religionsunterricht. Offen bleiben verschiedene Informationen zu den Eltern, zu deren beruflicher Tätigkeit oder religiöser Praxis vor und nach der Migration. Ob Marinas Haltung zur Orthodoxie oder zu politischen Ereignissen (Attentate in Israel) mehr durch die Eltern oder durch die Jugendgruppe bestimmt ist.

Anzunehmen ist, dass die gesellschaftlichen Aktivitäten für Marina immer einen höheren Stellenwert als religiöse Bezüge einnehmen, es sei denn, dass sie durch die vertiefte Madricha-Arbeit und weitere intellektuelle Auseinandersetzung im Religionsunterricht neue religiöse Bezüge kennen lernt, die ihr auch neue religiöse Erfahrungen erlauben.

Die beiderseits emotionale und kognitive Verankerung im jüdischen Religionsunterricht stellt eine gute Basis für ein weiteres Interesse am jüdischen Lernen dar. Doch wird der Religionsunterricht sicherlich auch in Zukunft nicht die Einhaltung mancher Gebote stimulieren können, solange sich Marinas enger Freundeskreis auch nicht daran hält.

2.8.6 Jüdische Identität und jüdischer Religionsunterricht

	Jüdische Identität
Entwicklungsphase	Jugendliche
Jüdische Sozialisation	Verbot jüdischer Feste im Ursprungsland Eltern sehen Religion als System mit Zwängen Erster Religionsunterricht als Iwritunterricht, Beginn religiösen Lebens mit der Bat Mizwa (Vorbereitung), Gemeinde 3 Nichtreligiöses Elternhaus überlagert durch religiöse Sozialisation in der Gemeinde Mutter als Vorbild im Gemeindeengagement Marina gibt religiöses Leben an Mutter weiter
Jüdische Identität heißt	Jüdische Freunde in der Gemeinde Israelbezug, jüdische Orientierung mehr gesellschaftlich als religiös
bewirkt	Kopplung von emotionalen und kognitiven Momenten (Freunde, Wissen)
erfordert	Gemeindeengagement (Madricha, Synagoge) Loyalität zu Israel, Fasten zu Jom Kippur, aber kein Einhalten des Schabbat
Antisemitische Erfahrung	Indirekte und unmittelbare antisemitische und antizisraelische Erfahrungen als verzerrtes Israelbild d. Medien oder Mitschüler Stereotypen und Schuldzuweisung werden reflektiert und kritisiert, gelegentlich besteht Rechtfertigungszwang; Bewältigungshilfen durch Gespräche mit jüdischen Freunden
Gott	Definition Gottes ist unmöglich aber persönlicher Glauben an Gott besteht Religion gibt Stärke, wenn Menschen in ihrer Religion glauben (universal), aber Scheu vor spirituellen Erfahrungen
Gottesdienst	Relevant zu Feiertagen, bedeutet gesellschaftliche Beziehungserfahrung



	Religionsunterricht
seit	In Gemeinde 3 seit Bat Mizwa (Vorbereitung)
ist	Vorher 2 Jahre schlechter Religionsunterricht als interessant
Charakter	Bat Mizwa (Kaschrutkenntnisse) bildet neue Basis
bewirkt	Möglichkeiten, sich frei über das Judentum auszutauschen, Wissen erhalten Identifikation mit religiösem Ritus, unterstützt positive Akzeptanz der Religion & Interesse am Gemeindeengagement

2.9 Jeremy, Gemeinde 7

2.9.1 Biografische Skizze

Jeremy wurde in den USA geboren und kam als Kleinkind mit seinen Eltern nach Deutschland. Nach der Trennung der Eltern und der Rückkehr des Vaters in die USA, leben Jeremy und seine älteren Schwestern bei der Mutter. Die Kontakte zum Vater bleiben undeutlich. Er besuchte in Deutschland einen evangelischen Kindergarten und darauf eine staatliche Grundschule. Zum Interviewzeitpunkt lernt er in der 8. Klasse eines Gymnasiums. Hinweise zum Freizeitverhalten oder Freunden außerhalb der Gemeinde gibt er wenig. Er möchte Journalist werden.

Jeremys jüdische Sozialisation verläuft kontinuierlich. Von klein auf besucht er, wenn auch nicht regelmäßig, die Synagoge. Seine Bar Mizwa hat er durchgeführt. Einen jüdischen Religionsunterricht erhielt er mit wenigen Unterbrechungen von Seiten der Gemeinde seit der 1. Klasse.

2.9.2 Dossier

Entstehung des Interviews und äußere Situation

Das Interview fand im Rahmen der zweiten Besuchskette in Gemeinde 7 Mitte Mai 2003 gegen 17.30 Uhr statt und dauerte ca. 20 Minuten. Jeremy stellte sich als erster der drei Interviewinteressierten in Gruppe 2 zur Verfügung. Die Lehrerin erlaubte ein früheres Gehen, weil Jeremy eine schriftlich gestellte Aufgabe schon beendet hatte. Der gewählte Interviewort vor dem Klassenraum der Lerngruppe im Erdgeschoss der staatlichen Schule erwies sich als äußerst störungsbelastet. Andere Räume waren verschlossen, offene Klassensäle durch Unterricht belegt und ein Aufenthaltsraum kam wegen eines lärmenden Getränkeautomaten nicht in Betracht. Zusätzlich schmälerten die Gespräche einer Gruppe von Oberschülern die Qualität der Tonbandaufnahme. Die Bitte leise zu sein, zeigte wenig Reaktion. Jeremy hatte keinen Fragebogen ausgefüllt.

Innere Kommunikationssituation des Interviews

Die Atmosphäre des Interviews war allgemein positiv. Insgesamt hätte die Fragerstellerin den Interviewten intensiver motivieren können, allgemeine

Darstellungen stärker mit persönlichen Beispielen belegen zu lassen. Fragen zu Kenntnissen im Kultus oder zum religiösen Urteil werden nur ansatzweise gestellt. Der Interviewte zeigt sich als ruhiger und abstrakter Denker, der bei Nichtverstehen sofort nachfragt und bei konträrer Ansicht seine Einstellung pointiert formuliert. An einigen Stellen spricht Jeremy von Erfahrungswerten und fordert damit eine erhöhte Glaubwürdigkeit des Zuhörers ein. Er wird zum Kritiker, z.B. gegenüber Jugendzentrum oder Machane, kann aber auch mit konstruktiven Vorschlägen aufwarten. Er stellt Thesen auf, die er mit Erklärungen theoretischer Art ausfüllt. In seinen Kommunikationsstrategien bleibt Jeremy häufig weniger bei sich, sondern wählt generalisierende Darstellungsmuster, die indirekt den Rückschluss auf seine persönliche Meinung erlauben können. Die Vermutung liegt nahe, dass sich Jeremy hinter den verallgemeinernden Darstellungen versteckt.

2.9.3 Fallbeschreibung

Jeremys Verständnis jüdischer Identität akzentuiert

- eine gesellschaftspolitische Sichtweise, die Gemeinschaft und Diskurs als zentrale Punkte betont,
- das besondere Interesse an jüdischen Institutionen, in deren Spannungsfeld er sich wahrnimmt und
- Religion auf einer kollektiv - institutionellen und individuell- transzendentalen Ebene

2.9.3.1 Jüdische Identität als gesellschaftspolitische Sichtweise, die Gemeinschaft und Diskurs betont

Jüdische Identität ist für Jeremy zunächst „mehr als jüdische Religion“.⁴⁰⁶ Damit negiert er nicht die persönliche religiöse Komponente, wie später deutlich wird, sondern er definiert Religion nicht als alleinigen voraussetzenden Faktor dieser Identität. Er erklärt sein Statement durch die These, dass nicht so religiöse Juden „dennoch eine ziemlich jüdische Identität haben“. Grundlegend stellt sich für Jeremy Judentum also als komplexes Phänomen dar, das die verschiedensten Ausformungen impliziert. Eine dieser Ausformungsvarianten differenziert religiöse

⁴⁰⁶ Vgl. Anhang 4.9 Interviewtranskript Jeremy, Zeile 127

und nichtreligiöse Juden, die beiderseits über eine intensive jüdische Identität verfügen können. Dass eine jüdische Identität bei nichtreligiösen Juden existiert, die auf ein eher nationales, ethnisch-kulturelles oder historisches Band der Gemeinsamkeit zurückgreifen, stellt sich auch in den jüdischen Medien als Diskussionspunkt dar, mit dem sich Jeremy vermutlich auseinandergesetzt hat. Möglich ist auch, dass eine rein religiöse Begründung als Identitätsmerkmal in den Hintergrund tritt, weil sie entwicklungspsychologisch im Jugendalter als nicht mehr Peergroup gemäß aufgefasst wird. Gleichwie hat Jeremy die Vielschichtigkeit des Begriffs jüdische Identität durch „viele Unterschiede“ als „ziemlich komplex“⁴⁰⁷ verstanden. Um seine Ansicht zu illustrieren, die die Religion als nur eine potentielle Grundlage herausstellt, führt Jeremy zwei plausible Beispiele an. Er vergleicht Juden in Amerika und Deutschland. Juden in Amerika kennzeichnet er als größere Minderheitengruppe im Gegensatz zu Deutschland. Er sieht die amerikanischen Juden stärker angepasst, denn sie „sind ja fast direkt in die Gesellschaft übergegangen“.⁴⁰⁸ Jeremy stellt damit den dominierenden religiösen Bezug des Jüdischseins in Amerika heraus und fasst das Dasein der amerikanischen Juden als Assimilationsprozess im Sinne der amerikanischen „Melting Pot“ Vorstellung auf.⁴⁰⁹ Demnach würde unter amerikanischen Juden nicht die national ethnische, sondern die religiöse Vergemeinschaftung betont. Implizit aber scheint Jeremy auch eine normative Kritik am Schmelztiegel-Konzept aufzugreifen, denn dasselbe läuft nicht auf eine freiwillige und gleichberechtigte Integration der Einwanderer im Melting Pot hinaus. Vielmehr steckt eine heimliche Assimilierung an die weiße, protestantische Mehrheitskultur dahinter, denn durch die Anpassung „unterscheiden sie sich auch nicht richtig von christlichen Amerikanern“.⁴¹⁰

Für Juden in Deutschland, als kleine herausgehobene Minderheitsgruppe, stellt Jeremy eine andere Akzentsetzung der Jüdischkeit in den Vordergrund. Dabei geht es Jeremy um eine quantitative Bedingung. Durch den Umstand, dass die Zahl der Juden im Vergleich zur Gesamtbevölkerung relativ niedrig ist, was

⁴⁰⁷ Vgl. Anhang 4.9 Interviewtranskript Jeremy, Zeile 174, 176

⁴⁰⁸ Vgl. Anhang 4.9 Interviewtranskript Jeremy, Zeile 179

⁴⁰⁹ Siehe dazu I Kapitel 1.2 dieser Arbeit

⁴¹⁰ Vgl. Anhang 4.9 Interviewtransskript Jeremy, Zeile 181 f.

natürlich auch für die amerikanischen Verhältnisse zutrifft, würde zum einen die jüdische Gemeinschaft von Innen wie von Außen als etwas „Besonderes“⁴¹¹ betrachtet, wodurch ein ethnischer Bezug hergestellt wäre: „Da fühlen die sich eher als ein Volk als beispielsweise in Amerika.“⁴¹² Jüdische Identität in Deutschland klassifiziert sich für Jeremy auf diesem Hintergrund als ethnische Bestimmung, d.h., als eine Vergemeinschaftung von Menschen gleicher Herkunft, die nicht staatlich gebunden sein muss. Das Motiv des Besonderen, das der Gruppe zugeordnet wird, scheint nicht nur dahingesagt. Man hat den Eindruck, dass das „Besondere“⁴¹³ Jeremy positiv und negativ beschäftigt. Es kann sich a) auf etwas positiv Hervorgehobenes als Einzigartigkeit, b) auf etwas Elitäres, als dass Gruppen durch ihre gedachte oder tatsächliche Privilegiertheit auf andere heruntersehen und sich überschätzen oder c) auf etwas Ausgrenzendes von Außen beziehen, insofern Gruppen aufgrund bestimmter Merkmale durch Andere abgesondert oder abgewertet werden. Herabschauen und Ausgrenzen lehnt Jeremy ab, wie er bei seiner Beschreibung der Machane, deren elitäres Element er nicht begrüßt, einräumt oder an anderer Stelle zu sich selbst kritisch anmerkt: „Vielleicht hört sich das hm, wie soll ich das sagen, hm hochmütig an.“⁴¹⁴ Gedanken um Elitarismus und Ausgrenzung scheinen bei Jeremy einen soziologisch-moralischen Zusammenhang aufzudecken, der zu einem zentralen Passus seiner jüdischen Identität wird. Sein gesellschaftspolitisches Interesse zielt darauf, zu ergründen, wie man mit seinem Judentum „in der Gesellschaft umgeht“⁴¹⁵, d.h., er wünscht, a) nach außen zu erkennen, wie man als Gruppe in Wechselbezug zur Gesellschaft agiert und b) introspektiv zu erfassen, wie die

⁴¹¹ Vgl. ebenda, Zeile 184; vielleicht verbirgt sich hinter dieser Aussage auch die Auseinandersetzung über die Begrifflichkeit des Auserwähltseins. Gemäß der jüdischen Auslegungsliteratur wird Auserwähltheit verstanden als Vertragsangebot Gottes, das durch die Annahme der Tora und das Halten der Mizwot durch das jüdische Volk im Bund geschlossen wird (Siehe Abschnitt I Kapitel 2.1 dieser Arbeit). Die antijudaistische Erklärung christlichen Ursprungs bis hin zum Antisemitismus der Gegenwart sieht Auserwähltheit als Ausgrenzung aller anderen Völker, um sich über diese zu erheben und verliert sich schließlich in Verschwörungstheorien. In der alltäglichen Sprache steht Auserwähltheit oftmals als Stereotyp für ein überhebliches und herablassendes Denken.

⁴¹² Vgl. Anhang 4.9 Interviewtranskript Jeremy, Zeile 189 f.

⁴¹³ Das Besondere wird vom mittelhochdeutschen Adjektiv „sunder“, abgesondert, eigen, ausgezeichnet abgeleitet. (Vgl. Der Duden 1997, S. 77)

⁴¹⁴ Vgl. Anhang 4.9 Interviewtransskript Jeremy, Zeile 130 ff.

⁴¹⁵ Vgl. Anhang 4.9 Interviewtranskript Jeremy, Zeile 129 f.

Mitglieder dieser Gruppe untereinander handeln. Die Kommunikation über Handlungsformen, die vielleicht in irgendeiner Form durch jüdische Identität bedingt sind und sie ausmachen, können Jeremy ggf. dabei helfen, seine Rolle als Jude in einer nichtjüdischen Umwelt definieren und begreifen zu können. Jeremy weist seine gesellschaftsorientierten Anliegen als ein Charakteristikum der jüdischen Gemeinschaft schlechthin aus, denn seiner Erfahrung nach, habe diese „mehr Toleranz“ hinsichtlich anderer „Randgruppen“. ⁴¹⁶

Er spricht also nicht von sich allein, der eine solche Kompetenz besitzt, sondern er schreibt dieses Merkmal dem jüdischen Kollektiv zu. Der Begriff Toleranz ist vermutlich nicht allein das, was er meint, denn Toleranz als solches sagt nichts anderes aus, als dass andere Randgruppen geduldet werden, man ihnen Nachsichtigkeit gegenüber zeigt und bestenfalls entgegenkommt.. Jeremy spricht jedoch über ein Miteinander-Umgehen im gesellschaftlichen Kontext. Damit sind nicht nur Interaktionen innerhalb der jüdischen Gruppe gemeint, sondern auch Interaktionen nach Außen mit anderen Gruppen. Diese Interaktionen müssen aber über das Dulden hinausgehen und Akzeptanz und Anerkennung des Anderen voraussetzen, sodass man Bedeutungen im Miteinander über ein Thema aushandelt. Für sich konkret verbindet Jeremy mit dem Judentum demnach eine verantwortungsvolle reflektierte Handlungsverpflichtung, die er auch als Mitglied der Gesellschaft wahrnehmen möchte. Jeremys Bedürfnis des Beisammenseins und Diskutierens kommt zweifellos gerade in einem institutionellen Rahmen, z.B. im Religionsunterricht, zum Vorschein. Dennoch bleibt zu fragen, worin Jeremy die besondere Sensibilität und Empathie der jüdischen Gemeinschaft in Deutschland begründet sieht. Meint er damit die Situation, als Jude im Land der Täter zu leben, die einen stets Aufmerksamkeit gegenüber jeglicher Art von Marginalisierung entwickeln lässt. Offenbar nicht, wenn man seine Aussagen zum Antisemitismus und dessen Wirkungen betrachtet.

In seinen Überlegungen zum Judentum, seien sie auf einer religiösen, ethnischen oder auf einer soziologischen Ebene angesiedelt, stellt Jeremy auch die nationale Dimension der jüdischen Identität heraus, „das Verhältnis zum Staat Israel“. ⁴¹⁷

⁴¹⁶ Vgl. Anhang 4.9 Interviewtranskript Jeremy, Zeile 134 f.

⁴¹⁷ Vgl. Anhang 4.9 Interviewtranskript Jeremy, Zeile 128 ff.

Eventuell versteht Jeremy die Beziehung eines Juden zum Staat Israel als einen übergeordneten Gesichtspunkt jüdischer Identität, unter den sich religiöse, geschichtliche oder politische Komponenten subsumieren lassen. Dieser These würde jedoch widersprechen, dass er das Thema Israel nicht wieder aufgreift. Die Wichtigkeit des Israelbezugs zeigt sich vermutlich für Jeremy wie für andere Juden in der Diaspora als potentielle Möglichkeit, bei aufflammendem Antisemitismus eine Zufluchtsstätte in Israel zu finden, sozusagen als mögliche zukünftige Perspektive. Trotz der ethnischen Betonung hinsichtlich der in Deutschland lebenden Juden, kann im Falle Jeremys von keiner Negation der religiösen Seite gesprochen werden (s.o.), denn wenn sein Bedürfnis nach Gesprächen erfüllt ist, wird auch der Synagogenbesuch bedeutsam. „Wichtig am Judentum ist halt die Gemeinschaft, also dass man halt sich viel trifft, auch viel Synagoge und dass Themen diskutiert sind, also jetzt biblische.“⁴¹⁸ Gemeinschaft im Judentum, die er hier anspricht, setzt sich offenbar über Generationen und unterschiedliche Ansichten hinweg. Jeremy gibt somit Auskunft, dass er in seinen Suchbewegungen am traditionellen Kern des Judentums festhalten will. Die Frage, weshalb Jeremy so häufig Probleme in eine reflektierte Gesprächsebene lenken möchte, ist nicht so ohne weiteres erklärbar, ggf. aber hilft eine vertiefte Betrachtung der Familienkonstellation.⁴¹⁹

Vielleicht liegt eine ganz einfache Ursache dem Gesprächsbedürfnis zugrunde. Jeremys Bestreben, Probleme zu verintellektualisieren, entsprechen seiner

⁴¹⁸ Vgl. Anhang 4.9 Interviewtranskript Jeremy, Zeile 199-202

⁴¹⁹ Jeremy ist bereits als Kleinkind mit seinen älteren Schwestern, die zur Zeit des Umzugs etwa 2½ und 10 Jahre alt gewesen sein dürften, nach Deutschland gekommen und wuchs, da der Vater in die USA zurück wollte, bei seiner deutschen Mutter auf. Eventuell geschah der Umzug auf Drängen der Mutter. Die Beziehung der Eltern dürfte kurze Zeit nach Jeremys Geburt auseinander gebrochen sein. Diese Vorgeschichte kann ggf. einen pubertierenden Jugendlichen belasten. Jeremy vermeidet das Wort Trennung oder Scheidung. Die Tabuisierung mag darauf deuten, dass die Elterngeschichte nicht aufgearbeitet ist.

Eine Bestätigung dessen könnte in direkten Aussagen über die Beziehung zwischen Vater und Sohn nach der Ausreise gesehen werden. Auf die Frage, ob Jeremy Kontakt zu amerikanischen Juden habe, antwortet er: „Das ist von meiner Mutter halt. Also ich kenn sie nicht persönlich, aber meine Mutter halt, hat mir auch viel darüber erzählt.“ Durch diese Bemerkung kann man vermuten, dass Jeremy den Vater nicht wieder gesehen hat, denn dann hätte er darauf verwiesen, dass der Vater ihm darüber berichtet habe und nicht die Mutter. Jeremy befindet sich, wenn die Mutter nicht neu geheiratet hat, in einem überwiegend durch Frauen bestimmten Haushalt, in dem er sich profilieren muss. Wenn ihm auch das männliche Identifikationsobjekt zu fehlen scheint, an dem er sich reiben kann, so hat er in einem modernen emanzipierten Zuhause, in dem zudem alle Frauen älter als er sind, eventuell die größten Chancen, sich durch eine rationale und reflektierte Argumentation durchzusetzen.

Entwicklungsphase, in der er sich in Ablösung vom Elternhaus mit den Orientierungsangeboten seiner Umwelt auseinander setzen muss. Das mag heißen, dass er die Vergegenwärtigung und Besprechung von Themen, die in einer Diskussion als verschiedene Standpunkte innerhalb einer Gruppe zu hören sind, bedarf, um eine eigene Positionierung zu finden.

Antisemitische Erfahrungen bilden keinerlei Konstituente der jüdischen Identität für ihn. Antisemitismus sieht er als „eine unabhängige Erscheinung“ an, die „eigentlich nichts mit der jüdischen Identität zu tun“⁴²⁰ hat. Jeremy beurteilt Antisemitismus als Phänomen, das ein Problem der Anderen ist. Er kritisiert jegliche Pauschalisierung, die Deutsche mehrheitlich als Antisemiten darstellt, denn nach seinem empirischen Wissen, „Also ich hab damit schon Erfahrungen gemacht“⁴²¹, zeigen sich Deutsche und besonders Jugendliche als „eher nicht antisemitisch“.⁴²² Eine antijudaistische Haltung begrenzt er auf „die älteren Generationen“⁴²³, die das nationalsozialistische System verantwortlich mitgetragen haben. In seiner These sucht Jeremy nach Ursachen dieser Haltung und findet sie in der Erziehungsweise der Eltern dieser Generation, die in hierarchisch-autoritären Strukturen gefangen, ihren Kindern stereotypes Denken einschleiften, „die das sozusagen noch von den Eltern eingeimpft bekommen haben“.⁴²⁴

2.9.3.2 Im Spannungsfeld jüdischer Institutionen

Der Religionsunterricht

Jeremy sucht sich mit seinem Konzept jüdischer Identität im Angebot der jüdischen Institutionen seinen Platz. Wo seinen Erwartungen nicht entsprochen wird, bedenkt er Alternativen. Dabei wird der Religionsunterricht zum vorbildlichen, positiven und wichtigen Ort, an dem er weitere Angebote und Möglichkeiten misst. Er kennt den Religionsunterricht, den er, seit er „in die Schule kam, also seit der 1. Klasse“⁴²⁵, besucht. Für ihn ist der jüdische Religionsunterricht etwas Selbstverständliches und so kann man behaupten, dass Jeremy neben der jüdischen Erziehung in der Familie von klein auf bis hin zur Bar Mizwa ohne große biografische Brüche jüdisch

⁴²⁰ Vgl. Anhang 4.9 Interviewtranskript Jeremy, Zeile 164 ff.

⁴²¹ Vgl. Anhang 4.9 Interviewtranskript Jeremy, Zeile 145 f.

⁴²² Vgl. Anhang 4.9 Interviewtranskript Jeremy, Zeile 152 f.

⁴²³ Vgl. Anhang 4.9 Interviewtranskript Jeremy, Zeile 149

⁴²⁴ Vgl. Anhang 4.9 Interviewtranskript Jeremy, Zeile 150 f.

⁴²⁵ Vgl. Anhang 4.9 Interviewtranskript Jeremy, Zeile 35 f.

sozialisiert wurde. Sein Anliegen, sich mit jüdischen Jugendlichen zu treffen und zu besprechen, denn „wir diskutieren halt auch über Themen“⁴²⁶, scheint hier optimal erfüllt. Ja mehr noch, der Religionsunterricht wird als ausschließliche Gelegenheit betitelt, um Gespräche in der jüdischen Gleichaltrigengruppe erleben zu können, „weil es halt die einzige Möglichkeit ist für mich, also für mich persönlich halt, jüdische Jugendliche in meinem Alter“ am Wohnort „zu treffen“.⁴²⁷ Vor allem trennt Jeremy diesen Unterricht scharf von dem der staatlichen Schule, denn es ist „nicht so, dass es wirklich so ne Schulatmosphäre ist, nicht so strikt durchpauken von Unterrichtsstoff“.⁴²⁸ Religionsunterricht erfährt in diesem Sinne eine sehr positive Konnotation. Ist die Atmosphäre im Religionsunterricht durch die Kleingruppe „eher familiär“⁴²⁹ und zwanglos geprägt, scheint sich Schule als Kontrast dazu durch Anonymität und Leistungsdruck auszuzeichnen.⁴³⁰ Die überschaubare Anzahl der Schüler ermöglicht sicherlich auch erst eine wechselseitige Unterhaltung, die die staatliche Schule mit häufig zu überfüllten Klassen selten bieten kann: „Ich meine, wir sind ja wenige.“⁴³¹ Das verwendete Personalpronomen „wir“ deutet auf die persönliche Zuordnung Jeremys zur jüdischen Lerngruppe, die einen kleinen Teil seiner Lebenswelt repräsentiert und wegen des vertrauten, unverkrampften und lockeren Rahmens gegenüber der Schule favorisiert wird. Somit bietet der Religionsunterricht die emotionalen Voraussetzungen und Rahmenbedingungen, die Jeremy den Unterricht gern besuchen lassen.

Das Jugendzentrum

Zwar kann das Jugendzentrum freiwillig besucht werden, untersteht keiner Notengebung und stellt an sich ein informelles Gebilde dar, doch anders als der Religionsunterricht ist es für Jeremy strukturell völlig inakzeptabel: „Ich komm nicht ganz so mit den Konzepten der Gruppe also klar, also ich hab, bei mir würde es da

⁴²⁶ Vgl. Anhang 4.9 Interviewtranskript Jeremy, Zeile 50 f.

⁴²⁷ Vgl. Anhang 4.9 Interviewtranskript Jeremy, Zeile 106-109

⁴²⁸ Vgl. Anhang 4.9 Interviewtranskript Jeremy, Zeile 48-51

⁴²⁹ Vgl. Anhang 4.9 Interviewtranskript Jeremy, Zeile 47

⁴³⁰ Offensichtlich spielt dabei das kalt anmutende Klassenzimmer der staatlichen Schule, in dem der Religionsunterricht stattfindet, keinerlei Rolle.

⁴³¹ Vgl. Anhang 4.9 Interviewtranskript Jeremy, Zeile 45 f.

in eine andere Richtung gehen.“⁴³² Wenn Jeremy also den Religionsunterricht gerne besucht (s.o.), dann auch deshalb, weil er der Beschaffenheit nach mit dem übereinstimmt, was dort passiert. Jeremy kritisiert, dass er im Jugendzentrum eine Wiederholung des Religionsunterrichts sehe, indem man sich z.B. dem Gebetsbuch widmet. Es wird somit „eine Art Religionsunterricht betrieben“, den er begründet ablehnen kann: „Und ich meine, ich hab ja hier schon Religionsunterricht, da muss ich ja nicht noch mal in die Gemeinde gehen, um das zu machen.“⁴³³ Es klingt nach einem schlechten Verschnitt der religiösen Unterweisung und man kann vermuten, dass die Vermittlung der religiösen Inhalte Jeremys essentiellen Anforderungen, die sich um gesellschaftskritische Fragen drehen, nicht entspricht. Der Religionsunterricht bietet in diesem Sinne nicht nur eine religionsspezifische Auseinandersetzung, er geht weit über das hinaus, was eigentlich in Anbetracht der kurzen Zeit erwartbar ist. Die Jugendgruppe bietet für ihn nur eine Art Religionsunterricht, der hinter seinen Erwartungen zurücksteht. Zu vermuten ist auch, dass im Jugendzentrum Jugendliche sind, die noch nicht den kognitiven Entwicklungsstand Jeremys erreicht haben. Ggf. sind auch die Jugendzentrumsleiter nicht so qualifiziert, wie er erhofft. Jeremy stellt aber nicht nur Mängel fest, er hat sich auch Gedanken über eine alternative Struktur gemacht: „Ich würde es eher so machen, dass man sich halt da trifft und dann halt über Themen redet, die einen momentan bewegen oder, sodass man sich vielleicht auch gegenseitig helfen kann.“⁴³⁴ Sein Konzept konkretisiert sich in der Besprechung relevanter oder unbewältigter Themen, für die er neben dem Religionsunterricht ein weiteres jüdisches Forum wünscht.

Machane

Eine weitere Form des institutionellen Angebots stellen die Machanot dar. Hierzu kann sich Jeremy positiv äußern: „Das ist OK.“⁴³⁵ Machanot sind zwar akzeptabel für ihn, aber weil sich die Teilnahmemöglichkeit ausschließlich auf Wochenenden und Ferien reduziert, ist ihr Verfügbarkeitsgrad begrenzt und die Regelmäßigkeit

⁴³² Vgl. Anhang 4.9 Interviewtranskript Jeremy, Zeile 57-60

⁴³³ Vgl. Anhang 4.9 Interviewtranskript Jeremy, Zeile 67-71

⁴³⁴ Vgl. Anhang 4.9 Interviewtranskript Jeremy, Zeile 74-77

⁴³⁵ Vgl. Anhang 4.9 Interviewtranskript Jeremy, Zeile 115

eine andere als die des Religionsunterrichts, auf den ein wöchentlicher Zugriff möglich ist. Doch gibt es auch Kritikpunkte an den Ferienlagern: „Ja also mit manchen Aspekten bin ich auch nicht so zufrieden, weil manchmal wirkt es mir schon etwas elitär.“⁴³⁶ Was Jeremy unter elitär versteht, führt er nicht aus.⁴³⁷

2.9.3.3 Religion in kollektiver - institutioneller und individuell-transzendentaler Betrachtung

Der Gottesdienst

Jeremy schätzt den Gottesdienst als rituelle Form seines Glaubens als bedeutungsvoll ein: „Synagogenbesuch ist schon wichtig“⁴³⁸, denn dieser war für Jeremy von klein auf in der Familie gegenwärtig. „Wir sind halt am Schabbat manchmal in die Synagoge gegangen oder auch an Feiertagen halt immer und so also bis heute.“⁴³⁹ Tradition im Familienkontext schließt also den Synagogenbesuch ein. Dem Verständnis des Interviewten nach stellt der Gottesdienstbesuch eine gewohnheitsmäßige Handlung dar, die nicht regelmäßig, aber gelegentlich oder häufiger durchgeführt wird und einen nicht notwendig zu hinterfragenden Anlass bildet. Wenn Jeremy einerseits sagt „Schabbat manchmal“ und Feiertage „halt immer“, dann kann noch wenig über den tatsächlichen Synagogengang ausgesagt werden, da sich Jeremy nicht zum Stellenwert einzelner Feiertage äußert. Eventuell bezieht sich Jeremy, wie es in vielen Familien üblich ist, auf die Hohen Feiertage (Rosch HaSchana und Jom Kippur). Dann fand der tatsächliche Gottesdienstbesuch eher selten statt. Aus seinem subjektiven Verständnis besuchte er die Synagoge jedoch gelegentlich und oft. Den unregelmäßigen Besuch meint Jeremy durch einen existenten Zeitmangel rechtfertigen zu müssen, den er bedauert. Welche Umstände ihn hindern, erklärt er nicht: „Wir haben, also ich und meine Familie, haben halt leider nicht immer so viel Zeit dahinzugehen, aber wenn wir Zeit haben, dann gehen wir halt hin und also.“⁴⁴⁰

⁴³⁶ Vgl. Anhang 4.9 Interviewtranskript Jeremy, Zeile 115-117

⁴³⁷ Er könnte in diesem Zusammenhang meinen, dass einzelne Machane-Teilnehmer zu einem überheblichen Verhalten neigen. Vorstellbar wäre auch, dass Jeremy das Programm anspricht, in dem aktuelle Fragen des Lebens außerhalb der jüdischen Jugend wenig berücksichtigt werden.

