DIE GELBE 2023

Islamisch, Orthodox, Israelitisch

Einblicke in neue Formen des Religionsunterrichts

mit Beiträgen von
Petros Klitsch
Tarek Badawia
Michaela Rychlá

04

DIGITAL | INNOVATIV | EVANGELISCH:
DAS **GYMNASIALPÄDAGOGISCHE EJOURNAL**
FÜR **LEBENSWELTORIENTIERTE BILDUNG** UND **ERZIEHUNG**

DIE GELBE

DIGITAL | INNOVATIV | EVANGELISCH

DAS ***GYMNASIALPÄDAGOGISCHE EJOURNAL***

FÜR ***LEBENSWELTORIENTIERTE BILDUNG*** *UND* ***ERZIEHUNG***

ist die religionspädagogische Online-Zeitschrift der
Gymnasialpädagogischen Materialstelle
im Religionspädagogischen Zentrum Heilsbronn
Abteigasse 7
91560 Heilsbronn

Der Volltext ist unter
<**http://gpm.rpz-heilsbronn.de/die-gelbe/**>
frei zugänglich.

Inhaltsverzeichnis

Michael Hopf
Vorwort des Herausgebers 5

Petros Klitsch
Orthodoxer Religionsunterricht in Bayern 9

Tarek Badawia
Islamischer Unterricht mit religionskundlichem Fachprofil 35

Michaela Rychlá
Der jüdische Glaube in den deutschen Einwanderungsgemeinden 49

Michael Hopf

Vorwort des Herausgebers

Dass Schule heute ein pluraler Lebensraum ist, lässt sich auf unterschiedlichste Weise sinnlich wahrnehmen: am Klang von Namen aus anderen Sprachen, an unterschiedlichen Hautfarben, vielleicht sogar an der Auswahl der angebotenen Gerichte in der Mensa. In besonderer Weise, nämlich geradezu auf Kommando, wird die Diversität der Schulgemeinschaft dann erfahrbar, wenn es zur Religionsstunde läutet (und bei genauem Hinsehen suggeriert hier schon der Begriff der »Religionsstunde« eine falsche Einheitlichkeit): Von einem Moment auf den anderen löst der Gongschlag eine Klasse auf, die bislang mit einem Buch Mathematik oder Geschichte gelernt hat, und zerteilt sie zum Beispiel in drei Schülerhäufchen, die mit drei unterschiedlichen Lehrern in drei unterschiedlichen Räumen über drei unterschiedliche Themen sprechen – und statt »drei« könnte man hier auch noch höhere Zahlen einsetzen. Der einzelne Schüler erfährt sich jetzt als Teil einer Gruppe, die nicht in erster Linie über Alter und Lernstand definiert ist, sondern über die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Tradition und Herkunft, zu einer bestimmten Art, die Welt zu betrachten und zu deuten. Und wenn man sich daran nicht zu sehr gewöhnt hat, kann man auch noch eine andere wichtige Erfahrung machen: Sobald es nicht mehr um Tatsachen und Regeln, sondern um Wahrheit und Weltdeutung geht, gibt es statt einem eindeutig zuständigen Fach eine ganze Fächergruppe, die sich gleichzeitig auf den Weg macht.

Die vorliegende Ausgabe der »GELBEN« hat sich vorgenommen, einen Blick auf die jüngsten Entwicklungen dieser Fächergruppe zu werfen. Dass die religiöse Landschaft in unseren Schulen vielgestaltiger ist, als es die bislang gewohnte Dreiteilung in den katholischen und evangelischen Religionsunterricht sowie Ethik nach außen hin zeigt, ist bekannt und hat verschiedene Gründe: Migrationsbewegungen und schrumpfende Mitgliederzahlen bei den Kirchen haben dafür gesorgt, dass sich die Zahlen zur Religionszugehörigkeit unserer Schüler in den letzten Jahren verschoben haben. Der daraus resultierende Wunsch, möglichst allen Schülern ein für sie passendes religiöses Bildungsangebot machen zu können, nimmt inzwischen immer konkretere Gestalt an – und kommt damit nicht zuletzt auch einem verfassungsmäßig verankerten Grundrecht nach. Orthodoxer Religionsunterricht wird derzeit als Pilotversuch an ausgewählten Gymnasien und Realschulen erteilt, islamischer Unterricht ist seit dem Schuljahr 2021/22 reguläres Wahlpflichtfach und auch für den israelitischen Religionsunterricht liegen inzwischen ein Lehrplan und Schulbücher vor. Neben den drei bekannten Vertretern der Fächergruppe befinden sich also drei weitere im Aufbau, die in diesem Heft in je einem Artikel vorgestellt werden sollen. Dabei wird eindrücklich sichtbar, dass diese Fächer, bevor sie eines Tages auf der Stundentafel der ein oder anderen Schule gewissermaßen aus dem Nichts erscheinen, ganz eigene Geschichten durchlebt und ganz eigene Hürden genommen haben: Wie sehr sich die Entstehung dieser Fächer oft dem persönlichen Engagement einzelner verdankt und wie sie mit deren Biographien verknüpft ist, zeigt der Beitrag von Michaela Rychlá über den israelitischen Religionsunterricht. Welche Rolle die Verwaltungspraxis und rechtliche Verordnungen als Rahmenbedingungen spielen können, veranschaulicht der Beitrag von Archimandrit Petros Klitsch zum orthodoxen Religionsunterricht. Wie die didaktische Ausrichtung und die Anbindung an die allgemeinen Erziehungsziele des Gymnasiums angelegt sein können, macht schließlich der Aufsatz von Tarek Badawia über den islamischen Religionsunterricht deutlich. Damit stellen die drei Beiträge also je eine spezifische neue Form des Religionsunterrichts vor, zeigen aber zusammengenommen auch, welche Faktoren bei der Entwicklung der Fächergruppe eine Rolle spielen.

Der Aufbau dieser neuen Fächer wird nicht nur eine erfreuliche Anerkennung für die betroffenen Schüler bedeuten, sondern auch die Unterrichtssituation der etablierten Dreiergruppe Katholisch, Evangelisch und Ethik nachhaltig verändern: Noch kann meist ein Gruppenmitglied von sich behaupten, für die Mehrheit der Schüler zuständig und sozusagen das »Normale« zu sein – ein Bild, das sich wohl mehr und mehr auflösen wird. Dafür könnte für die vielbeschworene Verständigung unter den Religionen und Weltanschauungen bald ein Gang ins Klassenzimmer nebenan, ein Gespräch mit einem Kollegen oder einer Kollegin in der Kaffeepause oder ein Blick in ein herumliegendes Religionsbuch genügen. Und in dem Maße, wie neben den katholischen und evangelischen Religionsunterricht andere treten, wird auch das Verhältnis dieser beiden Kofessionen zueinander neu zu bestimmen sein. Grund genug also, mit diesem Heft einen Blick in die Zukunft einer Fächergruppe zu werfen.

Die folgenden Beiträge basieren auf Vorträgen, die im Rahmen der 11. Tagung des „Forum RU an Gymnasien“ mit dem Thema „Religionsunterricht in einer pluralen Gesellschaft“ am 24. März 2022 gehalten wurden. Diese Veranstaltung wurde von unserer Kollegin Judith Eder vom RPZ München organisiert. Wir freuen uns, dass wir die für den Druck bearbeiteten Vorträge veröffentlichen dürfen und sehen darin ein weiteres ermutigendes Zeichen ökumenischer Zusammenarbeit.

Michael Hopf

Zum Herausgeber

Dr. Michael Hopf ist Redaktionsmitglied der Gymnasialpädagogischen Materialstelle. Er ist als Religions- und Deutschlehrer am Ignaz-Taschner-Gymnasium Dachau tätig.

Petros Klitsch

Orthodoxer Religionsunterricht in Bayern

1 Religionsunterricht - das einzige Unterrichtsfach im Grundgesetz

Der Religionsunterricht ist in Deutschland das einzige Unterrichtsfach, welches im Grundgesetz Art. 7 Abs. 3 der Bundesrepublik Deutschland und in zehn Landesverfassungen erwähnt wird. Alle Länder haben entsprechende Schulgesetze erlassen, in denen der Religionsunterricht bekenntnisgebundenes ordentliches Pflichtfach ist.

Land	Schulgesetz
Baden-Württemberg	SchG §96 - §99 (1) ordentliches Lehrfach (2) nach Bekenntnis_ sen getrennt (3) Einrichtung bei acht Schülern
Bayern	BayEUG Art. 46, Art. 112

Berlin keine Erwähnung in der Verfassung, dafür aber im Schulgesetz	Schulgesetz für das Land Berlin (Schulgesetz – SchulG) §13
Brandenburg keine Erwähnung in der Verfassung, dafür aber in der Verordnung über Religionsunterricht und Weltanschauungsunterricht an Schulen (Religions- und Weltanschauungsunterrichtsverordnung – RWUV)	Abschnitt 1 Religionsunterricht
Bremen	BremSchulG – Verweis auf die Verfassung §5, §12
Hamburg keine Erwähnung in der Verfassung, dafür aber im „Hamburgischen Schulgesetz“	§7
Hessen	Hessisches Schulgesetz §8
Mecklenburg-Vorpommern keine Erwähnung in der Verfassung, dafür aber im Schulgesetz für das Land Mecklen_ burg-Vorpommern (Schulgesetz – SchulG M-V) in der Fassung der Bekanntmachung vom 10. September 2010	SchulG M-V §7
Niedersachsen keine Erwähnung in der Verfassung, dafür aber im Niedersächsischen Schulgesetz (NSchG) in der Fassung vom 3. März 1998	Neunter Teil §124

Nordrhein-Westfalen	NRW – SchulG §31
Rheinland-Pfalz	SchulG §5 (2), §25 (6), (7); §74 (2)
Saarland	SchoG 3. Abschnitt §10
Sachsen	3. Abschnitt §18
Sachsen-Anhalt	Vierter Abschnitt §19
Schleswig-Holstein keine Erwähnung in der Verfassung	SchulG §7
Thüringen keine Erwähnung in der Verfassung	ThürSchulG §46

Quelle: eigene Zusammenstellung

Das föderale Bildungssystem in Deutschland mit der Kulturhoheit der Länder, den unterschiedlichen Regelungen in Gesetzen, Verordnungen, Erlässen, Schulordnungen, Verträgen der Kirchen und Religionsgemeinschaften mit dem Bund bzw. mit den Ländern, stellt jede Religionsgemeinschaft, die einen Religionsunterricht anstrebt, vor besondere Herausforderungen bezüglich der Umsetzung und Einrichtung des eigenen Religionsunterrichts.

So auch die Orthodoxe Kirche, die seit vielen Jahrzehnten für die Etablierung des eigenen Orthodoxen Religionsunterrichts (ORU) arbeitet. Die Bemühungen, den ORU umzusetzen, die einzelnen Schritte, die zuerst einzelne orthodoxe Diözesen, später die Kommission der Orthodoxen Kirche in Deutschland (KOKiD) und anschließend die Orthodoxe Bischofskonferenz in Deutschland (OBKD) bis heute - insbesondere für den Freistaat Bayern – unternommen haben, werden hier beschrieben.

2 Die Orthodoxe Kirche »existiert an vielen Orten und ihre Vielfalt ist verbunden mit der Eigenschaft der Katholizität« (Galitis u.a. 2000: 40)

Die Orthodoxe Kirche kommt vielen Menschen fremdartig, unbekannt, exotisch, vielleicht auch rückständig vor: Ein orthodoxer Kleriker »muss« alt sein, langen weißen Bart, schwarzen Talar und die charakteristische Kopfbedeckung tragen. Dieses Bild hat sich in der Vorstellung der Menschen eingeprägt. Aber auch dieser Priester war einmal jung und wurde nicht in dieser Beschreibung geboren. Es gibt solche und andere und noch dazu so viele unterschiedliche Orthodoxe. Deshalb hier einige grundsätzliche Erläuterungen zur Orthodoxen Kirche.

Nicht überall wo »orthodox« steht, findet sich die Orthodoxe Kirche mit ihrem Selbstverständnis wieder. Die jüdische Orthodoxie unterscheidet sich wesentlich von der christlichen Orthodoxie. Ebenso sind altorientalische Kirchen wie z. B. die koptisch-orthodoxe, die äthiopisch-orthodoxe, die syrisch-orthodoxe, die armenisch-orthodoxe Kirche, die das Vierte Ökumenische Konzil von Chalzedon nicht anerkennen (Lehre über die Vereinigung von göttlicher und menschlicher Natur in Jesus Christus und zwar: unverändert, unvermischt, ungetrennt und ungeteilt), also die sogenannten vorchalzedonischen Kirchen, nicht Teil der einen Orthodoxen Kirche.

Der in der römisch-katholischen Kirche verwendete Begriff »Ostkirche« bezeichnet nur teilweise die Orthodoxe Kirche. Denn er beinhaltet auch die mit Rom „Unierten Kirchen“, z. B. die „griechisch-katholische Kirche“ der Ukraine. Diese „Ostkirchen“ haben alle äußerlichen Merkmale einer orthodoxen Kirche, sie wenden z. B. im Gottesdienst den byzantinischen Ritus an, ebenso wie die Orthodoxe Kirche, erkennen aber den Papst als ihr Oberhaupt an. Daher wird fälschlicherweise angenommen, dass auch diese „Ostkirchen“ der Orthodoxen Kirche zugezählt werden können.

Die Orthodoxe Kirche führt sich auf die apostolischen Anfänge der Kirche zurück. Der Auftrag des auferstandenen Herrn Jesus Christus an die Apostel, zu allen Völkern zu gehen (Mt 28, 19), wurde entsprechend von seinen Jüngern, den Aposteln sowie von apostelgleichen Heiligen wie Konstantin und Helena, Nino von Georgien, Kyrill und Method, Olga und Wladimir von Kiew, Sava von Serbien oder Nikolai von Japan weitergetragen.

Die eine Orthodoxe Kirche strukturiert sich in mehrere autokephale Kirchen: das Ökumenische Patriarchat in Konstantinopel und die altkirchlichen Patriarchate von Alexandrien, Antiochien, Jerusalem, die jüngeren Patriarchate von Moskau, Belgrad, Bukarest, Sofia und Georgien sowie die autokephalen Kirchen, die keine Patriarchate sind, von Zypern, Griechenland, Polen, Albanien, der tschechischen Länder und der Slowakei sowie der Ukraine. Das Verständnis von Ortskirche, das für jedes Bistum gilt, lässt den Bischöfen keine über die eigenen Diözesangrenzen hinausgehenden Befugnisse. Die Einheit der Ortskirchen zeigt sich in der Feier der göttlichen Liturgie mit dem gemeinsamen Glaubensbekenntnis, der einen Eucharistie, der einen Kommunion und in der Anwendung des gemeinsamen kanonischen Rechts. Die Zahl der orthodoxen Gläubigen wird weltweit auf ca. 300 Millionen geschätzt.

Die Einteilung der Orthodoxen Kirche in nationale Kirchen ist eine Späterscheinung aus der Zeit des zerfallenden Osmanischen Reichs und der Bildung von Nachfolgestaaten und ist mit dem Nationalismus jener Zeit verbunden. In kirchlicher Sprache „Ethnophyletismus“, wurde diese Erscheinung von der Synode in Konstantinopel 1872 als Häresie verurteilt. Sprachlich gesehen ist es nun einmal einfacher, die griechische-orthodoxe, rumänische-orthodoxe, bulgarische-orthodoxe, russische-orthodoxe etc. - Kirche zu sagen, obwohl es nicht korrekt ist und dem theologischen Verständnis von autokephaler Ortskirche nicht entspricht. Jedenfalls unterscheiden sich die autokephalen Kirchen nur in der Verwendung der Sprache (Griechisch, Rumänisch, Bulgarisch, Georgisch, Russisch, Ukrainisch etc.) und gewissen Traditionen, nicht aber im Glauben und der Theologie.

Die eucharistische Feier in der göttlichen Liturgie, in der das Glaubensbekenntnis von Nicäa-Konstantinopel gesprochen wird, eint Kirchengemeinde mit Bistum, Bistum mit Ortskirche und die Orthodoxe Kirche insgesamt – wie im Glaubensbekenntnis beschrieben: die eine, heilige, katholische und apostolische Kirche.

Die eine Orthodoxe Kirche differenzierte sich von der römisch-katholischen Kirche schon lange vor dem offiziellen Schisma 1054. Die apostelgleichen Heiligen Kyrill und Method sollten im Auftrag des byzantinischen Kaisers und des Patriarchen Photios von Konstantinopel für Völker, die im Großmährischen Reich und im Süden der Rus ihre eigene Sprache sprachen, aber keine Schrift hatten, das kyrillische Alphabet entwickeln und die Bibel übersetzen. Mit der Missionstätigkeit der Schüler dieser beiden Heiligen verbreitete sich das Kirchenslawische als liturgische Sprache neben Griechisch und Latein. Die künstliche Einschränkung auf drei „heilige" Sprachen, das Hebräische einbezogen, wurde von der Orthodoxie nicht angenommen – alle Völker sind in allen Sprachen zu missionieren. Ungefähr zeitgleich mit der Missionstätigkeit der Hl. Kyrill und Method protestierte als erste die Orthodoxe Kirche mit Patriarch Photios von Konstantinopel bereits 867 n. Chr. gegen das Primatsverständnis des Papstes und die Einfügung des „Filioque" (vgl. „Filioque", 2022) in den zweiten Teil des Glaubensbekenntnisses, welches zur Zeit des 2. Ökumenischen Konzils (381 in Konstantinopel) angenommen und später im Gesamtverband des Credo vom 3. Ök. Konzil (431 in Ephesus) als unveränderbar festgeschrieben worden war.

In Zeiten der Blüte, aber auch in Zeiten der Unterdrückung und Misshandlung durch Kreuzzüge, Osmanisches Reich, Tartaren, Zaren und Kaiser, Kommunismus, Nationalsozialismus oder sonstige Diktatur lebt die Orthodoxe Kirche bis heute, trotz der Einflüsse der Welt, ihre christliche Tradition unverfälscht fort. Wichtig an dieser Stelle ist, dass nicht die Kirche von der Welt beeinflusst wird, sondern die Menschen, die in dieser Welt leben.

So tragen für alle Fehler und Missstände immer die Menschen als Personen die Verantwortung, die aus ihren Beweggründen dieses oder jenes sagen oder tun.

So ist die Struktur der Autokephalie mit ihrer Synodalität immer ein Schutz für die Orthodoxe Kirche, denn auch wenn ein Bischof, Priester oder Diakon etwas zum Ausdruck bringt, so ist es nicht zwingend dasjenige, was die Kirche glaubt. Vor, neben oder hinter diesem Menschen befinden sich viele weitere Instanzen, (Petrus neben Paulus, neben dem Häretiker der Bekenner, hinter Kaiser Konstantin seine Mutter Helene, vor dem Sünder der Heilige) bis hin letztlich zum Gottesvolk selbst, das die Ergebnisse einer Entscheidung, selbst wenn sie synodal ist, annimmt oder verwirft.

Den Raum, den wir heute als Deutschland bezeichnen, erreicht die Orthodoxe Kirche bereits im 18. Jahrhundert mit kleinen Gemeinden durch Studenten und Kaufleute und später durch ihre wohlwollenden Gönner wie z. B. König Ludwig I. von Bayern mit der Salvatorkirche in München oder die Zaren Alexander I. und Nikolaus I in Potsdam und Wiesbaden und spätere Kirchenbauten. Die russische Emigration nach der Oktoberrevolution von 1917, dann die Flüchtlingsströme nach dem Zweiten Weltkrieg und die Anwerbung von Gastarbeitern seit den 1960-er Jahren bringt eine stetig steigende Zahl von orthodoxen Gläubigen nach Deutschland. Immer mehr orthodoxe Kirchengemeinden werden gegründet und die orthodoxe Kirchenstruktur in der Diaspora findet ihre Anfänge. Seitdem trugen auch andere Ereignisse zum Wachstum der Orthodoxie in Deutschland bei wie z. B. der Fall des „Eisernen Vorhangs“, die Freizügigkeit von Arbeitnehmern in der Europäischen Union, Migrationsbewegungen und Flucht aufgrund von Kriegen, Finanzkrisen etc.

