

Loccumer Pelikan

Religionspädagogisches Magazin für Schule und Gemeinde
des Religionspädagogischen Instituts Loccum



ISSN 1435-8387

Ausgabe 1/2021

Jüdisches Leben in Deutschland

Walter Homolka:
Einheit in der Vielfalt.
Zur Situation der jüdischen
Gemeinschaft in Deutschland

Ursula Rudnick beleuchtet
in vier Artikeln verschiedene
Aspekte der christlich-
jüdischen Beziehungen.

#beziehungsweise:
Unterrichtsideen und
Projekte zur Kampagne



EVANGELISCH-LUTHERISCHE
LANDESKIRCHE HANNOVERS



editorial <i>Silke Leonhard</i>	3
➤ GRUNDSÄTZLICH	
Einheit in der Vielfalt. Zur Situation der jüdischen Gemeinschaft in Deutschland <i>Walter Homolka</i>	4
Die christlich-jüdischen Beziehungen: Meilensteine und Stolpersteine	
Eine evangelische Perspektive <i>Ursula Rudnick</i>	10
Entwicklungen und Meilensteine des jüdisch-christlichen Dialogs	
Eine jüdisch-orthodoxe Perspektive <i>Jehoschua Ahrens</i>	16
Jüdische Erziehung – Religionspädagogik – Religionsunterricht <i>Jessica Schmidt-Weil</i>	20
Aus der Geschichte gelernt? Warum uns die Erinnerungskultur	
nicht vor Antisemitismus und Rechtsextremismus schützt <i>Meron Mendel</i>	25
Antisemitismus an Schulen <i>Julia Bernstein und Florian Diddens</i>	31
➤ NACHGEFRAGT	
Wie leben Menschen mit jüdischer Identität heute in Deutschland?	
Eine jüdisch-liberale Stimme <i>Ursula Rudnick im Gespräch mit Rabbinerin Dr. Ulrike Offenberg</i>	37
Eine liberal-säkulare Perspektive <i>Rodica Ball</i>	42
Eine jüdisch-orthodoxe Stimme <i>Shimon Lang</i>	44
Eine säkulare Perspektive <i>Marina Jalowaja</i>	46
➤ PRAKTISCH	
Gelesen: Martin Buber: Die Erzählungen der Chassidim <i>Kirsten Rabe</i>	47
Geklickt: Ein virtueller Rundgang durch die Synagoge in Chemnitz <i>Lena Sonnenburg</i>	48
Besucht: Ecclesia und Synagoga. Eine neue Verhältnisbestimmung <i>Ursula Rudnick</i>	50
Gesehen: Jojo Rabbit <i>Andreas Behr</i>	53
Feste im jüdischen Jahreskreis <i>Lena Sonnenburg</i>	54
Vier Unterrichtsideen für die Grundschule <i>Lena Sonnenburg</i>	
– „Sechs Tage sollst du arbeiten, am siebten aber ruhen.“ Schabbat beziehungsweise Sonntag	56
– „Freudenfeste“. Pessach beziehungsweise Ostern	59
– Dankbarkeit: Sukkot bzw. Erntedank	63
– „Kennst du Weihnukka?“. Chanukka beziehungsweise Weihnachten	66
Erinnere, wofür der Tag steht. Purim mit einem Videoclip deuten,	
verstehen und mit sich in Beziehung setzen lernen <i>Imke Heidemann</i>	69
Freude am Erwachsenwerden. Bar/Bat Mizwa beziehungsweise Konfirmation/Firmung <i>Christina Harder</i>	72
Im Anfang war das Wort. B'reschit beziehungsweise Im Anfang. Ideen für die Jahrgänge 11-13 <i>Kirsten Rabe</i>	78
Beim Namen gerufen. Namensgebung beziehungsweise Namenstag. Ideen für die Jahrgänge 11-13 <i>Kirsten Rabe</i> ..	82
➤ INFORMATIV	
Jüdisches Leben in Deutschland. Filmtipps <i>Nicole Schwarzer und Anja Klinkott</i>	86
Medienkoffer zum Judentum <i>Lena Sonnenburg</i>	89
Strömungen des Judentums <i>Lena Sonnenburg</i>	90
Bestattungskultur im Judentum <i>Jutta Walbe</i>	91
Vernetzung – Engagement – Dialog <i>Ursula Rudnick</i>	97
Vielfalt jüdischen Lebens. Eine Begegnung in Schule und Synagoge <i>Jessica Griese</i>	100
#beziehungsweise: jüdisch und christlich – näher als du denkst <i>Katrin Großmann</i>	101
Zum Tode von Prof. Dr. Siegfried Vierzig – ein Nachruf <i>Jürgen Heumann</i>	103
Buch- und Materialbesprechungen.	104
Nachrichten aus dem RPI und dem Loccumer Campus	109



Auch wenn es inmitten der Pandemie nicht gleich so aussieht: 2021 ist ein Festjahr. Mit der Begehung von **#2021JLID – 1.700 Jahre Jüdisches Leben in Deutschland** verbindet sich das Ziel, für die Selbstverständlichkeit lebendigen und bunten jüdischen Lebens in unserer Mitte einzutreten und ganz konkret dem uralten Gespenst des „Antijudaismus/Antisemitismus“ in alten und neuen Gewändern entgegenzutreten – im Sinne des Votums vom Schirmherr Bundespräsident Steinmeier: „Nur wenn Juden hier vollkommen sicher und zuhause sind, ist Deutschland vollkommen bei sich.“

Somit widmen auch wir unser erstes Heft 2021 dem Thema **Jüdisches Leben in Deutschland** – religionspädagogisch und in Verknüpfung mit der entsprechenden bundesweiten ökumenischen Kampagne **#beziehungsweise: jüdisch und christlich – näher als du denkst**. Mit dem Schwerpunkt auf Gegenwart, aber auch durch religionspolitische Erinnerung und Zukunftsblicke kommen daher verschiedene jüdische und christliche Stimmen zu Wort. Der jüdische Religionsphilosoph Walter Homolka legt eine pluralitätsfreundliche Sicht auf die Situation der **jüdischen Gemeinden** in Deutschland dar. Zwei einander ergänzende historische Perspektiven auf die Entwicklung der christlich-jüdischen Beziehungen liefern Ursula Rudnick von evangelischer und der Rabbiner Jehoschua Ahrens von orthodox-jüdischer Seite. Strukturelle Entwicklungsähnlichkeiten von **jüdischer Erziehung** bis zum **Religionsunterricht** im Vergleich zu christlichen entfaltet die jüdische Religionspädagogin Jessica Weil. Mit dem Erziehungswissenschaftler Meron Mendel kann man sich kritisch der Frage nach Intentionen stellen, die ein pädagogischer Blick auf die **Erinnerungskultur** wirft. Julia Bernstein und Florian Diddens fokussieren in praktisch-soziologischer Hinsicht den Blickwinkel von Antisemitismus betroffenen Schüler*innen wie Lehrer*innen und setzen sie

zu den Haltungen nichtjüdischer Lehrkräfte und Mitschüler*innen in Beziehung. Etliche unterrichtliche Impulse und Materialanregungen geben Anstöße für die Praxis.

Das **Nachgefragt** zur gelebten jüdischen Identität bei sehr unterschiedlichen Menschen lässt sich grundsätzlich an uns alle richten: **Wie leben wir unsere religiöse Identität in Beziehung zu der von anderen?** Man merkt: Passah- und Abendmahl sind keine leichte Kost. Auch die religionspolitische Bedeutung des Themas wiegt schwer.