⁴³⁸ Vgl. Anhang 4.9 Interviewtranskript Jeremy, Zeile 88

⁴³⁹ Vgl. Anhang 4.9 Interviewtranskript Jeremy, Zeile 22-25

⁴⁴⁰ Vgl. Anhang 4.9 Interviewtranskript Jeremy, Zeile 89-92

Der phasenweise, aber doch zur Lebenswelt Jeremys gehörende Gottesdienstbesuch ist zwar in den Familienkontext eingebunden, wird jedoch situativ und variabel in seiner Durchführung umgesetzt. In diesem Sinne hat die Familie, nicht nur Jeremy, Formen und Möglichkeiten gefunden, den Kultus in einem dem persönlichen Alltag angepassten Modus wahrzunehmen. Darin spiegelt sich eine flexible und offene Haltung, wie mit religiöser Tradition im individuellen Familienkreis umgegangen wird. Etwas schamhaft deutet Jeremy weiter an, dass er sich ohnehin am Gottesdienst aus Verlegenheit etwas zögerlich beteilige. Als Bar Mizwa zählt er seit noch nicht langer Zeit als vollständiges Gemeindemitglied, das in den Gebetsritus eingebunden ist. Er ist wohl noch unsicher, weil er weniger Routine hat als diejenigen, die konstant und seit langem kommen, „weil ich kann auch nicht so schnell beten, wie die Erfahrenen sozusagen, also die Erfahrenen in der Synagoge und so und darum halt ich mich bei laut Beten oder so immer ein bisschen zurück, weil ich nicht unangenehm auffallen will“.⁴⁴¹ Er stellt sich dabei hinter die Erfahrenen, die sicherlich für ihn eine Art Perfektion im Umgang mit Gebeten und Gebetsbuch an den Tag legen, die er noch nicht erreicht hat. Geht man von seinem betonten Bedürfnis aus, Themen zu diskutieren, ist der Gottesdienst nicht unbedingt der Rahmen, der dieses leistet. Hier ist eine Struktur durch die Liturgie vorgegeben, nach der man sich richten muss, gleichwohl Gespräche vor und nach dem Gebet, bei vielen Betenden auch zwischendurch, möglich sind. Jeremy macht aber keinerlei Aussagen darüber, dass ihm diese Struktur missfällt. Schließlich ist anzunehmen, dass es auch eine besondere Ehre für ihn darstellt, nun als vollwertiges Gemeindemitglied mitgezählt zu werden und mitzutun. Ebenso scheint in Jeremys Darstellung das Verhältnis der Generationen untereinander angesprochen zu sein, das den Älteren und Erfahreneren natürlicherweise einen größeren Raum der Beteiligung im Gottesdienst ermöglicht und den Jüngeren weniger die Rolle eines gestaltenden Akteurs zuspricht. Jeremy beschreibt sich leicht ironisiert als Unerfahrenen, was darauf deuten könnte, dass er die Rollenzuweisung akzeptiert und sich in der Synagoge als jemanden auffasst, der weiterlernen will. Lernen in der Synagoge gründet sich in diesem Sinne auf ein Nachahmen und Mitmachen der Jüngeren und wird deshalb von Jeremy, dem

⁴⁴¹ Vgl. Anhang 4.9 Interviewtranskript Jeremy, Zeile 92-98

Diskursfreudigen, anerkannt, weil er diese Art des Lernens an den spezifischen Ort Synagoge gebunden sieht.

Der Gott-Mensch Bezug

Das Gotteskonzept Jeremys basiert darauf, dass Gott dem Menschen einen freien Willen zuordnet: „Gott lässt den Menschen ja eigene Entscheidungen treffen.“⁴⁴² Aus dieser Sicht wird auch Gottes Wirken in der Welt reflektiert. Nach Jeremys Auffassung wird dem Menschen auch bei Fehlverhalten bzw. Begehen einer Sünde, Zeit gelassen, sich moralisch zu bessern: „Gott schaut, ob sich der Mensch dann noch einmal bessert und erst einmal abwartet, weil er ja den Menschen sich entscheiden lässt.“⁴⁴³ Jeremy stimmt somit der Vorstellung zu, dass der Mensch bei Fehlverhalten alleine einen Weg zum Guten finden würde. Ein im Judentum tief verwurzelter Gedanke, der zu den jüdischen Hohen Feiertagen höchste Intensität erfährt. Der Mensch versucht in den 10 Tagen der Umkehr, in sich zu gehen und den Weg seiner Fehlhandlungen zu reflektieren, um sich über die Teschuwa wieder Gott zuzuwenden. Jeremy glaubt nicht an wundersame Naturereignisse, hinter denen Gott verborgen Strafen verteilt. „Es ist jetzt ja nicht so, dass, wenn ich jetzt ein Versprechen gebe und es nicht halte, dass dann irgendein Blitz auf mich herunterfährt und mich tötet oder so etwas.“⁴⁴⁴ Religion steht für ihn in einem engen moralisch-ethischen Kontext und stellt hohe Anforderungen an die Selbstbestimmung des Menschen. Jeremys Gottesvorstellung weist religionsphilosophische Überlegungen auf. Der Mensch ist nach Jeremy autonom und besitzt Willensfreiheit, dennoch bildet das Ultimate für ihn einen Urgrund, da eben diese Entscheidungsfreiheit erst durch Gott a priori möglich wurde. Auf die Frage, ob Gott in der Welt sichtbar wäre, verlässt Jeremy seinen abstrakten Gedankengang und sucht nach einer konkreten Situation. Alltagsereignisse würden nach seinem Verständnis im Menschen ein Bewusstsein erzeugen, das ihnen ermöglicht über Gott und den Gottesbezug zu reflektieren. „Es ist halt eher so die kleinen (Sachen) im Alltag, z.B. wenn man jetzt z.B. gedankenlos über die Straße geht und fast von einem Auto angefahren wird, aber dann irgendwie das

⁴⁴² Vgl. Anhang 4.9 Interviewtranskript Jeremy, Zeile 214 f.

⁴⁴³ Vgl. Anhang 4.9 Interviewtranskript Jeremy, Zeile 219-221

⁴⁴⁴ Vgl. Anhang 4.9 Interviewtranskript Jeremy, Zeile 215-218

Auto doch noch an einem vorbeischarmt, wo man eigentlich denkt, eigentlich hätte es mich ja erwischen müssen, aber es halt doch nicht tut.“⁴⁴⁵ Durch ein außergewöhnliches Ereignis oder auch eine persönliche psychologisch begründete Krise kann Gott vergegenwärtigt werden: „Da denkt man sich dann schon also.“⁴⁴⁶ Jeremy verweist auf einen kontemplativen Gedankengang im Menschen, der über die Gefahrensituation hinaus die Beziehung zu Gott reflektiert. Jeremy betrachtet Gott auf diesem Hintergrund als eine mögliche „Schutzzone“.⁴⁴⁷ In diesem Verständnis könnte Gott demnach ein ideeller Beistand sein, sozusagen eine transzendente Sicherheit, die sich im Menschen vergegenwärtigt.

2.9.4 Annahmen zum religiösen Urteil

Jeremy bezeugt ein tiefgehendes religiöses Verständnis, das ihm auch zu transzendtem Denken befähigt. Der Mensch ist nicht abhängig von Gott, sondern urteilsfähig und selbstverantwortlich. Bei Fehlverhalten reflektiert der Mensch und kann sich mittels eigener Entscheidung ändern. Jeremys Annahme, dass der Mensch bei besonderen Ereignissen (Unfall) sich an Gottes Schutz erinnert, deutet darauf, dass alle Möglichkeiten des Individuums als apriorische Voraussetzungen durch Gott gesetzt werden, da der Mensch nicht allein ist und alles kann. Jeremys religiöses Urteil ließe sich von daher in der Übergangsstufe 3 zu 4 des religiösen Urteils verorten. Er scheint dabei jedoch weiter vorangeschritten zu sein als es Olga ist.

2.9.5 Mögliche Schlussfolgerungen

Jeremy beeindruckt zunächst durch sein hohes Abstraktionsvermögen, das nicht typisch in dieser Alterstufe zu finden ist. Ein wiederkehrendes Thema zeigt sich in seinem Wunsch an vielen Orten, jüdische Themen diskutieren zu können.

Kognitive und emotionale Bedürfnisse i. H. auf jüdische Institutionen in seinem Umfeld erscheinen sehr verwoben. Offen bleibt, wodurch Jeremy bestimmte Erfahrungswerte, die er anspricht, gewonnen hat. Auch die eventuelle Realisierung seiner vorgestellten Konzepte bleibt unklar. Wenig erfährt man zu seinem Freizeit-

⁴⁴⁵ Vgl. Anhang 4.9 Interviewtranskript Jeremy, Zeile 228-234

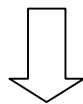
⁴⁴⁶ Vgl. Anhang 4.9 Interviewtranskript Jeremy, Zeile 235

⁴⁴⁷ Vgl. Anhang 4.9 Interviewtranskript Jeremy, Zeile 236

bereich und Freundeskreis außerhalb der Gemeinde. Jeremy würde vermutlich mehr Zeit zukünftig ins Judentum investieren, so wie er plant, doch besteht aber die Gefahr, dass er sich eher resignativ zurückzieht, wenn die ihn umgebenden Angebote nicht seinen Erwartungen entsprechen. Jeremys dominierende Bedürfnisse, andere jüdische Jugendliche zu treffen und über bewegende Themen zu diskutieren, werden vornehmlich im Religionsunterricht befriedigt. Es scheint als ob gerade der erfolgreiche Unterricht als Folie dient, nach der andere Angebote beurteilt werden. Selbst die Initiative zu ergreifen und andere institutionelle Vorgaben zu verändern, die er konstruktiv kritisiert, war ihm bislang nicht möglich.

2.9.6 Jüdische Identität und jüdischer Religionsunterricht

	Jüdische Identität
Entwicklungsphase	Jugendlicher von klein auf, familiär und institutionell
Jüdische Sozialisation	
Jüdische Identität heißt	nicht nur religiös, ethnisch national: Verhältnis Israel
bewirkt	gesellschaftspolitische Sinnsuche sich definieren und begreifen wollen Abgrenzung zum Jugendzentrum
erfordert	Treffen mit jüdischen Jugendlichen Verpflichtung zum Diskurs
Antisemitische Erfahrung	von Identität unabhängige Erscheinung
Gott	Urgrund a priori Mensch hat freien Willen von Gott Gott lässt Menschen Zeit sich zu bessern, Teschuwa Bestimmte Ereignisse lösen Reflektion über Gott aus
Gottesdienst	seit klein auf, Kultus wichtig, Generationenunterschied, unerfahren in Liturgie, deshalb Zurückhaltung



	Jüdischer Religionsunterricht
seit ist	erster Klasse
Charakter	positiv, wichtig familiär, kleine Gruppe Themendiskussion, auch biblisch möglich gesellschaftskritischer Anspruch wird erfüllt Reden über Gemeinschaft
bewirkt	einzigster Ort für jüdische Jugend und Diskurs Hilfe, mit seinem Judentum im Alltag umzugehen

2.10 Rahel, Gemeinde 3

2.10.1 Biografische Skizze

Die 18 jährige Rahel wurde in Israel geboren und wuchs seit ihrem 6. Lebensmonat in Deutschland auf, weil die Eltern aufgrund nicht zufriedenstellender Arbeitsbedingungen Israel wieder verlassen wollten. Rahel hat auch heute noch intensive Bezüge zu Israel als dass sie 2 mal im Jahr dorthin fährt und Verwandte besucht.

Auf die jüdische Erziehung wurde zu Hause Wert gelegt. Zum Freitagabend trifft sich die Familie und Rahel nimmt öfter zusammen mit ihrem Vater am Gottesdienst teil. Rahel hat verschiedene jüdische Institutionen besucht: den jüdischen Kindergarten, die jüdische Grundschule, machte ihre Bat Mizwa und ist seit langer Zeit aktiv in der ZJD tätig. Sie besucht die 12. Klasse eines staatlichen Gymnasiums und nimmt am Religionsunterricht der Gemeinde teil, den sie auch als Abiturprüfungsfach ausgewählt hat. Sie hat einen größeren jüdischen Freundeskreis und seit 3 Jahren einen festen Freund, der nicht jüdisch ist.

2.10.2 Dossier

Entstehung des Interviews und äußere Situation

Rahel wurde am 17. August 2003, also 1 Jahr nach der Hospitationsphase, im Flur vor den Unterrichtsräumen der Gemeinde interviewt. Das Gespräch dauerte ca. 20 Minuten. Einige Schüler der Nachbarklasse verursachten leichte Störungen, die die Interviewte jedoch nicht irritierten. Rahel hatte keinen Fragebogen ausgefüllt, ihn aber gelesen.

Innere Kommunikationssituation des Interviews

Die Atmosphäre des Interviews war sehr angenehm und offen. Die Forscherin benötigte nur wenige Impulse, um den Redefluss der Befragten in Gang zu setzen. Die Befragte zeigte großes Interesse für ein Interview. Der lange Erzählstrom deutete darauf, dass ihr solche Gelegenheiten eher willkommen als störend erscheinen. Sie ist freundlich, aufgeschlossen und gibt sich als selbstbewusste junge Frau, die ihre Stärken (organisatorische Fähigkeiten und Verantwortung

übernehmen) und Schwächen (Hebräisch) einzuschätzen weiß, sich offenbar mit ihrem Lebensweg glücklich beurteilt und auch Zukunftsvorstellungen ausgebildet hat (Sprachprogramm).⁴⁴⁸

2.10.3 Fallbeschreibung

Rahels Jüdische Identität konstituiert sich

- entwicklungspsychologisch gesehen zwischen der jüdischen Verwurzelung in der Familie bzw. Institutionen und dem Aufbruch zu neuen Horizonten
- lokal betrachtet zwischen Israel und Deutschland
- in religiöser Hinsicht zwischen Glauben bewahren und Glaubensverlust

2.10.3.1 Die Verwurzelung in der Familie bzw. jüdischen Institutionen und der Aufbruch zu neuen Horizonten

Rahels jüdische Sozialisation in Familie und jüdischen Institutionen stellt sich unfraglich als Kontinuum dar. Die Familie bildet für sie ein, wenn nicht das wesentliche Fundament des Judentums. Anders als bei vielen russischen Zuwanderin lernt die aus Israel kommende Rahel jüdisches Leben von klein auf kennen und wächst in das Selbstverständnis Jüdin zu sein hinein: Ich glaub, das ist die Wichtigkeit der Familie, das ist besonders für mich.“⁴⁴⁹ Auch wenn sie mit ihren 18 Jahren sicherlich schon Abnabelungsprozesse zum Elternhaus durchlaufen hat, die ihre Eigenverantwortlichkeit i.H. auf gegenwärtige und zukünftige Entscheidungen und Aktivitäten bestimmen, die z.B. Freunde oder Urlaubsplanungen betreffen, so bildet die Familie den Rahmen der ihr nächststehenden Menschen, die ihr mit Rat und Hilfe beiseite stehen, sie fördern

⁴⁴⁸ Hinsichtlich ihrer sprachlichen Darstellungsweise ist neben dem fließenden Redestrom zu bemerken, dass Rahel vornehmlich das Perfekt benutzt, häufig Füllwörter anstelle von Sprechpausen einsetzt und so gelegentlich etwas in Atemnot gerät. Zuweilen beginnt sie einen neuen Satz ohne den Anderen zu beenden, wodurch eine erhöhte Aufmerksamkeit des Zuhörers notwendig wird. An mehreren Stellen wiederholt sie ihre Aussage, um sicherzugehen, dass dem Zuhörer nichts entgangen ist. Rahel ist es möglich verschiedenste Bereiche anzusprechen und sinnvoll miteinander zu verknüpfen, Prioritäten zu benennen (Familie, Synagoge), strategisch differenziert Statements zu äußern, historisch reflexiv zu analysieren wie auch den eigenen Entwicklungsgang zu beschreiben. Auf Nachfrage sucht sie etwas detaillierter Elemente des Religionsunterrichts zu fassen, die jüdische Identität für sie vermitteln. Hier lässt sie es auch nicht an Kritik mangeln, wenn es um die ihrer Ansicht nach zu starke Konzentration auf jüdische Inhalte innerhalb der jüdischen Gemeinschaft geht, die andere Kulturen, Religionen außen vor lässt.

⁴⁴⁹ Vgl. Anhang 4.10 Interviewtranskript Rahel, Zeile 214 f.

und schützen: „Also was ich im jüdischen Volk sehr gut finde ist, dass die Familie sehr hochgeschrieben wird.“⁴⁵⁰ Die Eltern sind diejenigen, die nur das Beste für sie wollen und deshalb steht Rahel ihnen mit Ehrerbietung und Respekt gegenüber, so wie es in jüdischer Tradition üblich ist.⁴⁵¹

Als Basis dieses engen Verhältnisses bestimmt Rahel die Blutsverwandtschaft, die die Familie als gefühlsbezogene Gemeinschaft verbindet. Die leibliche Verbindung, „dein eigenes Fleisch und Blut“⁴⁵², verpflichtet sie zur Treue: „Das halte ich auch ein.“⁴⁵³ Obwohl sie als 18 jährige selbstbewusste junge Frau die Möglichkeit hätte, sich allein mit Freund oder Freundinnen zu beraten, legt sie höchsten Wert auf die Rücksprache mit den Eltern. Im Rahmen verschiedener Fragen zum religiösen Urteil erklärt sie, dass es nicht nur wichtig sei sich bei Problemen und religiösen inneren Auseinandersetzungen, mit den Eltern zu besprechen und ihnen eigene Handlungsweisen und – optionen darzulegen, sondern es sei auch wichtig, sich an den elterlichen Ratschlägen zu orientieren. Die elterlichen Empfehlungen haben gegenüber anderen Aufforderungen, z.B. aus der religiösen Gemeinschaft, allerhöchste Priorität. Hinsichtlich des Protagonisten Schimon erklärt sie: „Er hat sich nach der Aufforderung der Eltern zu richten, weil ... es gibt keinen Menschen, der dich so gut kennt wie deine eigenen Eltern, dein eigenes Fleisch und Blut und sie immer das Beste für dich wollen. Ich denke, er hätte sich einfach beraten sollen von den Eltern und nicht auf die Gemeinde hören sollen und denen es vielleicht erklären sollen, warum er es so gemacht hat oder nicht.“⁴⁵⁴ Es scheint nicht so, dass Rahel im Falle religiöser Entscheidungen Verantwortung abgeben will, denn Anordnungen einer Gemeinde in dieser Situation würde sie nicht widerspruchslos akzeptieren. Der Kontakt zu den Eltern ist somit als tiefes Vertrauensverhältnis zu beschreiben. Neben den Eltern hat auch der Bruder eine besondere Bedeutung für Rahel, denn sie bedauert, dass er heute durch sein Studium nicht präsent ist. Er war derjenige, der sie für die Arbeit in der jüdischen Jugendarbeit „so ein bisschen mitgezogen hat“⁴⁵⁵ und zu einem Madrichamt motivierte.

⁴⁵⁰ Vgl. Anhang 4.10 Interviewtranskript Rahel, Zeile 146 -148

⁴⁵¹ Siehe auch I Kapitel 2.2 dieser Arbeit

⁴⁵² Vgl. Anhang 4.10 Interviewtranskript Rahel, Zeile 150 f.

⁴⁵³ Vgl. Anhang 4.10 Interviewtranskript Rahel, Zeile 149 f.

⁴⁵⁴ Vgl. Anhang 4.10 Interviewtranskript Rahel, Zeile 284-299

⁴⁵⁵ Vgl. Anhang 4.10 Interviewtranskript Rahel, Zeile 24

Die Familie ist zwar nicht religiös, Rahel definiert sie denominational als „wir sind eher traditionell“⁴⁵⁶, doch ist es Familienbrauch, am Freitagabend zur gemeinsamen Mahlzeit zusammenzukommen. Schon dieser Ritus verbindet Familienleben und jüdische Tradition aufs engste, denn man versucht „eigentlich Schabbat, Freitagabend zusammen zu essen, die Tradition einzuhalten. Man soll am Freitagabend zusammen sein“.⁴⁵⁷ Darüber hinaus findet Rahel über den Vater den Weg in die Synagoge am Samstag morgen und zu Feiertagen. Eine Tradition, die Rahel auch heute, wenn sie es realisieren kann, pflegt: „Und wenn ich die Möglichkeit hab, Samstag morgens in die Synagoge zu gehen, gehe ich meistens mit meinem Vater ehm halt Samstag morgens in die Synagoge.“⁴⁵⁸ Die Situationen, die ihr den Synagogengang nicht erlauben, könnten sich auf Treffen mit ihrem Freund oder Unternehmungen mit der ZJD beziehen, also Aktivitäten im jüdischen und außerhalb des jüdischen Kontextes.

Der Schabbat erhält offenbar eine feste Kontur. Rahel ist einer der wenigen Interviewten, die sich detaillierter zum Schabbat äußern, doch auch sie lässt offen, ob auch verschiedene Brachot zum Schabbateingang gesagt oder die Hawdala zum Schabbatausgang praktiziert wird.

Andererseits, und darin macht Rahel die eingeschränkte Religiosität der Familie deutlich, richtet man sich nicht in aller Konsequenz nach den Geboten zu Schabbat, insofern z.B. Lichtquellen oder Fortbewegungsmittel davon betroffen sind. Ja Schabbat ist auch bei uns nicht so, dass wir die Elektrizität irgendwie oder nicht Licht einschalten und kein Auto.“⁴⁵⁹ Schließlich stellt sich im Rahmen jüdischer Familientradition auch die Frage nach der Kaschrut, die Rahels Familie nicht hält. Diesen Umstand scheint Rahel zu bedauern, so erklärt sie: „Es ist so, dass wir leider, wir zu Hause öhm kein, nicht kosher sind, also kein milchig und fleischig trennen.“⁴⁶⁰ Es scheint als ob sie darüber ein schlechtes Gewissen entwickelt hat, denn sie sucht diese Tatsache zu rechtfertigen: „Es liegt aber daran, dass wir eine sehr kleine Küche haben.“⁴⁶¹

⁴⁵⁶ Vgl. Anhang 4.10 Interviewtranskript Rahel, Zeile 92

⁴⁵⁷ Vgl. Anhang 4.10 Interviewtranskript Rahel, Zeile 100-102

⁴⁵⁸ Vgl. Anhang 4.10 Interviewtranskript Rahel, Zeile 102-105

⁴⁵⁹ Vgl. Anhang 4.10 Interviewtranskript Rahel, Zeile 95-97

⁴⁶⁰ Vgl. Anhang 4.10 Interviewtranskript Rahel, Zeile 88-90

⁴⁶¹ Vgl. Anhang 4.10 Interviewtranskript Rahel, Zeile 90 f.

Der Grund scheint eher einer Verlegenheit geschuldet, denn religiöse Menschen würden auch bei kleinstem Raum eine kaschrute Küche einrichten. Grundsätzlich jedoch hat Rahel über die Familie die Entkulturation ins jüdische Leben erfahren, insofern der Freitagabend als Zusammenkunft, Samstagmorgen und Feiertage als Synagogenbesuch kennen gelernt und die Familie stets als Ort eines tiefen Vertrauensverhältnisses erlebt wurden. Die Eltern haben auch alle Voraussetzungen geschaffen, um Rahel das Lernen in jüdischen Institutionen zu ermöglichen, die zweite Säule ihrer jüdischen Sozialisation.

Dazu gehören zunächst der jüdische Kindergarten und die jüdische Grundschule, über die sie wenig berichtet. Wichtiger wird für sie die ZJD, die zionistische Jugend in Deutschland und der Religionsunterricht, die als Instanzen auch zum Interviewzeitpunkt noch aktuell und wichtig sind: „Ich bin hier aufgewachsen als Jude. Ich bin auf die, bin in den jüdischen Kindergarten gegangen, auch auf die jüdische Grundschule, bin danach auf eine öffentliche Schule gegangen.“⁴⁶² Man könnte somit fast von einer lückenlosen jüdischen Sozialisation sprechen. Mit dem Wechsel zur öffentlichen Schule bildeten Religionsunterricht und ZJD weiterhin jüdische Anlaufpunkte. Für Außenstehende erscheint es zunächst irritierend, wenn sie von einer guten Eingliederung in der neuen Schule spricht, denn sie habe sich „eigentlich ziemlich gut dort integriert“.⁴⁶³ Blickt man jedoch tiefer in die jüdische Infrastruktur von Großgemeinden, war bislang der Weg vieler jüdischer Kinder dadurch gekennzeichnet, dass die Schüler in der jüdischen Grundschule einen kleinen Mikrokosmos durchliefen, der einen gewissen Schutzraum gegen herrschende Antisemitismen bot und den Kindern half, ein selbstbewusstes jüdisches Selbstverständnis zu gewinnen. Nach dem Verlassen der jüdischen Grundschule fand ein plötzlicher Bruch statt. Die Kinder befanden sich nun außerhalb dieses Schutzraumes und mussten sich zuweilen ohne jüdische Mitschüler in ihrer Schule zurechtfinden. In diesem Sinne wäre Rahel zu verstehen, wenn sie von Integration spricht.

Hatte sie Ängste hinsichtlich des neuen Umfeldes entwickelt? Zumindest hatte es bedeutet, dass sie im veränderten schulischen Kontext neue Freunde und

⁴⁶² Vgl. Anhang 4.10 Interviewtranskript Rahel, Zeile 12-16

⁴⁶³ Vgl. Anhang 4.10 Interviewtranskript Rahel, Zeile 17

Bezugspersonen gewinnen musste, ein Problem vor dem viele Schüler im Wechsel zu einer anderen Schule stehen. Das Problem wird aber vermutlich weniger virulent für Rahel gewesen sein, weil sie weiterhin durch die regelmäßige Teilnahme am jüdischen Leben durch den Religionsunterricht wie auch die ZJD verbunden bleibt. Die jüdischen Freunde blieben erhalten, „da ich in solchen Vereinen wie der ZJD war, Zionistische Jugend in Deutschland.“⁴⁶⁴ Während sich die ZJD auf einen speziellen Bereich im jüdischen Selbstverständnis richtet, den Israelbezug, begreift Rahel den Religionsunterricht funktional als Stütze ihres religiösen Denkens und Handelns. Mehrere Gründe äußert sie, die sie zum Besuch des Unterrichts bewegen. Sie sieht realistisch, dass nach dem Religionsunterricht kaum Möglichkeiten bestehen, in einer Gruppe der Gemeinde zum Judentum zu lernen: „Also Nummer 1, gehe ich hier auf jeden Fall zum Unterricht, weil ich danach nicht mehr die Möglichkeit habe.“⁴⁶⁵ Es sei denn, dass sie sich für ein religiös orientiertes Studium in Israel oder in Deutschland entscheiden würde, doch angesichts ihres Interesses (s.u.), das sich nicht nur an einem jüdischen Bezugsrahmen orientiert, ist davon eher nicht auszugehen.

Die Chance des Religionsunterrichts will sie nutzen. Grundlegend ist es wichtig für sie Wissen zur Bibel (Paraschot), zu den Feiertagen und ihren Hintergründen und jüdischer Geschichte zu erhalten, um Vergleiche zum Heute herzustellen.

Betrachtet man Rahels Erfahrungen beim Synagogenbesuch am Schabbat, der ihr Nachdenken über den jeweiligen Toraabschnitt stimuliert, so kann man behaupten, dass der Religionsunterricht in diesem Sinne Rahels Religiosität erweitern und entwickeln lässt, da sie gewonnenes Wissen in ihrem persönlichen Gebrauch um- und für sich gewinnbringend einsetzt. Der Interessantheitsfaktor des Unterrichts in der Oberstufe wird durch die zunehmend tiefgründigere Herangehensweise im Kontrast zu früheren Klassenstufen begründet: „Ja ehm, tiefgründig meine ich so, dass man früher vielleicht nur die Feste durchgenommen hat und die Feiertage, warum das eben so ist und heute liest man einfach schon Abschnitte des Festes, die da passiert sind in der Tora auf deutsch natürlich. Ja, da ist das Tiefgründige.

⁴⁶⁴ Vgl. Anhang 4.10 Interviewtranskript Rahel, Zeile 20-22

⁴⁶⁵ Vgl. Anhang 4.10 Interviewtranskript Rahel, Zeile 200-202

Man sieht, wie das damals und früher geschrieben ist.“⁴⁶⁶ Ähnlich der Besprechung des Toraabschnitts, ist es denkbar, dass Rahel auch Feste im Licht der erfahrenen und diskutierten Feiertagshintergründe neu betrachten und bewerten kann. Rahel ist es offenbar möglich, den eigenen Glauben und Angebote des Religionsunterrichts aufeinander zu beziehen, zu verbinden und damit aus ihrem persönlichen religiösen Verständnis und aus dem Religionsunterricht zu schöpfen. Ihre Kenntnisse aus Elternhaus und Synagoge, die als Ritus wiederholt und dann internalisiert, also greif- und verfügbar werden konnten, werden im Unterricht durch die textuell intellektuelle Öffnung erweitert. Die textuellen Angebote können sowohl Paraschakommentare wie auch neuere Auslegungstexte zu verschiedenen Festen umfassen, doch nennt sie explizit keinerlei Schriften. Diese Form der religiösen Auseinandersetzung kommt offensichtlich ihren kognitiven Interessen entgegen. In den Rahmen der Feiertage gehört auch der Schabbat als höchster Feiertag, der gründlich im Unterricht durchgenommen wurde, wie sie berichtet. Bezüglich des letzten Punktes sieht sie aber nicht nur die Vorteile für sich, sondern denkt auch an die russischen Zuwanderer, die vielfach ohne jüdischen Hintergrund in den Religionsunterricht kommen und zunächst Grundlagen benötigen. Sie zeigt Empathie und sieht die Notwendigkeiten integrativer Angebote, um jüdische Kenntnisse zu vermitteln und zu fundieren. Anzunehmen ist, dass Bereiche der Schabbatunterweisung Rahel bekannt sind, aber sie aufgrund der Zuwanderungssituation auch Wiederholung gerne in Kauf nimmt: „Und was ich auch gut finde ist z.B., dass viele, viele sind ja auch emigriert hier eh nach Deutschland, z.B. viele aus Russland und so weiter und die haben einfach die Chance, die wir äh die sie, glaube ich, damals in Russland nicht hatten, dass einfach, dass alles ein bisschen mehr, auch das Fest, auch wie es gefeiert wird. Auch Schabbat haben wir sehr, sehr lange besprochen, weil Schabbat, weil Schabbat ist ja einer der höchsten Feiertage des Judentums und eh das finde ich eigentlich auch mit das Wichtige.“⁴⁶⁷ Vermutlich ist ihr das Integrationsproblem aus ihrer Arbeit in der ZJD nur zu gut bekannt, wo sich Zuwanderer und Alteingesessene nicht nur durch Sprachprobleme unterscheiden, sondern vor

⁴⁶⁶ Vgl. Anhang 4.10 Interviewtranskript Rahel, Zeile 219-224

⁴⁶⁷ Vgl. Anhang 4.10 Interviewtranskript Rahel, Zeile 227-237

allem durch die Verwurzelung bzw. Nichtverwurzelung hinsichtlich des Judentums. Gerade als Ausbilderin wird es ihre pädagogische Aufgabe sein, auf die Kompensation dieser Unterschiede zu achten, um ein positives Gruppenklima herzustellen, wenn auch die Zahl der Zuwanderer in der ZJD als sehr klein anzusehen ist. Eine gute Atmosphäre kann sicherlich nur dann gelingen, wenn Wissensangebote gemacht werden, die für Zuwanderer wie für Alteingesessene neu und relevant sind, aber auch auf Bekanntes verweisen, um defizitäres Wissen der Neugekommenen auszugleichen. Um so mehr kann Rahel aus diesem Verständnis auch einen Religionsunterricht zustimmen, der ggf. auf für sie Selbstverständliches zurückgreift, doch den noch Unerfahrenen Unterstützung signalisiert und Möglichkeiten religiöser Erfahrungen bietet.

Die positive Herangehensweise an den Religionsunterricht, die Fähigkeit gewonnenes Wissen auch für sich - nicht nur für einen Test und Note - verwenden zu können, motivieren Rahel das Fach auch als Abiturprüfungsfach zu wählen: „Ich will mich auch auf jeden Fall im Abitur im Judentum prüfen lassen, damit ich einfach, weil ich darin einfach sehr viel Wissen hab und mein Interesse sehr groß, ist es einfach sehr vorteilhaft.“⁴⁶⁸

Mit der Familie, der Basis ihrer jüdischen Identität, ihrem religiösem Verständnis und der Verquickung verschiedener institutioneller Bereiche, wird es Rahel möglich, ihre Religion voll zu entfalten und sich auf einem selbstbewussten jüdischen Fundament zu bewegen: „Ich lebe hier meine Religion total aus.“⁴⁶⁹

Doch findet in Bezug auf die Verwobenheit des jüdischen Lebens auch Kritik ihren Ausgangspunkt. Zwar ist Rahel im außerjüdischen Leben in der Schule verhaftet, doch der Großteil ihres Lebens spielt sich im jüdischen Kontext ab (Familie, Religionsunterricht und ZJD) und auch die Ferien sind weitestgehend durch Familie, ZJD und Israelbesuche bestimmt. Rahel hat den großen Wunsch und das Interesse, sich auch über das Judentum hinaus bildend zu erweitern.

Ihr Klage konzentriert sich auf das Faktum, dass man sich an den verschiedenen jüdischen Standpunkten, die sie besucht, vornehmlich auf sich selbst, also auf das Judentum konzentriert, aber nicht auf andere Kulturen, Religionen und

⁴⁶⁸ Vgl. Anhang 4.10 Interviewtranskript Rahel, Zeile 208-212

⁴⁶⁹ Vgl. Anhang 4.10 Interviewtranskript Rahel, Zeile 39 f.

Lebensweisen blickt. Hier fühlt sie sich eingengt: „Vielleicht teilweise sucht man auch Vergleiche oder andere Sachen und deswegen find ich z.B. sehr schade, wenn sich die Juden an sich, wo ich es andererseits auch verstehe, sich eingrenzen. Aber ich find's einfach schade, weil man sich nicht nur immer unter den Juden irgendwie bewegen sollte.“⁴⁷⁰ Auf diesen Umstand, den sie als spezifisch jüdisches Problem interpretiert, deutet sie mehrmals, auch wenn sie verstehen kann, dass in jüdischen Institutionen vornehmlich über Judentum und eben nicht über Deutsche, das Christentum oder über Islam gesprochen wird.