3 Orthodoxer Religionsunterricht – Anfangs in der Struktur der Heimatdiözesen

Die Kirchengemeinde ist für die in der Fremde lebenden und arbeitenden Menschen ein Ort der Begegnung mit dem Glauben, aber auch mit der heimatlichen Tradition. Die Schwierigkeit, dass die Prädikate bulgarisch-, georgisch-, griechisch-, rumänisch-, russisch-, serbisch-, ukrainisch-orthodox aus der Katholi-

zität der Kirche heraus die eine Orthodoxe Kirche darstellen, wurde verschärft durch mangelnde Sprachkenntnisse, Vorurteile, die Politik in den Heimatländern und in Deutschland selbst sowie Unkenntnis verbunden mit Ängsten. Begegnung, Kennenlernen, Austausch der Priester und Bischöfe sollten neue Strukturen hervorbringen. Die Gründung zunächst der Kommission der Orthodoxen Kirche in Deutschland (KOKiD) und später (2010) der Orthodoxen Bischofskonferenz in Deutschland (OBKD) eröffneten der Orthodoxie in Deutschland den Weg, öffentlich und strukturell als eine Orthodoxe Kirche – und nicht Kirchen, wie Metropolit Augoustinos von Deutschland und Vorsitzender der OBKD immer betont – wahrgenommen zu werden.

ORU wurde zunächst – mindestens bis zur Gründung der KOKiD bzw. später der OBKD – nicht als gemeinsamer orthodoxer Religionsunterricht verstanden, sondern untergliedert als Religionsunterricht für Schülerinnen und Schüler der einzelnen Diözesen. Mit diesem Verständnis wurde 1956 in Bayern der ORU der Russischen Orthodoxen Diözese des orthodoxen Bischofs von Berlin und Deutschland, die Körperschaftsstatus hatte, anerkannt (Bayerisches Staatsministeriums für Unterricht und Kultus: 1956). Später schloss der Freistaat Bayern 1987 eine Vereinbarung mit Bischof Mark (Dr. M. Arndt), dem damaligen und jetzigen Oberhaupt dieser deutschen Diözese der Russischen Auslandskirche (ROKA), dem heutigen Metropoliten von Berlin und Deutschland (Bayerischer Landtag 1987: 2). Damit hat der ORU in Bayern eine verhältnismäßig lange Tradition.

Für griechisch-orthodoxen Religionsunterricht begannen die Unterrichtsangebote in den 1980ern in München mit Erzpriester Polyefktos Seliachas und Erzpriester Apostolos Malamoussis. Für serbisch-orthodoxen Religionsunterricht setzte sich in den 1990ern Erzpriester Slobodan Milunovic, ebenfalls in München, ein. Eigentlich waren alle diese Unterrichtsangebote auf die Kinder der Familien der jeweiligen Kirchengemeinde beschränkt. Eher als Ausnahme besuchten auch der Kirchengemeinde nicht zugehörige Schülerinnen und Schüler den „griechisch-, serbisch- oder russisch-orthodoxen“ Religionsunterricht. Selbstverständlich wurde dieser Unterricht in deutscher Sprache gehalten, aber

durch die jeweils typische Landes- und Kirchensprache unterstützt. Diese Angebote stellten besonders für Gläubige orthodoxer Familien einen guten Ausweg dar, ihre Kinder nicht in Ethik bzw. den römisch-katholischen oder evangelischen Religionsunterricht schicken zu müssen.

4 Orthodoxer Religionsunterricht als gemeinsamer Religionsunterricht für alle orthodoxen Schülerinnen und Schüler

Erstmals in Punkt 9 der IV. Bischofsversammlung der Kommission der Orthodoxen Kirche in Deutschland am 13. März 2009 in Hamburg (Gemeinde des hl. Prokopios ROKA) wurde eine Doppelgleisigkeit benannt. Es wurde zunächst ein Lehrplan der ROKA dem bayerischen Kultusministerium eingereicht und die Bischöfe entschieden aber, dass der Lehrplan einvernehmlich so ausgearbeitet wird, damit er „für den gesamten ORU genutzt werden kann". Am 25. November 2009 wurde dem Kultusministerium ein von der KOKiD genehmigter Lehrplan für das Gymnasium, Jahrgangsstufen 5-12, überreicht und online gestellt (ISB o. J.a). Er ist bis heute gültig.

Die Umsetzung dieses Lehrplans für ORU geschah zunächst im Sammelunterricht am Klenze-Gymnasium mit drei Unterrichtsgruppen (Unter-, Mittel- und Oberstufe) und im außerschulischen Religionsunterricht der ROKA.

Sammelunterricht ist ein schulischer Unterricht, der zwar an einer Schule stattfindet. Die daran teilnehmenden Schülerinnen und Schüler kommen aber nicht salle von derselben Schule, sondern von mehreren Schulen eines größeren Einzugsgebiets. Lehrkräfte werden von staatlicher Seite, mit Lehrerlaubnis der OBKD und Antragstellung auf Erteilung einer Unterrichtsgenehmigung, mit jährlich befristetem Arbeitsvertrag angestellt und als Angestellte besoldet.

Außerschulischen Religionsunterricht bieten mehrere kleine Religionsgemeinschaften an. Er muss den Regelungen (Bayerisches Staatsministerium für Un-

terricht und Kultus 2009) des Kultusministeriums entsprechen und findet üblicherweise nicht zu gewöhnlichen Unterrichtszeiten und in Klassenräumen einer Schule, sondern in Räumlichkeiten der Kirchengemeinden statt. Wie beim Sammelunterricht nehmen auch beim außerschulischen Religionsunterricht Schülerinnen und Schüler aus einem weitläufigen Einzugsgebiet an diesem Unterrichtsangebot teil. Die jeweilige Religionsgemeinschaft erhält vom Kultusministerium für ihr Angebot des außerschulischen Religionsunterrichts gemäß Vereinbarung einen finanziellen Zuschuss.

Unbeschadet der Organisationsform bleibt Religionsunterricht ein ordentliches Pflichtfach.

Das Angebot des außerschulisch organisierten ORU umfasst Unterrichtsgruppen mit Schülerinnen und Schülern von der 1. bis zur 12. Jahrgangsstufe aller Schularten an mehreren Standorten wie z. B. München, Nürnberg, Fürth-Erlangen, Bad Kissingen, Landshut.

ORU als schulischer Sammelunterricht fand zunächst nur am Klenze-Gymnasium in München mit drei Unterrichtsgruppen statt. Im Schuljahr 2010 weitete sich das Unterrichtsangebot in München am Maria-Theresia-Gymnasium mit zwei Unterrichtsgruppen aus. Im Schuljahr 2014 erweiterte sich das Unterrichtsangebot als schulischer Sammelunterricht am Peutinger-Gymnasium Augsburg und am Hans-Sachs-Gymnasium Nürnberg mit je drei Unterrichtsgruppen (Unter-, Mittel- und Oberstufe). Diese Unterrichtsangebote bestehen bis heute.

2017 wurde der schulinterne ORU in einem Pilotversuch gestartet. „Die Einrichtung des orthodoxen Religionsunterrichts wird an den Pilotschulen ab dem Schuljahr 2017/18 schrittweise aufbauend von Jahrgangsstufe 5 an erfolgen." (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus KMS V.2 – BS 4402.2 – 6a.15202 siehe Anhang 4) Der schulinterne orthodoxe Religionsunterricht ermöglicht die Teilnahme am Religionsunterricht innerhalb des üblichen Schulbetriebs (Unterrichtszeiten und Klassenraum), parallel zum römisch-katholi-

schen, zum evangelischen Religionsunterricht, zu Ethik oder zum Islamischen Unterricht.

Schulinterner ORU wird bis heute an folgenden Schulen umgesetzt: In München am Rupprecht-Gymnasium, an der Josef-von-Fraunhofer-Schule, an der staatlichen Realschule München II und in Nürnberg am Willstätter- und Dürer-Gymnasium, am Effner-Gymnasium in Dachau, sowie ab dem Schuljahr 2022/23 auch an der Geschwister-Scholl-Realschule (staatliche Realschule Nürnberg II).

5 Lehrpläne

Lehrpläne für die jeweiligen Schularten, von staatlicher und kirchlicher Seite genehmigt, sind Grundvoraussetzung, um Unterricht an der Schule zu erteilen.

„Zur Erstellung von Lehrplänen beruft das zuständige Staatsministerium Lehrplankommissionen", so lautet es im Bayerischen Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen (Art. 45 Absatz 3 Satz 1 BayEUG). Eine Lehrplankommission für orthodoxe Religionslehre wurde einberufen. Sie setzt sich aus staatlichen Lehrkräften und aus Lehrkräften (Geistliche und Laien), die ORU erteilen und selbst zu unterschiedlichen orthodoxen Diözesen gehören, zusammen. Aus der Vergangenheit gab es Lehrpläne für die Grundschule und das Gymnasium, die - wie bereits erwähnt am 25. November 2009 an das Ministerium weitergeleitet wurden. Dieser aktuell gültige Lehrplan mit seinem Fachprofil und als Jahrgangsstufenlehrplan ist online abrufbar (vgl. ISB o. J.a). Im Jahr 2022 wurde auch der neu erarbeitete LehrplanPLUS für die Grundschule online (vgl. ISB o. J.b) gestellt.

Lehrpläne werden beim Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung in München (ISB) entwickelt. Die Forderung des Ministeriums, Lehrpläne für die einzelnen Schularten zu entwickeln, aber auch bestehende Lehrpläne an

die neuen Anforderungen des LehrplanPLUS und des wieder eingeführten G9 anzupassen, hat zur Berufung einer Lehrplankommission für ORU geführt. Im Jahr 2016 hat diese ihre Arbeit begonnen und entwickelt derzeit Lehrpläne für Gymnasium und Realschule. Die Lehrplankommission wird auch für die Entwicklung von Lehrplänen für Grund- und Mittelschule eingesetzt. Auch für die übrigen Schularten hat die Lehrplankommission ihre Arbeit abgeschlossen. Im Schuljahr 2022/23 sollen diese ebenfalls von staatlicher und kirchlicher Seite genehmigt und dann online gestellt werden, womit sie verbindlich werden.

Die Lehrplankommission hat für die Entwicklung der Lehrpläne einerseits das Selbstverständnis der Orthodoxen Kirche, in der Nachfolge Christi zu stehen und die Tradition der orthodoxen Kirche zu bewahren, zugrunde gelegt. Andererseits hat sie die gesellschaftliche Situation der Entfremdung von kirchlicher Tradition und Frömmigkeit und der daraus resultierenden immer größer werdenden religiösen Unkenntnis zu Grunde gelegt. So konnten allgemeine und grundsätzliche Kenntnisse über orthodoxe Lebensweise nicht mehr vorausgesetzt werden.

Von dieser Realität ausgehend, dass Kenntnisse aus dem familiären, verwandtschaftlichen und kirchengemeindlichen Leben nur noch ausnahmsweise gelebt und praktiziert werden bzw. bekannt sind, wurden die Lehrinhalte formuliert. Ziel dabei war, die Orthodoxe Tradition als Lebensweise des einzelnen Gläubigen in Auseinandersetzung mit dem eigenen Glauben, der eigenen Person selbst, mit den Mitmenschen und der Umwelt im Kompetenzstrukturmodell darzustellen.

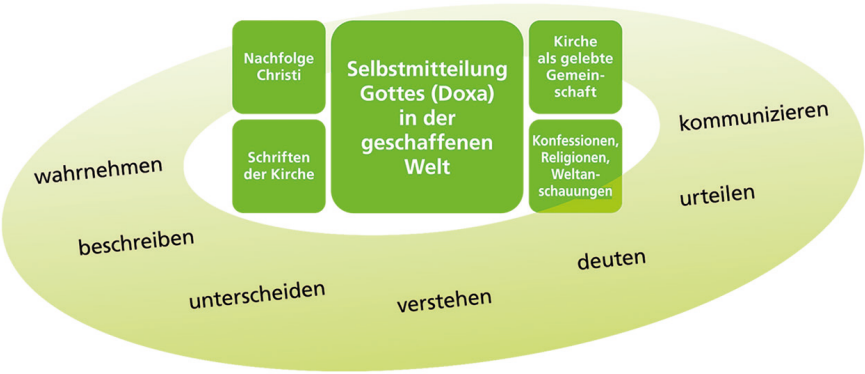
Der zentrale Gegenstandsbereich Selbstmitteilung Gottes (Doxa) in der geschaffenen Welt, im Kompetenzstrukturmodell mittig und groß abgebildet, soll folgendes Selbstverständnis der Orthodoxen Kirche darstellen: Der ungeschaffene Gott offenbart sich in der Welt durch Sein Wirken. Nicht der Mensch findet oder gar erfindet Gott, sondern Er offenbart sich den Menschen und wird als Herrlichkeit (Doxa) im Glauben interpretiert. Die Selbstmitteilung Gottes im Zentrum wird umrahmt:

1. von den Menschen, die ihr im Glauben nachfolgen;
2. von ihrer Beschreibung in der Bibel und weiteren Büchern der Kirche;
3. von ihrer Erlebbarkeit in der gemeinschaftlichen Feier von Liturgie und in den Mysterien der Kirche; und schließlich
4. davon, wie sie mit der Weltgemeinschaft, Menschen anderer Konfessionen, Religionen und Weltanschauungen, verbunden werden kann.

Das Kompetenzstrukturmodell zeigt somit den Weg für ein friedliches Mit- und Nebeneinander - keinesfalls für ein Gegeneinander – auf oder könnte in theologischer Sprache als Einblick ins Paradies gedeutet werden.

Dieser Weg erfordert, wie aus den Gegenstandsbereichen deutlich werden soll, das mitwirkende Handeln des Menschen in dieser Welt. Dieses menschliche Handeln mit der Urfrage, was richtig oder falsch ist, hat den Menschen zeitlebens beschäftigt und hat niemals an Aktualität verloren. So sollen die prozessbezogenen Kompetenzen wahrnehmen, beschreiben, unterscheiden, verstehen, deuten, urteilen, kommunizieren der religiösen Orientierungsfähigkeit und Sinnfindung für den persönlichen Lebensweg dienen (ISB o. J.b):

Orthodoxe Religionslehre



6 Lehrkräfte

Ebenso wie Lehrpläne sind Lehrkräfte eine weitere Grundvoraussetzung für den Unterricht. Üblicherweise gibt es für die Unterrichtsfächer an den Schulen auch entsprechende Lehrkräfte, die ein Studium auf Lehramt in der gewünschten Schulart mit dem Zweiten Staatsexamen abgeschlossen haben. Das sind staatliche, meistens verbeamtete Lehrkräfte. Ein solches Studium mit der entsprechenden Fächerkombination orthodoxe Theologie besteht bundesweit bedauerlicherweise nicht.

An der LMU München bestehen derzeit folgende Studiengänge:

- Orthodoxe Theologie (Diplom Universität, läuft aus)
- Orthodoxe Theologie als Nebenfach (Bachelor)
- Orthodoxe Theologie als Nebenfach (Magister Artium, läuft aus)
- Orthodoxe Theologie als Teil des Nebenfach-Studiums des Gemeinsamen Geistes- und Sozialwissenschaftlichen Profilbereichs der Fakultäten 1,2 und 9 bis 15 (vgl. Ludwig-Maximilians-Universität München o. J.: Orthodoxe Theologie).

Folglich kann man staatliche Lehrkraft für ORU nur dann werden, wenn ein anderer Lehramtsstudiengang belegt und mit dem zweiten Staatsexamen abgeschlossen wurde und man zusätzlich orthodoxe Theologie entweder in einem der o. g. Studiengängen belegt oder im Ausland studiert hat. Das ist ein deutlicher Nachteil für den ORU im Vergleich zum römisch-katholischen und evangelischen Religionsunterricht, denn für diese besteht in Lehramtsstudiengängen die Fächerkombination mit einem anderen Unterrichtsfach.

Lehrkräfte, die derzeit ORU erteilen, sind ausschließlich Diplom-Theologen mit Hochschulabschlüssen, überwiegend nicht aus Deutschland. Ihre pädagogische Eignung wird durch Beauftragte des Kultusministeriums geprüft und es wird zunächst eine vorläufige und nach zwei bis drei Jahren eine unbefristete Unterrichtsgenehmigung ausgesprochen.

Für den schulischen ORU werden sie mit jährlich befristetem Arbeitsvertrag angestellt. Für den außerschulischen ORU besteht eine Anstellungsvereinbarung mit der ROKA.

Religionsunterricht können neben den staatlichen Lehrkräften auch Lehrkräfte im kirchlichen Dienst erteilen.

Lehrkräfte im kirchlichen Dienst müssen nicht zwangsläufig die erste und zweite Staatsprüfung für das Lehramt abgelegt haben, sondern können mit

1. einem Studium der Religionspädagogik an einer Fachhochschule (Dipl. FH) oder
2. einem theologischen Studium an einer Universität (Dipl.Theol.) oder
3. mindestens einem sonstigen religionspädagogischen Studium bzw. einer religionspädagogischen Ausbildung mit der Befähigung zum Lehramt von der Kirche angestellt und für den Schuldienst als Lehrkraft im kirchlichen Dienst entsendet und eingesetzt werden (vgl. Kommission für das Arbeitsvertragsrecht der bayerischen Diözesen o. J.: »Fachliche Einstellungsvoraussetzungen«).

Dieses besondere Vorrecht der römisch-katholischen und der evangelischen Kirche, Lehrkräfte für den Religionsunterricht hauptsächlich an Grund- und Mittelschulen bereitzustellen, ist in Kirchenverträgen und Vereinbarungen niedergeschrieben. Eine Pflicht der Kirche, den Religionsunterricht nur durch kirchliche Lehrkräfte sicherzustellen, besteht nicht. Derzeit besteht für die Orthodoxe Kirche diese Möglichkeit nicht.

Selbstverständlich beobachtet die OBKD sehr genau die Entwicklung des Religionsunterrichts anderer Religionsgemeinschaften z. B. des islamischen Unterrichts, des jüdischen Religionsunterrichts oder des alevitischen Religionsunterrichts. Auch diese Religionsgemeinschaften standen oder stehen immer noch vor ähnlichen Schwierigkeiten bei der Umsetzung von Religionsunterricht an Schulen. Der jüdische Religionsunterricht ist vertraglich als ordentliches Pflichtfach abgesichert. Der islamische Unterricht ist Wahlpflichtfacht neben

Ethik. Die Ausbildung von Lehrkräften wird als Lehramtsstudiengang sowie als Lehramtserweiterung für Grund-, Mittel und Realschule an der Universität Erlangen für islamischen Unterricht (vgl. Friedrich-Alexander-Universität Erlangen o. J.: Alle Studiengänge) und an der Universität Heidelberg für jüdische Religionslehre (vgl. Universität Heidelberg o. J.: Jüdische Religionslehre) angeboten.

7 Erfassung von Schülerzahlen

Der Ökumenische Patriarch Bartholomaios hat 2014 den Bayerischen Ministerpräsidenten Horst Seehofer in München besucht und u. a. auch sein Anliegen bezüglich des ORU vorgetragen. Die ernüchternde Antwort, dass es in Bayern insgesamt pro Schule angeblich nur verhältnismäßig wenige orthodoxe Schülerinnen und Schüler gebe, stellte die Grundlage für die Forderung dar, dass die Schülerzahlen der Orthodoxen genauer erfasst werden müssen.

Die OBKD hatte die Notwendigkeit eines gemeinsamen orthodoxen Religionsunterrichts in deutscher Sprache für alle orthodoxen Schülerinnen und Schüler, die einer in der OBKD vertretenen Diözesen angehören, bereits vor ihrer Gründung gesehen. Die Unterscheidung in Heimatdiözesen musste nun auch im Verwaltungsapparat des Freistaats Bayern aufgehoben werden. Ausschlaggebend dafür waren einerseits die erwähnte Antwort des Ministerpräsidenten mit verhältnismäßig geringer Schülerzahl, die bayerische Schulordnung (BaySchO), die eine Mindestteilnehmerzahl von fünf vorgibt, und andererseits die Schuldaten, in denen erstaunlich hohe Schülerzahlen (über 40) an einzelnen Schulen, vor allem in Ballungszentren wie München, Nürnberg, Augsburg und Ingolstadt erschienen.

Eine Information des Schulamtes in München besagte, dass im Datenschlüssel der Verwaltung nur die Kürzel GO für griechisch-orthodox, SE für serbisch-orthodox und RO für russisch-orthodox bei der Schuleinschreibung erfasst und gezählt werden. Schülerinnen und Schüler, die anderen orthodoxen Diözesen angehörten, wurden als sonstige (»So«) erfasst. Die geringe Zahl von orthodo-

xen Schülerinnen und Schülern war somit erklärt. Die Erfassung aller orthodoxen Schülerinnen und Schüler, die einer der Diözesen, die in der OBKD vertreten sind, angehören, musste auf den Weg gebracht werden. Eine entsprechende Empfehlung der OBKD ist im Protokoll ihrer XV. Sitzung am 6. und 7. März 2017 in München ausgesprochen worden. In Bayern wurde 2016 bei der Neuerfassung des Bekenntnisses von Schülerinnen und Schülern, die einer der OBKD zugehörigen Diözesen angehören, folgendes Kürzel eingeführt: „zur Erfassung wird nun ausschließlich das einheitliche Kürzel »OX« verwendet."