Umso mehr will dieses Heft mit seinen Facetten dazu ermutigen, die **kultische und kulturelle Verbundenheit** gelebter christlicher mit der Fülle gelebter jüdischer Religion in Gemeinsamkeit und Verschiedenheit an religionspädagogischen Lehr- und Lernorten zu **erinnern** und zu **begehen**.

Gegen Ignoranz, Arroganz und Klischees auch nach 1700 Jahren jüdischen Lebens in Deutschland laden wir mit dieser Ausgabe dazu ein, die **bunte Vielfalt jüdischen Lebens** bei uns wahrzunehmen.

Ein anderer Blick nach vorn zum Schluss: Im Laufe des März wird die Website **www.religionsunterricht-in-niedersachsen.de** online gehen. Dort finden Sie ökumenisch-überblicksartig alle kirchlichen Fortbildungsangebote der konföderierten Kirchen sowie der Bistümer in Niedersachsen.

Kommen Sie gut und hoffnungsfroh durch die (Passions-)Zeit!

Ihre

Silke Leonhard

PD Dr. Silke Leonhard
Rektorin

WALTER HOMOLKA

Einheit in der Vielfalt

Zur Situation der jüdischen Gemeinschaft in Deutschland¹

Die jüdische Gemeinschaft in Deutschland steht aktuell vor drei besonderen Herausforderungen: erstens die Zusammenarbeit zwischen einheimischen deutschsprachigen und zugewanderten russischsprachigen Juden zu verbessern; zweitens die jüdische Jugend viel stärker als bisher in die Gemeindearbeit einzubeziehen; und schließlich drittens einen geeigneten Zugang zur Gruppe der nicht-halachischen Juden in Deutschland zu finden.²

Das ist das Ergebnis der empirischen Studie „Juden und jüdische Bildung im heutigen Deutschland“, die der L. A. Pincus Fund for Jewish Education in the Diaspora (Jerusalem) im Jahr 2010 erstellt hat. Das Team um den Soziologen Eliezer Ben-Rafael befragte dazu über 1.000 Personen inner- und außerhalb jüdischer Gemeinden.³ In den Interviews mit führenden Repräsentant*innen jüdischer Institutionen kristallisierte sich schon damals heraus, dass das Judentum in Deutschland aktuell vor den genannten drei besonderen Herausforderungen steht.

Der Auf- und Ausbau jüdischer Organisationen und Institutionen in der Bundesrepublik Deutschland hat eine beeindruckende Entwicklung genommen: Nach der Befreiung vom Nationalsozialismus im Mai 1945 saßen Juden

auf den sprichwörtlichen gepackten Koffern. In den 1950er Jahren begann dennoch die Errichtung einer Infrastruktur, die zunächst nicht auf Dauer angelegt war und 1989 wegen der Überalterung der etwa 28.000 jüdischen Gemeindemitglieder in beiden deutschen Staaten – davon 400 in der DDR – keine gesicherte Zukunft mehr hatte. Die allgemeine Stagnation hatte mit der Wende 1989 ein Ende. Nach der deutschen Wiedervereinigung kamen mit dem geregelten Aufnahmeverfahren vom 15. Februar 1991 bis zur Verschärfung der Zuwanderungsregelungen 2005 gut 220.000 russischsprachige Menschen jüdischer Herkunft aus der ehemaligen Sowjetunion als sogenannte Kontingentflüchtlinge nach Deutschland und haben die Mitgliederzahl der jüdischen Religionsgemeinschaft vervierfacht. Vorrangige Aufgabe jüdischer Institutionen ist seither die Integration dieser Zugewanderten, von denen aber weniger als die Hälfte Aufnahme in die jüdische Religionsgemeinschaft gefunden hat. Grund hierfür war die Anwendung der religionsgesetzlichen Definition für die Mitgliedschaft in jüdischen Gemeinden: eine jüdische Mutter oder der formelle Eintritt in das Judentum vor einem Rabbinengericht.⁴



RABBINER DR. WALTER HOMOLKA

ist Professor für Jüdische Theologie an der Universität Potsdam und Rektor des Abraham Geiger Kollegs. Der Chairman der Leo Baeck Foundation ist Vorsitzender der Union progressiver Juden in Deutschland K.d.ö.R.

Demografischer Knick

Die Generation der jüdischen Zugewanderten aus der früheren Sowjetunion hat seit 2005 ei-

¹ Der vorliegende Beitrag ist eine leicht überarbeitete und stark gekürzte Version meines Aufsatzes „Brüchige Renaissance. Zur Situation der jüdischen Gemeinschaft in Deutschland“, in: Walter Homolka, Liberales Judentum in Deutschland – Zeitgenössische Perspektiven, in: Begegnungen.

² Ben-Rafael/Sternberg/Glückner, Juden und jüdische Bildung im heutigen Deutschland. Eine empirische Studie im Auftrag des L. A. Pincus Fund for Jewish Education in the Diaspora, Jerusalem 2010, 67.

³ Ebd.

⁴ Vgl. Nachama/Homolka/Bomhoff, Basiswissen Judentum, 19-34; 559-579; Olmer, Wer ist Jude? Ein Beitrag zur Diskussion über die Zukunftssicherung der jüdischen Gemeinschaft.



nen demografischen Knick erlebt: In der jüdischen Gemeinschaft in Deutschland kommen fünf Sterbefälle auf eine Geburt. Die Gemeinden überaltern: 47 Prozent der Mitglieder sind über 60 Jahre alt, die Mitgliederzahlen sinken, die Bedürftigkeit nimmt laut Auskunft der *Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland* zu. Die *Jüdische Allgemeine* konstatierte dazu: „Nach zwischenzeitlicher Euphorie und einer Zeit, in der jüdisches Leben im deutschen Alltag immer präsenter und sichtbarer wurde, indem Synagogen gebaut und jüdische Gemeinden wieder neu gegründet wurden, scheint seit 2005 die Demografie erneut in die Gegenrichtung zu zeigen.“⁵ Die letzte Gemeindestatistik weist 94.7771 Mitglieder (2019) auf.⁶ Das Phänomen des verstärkten Zuzugs junger Israelis gleicht dies nicht aus, denn sie sind zumeist säkular und treten nur selten in die jüdische Religionsgemeinschaft ein. Der Bevölkerungswissenschaftler Sergio Della Pergola schätzt, dass eine jüdische Gemeinde in westlichen Industriestaaten einer Mitgliederzahl von etwa 4.000

Personen bedarf, um langfristig zu überleben. Das trifft gegenwärtig lediglich auf Gemeinden in Ballungsräumen wie Berlin, Frankfurt, München, Düsseldorf, Hannover und Köln zu. Gut hundert Gemeinden wären demnach langfristig nicht überlebensfähig.⁷

Die Integration der Zuwanderer*innen aus der ehemaligen Sowjetunion hat seit 1991 enorme Anstrengungen gekostet. Sozial ist die Integration größtenteils gelungen. Die religiöse Bindung ist hingegen oft diffus und wenig ausgeprägt. Umso wichtiger ist das Augenmerk auf die folgenden Generationen durch eine gute Jugend- und Studierendenarbeit sowie eine gute Ausbildung von Geistlichen und Gemeindepersonal. Die Kinder und Enkel der russischsprachigen Juden, die heute rund 90 Prozent der jüdischen Bevölkerung in Deutschland ausmachen, werden das jüdische Gemeindeleben von morgen bestimmen. Dabei bilden sie selbst in vielerlei Hinsicht eine heterogene Gruppe. Viele verfügen noch nicht über die deutsche Staatsbürgerschaft, viele identifizieren sich weiterhin stark mit ihrer früheren Heimat, in der älteren Generation hat sich die deutsche Sprache nicht durchgesetzt. Eine Wertschätzung demokratischer Grundwerte und die Freude am Eng-

Die Integration der Zugewanderten aus der ehemaligen Sowjetunion hat seit 1991 enorme Anstrengungen gekostet.