Wer sich in einer Kleingemeinde befindet, weiß es zu schätzen, wenn wenigstens einmal die Woche konzentriert über das Judentum diskutiert werden darf⁴⁷¹, doch Rahel hat einen verwurzelten jüdischen Hintergrund und bedarf der Diskussion um jüdische Themen offensichtlich nicht immer. Hinsichtlich der Zuwanderer sieht sie es ja auch als ausgesprochen wichtig an, jüdische Feste und Feiern zu besprechen. Und auch aus der Geschichte heraus kann sie es nachvollziehen, dass man sich mehr jüdischen Aspekten als anderen Themen widmet.⁴⁷²

Diejenigen, die durch die Schoa verfolgt, die aufs Judentum reduziert oder ihres Judentums beraubt wurden, haben für sich und nachfolgende Generationen ein anderes Anliegen als Rahel. Rahel respektiert dieses Bedürfnis in jeder Hinsicht: „Dazu haben sie auf jeden Fall das Recht über ihre Vergangenheit, weil sie schon sehr oft verfolgt wurden“⁴⁷³, nicht zuletzt weil auch ihre Familie durch die Shoa betroffen ist. Aber diese Gründe, die ihr rational und gefühlsmäßig auch durch die eigene Biografie einsichtig sind, können nicht ihr Empfinden, zu einseitig festgelegt zu sein und zu wenig über Anderes zu erfahren, verändern. So stellt sie als jemand aus der mittlerweile dritten Generation nach der Schoa neue und andere Fragen an die Gegenwart. Um über andere Kulturen zu erfahren, hat sie sicherlich auch die Möglichkeit verschiedene Angebote an ihrem Wohnort zu nutzen oder in der Schule die Thematik anzuregen. Ihr spezieller Wunsch ist aber offensichtlich diese

⁴⁷⁰ Vgl. Anhang 4.10 Interviewtranskript Rahel, Zeile 76-82

⁴⁷¹ Vgl. II 3.2.6 Jeremy, Gemeinde 7 dieser Arbeit

⁴⁷² Schließlich wäre auch auf diejenigen zu verweisen, die entweder in Groß- oder Kleingemeinden leben und ggf. nichtjüdische Mütter haben, doch im Religionsunterricht einen kleinen Rahmen dessen kennen lernen, was Judentum ausmacht, was Gemeinde bedeuten kann und darüber sich klar werden können, welche Wege sie zukünftig beschreiten wollen.

⁴⁷³ Vgl. Anhang 4.10 Interviewtranskript Rahel, Zeile 35-37

Horizontenerweiterung im jüdischen Kontext zu erfahren bzw. dieses Anliegen nicht nur für sich, sondern auch für andere jüdische Jugendliche einzufordern. Dazu wären ggf. auch Begegnungen zwischen Juden und Nichtjuden denkbar, die einen Austausch ermöglichen würden. Entgegen des Konzepts der Abkapselung, das mehr oder weniger typisch noch für die Kindheit und Jugend der zweiten Generation gewesen war, plädiert sie für eine Öffnung der pädagogischen Unterweisung nach Außen, um andere Kulturen kennen zu lernen und um darauf aufbauend Vergleiche ziehen zu können.

Ihrem Nichtwissen über andere Lebensweisen will sie zukünftig offenbar entgegenwirken: „Aber ich finde es einfach schade, mich so von den Deutschen, von den Deutschen oder vom Islam mich irgendwie abzugrenzen, dass ich keine andere Kulturen und Deutsche kennen lerne. Also mir sind andere Kulturen sehr wichtig.“⁴⁷⁴ Die Verbindung zu ihrem Freund spielt in diesem Prozess sicherlich eine große Rolle: „Z.B. habe ich schon seit 3 Jahren einen persischen Freund.“⁴⁷⁵ Hatte Rahel schon früher dieses Bedürfnis nicht nur über die eigene Kultur und Religion zu lernen und wählte sie gerade deshalb ihren Freund aus einem anderen Kulturkreis? Es wäre auch möglich, dass die Freundschaft zufällig entstanden ist und erst durch sie dieses Anliegen erwachsen ist. Eventuell hat Rahel auch einen Einblick in den Islam über ihren Freund erhalten. Mit ihrer Beziehung zeigt Rahel beispielhaft, wie sich verschiedene Kulturen verstehen können, unberührt der jüdisch orthodoxen Betrachtung, die eher verneinend auf Verbindungen zwischen Nichtjuden und Juden blickt und interkonfessionelle Ehen ablehnt. Als ob Rahel eine Frage dazu vermutet hätte, weil sie ihr ggf. öfter gestellt wird, klärt sie die ZuhörerIn über die Position beider Elternpaare zu dieser Freundschaft auf, damit auch alles seine Ordnung hat. Beide Familien, die ihre und die ihres Freundes, scheinen die Freundschaft sehr zu unterstützen: „Und unsere Eltern fanden das wunderbar.“⁴⁷⁶ Die Familie des Freundes begleitete Rahel sogar in ihr Geburtsland: „Seine Eltern waren schon mit mir in Israel. Ich war noch lange nicht

⁴⁷⁴ Vgl. Anhang 4.10 Interviewtranskript Rahel, Zeile 42-46

⁴⁷⁵ Vgl. Anhang 4.10 Interviewtranskript Rahel, Zeile 47

⁴⁷⁶ Vgl. Anhang 4.10 Interviewtranskript Rahel, Zeile 48

mit im Iran, wegen der politischen Lage.“⁴⁷⁷ Die gefährliche Situation hält sie aber nicht nur von einem Besuch im Iran ab, auch Israel erscheint ihr derzeit unsicher.

2.10.3.2 Jüdische Identität zwischen Israel und Deutschland

Auch wenn Rahel in Deutschland aufgewachsen ist, hat sie über die Jahre ihrer Lebenszeit ein intensives Verhältnis zu Israel bewahrt, ohne dass sie diese Situation als Zerreißprobe auffassen würde. Unklar bleibt jedoch, wie lange ihre Eltern in Israel lebten.⁴⁷⁸

Neben den genannten Institutionen (Kindergarten; Schule und Religionsunterricht) kommt der ZJD wie erwähnt hinsichtlich des Israelbezugs eine besondere Bedeutung zu, da die Organisation neben den Eltern den jugendorientierten Angelpunkt der Verbindung nach Israel darstellt. Ähnlich wie der Religionsunterricht macht auch die ZJD in ihren Gruppen Lernangebote, doch anderen Inhalts, denn hier geht es schwerpunktmäßig um die Vermittlung jüdischer bzw. israelischer Geschichte und die Implementierung einer starken persönlichen Identifikation mit dem Staat bis hin zur Motivation der Alija. Andererseits ist Rahel fest durch das deutsche Ausbildungssystem und die deutsche Sprache bestimmt, auch wenn sie angibt: „Meine Muttersprache ist eigentlich auch Englisch.“ Wieso Englisch als Muttersprache fungiert bleibt völlig ungeklärt.⁴⁷⁹ Hebräisch jedoch und das bedauert sie, wurde vernachlässigt: „Mein Vater hat mit mir bis zu meinem 3. Lebensjahr Hebräisch gesprochen. Dann fand ich's irgendwann sehr uncool als kleines Kind und hab dann leider aufgehört, was ich heute sehr bereue. Ich verstehe noch sehr viel, also vom Sprechen, aber meine Grammatik ist ne Katastrophe.“⁴⁸⁰

Auch hier war der Vater derjenige, der nicht nur Rahels Weg in die Synagoge ebnete, sondern auch die Möglichkeit bot, seine Tochter in die Sprache hineinwachsen zu lassen, indem er mit ihr hebräisch kommunizierte. Rahel erklärt ja, dass sie dem Einhalt gebot und es „uncool“ fand. Ob sie sich dessen mit 3

⁴⁷⁷ Vgl. Anhang 4.10 Interviewtranskript Rahel, Zeile 48-51

⁴⁷⁸ Anzunehmen sind mindestens 4 Jahre, denn „Mein Bruder hat dort 4 Jahre gewohnt. Der ist 4 Jahre älter als ich. Somit kann ich mich eigentlich nur noch an mein Leben in Deutschland erinnern.“ (Vgl. Anhang 4.10 Interviewtranskript Rahel, Zeile 9-10)

⁴⁷⁹ Vgl. Anhang 4.10 Interviewtranskript Rahel, Zeile 60 f.

⁴⁸⁰ Vgl. Anhang 4.10 Interviewtranskript Rahel, Zeile 52-56

Jahren bewusst war erscheint zweifelhaft. Durchaus möglich wäre aber, dass sie nicht wollte, dass ggf. vor ihren Freundinnen hebräisch gesprochen wurde, weil sie sich deshalb ausgegrenzt fühlte. Gleichwohl sieht Rahel auch die hebräische Sprache als Teil ihrer jüdischen oder mehr israelischen Identität, von der man hier durchaus sprechen kann, auch wenn diese Identität neben der ZJD vor allem in den Besuchen, die momentan entfallen, aktualisiert und stabilisiert wird. Das Bewusstsein unzureichend hebräisch zu sprechen wird natürlich immer wieder bei diesen Besuchen aufgerüttelt. Hier mag auch ein Schlüssel zur Rolle des Englischen liegen. Anzunehmen ist, dass Rahel vielfach in Israel, wenn ihre Verwandten oder Freunde kein deutsch sprechen, auf Englisch zurückgreifen muss. Die Situation des Sprachdefizits erscheint ihr so bedrückend, dass sie hier Abhilfe mittels eines Sprachaufenthalts schaffen will: „Ich will auf jeden Fall nach der Schule ein Sprachprogramm machen, weil ich mich für Sprachen im Allgemeinen sehr interessiere.“⁴⁸¹ Sprachen interessieren sie, doch es soll schon Hebräisch und damit Israel sein, wo sie „auf jeden Fall 3 Monate“⁴⁸² leben möchte. Wieso sie allerdings nicht die Angebote der Gemeinde nutzte, die Hebräisch sowohl in der jüdischen Volkshochschule wie auch im Jugendzentrum anbietet, erklärt sie nicht. Andererseits beklagt Rahel, dass ausgerechnet der Religionsunterricht nicht diese Möglichkeit bietet. In diesem Rahmen verweist sie auch auf das textuelle Studium in deutsch, das allerdings bei dem Schülerklientel mit unterschiedlichen Hebräischvoraussetzungen gar nicht anders leistbar ist, insbesondere bei schwierigeren Texten. Wenn schon eine in Israel geborene Schülerin, die regelmäßig in Israel verweilt, zur ZJD geht, israelische Freunde hat, kaum hebräisch spricht, wie viel weniger ist diese Sprachvoraussetzung bei ihren Mitschülern zu erwarten, die gerade aus Russland hinzugezogen sind. Sicherlich wäre auch ein deutsch-hebräischer Textvergleich für die Oberstufe interessant, der aber eine Art Zusatzunterricht notwendig machen würde.

Die Beweggründe, die die Eltern dazu führten, ihre Kinder in die ZJD zu senden, mögen auf verschiedenen Ebenen anzusiedeln sein. Auch wenn die Eltern selber aufgrund schlechter beruflicher Perspektiven nicht erfolgreich in Israel ihren Weg

⁴⁸¹ Vgl. Anhang 4.10 Interviewtranskript Rahel, Zeile 57-59

⁴⁸² Vgl. Anhang 4.10 Interviewtranskript Rahel, Zeile 61

gegangen sind und nach Deutschland kamen⁴⁸³, wollten sie ggf. Rahel und ihrem Bruder die starke Verbindung zu Israel auch in Deutschland neben dem Elternhaus bewahren. Möglicherweise spielen auch Formen der Projektion eine Rolle: Die Kinder sollen ggf. dazu geführt werden, das Leben in Israel anstelle der Eltern zu realisieren. Auch kann die Unterbringung Rahels in der ZJD bedeuten, dass die Eltern ihrer Tochter einfach eine weiterführend jüdische Fundierung im Freizeitbereich zukommen lassen wollten, die ihnen nach dem Wechsel zur öffentlichen Schule allein durch den Religionsunterricht zu begrenzt erschien. So kann Rahel auch bestätigen dass durch den ZJD Kreis nach dem Schulwechsel der Freundeskreis erhalten blieb (s.o.). Nachdem erst der Sohn in der ZJD untergebracht worden war, lag es wohl in der Natur der Dinge, dass sich die Tochter auch ohne besonderen Elternwunsch angezogen fühlte.

Die Eltern hätten Rahel auch im Jugendzentrum anmelden können, doch sicherlich gab es auch andere aus Israel kommende Familien, Rückkehrer oder Neueinwanderer, die bevorzugt die ZJD wählten, um unter sich längerfristig Kontakt herzustellen.

Die ZJD stellt auch deshalb ein herausragendes Moment ihres Jüdischseins dar, weil sie dort als Madricha wirkt, wie ihr Bruder selbst in ein Ausbildungsamt hineinwuchs und für die jüngere Generation Verantwortung übernahm: Der Bruder „war damals schon so Aufpasser, so Madrich, und ich bin dann immer mitgegangen und ehm irgendwann habe ich mich so entwickelt, dass ich selber Madricha war, Aufpasserin“.⁴⁸⁴ Vermutlich bildete diese Tätigkeit, eine erste größere ehrenvolle Aufgabe, die sie zu bewältigen hatte und daraus auch Anerkennung und Selbstbewusstsein schöpfte. „Ich habe sehr viel gelernt in der ZJD, über die jüdische Geschichte, über das Leben in Israel. Hab dann versucht,

⁴⁸³ Ob die durch Rahel genannten Berufe der Eltern (Wirtschaftsberater und Immobilienmakler) schlechte berufliche Aussichten versprachen, ist schwierig zu beurteilen. Die aufstrebende Industrie Israels, besonders im Computersektor und die wachsende Zahl neuer Wohnungen für Einwanderer lassen zumindest für die Gegenwart auf das Gegenteil schließen. Ggf. hat der Vater seine Ausbildung in Israel erhalten und dürfte mit dem Markt dort vertraut sein. Doch ggf. erfüllten sich die Erwartungen an Erfolg nicht so schnell wie erhofft. Vielleicht konnten existierende Lebensansprüche zu Beginn nicht heruntergeschraubt werden, so dass Unzufriedenheit aufkam. All diese Umstände hängen natürlich auch mit der Dauer dieses Aufenthalts zusammen, ob der Vater zuvor schon in Deutschland gelebt hatte und wie sich die Mutter in Israel als Zuwanderin akklimatisieren konnte.

⁴⁸⁴ Vgl. Anhang 4.10 Interviewtranskript Rahel, Zeile 25-29

auch der kleineren Generation wieder weiterzugeben.“⁴⁸⁵ Sie kann die positiven Seiten der ZJD klar benennen. Es geht ihr um kognitive Erkenntnisse hinsichtlich der Geschichte und Kultur. In ihr wächst der Wunsch, dieses Wissen nicht nur in der Peergroup zu teilen, sondern auch zu vermitteln und somit eine pädagogische Aufgabe zu übernehmen. Auch hier zeigt sich, dass die über Eltern, Bruder und Freunde gelegte Basis, einen stark positiven Bezug zu Israel herzustellen, intrinsisch motiviert erweitert wird: „Ich find's wichtig, irgendwie jüdische Geschichte und Kultur und die Tradition weiterzugeben Anderen Leuten, die das nicht kennen, darüber was zu erzählen, mache ich sehr gerne.“⁴⁸⁶ Die Vermittlung von Geschichte und Kultur richtet sich offensichtlich nicht nur an Kinder, sondern generell an Unwissendere und schafft ihr Freude und Befriedigung. Ihr Engagement führt sogar dazu, ein Machane für Jüngere in Israel mitorganisieren kann, worauf sie sichtlich stolz zurückblickt: „Ich war auf Machanot auch schon, weil, wie schon gesagt, bei der Zionistischen Jugend. Ich hab so was schon sogar organisiert.“⁴⁸⁷

Rahels Bezüge zu Israel fußen aber nicht nur auf dem Familienkontext und der ZJD, sie hat sich dort offenbar auch einen Freundeskreis aufgebaut, der sie gelegentlich in Deutschland besucht. Israel ist so wichtig, dass sie das Land als ihre „zweite Heimatstatt“⁴⁸⁸ bezeichnet, auch wenn sie aufgrund der gegenwärtigen Lage auf einen Besuch verzichtet. „Zur Zeit leider nicht so oft wegen den Umständen.“⁴⁸⁹ Familie, Israel und ZJD bilden insofern ein Gefüge, das ihre jüdische Identität stark prägt.

Ihr Bezug zu Deutschland ist demgegenüber nicht in dieser Form emotional durchdrungen wie es das Verhältnis zu Israel ist. Auch wenn sie daran interessiert ist, über die deutsche Kultur zu lernen, wird schon in ihrer Anfangsbemerkung erkennbar, dass sie sich als Jüdin in Deutschland und nicht als deutsche Jüdin versteht: „Ich bin hier aufgewachsen als Jude.“⁴⁹⁰ Eventuell hat sie auch einen israelischen Pass bzw. die doppelte Staatsbürgerschaft. Eine Distanz zu

⁴⁸⁵ Vgl. Anhang 4.10 Interviewtranskript Rahel, Zeile 30 f.

⁴⁸⁶ Vgl. Anhang 4.10 Interviewtranskript Rahel, Zeile 70-73

⁴⁸⁷ Vgl. Anhang 4.10 Interviewtranskript Rahel, Zeile 67-69

⁴⁸⁸ Vgl. Anhang 4.10 Interviewtranskript Rahel, Zeile 62

⁴⁸⁹ Vgl. Anhang 4.10 Interviewtranskript Rahel, Zeile 63 f.

⁴⁹⁰ Vgl. Anhang 4.10 Interviewtranskript Rahel, Zeile 12 f.

Deutschland ergibt sich nicht allein durch die intensive Verbindung zu Israel, sondern auch durch die nächste Vergangenheit der Schoa (s.o.), da innerhalb der Familie Menschen umkamen und Rahel immer daran erinnert wird durch die Tatsache, dass sie keine Cousinen oder Cousins hat: „Und gerade wer keine Familie hat, weil leider meine Großeltern und ihre Geschwister sehr viele im Holocaust verloren haben, insgesamt 36 Stück. Ich schätze meine Familie sehr, weil ich nicht einen einzigen Cousin ... habe.“⁴⁹¹ Rahel spürt somit auch als 3. Generation von Opfern die Folgen der Schoa. Durch die Schoa steht es für sie außer Frage, dass die Erinnerung an das Geschehen in Deutschland im Besonderen wachgehalten werden muss, gleichwohl sie sich nicht nur auf das Thema konzentrieren will und neue Fragen ansprechen möchte (s.o.). Rahel geht sogar einen Schritt weiter und - das kann sie allerdings nur für sich sagen und meinen - konstituiert eine Pflicht des Verzeihens: „Man darf, man muss verzeihen, aber man darf nicht vergessen.“⁴⁹² Wie weit das möglich sein kann, als 3. Generation der Verfolgten, den Tätern zu verzeihen, ist schwer nachvollziehbar. Meint sie eventuell etwas anderes? Bezieht sich ein Verzeihen wie auch die Schuldfrage denn nicht nur auf etwas ganz individuelles? Denkbar wäre, dass ein Angehöriger der Opfergeneration persönlich einem Täter, mit dem er direkt konfrontiert war, das zugefügte Leid verzeiht. Schon problematischer erscheint es, wenn ein Opfer ein Verzeihen im Namen anderer Opfer ausspricht, die gar nicht mehr verzeihen können, weil sie umgebracht wurden oder als Überlebende nicht verzeihen können und wollen. Noch schwieriger wird die Situation ggf. dann, wenn jemand anstelle der Opfer einer ganzen Tätergeneration verzeiht. Es ist kaum anzunehmen, dass Rahel dergleichen meinen könnte. Vielmehr könnte sie eine Art Ratschlag geben, um Wege zu finden, die den Menschen durch ein solches Verzeihen in irgendeiner Form entlasten könnten. Auch ist es möglich, dass sie Verzeihen bezogen auf die 3. Generation so versteht, als dass sie jungen Deutschen ihres Alters andeuten will, wahrhaftig frei von dieser Schuld zu sein, um in einen offenen Diskurs zu treten. Erinnerung an sich ist von jeher jüdisch tief verwurzelt und von daher mag es richtig erscheinen, wenn Rahel diesen Punkt, der

⁴⁹¹ Vgl. Anhang 4.10 Interviewtranskript Rahel, Zeile 152-156

⁴⁹² Vgl. Anhang 4.10 Interviewtranskript Rahel, Zeile 167-169

im nichtjüdischen Umfeld in anderer Weise vollzogen wird als im jüdischen Kontext, auf einer intellektuell-rationalen Ebene ohne moralischen Zeigefinger anspricht.⁴⁹³

Ihre Haltung zur gleichaltrigen Generation ist vorurteilslos geprägt, denn sie erklärt die Nachkommen der Deutschen nicht für schuldig: „Als erstes muss ich sagen, die jetzige Generation, die jetzt in Deutschland lebt, kann nichts dafür, was vielleicht deren Großeltern getan haben usw.“⁴⁹⁴ Rahel betont das verantwortliche Umgehen mit der Vergangenheit. Dabei baut sie auf Aufklärung und Informationsvermittlung, um ein ähnliches Geschehen sich nicht wiederholen zu lassen. Ihrer Ansicht nach sind genügend Informationen verfügbar, die der jetzigen und kommenden Generation, sowohl der Täter wie der Opfernachkommen, eine Hilfe geben können, um die Schoa zu bewältigen.⁴⁹⁵ Das Geschehen in einen Verstehenskontext zu stellen erscheint nicht unproblematisch, denn es erfordert sozusagen das Böse, das Unverstehbare verstehbar zu machen „Wir haben die Chance, die Chance, wir haben, wir haben Bücher, wir können uns darüber informieren, was passiert ist. Wir können einfach, und da wir uns so viel darüber informieren können, können wir einfach so was auch nicht mehr zustande kommen lassen.“⁴⁹⁶ Nüchtern und rational betrachtet sieht sie sich in der 3. Generation der Opfer einer neuen Generation Deutscher gegenüber, die sie nicht mit Schuld belastet, sondern hinsichtlich ihrer Verantwortung aufruft, Wissen über das Geschehen zu sammeln. Begegnungen mit nichtjüdischen Schülern hat Rahel bestimmt ihrer Viele, schon allein durch den Besuch der staatlichen Schule. Ihre sehr idealistischen Ansichten sind bestimmt lobenswert und ehrenhaft, doch vielleicht weiß sie zu wenig darüber, wie wenig faktisches Wissen zur Schoa und antisemitische Klischees in Zusammenhang stehen müssen, da Vorurteile den Blick auf die Wahrheit verstellen können und verhindern, faktisches Wissen verfü-

⁴⁹³ Siehe dazu I Kapitel 1.2 dieser Arbeit

⁴⁹⁴ Vgl. Anhang 4.10 Interviewtranskript Rahel, Zeile 165 f.

⁴⁹⁵ Wie weit Wissen über die Schoa und tatsächliche Haltungen und Einstellungen hinsichtlich des eigenen Umgangs, ob in der Familie oder auf anderen Ebenen, auseinander klaffen können, hat sehr deutlich Welzer gezeigt. (Vgl. I Kapitel 1.2 dieser Arbeit)

⁴⁹⁶ Vgl. Anhang 4.10 Interviewtranskript Rahel, Zeile 170-175

und umsetzbar zu machen: „Man sollte mal einfach versuchen zu erklären, weil, damit die nächste Generation es einfach noch besser versteht als die jetzige.“⁴⁹⁷

Wohl erkennt sie, dass trotz bislang geleisteter Aufklärungsarbeit nicht alle antisemitischen Einstellungen und Stereotypen verschwunden sind. Doch auch an dieser Stelle macht sie eine höchst irritierende Bemerkung: „Und das ist klar, es gibt noch immer falsche Klischees, aber das darf man der heutigen Generation auch nicht übel nehmen.“⁴⁹⁸ Welche Formen antisemitischer Entgleisungen hält Rahel für zumutbar, wo sind die Grenzen des Übelnehmens zu setzen? Entweder erlaubt sich Rahel eine Spur zuviel Toleranz, wenn es um die Vergangenheitsbewältigung geht, aber eine solche Haltung würde dem Respekt gegenüber den Opfern, den sie ja einfordert, wenig gerecht werden. Oder ihre Aussage ist so zu verstehen, dass zwar auch unter Jugendlichen antisemitische Ansichten geäußert werden bis hin zu rechtsradikalen Gewaltakten, aber nicht die gesamte deutsche Jugend dafür verantwortlich gemacht werden dürfe.

Trotz des Antisemitismus fühlt sie sich als Jüdin in Deutschland nicht verunsichert oder beängstigt. „Ich fühl mich insofern sicher in Deutschland, weil ich, wenn ich direkte große Konflikte mit Antisemitismus hätte .. Ich bin aber auch ein Mensch, der sich von Anfang an hinstellt: >Hallo Ich bin die und die und ich bin Jude sozusagen.<, weil ich mich überhaupt nicht schäme. Ich bin sehr standhaft und wenn jemand irgendwas gegen das jüdische Volk sagt bzw. Klischees, die es mittlerweile auch gibt, versuche ich diesen Menschen, mit ihm zu diskutieren bzw. darüber zu sprechen, um ihm zu sagen, dass es nicht so ist.“⁴⁹⁹ Sie ist selbstbewusst genug, um sich wehrhaft gegen den Antisemitismus zu stellen. Ihren aufklärerischen Ansatz hebt sie in diesem Zusammenhang hervor. Bezogen auf Vergangenheitsbewältigung und Erinnerung bedeutet es ggf., dass sie zwischen Täter- und Opfergeneration vermitteln möchte und beide Nachkommensstränge dazu aufgerufen sind, sich kognitiv mit dem Nachlass der Schoa auseinander zu setzen.

⁴⁹⁷ Vgl. Anhang 4.10 Interviewtranskript Rahel, Zeile 188-191

⁴⁹⁸ Vgl. Anhang 4.10 Interviewtranskript Rahel, Zeile 186-188

⁴⁹⁹ Vgl. Anhang 4.10 Interviewtranskript Rahel, Zeile 175-185

2.10.3.3 Jüdische Identität in religiöser Hinsicht zwischen Glauben bewahren und Glaubensverlust

Eng mit Rahels jüdischer Verwurzelung ist der religiöse Faktor zu sehen, der durch die Familie zugrundegelegt und z.T. durch die Inhalte des Religionsunterrichts weiter stimuliert wurde. Die Grundvoraussetzung ihres religiösen Verständnisses bildet die Bewahrung des Glaubens, der es erfordert, Gott Ehre zu erweisen. Der Ort der Ehrerweisung bildet ihrem Verständnis nach die Synagoge, deren Besuch nicht nur deshalb ausgeübt wird, um gesellschaftliche Bande zu festigen oder zu zeigen, dass man geht, weil es üblich ist. Die Synagoge wird die Stätte, an der der Glauben zu Gott vertieft und die persönlich-individuelle Auseinandersetzung mit sich und Gott als Form religiöser Kontemplation gesucht wird. Der gottesdienstliche Rahmen hilft dabei, den Glauben an Gott aufrechtzuerhalten und damit Glaubensverlust vorzubeugen. Durch letzteren Aspekt war sie selbst bedroht, so dass sie auf Erfahrungswerte zurückgreifen kann: „Also ich gehe auf Ich gehe in die Synagoge. Ich gehe auf jeden Fall an den Hohen Feiertagen wie Jom Kippur und Rosch HaSchana, also Neujahr und ehm. Ich find's wichtig, in die Synagoge zu gehen, aus dem einfachen Grund, weil ich den Glauben an Gott nicht verlieren will.“⁵⁰⁰

Sie gliedert den Gottesdienst funktional in die Möglichkeiten, sich mit Gott und seiner Weisung, mit dem Judentum schlechthin und dem erworbenen jüdischen Wissen auseinander zu setzen. Einerseits kann in der Synagoge so der Glaube gestärkt und andererseits sowohl das im Religionsunterricht erarbeitete (Parascha-Auslegung, Ursachen von Festen) wie das in der ZJD erreichte (jüdische Geschichte) Wissen zum Glauben in Bezug gesetzt werden.

Rahel sieht es als ihre Pflicht an, Gott die Ehre zu erweisen, auch wenn sie dies nicht täglich tun muss, wie „religiöse“ Menschen, die zu jeder Feierlichkeit die Synagoge besuchen.⁵⁰¹ Die Ehrerweisung Gottes kommt in der Liturgie fortdauernd zum Tragen, intensiv u.a. im Kaddisch, den Rahel sicherlich als Lobpreisung Gottes kennt. So ist anzunehmen, dass sie fundierte Kenntnisse über den Ablauf des Gottesdienstes und seine Inhalte besitzt. Man kann ggf. auch von

⁵⁰⁰ Vgl. Anhang 4.10 Interviewtranskript Rahel, Zeile 114-119

⁵⁰¹ Vgl. Anhang 4.10 Interviewtranskript Rahel, Zeile 119

einer Internalisierung religiösen jüdischen Lebens sprechen, indem auch er feierliche Ritus über die Eltern geprägt und verinnerlicht wurde. Rahel scheint sich mit aller Bewusstheit in den Gottesdienst zu begeben. Dabei wird eine innere Einkehr für sie bedeutsam, ein zur Ruhe kommen, das ihr die Möglichkeit gibt, über jüdische Geschichte, die Parascha und den eigenen Gottesbezug nachzudenken. Die Abfolge ihrer Reflektionsmomente reicht von psychisch-introspektiven, über historisch-religiöse und theologische Momente bis zu einer metaphysischen Ebene, die als letztgenannter Aspekt erhöht bzw. krönend positioniert wird. Die Verbindung der eigenen Person mit der Geschichte des Volkes, seiner Überlieferung und die Ehrung Gottes werden im Gottesdienst verschmolzen. Rahel erkennt, dass sie: „Auch was für sich“ tut im Gottesdienst.⁵⁰² Es klingt wie eine Art Empfehlung, wenn sie erklärt, dass man „vielleicht mal dort sitzen sollte, in sich gehen sollte und einfach mal über das alles nachdenken, über die jüdische Geschichte, über was zur Zeit für ein Toraabschnitt (..) und wie man zu Gott steht“.⁵⁰³ Rahels Aussagen klingen authentisch, so als ob sie den Gottesdienst tatsächlich so praktiziert und erfährt. Durch den Verweis auf den aktuellen Toraabschnitt wird nochmals deutlich, dass Rahel liturgische Kenntnisse besitzt. Den am Samstag morgen gelesenen Toraabschnitt kann sie sowohl im Religionsunterricht zuvor besprochen, selbst vorbereitet oder erst im Gottesdienst kennen gelernt haben. In diesem Kontext wird es für Rahel ggf. auch möglich im Rahmen einer Spiritualität transzendente Erfahrungen zu machen, innerhalb dessen sie die Welt aus einer anderen Perspektive wahrnehmen kann, um sich in religiösem Sinne zu erweitern. Jüdische Identität konstituiert sich somit über die gelungene Verbindung von Religiosität und kognitiven Beständen, die in ihrer wechselseitigen Beeinflussung funktional diese Identität stützen und erweitern. Das Wissen wird nach den Ausführungen zur Synagoge nochmals betont: „Auf jeden Fall, sich darüber Wissen beschaffen.“⁵⁰⁴

In der jüdisch – biblischen Geschichte steckt für sie offenbar das kollektive Motiv, das ihre individuelle religiöse Annäherung mit dem jüdischen Volk verbindet und somit das Selbst in einen übergreifenden transgenerationalen Rahmen stellt. Der

⁵⁰² Vgl. Anhang 4.10 Interviewtranskript Rahel, Zeile 126

⁵⁰³ Vgl. Anhang 4.10 Interviewtranskript Rahel, Zeile 126-131

⁵⁰⁴ Vgl. Anhang 4.10 Interviewtranskript Rahel, Zeile 142

Gottesdienst führt sie dazu - ebenso wie der Religionsunterricht und die ZJD - sich der besonderen Situation der Zuwanderer zu widmen, denn sie erachtet die Synagoge auch für die Menschen als relevant, die bislang keinerlei jüdischen Bezug hatten und keine Liturgiekenntnisse besitzen. Sie erklärt den Gottesdienst für wichtig, auch „wenn man noch nicht mal das Gebetbuch lesen kann“.⁵⁰⁵ Auch ohne Kenntnisse im Siddur kann die innere Einkehr und Konzentration auf sich, Gott und Judentum möglich sein. Glaubensintensität manifestiert sich insofern nicht allein an Vorkenntnissen und Wissen. Doch über den Gottesdienst kann der Mensch sensibilisiert werden, sich auf eine religiöse Sphäre einzulassen. Ungeachtet dessen sind die in den Synagogen ausliegenden Siddurim ohnehin zumeist zweisprachig, hebräisch-deutsch oder hebräisch-russisch, vorhanden, so dass die Liturgie inhaltlich problemlos erfasst werden könnte.

Rachels Gottesbezug insgesamt betrachtet kann auf der Grundlage der o.g. intellektuellen wie auch spirituellen Erfahrungen als intensiv betrachtet werden. Sie bestimmt dabei ihre jüdische Identität als individuell: „Aber ich denke so jüdische Identität, ne Definition direkt gibt es für sich nicht. Jeder Mensch persönlich hat seine eigene Definition.“⁵⁰⁶ Es scheint allerdings so, als ob sie die jüdische Identität religiös fokussiert und es nicht nur für sich, sondern auch für andere Juden als Verpflichtung ansieht, in der Synagoge Gott die Ehre zu erweisen: „Aber ich denke, dass man Gott und dass man einfach und mindestens ein paar mal im Jahr die Möglichkeit haben sollte, jemanden die Ehre zu erweisen.“⁵⁰⁷

Rachels Gottesbezug kommt in Antworten hinsichtlich des religiösen Urteils tiefer zum Ausdruck. Ihr Konzept des Gottesbezugs beruht auf dem wechselseitigen Verhältnis (entsprechend der Bundesvorstellung) zwischen Gott und Mensch, das durch Vertrauen und Treue geprägt ist, so erklärt sie: „Ich denke, nicht an Gott den Glauben verlieren. Gott glaubt mir.“⁵⁰⁸ Gott und Mensch sind in dieser Konstellation „beide(s) sehr sehr wichtig.“⁵⁰⁹ Rachels Ansicht nach dürfe weder der Mensch noch Gott vernachlässigt werden. In diesem Sinne wird Judentum zum religiösen und

⁵⁰⁵ Vgl. Anhang 4.10 Interviewtranskript Rahel, Zeile 126 f.