8 Bedarf an ORU und wie dieser bemessen werden kann

Die einheitliche Erfassung des Bekenntnisses aller orthodoxen Schülerinnen und Schüler und die sich daraus ergebende Gesamtzahl waren ein wichtiger Schritt für die Umsetzung von ORU an den Schulen. Tatsächlich steigen die orthodoxen Schülerzahlen an:

Tab. II.4: Schüler nach Religionszugehörigkeit im Schuljahr 2020/2021

Schulart[1]	Schüler nach Religionszugehörigkeit					
	römisch-katholisch	evangelisch	islamisch	orthodox	sonst. Religions-zuge-hörigkeit	ohne Religions-zuge-hörigkeit
	1	2	3	4	5	6
Grundschule	204 478	81 159	44 916	16 188	8 634	86 963
Mittel-/Hauptschule	82 580	31 410	35 381	10 271	5 749	29 243
Realschule	119 401	43 244	16 658	5 163	3 147	25 820
Gymnasium	159 873	77 163	16 009	7 657	4 992	49 018
Wirtschaftsschule	7 173	3 575	2 513	667	324	1 940
Freie Waldorfschule	2 454	2 389	88	92	440	3 668
Förderzentrum	22 446	9 591	7 988	2 076	1 589	11 365
Realschule z. sonderpäd. Förd.	376	200	34	25	12	206
Schulartunabhängige Orientierungsstufe	145	35	223	47	29	93
Integrierte Gesamtschule	691	448	432	89	50	196
Abendgymnasium	181	86	168	29	19	159
Kolleg	340	176	175	30	27	180
Berufsschule	124 210	46 390	30 044	5 718	11 159	27 454
Berufsschule z. sonderpäd. Förd.	5 353	2 265	2 119	372	272	2 032
Berufsfachschule[2]	6 314	3 081	2 309	433	487	1 703
Fachoberschule	21 863	10 307	5 090	1 384	1 243	6 765
Berufsoberschule	3 984	1 317	638	116	132	1 031

Quelle: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2021: 21

Die geforderte Mindestteilnehmerzahl von fünf ist eine grundsätzlich sehr entgegenkommende Maßgabe, um den Bedarf an Religionsunterricht anzuerkennen. Ob diese Zahl aber auch tatsächlich sichtbar und damit der Bedarf anerkannt wird, hängt von einigen schulorganisatorischen Faktoren bzw. Bedingungen ab: 1. vom tatsächlichen Unterrichtsbesuch, 2. von der möglichen Abmeldung vom Religionsunterricht, 3. von der möglichen Teilnahme am Religionsunterricht einer anderen Konfession und 4. von der Gruppenbildung.

8.1 Tatsächlicher Unterrichtsbedarf

Der ORU erreicht ca. 500 von insgesamt 7657 in obiger Tabelle angegebenen Schülerinnen und Schülern. Sie ist beschränkt auf Schülerzahlen des Gymnasialbereichs. Davon ausgehend, dass den Sammelunterricht und den außerschulischen Religionsunterricht ca. 200 Schülerinnen und Schüler besuchen, könnte man annehmen, dass die übrigen keinen Religionsunterricht besuchen möchten und folglich der Bedarf an ORU nur sehr gering sei. Das ist allerdings eine Milchmädchenrechnung. ORU als Sammelunterricht und außerschulisch organisiert stellt Schulen, Erziehungsberechtigte sowie Schülerinnen und Schüler vor besondere Herausforderungen. Die Unterrichtszeiten kollidieren mit dem Nachmittagsstundenplan der eigenen Schule und Freizeitaktivitäten. Für die Schule stellt sich die Frage, wie die Aufsichtspflicht wahrgenommen werden kann während der regulären Unterrichtszeit, zu der die anderen Mitschüler des Klassenverbands ihren Religionsunterricht oder Ethik haben. Zusätzliche Schulwege belasten Kinder und ihre Eltern.

Anders stellt sich die tatsächliche Teilnahme überall dort dar, wo parallel zu Religionsunterricht und Ethik auch ORU unterrichtet wird. Orthodoxe Schülerinnen und Schüler nehmen dann gerne am eigenen Religionsunterricht teil.

Eine besondere Anerkennung gilt daher an dieser Stelle denjenigen, die unter diesen Bedingungen trotzdem am ORU teilnehmen. Den Bedarf an ORU anhand des tatsächlichen Unterrichtsbesuchs am Sammelunterricht oder im außerschulischen Unterricht zu bemessen, erscheint folglich ungeeignet.

8.2 Abmeldung vom Religionsunterricht

Die Erziehungsberechtigten bzw. die volljährigen Schülerinnen und Schüler können vom Recht der Abmeldung vom Religionsunterricht Gebrauch machen. Eine Abmeldung vom Religionsunterricht macht für die betreffenden Schülerinnen und Schüler Ethik zum Pflichtfach: Dann „muss der Schüler das Fach Ethik als Ersatzunterricht für den Religionsunterricht besuchen“ (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2009).

Die Abmeldung vom Religionsunterricht mindert nicht die allgemein erfasste Zahl der orthodoxen Schüler, die bei der Schuleinschreibung genannt wird. Aber: Die Zuteilung in die Unterrichtsgruppe Ethik minimiert für die jeweilige Schulverwaltung Arbeit, Aufwand und Herausforderungen deutlich:

- keine Antragstellung für die Teilnahme am Religionsunterricht,
- kein erforderliches Einholen von Zustimmungen der abgebenden und aufnehmenden Kirchen

und Folgendes ist hier dann der springende Punkt

- kein Bedarf für ORU.

Bei alledem kann nicht geprüft werden, ob die Schulverwaltung direkt oder indirekt eine Abmeldung vom Religionsunterricht bei neuangemeldeten Schülerinnen und Schülern unterstützt.

Die schwierige Situation der Schulleitung, Religionsunterricht bereits in drei Gruppen (römisch-katholisch / evangelisch / Ethik) getrennt anzubieten, wird durch Hinzukommen des neu eingerichteten Wahlpflichtfachs Islamkunde neben Ethik und auch noch weiterer Religionsgemeinschaften, die ebenso Religionsunterricht einfordern, offenkundig nicht gerade einfacher. Als besondere Herausforderungen an den Staat sind hier Planung, Lehrkräfte, Klassenräume, Organisation, Unterrichtszeiten und Vergütung zu nennen. Aktuell ermutigt das bereits mehrfach erwähnte KMS in Punkt 4 die Schulleitung, Schülerinnen und Schüler, für deren Bekenntnis kein Religionsunterricht eingerichtet ist, in Ethik

zu schicken (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2009: KMS). Dies stellt sich als einfachere Lösung dar, als Bedarf an ORU anzumelden, den ORU an der eigenen Schule anzubieten und sich genannte Herausforderungen ins Haus zu tragen.

Der tatsächliche Unterrichtsbedarf an bekenntnisgebundenem Religionsunterricht wird durch Abmeldung vom Religionsunterricht geschmälert. Diese Abmeldung vom Religionsunterricht muss der Schulleitung formlos, aber schriftlich (§ 27 Absatz 4 BaySchO) vorliegen. Schülerinnen und Schüler, die eigentlich einen konfessionellen Religionsunterricht besuchen könnten, werden, wenn sie sich vom Religionsunterricht abmelden und an Ethik teilnehmen, als willentlich von ihrem Recht der Abmeldung Gebrauch machend gesehen, nicht jedoch aus der Sachlage heraus, dass für sie von vorneherein kein konfessioneller RU angeboten wird, weshalb sie Ethik besuchen müssen.

Aus obigem Grund ist die Teilnahme am konfessionellen Religionsunterricht, wenn auch einer anderen Konfession, unterstützenswert.

8.3 Teilnahme am Religionsunterricht einer anderen Konfession

Viele orthodoxe Erziehungsberechtigte ziehen die Teilnahme an einem konfessionellen Religionsunterricht, der vor Ort angeboten wird, der Teilnahme an Ethik vor. Auch diese Option wird durch die Bayerische Schulordnung (§ 27 Absatz 4 BaySchO) ermöglicht.

Grundsätzlich ist bekenntnisgebundener Religionsunterricht für die zugehörigen Schülerinnen und Schüler Pflichtfach. Diejenigen Schülerinnen und Schüler, die keinem Bekenntnis zugehörig sind, können mit Antrag am Religionsunterricht teilnehmen. Schülerinnen und Schüler, die einem anderen Bekenntnis angehören, für das vor Ort kein Religionsunterricht des eigenen Bekenntnisses eingerichtet ist, dürfen mit Zustimmung der eigenen Religionsgemeinschaft am vor Ort angebotenen konfessionellen Religionsunterricht eines anderen Bekenntnisses als Pflichtfach teilnehmen.

Für die orthodoxen Schülerinnen und Schüler wurde das Verfahren viele Jahre mit Zustimmung des Pfarrers oder des Beauftragten der jeweiligen Kirchengemeinde – wenn auch nicht immer voll umfänglich – erfüllt. Dadurch lagen jedoch der OBKD nur vereinzelt Zahlen von orthodoxen Schülerinnen und Schülern vor, die einen anderskonfessionellen Religionsunterricht besuchen. Als Ausweg wurde die Lösung gefunden, dass die Zustimmung kumulativ von der OBKD erteilt wird und nicht von einzelnen Beauftragten der vielen Kirchengemeinden.

Das Procedere musste optimiert und allen Beteiligten bekanntgegeben und klargestellt werden. So wurde in Zusammenarbeit von OBKD, dem Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus, dem Katholischen Büro Bayern und dem Evangelischen Landeskirchenamt Bayern das Formular Antrag auf Zustimmung der OBKD zum Besuch von Religionsunterricht einer anderen Konfession erarbeitet und mit KMS allen Schulen mitgeteilt (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2017: KMS). Anhand der erteilten Zustimmungen durch die OBKD kann nun auch die tatsächlich mögliche Teilnehmerzahl nachgewiesen und damit der eigentliche Bedarf an ORU bemessen werden, also immer dann, wenn die Zahl der erteilten Zustimmungen bei fünf oder mehr liegt.

Bisherige Auswertungen vorliegender Zustimmungen der OBKD zeigen, dass orthodoxe Schülerinnen und Schüler, die am Religionsunterricht einer anderen Konfession teilnehmen, die erforderliche Mindestteilnehmerzahl von fünf nicht etwa nur an der Schule insgesamt, sondern sogar in einer einzelnen Jahrgangsstufe über mehrere Schuljahre überschreiten. Das geschieht vor allem in den Ballungsräumen wie München, Nürnberg und Augsburg, aber auch in anderen größeren Städten wie Würzburg, Regensburg, Ingolstadt, Rosenheim, Kempten und Landshut.

Der tatsächliche Bedarf an ORU konnte also deutlich gemacht werden anhand der erteilten Zustimmungen der OBKD.

8.4 Gruppenbildung

Die unterschiedlichen Schularten differenzieren sich in der Vorgehensweise der Unterrichtsgruppenbildung. Analog differenziert sich auch die Bedarfsbemessung für ORU. In Grund- und Mittelschulen ist jahrgangsstufenübergreifender Religionsunterricht möglich. Das bedeutet, dass aus unterschiedlichen Jahrgangsstufen, z. B. aus den Jahrgangsstufen 1 bis 4 oder aus den Jahrgangsstufen 1 und 2 eine Gruppe gebildet werden kann; auch aus 3 und 4 oder 5 bis 7 bzw. 8 bis 10 können Unterrichtsgruppen gebildet werden. Die Mindestteilnehmerzahl fünf bleibt weiterhin als maßgeblich bestehen. Es dürfen jedoch keine übergroßen Unterrichtsgruppen, - vor allem nicht aus Budgetgründen – gebildet werden.

Im Bereich der Realschule und des Gymnasiums ist eine Gruppenbildung nur klassenübergreifend in jeweils der gleichen Jahrgangsstufe üblich. Die OBKD fordert dabei die analoge Organisation von ORU immer parallel zum römisch-katholischen und evangelischen Religionsunterricht und Ethik immer dann, wenn die erforderliche Mindestteilnehmerzahl zustande kommt.

Lehrermangel, die steigende Zahl von konfessionslosen Schülern, die sinkende Zahl von Schülern mit Konfessionszugehörigkeit, Religionspluralität etc. stellen besondere Herausforderungen für die Unterrichtsplanung dar. Es wäre fatal, den Religionsunterricht als einziges im Grundgesetz explizit genanntes Fach in seiner Umsetzung an Realschulen und Gymnasien nur aufgrund von Regelungen in der Gruppenbildung schwinden zu sehen. Umgekehrt mindert die Anforderung der Mindestteilnehmerzahl fünf pro Jahrgangsstufe an diesen Schularten den Bedarf an ORU, aber auch an Religionsunterricht insgesamt, da in der Regel keine jahrgangsstufenübergreifenden Gruppen für Religionsunterricht gebildet werden.

9 Perspektiven

In Zusammenarbeit mit den anderen Kirchen und Religionsgemeinschaften und dem Kultusministerium müssen gemeinsame Lösungswege für die besonderen Herausforderungen, was das ordentliche, konfessionell gebundene Pflichtfach Religionsunterricht betrifft, gefunden und erarbeitet werden.

Die Endlosschleife Lehrermangel / keine Lehramtsausbildung / geringe Schülerzahlen / hohe Kirchenaustritte / Regeln der Unterrichtsplanung und Gruppenbildung“ entsteht durch gegenseitige Zuschiebung der Zuständigkeiten zwischen den Ministerien, den Schulämtern, den Schulen, den etablierten Kirchen. Der Religionsunterricht insbesondere für kleine Religions- und Weltanschauungsgemeinschaften würde sich in dieser Endlosschleife verlieren – vor allem dann, wenn scheibchenweise Regelungen, Forderungen und Voraussetzungen bekannt werden.

Die Pluralität der Gesellschaft wird auch in der Religions- und Anschauungsvielfalt ausgedrückt. Dabei muss es als Mehrwert betrachtet werden, wenn Religionsunterricht in seiner konfessionellen Bindung ordentliches Lehrfach ist, wie es im Grundgesetz steht.

Dialog, Abbau von Vorurteilen, Toleranz und Wertschätzung finden statt, wenn jeder den eigenen Glauben kennt und sich mit anderen über ihren Glauben austauschen kann, sie achtet und wertschätzt. Ein Erstarren in vorhandenen bekannten Strukturen oder ein spontaner und nicht ausgereifter Kopfsprung in einen allgemeinen werteorientierten religionskundlichen Unterricht für alle entspricht wohl nicht dem Sinn der Väter und Mütter des Grundgesetzes. Es sollten gemeinsame Wege gefunden werden, den Religionsunterricht als konfessionell gebundenes, ordentliches Pflichtfach für unsere plurale Gesellschaft zu erhalten.

Die gesellschaftlichen Tendenzen des Unwissens und der Gleichgültigkeit gegenüber der Religion einerseits und des Hervortretens von Extremen und reli-

giösen Fundamentalisten andererseits fordern alle gesellschaftlichen Akteure heraus zu handeln. Die Religionsausübung im Sinne des Grundgesetzes ist als Mehrwert für die Gesellschaft zu sehen. Dabei spielt es keine Rolle wie groß oder klein eine Religionsgemeinschaft ist. Das Prinzip unserer Demokratie, Minderheiten zu schützen und zu unterstützen, gibt deutlichen Anlass zu hoffen, dass sich immer mehr Vertreter von Religionsgemeinschaften, des Bundes, der Länder und Kommunen in gegenseitiger Achtung und Wertschätzung für die besondere Stellung des Religionsunterrichts, die im Grundgesetz und in der Bayerischen Verfassung verankert ist, einsetzen.

Literatur

Bayerischer Landtag (1987): Vereinbarung zwischen dem Freistaat Bayern und der Russisch-orthodoxen Diözese des orthodoxen Bischofs von Berlin und Deutschland über die Pauschalvergütung für die Erteilung des Religionsunterrichts. Vom 10.11. / 28.04.1987. Bayerischer Landtag, 11. Wahlperiode, Drucksache 11/2411.

Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen (BayEUG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 31. Mai 2000 (GVBl. S. 414, 632, BayRS 2230-1-1-K), das zuletzt durch § 1 des Gesetzes vom 5. Juli 2022 (GVBl. S. 308) geändert worden ist.

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (1956): Bescheid vom 06.02.1956 Nr. IV/93 173

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2009): KMS VI.2-5 S 4402.1/6/5 vom 21.10.2009

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2017): KMS V.2 – BS 4402.1 – 6a.15200 vom 31.03.2017

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2017): Pilotversuch zur Einrichtung von orthodoxem Religionsunterricht an ausgewählten Realschulen und Gymnasien in München ab dem Schuljahr 2017/18 (KMS V.2 – BS 4402.2 – 6a.15202)

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2021): Bayerns Schulen in Zahlen 2020/2021 (Schriften des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus Reihe A Bildungsstatistik Heft 71). Online: <https://www.km.bayern.de/ministerium/statistiken-und-forschung.html> [Zugriff 13.11.2022]

Filioque. (2022, 03. November). In Wikipedia. https://de.wikipedia.org/wiki/Filioque

Friedrich-Alexander-Universität Erlangen (o. J.): »Alle Studiengänge«. Online: <https://www.fau.de/education/studienangebot/alle-studiengaenge/> [Zugriff: 10.11.2022]

Galitis, Georg/Mantzaridis, Georg/Wiertz, Paul (2000): Glauben aus dem Herzen. Eine Einführung in die Orthodoxie (4. Aufl.). München: TR-Verlagsunion.

ISB (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung; o. J.a): Lehrplan für das achtjährige Gymnasium. Online: <https://www.gym8-lehrplan.bayern.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/id_27513.html> [Zugriff: 03.11.2022]

ISB (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung; o. J.b): LehrplanPlus Grundschule. Online: <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/grundschule/1/or> [Zugriff: 03.11.2022]

Kommission für das Arbeitsvertragsrecht der bayerischen Diözesen (o. J.): »Fachliche Einstellungsvoraussetzungen«. Online: <https://www.onlineabd.de/27354-abd/c/c-3/c-3-2> [Zugriff: 10.11.2022]

Ludwig-Maximilians-Universität München (o. J.): »Orthodoxe Theologie«. Online: <https://www.orththeol.uni-muenchen.de/stud_lehre/index.html> [Zugriff: 10.11.2022].

Bayerische Schulordnung (BaySchO) vom 1. Juli 2016 (GVBl. S. 164, 241, BayRS 2230-1-1-1-K), die zuletzt durch die §§ 1 und 2 der Verordnung vom 16. August 2022 (GVBl. S. 570) geändert worden ist.

Universität Heidelberg (o. J.): »Jüdische Religionslehre (Lehramt)«. Online: https://www.uni-heidelberg.de/studium/interesse/faecher/juedische_religionslehre.html [Zugriff: 10.11.2022]

Zum Autor

Archimandrit Petros Klitsch ist Pfarrer der griechisch-orthodoxen Salvatorkirche München, Koordinator der OBKD für den orthodoxen Religionsunterricht in Bayern und bischöflicher Vikar.

Kontakt: oru-bayern@obkd.de

Tarek Badawia

Islamischer Unterricht mit religionskundlichem Fachprofil

Der Islamische Unterricht[1] an öffentlichen Schulen ist in den verschiedenen Bundesländern Deutschlands juristisch pluriform aufgestellt und befindet sich nach gut zwei Jahrzehnten der Erprobungsphase gegenwärtig in einer systemsensiblen Wandelphase der Absicherung und Verstetigung. Die Wahrnehmung des Bedarfs an einem staatlich organisierten Lernangebot für eine schulpädagogisch und fachdidaktisch konzipierte Begegnung der jungen Musliminnen und Muslime mit ihrem Glauben im schulischen Rahmen ist inzwischen Konsens in Wissenschaft und Praxis. Ein Streifzug durch eine Auswahl der bisher erschienenen Sammelbände (siehe beispielsweise Mohr/Kiefer 2009; Polat/Tosun 2010; Ucar 2010, 2012; Sarıkaya/Bäumer 2017; Badawia/Topalović 2023) zeigt die Facetten der Implementierungs- und Etablierungsprozesse des Islamunterrichts an öffentlichen Schulen im deutschsprachigen Raum auf. Solche Publikationen können in Wissenschaft und Praxis als Manifeste einer langjährigen diskursiven Konstituierung eines

1 Je nach juristischer Organisationsform und Fachprofil wird das Schulfach Islam in verschidenen Bundesländern unterschiedlich bezeichnet. Im Freistaat Bayern gilt die Bezeichnung „Islamischer Unterricht" für den entkonfessionalisierten, religionskundlichen Islamunterricht, der staatlich als Lernangebot für alle muslimischen SuS organisiert wird.

Schulfaches und dessen Religionspädagogik als wissenschaftliche Disziplin wahrgenommen werden, an denen wir mit diesem vorliegenden Band zu religionspädagogischen und fachdidaktischen Ansätzen im Islamunterricht anschließen wollen.