Foto: Chanukkah-Fest der jüdischen Gemeinde in Frankfurt (Oder). © Patrick Pleul/dpa

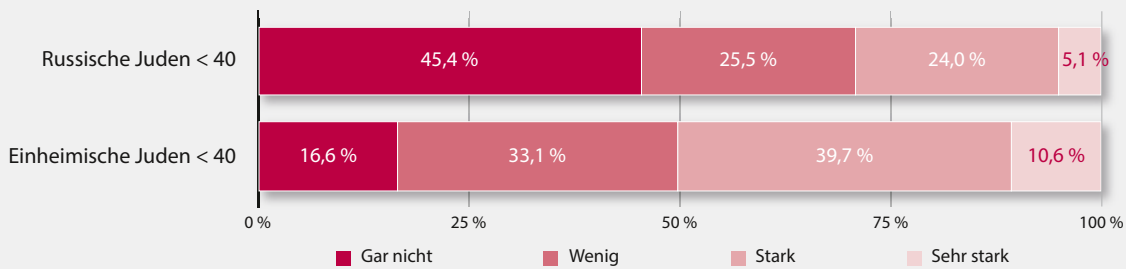
⁵ Sobotka, Hauptproblem Armut. Die Gemeinden überaltern, die Mitgliederzahlen sinken, die Bedürftigkeit nimmt zu, in: *Jüdische Allgemeine*, 24.12.2015.

⁶ Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland e.V., Mitgliederstatistik 2019 der jüdischen Gemeinden und Landesverbände für das Jahr 2019, 5.

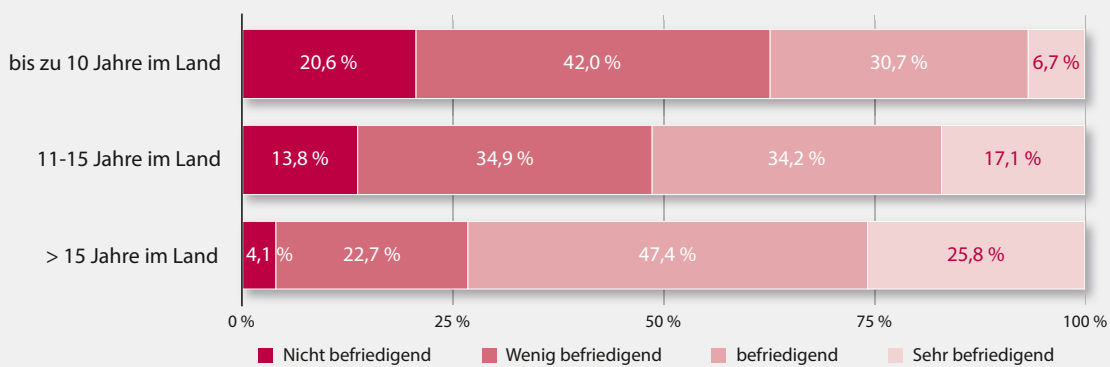
⁷ Della Pergola, *Jews in Europe*, 34.

INTEGRATION JÜDISCHER ZUWANDER*INNEN

Russischsprachige u. einheimische Juden der jüngeren Generation: Fühlen Sie sich als Teil der deutschen Nation?



Verankerung jüdischer Immigranten in Deutschland nach Aufenthaltsdauer



*Eigene Darstellung.
Quelle: Ben-Rafael/
Sternberg/Glückner:
Juden und jüdische
Bildung im heutigen
Deutschland. Eine
empirische Studie
im Auftrag des L.A.
Pincus Fund for
Jewish Education
in the Diaspora,
Jerusalem 2010,
57 u. 62.*

gemeint in der Zivilgesellschaft bilden sich erst allmählich heraus. Dass sich aktuelle politische Spannungen zwischen den Herkunftsländern Ukraine und Russland auch unter den jüdischen Gemeindemitgliedern abbilden, hat unter anderem Igor Mitchnik beschrieben.⁸

Jüdische Theologie und Rabbiner*innenausbildung

Die Ergebnisse der Pincus-Studie zeigen, dass sich eine Minderheit von 13,2 Prozent der Befragten als orthodox oder ultraorthodox bezeichnet, 22,3 Prozent dem liberalen Judentum verbunden sind (dazu zählen hier auch konservative Jüd*innen) und sich 32,2 Prozent als traditionell jüdisch, aber nicht religiös observant definieren; „traditionell“ definiert die Studie dabei so: „Juden, die bestimmte jüdisch-religiöse Normen einhalten und Elemente der jüdischen Religion und Tradition pflegen, ohne sich selbst

als religiös zu bezeichnen“. 32,3 Prozent der Befragten begriffen sich als säkular.⁹

Die Ausdifferenzierung jüdischen Lebens in Folge der Zuwanderung bot die Chance, die Ausbildung von einheimischen Rabbiner*innen und Gemeindepersonal neu zu ordnen. Als erste Rabbinerausbildungsstätte in Deutschland nach der Schoa wurde 1999 das Abraham Geiger Kolleg an der Universität Potsdam gegründet. An seinem Zentrum für das Jüdisch-Geistliche Amt engagiert man sich dafür, das geistige Erbe des liberalen deutschen Judentums mit den Herausforderungen der Gegenwart zu verbinden. Das Studium für das Rabbinat dauert mindestens fünf Jahre. Das Kolleg ist Mitglied der Union progressiver Juden in Deutschland K.d.ö.R.

Ausschlaggebend für die Gründung des Abraham Geiger Kollegs als einer akademischen Einrichtung für die Ausbildung von Rabbiner*innen und Kantor*innen waren der große Bedarf an Geistlichen, die kulturell und sprachlich mit den Gegebenheiten der jüdischen Gemeinden in Deutschland vertraut waren, und

⁸ Mitchnik, Wie sich Putin in die Gemeinde schleicht. Russische Propaganda macht auch vor jüdischen Zuwanderern nicht Halt, in: Jüdische Allgemeine, 25.02.2016.

⁹ Ben-Rafael/Sternberg/Glückner, Juden und jüdische Bildung im heutigen Deutschland, 46.



2006 konnte das Abraham Geiger Kolleg in Dresden die erste Rabbinerordination in Deutschland nach der Schoa feiern. Seitdem wurden 32 Rabbiner*innen ordiniert und neun Kantor*innen ausgebildet. – © Margrit Schmidt/Abraham Geiger Kolleg

der Wunsch, auch Frauen den Zugang zum Rabbinat zu ermöglichen und egalitäre Gottesdienste zu gewährleisten. 2006 konnte das Abraham Geiger Kolleg in Dresden die erste Rabbinerordination in Deutschland nach der Schoa feiern. Seitdem wurden 32 Rabbiner*innen ordiniert. Seit 2008 bildete es zudem neun Kantor*innen aus (Stand September 2020). Die Absolvent*innen arbeiten in Deutschland, aber auch in Frankreich, Großbritannien, Israel, Luxemburg, Österreich, Schweden, Südafrika, Tschechien und Ungarn sowie in den USA. Mit der Eröffnung der School of Jewish Theology an der Universität Potsdam am 19. November 2013 hat sich schließlich nach fast 200 Jahren die Forderung von Abraham Geiger (1810–1874) nach der Gleichberechtigung der Jüdischen Theologie mit den christlichen Theologien und den Islam-Studien erfüllt.¹⁰ Im selben Jahr wurde mit dem Zacharias Frankel College in Potsdam eine konservative Ausbildungsstätte hinzugefügt, die eng mit dem Abraham Geiger Kolleg und der School of Jewish Theology kooperiert. Zusammen bilden die drei Einrichtungen ein einzigartiges europäisches Zentrum jüdischer Gelehrsamkeit.