⁵⁰⁶ Vgl. Anhang 4.10 Interviewtranskript Rahel, Zeile 143-146

⁵⁰⁷ Vgl. Anhang 4.10 Interviewtranskript Rahel, Zeile 122-126

⁵⁰⁸ Vgl. Anhang 4.10 Interviewtranskript Rahel, Zeile 139 f.

⁵⁰⁹ Vgl. Anhang 4.10 Interviewtranskript Rahel, Zeile 166 f.

ethischen Maßstab des Lebens, der in Einklang zu bringen ist. Auch wenn Mensch und Gott gleichsam bedeutsam sind, so ist doch das Versprechen an Gott unhinterfragbar einzulösen. Sie erkennt zwar die Notsituation des Protagonisten Schimon in der Dilemmageschichte an, der sich zwischen Gott und Freundin in seiner Zukunftsplanung entscheiden muss, doch Rahel propagiert kein entweder oder. Unzweifelhaft wurde Schimon ihrer Ansicht nach durch Gott gerettet. Rettung kann in diesem Sinne als wahrnehmbares Zeichen der göttlichen Handlung interpretiert werden: „Ich denke gerade, weil Gott ihm gezeigt hat, dass er überlebt hat, weil es eigentlich ziemlich unwahrscheinlich ist, hätte er das machen sollen.“⁵¹⁰ Dabei stellt sie in Abrede, dass Schimon u.U. in der Notsituation unbedacht handelte und das Versprechen wie in einem Affekt formulierte. Allerdings kennt Rahel eine solche Situation von sich selbst, die Notsituation würde Schimon aber keineswegs aus seiner Verpflichtung befreien: „Gut, vielleicht hat er in der Sekunde nicht nachgedacht, ja es gibt immer so Sekunden, wo man nicht nachdenkt. Aber er hätte ihm einfach die Ehre erweisen sollen.“⁵¹¹

Rahel nimmt Problemkonstellationen offenbar gerne als Herausforderungen des alltäglichen Lebens an, auch in religiöser Hinsicht, „Und ohne Probleme wäre (..) Leben sowieso langweilig., weil, man könnte es ja nicht lösen und sowieso nicht nachdenken, meines Erachtens nach.“⁵¹² So kommt für sie nur eine Kompromisslösung in Frage. Das Entweder-Oder wird aufgelöst in Lösungsstrategien, um die Verpflichtung gegenüber Gott wie auch gegenüber dem Menschen zu erfüllen: Zum einen gibt es die Möglichkeit einer gemeinsamen Entscheidung Schimons und seiner Freundin, um das Gelöbnis zu erfüllen. Schimon sollte versuchen, „seiner Frau zu erklären und ich denke, wenn sie ihn wirklich geliebt hat und es auch gesehen hat, inwieweit inwieweit Gott ihm geholfen hat, hätte er das mit ihr zu vereinbaren, dass sie vielleicht mit in die 3. Welt kommt.“⁵¹³ Diese Variante wird selbst innerhalb der Geschichte angeboten, doch Rahel geht es um Diskussion, Besprechung und Austausch der beiden Menschen, um einen Weg zu beschreiten. Anders als die Vorgabe in der Dilemmageschichte

⁵¹⁰ Vgl. Anhang 4.10 Interviewtranskript Rahel, Zeile 245-247

⁵¹¹ Vgl. Anhang 4.10 Interviewtranskript Rahel, Zeile 256-259

⁵¹² Vgl. Anhang 4.10 Interviewtranskript Rahel, Zeile 320-323

⁵¹³ Vgl. Anhang 4.10 Interviewtranskript Rahel, Zeile 248-252

sieht sie es nicht als absolut an, dass mit dem Gang in die Dritte Welt nur die Trennung von der Freundin gemeint sein kann. Wenn ihn die Freundin nicht begleiten könne, sollte er wenigstens einige Zeit in der Dritten Welt verbringen, so stellt Rahel zur Disposition, auch „wenn es nicht für ein Leben lang war“⁵¹⁴, so sollte er sich entschließen, „auf jeden Fall für mehrere Monate, dorthin zu gehen“.⁵¹⁵ Während die gemeinsame Lösung von Schimon und Freundin beide Versprechen einlösen würde, wäre die Trennung von Schimon und Freundin ggf. eine partielle Lösung. Mit diesen Lösungen hat Rahel Beispiele gegeben, wie sie trotz der schwierigen Situation Möglichkeiten findet, um Ambiguitäten zwischen Gott, sich und Welt auszubalancieren. Ein schlechtes Gewissen stellt in diesem Zusammenhang keinen Diskussionspunkt für sie dar. Die Verpflichtung, in die Dritte Welt zu gehen, wäre auch für sie realistisch, danach würde sie sich richten, um nicht das Vertrauen, das Gott ihr entgegenbringt, und ihre Treue gegenüber Gott zu zerstören. Sie betont, dass Schimon „auf jeden Fall und wenn es nur für ein paar Monate gewesen wäre“ Gott die Ehre hätte erweisen sollen, indem Schimon bekennt: „Ich hab mich dafür bedankt“, dass Gott ihm sein Leben gerettet habe.⁵¹⁶ Dem Gottvertrauen und der damit folgenden Danksagung, stellt sie als Gegenpol den Glaubensverlust gegenüber, der zum Vertrauensbruch führen kann. Nicht von ungefähr, denn sie kann in ihrer eigenen Entwicklung diese zeitweise Abkehr feststellen, die sie durch andere bzw. neue Denkweisen beim Älterwerden begründet: „Ich habe das auch eine zeitlang getan. Natürlich, wenn man älter wird und irgendwann mal mitbekommt, dass andere Menschen nicht an Gott glauben, was für mich ein sehr großer Schock war.“⁵¹⁷ Die Erfahrung, dass andere Menschen ihren Glauben verlieren können, bestürzte Rahel zunächst offenbar und löste im Prozess des Älterwerdens, so nimmt sie es an, eine persönliche Krise in ihrem Gottesglauben aus. Für sich wie für andere bedauert sie diesen Prozess: „Leider verlieren viele Leute (den) Glauben an Gott.“⁵¹⁸

⁵¹⁴ Vgl. Anhang 4.10 Interviewtranskript Rahel, Zeile 259 f

⁵¹⁵ Vgl. Anhang 4.10 Interviewtranskript Rahel, Zeile 260 f

⁵¹⁶ Vgl. Anhang 4.10 Interviewtranskript Rahel, Zeile 275-279

⁵¹⁷ Vgl. Anhang 4.10 Interviewtranskript Rahel, Zeile 268-272

⁵¹⁸ Vgl. Anhang 4.10 Interviewtranskript Rahel, Zeile 267

Hier wäre es denkbar, dass bei Rahel hinsichtlich der religiösen Argumentation ein Stufenübergang ausgelöst wurde (Stufe 2 zu 3). Sie hält diese Entwicklung, Zweifel an Gott zu entwickeln, für ein generelles bzw. universales Prinzip, das den Menschen begleitet: „Natürlich, jedem Menschen geht es nach einer gewissen Zeit mal schlecht. Ja da fragt man sich wohl, ja wo bleibt denn Gott, der mir hilft, das hat glaub ich, jeder Mensch schon mal durchgemacht, aber irgendwie also z.B. so war's bei mir.“⁵¹⁹ Sie erkennt, dass der Mensch, der in Leid gestürzt ist, dabei mag sie eventuell an Hiob denken, natürlicherweise danach fragt, wo Gott bliebe und ob er denn überhaupt existiere. Neben dem Älterwerden, der Konfrontation mit nichtgläubigen Menschen, gab es offenbar auch eine besondere Situation, in der sie sich gottverlassen fühlte. Diese Situation wird nur allgemein erwähnt. Es führten sie vermutlich verschiedene Ursachen und Komponenten zur Abkehr von ihrem Gottvertrauen.

Heute sieht sie sich offensichtlich glücklich über den Umstand, dass sie diese Entwicklung überwinden, hinter sich lassen und wieder auf Gott zurückbesinnen konnte. Im jüdischen Verständnis ist sie den Weg der Teschuwa gegangen. Vielleicht wurde die Umkehr auch über den Synagogenbesuch zu den Hohen Feiertagen hervorgerufen, wenn die Liturgie im Besonderen die Umkehr betont. Vielleicht war auch eine weitere Krise, schwierige Situation oder Irritation ausschlaggebend, die sie zum Glauben zurückgeführt haben. Zweifellos setzt bei ihr nach diesen Erfahrungen ein Erkenntnisprozess ein, der es ihr ermöglicht, dass sie sich als Person positiv in ihrem Umfeld und in ihrem Gottesbezug verorten kann. Sie nimmt davon Abstand, ihre Lebenssituation auf eine Strafe Gottes zurückzuführen. Ihr wird bewusst, auch über den Vergleich zu anderen Menschen und ihrer Lebenslage, dass es ihr gut geht. Daran macht sie Gottes Existenz fest, so dass sie Gott danken möchte. Das heißt jedoch nicht, dass sie eine Strafe Gottes ausschließen würde. So erklärt sie, „irgendwann nach einer Zeit“ habe ich begriffen, im „Endeffekt geht es mir nicht schlecht, es gibt Menschen, denen es viel schlechter geht, also bestraft mich Gott nicht“.⁵²⁰ Für Rahel wird Gottes Existenz, sein Wirken, positiv durch Hilfe und Rettung und negativ bei anderen ggf. durch

⁵¹⁹ Vgl. Anhang 4.10 Interviewtranskript Rahel, Zeile 312-317

⁵²⁰ Vgl. Anhang 4.10 Interviewtranskript Rahel, Zeile 317-320

Strafe wahrnehmbar. So wird nach dem Bruch des Versprechensbruch Schimons gedeutet, dass auf, „jeden Fall der Unfall eine Bestrafung ... von Gott gewesen sein soll, ein Zeichen.“⁵²¹ Strafe dient dazu, so wird im Weiteren deutlich, gegen das Schlechte vorzugehen, denn „es gibt leider sehr viel Schlechtes auf der Welt“⁵²² das gleichzeitig neben dem Guten bestehen kann. Das Gute als Gottes Wirken charakterisiert sich als Wunder, worunter sie eine nicht rationale, da nicht erklärbare schwierige Situation versteht, die sich positiv ohne menschliches Dazutun auflöst. Als Beispiel wählt sie einen Verkehrsunfall, in den ein unschuldiges Wesen, ein Kind, verwickelt ist. Das Wunder konkretisiert sich in der Rettung des Kindes, das in diesem Sinne von Gott beschenkt wurde: „z.B. wenn irgendein Kind aus dem Auto fliegt, dass es da dann irgendwie doch überlebt mit kleinen Schrammen und so weiter und so fort, dann sollte man sich mal fragen, dann denke ich schon, dass Gott auf jeden Fall sichtbar“ ist.⁵²³ Die verschiedenen Sichtweisen, die sich in Rahels religiöser Argumentation spiegeln, zeigen, dass sich Rahel mit ihrer eigenen religiösen Entwicklung reflexiv auseinandergesetzt hat. Ihre religiösen Diskurse helfen ihr offenbar in der Bewältigung des alltäglichen Lebens. Kleinere oder größere Probleme fördern und fordern zu eigenständigem Nachdenken und zur Lösungssuche heraus. Gottgläubigkeit und selbstverantwortliches Denken ergänzen sich so in einer besonderen Weise. Wohlweillich stellt Rahel ihre Ansicht nicht als allgemeingültige Definition dar, sondern betont wiederholt, dass jüdische Identität, ob religiös oder nicht, als eine ganz persönliche Definition zu verstehen sei. Rahel sieht ihr Judentum an das eigene intensive Selbstverständnis, sich als Jude wahrzunehmen und zu fühlen, gebunden, denn „der Schwerpunkt ist einfach, dazuzustehen, Jude zu sein, ehm daran zu glauben, ein Jude zu sein.“⁵²⁴ Die Stärke und Intensität, sich seiner jüdischen Identität zu vergewissern und sie immer wieder neu zu stabilisieren, was auch Kraft erfordert, ist eben auch ein inneres Moment, eine gefühlsmäßige und konzeptuelle Dimension, die nur dann wahrhaftig ist, wenn sie selbstbestimmt erfahren wird. Rahels jüdische Identität zeigt sich insgesamt als ausgesprochen

⁵²¹ Vgl. Anhang 4.10 Interviewtranskript Rahel, Zeile 303 –305

⁵²² Vgl. Anhang 4.10 Interviewtranskript Rahel, Zeile 306 f,

⁵²³ Vgl. Anhang 4.10 Interviewtranskript Rahel, Zeile 308-312

⁵²⁴ Vgl. Anhang 4.10 Interviewtranskript Rahel, Zeile 137-139

vielschichtig. Die verschiedenen genannten Komponenten: die Verwurzelung in Familie und in Institutionen, ihre Freunde und ihre Liebe zu Israel, ihr Gottglauben und der damit zusammenhängende Synagogengang und schließlich ihr inneres Selbstverständnis, Jüdin zu sein, stehen in starkem Wechselbezug, ergänzen und befruchten sich gegenseitig.

2.10.4 Annahmen zum religiösen Urteil

Rahel hat einen intensiven Gottesbezug, der auf einem starken Gottvertrauen beruht. Dieses Vertrauen kann der Mensch u.a. dadurch demonstrieren, dass er Gott Ehre erweist. Oberflächlich gesehen erscheint Rahels Gottesbeziehung nicht völlig autonom, so dass die Stufe 3 entweder noch nicht erreicht oder bereits passiert wurde. Betrachtet man ihre religiösen Argumente tiefer und hat ihren religiösen Sozialisationsprozess vor Augen, innerhalb dessen Rahel durch Distanz und Zweifel zu Gott geprägt war und durch nicht benannte Ursachen wieder zu tieferer Religiosität zurückgelangte, liegt die Annahme nahe, dass eine Einordnung auf der Zwischenstufe 3 zu 4 denkbar wäre. Aus einem jüdischen Verständnis wird ihre Rückbesinnung auf Gott sicherlich greifbar durch den Begriff Teschuwa. Die Teschuwa erlaubte es ihr offensichtlich, Gottes Wirken und ihre religiösen Ansichten, Entscheidungen und Handlungsvollzüge nebeneinander und interdependent zu betrachten.

Aus diesem Grund fühlt sie sich auch einer Versprechensleistung an Gott verpflichtet, selbst wenn das Versprechen in einer Notsituation gegeben wurde. Anders als ggf. jemand, der sich auf einer früheren Urteilsstufe befindet und eine vorgegebene Situation als >entweder – oder< Problem einzustufen vermag, gelingt es Rahel Kompromisslösungen aufzusuchen und zu entwickeln, um den gegenseitigen Vertrauensbezug Gott - Mensch nicht zu stören. Dazu gehören auch Beratungen mit den Eltern, mit der Freundin (in Schimons Falle) oder die individuelle Auseinandersetzung und Entscheidung darüber, wenigstens einige Zeit in die dritte Welt zu gehen. Rahel sucht alle Möglichkeiten auszuschöpfen, die das Versprechen einhalten lassen, aber doch realistisch auf die Beziehungen und Bedingungen der realen Welt Rücksicht nehmen. Rahel ist selbst- und verantwortungsbewusst sowie autonom, andererseits religiös-traditionell und

familienorientiert zu charakterisieren. Sie intendiert nicht, eine völlige Abtrennung des Ultimativen vom genuin humanen Bereich zu konstatieren. So kann sie z.B. auch den Unfall Schimons problemlos als Strafe Gottes akzeptieren, ohne dadurch in ihrem Wirkungsbereich Entscheidungskompetenzen abgeben zu müssen. Wie sich Religionsunterricht und Glauben verquicken können, so kann sie auch menschliche und ultimative Bereiche aufeinander beziehen, die ihr gleichsam wichtig sind. Zwar werden in den Übergängen der verschiedenen Stufen krisenhafte Auslöser vorausgesetzt, doch wird eine solcher Grund für die jetzige Stufe im Übergang von 3 zu 4 nicht ganz deutlich. Dagegen kann sich Rahel um so deutlicher an den Auslöser erinnern, der sie vermutlich von Stufe 2 zu 3 geführt hat. Die Erkenntnis, dass nicht alle Menschen an Gott glauben, löste bei ihr einen Schock aus. Dieser Gedanke war zunächst unverständlich für sie. Heute ist für sie das Nebeneinander religiöser und nichtreligiöser Lebensformen scheinbar offen. Ein möglicher Auslöser für den Übergang von Stufe 3 zu 4 ließe sich jedoch in der Aussage festmachen, die Rahel hinsichtlich ihres eigenen religiösen Wohlbefindens trifft. Sie erkannte, dass sie im Vergleich zu Anderen ein gutes Leben führt, weder materiell noch anderweitig benachteiligt ist. Daraus schien sich das neue Gottvertrauen ggf. wieder aufzubauen und zu stabilisieren. Rahels religiöses Selbstverständnis scheint auf dem Gedanken zu fußen, dass der Mensch nicht allein ist, während das Ultimate den allgemeinen Urgrund bildet. Dieser Urgrund teilt sich für Rahel auch mit, wenn z.B. ein Mensch durch ein Wunder, in ihrem Sinne Gottes Rettung, eine Gefahr übersteht. Rahel scheint auch deshalb der Übergangsphase 3 zu 4 zuzuordnen zu sein, weil sie angesichts einer gegenwärtigen Gottesgewissheit und erfahrenen Kontemplation danach sucht, neue Wissenshorizonte zu erschließen und im gesellschaftlichen Engagement Erfüllung zu finden.

2.10.5 Mögliche Schlussfolgerungen

An wiederkehrenden Motiven steht vor allem die Familie und die jüdische Verwurzelung im Vordergrund, der Gottesbezug, die Verbindungen zu Israel, allerdings auch das Gefühl der Eingrenzung hinsichtlich jüdischer Themen im jüdischen Umfeld. Rahel unterbreitet eine Vielzahl an Erfahrungssituationen, die

sowohl kognitiv wie emotional besetzt sind. Die tiefsten Gefühle ordnet sie begründet durch die leibliche Verbindung den Eltern zu, die gleichermaßen Rahel ihre Liebe und Vertrauen entgegenbringen. Auch Freunden ist sie emotional verbunden.

Doch nicht nur die Verbindung zu Menschen, auch die zu Gott ist durch Gefühle determiniert, die sie als Vertrauen, Treue und Ehrerbietung fassen kann. Kognitive Momente werden mehr in Hinsicht auf den Religionsunterricht und die ZJD deutlich. Bezogen auf ihren Freund stellt sich die Frage, ob Rahel auch ein jüdisches Familienleben begründen will, wenn ihr Mann ggf. nicht jüdisch ist und zu welchen Kompromissen sie in diesem Falle bereit wäre.

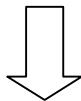
Hinsichtlich ihrer Vorstellungen zur Vergangenheitsbewältigung erscheinen einige Aussagen irritierend. Der Begriff „Verzeihen“ bezogen auf die Opfer bedürfte weiterer Klärung, als auch Rahels Erkenntnis, dass gegenwärtige Antisemitismen nicht übelgenommen werden dürften. Mit ihrer Vorstellung, antisemitisch orientierte Menschen durch informative Aufklärung vom Gegenteil zu überzeugen, steht sie ggf. in der Gefahr eine Desillusionierung zu erleben.

Rahel wird ihr jüdisches Bewusstsein durch den engen Familien-, Gottes- und Israelbezug sicherlich bewahren und ausbauen können, indem sie auch als Studentin oder Berufstätige weiterhin die Arbeit in einer jüdischen Institution fortsetzen wird.

Hinsichtlich des Religionsunterrichts wäre zu sagen, dass Rahel gewinnend kognitiv erworbene Wissensdispositionen mit religiös-spirituellen Momenten verbinden kann. Ihrem erhöhten Interesse an Auslegungsschriften wird sicherlich bis zum Abitur weiter entsprochen, so dass sie auch bis zum Ende des Religionsunterrichts Freude und Nutzen daraus ziehen kann.

2.10.6 Jüdische Identität und jüdischer Religionsunterricht

	Jüdische Identität
Entwicklungsphase	Jugendliche
Jüdische Sozialisation	geboren in Israel, seit Kleinkind in Deutschland Hebräisch bis zum 3. Lebensjahr, in enger, vertrauensvoller Familienbeziehung (Schabbat, Synagoge), starke jüdische Einbettung auch institutional (Kindergarten, jüdische Schule, ZJD) Jüdischer Freundeskreis, Israelbezug eigene Verantwortung als Madricha
Jüdische Identität heißt	Individuelle innere Selbstbestimmung, Familienverbundenheit, jüdisches Lernen, Israel & Gott
bewirkt	intensiv reflektierten Gottesbezug Freude beim Besuch des Religionsunterrichts Engagement in der ZJD
erfordert	Eltern ehren, sich beraten, auch in religiösen Fragen
Antisemitische Erfahrung	In eigener Familie sind Opfer zu beklagen, deshalb Erinnerung an Schoa grundlegend Rationale Aufklärungsarbeit gegen Antisemitismus, mit Informationen überzeugen
Gott	Gott wirkt auf Welt ein durch Strafe und Wunder Vertrauen in Gott und Gottes Vertrauen bilden wechselseitiges Verhältnis, Gott ist regelmäßig Ehre zu erweisen ; Ziel ist es, Glauben an Gott zu erhalten und Lösungen bei Problemen suchen, um Gott, Welt und sich in Einklang zu bringen
Gottesdienst	Zu Feiertagen und Schabbat, dient dem Erhalt des Glaubens, ermöglicht über Gott & Gottes Weisung über sich selbst, und das Judentum nachzudenken In Reflexion (kognitiver und emotionaler Momente) wird Kontemplation möglich



	Religionsunterricht
seit	Seit 6. Lebensjahr (jüdische Grundschule) bzw. als 2stündiges Fach seit 5. Klasse
ist	Wichtig und interessant durch Tiefgründigkeit, dadurch besseres Verstehen jüdischer Geschichte ggf. letzte Möglichkeit über Religion zu lernen
Charakter	Interessante Auseinandersetzung mit Geschichte, Parascha, Feiertagen Kritik an fehlendem Iwritunterricht und Vernachlässigung anderer Kulturen
bewirkt	Wissen verfügbar zu haben und auf eigenen religiösen Kontext zu beziehen, Religionsunterricht als Abiturfach, mit dem Wissen wachsendes Selbstbewusstsein, Hilfe bei Integration von Zuwanderern

2.11 Irina, Gemeinde 3

2.11.1 Biografische Skizze

Irina ist in Taschkent, Usbekistan geboren und kam im Alter von 10 Jahren 1993 nach Deutschland. Zum Interviewzeitpunkt ist sie 20 Jahre alt und besucht die 12. Klasse eines staatlichen Gymnasiums

Dadurch dass man das Leben als Jude in Usbekistan als konflikthaft empfand, entschloss sich die Familie, Irinas Eltern und ihr 7 Jahre älterer Bruder, zur Ausreise. Dieser Weg war durch lange bürokratische Verfahren beschwerlich. Zunächst wohnte man 3 Jahre in einem infrastrukturell abgelegenen Dorf, das auch keine Anbindungsmöglichkeit an eine Gemeinde bot. Deshalb ergab sich auch keine Gelegenheit, Irinas Bat Mizwa zu feiern. Die Familie war gezwungen, sich intensiv um die sprachliche Progression zu kümmern, die mit Mühen bewältigt wurde. 1996 zog die Familie in die Großgemeinde 3, um auch an einem jüdischen Gemeindeleben teilhaben zu können. Die Gemeinde half bei der Wohnungs- und Arbeitssuche. Hier kann Irina über den Religionsunterricht, das Jugendzentrum und Machanot, ihre jüdische Verankerung selbstständig konturieren.

2.11.2 Dossier

Entstehung des Interviews und äußere Situation

Das Interview konnte am 17.6.2003 in den Räumlichkeiten der Gemeinde 3 erfolgen und dauerte ca. 20 Minuten. Man setzte sich in den Flur, da die Klassenräume belegt waren, wurde jedoch nicht gestört.⁵²⁵

Innere Kommunikationssituation des Interviews

Es herrschte eine heitere und angenehme Atmosphäre. Gelegentlich wurden kurze Fragen eingefügt, die sich aus dem Gespräch direkt ergaben. Die Befragte wirkt offen und gelöst, sie fühlt sich ggf. auch sicher und gestützt durch die dem Interview beiwohnende Freundin. Ihre sprachlichen Kompetenzen scheinen trotz

⁵²⁵ Irina hatte keinen Fragebogen ausgefüllt.

des 10-jährigen Aufenthalts in Deutschland noch unsicher.⁵²⁶ Verschiedene Verständigungsstrategien wendet die Befragte im Interview an. Einerseits sucht sie Menschen, Handlungen und Vorgänge differenziert zu betrachten, erliegt gelegentlich aber auch eigener Vorurteile. Sie kennzeichnet sich dadurch, dass sie Entscheidungen retrospektiv begründen und bewerten kann. Aber auch außenwirksame Ereignisse können einer Evaluation unterzogen werden. Gelegentlich sind Rechtfertigungsstrategien wahrzunehmen. Die Schülerin tendiert trotz ausführlicher Antworten weniger zu Narrativen, eher bilden Argumentationsketten, die sich aus Handlungsentscheidungen und deren Bewertungen zusammensetzen, ihre bevorzugte Ausführungsweise. Zum religiösen Urteil äußert sie sich gern und kann ihren persönlichen religiösen Entwicklungsgang nachzeichnen.

2.11.3 Fallbeschreibung

Irinas jüdisches Leben konkretisiert sich in folgenden Spannungsfeldern

- Umbruchsituation 1: Migration aus Usbekistan und Integration in Deutschland
- Umbruchsituation 2: Dorfleben fern jüdischen Daseins versus Einleben in jüdischer Großstadtgemeinde
- Jüdischkeit als individuelle Innerlichkeit und als kollektives Erlebnis

2.11.3.1 Umbruchsituation 1: Migration aus Usbekistan und Integration in Deutschland

Irinas Leben ist zunächst durch die Situation ihrer Migration bestimmt, auch wenn diese bereits 10 Jahre zurück liegt. Die sprachlichen Probleme im Zuwandererland sind - wie auch das Interviewgespräch selbst zeigt - immer noch gegenwärtig. Irina ist in einem der ehemaligen GUS Staaten aufgewachsen und fühlt sich trotz der Probleme dort, die die jüdische Bevölkerung betrafen, noch nicht ganz diesem Land entfremdet. In diesem Zusammenhang spielt es vielleicht auch eine Rolle, dass ihr Herkunftsort nicht dem europäischen sondern zentralasiatischen Bereich,

⁵²⁶ Gelegentlich sucht sie nach Wörtern, stockt und wiederholt. Manchmal vertauscht sie die Subjekt – Prädikat Position und lässt Sätze unvollständig, dennoch wird der Sinn der Aussagen verständlich

Taschkent- Usbekistan⁵²⁷, zuzuordnen ist, wodurch die kulturellen Unterschiede eventuell stärker ins Gewicht fallen als etwa bei Zuwanderern aus Moskau.

Irina beurteilt rückblickend die Situation des jüdischen Lebens in Taschkent als eingeeengt, dennoch wurden in ihrem Elternhaus offensichtlich jüdische Feste, bewahrt durch Großmutter und Eltern, gefeiert: „Und meine Eltern sind, feiern schon jüdische Feste. Meine Oma, die war sehr jüdisch, also sie kann sehr gut hebräisch sprechen.“

Die benachteiligte Situation der jüdischen Bevölkerung wird in Irinas Darstellung zu einem der wesentlichen Gründe der Familie, das Land verlassen zu wollen. Um das Argument zu vertiefen, charakterisiert die Schülerin die jüdische Lage ähnlich der politisch Verfolgter: „In Usbekistan das ist ja, wir hatten nicht so viel Möglichkeiten, denn in Religion, religiöse Verfolgten sozusagen, politische Verfolgte und so.“ Sie versucht zur Veranschaulichung der Lage, ein Beispiel anzuführen, das sich auf einen Feiertagsgottesdienst in der Synagoge bezieht, der anscheinend massiv gestört wurde: „Es gab gab Konflikte halt auch und dort, ich kann mich erinnern, dass ich in einer Synagoge war, es war ein jüdisches Fest. Was für ein Fest, weiß ich nicht mehr.“ Die Form der Störung benennt Irina nicht, sie bricht das begonnene Narrativ an dieser Stelle ab.

⁵²⁷ Jüdische Siedlungen in Usbekistan lassen sich weit zurück datieren. Bekannt ist auch, dass Usbekistan Ausgangspunkt für weitere Siedlungen u.a. in China wurden, da dorthin die Karawanenstraßen der Kaufleute führten. Eine fanatische muslimische Herrschaft der Neuzeit beschränkte die Rechte der Juden bedeutend, die erst mit der russischen Eroberung im 19. Jahrhundert Verbesserungen brachte. Taschkent, die Hauptstadt Usbekistans wurde von Russland Mitte des 19. Jahrhunderts erobert. Zuvor gab es hier eine kleine Gemeinschaft bucharischer Juden, die aus dem persischen Raum, vermutlich im 14. Jahrhundert, einwanderte. Durch die verbesserte Rechtsstellung ließen sich weitere Juden in Taschkent nieder, wo Ende des 19. Jahrhunderts fast 2000 Juden lebten. Sie durften öffentliche Ämter bekleiden, in der Industrie und Landwirtschaft arbeiten. Bis zum ersten Weltkrieg hatte die jüdische Gemeinde dort zahlreiche pädagogische Institutionen etabliert. Anfängliche zionistische Schritte wurden durch das sowjetische Regime unterbunden, dennoch entwickelte sich Taschkent zu einem Zentrum der zionistischen Bewegung. Im 2. Weltkrieg wurde Usbekistan verstärkt zu einem wichtigen jüdischen Zentrum, in das a) viele durch das russische Regime verschleppte Juden aus Polen oder dem Baltikum und b) Flüchtlinge aus Deutschland retteten. 1956 lebten in Usbekistan um 100 000 Juden, vornehmlich Aschkenasen, davon etwa die Hälfte in Taschkent. Diese Zahl veränderte sich bis in die 70iger Jahre wenig. 1963 wurde das organisierte Backen von Mazzot verboten. Nach einem Erdbeben 1966, das die Synagogen zerstörte, bemühten sich ab 1968 viele taschkenter Juden um die Ausreise nach Israel. (Vgl. Poliak 1972, S. 39 ff.) Die Auswanderungsrate ab 1989/90 umfasste etwa 25 000 Ausreisende, u.a. bedingt durch ein Pogrom gegen Juden und Armenier im Mai 1990, dem Jahr der usbekischen Unabhängigkeitserklärung. Auch in den Folgejahren emigrierten Tausende. Ende 1993, dem Jahr der Ausreise Irinas, wurde die jüdische Bevölkerung auf nur noch 30 000 Personen geschätzt.

Ihre Verweise auf antisemitische Erlebnisse, die u.a. eine Geheimhaltung des jüdischen Lebens erforderten, „Warum wir emigriert sind, weil man konnte sich dort nicht so offenbaren“, scheinen sehr allgemein, so dass nur ansatzweise Schlussfolgerungen zum tatsächlichen jüdischen Alltag und den Erschwernissen gezogen werden können. Mit dem Wunsch auszuwandern, wurden Probleme nicht gemildert, vielmehr schienen sie zu eskalieren. Das langwierige Prozedere über die Behörden bis hin zur Ausreise selbst erforderte sicherlich viel Geduld: „Wir mussten halt emigrieren seit 1993. Und zwar mussten wir unsere Papiere einreichen in Moskau. Und wir äh 1993 haben wir die Papiere eingereicht. Das dauert halt 3 Jahre bis wir die Genehmigung bekommen haben.“

Die lange Phase zwischen Antragsstellung und Genehmigung bedeutete Ungewissheit und ging einer Wahl des Einreiselandes voraus, die eine neue Problemsituation innerhalb der Familie erwachsen ließ, die bewältigt werden musste. Die Wahl des neuen Standortes kann deshalb als größere Hürde betrachtet werden, da die sich die gesamte Verwandtschaft nicht für Deutschland entschied, sondern mehrheitlich nach Israel auswanderte, dagegen ergab sich für Irinas engeren Familienkreis „die Wahl zwischen“ Amerika und Deutschland. Wieso aber rückte Israel nicht ins Blickfeld? Oder hat die Schülerin rückblickend diese Wahlmöglichkeit ausgeblendet, um sich nicht rechtfertigen zu müssen, dass man nicht in den jüdischen Nationalstaat ausgewandert sei. Diese These würde stützen, dass Irina an späterer Stelle eine Art von Entschuldigung verwendet, um zu erklären, weshalb sie heute nicht in Israel lebt.

Die Entscheidung für Deutschland anstelle der USA fällt vermutlich deshalb, weil die Bedingungen in Deutschland die Unsicherheitssituation der Familie optimal zu lösen versprochen. Auch wenn man einkalkulierte, dass die sprachlichen Probleme und die soziale Integration anfangs vermutlich genügend Schwierigkeiten und Hemmnisse mit sich bringen würde, signalisierten die wirtschaftlich-sozialen Umstände, „das Sozialsystem“ des Wahllandes dem Vater, der offenbar zum wesentlichen Entscheidungsträger wurde, dass Deutschland weniger Risiko bedeuten und eine erleichterte Ausgangsposition ermöglichen würde. Diese Vorstellung hat er vermutlich bei seinem Besuch 1986 in Deutschland nahezu 10 Jahre vor der Ausreisebeantragung gewonnen: „Wir haben uns für Deutschland

entschieden, weil mein Vater war schon mal in Deutschland 1986. Und das hat ihm eigentlich hier ziemlich gut gefallen."