Nach einer längeren Phase der strukturellen Debatten setzt sich zunehmend die Überzeugung durch, das religiöse Bildungsangebot (Islamunterricht) im schulischen Kontext in erster Linie im Interesse der muslimischen SuS abzusichern und zu verstetigen. Die aktuelle Situationsanalyse[2] bestätigt das zunehmende Interesse junger Muslim*innen an einem schulischen Islamunterricht nach transparenten Bildungsstandards und pädagogischer Schullogik, in dem sie im Rahmen ihrer allgemeinen Schulbildung der eigenen Religion in einer für sie verständlichen Sprache und unabhängig von ihrer ethnischen Herkunft begegnen können. In schulischen und wissenschaftlichen Kreisen tritt demnach die bisher dominante Strukturdebatte schrittweise zugunsten fachlicher Debatten in den Hintergrund, sodass neue Diskursräume für inhaltliche und konzeptionelle Themenschwerpunkte entstehen. In Wissenschaft und Praxis wachsen als Folge des professionellen Handelns in der konkreten Praxis des Islamunterrichts mit jedem Tag die Ansprüche an die Fachwissenschaft und die Fachdidaktik dieser vergleichsweise jungen Fachdomäne (vgl. beispielsweise Klement u. a. 2019; Möller u. a. 2014; Sarıkaya u. a. 2019; Sarıkaya/Aygün 2016; Schröter 2020; Sejdini 2016; Solgun-Kaps 2014; Ulfat/Ghandour 2020).

Die wachsenden Ansprüche beziehen sich genauso auf das Fachprofil des schulischen Islamunterrichts. Dieses hat sich zunehmend mit seinem etwas anderen Charakter (vgl. Badawia/Topalović 2022a; 2022b) durchgesetzt und grenzt sich in religionspädagogischer und didaktischer Hinsicht eindeutig von dem her-

2 Die ersten Evaluationsergebnisse zur Etablierung des Islamunterrichts an öffentlichen Schulen in Deutschland zeigen eine hohe Akzeptanz und Zufriedenheit der muslimischen SuS mit dem Islamunterricht (vgl. Zusammenfassung der Ergebnisse bei Engelhardt/Ulfat/Yavuz 2020: 6f.). Außerdem eröffnet sich mit dem Islamunterricht – nach den Ergebnissen der eigenen empirischen Studie – ein neuer Bildungsraum, in welchem die SuS die Möglichkeit bekommen, über alltagsnahe religiöse Inhalte zu reflektieren, und in dem ihre Erfahrungen in die Reflexionen miteinbezogen werden (vgl. Badawia/Topalović/Tuhčić 2023).

kömmlichen traditionellen Gemeindeunterricht (oder sog. Moscheeunterricht) ab. Das schulische Bildungsangebot steht m.E. zwar nicht als Ersatz für den Gemeindeunterricht, aber eine klare Grenzziehung im Sinne einer wertneutralen Geste der Anerkennung beider Bildungsangebote für junge Musliminnen und Muslime ist auf jeden Fall sinnvoll. Es geht weder um eine Auf- noch um eine Abwertung des einen oder anderen Bildungsangebots. Der schulische Islamunterricht ist allerdings im Vergleich zu den bisher etablierten Formen traditioneller Bildung nicht nur konzeptionell anders gestaltet, sondern findet gleichzeitig in einem anderen Kontext statt und unterliegt durch seinen Rechtsstatus in einem Kooperationsmodell zwischen Staat und Religionsgemeinschaft den in einem öffentlichen Bildungssystem für alle Fachdomänen geltenden Bildungsstandards.

Thesenartig sollen einige zentrale Eckpunkte eines staatlichen Islamunterrichts vorgestellt werden:

Der schulische Islamunterricht ist mehr als nur eine bildungspolitische Maßnahme zur Integration von muslimischen SuS. Er verfolgt dabei das zweifache **Ziel**, a) das Leben sowie die Selbst- und Weltbezüge im Lichte eines aufgeklärten Verhältnisses von (göttlicher) Offenbarung und (menschlicher) Vernunft zu deuten und b) durch den Aufbau von Wissensstrukturen, Einstellungen, Qualifikationen und Werthaltungen junge Menschen darin zu befähigen, ihr Leben selbstbestimmt und reflexiv mithilfe religiöser Kompetenzen zu gestalten.[3] Der Lern- und Lebensraum Schule bietet Heranwachsenden die Chance, islamische Einstellungen und Haltungen in einem Feld zwischenmenschlicher Beziehungen kennenzulernen, das neben dem Elternhaus und der muslimischen Gemeinschaft Raum für die individuelle Entwicklung bietet. Dieser sind insbesondere auch die sozialen Kontakte im schulischen Umfeld zuträglich.

3 Mit dem Kompetenzbegriff sind hier im weitesten Sinne jene Fähigkeiten, Fertigkeiten und Haltungen gemeint, die das Individuum darin befähigen, variable Konflikt- und Problemsituationen lösen zu können (vgl. Weinert 2001: 27 f). Religiöse Kompetenzen im engeren Sinne und in religionspädagogischer Hinsicht äußern sich dagegen in verschiedenen Dimensionen, wie beispielsweise religiöse Wahrnehmung, Beschreibung, Deutung, Begründung und Gestaltung, und umfassen immer kognitive, emotionale und spirituelle Dimensionen der Wissens- und Handlungspraxis (vgl. Topalović 2019: 28–31; Sajak 2021: 344–345).

Der moderne Islamunterricht stellt in seinem **Status** als Teil der allgemeinen Bildung an staatlichen Schulen weder eine systematische Einführung in die Grundlagen des Islam dar noch soll er muslimische SuS in die konkrete Ritualpraxis im Sinne einer Orthopraxie einführen. Er ist kompetenzorientiert ausgerichtet und will elementare Kompetenzen fördern.[4] Mit der Förderung von Kompetenzen, wie etwa religions- und vielfaltssensiblem Wahrnehmen, Verstehen, Beschreiben, Deuten und Begründen, sollen SuS in die Lage versetzt werden, mit (religiösen) Alltagskonflikten selbstständig und reflexiv umzugehen bzw. Problemlösungsansätze in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll zu entwickeln und umzusetzen.

Die Zielsetzung des schulischen Islamunterrichts will durch die **Kompetenzförderung** zu einer bejahenden Identifikation mit der Religion bzw. mit dem Glauben ermutigen, indem SuS in die Lage versetzt werden, eine verantwortliche und verantwortete Position gegenüber dem Glauben einzunehmen (vgl. Badawia 2022: 336). Gerade um dieser Aufgabe gerecht zu werden, muss sich der Islamunterricht den »Inhalten konkreter Religion, den Inhalten ›gelebter Religion‹ stellen« (Porzelt 2013: 106f). Nach dem aktuellen LehrplanPLUS des Islamischen Unterrichts in Bayern (vgl. ISB o. J.) sollen folgende grundlegenden Kompetenzen gefördert werden, die hier beispielhaft für die 10. Jahrgangsstufe gezeigt werden:

- Die Schülerinnen und Schüler reflektieren umfassend den Begriff der Würde, die jedem Menschen innewohnt, und verstehen die Menschenrechte als Grundlage des menschlichen Zusammenlebens.
- Die Schülerinnen und Schüler reflektieren den Sinn von Wallfahrten im Allgemeinen und den Hadsch im Speziellen sowie die Bedeutung von Wallfahrten für gläubige Menschen.
- Die Schülerinnen und Schüler deuten den Einfluss des Glaubens an das Leben nach dem Tod auf das Leben von muslimischen Gläubigen im Diesseits und beschreiben Konsequenzen für den Umgang von Musliminnen und Muslimen mit Schicksalsschlägen und Tod.

4 Inzwischen sind alle Lehrpläne in den einzelnen deutschen Bundesländern, in denen Islamunterricht an öffentlichen Schulen angeboten wird, kompetenzorientiert.

- Die Schülerinnen und Schüler reflektieren Frauengestalten in koranischen Prophetenerzählungen und diskutieren sachgerecht und differenziert das im Koran beschriebene Rollenbild der Frau.
- Die Schülerinnen und Schüler beschreiben die Darstellung des Propheten Muhammad im Koran und diskutieren über den Umgang mit der Figur des Propheten in der Gegenwart.
- Die Schülerinnen und Schüler erörtern den Umgang mit kontroversen Koransuren und Hadithen unter Berücksichtigung der Koranexegese und erkennen die Interpretationsbedürftigkeit des Korans.
- Die Schülerinnen und Schüler vergleichen den gelebten Islam in verschiedenen Gesellschaften und diskutieren über kontroverse Themen im Hinblick auf den Islam in Deutschland.
- Die Schülerinnen und Schüler erläutern Grundzüge fernöstlichen religiösen Denkens, begegnen Hinduismus und Buddhismus respektvoll und bringen im Dialog eigene religiöse Einstellungen zur Sprache.

Der LehrplanPLUS des Islamischen Unterrichts ist in acht Lernbereiche (gilt für Mittelschule, Realschule und Gymnasium; Grundschule hat sieben Lernbereiche) wie folgt gegliedert, sie stellen gleichzeitig die Gegenstandsbereiche des Fachlehrplans dar:

- Lernbereich 1: Miteinander leben
- Lernbereich 2: Religiöses Leben
- Lernbereich 3: Glaubenslehre des Islams
- Lernbereich 4: Prophet
- Lernbereich 5: Muhammads Leben und Wirken
- Lernbereich 6: Koran und Schrifttradition
- Lernbereich 7: Geschichte und Geographie des Islams
- Lernbereich 8: Religionen und Weltanschauungen

Die Lerninhalte bilden eine klare Progression ab, sodass viele Möglichkeiten aufbauenden Lernens gegeben sind. Diverse Lerninhalte und Kompetenzerwartungen ziehen sich durch die verschiedenen Jahrgangsstufen hindurch und

bauen von Jahrgangsstufe zu Jahrgangsstufe aufeinander auf. Sie beginnen zum großen Teil schon in der Grundschule und werden im Gymnasium fortgeführt. Dabei werden die Zugänge und Fragestellungen vertieft und zunehmend differenzierter behandelt. Alle Lernbereiche sind von gleicher Relevanz, sodass die Reihenfolge durch die Lehrkraft individuell bestimmt werden kann.

Im Rahmen der Sprachbildung, der theologischen Selbstverortung der SuS sowie unter Rückgriff auf die möglichen unterschiedlichen Muttersprachen sind die Lehrkräfte des Islamischen Unterrichts angehalten, die Begrifflichkeit entsprechend ihren Lerngruppen einzuführen, sodass jederzeit ein fachlicher Austausch möglich ist.

Aus didaktischer Perspektive liegt der Auftrag des Islamunterrichts darin, einen Rahmen zu schaffen, in dem die kritische Reflexion religiöser Tradition vor dem Hintergrund des aktuellen religionspädagogischen Diskurses im europäischen Kontext erfolgt. Bei der Betrachtung religiöser Tradition bzw. religiöser Quellen entsteht ein Raum, in dem die religiöse Tradition und soziale Wirklichkeiten aufeinandertreffen und unter dem Blickwinkel der lebensweltlichen Bedeutung reflektiert werden. Die Frage nach der Lebensweltorientierung muslimischer Schüler*innen – so der Religionspädagoge Harry Harun Behr – ist dabei nicht »künstlich herbeigerufen, sondern sie tritt jedem, der vor allem in den höheren Jahrgangsstufen Islam unterrichtet, als reale Herausforderung für die fach- und bezugswissenschaftliche Begründung seines pädagogischen Handelns entgegen« (Behr 2010: 132). Dementsprechend liegt die Aufgabe einer auf Kompetenzerwerb ausgerichteten Bildung auch darin, die SuS zu befähigen, ihre eigenen (religiösen) Erfahrungen und Perspektiven einzubringen und auch individuelle Lernwege bzw. Reflexionen einzuschlagen.

Im Vergleich zu einer ausschließlichen inhaltlichen Wissensvermittlung und etwaigen Belehrung der Schülerschaft durch die Lehrkraft stellen wir Interaktion bzw. Kommunikation als didaktische Leitbegriffe in den Mittelpunkt unseres religionsdidaktischen Denkens und Handelns. Damit rücken für uns der Mensch, das Subjekt, sprich die SuS als sinnverstehend miteinander Handeln-

de in den Fokus unterrichtlicher Analyse, Planung und Gestaltung. Eine kritische und kontextorientierte Reflexion religiöser Fragen und Inhalte geschieht dabei in einer engen Kooperation zwischen den Lehrenden und Lernenden; sie bilden gemeinsam – um an dieser Stelle begrifflich an Hartmut Giest und Joachim Lompscher anzuschließen – ein »pädagogisches Gesamtsubjekt« (Giest/Lompscher 2006: 25). Damit wird in der Folge gearbeitet, um (traditionelle) religiöse Inhalte und die Lebenswirklichkeit der SuS in Verbindung zu bringen, diese im kritischen Kommunikations- und Arbeitsprozess zu reflektieren und in alltägliche Handlungsperspektiven zu transformieren.

Im systematischen Horizont von Interaktionen nimmt der Begriff der Kommunikation einen zentralen Stellenwert ein. Damit geht für unser Grundverständnis religiöser Bildung einher, dass der Sinn der Wissensvermittlung auf der Ebene des Verstehens in den Vordergrund rückt. Das Verstehen avanciert in diesem Konzept zur tragenden Säule. Die unterrichtliche Kommunikation ist dabei kein Selbstzweck. Sie steht in einem engen Zusammenhang mit der Förderung des kritischen Denkens als einer essenziellen religiösen Kompetenz. Kritisches Denken wird im Kontext religiöser Bildung als ein Sammelbegriff für eine Reihe von Fähigkeiten verstanden, die im Rahmen des Islamunterrichts gefördert werden sollen. Beispielsweise handelt es sich dabei um kognitive Fähigkeiten wie Interpretation, Analyse, Erklärung, systematisches Schlussfolgern etc. Ferner handelt es sich beim kritischen Denken um eine allgemeine Haltung im Umgang mit Wissen und Alltag, die unter anderem durch Neugier, Offenheit, Klarheit, Sorgfalt und Durchhaltevermögen geprägt sein sollte (vgl. Kruse 2017: 14–40; Pfister 2020: 13–19).

Aus der Langzeitperspektive steuert der Islamunterricht auf die religiöse Mündigkeit als Entwicklungsziel zu. Diese bedeutet im islamischen Sinne vor allem, „die Menschen in die Lage zu versetzen, wenn sie glauben, zu wissen, warum sie glauben und eigenständig im Glauben zu handeln. Die Freiheit, ob ein Mensch überhaupt glaubt oder nicht bleibt davon unberührt. Die religiöse Mündigkeit als Denk-, Sprach- und Handlungsfähigkeit sowie als Moment des Bewusstseins in der Religion setzt einen Glauben voraus. Insofern ist sie auch eine religionsim-

manente Fähigkeit, das Herausbilden und Entwickeln eines Bewusstseins, wodurch ein Individuum zur eigenen Deutungshoheit gelangt, seine Bedingungen, Orientierungen und sein Engagement eigenständig gestaltet und nicht zuletzt seine Reflexionsgabe nutzt und übt." (Polat 2010: 187)

Eine Islamstunde an der staatlichen Schule verfolgt nicht das Ziel, die Frömmigkeit junger Musliminnen und Muslime zu fördern. Sie erfüllt einen Teilaspekt des gesetzlich vorgegebenen Erziehungs- und Bildungsauftrags der Schule im Rahmen allgemeinen Bildung (zu inhaltlichen Grenzen des Islamunterrichts vgl. Dietrich 2011). Demzufolge sollen muslimische SuS befähigt werden, »die Welt regelgeleitet religiös zu deuten und sich als religiöse Subjekte zur Welt zu positionieren. Sie sollen dabei auch befähigt werden, sich zum in der Religion Tradierten zu positionieren.« (Behr 2010: 2) In der Schule eignen sich Heranwachsende nicht nur Informationen über einzelne Themenfelder der Religion an. Sie werden – idealtypisch gedacht – gebildet und lernen dabei, kritisch zu denken.

Die Schule sollte der Ort sein, an dem das kritische Denken fächerübergreifend als eine der zentralen Bildungsaufgaben erfüllt wird. Mit kritischem Denken ist ein ganzheitliches, differenziertes Denken gemeint, das im Rahmen allgemeiner Schulbildung geübt und durch das Reflektieren über konkrete Selbst- und Weltbezüge geschult wird. Ursprünglich bedeutet »kritisieren« im Griechischen scheiden, trennen, urteilen, richten, entscheiden. Gemeint ist damit die Kunst der Beurteilung, das Auseinanderhalten von Annahmen und Tatsachen oder das Infragestellen von Argumenten und Interpretationen von Sachverhalten (vgl. Wohlrapp 2008: 213). Kritisches Denken stellt nicht – wie oft vor allem von verunsicherten (religiösen) Eltern vermutet wird – die Religion in Frage oder will sie sogar bekämpfen. Es liegt sicherlich nicht im Interesse der schulischen Bildung, den Glauben der jungen Menschen zu dekonstruieren. Dieser Punkt kann in den Ohren von Schul- und Bildungsexperten trivial klingen, aber diese Skepsis ist auf der muslimischen Seite (Eltern, Verbände und sogar manche Schülerschaft) groß und verdient deshalb die Aufmerksamkeit der Professionellen. Im kritischen Denken vermuten viele muslimische Eltern eine Art Kri-

tik der Religion, was eine starke Abwehrhaltung auslöst. Die alltagssprachlich dominante missbilligende Konnotation des Adjektivs kritisch stellt die vielen positiven Aspekte der Kritik in den Hintergrund.

Im kritischen Denken werden Selbst- und Weltbezüge im Prozess der Urteilsbildung so konkretisiert, dass die Begründungsstruktur und Argumentationsgrundlage einer kritischen Prüfung unterzogen werden. Man hinterfragt die Argumentationsstruktur und will erreichen, dass Heranwachsende sich ihrer eigenen Denk- und Argumentationsmuster bewusster werden. Mit anderen Worten: Im kritischen Denken wird im ersten Schritt ein Sachverhalt (religiöse Inhalte) zum Gegenstand des Denkens gemacht, indem es die Frage erlaubt: Was ist aus der Fachkompetenz für die Religion (z.B. des Islam) elementar, was die junge Generation aus der Tradition wissen soll? Im zweiten Schritt wird die Lebenswirklichkeit der Rezipienten analysiert und unter dem Gesichtspunkt begutachtet, ob diese bestimmte kulturelle und sittliche Besonderheiten aufweist. Mit der Berücksichtigung der kulturellen und sittlichen Gewohnheiten des jeweiligen Kulturkreises soll verhindert werden, dass ein Urteil (selbst wenn es religiös normativ sein sollte) standardisiert wird.

Um an dieser Stelle Bezug auf das Eingangsbeispiel zu nehmen, wäre es theologisch-ethisch bei der Urteilsbildung nicht vertretbar, die über Jahrhunderte etablierte demokratische Kultur einer Gesellschaft zu ignorieren. Die Anerkennung und Berücksichtigung der kulturellen und sittlichen (dazu gehören selbstverständlich auch die juristischen) Besonderheiten einer Gesellschaft bilden einen festen Bestandteil eines theologisch-kritischen (im Sinne von ganzheitlichen) Denkansatzes.

Der vorletzte Punkt ist theologischer Natur. Er besagt, dass der Islam viel mehr ist als Gebote und Verbote. Schülerinnen und Schüler bekommen im Islamunterricht die Möglichkeit, ihrer Religion unter religionsethischen Kategorien von Gut und Übel/Böse zu begegnen. Dies soll präventiv gegen einen ideologischen Islamismus wirken, der Jugendliche sehr stark mit einem verkürzten Begriffspaar von Geboten »halāl« und Verboten »harām« unter Druck setzt. Dagegen

stellt ein schulischer Islamunterricht die koranischen Ausdrücke von Gut (hayr) und Übel (šarr) als ethische Kategorien in den Vordergrund. Dieser Hinweis ist für die Entwicklung einer religionsethischen Perspektive im Kontext des Islam sehr wichtig, weil er die Perspektive des Konkreten und Besonderen auf das Allgemeine erweitert. Fundamentalisten wollen diesen weiten Blickwinkel der Offenbarung auf zwei rechtstheoretische Begriffe verengen und stiften damit kognitiv eine binär codierte Radikalität. Die Haltung bzw. der kritische Geist des modernen Islamunterrichts widerspricht dem vehement. Sein Geist ist ethisch orientiert und operiert mit den zwei anderen Kategorien der islamischen Theologie (Gut »maslaha« und Übel/Böse »mafsada«), die koranisch verankert sind (vgl. K 16: 90).