Das Selbstverständnis und Amt des akademisch gebildeten Gemeinderabbinats unterscheidet sich grundlegend vom orthodoxen Ausbildungsweg. Dieser ist für jüdische Män-

ner inzwischen auch wieder in Deutschland möglich. Das Bildungszentrum der Chabad-Lubawitsch-Bewegung bietet seit Herbst 2007 in seiner Berliner Jeschiwa auch eine Rabbinerausbildung an; 2014 folgte das Hamburger Rabbinerseminar von Chabad. Das 2009 gegründete Rabbinerseminar zu Berlin e. V., das von der amerikanischen Ronald S. Lauder Foundation gemeinsam mit dem Zentralrat der Juden in Deutschland getragen wird, sieht sich in der Tradition des 1873 in Berlin errichteten orthodoxen Rabbiner-Seminars von Esriel Hildesheimer (1820–1899).

Einheit in der Vielfalt

Das Judentum kennt keine zentrale und hierarchische Organisationsstruktur. Der 1950 gegründete Zentralrat der Juden in Deutschland K.d.ö.R. ist nach seinem Selbstverständnis ein politischer Dachverband zur Vertretung der jüdischen Gemeinden in Deutschland. Aufgabe war zunächst die Vertretung der Interessen der gestrandeten Juden in Fragen von Restitution und Auswanderung. Seine Monopolstellung wurde in den 1990er-Jahren schließlich in Frage gestellt.¹¹ Bis zum Vertrag mit der Bundesrepublik Deutschland von 2003 galt: „Im innerjüdischen Verhältnis beachtete der Zentralrat streng sein Mandat als Bundesvertretung der jüdischen Ge-

¹⁰ Geiger, Die Gründung einer jüdisch-theologischen Facultät, 16.

¹¹ Vgl. Cramer, Zentralrat der Juden: noch zeitgemäß?



Mit der Eröffnung der School of Jewish Theology an der Universität Potsdam 2013 hat sich nach fast 200 Jahren die Forderung nach der Gleichberechtigung der Jüdischen Theologie mit den christlichen Theologien und den Islam-Studien erfüllt.
© Karla Fritze

meinschaft ohne übergeordnete Befugnisse gegenüber den Gemeinden oder Landesverbänden. Das war auch eine zwingende Folge der föderativen Struktur des jüdischen Lebens in der Bundesrepublik.¹² Mit der direkten institutionellen Forderung ab 2003 wirkte der Bund auf die Stellung des Zentralrats der Juden nachhaltig ein und stärkte seine Rolle als politische Alleinvertretung auf Bundesebene, beförderte aber auch mehr innerjüdische Pluralität.¹³

Derzeit gehört den 105 in ihm vereinigten Gemeinden auch der Großteil der Mitgliedsgemeinden der Union progressiver Juden an. Seit dem 1. April 1999 befindet sich der Hauptsitz des Zentralrats in Berlin. Die Ratsversammlung vertritt alle Landesverbände und einzelne Großgemeinden (Berlin, Frankfurt am Main, Köln und München). Unter dem Dach des Zentralrats sind auch die Orthodoxe Rabbinerkonferenz Deutschlands (ORD) und die liberal ausgerichtete Allgemeine Rabbinerkonferenz (ARK) sowie die Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland e.V. angesiedelt. Die Bildungsabteilung im Zentralrat besteht seit 2012. Mit dem Staatsvertrag für eine jüdische Militärseelsorge zwischen Bundesregierung und Zentralrat vom 19.12.2019 wurde auch in diesem Bereich die Gleichberechtigung der jüdischen Religionsge-

¹² Kramer, Wagnis Zukunft. 60 Jahre Zentralrat der Juden, 22f.

¹³ Vgl. Homolka, Jüdische Organisationen, 517–523.

meinschaft mit den beiden großen Kirchen erreicht.

Die im Juni 1997 gegründete Union progressiver Juden in Deutschland K.d.ö.R. (UPJ) ist eine Arbeitsgemeinschaft von 26 liberalen jüdischen Gemeinden mit rund 6.000 Mitgliedern sowie einer Reihe von Institutionen wie das Abraham Geiger Kolleg an der Universität Potsdam und *arzenu* Deutschland, Bund progressiver Zionisten e.V. Sie steht in der Tradition der jüdischen Reformbewegung, die Anfang des 19. Jahrhunderts in Deutschland entstand und heute die weltweit größte religiöse Strömung im Judentum ausmacht.¹⁴ Die UPJ arbeitet in religiösen Fragen mit der Allgemeinen Rabbinerkonferenz Deutschland (ARK) zusammen; sie hat ihren Sitz in Bielefeld, veranstaltet Jahrestagungen und Seminare, unterhält

eine eigene Jugendabteilung und vergibt alle zwei Jahre den Israel-Jacobson-Preis, der Meilensteine des liberalen Judentums würdigt. Als das Land Nordrhein-Westfalen der Union progressiver Juden in Deutschland am 30. September 2015 die Körperschaftsrechte verlieh, hieß es in der Begründung, dass dieser bundesweite Verband an das liberale Judentum zur Zeit der Weimarer Republik anknüpfe und dass dies „seit den 90er Jahren des letzten Jahrhunderts wieder eine eigenständige Gestalt angenommen hat“ (GV. NRW. 2015, 683). Der Bund traditioneller Juden in Deutschland e.V., 2012 gegründet, hat das Ziel, Gemeinden, die das traditionelle Judentum in Deutschland vertreten und verbreiten, eine Stimme zu geben und sie in ihrer Arbeit zu stärken und in allen Belangen zu unterstützen. Dem Bund gehören 30 Gemeinden (2020) an, die sämtlich Mitglieder des Zentralrats sind.

Die Pincus-Studie von 2010 kam zu dem Schluss, „dass es im heutigen Judentum in Deutschland keine Polarisierung zwischen Religiösen und Nichtreligiösen gibt, sondern eher einen ausgewogenen Pluralismus, der eine erstaunliche Diversität von Orientierungen anzeigt“¹⁵. Im selben Jahr betonte Jan Mühl-

¹⁴ Vgl. Homolka/Katlewski/Bomhoff, Modern aus Tradition. 250 Jahre liberales Judentum.