Die Begründung für die Wahl beruht insofern auch auf Annahmen zur ökonomischen Sicherheit, die Deutschland für die Migranten ausstrahlte. Aus welchen Gründen der Vater 1986 also noch vor Glasnost, Perestroika und Mauerfall Deutschland kennen gelernt hatte, bleibt unklar. Relevant erscheint, dass dem Vater Deutschland zusagte und Deutschland im Vergleich zu USA und Israel bedeutend besser in der Einschätzung ausfiel. Offenbar hatte man sich vorweg mit der Situation erschöpfend auseinandergesetzt: „Das war auch halt öhm wichtig so für den Anfang, wo man die Sprache noch nicht kennt." Insofern mobilisieren nicht nur negative Erfahrungen des Herkunftslandes das Weggehen, auch wirtschaftliche Zukunftsaussichten werden wirksam. Wobei ein Abwägen der möglichen Alternativen sicherlich unter beiden Elternteilen, ggf. auch unter Einbezug des damals 14-jährigen Bruders, diskutiert wurden. Es wird deutlich, dass eine Migration nicht nur eine kurze Umbruchsphase im Leben einer Familie darstellt und sich nicht erst mit Veränderungen im Zuwanderungsland als schwierig erweist, die vorausgehenden Prozesse und Entscheidungen erscheinen nicht minder leicht. Die Ausreise selbst wird 1993 durchgeführt und die Problemfelder, die sich im Zuwanderungsland auftun, betreffen nicht nur Sprache, Ausbildung und Beruf. Vor allem die infrastrukturelle Einschränkung, die die Familie von der Verwandtschaft abkoppelt und von jedem jüdischem Umfeld trennt, stellt die Familie zunächst in einen z.T. isolierten Raum, den sie überwinden muss, um sich akklimatisieren zu können.

Die Probleme bezüglich der Sprache, Schule und schließlich der Berufe der Eltern stehen dabei in engem Zusammenhang. Die Familie tut sich offenbar schwer, die deutsche Sprache zu erlernen und Irina sieht trotz aller Vorteile der Migration die Sprachschwierigkeiten als mühsamen Faktor an: „Das ist halt blöd am Anfang da stört's", der auch ihr Weiterkommen entscheidend beeinträchtigt. Ihre Schullaufbahn ist so immens durch das Sprachproblem determiniert, dass sie zurückgestuft wird und insgesamt 2 Jahre, so erwähnt sie, einbüßt: „Und ich habe halt 2 Jahre verloren, wegen der Sprache." Des weiteren scheint der erste Standort in Deutschland für eine Zuwandererfamilie aus Usbekistan mehr als unpassend.

Die Lokalität kann mehr und weniger als abgeschiedenes Dorf betrachtet werden, wodurch Irina auch ein langer Schulweg auferlegt wird: „Und ich habe die Schule halt eh also 10 km weiter besucht, weil es gab keine Möglichkeit sich, also es gab keine Schule.“⁵²⁸ Es muss jedoch nicht unbedingt sein, dass Irina damals die unzureichende Infrastruktur bewusst wurde, ggf. nahm sie erst mit dem späteren Umzug in die Gemeinde 3 die verkehrstechnische Benachteiligung wahr.

Der fernab jeder jüdischer Gemeinde zugewiesene neue Lebensort scheint nicht untypisch für russische Zuwanderer dieser Zeit, die bürokratischer Entscheidungen zufolge an einen Wohnsitz verpflanzt wurden, der den eigentlichen Bedürfnissen dieser Menschen nicht gerecht werden konnte. Nicht gerecht werden meint hier, dass es keine Möglichkeiten gab, sich mit anderen russischen Zuwanderern auszutauschen, um der Situation entsprechend auf angemessene Hilfen einer Gemeinde zurückgreifen und in einen neuen jüdischen Kreis hineinwachsen zu können. Vermutlich ist die Migration überhaupt der erste größere Schritt der Familie, der gemeinsam ins Ausland führte. Es wird außerhalb des väterlichen Deutschlandsbesuchs von keinem anderen Auslandsaufenthalt vor der Migration berichtet, falls so etwas in einem ehemaligen GUS Staat überhaupt möglich war.

Das deutsche Dorf kennzeichnet sich nicht nur durch die unzureichende Verkehrsanbindung, Irinas Familie stellt auch die ersten in diesem Dorf lebenden ausländischen Personen dar und das nicht nur vorübergehend. Somit ist die Situation nicht nur für die Familie völlig neu, sondern auch für die Dorfbewohner ergeben sich Veränderungen. Der Verdacht liegt nahe, dass Verwaltungsbeamte zuweilen wenig in der Zuwanderungsproblematik vertieft sind, insofern sie einer jüdischen Zuwandererfamilie einen solchen Ort zuweisen. Schließlich hätte hier leicht ein fremdenfeindliches Potential vorliegen können, das sogar bedrohlich für die Familie gewesen wäre: „Ja wir waren die einzige Familie, die einzige ausländische Familie in diesem Dorf. Für die Leute da war es auch neu Ausländer dort zu sehen.“ Die Schwierigkeit als jüdische Familie allein und abgelegen zu wohnen, führt es mit sich, dass Irina zu ihrem 12. Lebensjahr ihre Bat Mizwa nicht feiern kann: „Ich hatte keine Bat Mizwa. Wir hatten eigentlich keine Möglichkeit als ich 12 war. Da wohnten wir halt in diesem Dorf und es war, es wäre zu was

⁵²⁸ Name des Ortes geändert

Kompliziertes zu machen." Insofern kann ein Grund der Auswanderung, der sich auf die Entfaltung jüdischen Lebens richtet, weil es im Ursprungsland verboten wurde, gar nicht in die Tat umgesetzt werden. Inwieweit sich die Familie im kleinen Rahmen an Feste und Feiern zu dieser Zeit hält, wird nicht angesprochen, aber jeder Synagogenbesuch blieb hier ausgeschlossen. Insofern ist verstehbar, wie intensiv im Fortgang ihrer Biografie Irina alle denkbaren Formen jüdischen Lebens aufgreift, sei es auf institutioneller Ebene oder in der Peergroup, um die nur partielle jüdische Sozialisation außerhalb des Familienlebens nachzuholen.

Irina expliziert weiter, wie der Prozess der ersten Migrationsphase inmitten der Dorfbewohner für die Familie beschaffen war. Sie beschreibt den Einwanderungsprozess als eine Entwicklung, die die Familie und Dorfbewohner wechselseitig berührte und kann positiv anerkennen, dass die isolierte Lage ohne Rückbezug auf eine russischsprachige Gruppe außerhalb der Familie, das Erlernen der deutschen Sprache förderte: „Und wir mussten halt zwangsweise deutsch sprechen, was eigentlich sehr gut war.“

Glücklicherweise entwickelt sich ein positives Verhältnis zwischen Neugekommenen und Dorfbewohnern: „Die Leute waren supernett zu uns, weil sie uns helfen und haben uns auch welche geholfen.“ Die Familie kapselte sich sichtlich nicht ab. Das spricht dafür, dass der Wille zu einer Öffnung für die neuen Verhältnisse und Veränderungen sprachlicher und kultureller Natur bis hin zur engeren Kontaktsuche unter den Dorfbewohnern einen roten Faden ihrer Handlungsoptionen darstellte. Zwar war man abgeschnitten von einer jüdischen Welt und von anderen russischen Einwanderern, doch durch die Aufgeschlossenheit der Dorfbewohner vollzog sich scheinbar eine behutsame Annäherung an die Gegebenheiten, die die Familie in der Rückschau nicht belastete, sondern eine erste Integration unterstützte. In diesem Sinne kann Irina die 3 Jahre der ländlichen Eingewöhnungsphase von einer positiven Seite betrachten: „Es war sehr interessante Zeit.“ Irinas Aussage nach ist anzunehmen, dass der Kulturunterschied keinen Schock verursachte. Die Annäherung wurde ggf. auch durch die Überschaubarkeit des Ortes erleichtert, die es ermöglichte, Phänomene neugierig aufzunehmen und bewusst danach zu suchen, was man für sich adaptierbaren kann, um in der neuen Gesellschaft zu bestehen. Die

Nützlichkeit der Abgeschiedenheit wird hinsichtlich des Spracherwerbs positiv erinnert, nicht aber in Bezug auf die allgemeine Ausbildung, die mit einer Rückstufung verbunden war, deren Folgen bis in die Gegenwart reichen. Mit ihren 19 Jahren ist es Irina als Schülerin z.B. nicht mehr möglich, verschiedene Jugendprogramme der Gemeinde wahrzunehmen (s.u.).⁵²⁹

Da es auch keine Verwandte, denn die „Verwandten sind nach Israel und USA emigriert“ oder gar Bekannte in einer Gemeinde gab, bei denen man zu Feiertagen hätte wohnen können, verblieb die Familie in dieser langen Phase abgeschnitten, ohne daran viel ändern zu können. Reisen mit Hotelaufenthalt in Deutschland oder nach Israel erlaubte die wirtschaftliche Familiensituation vorerst sicherlich nicht.

Gerade die in andere Länder ausgewanderte Verwandtschaft scheint Irina nachdrücklich zu beschäftigen ggf. belastet sie diese Situation mehr als das abgeschiedene Leben auf dem Land. Intensiv bedauert sie diese Begleiterscheinung ihres Weggangs: „Nein wir haben hier keine Verwandte hier in Deutschland, was natürlich sehr schade ist.“ Diese innige Familienverbundenheit mag auch auf die Traditionen Usbekistans zurückzuführen sein, wo Familienbeziehungen - so ist zu vermuten - intensiver erfahren werden als in vielen Teilen Westeuropas. Obwohl an verschiedenen Orten Freundschaften entstehen, so können diese nicht die verwandtschaftlichen Bande ausgleichen, denn „Verwandte kann keiner ersetzen“, erklärt Irina.

Trotz verschiedener negativer Erfahrungen im Ursprungsland, gelangt Irina zu einer positiven Rückschau über das Leben in Taschkent. Sie meint, dass sie, obwohl sie noch so jung war, die Erinnerung an Kultur und Freunde dort wahren konnte. Hier stellt sich allerdings die Frage, ob sich diese Erinnerung durch eigene Eindrücke oder durch die Reaktualisierung des Lebens über die Thematisierung der Vergangenheit innerhalb der Familie aufgebaut hat. Irina statuiert allerdings: „Als ich nach Deutschland kam, war ich 10 und obwohl ich so jung war ... habe ich noch immer alles in Erinnerung, was in Usbekistan so war, welche Kultur, Freundschaften.“ Anzunehmen ist, dass die Eltern intensiv über Vorzüge und Nachteile der Migration des Aufnahmelandes sprachen und sprechen, ggf. auch

⁵²⁹ Ob die Rückstufung lediglich auf den Sprachproblemen beruhte oder auch durch die Grundschullehrpläne in Taschkent bedingt wurde, bleibt offen.

nostalgische Erinnerungen zu Taschkent artikulierten. Die Erinnerung der Eltern könnte so die eigene Erinnerungskonstruktion Irinas ausgestaltet haben. Auf diesen Umstand würde auch die Bewahrung der russischen Sprache in der Familie deuten, die Irina überzeugt vertritt.

3.11.3.2 Umbruchsituation 2: Dorfleben fern jüdischen Daseins versus Einleben in großstädtischer jüdischer Gemeinde

Veränderungen

Über Sprachkurse in der Gemeinde 3 lernen die Eltern offensichtlich die Großgemeinde näher kennen und entschließen sich, dorthin zuziehen. Es ist anzunehmen, dass die Sprachkurse durch die Zentralwohlfahrtsstelle subventioniert wurden. Irinas Aussage nach wird die Entscheidung zur Wohnortveränderung evident, als die Mutter dort eine Arbeit findet. Eher vorstellbar ist, dass der Entschluss bereits während oder nach den Sprachkursen gefällt wurde und darauf die lokale Arbeitssuche begann. Möglich wäre allerdings auch, dass die Mutter von der Gemeinde direkt angesprochen wurde, da sie als Krankenschwester auch in den Gemeindeinstitutionen sicherlich gebraucht wird.

In diesem Kontext gewinnt der Kontakt zu anderen Zuwanderern große Bedeutsamkeit, so dass nicht explizit gesagt werden kann, ob die Gemeindeanbindung, die verlockende Infrastruktur oder die Arbeitsfindung den auslösenden Grund des Umzugs bildeten. Die Faktoren wirken sicherlich im Zusammenspiel, doch ließe sich der personenbezogene Kontakt zu >Gleichgesinnten< eventuell höher gewichten. Irinas Darstellung verweist darauf, insofern sie dieses Moment mehrmals erwähnt: „Meine Eltern haben Sprachkurse gemacht in Gemeinde 3, haben sehr viele andere Leute kennen gelernt.“ Die Wahl, die dörfliche Gemeinschaft zu verlassen, die keinerlei jüdisches Leben bot, keine Kontakte zu anderen Zuwanderern ermöglichte, machte es der Familie insofern nicht schwer, trotz der im Dorf entwickelten Freundschaften, ihren ersten Standort zu verlassen. Die mit diesem Wechsel anfänglich verbundenen zusammenhängenden Begleiterscheinungen (Wohnungsaufgabe, Neubezug etc.) kann Irina nicht erinnern, obgleich dieser Neubeginn doch weitaus näher liegt als die Migration selbst: „Wir sind nach Gemeinde 3 1996 umgezogen ... Und ich weiß

ehrlich gesagt nicht so genau, wie das halt funktioniert hat.“⁵³⁰ Der personenbezogene Kontakt zu anderen Zuwanderern erscheint auch deshalb als entscheidendes Kriterium, da die lokale Veränderung, der neue Standort und die Großstadt auch Probleme der Anonymität mit sich bringen, die nur durch persönlichen Austausch mit Menschen erfolgreich zu überwinden sind. Im Hinblick auf den Neubeginn werden vornehmlich positive Aspekte hervorgehoben, doch darf nicht vergessen werden, dass die Familie bereits vor ihrem Umzug in die Gemeinde 3 größere Hürden gemeistert hatte: Die Sprachkurse, die erste Schulorientierung, Gewöhnung an die deutschen Behörden und Annäherung an die deutsche Bevölkerung. War Irinas Familie vorerst durch die Dorfbewohner unterstützt worden, so wird deren Hilfe nun durch die jüdische Gemeinde und ihre Instanzen ersetzt: „Meine Eltern wurden Mitglieder der jüdischen Gemeinde, denn eh die Gemeinde hat uns am Anfang geholfen hier schnell eine Wohnung zu finden.“⁵³¹ Wie sich insbesondere im dritten Spannungsfeld zeigt (s.u.), wird nicht nur auf die soziale Hilfe zurückgegriffen, sondern man nimmt auch aktiv Angebote des kulturellen und religiösen Lebens der Gemeinde wahr. Die verbesserte Infrastruktur, die eine gewisse Unabhängigkeit gewährt, denn „in dem Dorf gab es nicht so viele Möglichkeiten einfach, einfach hinauszufahren“, und die Vertiefung der sprachlichen Kenntnisse schafft neue Sicherheiten und Annehmlichkeiten, um sich im Zuwandererland wohl zu fühlen.

Jugendzentrum

In der Gemeinde wird dann zunächst der Kontakt zu den anderen Zuwanderern ausgebaut, den die Familie im Dorf entbehren musste, um sich über die

⁵³⁰ Interessant wäre es hinsichtlich der Arbeitsfindung der Mutter die Rolle des Vaters zu betrachten, zu dessen Beschäftigung Irina keinerlei Aussagen macht. Mädchen und Frauen zeigen oftmals eine höhere Frustrationstoleranz in der neuen Umgebung, insbesondere hinsichtlich der beruflichen Bedingungen, da sie offenbar weniger Probleme damit haben, Tätigkeiten unterhalb ihrer Qualifikation anzunehmen. Ein Grund liegt ggf. darin, dass sich Frauen untereinander zwangloser über diese Probleme verständigen und über Gespräche Situationen besser bewältigen können. Wenn Frauen durch eine Migration ggf. auch zum Familienernährer werden und quasi die Rolle eines Familienoberhaupts einnehmen, gerät die Position des Vaters oftmals ins Schwanken und verliert an Prestige außer- und innerhalb der Familie. In diesem Kontext werden oftmals Sachzwänge der Umgebung durch die Männer als Abhängigkeit und Demütigung interpretiert. (Vgl. I Kapitel 1.2 dieser Arbeit)

⁵³¹ Wenn die Hilfe einer Gemeinde in Anspruch genommen wird, muss auch eine Mitgliedschaft erfolgen, insofern die halachischen Voraussetzungen erfüllt sind.

gemachten Erfahrungen, über Unterschiede und Gemeinsamkeiten, zwischen Auswanderungs- und Zuwanderungsland auszutauschen. „Und wir haben ziemlich schnell Freunde gefunden“, denn „es war uns wichtig, dass wir auch in der jüdischen Gemeinde mit Leuten Kontakt hatten, die das Gleiche erlebt haben hatten“. Irinas weiterer Weg charakterisiert sich vor allem dadurch, dass sie in eigener Verantwortung verschiedenste Formen jüdischen Lebens, vornehmlich für Jugendliche geschaffene Angebote, interessiert nutzt. Mit den Gemeindeaktivitäten gewinnt sie auch einen fest konturierten gesellschaftlichen Rahmen, in den sie sich einbettet. Ihre Offenheit trägt sichtbar dazu bei, dass ihr dieser zweite Umbruch gut tut, denn sie gewinnt in den verschiedenen Aktivitätszentren Freunde, zu denen die Verbindung auch auf lange Zeit aufrechterhalten wird. Dazu gehören nichtjüdische Freunde aus der Schule, jüdische Freunde aus dem Jugendzentrum, aus dem Religionsunterricht oder Machanot: „Auf Machanot, Machane habe ich sehr viele kennen gelernt, mit denen ich immer noch in Kontakt bin.“ Irinas erweitert den Kreis jüdischer Freunde und das sogar über die Gemeinde hinaus: „Ich hab‘ einen internationalen Freundeskreis, aber hauptsächlich jüdische Freunde“. Um Jüdischkeit und ihre Verankerung für sich und andere zu plausibilisieren, sucht sie intensiv, Beziehungsnetze in der jüdischen Lebenswelt herzustellen. Insbesondere das Jugendzentrum wird zu einem wichtigen Anlaufpunkt, da hier variierende Angebote nicht nur ihre Wünsche nach Kontakten, sondern auch ihr Bedürfnis nach Weiterbildung befriedigen können. Sie besucht regelmäßig das Zentrum und ihrem Alter entsprechend wählt sie Kurse, die die jüdische Geschichte berühren, „und ganz viel, auch Weiterbilden“, und Diskussionen ermöglichen. „Ich war früher im Jugendzentrum jeden Sonntag, ganz verschieden. Man konnte Verschiedenes unternehmen, Themen besprechen.“

Dieses Interesse außerhalb des Religionsunterrichts zu befriedigen, kann zweierlei bedeuten a) historische Aspekte werden dort nicht ausgiebig genug berücksichtigt oder b) ggf. wächst aus dem Religionsunterricht die Motivation, über ihn hinaus weiteres erfahren zu wollen. Irina versucht aus einer optimalen Verbindung der formellen und informellen Bildung der Gemeinde zu profitieren. Außerhalb des Religionsunterrichts verfolgt sie weniger eine religiöse Weiterbildung. Generell scheint ihr zu eigen zu sein, dass sie kognitive kollektive Erfahrungen bevorzugt

anstelle individueller Selbststudien, da sie an gemeinschaftlichen Aktionen Freude hat. Dafür spricht auch der hohe Stellenwert, den sie den Jugendfahrten beimisst, die in Gemeinde 3 organisiert werden und bis ins Ausland führen. Das gemeinsame Erlebnis und die Sammlung neuer Erfahrungen in der jüdischen Gruppe nimmt sie als horizonterweiternd wahr. Dabei hebt sie die gute Organisation der Machanot hervor. Betrachtet man die Ziele dieser Jugendcamps, und -fahrten, die einerseits die jüdische Jugend zusammenführen und andererseits, Informationen zum Judentum vermitteln wollen, so kann man sagen, dass diese Intentionen geradewegs auf Irinas Bedürfnisse zugeschnitten sind. In diesem Kontext wurde es ihr auch möglich, eine erste Israelfahrt ein Jahr nach ihrem Gemeindebeitritt durchzuführen, die sie besonders beeindruckt hat und offenbar wiederholen möchte: „Ich war bisher leider nur einmal mit der jüdischen Gemeinde ehm 1997, 1997, genau, war ich dort für 3 Wochen und es war sehr interessant, also uns wurde sehr viel gezeigt. Es war sehr, das Programm war sehr, also es ist so, wir waren überall in Israel, sehr viel Museen und es war sehr interessant gestaltet.“ Die Qualität der Reise wird vor allem am dargebotenen Programm bewertet und legt den Eindruck nahe, dass Irina das Land Israel durch und durch kennenlernen wollte, um es intellektuell zu erschließen.

Wieso aber hat sie das Land mit einer Peergroup, bzw. Freunden und nicht über ihre Verwandten kennen gelernt, die nach Israel auswanderten und die ihr doch sehr wichtig, wenn nicht sogar wichtiger als der Freundeskreis sind. Hier scheinen sich Wünsche und Meinungen unterschiedlicher Art zu überlappen. Vielleicht sucht Irina nur ihre Vorstellung über das enge verwandtschaftliche Verhältnis aufrecht zu erhalten, auch wenn ihre persönliche Entwicklung bereits neue Wege und Haltungen eingeschlagen hat. Insgesamt hat sie jedenfalls die Israelreise als sehr positiv erlebt. Doch führt sie diese Erfahrung nicht dazu, gegenwärtig eine Einwanderung zu planen, obwohl sie es scheinbar vor hatte: „Es hat mir auch sehr gut gefallen, aber ich wollte auch nach Israel emigrieren.“ Aber ein Verbleiben in Israel sei unmöglich, was durch die Unverträglichkeit des Klimas gerechtfertigt wird: „Aber das Klima, das ist also, das ist einfach viel zu schwer für mich, weil ich hab einige Allergien, und das, ich könnte dort nicht leben.“ Anzunehmen wäre, dass eine Alija in ihrer Peergroup erörtert wurde und ein Mainstream darüber

besteht, dass es wichtig sei, für immer oder einige Zeit nach Israel zu gehen. Offensichtlich bestimmen Irina gemischte Gefühle hinsichtlich eines Lebens dort.

Religionsunterricht und Schule

Für religiöse Vorträge oder philosophische Beiträge interessiert sich Irina im Rahmen des Gemeindeangebots weniger.

Der Religionsunterricht, den Irina als ein Moment ihrer jüdischen Aktivitäten begreifen mag, bietet ihr die Möglichkeit, jüdische Tradition zu erlernen, doch wäre das auch über die Synagoge leistbar, wie sie erklärt: „Hier in der Synagoge, was mir so wichtig ist ehm, dass ich ehm einfach mit ehm auch jüdischen Traditionen, hier lerne ich das halt mehr, jüdische Traditionen.“ Der Begriff Synagoge wird hier etwas unklar verwendet. Einerseits könnte Irina hier den Gottesdienst meinen, d.h., die Möglichkeit über Gebet und Ritual über das Nachahmen zu lernen, oder sie könnte eine geistige Auseinandersetzung im Sinn haben, die durch eine Predigt initiiert wurde. Möglicherweise meint sie aber den Religionsunterricht, weil die Klassenräume direkt neben der Synagoge liegen und sie deshalb Unterricht und Gottesdienst als synonyme Begriffe verwendet. Die Fortsetzung des Gesprächs spricht dafür, dass sie eigentlich den Religionsunterricht meint, da sie darauf zum staatlichen Schulunterricht Stellung nimmt, der in sinnvoller Weise nur im Kontrast zum Religionsunterricht, nicht aber zum Gottesdienst gesehen werden kann.

Der Religionsunterricht zeigt sich als Wahlpflichtfach im Kanon der anderen Schulfächer, wobei bei den säkularen Fächern kaum Wert auf die Behandlung jüdischer Themen gelegt werde. Deshalb fühlt sich Irina zwar nicht unberücksichtigt⁵³², doch sie sieht die Situation recht realistisch. Eingeschränkt wären jüdische Sachverhalte jedoch als Referat möglich, doch verbleibe die Behandlung immer an der Oberfläche: „In der Schule, wenn ein jüdisches Thema bestimmt wird, wird es nicht so intensiv natürlich durchgenommen wie hier.“ Eher scheint Irina die Haltung nichtjüdischer Schüler zu irritieren, die allen jüdischen Themen desinteressiert gegenüberstünden: „Manchmal kann man Referate machen, aber das bezieht sich teilweise nur auf die jüdischen Schüler, die anderen, also zumindest scheint es mir so zu sein, dass sich die anderen sich

⁵³² Vgl. Anhang 4.12 Interviewtranskript Sara, Gemeinde 7

nicht so dafür interessieren." Das Desinteresse der Mitschüler wird aber auch nicht zum Problem Irinas, vermutlich weil zunächst an verschiedenen Inseln im jüdischen Leben Teilhabe hat, sodass sie genug Austauschmöglichkeiten wahrnehmen kann. In Rückblick auf die oben genannten Hypothesen, ob der Religionsunterricht Geschichte zu wenig einbeziehe oder als Impuls zur weiteren Beschäftigung anrege, kann vermutlich letztere als die angemessenere Deutung betrachtet werden: „Zur Religion z.B. gehe ich gerne, weil ich bilde mich weiter, ich möchte die jüdische Geschichte ... etwas näher kennenlernen und halt wissen, warum und wie und wieso." Da der Unterricht auch Geschichte beinhaltet, Ursachen und Prozesse sichtbar macht, empfindet sie Freude, dorthin zu gehen. Außerdem stellt der Religionsunterricht offenbar eines der wenigen noch für ihre Altersgruppe wahrzunehmenden Angebote dar, das auch ihre intellektuellen Interessen anspricht.

Gemeinde

Insgesamt also kann Irina die Gemeindeangebote für sich nutzbringend verfügbar machen und hat darüber einen positiven Bezug zur Gemeinde gewonnen. Gemeinde betrachtet Irina als wichtig, doch sieht sie zwischen Interpendenzen von Individuum und Gemeinde auch Grenzen, wenn man ihre Aussagen hinsichtlich des religiösen Urteils beschaut. Eine Gemeinde sei demnach nicht berechtigt, Mitglieder zu etwas zwingen, insbesondere nicht in Bezug zu individuell-religiösen Anschauungen, doch dürfe sie Anregungen oder Empfehlungen anbieten: „Man kann nur Ratschläge geben." In der Nutzung der Angebote geht Irina bereitwillig auf die Gemeinde zu. Insoweit aber die Gemeinde daraus die Berechtigung ableitet, die Privatsphäre des Individuums zu sehr zu durchdringen, zieht sich Irina zurück. Glaubensfragen beruhen ja auf persönlichen Entscheidungen und eigener Verantwortung, die nicht von der Gemeinde abgenommen werden können. Irina betrachtet den Menschen in dieser Hinsicht als selbstbestimmt. Obwohl sie mehrheitlich nicht religiöse Angebote außerhalb des Religionsunterricht wahrnimmt, so bedeutet es ihr auch etwas, die Synagoge zu besuchen, ob nun mit der Familie oder mit Freunden. Doch offenbar liegen ihr auch hier mehr

gesellschaftliche Veranstaltungen wie Bälle zu Feiertagen am Herzen.⁵³³ Ihr konkretes Verhältnis zum Gottesdienst führt Irina nicht aus: „In der Synagoge bin ich auch an Feiertagen, versuche zumindest jedes Mal zu kommen. Und meine Eltern und ich kommen gern z.B. wenn irgendwelche Partys wie Purimball, Chanukka.“ Mit Purim und Chanukka sind die außerbiblischen Feste angesprochen, zu denen traditionell neben den Gottesdiensten Feiern im Gemeindezentrum stattfinden. Zwar verweist Irina auch auf den Schabbat, nicht aber auf die Regalim oder Hohen Feiertage.

Sprache

Trotz vieler positiven Wendungen in ihrer Migrationsgeschichte kann nicht übersehen werden, dass einige Probleme existent bleiben, die die Familie von Anfang an berühren. Sicherheit in der deutschen Sprache hat Irina trotz 10 jährigen Aufenthalts in Deutschland noch nicht völlig gewonnen. Dieses Problem kann auch daran liegen, dass zu Hause kein deutsch, sondern russisch gesprochen wird, um die Sprache und ggf. die Verbindung zum Ursprungsland zu bewahren. Anzunehmen ist auch, dass Gäste zu Hause anlässlich verschiedener Feste, vornehmlich aus der ehemaligen Sowjetunion stammen: „Wir reden zu Haus russisch, dann dann kommen schon jüdische Wörter.“ Wichtig ist ihr: „Ich möchte meine Muttersprache nicht vergessen.“ Die Kontinuität der russischen Herkunft manifestiert sich im Faktor Sprache, an der festgehalten wird. Die russische Sprache bedeutet sicherlich auch im Familienleben eine gewisse Form der Intimität, vermittelt Zusammengehörigkeit und Nähe. Andererseits aber kann dieses Festhalten ggf. auch die Integration im Aufnahmeland verzögern. Tiefergehende Bereiche und Gespräche des alltäglichen Lebens verbleiben im Russischen, so dass sich über die Sprachen eine Trennung von Innen und Außen konstituiert. Möglich ist auch, dass im Alltag über „code switching“⁵³⁴ beide Bereiche nebeneinander bestehen können. Irinas immer noch nicht guten Sprachleistungen sprechen freilich dagegen. Unterbrochen wird die russische Sprache zu Hause lediglich durch „jüdische“ Wörter. Irina meint vermutlich

⁵³³ Vgl. Anhang 4.8 Interviewtranskript Marina, Gemeinde 3

⁵³⁴ Code Switching meint ein Springen zur anderen Sprache im Sprechfluss.

jiddische oder hebräische Begriffe. Man kann von hebräischen Termini ausgehen, da die Großmutter hebräisch sprach.⁵³⁵ Die „jüdischen Wörter“ bilden eines der wenigen jüdischen Kontinua, auf die Irina verweisen kann. Kontinuität hinsichtlich der Feiertage besteht kaum, doch werden einige Feste mit russischen Freunden begangen und dienen eher der Geselligkeit als religiösen Verpflichtungen: „Manchmal kommen auch Freunde an jüdischen Festen und wir feiern zusammen.“

Aktivitätsbegrenzung durch Alter

Ein neues Problemfeld neben den langwährenden Sprachschwierigkeiten ergibt sich für Irina in den zunehmend begrenzten Aktivitätsangeboten für Jugendliche ihres Alters. Hatte Irina bislang begeistert die Gemeindeeinrichtungen besucht, so muss sie nun feststellen, dass sie verschiedene Angebote nicht mehr nutzen darf oder kann: „Aber leider ist das nur bis 19 Jahre.“ In der Regel sind Jugendliche ihres Alters bereits mit der Schule fertig und schließen sich dem Studentenverband an, wenn sie nicht ins Ausland gehen. Jugendliche jedoch, die ggf. durch die Migration in einem späteren Alter Abitur machen, können noch nicht dem Studentenverband beitreten. Andererseits ist die Altersgrenze für Machane Teilnehmer überschritten und sie befinden sich in einem luftleeren Raum. „Ich bin immer noch in der jüdischen Gemeinde, halt nicht so sehr wie früher“, denn so sagt sie, „also finde ich die jüdische Gemeinde also hat nicht so viele Möglichkeiten für Jugendliche, die über 20 sind oder 20, irgendwohin zu verreisen.“ Die Situation bedauert sie: „Das finde ich Schade.“ An Veranstaltungen für Erwachsene ist Irina weniger interessiert, da sie sich in der Peergroup mit Jugendlichen und Adoleszenten offenbar sehr wohlfühlt.

Aber dieses Problem dürfte nicht nur Irina betreffen, selbst solche Jugendliche, die kein Studium aufnehmen, sondern vor Ort eine Lehre absolvieren und darauf ins Berufsleben treten, können an für sich nur noch Erwachsenenangebote wahrnehmen. Diese Angebote würde eine Altersschicht von 20 bis 60 und älter betreffen, in denen sich Irina sicherlich nicht so wiederfindet. Im Grunde genommen bleibt ihr nur der Religionsunterricht. Würde man ihre Ansinnen auf

⁵³⁵ Auch Irina oder Lisa nutzen (Siehe Anhang 4.2 Interviewtranskript Lea, Gemeinde 2, 4.4 Olga, Gemeinde 6 und 4.5 Lisa, Gemeinde 5) die Großmutter als Indiz und Mittler jüdischer Kontinuität.

andere russische Zuwanderer ihres Alters generalisieren, so wäre es Aufgabe einer Gemeinde, die keine Angebote für Jugendliche außerhalb des Religionsunterrichts vorzuweisen hat, darüber nachzudenken, wie sie für diese Alterstufe gemeinsame Erlebnisse und Fahrten organisieren kann.

2.11.3.3 Jüdischkeit als individuelle Innerlichkeit und als kollektives Erlebnis

In ihren Positionen hinsichtlich des Judentums, jüdischer Identität und ihres Glaubens scheint sich Irina überzeugt äußern zu können. Grundlegend für das Judentum betrachtet sie die Religion, die sie in individuelle und kollektive Bezüge aufgliedert: „Es gibt also dann also einen Bezug mehr zur Religion wahrscheinlich.“ Der Glaube würde im Herzen und damit subjektiv bei jedem Menschen verschieden entstehen. Vor allem sei ihr wichtig, wie man selber zu seinem Judentum steht und sein jüdisches Selbstverständnis entfaltet. „Der Glaube im Herzen, also ich glaube auch ein Jude, also einen Juden macht das aus, dass er daran glaubt, dass er Jude ist.“ Damit einher geht ein Gefühl für das Judentum, das sie auf die jüdische Bewusstheit im Elternhaus zurückzuführen meint. Dazu fügt sie relativ schwer verständlich an: „Also wenn als Land in anderen Häusern und in anderen Ländern ...“ Der Satz endet nicht und bedarf einiger Phantasie, um entschlüsselt zu werden. Vielleicht meint sie, dass die jüdische Tradition im Elternhaus, in anderen Familien, eigentlich weltweit in jüdischen Familien als Kristallisationspunkt des jüdischen Verwurzeltheits zu betrachten ist.