Schließlich findet der schulische Islamunterricht in einem gesellschaftlichen Kontext statt, der durch religiöse und weltanschauliche Pluralität gekennzeichnet ist. An kaum einem anderen Ort im öffentlichen Raum begegnen sich Menschen mit so unterschiedlichen religiösen und weltanschaulichen Einstellungen und Überzeugungen wie in der Schule. Im Rahmen schulischer Lehr- und Lernprozesse erleben die SuS teilweise sehr unterschiedliche Deutungshorizonte und haben die Möglichkeit, sich mit religiösen und/oder weltanschaulichen Wissensbeständen interaktiv auseinanderzusetzen und dabei zu erfahren, wie multiperspektivische Zugänge aussehen können. Ziel solcher Interaktionen ist es auch, sie bei der Entwicklung interreligiöser und pluralitätsfähiger Kompetenzen zu begleiten (vgl. beispielsweise Schambeck 2013; Willems 2011; Ballnus 2017).

Literatur

Badawia, Tarek und Topalović, Said (Hrsg., 2023): Islamunterricht im Diskurs. Religionspädagogische und fachdidaktische Ansätze. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Badawia, Tarek und Topalović, Said (2022): »Kontextbezogen – Vernunftbasiert – Lebensweltorientiert. Bildungstheologische und didaktische Bestimmungen des Islamischen Religionsunterrichts«. In Andreas Kubik, Susanne Klinger und Coskun Saglam (Hrsg.): Neuvermessung des Religionsunterrichts nach Art. 7 Abs. 3 GG. Zur Zukunft religiöser Bildung (Veröffentlichungen des Instituts für Islamische Theologie der Universität Osnabrück 11). Göttingen: V&R unipress, 291–316.

Ballnus, Jörg (2019): »Islamischer Religionsunterricht im ‚Norden' und ‚Westen'. Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen – ein Zwischenstand«. Religionspädagogische Beiträge 80, 24–32.

Behr, Harry H. (2010): »Muslimische Identitäten und Islamischer Religionsunterricht«. In Behr, Harry H. u. a. (Hrsg.): Was soll ich hier? Lebensweltorientierung muslimischer Schülerinnen und Schüler als Herausforderung für den Islamischen Religionsunterricht (Islam und Bildung 2). Münster: LIT Verlag, 57–101.

Engelhardt, Jan Felix/Ulfat, Fahimah/Yavuz, Esra (Hrsg., 2020): Islamischer Religionsunterricht in Deutschland. Qualität, Rahmenbedingungen und Umsetzung. Herausgegeben von der Akademie für Islam in Wissenschaft und Gesellschaft (AIWG). Bönnen: Druck & Verlag Kettler.

Giest, Hartmut und Lompscher, Joachim (2006): Lerntätigkeit – Lernen aus kultur-historischer Perspektive. Ein Beitrag zur Entwicklung einer neuen Lernkultur im Unterricht (International Cultural-historical Human Sciences 15). Berlin: Lehmanns Media.

ISB (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung; o. J.): LehrplanPLUS. Islamischer Unterricht 10. Online: <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/gymnasium/10/iu> [Zugriff: 30.01.2023]

Klement, Karl/Shakir, Amena/Topalovic, Said (2019): Kompetenzorientierung im islamischen Religionsunterricht. Impulse für Theorie und Praxis. Linz: Veritas.

Kruse, Otto (2017): Kritisches Denken und Argumentieren. Konstanz: UTB.

Möller, Rainer/Sajak, Claus P./Khorchide, Mouhanad (Hrsg., 2014): Kompetenzorientierung im Religionsunterricht: von der Didaktik zur Praxis. Münster: Comenius-Institut.

Mohr, Irka-Christin und Kiefer, Michael (2009): Islamunterricht – Islamischer Religionsunterricht – Islamkunde. Viele Titel – ein Fach? Bielefeld: transcript.

Pfister, Jonas (2020): Kritisches Denken. Stuttgart: Reclam.

Polat, Mizrap und Tosun, Cemal (Hrsg., 2010): Islamische Theologie und Religionspädagogik. Islamische Bildung als Erziehung zur Entfaltung des Selbst. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Polat, Mizrap (2010): »Religiöse Mündigkeit als Ziel des islamischen Religionsunterrichts«. In Mizrap Polat und Cemal Tosun (Hrsg.): Islamische Theologie und Religionspädagogik. Islamische Bildung als Erziehung zur Entfaltung des Selbst. Frankfurt am Main: Peter Lang, 185–202.

Porzelt, Burkard (2013): Grundlegung religiöses Lernen. Stuttgart: Klinkhardt.

Sajak, Claus P. (2021): »Kompetenzorientierung«. In Ulrich Kropač und Ulrich Riegel (Hrsg.): Handbuch Religionsdidaktik. Stuttgart: Kohlhammer, 341–352.

Sarikaya, Yasar und Bäumer, Franz-Josef (Hrsg., 2017): Aufbruch zu neuen Ufern. Aufgaben, Problemlagen und Profile einer Islamischen Religionspädagogik im europäischen Kontext (Studien zur Islamischen Theologie und Religionspädagogik 2). Münster: Waxmann.

Sarikaya, Yasar/Ermert, Dorothea/Öger-Tunc, Esma (Hrsg., 2019): Islamische Religionspädagogik: didaktische Ansätze für die Praxis (Studien zur Islamischen Theologie und Religionspädagogik 4). Münster: Waxmann.

Schambeck, Mirjam (2013): Interreligiöse Kompetenz. Basiswissen für Studium, Ausbildung und Beruf. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Schröter, Jörg Imran (Hrsg., 2020): Islam-Didaktik. Praxishandbuch für Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen.

Sejdini, Zekirija (Hrsg., 2016): Islamische Theologie und Religionspädagogik in Bewegung. Neue Ansätze in Europa. Bielefeld: Transcript.

Topalovic, Said (2019): »Der kompetenzorientierte Unterricht – Bausteine zur Entwicklung einer Didaktik für den islamischen Religionsunterricht«. HIKMA – Zeitschrift für Islamische Theologie und Religionspädagogik 10, 26–48.

Ucar, Bülent (Hrsg., 2011): Islamische Religionspädagogik zwischen authentischer Selbstverortung und dialogischer Öffnung. Perspektiven aus der Wissenschaft und dem Schulalltag der Lehrkräfte (ROI – Reihe für Osnabrücker Islamstudien 3). Frankfurt a. M.: Peter Lang.

Ucar, Bülent (2012): »Zur Beheimatung des Islam, der Islamischen Theologie und des Islamischen Religionsunterrichts in Deutschland«. Denkströme. Journal der Sächsischen Adakemie der Wissenschaften 7, 195–206.

Ulfat, Fahimah und Ghandour, Ali (Hrsg., 2020): Islamische Bildungsarbeit in der Schule. Theologische und didaktische Überlegungen zum Umgang mit ausgewählten Themen im Islamischen Religionsunterricht. Wiesbaden: Springer VS.

Willems, Joachim (2011). »Interreligiöse Kompetenz an der öffentlichen Schule«. In Henning Schluß, Susanne Tschida, Thomas Krobath und Michael Domsgen (Hrsg.): Wir sind alle »andere«. Schule und Religion in der Pluralität. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 19–36.

Wohlrapp, Harald (2008): Der Begriff des Argumentes. Über die Beziehung zwischen Wissen, Forschen, Glauben, Subjektivität und Vernunft. Würzburg: Königshausen und Neumann.

Zum Autor

Prof. Dr. Tarek Badawia ist Inhaber des Lehrstuhls für Islamisch-Religiöse Studien mit Schwerpunkt Islamische Religionspädagogik/Religionslehre am Department für Islamisch-Religiöse Studien der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. Er forscht zu Themen- und Handlungsfeldern des Islamischen Unterrichts, der Religionspädagogik und der Islamisch-praktischen Theologie in Deutschland.

Kontakt: tarek.badawia@fau.de

Michaela Rychlá

Der jüdische Glaube in den deutschen Einwanderungsgemeinden

1 Ausgangslage – die Einwanderung der post-sowjetischen Juden und ihre Folgen

Die vollkommen unerwartete, sich geradezu überschlagende Entwicklung innerhalb der jüdischen Gemeinschaft im wiedervereinigten Deutschland während der Einwanderungsjahre nach 1993 erforderte neue Denkkonzepte zur Optimierung der Strukturen und der Bildungsarbeit.

Zu Beginn der jüdischen Einwanderung aus der gerade zugrunde gegangenen UdSSR in der ersten Hälfte der 90er Jahre des letzten Jahrhunderts herrschten zwar prinzipiell Offenheit und Hilfsbereitschaft den sogenannten Kontingentflüchtlingen gegenüber, aber auch eine gewisse Unsicherheit, ja Ratlosigkeit, wie denn der Ansturm bewältigt und wie langfristig auf die damit verbundenen Veränderungen reagiert werden solle.

Selbst die Bejahenden unter den Alteingesessenen, zu denen auch ich gehöre, sahen sich mit neuen, mehr oder minder dramatischen Entwicklungen konfrontiert. Das bis dahin unbekannte Problem der im Pass festgeschriebenen

Nationalität „jüdisch“ bescherte der deutsch-jüdischen Gesellschaft ein neues Phänomen, weil sich die sowjetischen Juden als jüdisch bezeichnet und gefühlt haben, selbst wenn sie den halachischen Vorschriften über die Abstammung[1] nicht entsprochen haben und die Männer und Jungen meistens nicht beschnitten wurden. Besonders an den geschlossenen Toren der Jugendzentren gab es bei diesen nichthalachischen[2] Kindern oft Tränen der Enttäuschung oder gar Beschämung, vielerorts wurden diese Kinder und Jugendlichen auch vom Besuch des jüdischen Religionsunterrichtes ausgeschlossen. Die Einwanderer verstanden nun nicht, warum sie als Nichtjuden keinen Zugang zu jüdischen Einrichtungen haben sollten. Öfter hörte ich den bitteren Seufzer, in der Sowjetunion sei man Jude gewesen – und das sei schon schlimm gewesen; hier aber sei man plötzlich ein Russe oder Ukrainer und das sei noch schlimmer.

Das andere große Problem, das gleichermaßen fast alle Einwanderer betraf, war eine bis auf seltene Ausnahmen nahezu vollständige religiöse Unwissenheit. Allein die sog. Bergjuden aus den diversen Regionen des Kaukasus verfügten oft über ein gefestigtes Wissen und sogar gelebte Tradition. Diese Einwanderer-Gruppe aus Aserbaidschan oder Georgien ist aber einerseits zahlenmäßig in Deutschland nicht sehr stark vertreten, andererseits bildet sie eine besondere Gruppe für sich, da sie auch im Ritus eigene Merkmale befolgt, also der hier vorherrschenden aschkenasischen Tradition nicht angehört. In den ersten Wirren der großen Einwanderung in den Jahren 1993-94 gab es so viele handfeste Probleme mit Unterbringung, Erledigung aller notwendigen Formalitäten, Sprachkursen, der beruflichen Orientierung – kurzum mit der Integration an sich, dass das religiöse Element, das Judentum, eigentlich zu kurz kam. Das gro-

1 Die *Halacha*, das jüdische Religionsgesetz, legt fest, dass die Zugehörigkeit zum Volke Israel durch die Mutter jüdischer Herkunft vererbt wird. Ist lediglich der Vater Jude, wird das Kind als nichtjüdisch betrachtet. Neben der Geburt durch eine jüdische Mutter gibt es noch die Möglichkeit, zum Judentum zu konvertieren. Einen gültigen *Gijur* zu bestehen, erfordert einen langen Lernprozess sowie Annahme der jüdischen Lebensweise.

2 Es gibt Bestrebungen, auch innerhalb der Orthodoxie eine etwas weniger rigide Haltung solchen Menschen gegenüber einzunehmen. So wird etwa diese Gruppe Betroffener in der Prager Gemeinde *tatínkovci*, die Väterlichen, genannt. In einigen deutschen, besonders kleineren Gemeinden sind diese Personen zwar keine Mitglieder, aber die Jugendlichen dürfen beispielsweise oft den Religionsunterricht besuchen.

ße Hindernis stellte damals die Tatsache dar, dass es kaum Fachpersonal gab, das imstande gewesen wäre, Religionsunterricht auf Russisch zu erteilen, da besonders am Anfang ein solcher Unterricht auf Deutsch gar nicht hätte angenommen werden können, denn selbst die jüngeren Einwanderer sprachen zwar meistens Englisch, beherrschten jedoch kein Deutsch. Und Russisch als Fremdsprache galt damals in der BRD, nach dem Ende des Kalten Krieges, anders als heute, beinahe als ein Exot.

Im Verlauf der Zeit wurden zwar die Angelegenheiten des Alltags geregelt, das Bewusstsein jedoch, als Jude/Jüdin ebenso eifrig auch die eigene verlorene oder nicht ganz präsente jüdische Identität klären zu müssen, blieb vielfach im Unklaren. Das bewirkte dann oft, dass bei vielen Einwanderern der Weg in die Synagogen kaum oder nie und in die Gemeinden immer seltener führte. Viele dieser Einwanderer haben nicht wirklich verinnerlicht, dass sie lediglich aufgrund ihrer jüdischen Herkunft aus den GUS-Staaten ausreisen durften. Die Enttäuschung darüber in den Gemeinden, besonders in den Rabbinaten, war natürlich groß und verständlich. Denn das Judentum ist nicht nur Wohlfahrtspflege.

Durch die lang anhaltenden Sprachschwierigkeiten insbesondere der älteren Einwanderer kam es in manchen Gemeinden zu der nicht erwünschten Polarisierung hier die Deutschen – dort die Russen. Es ist müßig, darüber nachzudenken, dass hier kaum von Deutschen die Rede sein kann, wenn man sich die Herkunft der Großelterngeneration anschaut. Die deutschen Juden sind entweder nach unsäglichen Leiden in der NS-Vernichtungsmaschinerie ums Leben gekommen oder sie sind noch rechtzeitig ausgewandert, wenn sie das Glück und die Mittel dazu hatten. Nicht viele deutsche Juden, welche die *Scho'a* überlebt hatten, kehrten nach Hause, das es nicht mehr gab, zurück. An den bestehenden Problemen innerhalb der Gemeinden an der Schwelle zum 21. Jahrhundert änderte all dies nichts. Die sogenannten Deutschen, eine bunt gemischte jüdische Gesellschaft von Juden mit meistens polnischen oder ungarischen, rumänischen, tschechoslowakischen oder viel seltener westeuropäischen Wurzeln, die häufig als *Displaced Persons* nach Deutschland kamen und nach dem Krieg

in DP-Lagern lebten, standen Jahrzehnte später plötzlich ahnungslos einer russischsprachigen Einwanderung nicht selten etwas überfordert gegenüber.

Eines der großen Probleme stellt bis heute die noch anzutreffende Passivität und Bedient-Werden-Mentalität dar. Manchmal erlebte man Neueinwanderer, die nur solange ihre jüdische Gemeinde aufsuchten, bis die Wohnungsverhältnisse geklärt, Sprachkurse belegt und Arbeit gefunden waren. Dasselbe – und noch mehr – betrifft die Jugendlichen, die aus dem tiefsitzenden Unbehagen über die vermeintliche Erwartungshaltung der deutschen Umgebung, sie sollten gleich religiös werden, lieber erst gar nicht kommen wollten. Angesichts der bekannten Tatsache, dass in den 70 Jahren marxistisch-leninistischer Indoktrination[3] das Angstgefühl vor der Entlarvung der Zugehörigkeit zum Judentum die breiten Massen der sowjetischen Juden prägte, ist die indifferente, ja gleichgültige Haltung der religiösen Welt des Judentums gegenüber zwar sehr schmerzlich, aber rational nachvollziehbar. Die alles beherrschende These von Karl Marx und Friedrich Engels, die Religion sei das Opium des Volkes, führt heute noch vielfach dazu, dass allein das Wort Religion unerwünscht, da angstbesetzt ist.[4] An dieser Stelle ist doch eine interessante Beobachtung anzumerken: So, wie die postsowjetischen Juden älterer Generationen, die den Diskriminierungsdruck des kommunistischen Regimes über Jahrzehnte hindurch hart

3 An dieser Stelle erstaunt die historische Parallele zwischen dem Altertum und der neuesten Geschichte: So wie von der 70jährigen Verschleppung ins Babylonische Exil *Galut Bawel* das Volk schwer gezeichnet wurde, unter anderem durch den Verlust der Muttersprache Hebräisch und die Annahme der babylonischen *lingua franca* Aramäisch, und das Trauma des Exils bis heute für das Volksempfinden der eigenen Identität relevant ist, stellt die langanhaltende Diskriminierung der sowjetischen Juden besonders während der Stalin-Ära eine kollektive Schicksalsgemeinschaft her. Die Länge dieser Zeit bis zur Perestrojka-Lockerung betrug auch an die 70 Jahre. Beide Epochen hatten ähnlich fatale Folgen: Das Volk war religiös so gut wie untergegangen, das so wichtige religiöse Wissen war versiegt. In den Gemeinden heute stehen wir vor der gleichen Aufgabe, wie es zu Zeiten von *Esra* und *Nechemja* war, das Volk nämlich zurück zu seinen Wurzeln zu führen, s. hagiografische Berichte des Alten Testaments.

4 Meine eigene Erfahrung mit den Eltern meiner Schüler, die aus den GUS-Ländern kamen, lehrte mich, anstelle von *Religion* lieber das Wort *Tradition* zu wählen. Eine Einladung zum Religionsunterricht wurde oft nicht befolgt; wenn allerdings das Wort *Traditionsvermittlung* fiel, haben viele Eltern ihre indifferenten Ängste überwunden und schickten ihre Kinder doch in den Unterricht.

erlebt haben, manchmal davor zurückscheuen, ihre Identität frei preiszugeben, ergeht es heute noch den Nachkommen der mallorquinischen Kryptojuden, die seit mehr als einem halben Jahrtausend ihre wahre Identität zu verbergen versuchen, nachdem sie so schrecklich unter dem blutigen Zugriff der Inquisition gelitten hatten.[5]

Ein bemerkenswertes Phänomen stellt aber doch die erstaunliche Wendung zahlreicher junger Menschen zum orthodoxen, ja frommen Lebenswandel dar. Natürlich ist es begrüßenswert, wenn junge Menschen ihre religiösen Wurzeln, die spätestens in der Generation ihrer Eltern verdorrten, wieder entdecken und als *Chosrej biTschuwa*, Rückkehrer, zum observanten Judentum zurückkehren. Bereits hier aber gibt es mehrere Schwierigkeiten. Es kann nicht sein, dass durch diese Rückkehr zur Tradition manche Einwandererfamilien zerrüttet werden, weil die Eltern weder imstande noch gewillt sind, koscher und fromm zu leben. Die Jugend muss lernen, ihre Eltern im Sinne der *Tora* zu ehren und zu respektieren. Der jugendliche Eifer, geweckt durch religiöse Unterweisung in orthodoxen Einrichtungen, darf nicht zur Intoleranz führen. Es gab und gibt genügend Eltern, die davor Angst haben, ihre Kinder durch diese neue Frömmigkeit zu verlieren. Das müsste allen Erziehern und Lehrern, die die wissbegierige Jugend formen, bewusst sein. Mich fragte einmal eine Mutter, ob ich denn ihren Sohn fromm machen wolle. Wenn ja, möchte sie nicht, dass er für seine Bar-Mizwa lernt! Natürlich war meine Antwort ein klares „Nein“ und die Bar-Mizwa war in Halle ein wirklich schönes und seltenes Fest!

Wie könnten wir denn Vertrauen gewinnen, wenn wir es wagen würden, die Kinder den Eltern zu entfremden! Das darf nicht sein. Keinesfalls darf der natürliche Drang der Jugend nach Neuem, Gutem und Wahrem zum Fanatismus verformt werden. Die Geschichte zeigt genügend abschreckende Beispiele, zu welchen Folgen diese Verformung führen kann.[6]

5 Hierzu gibt es eine bewegende Dokumentation des Filmemacher-Ehepaares Targownik-Zimmerman *Dies sind die Namen* über die Schicksale der Juden auf Mallorca, die *Chuetas*.

6 Erinnert sei etwa an die Kinder, die für Girolamo Savonarola (1452-1498) während seiner fanatischen Herrschaft in Florenz die Sittenpolizei spielten und noch nicht einmal davor

Ein anderes Problem betrifft die Integration dieser nach Rückkehr strebenden jungen Menschen in die vorhandenen jüdischen Infrastrukturen. Bereits Ende der 90er Jahre wurde oft von der Schwierigkeit berichtet, dass auf Veranstaltungen – trotz gewünschter Umgangssprache Deutsch – vorwiegend Russisch gesprochen wurde und die deutschsprachigen Jugendlichen letztendlich eine immer kleinere Minderheit bildeten, bis dann die Deutschen gar nicht mehr hingehen wollten. Sie fühlten sich unwohl, da sie selbst kein Russisch sprechen konnten. Selbst ich, die ich zum Glück in meiner tschechoslowakischen Heimat so gut Russisch lernen konnte, dass ich es heute noch fließend kann, fühlte mich schon etwas befremdet, in der Hallenser Gemeinde als eine der vier Deutschen, deutschsprachigen Juden also, gesehen zu werden; alle anderen sprachen ja Russisch…

Ein später öfter vorgebrachter Einwand, der seit der bahnbrechenden Arbeit der Lauder-Foundation[7] in Berlin und anderswo kam und bis zu mir vorgedrungen ist, ließ mich immer nachdenklich werden: Die, die bis vor Kurzem gar nichts vom Judentum wussten, wollen mir, die ich schon immer koscher lebte und zu Hause und in der Synagoge betete und alle Feiertage gehalten habe, das Judentum erklären und mir sogar zeigen, dass ich ihnen nicht fromm genug bin? Wie kann denn das sein? Das erfüllte die deutschen Jugendlichen natürlich mit Frust.