¹⁵ Ben-Rafael/Sternberg/Glöckner, Juden und jüdische Bildung im heutigen Deutschland, 46.

stein, der damalige Vorsitzende der UPJ in Deutschland: „Zentralrat und Union progressiver Juden haben erkannt, dass Stärke in der Vielfalt liegt.“¹⁶

In den vergangenen zehn Jahren hat sich in Deutschland eine jüdische Zivilgesellschaft ausgebildet, die weit über das etablierte jüdische Gemeindeleben hinausreicht. Hier stehen wir vor neuen Aufgaben. Der Zentralrat und die Zentralwohlfahrtsstelle begegnen diesen Herausforderungen u.a. mit Jugendkongressen, Gemeindetagen, Dialog- und Bildungsprogrammen. Zu den weiteren Akteuren gehören die Jüdische Studierendenunion Deutschland, das Lernfestival Limmud e.V., das jüdische Frauennetzwerk Bet Debora e. V. oder die Europäische Janusz-Korczak-Akademie e.V., vor allem aber das 2009 gegründete Ernst Ludwig Ehrlich Studienwerk (ELES), dessen Stipendien für inzwischen über 800 jüdische Hochbegabte aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung finanziert werden und das Studierende aller jüdischen Denominationen gleichberechtigt fördert und das Judentum so in seiner ganzen Vielfalt abbildet. Im November 2018 nahmen über 1.000 Teilnehmer*innen am Jüdischen Zukunftskongress teil, zu dem ELES nach Berlin eingeladen hatte: „Weil ich hier leben will...“¹⁷ ◆



Ausschlaggebend für die Gründung des Abraham Geiger Kollegs war auch der Wunsch, Frauen den Zugang zum Rabbinat zu ermöglichen und egalitäre Gottesdienste zu gewährleisten.
© Tobias Barniske/
Abraham Geiger Kolleg

Literatur

- Ben-Rafael**, Eliezer / Sternberg, Yitzhak / Glöckner, Olaf: Juden und jüdische Bildung im heutigen Deutschland. Eine empirische Studie im Auftrag des L. A. Pincus Fund for Jewish Education in the Diaspora, Jerusalem 2010
- Cramer**, Ernst: Zentralrat der Juden: noch zeitgemäß?, in: Die WELT, 28.08.1999.
- Della Pergola**, Sergio: Jews in Europe: Demographic Trends, Contexts, Outlooks, in: Schoeps, Julius H./Glöckner, Olaf (Hg.): A Road to Nowhere? Jewish Experiences in Unifying Europe, Leiden 2011
- Geiger**, Abraham: Die Gründung einer jüdisch-theologischen Facultät, ein dringendes Bedürfnis unserer Zeit, in: Wissenschaftliche Zeitung für jüdische Theologie, Bd. 2, H. 1 (1836), 1-21

Homolka, Walter/Frank, Jo/Fegert, Jonas (Hg.): „Weil ich hier leben will...“ Jüdische Stimmen zur Zukunft Deutschlands und Europas, Freiburg im Br. 2018

Homolka, Walter/Katlewski, Heinz-Peter/Bomhoff, Hartmut: Modern aus Tradition. 250 Jahre liberales Judentum, Ostfildern 2021

Homolka, Walter: Jüdische Organisationen, in: Staatslexikon. Recht – Wirtschaft – Gesellschaft, Bd. 3, Freiburg im Br. 2019, 517–523

Homolka, Walter: Liberales Judentum in Deutschland – Zeitgenössische Perspektiven, in: Begegnungen. Zeitschrift für Kirche und Judentum, hg. in Auftrag des Evangelisch-lutherischen Zentralvereins für Begegnung von Christen und Juden e.V., 103. Jg., Heft 1 & 2, Hannover 2020

Kramer, Stefan J.: Wagnis Zukunft. 60 Jahre Zentralrat der Juden in Deutschland, Berlin 2011

Mitchnik, Igor: Wie sich Putin in die Gemeinde schleicht. Russische Propaganda macht auch vor jüdischen Zuwanderern nicht Halt, in: Jüdische Allgemeine, 25.02.2016.

Mühlstein, Jan: Was zusammengehört, in: Jüdische Allgemeine, 10.12. 2010.

Nachama, Andreas/Homolka, Walter/Bomhoff, Hartmut: Basiswissen Judentum, Freiburg i. Br. 2015

Olmer, Heinrich C.: Wer ist Jude? Ein Beitrag zur Diskussion über die Zukunftssicherung der jüdischen Gemeinschaft, Würzburg 2010

Sobotka, Heidrun: Hauptproblem Armut. Die Gemeinden überaltern, die Mitgliederzahlen sinken, die Bedürftigkeit nimmt zu, in: Jüdische Allgemeine, 24.12.2015.

Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland e.V.: Mitgliederstatistik 2019 der jüdischen Gemeinden und Landesverbände für das Jahr 2019, Frankfurt am Main 2020

¹⁶ Mühlstein, Was zusammengehört, in: Jüdische Allgemeine, 10.12. 2010.

¹⁷ Vgl. Homolka/Frank/Fegert, „Weil ich hier leben will...“.

URSULA RUDNICK

Die christlich-jüdischen Beziehungen: Meilensteine und Stolpersteine

Eine evangelische Perspektive

Der Weg der Erneuerung der christlichen Theologie und der Beziehungen zur jüdischen Gemeinschaft ist lang und vollzieht sich in kleinen Schritten. Auf dem Weg seit 1945 gibt es Meilensteine – und immer wieder auch Stolpersteine. Zu den Meilensteinen gehören Erklärungen der jeweiligen Synoden der Landeskirchen und später in ihren jeweiligen Kirchenverfassungen, wie die Arbeit vieler Initiativen und Vereine. Zu den Stolpersteinen zählen theologische wie politische Fragen, wie z.B. die Frage der Mission, dem Verhältnis zum Staat Israel und fortdauernder Antisemitismus.

Eine neue Grundlage: Die bleibende Erwählung Israels und der ungekündigte Bund

Ist das theologische Denken nach 1945 weiterhin durch die „Lehre der Verachtung“, wie Jules Isaac sie treffend charakterisierte, gekennzeichnet, so zeigt sich ein neuer Ton in der Erklärung der Synode der EKD von 1950.¹ In dieser Erklärung, die eine Absage an Antisemitismus und das Eingeständnis von Schuld an den Verbrechen des Nationalsozialismus enthält, wird erstmals der Versuch unternommen, das Verhältnis zum Judentum positiv zu beschreiben: „Wir

¹ Synode der Evangelischen Kirche in Deutschland. Wort zur Judenfrage vom April 1950, in: Rendtorff/Henrix, Die Kirchen und das Judentum, 548-549.

glauben, dass Gottes Verheißung über dem von ihm erwählten Volk Israel auch nach der Kreuzigung Jesu Christi in Kraft geblieben ist.“² Revolutionär ist der Gedanke, dass Gottes Verheißung über Israel auch nach der Kreuzigung Jesu noch in Kraft sei. Diese Einsicht wird zur Grundlage der neuen theologischen Wahrnehmung des Judentums.

Sowohl in den evangelischen wie auch in den katholischen Kirchen basiert die erneuerte theologische Verhältnisbestimmung auf einer *Relecture* des Römerbriefes, insbesondere der Kapitel 9-11, in denen sich die Vorstellungen des „ungekündigten Bundes“ und der „bleibenden Erwählung“ Israels finden. Sie bedeuteten, dass Israel, das jüdische Volk, nach wie vor von Gott geliebt und in seiner Beziehung zu Gott nicht durch die Kirche ersetzt wird.

Ein Zeichen der Umkehr: die Gründung von Aktion Sühnezeichen

Neben kirchlichen Erklärungen sind für die Neubestimmung des Verhältnisses Zeichen konkreter Solidarität von grundlegender Bedeutung. Während der EKD-Synode 1958 ruft Lothar Kreyssig zur Gründung der *Aktion Versöhnungszeichen*, heute *Aktion Sühnezeichen / Friedensdienste*, auf: [Wir bitten] „die Völker, die Gewalt von uns erlitten haben, dass sie uns erlauben,

² Ebd., 549.



Zur Bedeutung des Dialogs: die Gründung der AG Juden und Christen

Wichtige Impulse zur Erneuerung gehen von der *Arbeitsgemeinschaft Juden und Christen beim Deutschen Evangelischen Kirchentag* aus. Mit ihrer Gründung 1961 beginnt eine neue Phase im kirchlichen Umgang: Jüd*innen werden zum ersten Mal als gleichberechtigtes Gegenüber wahrgenommen und arbeiten bereits an der Planung der Kirchentagsveranstaltungen mit. Von Bedeutung ist die kontinuierliche Tätigkeit der Arbeitsgemeinschaft, die stets aktuelle wie auch grundlegende Fragen des jüdisch-christlichen Gesprächs diskutiert. Über Jahrzehnte hinweg gelingt es der AG Juden und Christen auf dem Kirchentag dem christlich-jüdischen Dialog in den evangelischen Kirchen in Deutschland wichtige Impulse zu geben.