Das Gefühl jüdisch zu sein, macht sie weiter daran fest, dass sie gerne jüdische Musik hört. Auch wenn Irina einige Anhaltspunkte gegeben hat, fällt es ihr nicht so leicht, jüdische Identität und Judentum zu typisieren: „Aber das ist so schwer zu beschreiben eigentlich.“ Eine Art der Ambivalenz mag sich in Irinas Aussagen spiegeln, insofern sie einerseits die jüdischen Traditionen als Zentrum der Jüdischkeit hervorhebt und andererseits auf die nicht so korrekte Bewahrung dieser Traditionen bei sich zu Hause (Schabbat) anspielt. Anzunehmen ist, dass die Einhaltung der Traditionen in Usbekistan vielleicht als intensiv bewertet wurde, in Deutschland aber durch manche jüdische Familien die Form der Wahrung als salopp beurteilt wird. Vielleicht möchte Irina auch einer eventuellen Kritik Vorschub leisten. Jüdische Identität, auch wenn sie ansonsten nicht streng halachisch

geprägt ist, betrifft nach Irina nur all diejenigen, die jüdisch geboren sind: „Ich glaube das liegt am Blut.“ Konvertiten hingegen, kann sie kaum als Juden akzeptieren, ggf. weil sie ihrer Ansicht nach nicht aus dem Herzen jüdisch glauben. „Derjenige, der übertritt, das muss man sagen, dass er jüdisch wird, aber so richtig jüdisch also, finde ich, ist der, der als Jude geboren ist.“ An dieser Stelle betont sie ihre ganz persönliche Meinung. Sie verweist nicht darauf, dass es auch anders sein kann, sondern stellt ihr Urteil als Gewissheit dar, die allgemeine Anerkennung fände. Zu vermuten ist, dass Irina ggf. unangenehme Erfahrungen mit Konvertiten gesammelt hat. Ihre Distanz zu Übergetretenen bedeutet nicht, dass sie zu Intoleranz gegenüber Nichtjuden, anderen Religionen und Traditionen neigt. Hierfür zeigt sie sich aufgeschlossen und interessiert. Jedenfalls wird jüdisches Selbstverständnis konvertierten Juden nicht ganz zugestanden. Wie und wo Irina diese Position entwickelt hat, kann nur spekulativ verfolgt werden. Sie kann diese Erkenntnis in der Familie, durch die Freunde der Eltern oder durch ihre Peergroup gewonnen haben. Ihre Vorstellung stößt dann auf Brisanz, wenn Irina auf andere russische Zuwanderer trifft, deren familiärer Hintergrund aus halachischen Juden und Nichtjuden besteht, die sich aber alle gleichsam als Juden fühlen, schon deshalb weil sie in der ehemaligen UDSSR so betrachtet und beurteilt wurden. Eine mögliche Konversion würde dieses Dilemma, das aus der Diskrepanz des eigenen Selbstverständnisses und den Vorgaben der Gemeinde entspringt, aufheben. Im Sinne Irinas blieben diese Menschen jedoch immer Personen, die nicht wirklich und authentisch Juden sind. Zur jüdischen Identität gehören über das individuelle Gefühl hinaus Bezugspersonen, persönliche Vernetzungen, also Freunde, die ggf. auch den „Verlust“ der verwandtschaftlichen Bande durch die unterschiedlichen Migrationsrichtungen der Familie kompensieren sollen und können. Aber gemäß Irina entspringt Jüdischkeit auch einem persönlichen innerlich gewachsenen Moment, das auf Gott verweist.

Haltungen und Argumente hinsichtlich des Gottesbezuges kommen im Rahmen von Fragen zum religiösen Urteil am deutlichsten zum Ausdruck. Das Versprechen, das ein Mensch (bzw. Schimon) Gott in einer bestimmten Situation gibt, sei nur durch diesen Menschen selbst lösbar, erklärt sie. Bei Nichteinhalten dieses Versprechens müsse der Mensch auch für sich die Folgen tragen, die ggf.

sein Gewissen berühren. Der Versprechensbruch wird einer moralischen Dimension zugeordnet: „Ich glaube es geht um Moral. Wenn man das nicht tut, ich kann damit nicht leben, dann hätte ich ein schlechtes Gewissen. Aber wie gesagt, das kommt drauf an, wie stark der Glaube an Gott ist.“ Mit dieser Dimension betont sie eine ins Innere verlegte Gott - Mensch Auseinandersetzung, denn „wenn er gläubig ist, wenn er an Gott glaubt, dann soll er sein Versprechen halten. Wenn er damit leben kann ...“. Das Versprechen des Protagonisten des geschilderten Dilemmas fasst sie als Gelöbnis auf, das auch sie in ihrer Biografie kennen gelernt hat: „Es gab auch in meinem Leben auch Situationen, wo ich gedacht habe, wenn das passiert (..) dann, würde ich das und das tun. Das habe ich dann auch gehalten.“

Das Nichteinhalten des an Gott gegebenen Versprechens, ein Bruch des Vertrauens, führt demnach zu einem inneren Kampf, insofern man sich als Gelobender irgendwann die Frage stellt, wieso man die selbst gestellte Anforderung oder Aufgabe tatsächlich erfüllen soll. Besteht wirklich die Notwendigkeit danach zu handeln? Welche Beweggründe leiten den Menschen daran festzuhalten, auch wenn die zuvor vorhandene Notsituation längst verschwunden ist. Vielleicht hat man versprochen, etwas Gutes zu tun. Darauf hadert man, wenn man ggf. dazu keine Zeit findet, denn es könnte ja sein dass man in einer neuen Notsituation wiederum durch ein Versprechen übergeordnete Hilfe erbittet. Wieso Irina nun ihr Versprechen hielt, lässt sich möglicherweise durch folgende Aussage erklären: „Aber wenn er (der Mensch) merkt, dass eh er muss jetzt dieses Versprechen halten, denn Gott hat ihm geholfen und denn, wenn er, wenn er das gerne macht, dann also, das hängt auch damit zusammen, ob er das machen möchte oder nicht, ob das nicht nur so leere leere Worten waren. Deswegen, das ist meine Meinung.“ Irinas Ansicht ist sichtlich an die Idee der Individualität religiöser Vorstellungen gebunden und betont die Willensfreiheit des Menschen, der sich selbst in diese Aufgabe stellt und sie willentlich und gerne erfüllen möchte, ohne sich in eine Zwangssituation zu begeben. Hinsichtlich der Frage, ob die Freundin oder Gott und das Versprechen an ihn wichtiger für den Protagonisten Schimon seien, kann Irina keine Entscheidung treffen. Sie könnte sie offenbar auch nicht für sich selbst fällen: „Das ist schwer zu sagen, weil denn,

wenn er seine Freundin liebt ... Das kommt darauf an, was für ihn wichtiger ist, weil er muss die Prioritäten setzen."

Der Gottesbezug, folgt man Irina weiter, sei auch abhängig von den durch den Menschen gesetzten Präferenzen, die durch die jeweilige subjektive Glaubensstärke bedingt werden. In diesem Rahmen weist sie sich persönlich und als jemand aus, der an die Mächtigkeit Gottes und sein Wirken in der Welt glaubt. Gott wird bezogen auf das Schimon - Dilemma als der Allmächtige charakterisiert, „denn er hat ja seinen Gott, der ist etwas Übermächtiges“, der auch auf die Welt einwirkt: „Der Gott hat schon in die Welt eingegriffen. Sie belegt ihre These am Beispiel der Wüstenwanderung: „Ja damals, als die Juden in der Wüste, Wüste halt 40 Jahre gewandert sind, da hat der Gott auch denen geholfen.“ Zunächst wirkt auffällig, dass Irina die Aussage so formuliert, als ob sie sich nicht als Nachfolge der Israeliten betrachte, die alljährlich zu Pessach hervorgehoben wird. Der Ausdruck mag aber auch eine sprachliche Ungenauigkeit sein. Die Wüstensituation prägte sich Irina zumindest ein, weil dort die Wunder Gottes entgegen den natürlichen Naturgesetzen sichtbar wurden. Gottes Eingriff wird hier als erkennbare Hilfe gesehen. In den kommenden Aussagen relativiert sie jedoch diese Vorstellung, indem sie betont ihre Annahme als Vermutung darstellt und sie auf ein „manchmal“ reduziert. Schließlich erklärt Irina, dass Gott nicht in der Welt erkennbar sei.

Weiterhin ist es Irina möglich, einen eigenen religiösen Entwicklungsprozess zu reflektieren, denn sie bewertet ihren Gottesglauben als Erwachsene weniger intensiv als zur Zeit ihrer Kindheit. Gründe gibt sie nicht an, sie sind ihr vielleicht nicht bewusst: „Als ich klein war, glaubte ich sehr stark an Gott. Je älter ich werde, desto eh, desto weniger glaube ich leider an Gott, denn eh vielleicht, ich weiß nicht, womit das zusammenhängt. Ich glaube, momentan glaube ich an Gott, aber ich hab meine Zweifel mittlerweile.“ Diese Aussage deckt sich mit den Hinweisen dazu, wie sie als Kind bzw. früher Gelöbnisse aussprach und einhielt. Ihre gegenwärtigen Zweifel müssen aber nicht bedeuten, dass sie sich vom Glauben abwenden wird, vielmehr zeugen sie von einer steigenden Autonomie gegenüber dem Ultimativen und von stärkeren selbstreflektierenden Prozessen. Der Übergang vom individuellen zum kollektiven Moment konkretisiert sich in der familiären

Glaubenspraxis und Orientierung. Ausgangspunkt bildet entsprechend dem 5. Gebot des Dekalogs die gegenseitige Achtung und Ehrerbietung zwischen Eltern und ihren Kindern, das generationenübergreifende Prinzip innerhalb dessen Religion weitergetragen wird. Denn Irina ist der Ansicht, dass „das Elternhaus sehr wichtig ist, nicht nur für die Kinder auch also, auch für die Eltern, der gegenseitige Respekt“. Die Besonderheit des Judentums ist biblisch in der Eltern - Kind Beziehung begründet, die die gegenseitige Achtung der Generationen hervorhebt. Dass dieses Idealbild nicht überall existieren kann, schiebt Irina vorsichtig nach: „Natürlich, es gibt immer Ausnahmen, in jeder Religion, also das ist klar.“ Die Glaubenspraxis präzisiert sich für Irina in den Traditionen als relevanter Faktor der Religion, über deren Hintergründe sie Auskunft im Religionsunterricht, ggf. in der Jugendgruppe oder Synagoge erhielt.

Das kollektive Moment wird weniger in religiöser Hinsicht prononciert. Jüdische Identität außerhalb des Ichs und außerhalb der Familie wird über den Begriff Freunde bestimmt. Nur aus ihren vorhergehenden Aussagen in Bezug auf die Erschwernisse der Migration und in Bezug auf ihre Aktivitäten der Jugendgruppe könnte man ableiten, dass sie Freunde offensichtlich dort wahrnimmt, wo Menschen sich untereinander helfen, beiseite stehen und wo man gemeinsam Freude und Erlebnisse teilen kann. An späterer Stelle fügt sie ein, dass sie auch den Zusammenhalt als generelles Charakteristikum der jüdischen Identität betrachtet, ein Begriff der Freunde wie auch der Gemeinde, der jüdischen Gemeinschaft im Allgemeinen zugeordnet werden kann: „Allgemein Juden macht das glaube ich aus, der Zusammenhalt, die gegenseitige Unterstützung.“

2.11.4 Annahmen zum religiösen Urteil

Irinas Einordnung in eine Stufe des religiösen Urteils wird in diesem Interview sicherlich dadurch erleichtert, dass mittels des Schimon Dilemmas konkrete Fragen zu ihrer Position gestellt werden konnten, die beantwortet wurden. Zunächst betrachtet sie ihre persönliche religiöse Entwicklung hinsichtlich des Gottesbezuges. Sie bekennt, dass sich ihre Glaubensintensität in ihrer Kindheit stärker gewesen sei. Ihr früherer Gottesbezug führte dazu, sich in bestimmten Situationen, die sie in irgendeiner Form beeinflussen und in positiver Weise

überwinden wollte, zu einer Art Gelöbnis zu verpflichteten, das sie nach ihren Angaben auch einhielt. Diese Phase der religiösen Argumentation mag der Stufe 2 im vorkonventionellen Bereich zuzuordnen sein, da die Beeinflussbarkeit des Ultimatens durch Riten, Erfüllungen oder Gebete geleistet wurde.

Zum Zeitpunkt des Interviews kennzeichnet sie ihren Gottesbezug als weniger intensiv, da sie auch Zweifel hinsichtlich des Glaubens habe. Vielleicht entstanden diese Zweifel durch die Erfahrungen des Migrationsprozesses, ggf. sind sie durch eine veränderte Weltsicht im Prozess des Älterwerdens bestimmt. Auf Grund dessen wäre Irina entweder in der Übergangssituation von Stufe 2 zu 3 oder auf Stufe 3 des konventionellen Niveaus einzustufen. Eine genauere Zuordnung leitet sich aus ihren weiteren Aussagen ab. Ihr Gottesbezug charakterisiert sich als individuell, insofern sie ihre Aussagen stets auf sich bezieht und nicht als generell verstanden wissen will. Dieses individuelle Verständnis religiöser Vorstellungen kennzeichnet sich durch eine religiöse Autonomie innerhalb einer Glaubensgemeinschaft und auch durch eine wachsende Autonomie gegenüber dem Ultimatens. Zwar sollte der Mensch gegebene Versprechen halten, doch wäre diese Einlösung nur individuell lösbar. Würde das Versprechen nicht gehalten, hätte der Mensch selbst die Folgen zu tragen. Diese Folgen verlegt Irina ins Innere des Menschen, in den Gewissensbereich als moralische Instanz.

Irina erklärt, einerseits an Glaubensintensität verloren zu haben.. Andererseits aber sieht sie Gott als übermächtige Instanz, die in die Welt eingreift, wenn sie auch nicht dabei sichtbar wird. Dafür nennt sie konkrete biblische Beispiele. Interessant ist, dass sie den Eingriff Gottes zunächst klar bestätigt und folgend diese Auffassung relativiert. Mit ihren Zweifeln an Gott mag Irina sich auf der Stufe 3 des religiösen Urteils bewegen. Die Hinweise auf die individuellen Entscheidungen des Menschen verdeutlichen, dass sie sich zwar andere Glaubensüberzeugungen, -intensitäten vorstellen und diese nachvollziehen kann, für sich jedoch Autonomie und Unabhängigkeit gegenüber dem Ultimatens beansprucht. Falsches Handeln wird mehr im Gewissen verortet als in einer Auseinandersetzung zwischen Gott und Mensch. Die sehr vorsichtigen Aussagen an manchen Stellen mögen darauf deuten, dass sich Irina noch am Anfang der Stufe 3 befindet.

2.11.5 Mögliche Schlussfolgerungen

An wiederkehrenden Motiven hebt sich vor allem das Sprachproblem hervor, das Irina stark beschäftigte und auch weiterhin begleitet. Weiterhin stehen die über die Migration getrennten Verwandte und das damit verbundene Verlustgefühl wiederkehrend im Blickfeld. Die Nähe zu den Verwandten scheint ersetzt zu werden durch Freunde, die in den vielfachen Gemeindeaktivitäten gewonnen werden. Das wiederkehrende Motiv der Freundschaft gehört gleichzeitig in den Rahmen Irinas emotionaler Bedürfnisse, ebenso wie die Familie. Gemeinsam mit der Familie hat sie negative Bedingungen im Ursprungsland erlebt und die Migration erfahren. Heute erlebt sie im Familienkreis den Ort, an dem einerseits russische Ursprünge konserviert, andererseits in der neuen Umgebung jüdische Feste und Feiern begangen werden.

Irinas jüdische Identität und ihr religiöser Bezug sind ebenso emotional verankert als Gefühl, das von Herzen kommt. Kollektives Erleben im Freundeskreis wird bei Fahrten ermöglicht, wodurch sich die Beziehungen festigen. Mit Überschreitung der Altergrenze für entsprechende Jugendgruppen in der Gemeinde drohen jedoch diese Stützen fortzubrechen.

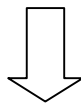
Kognitive Bedürfnisse werden in den Gemeindeangeboten erfüllt, insofern im Jugendzentrum und Religionsunterricht geschichtliche Prozesse thematisiert werden. Verschiedene Aspekte bleiben in diesem Interview undeutlich. Die konkreten Erfahrungen im Ursprungsland wie auch in Deutschland hinsichtlich des Antisemitismus bleiben offen.

Ebenso sind die jüdischen Traditionen der Familie in Usbekistan oder in Deutschland nicht genau konturiert. Mit dem Wegfall einer ihr so wichtigen Stütze der jüdischen Lebenswelt, der Besuch der Jugendgruppe in der Gemeinde, wird sich Irina zwangsläufig neu orientieren müssen.

Der Religionsunterricht bildet einen letzten Ort für Irina hinsichtlich ihres Alters, um sich in einer Jugendgruppe außerhalb der Veranstaltungen für Erwachsene einzufinden und ihr Bedürfnis nach gemeinsamen Erlebnissen und gemeinsamen Lernen zu jüdischen Themen, vor allem historischer Natur, zu erfüllen.

2.11.6 Jüdische Identität und jüdischer Religionsunterricht

Jüdische Identität	
Entwicklungsphase	Jugendliche
Jüdische Sozialisation	Kindheit: Jüdische Sozialisation eingeschränkt in Usbekistan, dennoch jüdische Feiern Pubertät: fern jüdischer Gemeinde dadurch keine Bat Mizwa Adoleszenz: Feiern in der Gemeinde, jüdische Freunde (Jugendzentrum, Machane)
Jüdische Identität heißt	vorwiegend Religion, die intensiv ist und vom Herzen kommt, intuitiv, transzendent individuell: nur von Geburt an auch jüdisches Wissen erwerben, nicht immer religiös
bewirkt	kollektive Bezüge informell und institutionell emotional: Freunde, Zusammenhalt & Hilfe
erfordert	individuell: religiöse Entscheidungen in eigener Verantwortung tragen familiär: gegenseitige Achtung, Ehrerbietung Traditionen in der Familie bewahren Kollektiv: Herstellung von Beziehungsnetzen in jüdischer Lebenswelt Kompromisse eingehen, da Ambivalenz zwischen jüdischer Tradition und Realität
Antisemitische Erfahrung	Im Herkunftsland (ähnlich pol. Verfolgter) und in Deutschland
Gott	Religiöse Beziehung zu Gott abhängig von der individuellen Glaubensintensität, aber eigene Glaubensintensität (Zweifel) ist gesunken Der übermächtige Gott wirkt in der Welt: Gottes Eingriff wird als Hilfe verstanden
Gottesdienst	Synagogenbesuch mit der Familie oder mit Freunden bereitet Freude, scheint mehr gesellschaftlichen Bedürfnissen geschuldet



Religionsunterricht	
seit ist	ca.. 5-6 Jahre Bestandteil der verschiedenen Aktivitäten im jüdischen Kontext, positiv emotional verankert
Charakter bewirkt	tiefgehende Behandlung jüdischer Themen a) kognitiv: reflexiver Nachvollzug jüdischer Traditionen, Kenntnisse ihrer Ursachen und d. Prozesse der jüdischen Geschichte Motivation, weiteres zur Geschichte erfahren b) sozial-emotional: Bildung, Aufrechterhaltung von Freundschaften, Freude am gemeinsamen Lernen, Religionsunterricht als letztes mögliches Verbindungsstück im Rahmen institutioneller Angebote

2.12 Sara, Gemeinde 7

2.12.1 Biografische Skizze

Sara ist in Deutschland geboren und lebt seit ihrem ersten Lebensjahr in der Stadt der Gemeinde 7. Sie ist zum Zeitpunkt des Interviews Ende 12 und steht 1 Woche vor ihrer Bat Mizwa. Saras Eltern stammen beide aus Deutschland. Der Vater ist als Lehrer, die Mutter als Erzieherin tätig. Sara hat eine 7 jährige Schwester und besucht ein staatliches Gymnasium, an dem sie eine Klasse übersprungen hat.⁵³⁶

In ihrer Freizeit beschäftigt sie sich neben Hausaufgaben mit Sport und Musik, ist Mitglied in einem Gartenverein und trifft ihre Freundinnen. Sie betont, dass sie von klein auf jüdisch erzogen wurde. Neben dem Religionsunterricht, an dem sie seit der 1. Klasse regelmäßig teilnimmt, besucht sie auch das Jugendzentrum der Gemeinde. Gelegentlich geht die Familie in die Synagoge, doch die Schabbatfeier zu Hause wird vorgezogen. Hinsichtlich einer jüdischen Richtung stuft sich Sara als traditionell ein. Saras Vater ist zum Judentum konvertiert, ihre Mutter ist Nichtjüdin..

2.12.2 Dossier

Entstehung des Interviews und äußere Situation

Das Interview fand im Jahr 2003 am 18. Juni gegen 17 Uhr statt und dauerte ca. 15 Minuten. Der Kontakt entstand über den Unterricht.⁵³⁷ Das Interview musste wie das Interview bei ihrem Mitschüler Jeremy vor dem Klassenraum durchgeführt werden, wobei sich verschiedene Störungen durch vorbeikommende Lehrer und Schüler der Staatsschule ergaben.

Innere Kommunikationssituation des Interviews

Die Atmosphäre des Interviews kann als unkompliziert und freundschaftlich bezeichnet werden. Die Forscherin versuchte die Schülerin zu ermutigen und an

⁵³⁶ Diese Informationen entstammen dem Fragebogen, den Sara zusätzlich ausfüllte.

⁵³⁷ Als einzige der 4 Befragten in der Gemeinde 7 wies die Lehrerin Sara an, um Erlaubnis für das Interview zu fragen. Die Beobachterin vermutete zunächst, dies wäre notwendig, weil Sara als Jüngste der Gruppe eine besondere Rücksprache mit den Eltern halten sollte. Durch das Interview wurde schnell deutlich, dass der ungeklärte Status den Grund gebildet haben könnte.

manchen Stellen vorsichtig Fragen zu stellen. Die Interviewte tendierte nicht dazu, sich ausführlichen Darstellungen oder einzelnen Details zu widmen. Die Interviewerin musste regelmäßig nachhaken, ohne dass eine Erzählfolge entstehen mochte. Die von der Interviewerin angesprochenen Themen folgten deshalb mehr oder weniger den Vorgaben eines Fragegerüsts ohne vertieft zu werden. Insgesamt wirkt Sara ernsthaft und nachdenklich. Ihre Gesprächsstrategie verweist zuweilen auf Vorsichtigkeit, andererseits vertrat sie auch ohne Zögern bestimmte Dispositionen mit Nachdruck, die sie auch argumentativ belegen konnte. Charakteristisch erscheint ihre pluralistische Grundhaltung.

2.12.3 Fallbeschreibung

Dreierlei Spannungsfelder entwickeln sich aus Saras knapper Darstellung

- Das christlich geprägte Umfeld gegenüber dem jüdischen Zuhause und Religionsunterricht
- Saras jüdische Statusfrage, die durch die interkonfessionelle Ehe ihrer Eltern bedingt ist und sich im Bat Mizwa Problem äußert
- Das jüdische Selbstverständnis als religiöse Orientierung, das durch den Religionsunterricht durch sprachliche und historisch-politische Aspekte erweitert wird

2.12.3.1 Das christlich geprägte Umfeld gegenüber dem jüdischen Zuhause und Religionsunterricht

Sara nimmt deutlich die Strukturen ihrer schulischen Umwelt und Lebenswelt wahr, die sie wiederholt als christlich orientiert oder säkular bestimmt charakterisiert. Die Umwelt, die ihr kontinuierlich als nichtjüdisch begegnet, wird am Beispiel des staatlichen Gymnasiums, an dem sie lernt, insbesondere durch das Bild über ihre Klasse, deutlich. Hinsichtlich der gesamten Schule vermutet sie, dass keine weiteren jüdischen Schüler dort vorhanden sind. Für die Mikroebene, ihre Klasse kann sie mit Gewissheit sagen, dass sie die einzige Jüdin ist, denn es gibt „eigentlich in der Klasse nur Christen und Leute, die gar nichts sind“.⁵³⁸ Konkretisiert wird ihre Vorstellung über Säkularisation an der Einstellung einer

⁵³⁸ Vgl. Anhang 4.12 Interviewtranskript Sara

Freundin, die als Atheistin beschrieben wird. Sara lässt hinsichtlich der verschiedenen Zuordnungen, christlich oder säkular, keinerlei Bewertung einfließen, denn ihrer Ansicht nach, sind verschiedene Standpunkte zu akzeptieren.

Hinsichtlich der Makroebene, die sich im Lehrplan des Geschichtsunterrichts spiegelt, werden die dort vermittelten Inhalte (Beispiel Reformation) als für sie nicht relevant herausgestellt: „Das ist natürlich für mich uninteressant.“ Angesichts der Tatsache, dass sie den Geschichtsunterricht im jüdischen Religionsunterricht als interessant bezeichnet, weil er zur eigenen Geschichte Wissen zur Verfügung stellt, wird der Geschichtsunterricht der Schule als eine Geschichtsvermittlung der Anderen eingestuft. Christliche Orientierungen im staatlichen Unterricht geben offenbar wenig Raum für Hinweise zur jüdischen Geschichte, so dass Sara keine Identifikationsmomente ausmachen kann. Nichtsdestotrotz spielt die Reformation innerhalb der vorstaatlichen deutschen Geschichte eine Rolle, die die Kultusministerien in den Lehrplan aufgenommen haben. Ob es nur der Inhalt, die Reformation ist⁵³⁹, der vermutlich das Verhältnis zwischen Juden und Reformation unbeachtet lässt, oder auch die Art und Weise der Vermittlung, die kein Interesse erweckt, dazu gibt Sara keine Hinweise.⁵⁴⁰

⁵³⁹ Auf dem Bildungsserver Baden Württembergs ist der Lehrplan Geschichte für das 8 jährige Gymnasium, das zum Schuljahr 2001/2002 eingeführt wurde, einsehbar. Die Reformation ist für die Klasse 7 vorgesehen unter der Überschrift: „Lehrplaneinheit 4: Herausbildung einer neuen Zeit: Die Reformation. Die Schülerinnen und Schüler verfolgen den Übergang vom Mittelalter zur frühen Neuzeit und machen sich den tief greifenden Wandel in der Einstellung des Menschen zur Welt bewusst.“ Sie sollen u.a. begreifen, dass das ursprünglich religiöse Anliegen der Reformation in Deutschland „schwerwiegende politische Erschütterungen auslöste“, heißt es in den allgemeinen Lernzielen zu dieser Epoche. Die Reformation wird in ihren Folgen für Europa betrachtet. Dazu gehört Luthers Wirkung, der reformatorische Durchbruch bzw. Bruch mit der katholischen Kirche, die politische Wirkung (Bauernkrieg), der Prozess der Konfessionalisierung und schließlich die Gegenreformation und der Dreißigjährige Krieg. (Vgl. Internetzugang: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport. Baden Württemberg. Bildungsplan Geschichte G8 [September 2005])

⁵⁴⁰ Für Juden brachte die Reformation eine Vielzahl an Leid und Bürden, nicht zuletzt durch die katholische Gegenreformation. Wie die meisten Revolutionen im 16. Jahrhundert in Europa verband die Reformation ultrakonservative Trends mit Neuerungen und Veränderungen. Der Begründer der Reformation Martin Luther bewegte sich in seiner Haltung gegenüber Juden von einem bewussten Versöhnungsversuch, „Das Jesus Christus eyn geborner Jude sey“ (1523) über missionarische Bemühungen bis hin zu dem extremen Ziel, „Von den Jueden und iren Luegen“ (1543), Juden nicht mehr in einem christlichem Staat wohnen zu lassen. Diese Unschlüssigkeit zwischen Extremen war für Luthers Persönlichkeit offenbar typisch. Er war in seiner Hoffnung enttäuscht worden, dass ein mehr biblisch ausgerichtetes Christentum für Juden attraktiver sein würde, dazu kam der tief internalisierte Hass auf Juden, der die meisten Reformationsführer charakterisierte. (Vgl. Heller 1972, S. 584)

Der christliche und säkulare Rahmen bildet für sie die Normalität des lebensweltlichen Kontextes ab: „Ich gehe auf eine normale Schule, da ist eigentlich nicht sehr viel jüdisch.“ Das Jüdische wird dort für sie ausgeklammert. Die Auffassung von „normal“ kennzeichnet sich bei Sara offenbar nicht nur durch die Abwesenheit jüdischer Tradition, sondern dadurch, dass die Religion der Dominanzkultur, das Christentum, vorherrscht: „Es gibt nur christliche Traditionen dort, die wird unterrichtet.“ Man könnte aus ihren Darstellungen schließen, dass nicht allein der Religions- und Geschichtsunterricht, sondern auch das gesamte Schulleben, z.B. Feiern zu Weihnachten, durch das Christentum geprägt werden.⁵⁴¹ Es bleibt offen, ob Sara diese Situation belastet. Zweifellos erscheint es ihr erforderlich, um auch außerhalb des häuslichen Umfeldes jüdisches Leben zu konstituieren, den jüdischen Religionsunterricht der Gemeinde zu besuchen. In ihrer Erklärung, was denn den Religionsunterricht von anderem Unterricht unterscheiden würde, betont sie das Lernen der eigenen Religion, der eigenen Geschichte und Sprache. Die besondere Verbindung von Sprache und Geschichte im jüdischen Religionsunterricht macht für Sara wohl auch seine Faszination aus: „Wir lernen eben auch noch ne andere Sprache und Geschichte, was ja in keinem anderen Unterrichtsfach so ist“, so dass sicherlich nicht nur von einer elterlichen Instruktion gesprochen werden kann, wenn es um die Teilnahme am Religionsunterricht geht. Sara entscheidet sich bewusst und überzeugt für die Unterweisung, denn der jüdische Religionsunterricht hebt sich so vom ggf. einseitig fachorientierten Wissen ab, das oftmals herkömmlichen Schulunterricht kennzeichnet, er schafft Interpendenzen und neue Bezüge.

Welche Rolle die hebräische Sprache für sie im Besonderen hat, wird allerdings erst klarer, wenn sie zum Synagogenbesuch und Israel Aussagen trifft (s. u). Mehr als die Sprache fokussiert Sara den Geschichtsunterricht innerhalb des

Andererseits erbrachte die Reformation nicht nur schmerzliche Erfahrungen, denn verschiedene Elemente des katholischen Glaubens verschwanden, die die Basis antijudaistischer Anklagen geworden waren (z.B. die Hostienschändung). Weiterhin wies die Reformation der biblischen Schrift auf Hebräisch einen hohen Stellenwert zu, was von Juden begrüßt wurde. Später erfuhr die Orientierung u.a. eine Erweiterung durch die Beachtung jüdischer Werte in antiker Zeit. Die Werte der Bibel bildeten einerseits ein Konzept für die christliche Gesellschaft und ebneten andererseits die Möglichkeit dafür, dass Juden besser in der Gesellschaft akzeptiert werden konnten. (Ben-Sasson 1972, S. 18 f.)

⁵⁴¹ Sara schreibt im Fragebogen, dass sie an keinem schulischen Religions- oder Ethikunterricht teilnimmt.

Religionsunterrichts, worunter sie nicht nur biblische, sondern auch nachbiblische und gegenwärtige Geschichte versteht, denn sie erwähnt explizit die Behandlung des Zionismus, über die sie nun mehr weiß. Diese Fokussierung überrascht deshalb, weil Sara hinsichtlich ihres jüdischen Selbstverständnisses allerhöchste Priorität dem Faktor Religion zuweist: „Man lernt eben seine eigene Religion auch noch besser kennen, als man sie schon kennt.“ In der Chronologie des Gesprächs wird die Religion jedoch dem Faktor Geschichte nachgeordnet.

Die Wendung mag allerdings durch die Ausgangsfrage der Fragestellerin bedingt sein, auf die Sara den Geschichtsunterricht der Schule mit der Geschichtsvermittlung des Religionsunterrichts kontrastiert. Zionismus und Staat Israel haben zunächst weniger mit ihren persönlichen Bezügen zum Judentum zu tun, doch im Rahmen des Religionsunterrichts erhält die Vorgeschichte des Staates für sie eine Bedeutung. Hier wäre hier zu vermuten, dass der Religionsunterricht als eine Art Brücke fungiert, der erst eine Bedeutung schafft.

Ein anderes entscheidendes Moment, mit dem sie den Religionsunterricht charakterisiert, bildet die effiziente Wissensvermittlung, die ihr geboten wird. Durch die Lehrerin wurde mitgeteilt, dass Sara, die für die Klassenstufe noch recht jung sei und eine Klasse übersprungen habe. Sie hat zweifellos intellektuelle Fähigkeiten, die sie nutzen kann und die auch ihr Interesse an Wissen begründen. Gleichmaßen reflektiert Sara in ihrer Arbeitshaltung, wie ernsthaft und beflissen sie an die Erledigung ihrer Aufgaben herangeht, nicht ohne auch Gegenreaktionen ihrer Mitschüler zu evozieren. Eventuell hat sie auch ähnliche oder sogar heftigere Kritik durch ihr Verhalten an der Staatsschule hervorgerufen. Kognitivem scheint sie generell offen und interessiert gegenüber zu stehen. In dieser Hinsicht unterscheidet sich der Religionsunterricht vermutlich auch nicht von einem Unterricht der staatlichen Schule, doch das Wissensangebot auf hohem Niveau zur „eigenen Religion“ strahlt für sie eine besondere Attraktivität aus.