Was die gemeinsame Sprache Deutsch betrifft, gab es später auch bei einer der Jahresversammlungen der IKG München den, wie ich meine, berechtigten Einwand, es müsse doch möglich sein, nach mehr als 20 Jahren Einwanderung erwarten zu dürfen, dass Deutsch beherrscht wird. Hierzu füge ich versöhnlich

zurückschreckten, ihre eigenen Eltern zu denunzieren. Auch während der Stalin-Diktatur und im NS-Regime haben die fanatisierten Jugendlichen in den Pionier- und Komsomolverbänden sowie den Nazi-Jugendgruppen eine erschreckende Rolle als Denunzianten gespielt. So etwa war es die komsomolsche Propaganda-Ikone Pawka (Pawel) Morosow, der im Alter von 13 Jahren seinen Vater bei der KP verraten hatte.

7 Eine Bildungseinrichtung der amerikanisch-jüdischen Familie Lauder (Estée Lauder Cosmetics), die seit den 90er Jahren des 20. Jh. insbesondere in Mittel- und Osteuropa orthodox-jüdische Lehrhäuser für junge Menschen führt und das jüdische Gemeindeleben wiederbelebt.

an, zumindest bei jüngeren Mitgliedern – Jugendlichen und Studenten – ist dies bereits seit Langem so, aber auch schon bei der Elterngeneration kann man die Verständigung auf Deutsch voraussetzen. Bei der Großelterngeneration habe ich Verständnis für latente oder sichtbare Schwierigkeiten. Es ist davon auszugehen, dass das Problem der Zweisprachigkeit innerhalb einer gewissen Zeit verschwinden wird. Die Kinder der Einwanderung sind erwachsen und werden eine neue, bereits souverän Deutsch sprechende Generation von Kindern zur Welt bringen und erziehen. Die anfangs deutlichen Mentalitäts- und Sozialisationsunterschiede werden geringer werden, bis sie schließlich durch Ehen zwischen alteingesessenen und russischen Juden vollkommen verschwunden sein werden.[8]

Nach fast dreißig Jahren Einwanderung haben wir heute ein gemischtes Bild von Erfolgen und Schwierigkeiten innerhalb der Gemeinden in der Bundesrepublik. Unbestritten bleibt die Tatsache, dass durch die Einwanderung eine ungeahnte Dynamisierung und Vergrößerung, Belebung und Präsenz des jüdischen Lebens in Deutschland ermöglicht wurde. Die alten Großgemeinden wuchsen enorm an, meistens verdoppelte sich die Gemeindemitgliedszahl etwa in Berlin, München, Frankfurt, Düsseldorf oder Köln. Anderenorts wurden sogar untergegangene Gemeinden durch die Ansiedlung der Kontingentflüchtlinge wiederbelebt oder gar neu gegründet wie etwa in Halle an der Saale, Konstanz und anderen Kleingemeinden, die sonst den demografischen Schwund sicherlich nicht überlebt hätten.

8 Eine große Gefahr bildet dabei das Phänomen der Mischehe mit einem nichtjüdischen Partner, die meistens dazu führt, dass der jüdische Partner über einen unterschiedlich langen Zeitraum hinweg die Prinzipien des jüdischen Lebens vernachlässigt und gar die jüdische Gemeinschaft verlässt. Deshalb werden große Anstrengungen unternommen, den jungen jüdischen Menschen eine Möglichkeit zu geben, einen passenden jüdischen Partner/jüdische Partnerin zu finden. Sowohl der Zentralrat der Juden als auch die Rabbinate und die Gemeinden sind sich ihrer Verantwortung in dieser komplizierten Angelegenheit bewusst.

Da die überwiegende Mehrzahl der Einwanderer eine akademische Ausbildung in der UdSSR hatte und durch sehr viele Talente im künstlerischen Bereich[9] das jüdische Leben hier bereicherte, kann man sagen, dass die Einwanderung an sich ein großer Erfolg ist, der mit unglaublich großer logistischer Anstrengung bewältigt wurde. Heute leben etwa viermal so viele Juden in der Bundesrepublik als zu Beginn der 90er Jahre.

Die Aufgabe heute lautet jedoch vielleicht noch dringender als in den ersten ziemlich unübersichtlichen Jahren, dieser Einwanderung oder zumindest Teilen der post-sowjetischen Juden durch neue Impulse eine geistige Rückkehr zu ihren Wurzeln, dem Judentum, zu ermöglichen.

2 Bildungskonzepte der jüdischen Gemeinschaft in der BRD früher und heute

Nach der *Scho'a* waren die nun in Deutschland lebenden Überlebenden, die meistens als *Displaced Persons* in besonderen Lagern zu Kräften kommen sollten, um ihr gerettetes Leben nach der Katastrophe neu zu ordnen, vor gewaltige Schwierigkeiten aller Art gestellt worden. Neben der großen Herausforderung, den Schock des Erlebten zu verkraften, war es auch die riesige Aufgabe, buchstäblich aus dem Nichts die jüdische Bildung wieder aufzunehmen, um die Identität erstarken zu lassen und so zu einer bescheidenen Normalität als jüdischer Mensch zurückzukehren. In den relativ wenigen jüdischen Gemeinden, die in der ersten Zeit nach dem Kriege wiedererrichtet wurden, gab es zwar auch einige derart gezeichnete Opfer, die ihren Glauben ganz abgelegt und gar ihre Zugehörigkeit zur Gemeinde aufgegeben hatten, aber die Mehrheit der Überlebenden kehrte unterschiedlich schnell oder langsam zu einem geregelten

9 Allein die Zahl der Musiker, Chöre oder Orchester in den Gemeinden nahm sehr erfreulich zu, auch Malkurse, Ballett, Schach und Theatergruppen bereichern das Gemeindeleben sehr; dies ist auf das breitgefächerte Kulturangebot in der sowjetischen Ausbildung zurückzuführen. Die Kultur war in der UdSSR eines der Merkmale der jüdischen Identität und eine Art Überlebensnische in der langen Periode von Diktatur und Diskriminierung.

Privatleben und somit auch zu ihrem eigenen Anteil am Gemeindeleben der Glaubensgemeinschaft zurück.

Was die jüdische Bildung betrifft, so kann man verkürzt sagen, dass es zwar wenig Unterricht gab, der aber dafür vom Rabbiner oder einem der selten vorhandenen Lehrer intensiv erteilt wurde. Eine besondere Intensität erlebten alle Jungen vor der *Bar-Mizwa*, im Alter um 12 bis 13 Jahre, damit sie gut auf ihre erste öffentliche Tora- und Prophetenlesung vorbereitet wurden. Danach flachte der Unterricht meist ab. In diesem Zusammenhang ist es doch interessant, sich den zwölfjährigen *Jeschu miNazaret*, Jesus, näher anzuschauen. Im Neuen Testament wird er als Jugendlicher am Tempel für sein überragendes Wissen bewundert. Ja, sehr schön! Natürlich! Auch er wird sich auf seine *Bar-Mizwa* vorbereitet, d.h. zusätzlich gelernt und die Schriften studiert haben. Daher empfinden wir Juden dabei nichts zu Außergewöhnliches, dass dieser junge Mann offenbar sehr gelehrt war.

Noch schwieriger gestaltete sich der Unterricht der Mädchen. Nicht selten bekamen in den 50er und 60er Jahren jüdische Mädchen keinen oder nur ganz wenig Unterricht, weil es weder Lehrer noch Materialien gab.[10] Aus vielen Gesprächen weiß ich, wie unglücklich diese Frauen zeitlebens waren, beim Lernen benachteiligt worden zu sein.

Seit etwa den 70er-Jahren oblag die Sorge um die religiöse Unterweisung der *Sochnut*[11], einer Institution in Israel, die allerdings mit großen Schwierigkeiten geeignete Lehrer suchte, die bereit und imstande wären, in Deutschland, dem ungeliebten und angstbehafteten Land, jüdischen Religionsunterricht zu geben. Noch in den 90er Jahren war dieses System am Wirken – leider oft genug mit folgenden Merkmalen: Einerseits sprachen die für nur zwei Jahre engagierten

10 Das führte dazu, dass die Generation heutiger Großmütter öfter gar nicht Hebräisch lesen, d.h. beten kann, da die Mädchen keinerlei Möglichkeit hatten, am Unterricht teilzunehmen. In ihren Familien sind es vorwiegend die Männer, die die zahlreichen Traditionen kannten und somit auch zum Lehrer der Familie wurden.

11 Diese Agentur wirkt heute noch, zu ihren Aufgaben zählt heute aber mehr als die Beschaffung von Lehrern etwa die Regelung der Auswanderung nach Israel.

Lehrer meist kein richtiges Deutsch, sondern vielmehr eine Mischung aus Jiddisch und Deutsch, Jiddisch-Deutsch, was manchen Schülern hier gewisse Probleme bereitete. Andererseits wurden Iwrit-Sprecher unter den Schülern von den Lehrern bevorzugt, weil es einfacher war, mit ihnen Hebräisch zu sprechen. Leider war es aber öfter so, dass Iwrit-Sprecher von zu Hause aus eher ein mäßiges Interesse an Religion hatten. Und das allergrößte Problem war, dass nach zwei Jahren der alte Lehrer ging und schon wieder ein neuer kam. Keine Kontinuität war möglich. Einer der Väter sagte mir einmal in Frankfurt seufzend: Schon wieder beginnen die Kinder bei Awraham, aber weiter als zu König David werden sie schon wieder nicht kommen...

Die Lösung der unerfreulichen Lage musste lauten: Eigene, deutschsprachige Lehrer müssen ausgebildet werden, damit sie dann den geregelten und bleibenden, länger als 2 Jahre dauernden Dienst antreten können.

Und noch eine große Frage beschäftigte Jahrzehnte lang die wenigen Lehrer, die da waren: Es gab gar keine brauchbaren Lehrmaterialien. Während des Krieges wurde das jüdische Volk in Deutschland fast vernichtet – und mit ihm auch seine Bücher. Und so war es auch eine große Qual, täglich vor den Schülern mit leeren Händen zu stehen und sich alles Wissen buchstäblich aus dem Ärmel ziehen zu müssen. Die Konsequenz hier lautete eindeutig: Es muss neue Lehrbücher geben, die dem Lehrer und dem Schüler bei der Bewältigung des Lernpensums behilflich sind und das Lernen erleichtern.

Und dies ist die Vorgeschichte meines dreibändigen Unterrichtswerkes *Emunat Jissra'el, Der Glaube Israels*.

3 Frankfurt 1995 – 2001

Völlig unglaubwürdig hört sich die Geschichte an, wie ich zu der Stelle als Lehrerin für jüdische Religion in der angesehenen Gemeinde in Frankfurt am Main

kam. Eines Nachts, an einem Donnerstag Ende Januar 1995, schreckte ich beim Kochen für den nahenden Schabbat hoch, als etwa um 23.15 Uhr das Telefon klingelte. Zu meiner Erleichterung waren es keine bösen Nachrichten, sondern der Religionslehrer, den ich aus der Synagoge kannte und der so, wie eigentlich immer alle, über die oben erwähnte *Sochnut* nach Frankfurt kam. Mit seiner entwaffnenden Freundlichkeit meinte er: Der Rebbe hot gesogt, as du kennst dem Unterricht machen, jo, hot er gesogt. Kum am Montig um draj in di Schil. Als ich entgeistert zurückfragte, was ich denn unterrichten soll, hieß es geradezu salomonisch: Nu, wirst du epess sen. Kum um draj. Ende der Ankündigung.

Und ich kam und sah.

Es gab nichts. Rein gar nichts! Da hat auch das tolle Jiddisch nicht geholfen… Kein Buch, kein Heft, kein Blatt. Nur Schüler, in meinem Falle Mädchen der 8. Klasse, saßen im leeren Raum da. Neugierig, und doch etwas schüchtern. Ihre strahlenden, schönen Augen auf mich gerichtet. Dachten wohl alle mit Unbehagen: Wie wird denn wohl die Neue sein?

Bis Montag um drei machte ich mir verzweifelt Gedanken, was denn alles gelernt werden sollte und könnte. Den halben Sonntag verbrachte ich am PC und versuchte, Ideen zu Papier zu bringen. Ein unklares Unbehagen bemächtigte sich meiner. So eine Aussage, wirst du epess sen, konnte nichts Gutes verheißen. Aber es kam ja noch schlimmer, als ich schon gedacht hatte. Es war verheerend. Einfach eine geistige Wüste. Nit kajn gor nischt do. Nix!

Etwas verunsichert gab ich mir einen Ruck, atmete tief durch und fragte die Mädchen, was denn schon so alles gelernt wurde und beherrscht wird. Die magere verbale Ausbeute ließ mich erstarren: Ot asoj – Mame, hilf!

Also dachte ich, zurück, war wohl nicht gut von mir. Lieber erst einmal einander bekanntmachen. Nach der Vorstellungsrunde und der vorsichtigen Frage, was sie sich denn alle vom Unterricht wünschen und erwarten, stellte ich fest, dass noch nicht einmal Gebetbücher vorhanden waren. Ja, die hatten wohl die

Jungen. Auf meine erneute, ja schon sehr vorsichtige Frage, was sie denn so gelernt hätten, hieß es unsicher, ja, über die Feiertage habe man gesprochen und auch über den Schabbat und so… Aber konkret kam wieder nichts. Freundlich lächelnd sprach ich den Mädchen Mut zu und gab den ersten Auftrag, ordentliche Notizblöcke in DIN-A-4 und stabiles Schreibzeug mitzubringen. Die erste Stunde wurde durch gemeinsames Singen einiger uns allen bekannter Lieder hinübergerettet. In den anderen beiden Mädchen-Gruppen (Klassen 7 und 9) bot sich ein ähnlich erschreckendes Bild. Ojwej!

Es blieb nichts anderes übrig, als mutig zu bleiben und sich ein neues System zu überlegen.

Als ich in der nächsten Woche die gleichen Klassen betrat, dachte ich: Gütiger Himmel, lass mich nicht scheitern oder lächerlich sein. Mit ziemlichem Herzklopfen versuchte ich, freundlich locker zu bleiben. Auch die Mädchen sahen aus, als wüssten sie gar nicht, wie ihnen geschehe. Fest entschlossen griff ich nach der Kreide, die zum Glück doch da war, und schrieb das erste Mal im Leben an einer Tafel das *B"H*-Zeichen[12] und das jüdische Datum. Alle schrieben brav ab. Als ich nachfragte, was wir denn da geschrieben hätten, kam unbeholfen und unsicher, allerdings richtig die Deutung der Überschrift. Mit dem Datum war das schon schwerer. So hatte ich gleich, wie vermutet und von mir gewünscht, das erste kleine Thema für die Stunde: Das jüdische Datum und der jüdische Kalender. Alle konnten sich eine Tabelle einrichten, in der alle jüdischen Monate mit ihren hebräischen Namen und den Feiertagen, den Monaten zugeordnet, standen. Wer sogar kleine Zeichnungen von Festtagssymbolen dazu malen wollte, freute sich später über die ersten sichtbaren Ergebnisse. Anfang geschafft!

Grob skizziert teilte sich der Doppelstunden-Unterricht in meistens drei Einheiten. In der ersten Einheit wurde der Stoff der letzten Stunde durch mein aktives

12 Es ist eine uralte Tradition, alles menschliche Tun, d.h. auch das Aufsetzen von Schriftstücken, Notizen im Schulheft oder die Tafeleinträge unter den Schutz des Ewigen zu stellen. Die Abkürzung hier, ersichtlich an dem Doppelstrich, bedeutet „Gelobt sei G"tt", eine gängige Bezeugung der Dankbarkeit.

Aufrufen möglichst aller Schüler wiederholt. Natürlich durften die schriftlichen Einträge herangezogen werden! Danach kam der meistens nicht so geliebte Teil der Doppelstunde – das Beten, bzw. das Beten-Lernen aus dem *Siddur*, dem Gebetbuch. Unvergessen bleibt mir jene siebte Klasse, in der alle Jungen immer versuchten, möglichst unauffällig kleiner zu wirken, sobald es darum ging, wer eben mal allein, zur Kontrolle der Lese-Kompetenz, hebräisch vorzulesen hat. So nach dem Motto: Bin ja gar nicht da! Welche Erleichterung, wenn jemand anders dran war! Wie glücklich aber dafür die Großväter waren, als sie sehen konnten, dass die Enkelkinder zwar mühsam, aber doch immer etwas besser beten konnten!

Der wirklich anstrengende Teil der Unterrichtseinheit war die handschriftliche Anfertigung der Unterlagen, die alle Schüler zu leisten hatten. Heute wäre das wahrscheinlich kaum denkbar, aber damals haben alle Schüler sehr brav mitgemacht und fleißig alles aufgeschrieben, was ich ihnen diktierte.[13] Wort für Wort, hebräische Fachbegriffe schrieb ich dazu immer an die Tafel. Wenn es die Zeit am Ende der Stunde ermöglichte, spielten wir in unteren Klassen ein Wissensquiz, mein Vier-Ecken-Spiel, das ich mir ausgedacht hatte, um das gerade Gelernte zu festigen. Diese Beendigung des Unterrichts liebten die Schüler besonders. Und der Nebeneffekt war sehr überzeugend: Das Grundwissen blieb erhalten! Sogar die Zehntklässler wollten immer noch spielen! Biiittee, könnten wir noch das Vier-Ecken-Spiel spielen? Wir sind auch ganz brav!! Na, da konnte ich doch nicht Nein sagen! Ihr erworbenes und – wichtig! – behaltenes Wissen machte sie alle sehr zufrieden. Die Wissenslücken wurden deutlich kleiner. Das war die beste Vorbereitung auf das Abitur – und auf das jüdische Leben.

Es würde zu weit führen, alle mühsamen Schritte einzeln aufzuzählen und beschreiben zu wollen, die ich in den nächsten sechseinhalb Jahren zu gehen hatte.[14] Vielleicht nur die besonders wichtigen Stationen meiner von mir so ge-

13 Die Hausaufgabe war öfter, den Eltern am Schabbat die Einträge vorzulesen oder gar die Eltern zu prüfen, ob sie alles wussten. Welches Glück, wenn ein Schüler melden konnte, die Eltern wussten etwas nicht! Oder gar der so religiöse Großvater! Manchmal war das der Beginn des motivierten Lernens überhaupt.

14 In meinem Arbeitszeugnis der Jüdischen Gemeinde Frankfurt vom 03.09. 2001 stand dazu

liebten Frankfurter Zeit, wie sie sich aus der schulischen Notwendigkeit herauskristallisiert haben. Der schnelle große Erfolg meiner Überlegungen überraschte mich selbst sehr. Die Jugendlichen kamen gern zum Unterricht. Die Großeltern, besonders aber die sehr traditionellen Großväter, ließen kaum eine Gelegenheit aus, um mir zu berichten, was sie Schönes von ihren Enkeln gehört, wie viel sie doch schon gelernt hätten. Der Stolz der Opfer-Generation war groß und erfüllte mich mit Dankbarkeit, wenn ich auch sehr lange eher das Gefühl der Verlegenheit spürte.

Es hat sich so gefügt, dass ich im ersten halben Schuljahr (Januar-Juni 1995) die oben erwähnten drei Mädchengruppen unterrichtet habe. Das Schuljahr darauf, 1995-96, waren es bereits sechs gemischte Gruppen, auch mit Schülern. Danach sogar acht Gruppen 1997-98. Nachdem mein Kollege und Vorgesetzter nach Israel zurückgegangen war, musste ich auch die Oberstufe – aus dem Nichts – unterrichten. Das Pensum war voll. Montag bis Donnerstag gab es meist zwei Gruppen: von 15.00-16.30 Uhr und 16.30-18.00 Uhr. Als ob das nicht reichte, wurde ich noch mit der Leitung der Schule beauftragt. Somit kam noch die nächste Doppelstunde für Sprechstunden im Büro hinzu.

Und eigentlich studierte ich noch und stand dann vor dem Examen!