Eine Synode wagt theologische Erneuerung: Der rheinische Synodalbeschluss

Die Erklärung der Rheinischen Synode zur Erneuerung des Verhältnisses von Christen und Juden vom 11. Januar 1980 nimmt eine Vorreiterrolle in der theologischen Neubestimmung der evangelischen Kirchen in der Bundesrepublik ein.⁴ Die Synode bekennt sich zu Verantwort-

mit unseren Händen und mit unseren Mitteln in ihrem Land etwas Gutes zu tun, ein Dorf, eine Siedlung, eine Kirche, ein Krankenhaus oder was sie sonst Gemeinnütziges wollen, als Versöhnungszeichen zu errichten.“³ Hier geht es nicht allein darum Schuld zu bekennen, sondern durch Taten ein sichtbares Zeichen der Umkehr zu setzen. Mit der *Aktion Sühnezeichen/Friedensdienste* leisten seit 1959 junge Menschen freiwilligen Dienst in den von Nazideutschland besetzten Ländern und in Israel und den USA. Arbeiten in den frühen Jahren Freiwillige vor allem an Bauprojekten, steht heute die soziale Arbeit im Vordergrund. Die Freiwilligen unterstützen Überlebende von Konzentrationslagern und Zwangsarbeit, sie begleiten psychisch Kranke, Obdachlose, Flüchtlinge oder Menschen mit Behinderungen. Sie sind darüber hinaus in Stadtteilprojekten, Gedenkstätten und Antirassismusinitiativen aktiv. Die Arbeit von *Aktion Sühnezeichen/Friedensdienste* trägt zur Erneuerung des Verhältnisses von Jüd*innen und Christ*innen und Israelis und Deutschen bei.

³ Synode der Evangelische Kirche in Deutschland. Aufruf für die „Aktion Versöhnungszeichen“ unter dem Titel „Wir bitten um Frieden“ vom 30. April 1958, in: Rendtorff/Henrix, *Die Kirchen und das Judentum*, 550.

⁴ Synode der Evangelischen Kirche im Rheinland. Synodalbeschluss „Zur Erneuerung des Verhältnisses von

Links: Die erste Gruppe der Aktion Sühnezeichen arbeitete im Sommer 1965 im ehemaligen Vernichtungslager Auschwitz. Bildmitte: Der Gründer der Aktion Sühnezeichen, Lothar Kreyssig. © Konrad Weiß/picture alliance/Zoonar Rechts: Internationales ASF-Sommerlager 2018 in der Gedenkstätte Augustschacht bei Osnabrück. © Ulrich Hubert/Aktion Sühnezeichen Friedensdienste



Die Gründung der Arbeitsgemeinschaft Juden und Christen beim 10. Deutschen Evangelischen Kirchentag im Juli 1961 in Westberlin.

© Bundesarchiv

tung und Schuld der Christenheit in Deutschland am Holocaust. Sie zeigt ein Bewusstsein für die verheerende Wirkung des Antijudaismus und formuliert pointiert: „Diese Nichtachtung der bleibenden Erwählung Israels und seine Verurteilung zur Nichtexistenz haben immer wieder christliche Theologie, kirchliche Predigt und kirchliches Handeln bis heute gekennzeichnet. Dadurch haben wir uns auch an der physischen Auslöschung des jüdischen Volkes schuldig gemacht.“⁵ Mit klaren Worten benennt die Erklärung kirchliches Versagen und wagt sich auf theologisches Neuland vor. So z.B. mit der Denkfigur, dass die Kirche nicht mehr den Platz Israels in seiner Beziehung zu Gott ersetzt, sondern in den Bund Gottes mit seinem Volk hineingenommen wird. Die Bewahrung des jüdischen Volkes, die Rückkehr ins Land Israel und die Gründung des Staates werden als „Zeichen der Treue Gottes“ gedeutet. Der Mission unter Jüd*innen wird eine Absage erteilt. Was in den Ohren vieler heute eine Selbstverständlichkeit ist, ist damals ein Novum und führt zu massiver Ablehnung, insbesondere durch die akademische Theologie. So erheben 13 Professoren der Bonner theologischen Fakultät den Vorwurf, „die biblische Wahrheit ... restlos zum Verstummten gebracht“ zu haben.⁶ Jüdischerseits wird der Beschluss positiv bewertet. Heute wird diese

Christen und Juden“ vom 11. Januar 1980, in: Rendtorff/Henrix, *Die Kirchen und das Judentum*, 594-596.

⁵ Ebd., 595.

⁶ Erwägungen zur kirchlichen Handreichung des Verhältnisses von Christen und Juden, in: epd 42 (1980), 16f.

Erklärung als ein grundlegender Meilenstein der theologischen Erneuerung betrachtet.

Die EKD beschreitet den Weg der theologischen Erneuerung

Die erste Studie der EKD erschien 1975 nach siebenjähriger Vorarbeit.⁷ Ihr Ansatz ist im Wesentlichen historisch, und sie beschreibt vor allem, was Christ*innen mit Judentum und Jüd*innen verbindet, worin das Trennende gesehen wird und was gemeinsam getan werden kann. Innerhalb der Kommission konnte kein Konsens in Bezug

auf die Frage von „Mission oder Dialog“ erzielt werden; und so wurden „Mission und Dialog [als] zwei Dimensionen des einen christlichen Zeugnisses“ charakterisiert, was nach Erscheinen der Studie – nicht nur von jüdischer Seite – kritisiert wurde.⁸

Mit der zweiten Studie der EKD *Christen und Juden II. Zur theologischen Neuorientierung im Verhältnis zum Judentum*, die 1991 erscheint, beschreitet die EKD den Weg der theologischen Erneuerung.⁹ Hier werden differenziert die theologischen Themen „Jesus – Messias – Christus“ und „Juden – Christen – Volk Gottes“ erörtert. Es gibt ein klares Bestreben, antijüdische Denkfiguren aus der Theologie auszuschneiden. Anders als bei der ersten Studie der EKD sind die jüdischen Reaktionen auf diese zweite Studie durchweg positiv.¹⁰

Die EKD-Studie *Christen und Juden III. Schritte der Erneuerung im Verhältnis zum Judentum* erscheint im März 2000.¹¹ Die Studie stellt sich der Frage einer Notwendigkeit von Mission unter Jüd*innen. Sie beschreibt biblische und his-

⁷ Rat der EKD, Studie Christen und Juden, in: Rendtorff/Henrix, *Die Kirchen und das Judentum*, 558-577.

⁸ Ebd., 576, 578.

⁹ Christen und Juden II. Zur theologischen Neuorientierung im Verhältnis zum Judentum. Eine Studie der Evangelischen Kirche in Deutschland, in: Henrix/Kraus, *Die Kirchen und das Judentum*, 627-667.

¹⁰ Siehe auch Rolf Rendtorffs Beurteilung: Rendtorff, Ein Schritt vorwärts. Christen und Juden II, in: *Kirche und Israel* 7 (1992), 92-98.