Ihre positive Grundhaltung ist eindeutig auch aus dem Fragebogen ablesbar, den sie 1 Jahr zuvor ausfüllte. Sie erklärt sehr oft zum Religionsunterricht zu gehen und dergleichen auch weiterhin tun zu wollen. In der Bewertung des Unterrichts wird das Lernen in der kleinen Gruppe herausgestellt. Generell sei der Religionsunterricht interessant und sie wäre „eigentlich immer“ aufmerksam und

beteilige sich gerne, gibt sie Auskunft. Ihre Ansprüche bezogen auf autonomes Arbeiten werden sicherlich auch durch mögliche Entscheidungen und das Einbringen von Ideen gefördert. Ihre Aussagen zur Gruppe im Religionsunterricht deuten darauf hin, dass ihr das unfaire Verhalten der Mitschüler nicht unbedingt bewusst ist, ggf. will sie es auch nicht thematisieren. Sie arbeitet jedenfalls gerne mit anderen zusammen, kommt gut mit den Mitschülern zurecht, so dass ihr der Religionsunterricht einfach gefällt.

Das Gegenüber von christlichen, säkularen und jüdischen Angeboten in ihrer Lebenswelt scheinen sie nicht zu irritieren, sondern lassen sie eine Haltung gewinnen, die verschiedene Positionen akzeptieren kann, ohne den eigenen Standpunkt und eigene Interessen aus den Augen zu verlieren. Ihren Aussagen nach, ist für sie ein traditionell und an der Religion orientiertes Judentum relevant. So stuft sie sich selbst als „orthodox hm (nicht so richtig), eher traditionell“ ein. Andererseits scheint sie auch mit atheistischen Haltungen, die auf einer historischen, politischen oder philosophischen Argumentationsebene Gottes Existenz verneinen, umgehen zu können. Insofern lässt sich Sara, auch wenn ihr die hohe Repräsentanz nichtjüdischer Schwerpunkte in ihrer Umwelt nicht immer gefallen, als eine pluralistisch denkende Jugendliche mit hoher Ambiguitätstoleranz typisieren, die Empathie zeigen und ihre eigene Meinung vertreten kann: „Ich denk, wir fangen wahrscheinlich ne Diskussion an, aber ich würde nie sagen, deine Meinung ist falsch. Weil ich denke nicht, dass es irgendwie was Falsches gibt, eine falsche Meinung, jeder kann ... Deutschland ist ja frei und jeder kann denken, was er will.“ Diese Ansicht klingt offen.

Wie würde sich Sara aber zur Einstellung Jugendlicher mit antisemitischer Haltung äußern? Ein Punkt, auf den sie überhaupt nicht zu sprechen kommt. Vermutlich hat sie noch keine direkten Erfahrungen gesammelt und die Ausführungen zu diesem Thema im Religionsunterricht oder in den Medien stehen nicht im Mittelpunkt ihres Interesses.⁵⁴²

⁵⁴² Außerdem wurde ihr im Interview keine Frage dazu gestellt und Sara bemüht sich sehr, lediglich auf die kommenden Fragen zu antworten.

2.12.3.2 Saras jüdische Statusfrage, die durch die interkonfessionelle Ehe ihrer Eltern bedingt ist und sich im Bat Mizwa Problem äußert

Saras jüdische Enkulturation vollzog sich nach ihren Aussagen in der primären Sozialisation, in der Familie. Hier wurden die entscheidenden Schritte unternommen, die für ihr jüdisches Zugehörigkeitsgefühl entscheidend sind: „Also zu Hause wurde ich jüdisch erzogen, seit ich klein war.“ Interessanterweise hebt sie gleich zu Gesprächsanfang diese Aussage hervor, die an späterer Stelle wiederholt eingebracht wird. Indessen berichtet Sara mehr als knapp zu ihrer allgemeinen Biografie: „Also das erste Jahr war ich in Stuttgart, da kann ich mich nicht mehr so sehr dran erinnern, als ich klein war. Und als ich 1 Jahr alt war, sind wir hierher gezogen.“ Sie betrachtet die eigene Geschichte vielleicht nicht als so wichtig, dass sie sich darüber mitteilen möchte. Eventuell glaubte sie auch durch das Vorgespräch, in dem die Fragestellerin die Begriffe jüdische Identität und Religionsunterricht betonte, Aussagen außerhalb dieser Fragestellung vernachlässigen zu müssen. Die Hinzufügung „seit ich klein war“ deutet auf die Kontinuität der jüdischen Erziehung, die sich am Bewahren der Traditionen zu Schabbat oder anderen Festen charakterisieren ließe: „Denn die Familienmitglieder feiern jede Woche Schabbat und auch alle anderen Feste“ und „Natürlich, wir feiern Seder, wir feiern Schabbat, jeden Freitagabend“. Sie schmückt den Ablauf der Feiern nicht weiter aus, sondern bleibt sachlich und strukturiert. Doch auch diese fundamentale Basis ist durch nichtjüdische Elemente bestimmt.

Feierlichkeiten und jüdische Tradition erfährt dann einen Bruch, wenn der Vater abwesend ist. Woraus zu schließen ist, dass das Hauptgewicht dieser spezifisch jüdischen Erziehung in den Händen des Vaters ruht. Man kann kaum sagen, ob der Vater häufig nicht präsent ist, aber der Tatbestand dass seine Nichtanwesenheit kein Ritual erlaubt, liefert Informationen über die Mutter. Sara erklärt unumwunden, dass die Mutter nichtjüdisch sei, woraus noch nicht abzuleiten wäre, dass sie auch keine Kompetenz besitzt, jüdisches Leben zu Hause zu konstituieren. Zum Ablauf der Feiern ergänzt Sara jedoch, dass ihre Mutter dergleichen nicht gelernt habe. Sara erläutert: „Wenn mein Vater weg ist, dann machen wir es eben nicht, weil meine Mutter es auch nicht so gelernt hat.“

Dadurch muss Sara keinesfalls ein Problem erwachsen, denn sobald der Vater wiederkommt, setzt sich jüdisches Leben fort. Ob die Mutter übertreten wollte oder es noch plant, wird nicht angesprochen.⁵⁴³

Unweigerlich aber stellt sich dabei die Frage nach Saras Status als Jüdin, der dann relevant wird, wenn es um die Mitgliedschaft in der Gemeinde bzw. ihre bevorstehende Bat Mizwa geht. Ihr persönliches jüdisches Selbstverständnis entspricht nicht den halachischen Anforderungen. Insofern zeigt sich der Gegensatz jüdisch und nichtjüdisch nicht nur zwischen schulischer Lebenswelt und Religionsunterricht bzw. dem Zuhause, er wiederholt sich im familiären Milieu durch das partiell nichtjüdische Elternhaus. Unumstritten bleibt aber, dass für Sara eine jüdische Erziehung vorgesehen und diese soweit als möglich konsequent durchgeführt wurde und wird. Um dieser Erziehung weiterhin Kontinuität zu verleihen, wäre es konsequent gewesen, Sara auch konvertieren zu lassen. Vielleicht ist dies eine Frage, die im Raum steht und zu gegebener Zeit realisiert werden soll, ggf. ist aber dieser Schritt für die Familie nicht weiter relevant.⁵⁴⁴ Doch erwartet Sara, dass ihre Bat Mizwa gefeiert wird.

Obwohl Sara sich jüdisch fühlen mag, kommen auch Unsicherheiten gegenüber der eigenen Kompetenz hinsichtlich ritueller Durchführungen zum Ausdruck. Ohne Vater und im Beisein der Mutter den Schabbat zu begehen, hält sie nicht für angebracht. Sie wisse zwar, wie man das macht, aber es sei doch nicht so gut. Interessant wird auch die Frage hinsichtlich der Kaschrut. Im Fragebogen gibt Sara an, dass Milch und Fleisch getrennt werden und man der Kaschrut folge. Orientiert sich aber die Mutter daran und beherrscht sie auch weitere Speisegesetze? Auch hier ist anzunehmen, dass sie dergleichen nicht gelernt hat. Kümmert sich der

⁵⁴³ Im Grunde genommen handelt es sich bei Saras Eltern um eine interkonfessionelle Ehe. (Siehe I Kapitel 1.2 dieser Arbeit) Hinsichtlich der deutschen Situation gilt, dass nicht nur eine hohe Rate interkonfessioneller Ehen vor der Schoa, sondern auch danach zu verzeichnen ist. Die kleinen nur mühsam überlebenden Gemeinden ließen zuweilen keine andere Möglichkeit. Als Mitglied einer Kleingemeinde, ist der Entschluss von Saras Vater also keinesfalls ungewöhnlich. Die Besonderheit der Situation ergibt sich allerdings erst über eine zusätzliche Information aus einem anderen Interview, die besagt, dass Saras Vater konvertiert ist. (Vgl. Anhang 4.3 Interviewtranskript Genia, Gemeinde 7)

⁵⁴⁴ Konversionswünsche können mitunter ein schwieriges Unterfangen werden, wenn etwa kein Rabbiner vor Ort und kein Ansprechpartner in der Gemeinde weiterhelfen kann. Finanzielle Bürden stehen ebenso an. Da sich die Familie nach Sara nicht einer liberalen Richtung zuordnet, hieße dies, nach orthodoxem Ritus übertreten zu müssen.

Vater darum oder bleibt Kaschrut lediglich auf die Trennung von Milchig und Fleischig reduziert?

Da die Kontakte zu jüdischen Kindern auch weniger intensiv ausgestaltet zu sein scheinen, ergibt sich auch für eine mögliche Peergroup wenig jüdische Konsistenz. Die anstehende Bat Mizwa Saras scheint i.d.S. zu einem tiefgehenden Problem ihrerseits zu werden. Wenn bislang die Statusfrage Saras der Familie tatsächlich nicht hochgradig relevant erschien, so muss Sara nun aber die Folgen tragen. Auf die Frage zu ihrer Bat Mizwa, die schon im Fragebogen gestellt wurde⁵⁴⁵, erklärt sie, dass sie erst in einer Woche 12 werde. Üblicherweise beginnen Vorbereitungen 1-2 Jahre vor der Feier, die zum 12. Geburtstag durchgeführt wird. Eine erste Verlegenheit wird erkennbar, wenn Sara sich dahingehend äußert, dass sie etwas einer Bat Mizwa entsprechendes feiere, „Also so was ähnliches, das sie kaum näher definiert. Saras Aussage, dass bislang keinerlei Vorbereitungen getroffen wurden, scheint die Annahme zu bestätigen, dass sie nicht konvertierte und somit keine Jüdin ist.

Von sich aus gibt sie zunächst eine ganz sachliche Information zum Begriff, indem Bat Mizwa als „ne Segnung bei uns in der Synagoge“ beschrieben wird. Oberflächlich gesehen mag dieser informative Hinweis, der keinerlei Indizien hinsichtlich ihrer Gefühlslage gibt, für den Gesprächspartner eine Ablenkung von Saras Befindlichkeiten beinhalten.

Die vagen Hinweise der Lehrerin zur Bat Mizwa Sara gegenüber „Und die Ruth hat gesagt, sie will mit mir das machen, aber bis jetzt ist halt noch nichts passiert“, lassen vermuten, dass die Lehrerin ggf. annahm ein entscheidender Schritt würde durch Sara und ihre Eltern vollzogen, um dem Ereignis einen gesetzlichen Grund zu geben. So ist vermutlich auch die Lehrerin eher in abwartender Haltung, lässt Sara aber auch nicht desillusionieren.

Zu vermuten ist weiter, dass Sara, obwohl sie es nicht direkt offen legt, etwas enttäuscht über die Lehrerin sein mag, die ihr ja eigentlich etwas versprochen hat und es offensichtlich nicht halten konnte.⁵⁴⁶

⁵⁴⁵ Auf die Frage, ob sie die Bat Mizwa schon durchgeführt habe, antwortet sie im Fragebogen ein Jahr zuvor, dass sie noch zu jung sei.

⁵⁴⁶ Realiter erscheint eine Vorbereitung innerhalb einer als Woche als Farce.

Welche Gründe auch immer Sara hinter dem Verhalten der Lehrerin vermutet, sie scheint es nicht unbedingt in einem Zusammenhang zu den Handlungen und Entscheidungen ihrer Eltern sehen. Sie wirkt trotz der nebulösen Situation nicht völlig pessimistisch. Ein „mal sehn“ deutet darauf hin, dass sie das Bat Mizwa Thema noch nicht abgeschlossen hat und impliziert die Fiktion, dass in einer Woche noch viel passieren könne.

Wenn Sara keine Jüdin ist und sie das auch weiß, wäre es verstehbar, weshalb sie es ablehnt, eine Schabbatfeier ohne Vater durchzuführen, auch wenn sie sicherlich Kenntnisse darüber hat: „Ich könnte’s schon machen, aber das wär dann irgendwie nicht so gut.“ Dabei wäre weiter zu bedenken, dass die Art und Weise der Durchführung in der Familie eine Rolle spielt: Werden der Kerzen-, Wein- und Brotsegen oder auch andere Gebete gesprochen? Wenn sich die Familie traditionell versteht, gibt es ggf. auch Bedenken, Sara als Mädchen solche Aufgaben übernehmen zu lassen. Saras Ablehnung kann natürlich auch daran liegen, dass sie ihre Mutter, der das Ritual zu ungeläufig ist, nicht beschämen möchte.

Die familiäre Situation lässt sich weiter über das Verhältnis der Familie zum Gottesdienst beleuchten. Offensichtlich geht man seltener in die Synagoge, um als Teil der Gemeinde, zumindest von der Seite des Vaters aus, Gottesdienst durchzuführen. Sara begründet das Vorziehen häuslicher Feiern zunächst durch ihre begrenzten Hebräischkenntnisse: „Also ich spreche nicht flüssig Iwrit.“ Unzureichende Sprachkenntnisse können sicherlich die Motivation für den kollektiven Gottesdienst vermindern, denn man hat Schwierigkeiten im Siddur dem Verlauf zu folgen. Grundsätzlich bildet die Hebräischkenntnis aber keine unabdingbare Voraussetzung.⁵⁴⁷ Das Ablesen oder Auswendigkönnen von Gebeten bietet jedoch eine sichere Basis. Da auch der Vater, wie sie im Fragebogen angibt, keine Hebräischkenntnisse vorweisen und dem Verlauf des Gebetes im Siddur ggf. nur unsicher folgen kann, vermeidet er eventuell einen Besuch. Einerseits kommt durch Saras Verweis auf das Hebräischdefizit die

⁵⁴⁷ Die Interviewpartnerin Lisa (Vgl. Anhang 4.4 Interviewtranskript Lisa, Gemeinde 6) spricht ebenfalls kein Hebräisch, kann aber doch ein „Glücksgefühl“ im Synagogengottesdienst entwickeln, während Lea (Vgl. Anhang 4.2 Interviewtranskript Lea, Gemeinde 2) dem Gottesdienst aufgrund der Sprachprobleme distanziert gegenübersteht.

Vorstellung zum tragen, dass die Interpendenz von Sprache und Ritual für sie große Bedeutung hat, andererseits wird als weiteres Argument für einen nur gelegentlichen Besuch der Synagoge die häusliche Präferenz am Schabbat hervorgehoben. Wie viele andere jüdische oder z.T. jüdische Familien bevorzugt es Saras Familie, zu Hause bleiben, begründet mit der Tradition, „es ja wichtiger ... zu Hause zu feiern alles“. Interessanterweise relativiert sie später ihre Aussage und erklärt, doch öfter zur Synagoge zu gehen. Vielleicht meint sie, dass eine jüdische Familie die Pflicht habe und sich nach außen so darstellen müsse: „Ich geh schon öfter in die Synagoge.“ Diese Widersprüche scheinen die inneren Konflikte in Bezug auf die Darstellung ihrer Familie zu spiegeln.⁵⁴⁸

Neben dem christlich - säkular geprägten Umfeld scheint sich bei Sara auch kein intensiver Kontakt zu anderen jüdischen Jugendlichen abzuzeichnen. Es gibt offensichtlich keine engere jüdische Freundin. Die einzige Freundin, von der sie berichtet, ist als eher säkular zu bezeichnen. Der Tatbestand, dass keine weiteren jüdischen Schüler ihre Klasse und Schule besuchen, heißt für Sara, will sie bewusst einen jüdischen Freundeskreis aufbauen, in der Gemeinde Ausschau zu halten. Zwar nimmt sie stets am Religionsunterricht teil, doch hat sie niemanden gefunden, mit dem sie darüber hinaus etwas unternimmt. Insofern besteht das außerinstitutionelle private jüdische Dasein bei Sara offenbar nur aus oberflächlichen Bekanntschaften.

Bezüglich der Mitgliedschaft in der Jugendgruppe im Jugendzentrum scheint es auch mehr Distanzen und oberflächliche Kontakte zu geben. Auf die Frage, ob sie jüdische Freunde habe, erklärt sie denn auch: „Eigentlich nicht unbedingt. Ich bin hier nur im Reli - Unterricht und eben in der Jugendgruppe.“ Die Zurückhaltung drückt sie in wenigen Worten aus: „Die Kinder sind eigentlich ganz nett“, aber mehr scheinbar nicht, so dass der Begegnung lediglich auf das institutionelle Angebot reduziert ist. Die beiden Gruppen finden je einmal die Woche in einem 2 Stunden Angebot ihren Niederschlag. Durch die häufige Akzentuierung ihrer wissensbezogenen Interessen im Religionsunterricht halten die jüdischen

⁵⁴⁸ Ein nur gelegentlicher Gottesdienstbesuch korrespondiert nicht unbedingt mit einem geringfügigen Wissen über die Synagoge. Durch Religionsunterricht oder Elternhaus hat Sara ggf. genügend Kenntnisse erworben, denn nach ihrer Selbsteinschätzung im Fragebogen, ist ihr Wissen darüber vertieft.

Mitschüler offenbar auch etwas Distanz.⁵⁴⁹ Mitschüler der Schule sind hingegen als Freunde nahestehender, da man sie öfter sieht und viele gemeinsame Erlebnisse im Schulrahmen teilt. Dass Sara kaum jüdische Freunde hat, erscheint ihr jedenfalls weder dramatisch noch änderungsbedürftig.

2.12.3.3 Das jüdische Selbstverständnis als religiöse Orientierung, erweitert durch sprachliche und historisch-politische Aspekte im Religionsunterricht

In Hinsicht auf das jüdische Selbstverständnis, das Sara entwickelt hat, kann man dies eindeutig als religionsbetonten Entwurf ansehen, denn sie erklärt ohne Zweifel: „Also Judentum ist für mich mehr die Religion. Also das Land, das Land ist für mich Israel und ja das ist für mich die Religion, mehr nicht.“ Welche Bedeutung das Land in diesem Zusammenhang für sie hat, bleibt etwas verschwommen. Dass sie hier mit Israel auch den heutigen Staat meint, scheint eher ausgeschlossen, denn an anderer Stelle erklärt sie, dass sie mit Israel eigentlich wenig zu tun habe. Es ist davon auszugehen, dass es sich um den biblischen Bezug handelt, in dem Land und Volk mit einem identischen Namen versehen sind. Auf Nachfrage ergänzt sie: „Volk gehört für mich mit der Religion im Judentum ziemlich nah zusammen.“ Die Verbindung zum Staat Israel und seiner Geschichte wird nur peripher angesprochen. Die Religion, versehen mit dem Attribut eigen, das die Zugehörigkeit ganz markant gewichtet, ist für sie das Relevante. Die Religion, die sie über den Religionsunterricht noch besser kennen gelernt hat, ist nicht nur eng mit der Tradition verbunden, sondern drückt sich auch in ihr aus. Tradition bilden die für sie zu Hause erfahrenen Feierlichkeiten wie Schabbat, Seder etc.. Jüdische Tradition, die sie mit ihren Eltern teilen kann und die ihr dadurch gegenwärtig ist, werden somit zum Angelpunkt ihrer jüdischen Identität: „Also besonders bei den Feiertagen, die kenn ich ja schon von zu Hause, Schabbat usw. ...“ Saras religiöse Vorstellungen scheinen in ihrem Empfinden so fest verankert, dass sie sie an die eigenen Kinder weitergeben möchte.⁵⁵⁰ In diesem Sinne sieht sie sich als Jüdin und nichts anderes, unabhängig von ihrem Status. Jüdischkeit wird nicht nur als ein vergangener und gegenwärtiger Lebensaspekt betrachtet, sondern als eine

⁵⁴⁹ Saras strebsames Verhalten im Religionsunterricht evoziert zuweilen abfällige Bemerkungen der Mitschüler. (Vgl. Anhang 8.7 Unterrichtsprotokoll der Gemeinde 7)

⁵⁵⁰ Siehe auch Anhang 4.4 Interviewtranskript Lisa

bleibende, begleitende und zukünftige Orientierung, die durch keine andere Form des Glaubens oder Nichtglaubens ersetzt werden kann. Als Gegenbeispiel ihres Konzepts benennt sie die Lebens- und Denkformen ihrer Umwelt, die sie nicht annehmen möchte, sprich Christentum und Säkularismus: „Dass ich weiterhin die Tradition fortführe. Also nicht, dass ich christlich werde oder gar nix.“ Dabei schließt sie es nicht aus, so wie sie es auch im familialen Kontext erlebt hat, dass ein zukünftiger Partner möglicherweise nicht jüdisch ist. Es erscheint wie eine Selbstverständlichkeit, wenn sie diese Gedanken beiläufig ausspricht. Anzunehmen ist ggf. auch, dass sie mit ihren Eltern schon darüber gesprochen hat, denn „egal ob mein Mann jetzt jüdisch sein wird oder nicht oder ob ich gar nicht heirate, ich werde auf jeden Fall meinen Kindern das weiter vermitteln“. Schließlich lässt sie als emanzipierter Teenagerin auch offen, ob sie überhaupt und generell heiraten müsse.⁵⁵¹

Im religiösen Zusammenhang kann im Falle Saras weiterhin der Gottesbezug betrachtet werden. Für Sara steht außer Frage, dass Gott existiert, doch verneint sie ein direktes Einwirken Gottes auf die Welt und akzentuiert den freien Willen des Menschen: „Ich denk, er ist schon in gewisser Weise da, aber es ist nicht so, dass er überall seine Hände mit im Spiel hat“, denn „er kann ja nicht überall wirken und er lässt die Menschen auch selbst entscheiden“. Insofern Gott nicht auf die Welt einwirkt, ist es Sara möglich Gott und das Übel der Welt nebeneinander stehen zu lassen. Das Übel könnte durch den Menschen, eben weil er frei seine Wahl treffen kann, oder etwa durch ein Naturereignis entstanden sein.

Sara entfaltet ihr Gotteskonzept in Bezug auf eine atheistische Freundin: „Die sagt immer, Gott gibt's nicht, weil sonst wird nicht so viel Leid auf der Welt geschehen Das stimmt nicht.“

Aspekte, die ihre jüdische Identität im Religionsunterricht erweitern, bilden die Faktoren jüdische Geschichte, die hebräische Sprache und Israel, an die sie erst herangeführt wird: „Und Sprache ist eigentlich nicht so viel, meine Eltern sprechen beide nicht Iwrit. Und sonst eigentlich auch nicht so viel, weil ich war ja noch nie in Israel“, so dass sie kaum weiß, „wie die Landkarte aussieht“.

⁵⁵¹ Diese Offenheit spiegelt sich nicht nur in der Haltung gegenüber Andersdenkenden wieder, auch ihre persönlichen Vorlieben hinsichtlich eines späteren Wohnortes oder Berufes bleiben noch unkonturiert.

Sara stellt ihre kommunikativen Kompetenzen der Landessprache offenbar in einem Zusammenhang zu ihrem Israelbezug, denn ohne das Beherrschen der Sprache würde ggf. ein Kontakt erschwert: „Aber ich kenn eigentlich nicht sehr viele Leute aus Israel, eigentlich habe ich nicht so viel mit Israel zu tun.“ Kurzum, Saras jüdische Identität ist in der Diaspora, in Deutschland verortet und kann ohne sprachliche Verbindungen und Israelbezüge auskommen und häufige Synagogenbesuche entbehren.

Doch obwohl es keine Kontakte zu und persönliche Erfahrungen in Israel gibt, hat sie dennoch eine Idee von Israel aufgebaut, die sowohl positiv besetzt wie negativ konnotiert sein mag. Zunächst hat sie unbestreitbar aus dem Religionsunterricht Faktenwissen mitgenommen: „Ich kenn halt die Städte, wir haben halt Quiz gemacht drüber.“ Vielleicht ist dies ein erster Auslöser, um sich überhaupt näher mit Israel zu beschäftigen.

Erkenntnisse aus dem Religionsunterricht in historischer Hinsicht (Zionismus) werden mit etwas Abstand betrachtet: „Also ich denk, das ist für mich schon ziemlich weit weg, weil das Ziel des Zionismus ist ja praktisch erreicht, indem es den Staat Israel gibt.“ Zionismus wird somit zu einer abgeschlossenen Epoche. Daran ändern weder die biografischen Berichte etwas, die sie im Religionsunterricht kennen gelernt hat, noch die positive Position der Lehrerin zum Zionismus oder aktuelle Berichte in den Medien zur Einwanderungspolitik in Israel. Vielleicht kennt sie solche Berichte auch nicht, ebenso wenig wie sie offenbar über die Existenz zionistischer Organisationen erfahren hat, die unablässig darum bemüht sind, Juden aus aller Welt nach Israel zu führen, um das Land weiter aufzubauen. Zwar sieht sie auch den Aufbaucharakter des Landes, doch die größte Distanz artikuliert sich im generellen Bild von Israel, das durch „sehr viel Krieg, richtigen Krieg“ geprägt ist.

Das Adjektiv „richtig“ steigert an dieser Stelle die Intensivität dessen, was Krieg ihrer Ansicht nach Grausames sein kann.

Ist ihre Haltung zu Israel nicht sehr intensiv zu nennen, so schätzt sie es hoch ein, dass sie im Religionsunterricht über Zionismus und Israel Wissen sammeln konnte: „Ja schon, weil wir lernen über die Geschichte, wie sie zustande kam. Wir haben ja grad die Arbeit darüber geschrieben“ und sieht auch den Erfolg des Unterrichts, in

dem sie „viel gelernt“ hat. Anzunehmen ist, dass über den Religionsunterricht nun eine neue Sicht auf Israel geöbnet werden konnte.

2.12.4 Das religiöse Urteil

Sara erklärt ohne Zögern, dass Gott für sie existent ist. Im Kontrast zu ihrer atheistischen Freundin, die der Ansicht ist, dass das Übel auf der Welt Gottes Existenz widerspricht, hält sie die Gleichzeitigkeit des Bestehens von Gott und Übel in der Welt für möglich, begründet dadurch, dass einerseits Gott nicht überall sein könne und andererseits, der Mensch mit einem freien Willen ausgestattet sei und gewissermaßen selbst Übel entstehen lassen könne.

Eine Stufe des religiösen Urteils ließe sich ggf. auf den Beginn der Stufe 3 im konventionellen Niveau festmachen, auf dem Mensch und Ultimates unabhängig voneinander im eigenen Bereich agieren. Dafür spricht Saras Betonung der selbstständigen menschlichen Entscheidung.⁵⁵²

⁵⁵² Ein Jahr zuvor äußert sich Sara im Fragebogen zu Fragen des religiösen Urteils. Hier erscheint es interessant zu sehen, ob sich Saras Aussagen im Vergleich zum Interview innerhalb des 1. Jahres verändert haben, z.B. hinsichtlich des Einwirkens Gottes auf die Welt. Im Fragebogen sieht Sara eindeutig die Verpflichtung Schimons, ein Versprechen an Gott zu halten: „Ja, er sollte treu bleiben.“ Die Bindung an Verpflichtungen bedeutet ihr offenbar viel, denn auch aus der Verpflichtung heraus zu lernen, so gibt sie im Fragebogen an, besuche sie den Religionsunterricht. Verallgemeinernd gesehen, ob der Mensch generell einem Versprechen an Gott nachkommen müsse, relativiert sie jedoch etwas. Man müsse nicht, aber es sei besser und Versprechen wären zu halten. Sie begründet die Aussage damit, dass Gott alles wisse. Generell könne man den Menschen aber nicht zwingen, Gott gegenüber etwas zu tun, doch sei Gott wichtiger für die Welt als der Mensch. In der Frage danach, wieweit sich Schimon nach elterlichen Forderungen zu richten habe, plädiert Sara eindeutig dafür, sich nach den Eltern zu richten. Als Begründung nennt sie die durch die Eltern ihm zukommende Unterstützung. Dass Sara mit ihren zehn Jahren, als sie den Fragebogen ausfüllt, noch sehr den Eltern verhaftet ist, erscheint nicht verwunderlich. Daran ändert sich auch wenig im Laufe eines Jahres. Ihre traditionelle Verwurzelung wird ja durch die Eltern getragen und weniger durch andere Bezugspersonen, mit Ausnahme der Lehrerin im jüdischen Religionsunterricht. Im Hinblick auf eine Gemeinde und ihren Einfluss auf eine religiöse Entscheidung des Individuums, weist Sara dem Menschen volle Autonomie zu, denn „jeder Mensch kann tun, was er will“. Dass dieser Grundsatz freilich juristisch, moralisch und ethisch einzugrenzen ist, soll hier nicht betrachtet sein, denn Sara bezieht sich auf die Versprechens Erfüllung an Gott. Die Freiheit sei in jedem Falle höher als eine Gemeindeanordnungen einzustufen, wenn auch der Mensch gewisse Verpflichtungen gegenüber der Gemeinde habe, da sie als Gruppe einen zu leistenden Beitrag einfordere. So klar wie im Fragebogen kommt im Interview Saras Haltung zu einer Gemeinde nicht heraus. Sara geht nicht davon aus, dass es Folgen für Schimons Leben habe, wenn er das Versprechen an Gott brechen würde, doch vermutet sie ggf. Gewissensprobleme, da Schimon „damit leben“ müsse. Auf die Frage ob Gott auf die Welt einwirke ggf. strafe, antwortet sie unentschlossen und erklärt: „Manchmal, vielleicht eher nicht.“ Sara geht im zwischenmenschlichen Bereich von der Freiheit des Menschen aus, doch bestehen Verpflichtungen, die mal mehr mal weniger stark in den Vordergrund treten. Man kann aufgrund der Aussagen im Fragebogen vermuten, dass sich Sara schon zum damaligen Zeitpunkt am Anfang der Stufe 3 befunden hat.

2.12.5 Mögliche Schlussfolgerungen

An wiederkehrenden Motiven sind bei Sara solche wahrzunehmen, die erkennbar Dichotomien der Lebenswelt spiegeln. Die nichtjüdische Alltagswelt (Schule, Gartenverein und Freundinnen) stehen Jugendzentrum, Religionsunterricht und dem soweit traditionsverhafteten Zuhause gegenüber. Zuhause treffen wiederum die nichtjüdische Mutter und der jüdische Vater aufeinander.

Kognitive Bedürfnisse Saras scheinen emotionale zu überwiegen. Wissen bedeutet ihr viel, z.B. zur jüdischen Geschichte. Man mag den Anschein haben, dass sie emotionale Komponenten außerhalb der Familie beiseite schiebt, wenn nicht gar verdrängt. Jüdische Identität wird vornehmlich aus einem religiösen Blickwinkel betrachtet, weniger wichtig erscheinen Hebräisch und der Staat Israel.

Saras jüdisches Zugehörigkeitsgefühl schließlich beruht auf keiner halachischen Basis, sondern mehr auf ihrem subjektivem Selbstverständnis.

Offen bleibt wie die Statusfrage Saras aufgrund ihrer nichtjüdischen Mutter und die damit in Zusammenhang stehende Bat Mizwa Feier in der Gemeinde geklärt wird. Das erscheint deshalb wichtig, weil sie auch ihre Zukunftsperspektiven jüdisch orientiert, wenn sie ihre Kinder einmal entsprechend jüdisch erziehen möchte.⁵⁵³

Ihr Interesse an jüdischem Wissen macht es Sara leicht, mit Freude den Religionsunterricht zu besuchen, zumal sie von ihrer Religion und ihrer Geschichte spricht.

Da der Religionsunterricht weit über das hinausgeht was sie als jüdisches Selbstverständnis empfindet und sie bereits neue Perspektiven auf das Judentum gewonnen hat (z.B. Zionismus, Israel) ist anzunehmen, dass der Religionsunterricht auch in Zukunft, ihre Jüdischkeit weiter entfaltet.

⁵⁵³ Siehe auch Anhang 4.4 Interviewtranskript Lisa

2.12.6 Jüdische Identität und jüdischer Religionsunterricht

	Jüdische Identität
Entwicklungsphase	Jugendliche
Jüdische Sozialisation	Tradition in der Familie durch Feste Statusproblem wegen nichtjüdischer Mutter Religionsunterricht und Jugendgruppe, keine jüdischen Freunde
Jüdische Identität heißt	vor allem Religion, traditionelle Richtung auch Volk und Land weniger Sprache oder Israel jüdische Diaspora und Identität
erfordert	die Tradition in eigener Familie fortsetzen Judentum nicht ersetzbar (z.B. durch andere Religion)
bewirkt	Freude am jüdischen Lernen Jüdischkeit als Orientierung beibehalten Keine unbedingte Einflussgröße
Antisemitische Erfahrung	
Gott	existiert, was nicht Unheil in Welt widerspricht (Theodizee) wirkt nicht in der Welt freier Willen des Menschen wird akzentuiert
Gottesdienst	Selten Synagogenbesuch Vorzug häuslicher Feiern, obwohl Synagoge auch Pflicht ist



	Religionsunterricht
seit	1. Klasse
ist	Lernen der eigenen Geschichte, der eigenen Religion, Sprache
Charakter	Fokussierung der Geschichte Angebot effizienter Wissensvermittlung
bewirkt	ernsthafte Arbeitshaltung Interpendenzen erkennen Horizontenerweiterung in eigener Jüdischkeit Religionsunterricht als Brücke zu Israel

2.13 Jakov, Gemeinde 7

2.13.1 Biografische Skizze

Jakov ist in Deutschland geboren und ist zum Interviewzeitpunkt 13 Jahre alt, d.h., er steht kurz vor seiner Bar Mizwa. Beide Eltern sind jüdisch. Weil sein Vater aus Israel stammt, fährt man alljährlich dorthin zu Besuch und spricht zu Hause hebräisch.