Was das Büro betrifft, gab es eigentlich gar keins. Meine erste Aktion als Schulleiterin noch vor Beginn des Schuljahres war die Inspektion der Dachbodenetage, wo tatsächlich ein kleiner Raum verlassen und mit uralten abgestellten Kartons mit allerlei Gerümpel gefüllt stand. Nachdem ich die Erlaubnis bekommen

---

u.a.: Die Schwerpunkte ihrer Tätigkeit lagen in der Initiierung von Kompendien für die Schüler, da geeignete Lehrmaterialien nicht vorhanden waren – Erstellen von Lehrplänen für die Klassenstufen 5-12 (Jüdischer Kalender, Speisegesetze, Beten, Tora, Schriften, jüdische Geschichte und jüdische Ethik) – Förderung der Lesefertigkeit hebräischer Texte (zweisprachiges Gebetbuch) – Sprach- und Leseförderung von Schülern ohne Lesekenntnisse, z.B. aus den Staaten der ehemaligen Sowjetunion – Verknüpfung praktischer Übung mit theoretischem Wissen (z.B. Arbeit mit dem Gebetbuch) – Einführung regelmäßiger Schülertests mit Benotung sowie einer Fachbenotung (schriftliche Noten, mündliche Mitarbeit, hebräisches Lesen), angeglichen an die Notengebung der allgemeinen Schulen – Sprechstunden für Eltern und Schüler,...

hatte, diesen Raum zu nutzen, kamen meine Fähigkeiten als Umzugsexpertin und Putzfrau zum Einsatz. Kaum zu glauben: In zwei Tagen hatte ich bereits einen alten aussortierten Bürotisch, drei alte Stühle, ein altes Bücherregal, zwei etwas wackelige Garderobenhaken und – das Wichtigste! – ein funktionierendes Telefon, uralt aber intakt. Ein paar Blumen vor dem geputzten Fenster und Bilder an den Wänden ließen den kleinen Raum sehr schön und sogar nostalgisch-gemütlich werden.

Das nun angenehme Büro wurde stummer Zeuge von zahllosen Anrufen bei Direktoren aller Gymnasien, von Gesprächen mit Ämtern, Schulen, Eltern und Großeltern. Alle 33 Direktorate kannten nun die Kontaktdaten zur jüdischen Religionsschule *Jeschurun* in der Westend-Synagoge. Jeder Direktor wusste, wer den Unterricht erteilt, d. h. namentlich meine beiden Kollegen und ich, wann jüdische Feiertage sind – wann also die jüdischen Schüler keine relevanten Schulaufgaben im Terminkalender bekommen können – und wann sie anrufen können. Zeugnisnoten gab es endlich immer rechtzeitig. Später hörte ich, nach über 40 Jahren Chaos war plötzlich diese nicht ganz greifbare Chimäre jüdischer Reliunterricht ein Büro mit Bürozeiten und einer kooperierenden Kollegin. Schule ist ein Konglomerat von lernenden Schülern, möglichst kompetenten Lehrkräften und einer im Hintergrund nach dem Rechten sehenden Schulleitung. Information, Vertrauen, Zuverlässigkeit und Fleiß.

Meine besondere Zuwendung erfuhren unsere neuen Schüler aus den GUS-Staaten, die anfangs in aller Verschwiegenheit ins Büro kamen, um Hebräisch lesen zu lernen. Hatten sie die ersten Hürden genommen, konnten sie in der Klasse weiter mitmachen, als wäre es für sie selbstverständlich. So überwanden sie auch die große Angst, die sie früher vor den ihnen leider meist unbekannten Buchstaben hatten. Und die damit verbundene große Befürchtung, innerhalb der Gruppe Gleichaltriger als dumm oder halt eben Russe abgestempelt zu werden.[15]

15 In München hörte ich leider später dazu, dass eben diese Inkompetenz öfter dazu führte, dass manche Einwanderer-Kinder lieber nicht zum Religionsunterricht gingen, wo man über sie milde gelächelt oder sie vorgeführt hatte – und stattdessen Ethik wählten. Ich halte diese Jugendlichen für das Judentum wahrscheinlich für immer leider für verloren. Angebracht wäre eine Hilfeleistung statt Kritik gewesen!

Diese Integrationsmaßnahme trug später wunderbare Früchte, denn die Russischsprachigen waren meistens sehr fleißige und gute Schüler und legten oft die besten Abiturprüfungen ab.

Eine ganz besondere Etappe meiner Tätigkeit in Frankfurt begann mit der Vorbereitung und später dann mit der Abnahme des Colloquiums, der mündlichen Abiturprüfung. Bevor es aber so weit war, brach über das Rabbinat und mich eine schwierige Notwendigkeit herein: Das staatliche Schulamt sah es als dringend notwendig an, die Kriterien und die Inhalte dieser Prüfungen dem allgemein akzeptierten Level adäquater Prüfungen der beiden konfessionell gebundenen christlichen Religionsgemeinschaften anzugleichen. Während die erste Sitzung im Beisein des Herrn Rabbiners und der Vertretung des Gemeindevorstandes stattgefunden hatte, setzte ich danach die konkreten Ausarbeitungen allein fort und nahm noch an einigen Sitzungen des Ausschusses beim Staatlichen Schulamt teil.[16]

Die – im Nachhinein gesehen – unglaubliche Anstrengung hatte zur Folge, dass innerhalb kürzester Zeit das Abitur in der jüdischen Religion seitens des Schulamtes und der Schulen ernst genommen wurde. Bereits im Jahre 2000 und noch mehr 2001 saßen zahlreiche Kollegen im Raum, um zu beobachten, wie das Abitur in einem derart exotischen Fach verläuft. Dass der anwesende Schulamtsvertreter selbst die Höchstnoten vorgeschlagen hatte, freute mich natürlich außerordentlich. Die Noten waren wirklich verdient, da hart erarbeitet: Neben dem Regelunterricht gab es noch jedes Jahr an die 40 zusätzliche Lernstunden, in denen die Abiturienten in kleinen Gruppen sehr gründlich nicht nur der detaillierten Stoffwiederholung und gar Stofferweiterung unterzogen wurden. Vielmehr waren es die vielfältigen Anregungen zur Reflexion und eigenen

16 Am 17.05.2000 heißt es im *Dienstzeugnis für Frau Michaela Rychla*: Frau Rychla hat in der Zeit von Februar bis Mai 2000 in der Arbeitsgruppe des Staatlichen Schulamts für die Stadt Frankfurt am Main zur Weiterentwicklung des Abiturs, hier *Abiturprüfung im Fach Mosaische Religion*, mitgearbeitet. Der Gegenstand der Arbeit waren Festlegung von Qualitätskriterien für Aufgabenstellungen in der mündlichen Abiturprüfung – Festlegung eines Kerncurriculums für den Unterricht der Jahrgangsstufen 11-13 (Gymnasiale Oberstufe) – Festlegung von Lernzielen zu den Unterrichtsinhalten – Erarbeitung von Musteraufgaben für die mündliche Abiturprüfung…

Bewertung, also die Übung dazu, durch autonome Durchdringung der Materie eigene Transferleistungen zu erbringen. Der Erfolg war groß. Und das Glück der Abiturienten und ihrer Familien auch! Ich schwebte natürlich auf Wolke sieben!

Eine bittere Erkenntnis musste ich allerdings gleich zu Beginn meiner Arbeit gewinnen – die allgemein verbreitete Unkenntnis, ja geradezu gleichgültige Ahnungslosigkeit auf dem Gebiet der jüdischen Geschichte, wie ich sie angetroffen hatte, erschütterte mein die Geschichte liebendes Historikerherz zutiefst. Aufgrund meiner tschechoslowakischen und besonders familiären Sozialisation spielte das geschichtliche Wissen seit meiner Kindheit immer eine überaus wichtige Rolle.[17] Atemlos hörte ich als Kind und Jugendliche den Erzählungen meiner Mutter und meiner Lehrer zu. Seit ich lesen konnte, verschlang ich Bücher mit historischer Thematik. Diese Geschichten und die damit verbundenen Bilder in meiner Fantasie prägten entscheidend meine Identität als Kind meiner Heimat. Das späte Glück, während des so schwer erkämpften Studiums in meiner neuen Exilheimat, der Bundesrepublik, tatsächlich historische Quellen zu studieren und immer mehr lernen zu dürfen, hat mir über Jahre eine Seligkeit beschert, die manchmal meine Augen mit Tränen füllte.

Die in der geistigen Freiheit des Westens atemlos nachgeholten Details zu den Eckdaten der jüdischen Geschichte zeigten mir spätestens dann ihre absolut klare Notwendigkeit, als ich im Jahre 1995 im Unterricht hören musste, *Chanukka* habe sich im Mittelalter (sic!) ereignet. Der Schock darüber wurde nur noch davon übertroffen, dass ich knapp zehn Jahre später in München die widersinnige Aussage hören musste, die Griechen hätten zu *Chanukka* den Zweiten Tempel zerstört. Da sich die *Chanukka*-Ereignisse lt. gängiger Historiographie

17 Bereits der Vater der modernen Pädagogik, Jan Ámos Komenský-Comenius (1592-1670), schreibt in seiner epochalen *Didactica*: „Kdo tedy chce nabyti umění neb osvícení, znáti musí čas světa, běhu samého. Ten ukazuje *chronologia*; strany příběhů v něm rozličných. Ty vypravuje *historia*." („Wer also das Können oder die Erleuchtung erwerben möchte, muss die Zeit, den eigentlichen Lauf der Welt kennen. Dies zeigt die *Chronologie*; des Landes vielerlei Geschichten. Dies erzählt *Historia*."); in: Opera omnia Jan Amos Komenský, Bd. 11; Praha 1973, Academia; 72. Bereits er erkannte also die Wichtigkeit der Kenntnis der Geschichte für die allgemeine Bildung der heranwachsenden Generation. Comenius ist einer der Titanen meiner Jugend und meines ganzen Lebens.

im Winter des Jahres 165 v. u. Z. zugetragen haben, ist natürlich die Schüleraussage mit dem Mittelalter verheerend, da wahrscheinlich weit mehr als 1000 Jahre der Geschichte nicht bekannt waren. Vom jüdischen Blickwinkel her ist die zweite Aussage deshalb so gravierend, weil zwischen der *Wiedereinweihung des Tempels*, wie *Chanukka* auch genannt wird, und der Zerstörung des Zweiten Tempels durch die Armee des Römers Titus im Sommer des Jahres 70 u. Z. eben jene 235 Jahre liegen, in denen das jüdische Gesetz *Halacha* maßgeblich festgelegt und instituiert wurde. Wäre der Zweite Tempel bereits unter den Seleukiden zerstört worden, wäre möglicherweise die jüdische Gesetzesauslegung in Gefahr gewesen – wenn nicht die jüdische Existenz an sich! Aber nicht nur die Geschichte, auch die biblische Wüstenwanderung des Volkes Israel[18] war eher ein schwammiger als ein fester und klarer Begriff. Es war so nötig, ein wenig Licht in dieses allgemeine Dickicht aus dem ungefähr Unklaren und dem eigentlich schon wieder längst Vergessen zu bringen!

Und dies war der genaue Grund, nach so vielen Jahren in der Schule zu versuchen, die zahlreichen Lücken im allgemeinen Wissen um die Religion und die Geschichte des jüdischen Volkes zu schließen, indem in mir die Überzeugung wuchs, dass endlich richtige Schulmaterialien her mussten. Das oberste und wichtigste Interesse galt den religiösen Themen. Besonders die vagen Kaum-Kenntnisse der Tora waren eine schwere Hypothek. Die Feiertage erfreuten sich eines höheren Bekanntheitsgrades, da damals so gut wie alle Familien diese Traditionen mehr oder minder gelebt haben.

Was die Geschichte betrifft, wie sie aus den uns erhaltenen Quellen ersichtlich ist, hatte ich gewiss nicht vor, eine Enzyklopädie oder ein neues großes historisches Werk[19] zu verfassen. Meinen Lehrerkollegen sollten demnächst Materi-

18 Obwohl vielfach in der *Tora* Berichte darüber gelesen werden, etwa in den Wochenabschnitten *Bamidbar*; *Beha'alotcha*; *Sch'lach lecha*; *Chukat*; oder *Massej*.

19 Das wäre auch nichts Originelles, da es allgemein anerkannte Standardwerke der jüdischen Geschichte gibt wie von Simon Dubnow oder Chaim Ben-Sasson; Eli Barnawis Universalgeschichte der Juden und zahlreiche Einzeleinträge in der *Encyclopaedia Judaica* geben einen umfassenden Einblick. Erinnert sei auch an das einzige Schulbuch zur jüdischen Geschichte des schweizerischen Ehepaares Klaperman, Die Geschichte des jüdischen Volkes, das 1987 in der Schweiz erschienen ist.

alien vorliegen, die eine Wiederholung und eine eventuelle Erweiterung ihres eigenen historischen Wissens bieten und auf mögliche Fragen ihrer Schüler vorbereiten. Solide Wissensinformation und methodische Sicherheit sind seit jeher gute Grundlagen für einen wertvollen Unterricht. Eine sinnvolle und praxisnahe Auswahl soll dabei behilflich sein, ohne durch eine überdimensionierte Menge zu entmutigen.

Und solch ein Material-Kompendium kristallisierte sich langsam aber sicher in meiner immer noch so begeisterten Lehrer-Seele. Es war nur die Frage der Zeit.

4 München 2004 – 2022

Um aber die Vorgeschichte komplett darzustellen, ist noch knapp anzumerken, wie das dreibändige Lehrwerk *Emunat Jissra'el*, Der Glaube Israels, entstanden ist.

Als ich im September 2004 dem Ruf von Frau Präsidentin Dr. Knobloch folgte, um in ihrer Münchner Gemeinde zu unterrichten, wusste ich noch gar nicht, wie sich alles weiter entwickeln wird. Obwohl die Schüler in München besser beten konnten als die Frankfurter Schüler und obwohl sie im gewissen Sinne eine stärker ausgeprägte Identität hatten als jene, bestand das Hauptproblem des jüdischen Religionsunterrichtes auch in München: Es gab gar keine brauchbaren Unterrichtsunterlagen.

Da es aber, anders als zu meiner Anfangszeit in Frankfurt, zumindest einen sinnvollen Lehrplan gab, fing ich an, diesen Lehrplan Stunde um Stunde, Woche um Woche, Jahr um Jahr zu füllen. Viele Kollegen am Luitpold-Gymnasium sahen in dieser Zeit, dass ich schon wieder in der Mittagspause bis zum Nachmittagsunterricht am PC im Silentium-Raum saß und Seite um Seite die Unterlagen für meine Schüler schrieb. Die alte Erfahrung aus Frankfurt kam mir natürlich sehr zur Hilfe, denn ich habe die damals so mühsam von den Schülern handschriftlich aufgeschriebenen Lernnotizen neu am PC aufgeschrieben,

erweitert und in den jeweiligen neuen Kontext gestellt. Waren die Unterlagen für den kommenden Unterricht erarbeitet, wurden sie noch schnell kopiert und gelocht, damit sich alle Schüler die Blätter in ihre Ordner abheften konnten. Das war schon ein Fortschritt gegenüber Frankfurt, weil wir nun mit den Schülern mehr Zeit hatten, das Gelesene zu besprechen und schneller weiterzugehen, das heißt, mehr Stoff zu lernen. Und ich glaube, die Münchner Jugendlichen wären auf die Barrikaden gegangen, wenn ich von ihnen gefordert hätte, so viel von Hand zu schreiben!

Einen großen Strich durch die Rechnung machte mir die Einführung des neuen Lehrplans des Bayerischen Kultusministeriums als Folge der G8-Reform, d.h. der fraglichen Verkürzung der Schulzeit von 13 auf 12 Jahre. Nach der Überwindung der Anfangsstarre, weil ich so viel umstellen und neu schreiben musste, begann ich zielstrebig die einzelnen Dateien, die ich mittlerweile hatte, entlang des Lehrplans neu zu ordnen und zu sortieren. Neue Überlegungen zu den zu schreibenden Textsequenzen mussten her, die etwa als Eröffnungs- oder Einführungstext dienen sollten; andere Verknüpfungstextstellen zwischen einzelnen Blättern oder Abschlusstexte sollten das Ganze flüssig zu lesen machen.

Seit 2009 arbeitete ich mit einer Dame vom Kultusministerium zusammen. Sie war für uns jüdische Lehrer zuständig und bot mir an, meine Arbeit methodisch zu begleiten, da sie klar gesehen hatte, wie groß der Mangel an brauchbaren, landesweit einsetzbaren Materialien war. Sie hat mich ermutigt, die Aufgaben und Übungen, die ich bis dahin während des Unterrichts immer nur mündlich mit den Schülern machte, schriftlich hinzuzufügen, um dadurch das Material zu einem richtigen Lehrbuch zu entwickeln. Auch spornte sie mich an, manche Bereiche stärker und kontroverser zu hinterfragen, auch Themen, die im Judentum anderen Stellenwert haben als etwa in den Naturwissenschaften. Als Beispiel soll hier die Frage nach dem Ursprung unserer Zivilisation dienen, sprich die diversen Theorien von der Schöpfung *ex nihilo* über den Urknall bis zu den Dinosauriern und zum Darwinismus. Die nicht einfache Aufgabe, die von mir zu lösen war, hieß, alle Seiten zufriedenzustellen: das Ministerium, aber vor allem die Vertreter der jüdischen Strömungen unterschiedlicher Prägungen, ohne

jemanden zu beleidigen oder zu verletzen. Unvergessen bleiben mir die Stunden der Abwägung eines jeden Wortes. Das große Comenius-Bild über dem Schreibtisch war mir in allen schweren Phasen ein großer Trost und Inspiration.

Voller Schüchternheit und quälender Selbstzweifel legte ich im Sommer 2011 Frau Präsidentin Dr. Knobloch die ersten Bände vor, allerdings natürlich noch in farblich unterschiedlichen Schnellheftern. Wie erleichtert, ja überglücklich war ich, als sie es kurze Zeit darauf gar als unser Projekt bezeichnete! Das gab mir die letzte Kraft, die nötig war, um alles noch Ausstehende zu bewältigen. Nach zahllosen schlaflosen Nächten am PC und viel Kummer mit Bildern und Ängsten um das Layout war es dann im Mai 2013 so weit. Die Bücher sind durch die großzügige Unterstützung der Europäischen Janusz-Korczak-Akademie in München in der ersten Auflage erschienen und konnten ihren Dienst antreten.

Die nächste Aufgabe konnte dann in Angriff genommen werden. Man kann sich natürlich erstaunt fragen: Welche nächste Aufgabe denn!? Nachdem die erste Glückseuphorie abgeebbt war, spürte ich, dass ich doch noch nicht ganz fertig war. Ich dachte, es fehlt ja noch das Wissen über dem Wissen, sprich der Talmud; und zwar nicht die Beschreibung, sondern anschauliche Beispiele. Hmm, leichter gesagt als getan!

Im Februar 2014 nahm ich Kontakt zu einem bekannten jüdischen Professor in Heidelberg auf, Prof. Dr. Krochmalnik von der Hochschule für jüdische Studien. Ja natürlich, er hatte schon die Bücher gesehen. Und, ja natürlich, fehlt der Talmud. Sein Satz: Es kann doch nicht sein, dass ein Abiturient noch nie im Leben einen *Midrasch* gelesen oder noch nie eine *Halacha* gesehen hat! traf ins Schwarze! Ja! Das ist es! Als ich am späten Abend nach Hause kam, gab es eine etwas kurze Nacht. Es waren ja Winterferien, also nicht schlimm. Schon früh am Morgen, nach dem letzten Schluck Kaffee, ging es an die Bücherregale ran. Das Gewühle und hier ist ‘ne Bombe hochgegangen! kann sich niemand vorstellen, ich mir selbst auch nicht mehr. Auf dem gesamten Boden lagen aufgeschlagen alle möglichen Talmud- oder Midraschsammlung-Bände. Ich musste auf Zehenspitzen hindurch. Ojwej, was für ein Chaos! Und dann saß ich eisern über

jeder Seite, alles einzeln zu prüfen. Die Frage war: Wozu, zu welchem Thema, zu welchem konkreten Punkt oder Thema soll ein Midrasch kommen? Die Aufgabe einer solchen rabbinischen Erklärung bzw. Deutung ist es, Sachverhalte näher zu beleuchten. Manchmal ist der Text fast märchenhaft und bringt uns so die schwierigen Tora-Stellen verständlich nahe. Bis zum Ende der Winterferien hatte ich alle Stellen für den ersten Band gefunden, notiert und, ja, zum Teil schon eingefügt. Heute kann ich es nicht mehr glauben! Dann war ich aber eigentlich ferienreif! Bücher zurück ins Regal und die Suche ging wieder von vorne los.