¹¹ Rat der EKD, Christen und Juden III. Schritte der Erneuerung im Verhältnis zum Judentum, in: *Kirche und Israel* 7 (1992), 862-931.

torische Gesichtspunkte und kommt zu dem Schluss: „Eine Kirche, die sich nicht mit allen ihr verfügbaren Mitteln in der Zeit tödlicher Bedrohung vor ihre getauften Mitglieder jüdischer Herkunft gestellt hat, hat schwerlich die Vollmacht zur Judenmission.“¹² Und vor dem Hintergrund der Abwägung biblischer Aussagen formuliert die Studie: „Gott hat sein Volk nicht verstoßen (Röm 11.1). Diese Einsicht lässt uns – mit dem Apostel Paulus – darauf vertrauen, Gott werde sein Volk die Vollendung seines Heils schauen lassen. Er bedarf unseres missionarischen Wirkens nicht.“¹³ Damit lehnt die Studie missionarische Aktivitäten jeglicher Art unter Jüd*innen ab.

Schmerzhaftes Einsichten: Aufarbeitung von Luthers Judenfeindschaft

Im Rahmen der Reformationsdekade und des 500. Jubiläums des Thesenanschlags von 1517 finden intensive Diskussionen um Martin Luthers Judenfeindschaft statt. Wissenschaftliche Publikationen und Ausstellungen bringen das Thema einem breiten Publikum nahe. Die Synode der EKD publiziert am 11. November 2016 eine Kundgebung:

„Wir tragen dafür Verantwortung, zu klären, wie wir mit den judenfeindlichen Aussagen der Reformationszeit und ihrer Wirkungs- und Rezeptionsgeschichte umgehen. Wir fragen, inwieweit sie eine antijüdische Grundhaltung in der evangelischen Kirche gefördert haben und wie diese heute überwunden werden kann. [...]“

Luthers Sicht des Judentums und seine Schmähungen gegen Juden stehen nach unserem heutigen Verständnis im Widerspruch zum Glauben an den einen Gott, der sich in dem Juden Jesus offenbart hat. Sein Urteil über Israel entspricht demnach nicht den biblischen Aussagen zu Gottes Bundestreue gegenüber seinem Volk und zur bleibenden Erwählung Israels.

Wir stellen uns in Theologie und Kirche der Herausforderung, zentrale theologische Lehren der Reformation neu zu bedenken und dabei nicht in abwertende Stereotype zu Lasten des Judentums zu verfallen.“¹⁴

¹² Ebd., 898.

¹³ Ebd.

¹⁴ Synode der EKD: Martin Luther und die Juden. Notwendige Erinnerung zum Reformationsjubiläum, 2015; https://r2017.org/fileadmin/downloads/ekd_kundgebung_luther_und_die_juden.pdf.



Das Nein zu Mission – unumstritten?

Mit der umfassenden Auseinandersetzung in der EKD-Studie *Christen und Juden III* kommt diese Diskussion auf der Ebene der EKD zu einem Abschluss. Bemerkenswert ist, dass die Debatte um die Mission unter Jüd*innen trotz der zahlreichen Erklärungen nicht vollständig zum Erliegen kommt und sich immer wieder neu entzündet. Vor diesem Hintergrund verabschiedete die EKD Synode 2016 eine Erklärung. In ihr heißt es: „Christen sind – ungeachtet ihrer Sendung in die Welt – nicht berufen, Israel den Weg zu Gott und seinem Heil zu weisen. Alle Bemühungen, Juden zum Religionswechsel zu bewegen, widersprechen dem Bekenntnis zur Treue Gottes und der Erwählung Israels.“¹⁵

Solidarität mit dem Staat Israel?!

Für viele Jüd*innen in aller Welt ist Israel ein Garant der nationalen und kulturellen Existenz nach dem Holocaust. Wie Christ*innen zum Staat Israel und seiner Politik stehen, ist innerhalb der Kirchen stark umstritten. Findet sich in den kirchlichen Erklärungen eine deutliche Ab-

Um auf Luthers antisemitische Haltung aufmerksam zu machen, haben Ursula Rudnick (l.) und Pastorin Hanna Kreisel-Liebermann der Luther-Statue an der Marktskirche in Hannover am 9. Nov. 2016 die Augen verbunden.

© Harald Koch/epd-bild

¹⁵ Synode der EKD. „... der Treue hält ewiglich.“ (Psalm 146,6) – Eine Erklärung zu Christen und Juden als Zeugen der Treue Gottes; www.kirchliche-dienste.de/arbeitsfelder/judentum/Dokumente-und-Positionen/Protestantische-Dokumente.



Am 9. November 2016 verabschiedet die EDK-Synode die „Erklärung zu Christen und Juden als Zeugen der Treue Gottes“.
© www.ekd.de

lehnung von Antizionismus, so gibt es bei vielen Kirchenmitgliedern ein Gefühl der Verbundenheit mit im Nahen Osten lebenden Christ*innen. Dies führt oftmals zu Loyalitätskonflikten und zu einer einseitigen Parteinahme – in der vergangenen Dekade zunehmend zugunsten der Christ*innen. Auf diese Herausforderung versucht die EKD-Studie *Gelobtes Land? Land und Staat Israel in der Diskussion- eine Orientierungshilfe* zu antworten.¹⁶ Die Studie zitiert aus dem europäischen Dokument Kirche und Israel: „Die Kirchen treten allen Tendenzen entgegen, die zionistische Bewegung, die zur Gründung des Staates Israel führte, als rassistisch zu diffamieren. Die Kirchen unterstützen alle Bemühungen des Staates Israel und seiner Nachbarn, insbesondere des palästinensischen Volkes, in gegenseitiger Achtung einen sicheren, dauerhaften und gerechten Frieden zu finden und zu bewahren.“¹⁷

Antisemitismus wird in dieser Studie nicht explizit thematisiert, jedoch wird abschließend gefordert: „Israelfeindlichen Haltungen ist zu widersprechen, einer Überhöhung des Staates ist entgegenzutreten. Mit den verschiedenen Konfliktparteien ist das Gespräch aufrechtzuhalten und – wann immer nötig – Unrecht zu benennen. Die widersprüchlichen Sichtweisen sind auszuhalten, Versöhnungsbereitschaft ist zu stärken, die Fürbitte zu pflegen.“¹⁸

Die Studie zu aktuellen Erscheinungsformen von Antisemitismus in Deutschland fordert, dass Kritik an der Regierung Israels jeweils zu prüfen sei, ob sie „ohne jeglichen antisemitischen Hin-

tergrund auskommt oder ob sie nur als Plattform für im Kern doch antisemitische Vorurteile dient“¹⁹. Die Autoren konstatieren: „Der antizionistische Antisemitismus tritt unter dem Deckmantel einer Ablehnung der Innen- und Außenpolitik des Staates Israel auf, der im Kern aus einer besonderen ideologischen Verzerrung und pauschalen Diffamierung des jüdischen Staates besteht, die sich zugleich traditioneller antisemitischer Stereotype bedient. Dabei lässt sich das eigentliche Motiv für die Aversion gegen Israel einzig in der Tatsache der Existenz eines jüdischen Staates ausmachen. Nicht jede einseitige oder undifferenzierte Kritik an Israel ist jedoch antisemitisch.“²⁰

Antisemitismus erkennen und entgegenreten

Forderungen, Antisemitismus entgegenzutreten, finden sich seit den ersten Nachkriegsjahren. 1948 formuliert der ÖRK sehr pointiert: „Antisemitismus ist Sünde wider Gott und Menschen.“ Antisemitismus ist nicht allein ein Versagen in ethischer, sondern auch in theologischer Hinsicht. Die Verurteilung von Antisemitismus kommt in fast jeder kirchlichen Erklärung vor. Untersuchungen zeigen, dass sich bei Christ*innen gleichermaßen antisemitische Vorstellungen wie in anderen Teilen der Gesellschaft finden. Insgesamt gilt, „dass der programmatische Anspruch der evangelischen Kirchen, die eigene antisemitische Tradition in einem Prozess der selbstkritischen Auseinandersetzung überwunden zu haben, ... bisher nicht eingelöst“²¹ wurde. Zwischen den kirchlichen Leitbildern, wie sie in Erklärungen und Mission-Statements ihren Ausdruck finden, und den Haltungen der Kirchenmitglieder besteht eine erhebliche Differenz. Dies zeigt sich insbesondere in Bezug auf Antizionismus.