Jakov besucht die 7. Klasse eines Gymnasiums und scheint sich in der Schulgemeinschaft wohl zu fühlen. Sein Alltag ist wesentlich durch Schwimmtraining und -wettkämpfe bestimmt, die er als Leistungssportler wahrnimmt. Dadurch ist er zuweilen kaum zu Hause.

Jakov wurde von klein auf, ebenso wie sein 9 jähriger Bruder, jüdisch erzogen. Zu dieser Erziehung gehört vor allem das Begehen des Schabbat und der Feiertage, auch wenn gelegentlich die Sportverpflichtungen und Kultus sich überlagern. Zu seiner jüdischen Realität gehört neben dem Familienleben und dem Religionsunterricht, der ihm gut gefällt, auch ein gelegentlicher Synagogenbesuch und die Teilnahme an Machanot.

2.13.2 Dossier

Entstehung des Interviews und äußere Situation

Das Interview konnte am 2.7.2003 nach dem Unterricht im Klassenraum der Gruppe 1 durchgeführt und wurde nicht äußere Einflüsse gestört. Es dauerte etwa 15 Minuten.⁵⁵⁴

Innere Kommunikationssituation des Interviews

Die Atmosphäre war sehr positiv. Die recht knappen Auskünfte des Interviewten erforderten eine Vielzahl von Impulsen, um das Gespräch in Gang zu halten.

Der Befragte wirkt ruhig und ausgeglichen. Er gab gestrafft über sich Auskunft und es erschien, als ob er offen und unbenommen antworten möchte. Er tendierte nicht dazu, Narrative zu verwenden und umging konkrete Situationen.

⁵⁵⁴ Jakov hatte einen Fragebogen ausgefüllt.

Die Darstellung erschien sehr harmonisch und erst über das mehrmalige Nachhaken konnten Kontroversen aufgedeckt werden.

2.13.3 Fallbeschreibung

Jakovs jüdische Identität ist durch folgende Aspekte bestimmt

- Jüdisches Leben beruht selbstverständlich auf jüdischer Erziehung und Tradition und überschneidet sich mit säkularen Aktivitäten zeitweise
- Judentum wird vielschichtig verstanden, dazu gehören vornehmlich Religion und Gottverbundenheit
- Erfahrungen mit Nichtjuden spiegeln positive und negative Erlebnisse wieder

2.13.3.1 Jüdisches Leben beruht selbstverständlich auf jüdischer Erziehung und Tradition überlagern sich mit säkularen Aktivitäten

Für Jakov bildet die jüdische Erziehung seines Elternhauses einen vertrauten, normalen und kontinuierlichen Rahmen seines bisherigen Lebens. Dieser Rahmen ist gefüllt durch das Durchführen der jüdischen Feste und des Schabbats: „Wir halten eigentlich immer alles, alle Feiertage ein und ich bin einfach jüdisch erzogen.“ Die jüdische Erziehung stellt die Normalität dar und es klingt so, als ob von Seiten Jakovs gar nichts anderes denkbar wäre. Andererseits ist er als Leistungssportler aktiv im Schwimmtraining⁵⁵⁵ seines Clubs involviert. Dieser Sport nimmt einen hohen Stellenwert in seinem Leben ein, so wurde es u.a. in einem informellen Gespräch zwischen Beobachterin, Jakov und seiner Mutter bei einer gemeinsamen Autofahrt deutlich. Das Schwimmen bildet insofern eine weitere Normalität und Kontinuität in seinem Leben, die sich aber kaum mit dem Einhalten der verschiedenen Feiertage, die offenbar den Kern seiner jüdischen Erziehung bilden, vereinbaren lässt.

⁵⁵⁵ Juden gehörten zu den konkurrenzfähigen Schwimmern seit der Sport im 19. Jahrhundert zum Wettkampfsport wurde. Zu den herausragenden olympischen Schwimmern zählten nicht nur die Amerikaner Weissmüller oder Spitz, auch viele Europäer und Europäerinnen taten sich in diesem Feld hervor (Silver 1972, S. 314 f.)

Zwangsläufig müssen entweder Unterbrechungen oder Verschiebungen beim Beginn oder Ende der Festzeiten eingeräumt werden. Doch offensichtlich bedeutet ihm diese Einschränkung kein Problem. Er empfindet die Situation nicht als Gegensatz zwischen jüdischer und nichtjüdischer Lebenswelt, zumal ihn seine Eltern beim Ausüben des Sports sehr unterstützen. Er geht selbstverständlich mit der Situation um und setzt seine Prioritäten.⁵⁵⁶ Das heißt jedoch nicht, dass Jakov kein religiöses Verständnis hätte, im Gegenteil, er zeigt einen starken Gottesbezug. Schwieriger scheint es für ihn zu sein, dass das Training manchmal auch die gemeinsame Zeit mit der Familie eingrenzt⁵⁵⁷, denn „zu Hause bin ich eher weniger, weil ich bin die ganze Zeit im Schwimmtraining“. Zu vermuten wäre auch, dass Jakov hier einen Freundeskreis aufgebaut hat, so dass sich trotz seines jungen Alters schon eine gewisse Unabhängigkeit vom Elternhaus entwickelt hat⁵⁵⁸, die jedoch in die feste Struktur des Trainingsplanes und der Wettkämpfe gebettet sein mag. Das macht es ihm andererseits auch schwierig Freunde außerhalb des Schwimmclubs zu finden oder etwa regelmäßig jüdische Einrichtungen außerhalb des Religionsunterrichts besuchen.

Die sich durch die nichtjüdische organisierte Leistungssportart einstellenden zwangsläufigen Beschränkungen hinsichtlich der Einhaltung des Festtagskalenders sucht Jakov jedoch geschickt zu lösen. Wenn es zeitliche Engpässe gibt, ist er darum bemüht, so erklärt er, sich zu beeilen, um z.B. der Schabbatfeier nachzukommen. „Ja ich komm, ich beeil mich schnell dann. Ich komm halt abends nach Hause und dann machen wir Schabbat.“

Das zeitige Beginnen der Feier dürfte weniger im Sommer als im Winter ein Problem sein, doch werden die Wettkämpfe sicherlich häufig am Samstag stattfinden, so dass eigentlich nur der Freitagabend für die Familienfeier verbleibt. Will aber Jakov weiterhin erfolgreich am Leistungssport teilhaben, so bleiben ihm kaum andere Möglichkeiten. Eine Alternative würde sich in einem jüdischen

⁵⁵⁶ Auch Lea oder Daniel aus Erfurt entscheiden sich bei der Überlagerung von ihrem Hobby Tanzen/ Hockey und Schabbat für ihren Sport. Letztendlich bedeutet ein sportlicher Erfolg den Jugendlichen viel, denn ihr Können wird geachtet und dadurch stärkt sich ihr Selbstbewusstsein.

⁵⁵⁷ Zur Familie wird im Fragebogen nur soviel mitgeteilt, dass weitere Verwandte in Deutschland leben würden und dass man häufig Besuch von jüdischen und nichtjüdischen Gästen habe.

⁵⁵⁸ Zu den Eltern gibt Jakov selbst im Fragebogen auch nicht mehr als nötig bekannt. Er verweist nur auf ihre Herkunft. Die Mutter stammt aus Deutschland, der Vater aus Israel und spricht deutsch, hebräisch und englisch. Über Berufe gibt er keine Auskunft.

Sportverein, z.B. eine Schwimmabteilung von Makkabi bieten. Doch in einer Kleingemeinde gibt es zumeist keinen organisierten jüdischen Sportverein und selbst Großgemeinden verfügen nicht alle über ein Schwimmangebot. Ein hoher Grad an säkularem Leben ist also nicht auszuschließen, wenn ein Jugendlicher Teilhabe am sportlich-gesellschaftlichen Leben wünscht, d.h., er muss Kompromisse eingehen, die sowohl einen Einschnitt ins Familienleben wie auch in das jüdische Leben schlechthin mit sich bringen. Die Prioritäten sind also durch Jakov gesetzt, das Training geht vor, jedoch wird die Verpflichtung des Schabbats nicht aufgelöst, sondern in einem möglichen Rahmen erfüllt.

Jüdische Standorte aber bilden nicht nur sein Elternhaus. Weiterhin gehören hierzu Israel, die Synagoge und Machanot, so erklärt Jakov. Hinsichtlich der Synagoge wirkt die Antwort nicht ganz plausibel. Hat Jakov überhaupt Zeit dorthin zu gehen? Dafür spräche, dass er ausdrücklich den Gottesbezug betont und kollektive Aktivitäten begrüßt, so dass auch der Synagogengang dazu gehören könnte.⁵⁵⁹ Auch die Verbindung zu Israel schmückt Jakov nicht weiter aus.⁵⁶⁰ Er erklärt lediglich, dass er durch die Herkunft seines Vaters die Möglichkeit habe, dort regelmäßig seine Ferien zu verbringen.

Er plane auch, seine bald anstehende Bar Mizwa Feier dort durchzuführen: „Ja also mein Vater der kommt aus Israel und wir fliegen jeden Sommerferien dorthin.“ Auch wenn Jakov augenfällig die Teilhabe an hauptsächlich kollektiv erlebbaren Situationen bevorzugt, „na halt Synagoge, auf Machane“, gehört das am Ort angebotene Jugendzentrum nicht dazu. Gründe oder Erklärungen für diese Entscheidung lässt er nicht folgen. Es mag sein, dass ihm das Angebot nicht gefällt oder auch die versammelte Jugendgruppe nicht seinen Vorstellungen entspricht. Jakov hält sich zu diesem Gesprächsthema eher zurück, eine Haltung, die auch im Unterricht teilweise zu beobachten ist.

Dass Jakov jedoch nicht nur zu kurzen sachlichen, sondern auch zu emotionalen Stellungnahmen fähig ist, zeigen seine positiven Beiträge zum Thema

⁵⁵⁹ Jakov gibt im Fragebogen an, in der Synagoge nie zu beten.

⁵⁶⁰ Vielleicht steht hinter seiner Vorsicht, die Erfahrung, dass er gelegentlich angegriffen wird „Anmache“ und sich diese verbalen Angriffe auf ihn und Israel beziehen, so dass er konsequent achtsam ist, wenn es um dieses Thema geht.

Religionsunterricht. Der Religionsunterricht wird hochgradig positiv konnotiert. Er ist nicht nur interessant und vermittelt Wissen⁵⁶¹: „Ich find ihn interessant, er ist viel besser als Schule. Es ist einfach, ich lern was hier und es gefällt mir.“ Der Vergleich zur Schule, die er nicht negativ bewertet, macht deutlich, dass dem Religionsunterricht eine außerordentlich hohe Wertschätzung beigemessen wird, denn er ist noch viel besser als die staatliche Schule ist. Darüber hinaus antwortet er nahezu begeistert darauf, ob er zukünftig den Religionsunterricht weiterbesuche: „Auf jeden Fall.“⁵⁶²

2.13.3.2 Judentum vielschichtig verstanden, vornehmlich als Religion und Gottverbundenheit

Jüdischkeit oder jüdische Identität, nach der Jakov explizit gefragt wird, fällt ihm offenbar schwer zu definieren. Er erbittet auch zusätzliche Bedenkzeit an dieser Stelle, sodass das Aufnahmegerät ausgeschaltet wird. Er betont zunächst die Vielfalt des Judentums, wenn ihm auch konkrete Aussagen Mühe bereiten, die mehr als 3 Gesichtspunkte umfassen. Keine Bezüge kann er über Impulse der Fragerin zu den Aspekten Volk, Kultur oder Nation machen: „Mir fällt im Moment keiner ein.“ Die Aussage erscheint deshalb erstaunlich, da er doch einem nationalen Charakter der Jüdischkeit über seinen Vater und die Israelbesuche nahe stehen dürfte. Einen zionistischen Gedanken folgt er wohl eher nicht, denn sonst hätte er vermutlich eine Anmerkung dazu gemacht. Nichtsdestotrotz ist das Land für ihn wichtig, aber der religionsgebundene Faktor, der durch die Tradition in der Familie, durch das Familienleben per se und den Synagogengang zugrunde gelegt wurde, scheint höher zustehen: „Ja, halt nicht nur der Religionsunterricht, sondern auch halt vieles darum herum, wie z.B. die Synagoge oder die Familie.“ Andererseits hat Jakov kundgetan, dass er kaum zu Hause sei und selten in die Synagoge ginge. Was bleibt dann neben Machane und Religionsunterricht?

Der Religion mag hinsichtlich seiner jüdischen Identität deshalb eine Priorität zuzugestehen sein, da sie an erster Stelle in der folgenden Aussagen genannt ist:

⁵⁶¹ Im Fragebogen weist Jakov darauf hin, dass er gutes Wissen zur Synagoge und zu den Feiertagen habe, die er zu Hause und im Religionsunterricht gewonnen hat.

⁵⁶² Diese Haltung zum Religionsunterricht wird auch im Fragebogen belegt, in dem er die Beurteilung der Lehrerin und die Beziehung zu ihr als außergewöhnlich gut darstellt.

„Ja, es gibt viele wichtige Sachen für mich, vor allen Dingen ist halt die Religion, wie soll man es beschreiben, das Land, der Glaube.“ Ob Land hier auf den Staat Israel oder als Ort der biblischen Geschichte, das Land der Verheißung, zu verstehen ist, bleibt doppelsinnig. Religion führt Jakov deutlicher aus, als dass es wichtig sei, wie man und dem nachgeordnet, was man glaubt: „Vor allem also, wie ich glaube und an was.“ Unter dem „wie“ des Glaubens könnten Kultus und Feiern zu verstehen sein, obgleich diese bei Jakov eine großzügigere Auslegung in der Einhaltung erfahren, wie die Aussagen zu seinen sportlichen Verpflichtungen deutlich machen. Seine gesetzten Präferenzen erlauben ihm jedoch das Ausbalancieren der Gleichzeitigkeit verschiedener Verpflichtungen.

Einen besonderen Stellenwert erfährt der Gottesbezug im Kontext des Glaubens, zu dem er sich intensiver bzw. anscheinend sprachlich präziser als zu vielen anderen Themen äußert. Doch eben nur vermeintlich, da es zunächst mal irritiert, dass Jakov davon spricht „an etwas“ zu glauben.

Betrachtet man das Verständnis des christlichen und jüdischen Glaubens, so mag man im Sinne vom christlichen „Pistis“ als das epistemische Fürwahrhalten metaphysischer Sachverhalte („glauben an etwas“) und im jüdischen Sinne von „Emuna (personengerichtetes Vertrauen) als zuversichtlichen, bestätigenden Nachvollzug eines vorgegebenen und akzeptierten göttlichen Willens („jemanden etwas glauben“)⁵⁶³ annehmen, dass Jakov ein synkretistisches Verständnis von Glauben hat. Doch die Annahme einer nichtjüdischen Sichtweise scheint wenig plausibel, wenn man sein Gottesverständnis weiter beleuchtet (s.u.), so dass man hier vielmehr von einer saloppen Formulierung ausgehen kann, die auch zeitweise seine anderen Aussagen charakterisieren.

Jakov geht davon aus, dass Gott in der Welt „auf jeden Fall“ wirkt. Er erklärt ohne Zögern und Abwägen, dass Gott existiert und die Welt durchdringt. Jakov vermeint dieses Wirken daran festmachen zu können, dass z.B. Böses, etwa Kriege verhindert werden. Dahinter mag man die Vorstellung göttlicher Allmächtigkeit vermuten. Denn wenn Gott um Kriege Bescheid weiß, tut er daran, sie zu verhindern. Interessanterweise beschreibt er das göttliche Wirken passivisch, denn kein Subjekt bzw. keine Instanz wird in seiner Aussage benannt: „Zum Beispiel bei

⁵⁶³ Siehe dazu II Kapitel 4.2.1. Gemeinde 2 dieser Arbeit

Kriegen oder sonst irgendwas. Das ist verhindert worden, oder." Lediglich aus dem vorgehenden Beitrag, der sich direkt auf Gott bezieht, ist zu folgern, dass Gott gemeint ist, der Kriege abwendet. Doch Jakovs abschließendes „oder“ deutet auch auf Unsicherheiten in diesem Zusammenhang. In diesem Sinne betrachtet er Gott als das Gute schlechthin, reflektiert allerdings nicht, dass eben nicht alle Kriege verhindert wurden. Logisch gesehen hat er aber recht, insofern alle Kriege irgendwo und irgendwann ein Ende fanden.

Weiterhin versteht Jakov Gott als eine Instanz, die Gerechtigkeit widerfahren lässt, d.h. nicht nur Kriege verhindert, sondern auch diejenigen, die sie ausgelöst haben oder andere, die „falsche“ Taten begingen, bestraft. Jakov ordnet damit Gott, der Gutes in die Welt bringt, gleichzeitig aus einem moralisch ethischen Empfinden eine Vollkommenheit zu, die auf dem Prinzip der Gerechtigkeit beruht, auch wenn das Auferlegen der gerechten Strafe der Übeltäter zuweilen zeitverschoben einsetzt: „Und ich denk mir auch mal, dass Gott auch bestraft die Menschen, die was falsch gemacht haben, halt nicht sofort, manche erst länger.“ Von hoher Bedeutsamkeit erscheint in Jakovs Erklärung, dass er annimmt, die Gerechtigkeit bzw. die Bestrafung erahnen oder gewahr werden zu können: „Also ich wüsst auch nicht so recht, was, spür ich es und ...“.

Wenn man danach fragt, wie diese Aussage Jakovs zu verstehen ist, erscheint es denkbar, dass Jakov hier von einer transzendentalen Erfahrung spricht. Wo und wann aber setzt dieses Spüren ein. Spürt Jakov dann, wenn man jemand falsch handelte, dass eine Strafe aus seinem Gerechtigkeitsempfinden heraus nötig sei oder ist sein Spüren auf die Phase anzulegen, in der ein Mensch seine Strafe erfährt, in welcher Art auch immer. Jakov erklärt sich diese Strafe offensichtlich als Gottgegeben, so dass sich in seinem Innern etwas regt, das ihn auf Gott verweist. Die durch Jakov angesprochenen Konzepte, das Gute und die Strafe, sind zwei relevante dialektische Attribute göttlichen Wirkens, die in traditioneller Literatur ihren festen Platz haben. In der Bibel steht das Gute als Barmherzigkeit Gottes und wird am verwendeten Tetragramm im Toratext erkennbar, während Gottes gerechtes Wirken dem Ausdruck Elohim zugeordnet werden kann

Beide zusammen machten erst die Schöpfung möglich (Vgl. Bereschit 2:4) und nur beide zusammen bilden die Basis des Bundes zwischen Gott und Israel (Vgl. Hosea 2:19).⁵⁶⁴

2.13.3.3 Positive versus negative Erfahrungen mit Nichtjuden

Zu seiner Biografie möchte Jakov offensichtlich nicht mehr als nötig Auskunft geben. Er ist in Deutschland aufgewachsen, in einem Land, in dem die Vernichtung von 6 Millionen Juden beschlossen und gesteuert wurde. Inwieweit er sich damit schon auseinandergesetzt hat, erfährt man nicht. Jedoch aktuellen Antijudaismus hat er erfahren, wie er zögerlich zu erkennen gibt. Die Aussagen in Beziehung zur nichtjüdischen Umwelt, die ihn als Juden wahrnimmt, gliedert sich in 3 Stufen. Auf der ersten Stufe werden neugierige Menschen, die ihn auf sein Jüdischsein ansprechen, als positiv geschildert. Sie seien sogar besonders freundlich. „Mich sprechen eher Leute an darauf und sozusagen, sind halt eher netter zu mir.“ Dem Verhalten der nichtjüdischen Frager könnte natürlich eine gewisse Unaufrichtigkeit oder auch eine Form des Philosemitismus zugeordnet werden, zumindest gehen sie mit dem Aspekt „jüdisch“ nicht so um als sei es eine Normalität. Es wird allerdings nicht klar erkennbar, wen er mit diesen freundlichen Leute assoziiert. Möglicherweise befinden sich diese Leute im Umfeld der Schule, in der er sich wohlfühlt: „Im Allgemeinen geht es mir ganz gut in der Schule, ich habe auch keine Probleme damit.“

Erst auf einer zweiten Stufe erklärt Jakov, dass „Leute“, die er weder vom Alter noch vom Ort des Zusammentreffens näher bestimmt, auch zu Taktlosigkeiten ihm gegenüber neigen, die sich auf sein Jüdischsein begründen. „Ja halt, manchmal machen mich die Leute irgendwie blöd an.“ Der Kontrast zur ersten Darstellung erscheint deutlich. Was Jakov konkret unter „blöd anmachen“ versteht, führt er nicht aus. Sind es verbale Ausfälle ggf. gegen Israel, antijudaistische Stereotypen oder Aspekte, die oberflächlich gesehen zunächst gar nichts mit Judentum zu tun haben, sich gegen Jakov als Person richten, aber erst dann benannt werden, als man über seinen jüdischen Hintergrund erfährt. Jakovs Reaktion auf diese Art der

⁵⁶⁴ Das Konzept findet sich wieder bei Philo, in Bereschit Rabba 39:6 wie auch bei mittelalterlichen, neuzeitlichen und modernen jüdischen Philosophen. (Vgl. Silbermann 1972a, S. 667-670)

Kontaktsucher umschreibt er als Schweigen und Rückzug, worunter ein Abbruch der Kommunikation zu verstehen ist: „Die fragen mich, dann sag ich es dann nicht oder ich versuch mich einfach zurückhalten.“ Die Darstellung wirkt nicht schlüssig, insofern völlig verschwommen bleibt, wie die Leute erfahren, dass er jüdisch ist, wenn er es gar nicht bekannt gibt. Hier scheinen zwei unterschiedliche Situationen vorzuliegen: a) Die Leute vermuten offensichtlich, dass Jakov jüdisch ist, doch er bestätigt diese Annahme nicht, weil er eine negative Reaktion erwartet und b) Die Vermutung, dass Jakov jüdisch ist, wird durch Jakov bejaht, insofern er keine abschätzige Wirkung befürchtet: „Ja, weil die fragen mich und manchmal sage ich es halt auch.“

Die Form des Kontakts mit anderen Leuten eskaliert schließlich in einer dritten Betrachtung, wenn Menschen ihn nicht nur taktlos belästigen, sondern auch attackieren: „Mich hat schon mal jemand ziemlich angegriffen.“ Auch hier bleibt dahingestellt, welche Art eines Angriffs er meint. Offensichtlich handelt es sich um ein einmaliges Erlebnis.

Jakovs auf den Angriff folgende Reaktion lässt sich als aktive Gegenwehr charakterisieren, die sogar bis zur Drohung führen kann, um der Situation Herr zu werden: „Ich hab ihnen dann aber schon gesagt, dass ... Denn dann wüsst ich nicht, was passiert.“ Jakov zeigt deutlich, dass er auf die unterschiedlichen Begegnungssituationen entsprechend reagieren kann. Die drei Stufen des Verhaltens auf Jakovs Seite gegenüber Nichtjuden - freundlich in Kontakt treten, Rückzug und aktive Abwehr - richten sich nach dem Gegenüber und dessen Verständnis und Umgehen mit jemandem, der jüdisch ist. Die Reaktionen Jakovs beantworten in diesem Sinne die Haltung der anderen Leute, die ihn in eine jeweils andere Handlungsrolle schieben: „Das kommt darauf an, also wie die Leute sind.“ Es ist sicherlich nicht leicht für einen Jugendlichen einzuschätzen, welche Richtung die auf ihn treffenden Menschen jeweils verfolgen.

Es stellt sich jedenfalls die Frage, wieso Jakov zunächst nichts über negative Erlebnisse hat verlauten lassen. Liegt das in seinem Naturell wenig Aufhebens von seiner Person zu machen? Dafür spräche, dass er trotz großer Schwimmerfolge wenige Worte darüber verliert. Gleichermäßen liegt es ihm ggf. auch nicht Negativerfahrungen auszusmücken. Da er aber nur durch mehrfache Impulse

die Bandbreite der Situationen und Reaktionen preisgibt, ist anzunehmen, dass es ihm nicht angenehm ist, diese Begegnungen offen zu schildern. Insgesamt gesehen scheint er sich jedoch nicht zu ängstigen, wohl deshalb, weil diese Angriffe ihrer nicht zahlreich waren und er sich der Situation stellen konnte.

2.13.4 Annahmen zum religiösen Urteil

Jakov hat einen intensiven Gottesbezug. Er ist davon überzeugt, dass Gott in der Welt für das Gute wirkt und als gerechter Gott gegen das Schlechte strafend eingreift. Das Verhindern oder Beenden von Kriegen fällt in diesen Bereich wie auch die Strafe gegenüber denjenigen, die falsch handeln. Jakov erfährt Gott insofern angesichts bestehender Kontingenzen.

Denkbar ist auch, dass Jakov damit einen Teil der menschlichen Verantwortung und Entscheidungsfreiheit an Gott zurückgibt. Gott in seiner Allmacht kümmert sich um die Gerechtigkeit der Welt, falls der Mensch diese nicht achtet. Wo die Grenzen gesetzt sind, in denen der Mensch noch frei bestimmt und Gott eingreift, umreißt Jakov nicht. Der Stufe 2 des religiösen Urteils ist Jakov seinen Äußerungen nach nicht mehr zugehörig, da er das Ultimate weder durch Riten noch durch Gebete in seinem Wirken zu beeinflussen sucht.

Jakov sucht trotz sportlicher Verpflichtungen auch die Tradition einzuhalten, doch scheint sein Beweggrund sich mehr auf Geselligkeit und das Zusammensein der Familie zu richten als auf die Einhaltung der Mizwot allein. Im Fragebogen gibt er an, dass er am liebsten seine Freizeit mit der Familie verbringe.

Jakov ist andererseits noch nicht in die Stufe 3 des religiösen Urteils einzuordnen, da er den genuin humanen Bereich nicht völlig vom Bereich des Ultimatens trennt und dem Menschen keine absolute Autonomie zuerkennt.

Demzufolge würde er in die Übergangsstufe von 2 zu 3 einzustufen sein, doch wird nicht ganz deutlich, ob Enttäuschungen hinsichtlich der Gotteserfahrung oder Widersprüche der eigenen Glaubensgemeinschaft Zweifel hervorriefen. Offensichtlich kann er verschiedene Zugehörigkeiten, ob im säkularen Umfeld oder im religiösen Bereich, relativ gut auspendeln. Anzunehmen ist, dass bei Jakov vor allem das Alter und damit verbundene entwicklungspsychologische Veränderungen vertiefte Sichtweisen und eine wachsende Autonomie entwickeln

ließen. Seine Gotteserfahrung erweist sich als positiv und wie angedeutet auch für Transzendenzerfahrung offen, da er z.B. die Gerechtigkeit Gottes zu spüren meint. In diesem Sinne kann man von einem gefestigten Gottvertrauen sprechen.⁵⁶⁵

2.13.5 Mögliche Schlussfolgerungen

An wiederkehrenden Motiven sind vornehmlich solche bei Jakov erkennbar, die durch die Impulse der Fragerin gesteuert das Schwimmen und weitere kollektive bzw. gemeinschaftliche Erlebnisse in verschiedenen Zusammenhängen betreffen. Das Schwimmen als Vereinssport einerseits und Synagogenbesuche als Gemeindeerfahrung andererseits stehen dabei nebeneinander. Interessant erscheinen vor allem die zögerliche schrittweise Entfaltung negativer Erfahrungen hinsichtlich des Antijudaismus innerhalb der insgesamt harmonischen Darstellung. Neben seiner positiven Haltung gegenüber verschiedenen Formen kollektiven Daseins (s.o in der Familie, im Verein), ist auch der Religionsunterricht eindeutig emotional positiv besetzt. Im Religionsunterricht wird schließlich das Zusammentreffen emotionaler und kognitiver Momente sichtbar, denn Jakov gefällt der Unterricht nicht nur, was er mit großer Überzeugung kundtut, sondern er betont auch in kognitiver Hinsicht, Wissen erworben zu haben.

Offen bleibt wie Jakov sein säkulares Leben, die Umwelt, Schwimmen und die Schule tatsächlich ausgewogen mit jüdischem Traditionsbewusstsein, das heißt hier die zelebrierten Feiertage⁵⁶⁶, in Einklang bringen mag.

Er berichtet spärlich über seine Biografie, z.B. wie er auf die Bar Mizwa vorbereitet wurde, wie er seine Israelfahrten verbringt oder wie Feiertage zu Hause begangen werden. Schließlich gibt er auch wenig Hinweise zu seinem realen Freundeskreis, der vermutlich auch durch die sportliche Belastung auf einen bestimmten

⁵⁶⁵ Damit würde Jakov dem Prinzip der „Emuna“ folgen und nicht wie er sich missverständlich ausdrückte, dem der „Pistis“.

⁵⁶⁶ Im Fragebogen erklärt Jakov hinsichtlich häuslicher Gepflogenheit, dass Milch und Fleisch getrennt werde. Doch grenzt er diese Aussage insofern ein, als dass diese Trennung nicht für die Küche gelte. Hier scheint er zwischen Verzehr und Aufbewahrung zu unterscheiden. Doch ist seine Aussage schwer zu verstehen, da diese Trennung sich natürlich auch auf die Zubereitung beziehen muss, die unter normalen Umständen eben in der Küche stattfindet. Die Kaschrut Beschreibung wirkt insofern etwas verschwommen.

Personenkreis eingegrenzt wird.⁵⁶⁷ Ferner stellt sich die Frage, wie sein Bedürfnis nach kollektivem Beisammensein auch im jüdischen Bereich in Zukunft außerhalb der Familie, der Synagoge und des Religionsunterrichts befriedigt werden kann, insofern Machane und Israelaufenthalt immer nur punktuelle zeitliche Inseln im Jahreslauf bilden.

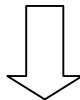
In Hinblick auf seine jüdische Identität können seine Positionen zu Land Volk und Nation durch wenige Äußerungen nur oberflächlich umrissen werden. Festzuhalten ist aber, dass Jakov selbstverständlich in seinem Judentum in der Diaspora lebt und intensive Bezüge zu Israel hat, die durch die Eltern vorgelebt werden. Er respektiert jüdische Werte und sieht jüdisches Leben und Erziehung als Normalität an, die er vermutlich auch weiterhin über seinen Gottesbezug pflegen wird.

Die Familie und Israel, der Gottesbezug, die Synagoge und der Religionsunterricht bilden Kernelemente seines jüdischen Lebens. Der Religionsunterricht stellt aber im Vergleich zu anderen interviewten Jugendlichen nicht das Hauptmoment seiner jüdischen Identität dar. Die Familie bildet das entscheidende Moment, gleichwohl der Unterricht sich als die entscheidende Ebene herauskristallisiert, die der bewussten diskursiven Auseinandersetzung mit dem Judentum dient.

⁵⁶⁷ Das macht es ihm im Religionsunterricht auch so schwer, mit der Gruppe des Religionsunterrichts einen gemeinsamen Trefftermin zu finden (Siehe II Kapitel 4.2.4 dieser Arbeit)

2.13.6 Jüdische Identität und jüdischer Religionsunterricht

	Jüdische Identität
Erntwicklungsphase	Jugendlicher
Jüdische Sozialisation	Jüdisch erzogen von klein auf selbstverständlich; Brit Mila, bald Bar Mizwa, Machane, zeitweise Jugendzentrum
Jüdische Identität heißt	Vor allem Religion, Glaube, Land, aber auch Elternhaus, Synagoge und Unterricht Vielfalt des Judentums: Priorität kommt Religion zu
bewirkt	Nichtjüdische Umwelt und säkulares Leben müssen abgestimmt werden, Lösung erfolgt durch Kompromisse, wobei Traditionen großzügigere Auslegung erfahren
erfordert	kollektive Aktivitäten Einhalten der Tradition zu Feiertagen
Antisemitische Erfahrung	aktuelle Erlebnisse Antijudaismus in 3 Stufen erfahren, die Jakobs Reaktionen verändern 1) positive Ansprache bewirkt positive Reaktion 2) taktlose Anrede erzeugt Schweigen, Rückzug 3) Angriff Anderer löst Gegenwehr, Drohung aus
Gott	Religion ist umschrieben, als „ <i>wie man glaubt</i> “ und „ <i>was man glaubt</i> “ (Emuna) Gott ist allmächtig, allwissend, wirkt in der Welt als Instanz der Gerechtigkeit, weil Böses bestraft wird, und als barmherziger Gott, weil Krieg verhindert wird Mögliche Transzendenz, Wirkung eines gerechten Gottes wird gespürt als innere Regung, die auf Gott verweist
Gottesdienst	Gelegentlicher Besuch mit der Familie, aber kein Gebet



	Religionsunterricht
seit ist	keine Angabe, ggf. seit 1. Klasse positiv konnotiert
Charakter	eine der Inseln jüdischen Lebens ist unvergleichlich viel besser als Schule durch Interpendenz affektiver (Lehrerin gefällt) und kognitiver Komponenten (interessantes Wissen)
bewirkt	Freude, Wissensvermittlung erfährt hohe Wertschätzung