Es ist müßig, über die Jahre zu berichten. Nach den Perlen der rabbinischen Weisheit waren es die eigentlichen Texte, die ich sehr kritisch unter die Lupe nahm. Hier einen Begriff noch präziser erklärt, dort ein Wort gegen ein passenderes ausgewechselt und da die später so geliebten Glühbirnen: Hast Du gewusst?... eingefügt. Von der altchinesischen Meritokratie bis zu jüdischen Partisanen im Zweiten Weltkrieg – alles, was ich las und hörte, was mir selbst toll und sehr interessant vorkam, alles habe ich mir notiert, um es später zu recherchieren. Sie wollen bestimmt nicht wissen, wie es zeitweise auf meinem Arbeitstisch und bis hoch darüber hinaus aussah! Überall Klebezettel mit den tollsten Einfällen!

Und dann kam die nächste schwere Hürde. Ich hatte immer eine sehr genaue Vorstellung davon, welche Bilder ich suche und ganz einfach haben will. Bestimmt möchten Sie nicht hören, dass ich erst mal lernen musste, wie man Bilder überhaupt sucht, kopiert, implementiert und so weiter … die schreckliche Arbeit der Bildlizenz-Nachweise habe ich mir später, beim dritten Band, nicht angetan, echt nicht. Wie toll, dass eine meiner lieben früheren Schülerinnen als Studentin zur Zeit des Corona-Lockdowns nach einer bezahlten Tätigkeit suchte, als es im Café leider nicht mehr ging. Das habe ich sehr dankbar genutzt – und siehe, uns beiden wurde geholfen: die Studentin konnte Geld verdienen – UND! ich musste mir diese irre Fuzzelei mit Copyrighten nicht um die Ohren schlagen! Die vielen schönen Bilder für den dritten Band waren gefunden und bezahlt, also gerettet!

Die große Besonderheit während der vielen Jahre war die wunderbare Zusammenarbeit mit meinem Rabbiner, der aus Bescheidenheit nie wollte, dass sein Name bekannt wird. Um eine Art Imprimatur, eine Druckerlaubnis also, zu erhalten, war es nötig, einem jüdischen Gelehrten die fertigen Manuskripte vorzulegen, damit sichergestellt wird, dass es keinerlei Fehler in jüdischer, ritueller Hinsicht gibt. Das birgt in sich ein großes Problem: Es muss ein deutschsprachiger Rabbiner sein, der das komplizierte jüdisch-religiös-deutsche Vokabular als Muttersprachler beherrscht. Es war die glückliche Fügung des Himmels, dass ich so einen Gelehrten kannte, der bereit war, alles zu prüfen, damit unsere Jugend nur das Beste vorgelegt bekommt. Zugegeben, wie habe ich immer gehofft, ja gezittert, er möge doch nichts oder nur ganz wenig finden! Es war jedoch immer erträglich und nicht so schlimm, wie ich es gefürchtet habe. Mit großer Geduld ermöglichte er letztendlich den Druck der ausgebesserten Unterlagen. Der jüdische Verlag Hentrich & Hentrich konnte seinem Teil der Arbeit nachgehen.

Ebenfalls bei Hentrich & Hentrich:

RELIGION

Michaela Rychlá
Der Glaube Israels
Emunat Jissra'el
Ein Lehrbuch für Schule und Familie

Mit einem Vorwort
von Charlotte Knobloch
Empfohlen von Rabbiner Joel Berger
152 Seiten, 50 Farbabb., Hardcover,
16,5 x 23,8 cm
€ 24,90, ISBN 978-3-95565-133-6
Band 1 (8. Klasse)

Emunat Jissra'el ist eine Lehrbuchreihe in drei Bänden für den Religionsunterricht jüdischer Jugendlicher in den Klassen 8, 9 und 10, geschrieben nach den Lehrplanvorgaben des Bayerischen Kultusministeriums für die gymnasiale Mittelstufe. Dieses Werk ist jedoch auch für Familien sowie Schüler anderer Schultypen geeignet und berücksichtigt insbesondere die Bedeutung des familiären Umfeldes im Judentum. Es entstand nach langjähriger Unterrichtspraxis als erstes seiner Art nach der Shoah.

Der erste Band ist den Grundlagen des jüdischen Glaubens gewidmet, so dem Gebet, dem Kalender und seinem Feiertagszyklus, dem Beginn des Judentums, der Bibel und der Schöpfung.

Michaela Rychlá
Der Glaube Israels
Emunat Jissra'el
Ein Lehrbuch für Schule
und Familie

Empfohlen von Rabbiner Avichai Apel
184 Seiten, 64 Farbabb., Hardcover,
16,5 x 23,8 cm
€ 24,90, ISBN 978-3-95565-191-6
Band 2 (ab 8. Klasse)

Der zweite Band stellt die Säulen des jüdischen Alltags, Schabbat und Kaschrut, sowie wichtige Personen der Tora vor. Zudem wird auf die Geschichte der hellenistischen Antike sowie des Mittelalters eingegangen, ein wichtiger, jedoch oft viel zu wenig bekannter Aspekt jüdischer Identität.

Aus dem Inhalt:
Begegnung mit der Bibel
- No'ach und die Sintflut
- Ja'akow Awinu – der dritte Patriarch
- Mosche Rabejnu und der Auftrag G"ttes

Jüdisches Leben
- Schabbat
- Kaschrut

Jüdische Geschichte und Identität
- Die Epoche des Hellenismus – die Gefahr von innen
- Die Herrschaft der Römer
- Das jüdische Mittelalter – Zeit der Verfolgungen
- R. Samson Raphael Hirsch (1808–1888)
- Die sefardische Welt – Glanz und Elend

Liebe im Judentum

Quelle: Verlagsprogramm Hentrich & Hentrich 2020, S. 34f.

Schritt für Schritt nahm zuerst der erste Band die Gestalt an, die ich haben wollte, danach der zweite – und Corona zum Trotz sogar der letzte Band!!

Michaela Rychlá
Der Glaube Israels
Emunat Jissra'el
Ein Lehrbuch für Schule und Familie

Empfohlen von Rabbiner Avichai Apel
ca. 200 Seiten, 70 Farbabb., Hardcover, 16,5 x 23,8 cm
€ 24,90, ISBN 978-3-95565-404-7
Band 3 (für obere Mittel- und Oberstufe)
Oktober 2020

RELIGION

Anspruchsvolle didaktische Aufbereitung – Aufgaben und Übungen zu jedem Kapitel – ergänzende Wissensquellen „Hast Du gewusst?" – rabbinische „Perlen der Weisheit" – hebräische Begriffe – Glossar

Emunat Jissra'el Band 3 ist der letzte Teil der Lehrbuchreihe für den Schulunterricht und für die ganze Familie. Nachdem die ersten beiden Bände die Grundlagen des Judentums, der Bibel sowie der Geschichte behandelten, ist der dritte Band der tieferen Kenntnis der Tora gewidmet, um in das Verständnis des Talmuds und die Welt der rabbinischen Literatur einzuführen. Das Wissensspektrum wird zudem um Jom haScho'a, Jom haAzma'ut und Tischa B'aw sowie um König David und Jeremia erweitert.

Inhalt:
Begegnung mit der Bibel
• Inhalt der Tora
• Entstehung des Talmud
• Entwicklung der Halacha
Nachbiblische und neue Feier- und Trauertage
David haMelech, der Große und Jirmejahu haNawi, der Tragische
Galut Bawel und die Rückkehr, der Zweite Tempel
Jerusalem und Messias im jüdischen Leben

Michaela Rychlá
geboren 1957 in der Tschechoslowakei in einer Künstlerfamilie. Nach der Emigration in die BRD Abitur und Studium an der Johann Wolfgang von Goethe-Universität in Frankfurt a.M. Magistra Artium (M.A.) in Geschichtswissenschaften und jüdischen Disziplinen. Seit 1995 Lehrerin für jüdische Religion in Frankfurt a.M., Halle/Saale, München und Regensburg.

Quelle: Verlagsprogramm Hentrich & Hentrich 2020, S. 32f.

Wie wunderbar sind doch die Wege G"ttes, dass ich – ohne es zu ahnen – eine 16-jährige Arbeit begonnen habe und dann doch eisern durchhalten durfte! Das Glück zu sehen, wie nachdenklich, wissbegierig und zufrieden meine Kinder beim Lernen sind, vergoldet die jahrelange Mühe mit einer großen Erleichterung und tiefer Dankbarkeit.

Beim jüdischen Verlag Hentrich & Hentrich konnte nach großen Unsicherheiten und schweren Finanznöten dann doch noch das dreibändige Werk erscheinen. Ich hätte im Vorfeld nie gedacht, wie schwer es ist, ein Buch herauszugeben.

Das Geld war ein großes Problem.

Naiv, wie ich war, dachte ich, ich frage einfach nach und bekomme gleich von

begeisterten Menschen Geld, um für unsere Kinder die Bücher herstellen zu lassen. Haben doch so viele Menschen jahrzehntelang gejammert, wo denn die Bücher zum Lernen seien! Aber Hilfe? Ganz und gar nicht und weit gefehlt. Irgendwie hatte niemand Interesse und manch einer wich mir plötzlich aus. Auch unter den reichen Menschen fragte ich nach – und dort kam es gar nicht in Frage. Null Engagement.

Und so wurde mir klar, dass ich ganz auf mich allein gestellt bin.

Das Ende des Liedes war, dass ich mein einziges Geld, das ich bis dahin zusammengespart hatte, nämlich mein Grabgeld für meine eigene Grabstätte auf dem jüdischen Friedhof, dafür hergab, um die Herstellungskosten von 11000 Euro zu bezahlen.

Mehr hatte ich nicht und die Abwägung war schon ziemlich bitter. Soll ich? Oder lieber nicht?

Aber etwas Lustiges doch noch dazu: Wir machen doch alle so gerne Geschäfte – also verhandelte ich mit dem Herrn im Himmel, wenn Er doch mein Buch zu Seiner Ehre haben möchte, solle Er mich doch noch a bissele leben lassen, bis ich neues Geld zusammengespart habe! Das war doch ein tolles Verhandlungsangebot, oder?

Im Nachhinein bin ich endlos dankbar, dass ich diese Idee überhaupt hatte.

Damit wir aber nicht zu schnell am Ende sind, soll noch erwähnt werden, dass vor drei Jahren das vierte Buch entstand und bis heute offenbar die vorläufig endgültige Gestalt annehmen konnte: das erste Reli-Buch für jüngere Schüler, *Emunati, Mein Glaube*, das ich für die Viertklässler der Sinai-Schule geschrieben habe und das bereits rabbinisch überprüft wurde.

Die Kinder sind immer am Schulanfang richtig verblüfft, was sie da bekommen! Ein Junge sagte ganz zutreffend: Hmmm, Mein Glaube – aber das stimmt ja

auch! Ist doch mein Glaube, oder etwa nicht? Die ganz vorsichtige Hoffnung besteht, dass auch dieses Buch eventuell demnächst erscheinen könnte, denn meine Verlegerin meinte neulich, das sollten wir uns doch mal gemeinsam anschauen. Ja, werden wir gewiss!

Und das Letzte: Es gibt noch ein wunderbar illustriertes Büchlein über *Mosche Rabejnu*, Moses, unseren Lehrer. Den Text zu den herrlichen Illustrationen, die ich zufällig entdeckte, schrieb ich für meine Drittklässler, um einen angemessenen Text zur Tora zu haben. Der beste aller Menschen sollte geehrt und viel besser bekannt werden. Das ist mein erklärtes Ziel.

Dem Ewigen sei gedankt für all die endlose Begeisterung, Wissbegierde und eiserne Kraft, mit der ich mich so lange dieser Aufgabe widmen konnte. Die Bücher sind gewissermaßen meine Kinder, um die ich mich mit großer Hingabe jahrelang gekümmert habe. Und sie haben ihren Dienst bereits angetreten.

Mögen wir lange Zeugen davon sein, dass das Wissen, das in ihnen aufbereitet wurde, für strahlende Augen voller Glanz der Erkenntnis und der Liebe zum Judentum sorgt.

Mögen alle Lesenden gesegnet werden!

5 Das älteste Kind oder vom Dialog

Einer der Punkte, die immer wieder als überragend interessant auftauchen, ist die Frage nach dem interreligiösen Dialog, sprich nach den Kontakten von jüdischen Menschen mit ihren Mitmenschen. Dass die einen einer etwas indifferent unliebsamen Minderheit angehören und die anderen Christen beider Konfessionen oder Muslime diverser Ausprägung sind, birgt in sich gewisse Schwierigkeiten.

Natürlich wissen wir Juden immer und überall, dass man eigentlich an uns interessiert ist, ja, man möchte so gerne in Diskussionen mehr von und über uns erfahren. So weit, so gut.

Das Problem ist dann allerdings, dass es nicht überall genügend interessierte jüdische Menschen gibt, die sich mit den anderen Sichtweisen – und zugegeben manchmal auch Ressentiments – konfrontieren lassen möchten. Insbesondere seit der großen Einwanderung muslimischer Flüchtlinge 2015/16 kippte das bis dahin eigentlich freundliche Klima zu Ungunsten der Juden aufgrund der oft aggressiven Anti-Israel-Haltung vieler Flüchtlinge, durch die sie in ihren Heimatländern seit dem Kindergarten indoktriniert worden sind. Egal, welche Argumentation hervorgebracht wird, vielfach gelingt es einfach nicht, objektive Berichte und Tatsachen von Hasslügen und schräger Propaganda zu unterscheiden.

Während der Dialog mit den Muslimen schwierig und auch angstbehaftet ist, sind in den letzten Jahrzehnten gute Beziehungen zu den christlichen Geschwistern möglich. Durch die Theodizee, die Rechtfertigung G"ttes nach der *Scho'a*, wurden die beiden christlichen Kirchen plötzlich mit der jüdischen Person des Juden *Jeschu miNazaret* konfrontiert. Eigentlich hätte man schon immer wissen können, dass er ein Sohn Israels war. Es ist mir nach wie vor, nach jahrzehntelanger Beschäftigung mit dem Thema, völlig unklar, wie es möglich war, das jüdische Wesen Jesu völlig auszublenden. Durch die tragische Verkettung von Hasspropaganda, Unwissen, Bequemlichkeit oder auch Dummheit wurde unvorstellbaren Verbrechen Tür und Tor geöffnet.

Indem die beiden Kirchen nach dem Zweiten Weltkrieg selbstkritisch ihre Schuld bekannten und einen Neuanfang wünschten, war es nur eine Frage der Zeit, bis auch auf der jüdischen Seite zaghafte Erstversuche einer Öffnung und die ersten zarten Pflänzchen der Hoffnung auf Verständnis sprießen konnten.

Das überlieferte Bild des ältesten Kindes, mit dem das Judentum öfter verglichen wird, ergibt das Familienverständnis, wie wir es alle kennen: Das älteste Kind

ist groß, vernünftig, stark und beschützt die jüngeren Geschwister, auch wenn sie ab und an Unsinn machen oder gar ärgern. Die Erfahrung gibt dem Ältesten das bisschen Übersicht und Autorität, um im möglichen Gefühlschaos stark in der Brandung zu stehen. Es geht aber darum, von den jüngeren Geschwistern im Glauben respektiert zu werden. Die Zeiten der verachtenden Besserwisserei sind hoffentlich schon vorbei!

Mit den Jugendlichen kann man genauer hinschauen, welche Spuren des Judentums im Kirchenbau, im Gebetbuch oder im Alten Testament sind. Während noch vor 30 Jahren ältere Menschen beider Kirchen nicht glauben mochten, dass etwa die wunderbaren Psalmen vom jüdischen König David stammen, ist es heute offenbar ein allgemein bekannter Fakt. Ich selbst wurde einst bei einer der zahlreichen Synagogenführungen in Frankfurt am Main ungläubig gefragt: „Neee, das kann doch nicht sein, die schönen Psalmen, die wir Christen so gerne singen – sind die denn auch von den Juden?" Was für ein entsetztes Staunen, als ich nur leise „Ja, mein Herr!" sagte. Oooh… Hmmm…

Das gemeinsame Erbe der Bibel, besser gesagt des Alten Testaments, der gemeinsame Moralkodex der Zehn Gebote und die Pflichten der Humanität in den Büchern der Tora sind ein wunderbares gemeinsames Band, auf das wir alle gemeinsam zurückgreifen sollten. Die Gebote der Menschlichkeit, der Mäßigung, der Wahrhaftigkeit, der G"ttesfurcht und die unverbrüchliche Liebe zu den Menschen und zu der wunderbaren Schöpfung sind Leitmotive einer geglückten Existenz von uns allen – ob wir nun Juden oder Christen sind.

Das ethische Erbe der Bibel ist ewig, ermutigend und verpflichtend für uns alle!Eines sollte aber im Vorfeld klar sein: Natürlich möchten wir, die kleine Minderheit der Juden, in Frieden und – besser noch! – in tiefer Freundschaft und Verbundenheit mit unseren christlichen Freunden und Nachbarn leben. Dafür brauchen wir aber eine ausgestreckte, freundliche und beschützende Hand für den Fall, dass unser jüdisches Erbe wieder einmal verspottet und geringgeschätzt werden sollte. Der ältere Bruder, die ältere Schwester hat auch eigenen Stolz und Selbstachtung!

Nur dann, wenn dies wahrgenommen und gelebt wird, werden wir zu unzertrennlichen Freunden, ja, zur Familie. Die älteren Geschwister umgeben von den jüngeren, die sie ein klein wenig bewundern und so gerne mitmachen!

Das wäre eine große Vision!

Lasst uns doch gemeinsam weiter gehen. Da, wo es nötig ist, soll begonnen werden, woanders angeknüpft. Die Familienbande sollen uns helfen, vor neuen, unbekannten Feinden zu bestehen. Ich denke da an die unübersichtlichen Massen der Agnostiker und G“ttesleugner, die eine rein atheistisch-materialistische Welt anstreben.

In dieser Gefahr sind wir, die Älteren, die erfahrenen Geschwister an Eurer Seite! Ganz gewiss!

Zur Autorin

Michaela Rychla, M.A., geboren 1957 in der Tschechoslowakei als Kind von Theater-Schauspielern, studierte in Frankfurt/M. allgemeine Geschichte und jüdische Disziplinen, um als Religionslehrerin in den jüdischen Gemeinden zu arbeiten.

Sie unterrichtete in Frankfurt, Halle/Saale und seit 2004 in München und Regensburg.

Aus jahrelanger Erfahrung entstanden die ersten drei Lehrbücher der jüdischen Religion für die gymnasiale Mittelstufe seit der Zeit des Nationalsozialismus.

Kontakt: michaela@rychla.de

DIE GELBE

ist Teil der
Arbeitshilfen für den evangelischen Religionsunterricht an Gymnasien

Herausgegeben von der Gymnasialpädagogischen Materialstelle
der Evangelisch-Lutherischen Kirche in Bayern

Redaktion:
OStR Pfr. Dr. Wolfram Mirbach (Redaktionsleiter) • OStRin Bettina Hohenberger • StR Dr. Michael Hopf • StRin Nicole Mattner • StRin Sonja Siegismund

Unter beratender Mitwirkung des **Religionspädagogischen Koordinierungsausschusses** für das Gymnasium:
OStR Holger Ibisch und OStRin Christiane Krämer (AERGB) • StDin Katrin Berger (Sprecherin der MB-Fachreferenten) • StRin Christine Hensel (RPZ-Referentin Gymnasium) • StDin Dr. Katrin Kunert (BPV-Fachgruppensprecherin) • StD Dr. Johannes Rüster (ISB-Referent) • StD Dr. Udo Schmoll (Fachberater Nord) • StDin Susanne Styrsky (Fachberaterin Süd) • StDin Karin Verscht-Biener (zentrale Fachberaterin für die Seminarausbildung)

Bestellungen:
Gymnasialpädagogische Materialstelle
im Religionspädagogischen Zentrum Heilsbronn
Abteigasse 7 • 91560 Heilsbronn

Telefon: (09872) 509- 231 • Telefax (09872) 509- 234
E-Mail: materialstelle.rpz-heilsbronn@elkb.de
Internet: http://www.materialstelle.de • http://gpm.rpz-heilsbronn.de
IBAN: DE91 7655 0000 0760 0161 62 Vereinigte Sparkassen Ansbach
(SWIFT-BIC: BYLADEM1ANS)

Kein Bezug über den Buchhandel

Petros Klitsch
Orthodoxer Religionsunterricht in Bayern

Tarek Badawia
Islamischer Unterricht mit religionskundlichem Fachprofil

Michaela Rychlá
Der jüdische Glaube in den deutschen Einwanderungsgemeinden

Der Volltext ist unter
<**http://gpm.rpz-heilsbronn.de/die-gelbe/**>
frei zugänglich.

gpm
GYMNASIALPÄDAGOGISCHE MATERIALSTELLE

Verantwortlicher Redakteur
dieser Ausgabe:
Michael Hopf

Religionspädagogisches
Zentrum Heilsbronn