Würdigung der Meilensteine

Was in den Fünfzigerjahren des 20. Jahrhunderts beginnt, in den Sechzigerjahren an Relevanz gewinnt und in den Siebziger- und Achtzigerjahren intensiv und hitzig diskutiert wird,

¹⁶ EKD, *Gelobtes Land? Land und Staat Israel in der Diskussion*.

¹⁷ GEKE, *Kirche und Israel*, 76.

¹⁸ Ebd., 108.

¹⁹ Unabhängiger Expertenkreis Antisemitismus. *Antisemitismus in Deutschland – Erscheinungsformen, Bedingungen, Präventionsansätze*, Berlin 2021; <http://dipbt.bundestag.de/dip21/btd/17/077/1707700.pdf>, 8.

²⁰ Ebd., 12.

²¹ Scherr, *Verbreitung von Stereotypen*, 13.

findet in den Neunzigerjahren – je nach Landeskirche einige Jahre früher oder später – Eingang in kirchliche Lehre und Praxis. Fast alle Landeskirchen haben inzwischen Erklärungen verabschiedet und sich auf den Weg gemacht, das Verhältnis zur jüdischen Gemeinschaft und zum Judentum zu erneuern. Dies findet seinen Ausdruck in der Gründung von lokalen, regionalen und nationalen Arbeitskreisen und Netzwerken und der hauptamtlichen Beauftragung von Pfarrer*innen für den christlich-jüdischen Dialog. Die Erneuerung der Beziehungen wird als so grundlegend erachtet, dass die Mehrheit der Landeskirchen ihre Verfassungen oder Kirchenordnungen ändern. So auch die Hannoversche Landeskirche, die 2013 einen grundlegenden Passus in die Verfassung einfügt, der 2020 – bei der Überarbeitung der ganzen Verfassung – ergänzt wird. In Artikel 1 Absatz 2 der Kirchenverfassung wird der Satz angefügt: „Zeugnis, Mission und Dienst erfolgen in Gemeinschaft mit anderen christlichen Kirchen und im Zeichen der Treue Gottes zum jüdischen Volk.“ Und Artikel 4 wird um einen Absatz ergänzt: „Die Landeskirche ist durch Gottes Wort und Verheißung mit dem jüdischen Volk verbunden. Sie achtet seine bleibende Erwählung und seinen Dienst als Volk und Zeuge Gottes. Im Wissen um die Schuld der Kirche gegenüber Jüdinnen, Juden und Judentum sucht die Landeskirche nach Versöhnung. Sie fördert die Begegnung mit Jüdinnen, Juden und Judentum und tritt jeder Form von Judenfeindlichkeit entgegen.“²²

Diese grundlegenden Sätze bilden ein Konzentrat der in vielen Jahren gewonnenen Einsichten der Neubestimmung des Verhältnisses der Kirchen zum Judentum. Es hat sich gleichsam ein Kanon von Einsichten herausgebildet. Zu ihm zählen die Einsicht in Schuld, die Verurteilung von Judenfeindlichkeit jeglicher Art, das Bemühen, antijüdische Denkfiguren, wie z.B. ein negativ geprägtes Bild der Pharisäer, eine Abwertung der Hebräischen Bibel und ihres Gottesbildes aus der Theologie auszuscheiden, sowie Versuche, eine Theologie der Wertschätzung zu entwickeln. Hierzu zählt die Wahrnehmung von Jesus und Paulus als Juden.

Nach wie vor gilt es, die vielfältigen Einsichten in die Praxis umzusetzen. In den vergangenen Dekaden wurden vielfältige religionspädagogische Arbeitshilfen erstellt. Immer wieder zeigt sich jedoch, dass dieser Lernweg ein langer ist und jede Generation neu vor der Herausforderung steht, auf angemessene Weise

Judentum als Thema des Religionsunterrichtes darzustellen, Begegnungen zu ermöglichen und Antijudaismus zu erkennen, zu reflektieren und auszuschneiden. Es gilt, die Beziehung, die die Kirche mit der jüdischen Gemeinschaft verbindet, auf wertschätzende Weise in Lehre und Praxis zum Ausdruck zu bringen.

Der Prozess der Umkehr und Erneuerung ist nicht abgeschlossen und nicht abschließbar. Die Kirche verbindet eine lebendige Beziehung mit Jüd*innen und Judentum, die zu leben und immer wieder neu zu gestalten ist. ◆

Literatur

EKD: Gelobtes Land? Land und Staat Israel in der Diskussion. Eine Orientierungshilfe, Gütersloh, 2012; www.ekd.de/EKD-Texte/gelobtes_land.html (30.1.2014)

GEKE: Kirche und Israel. Ein Beitrag der reformatorischen Kirchen Europas zum Verhältnis von Christen und Juden, Leuenberger Texte 6, Frankfurt a.M. 2001; http://geke_neu.jalb-server.net/daten/File/Upload/doc-162-1.pdf (30.06.2012)

Henrix, Hans Hermann / Kraus, Wolfgang: Die Kirchen und das Judentum. Dokumente von 1986 bis 2000. Gütersloh 2001

Rendtorff, Rolf / Henrix, Hans-Hermann: Die Kirchen und das Judentum. Dokumente von 1945 bis 1985, München 1988

Rendtorff, Rolf: „Ein Schritt vorwärts. Christen und Juden II.“, in: Kirche und Israel 7 (1992), 92-98

Rudnick, Ursula: Auf dem langen Weg zum Haus des Nachbarn. Positionen der evangelischen Kirche im christlich-jüdischen Gespräch seit 1945 und ihre Verortung in der Theologie, Hannover 2004

Scherr, Albert: Verbreitung von Stereotypen über Juden und antisemitische Vorurteile in evangelischen Kirchen. Expertise zum ersten Antisemitismusbericht im Auftrag der Bundesregierung, 2011

Synode der EKD: „Martin Luther und die Juden. Notwendige Erinnerung zum Reformationsjubiläum, 2015; https://r2017.org/fileadmin/downloads/ekd_kundgebung_luther_und_die_juden.pdf

Synode der EKD: „... der Treue hält ewiglich.“ (Psalm 146,6) – Eine Erklärung zu Christen und Juden als Zeugen der Treue Gottes; www.kirchliche-dienste.de/arbeitsfelder/judentum/Dokumente-und-Positionen/Protestantische-Dokumente

Unabhängiger Expertenkreis Antisemitismus. Antisemitismus in Deutschland – Erscheinungsformen, Bedingungen, Präventionsansätze, Berlin 2021; <http://dipbt.bundestag.de/dip21/btd/17/077/1707700.pdf>.



DR. URSULA RUDNICK

ist Beauftragte für Kirche und Judentum im Haus kirchlicher Dienste der Ev.-luth. Landeskirche Hannovers und Studienleiterin des Vereins *Begegnung – Christen und Juden*. Niedersachsen sowie Apl. Professorin an der Universität Hannover.

²² www.kirchenrecht-evlka.de/document/44991/search/sprengel#s00000032.

JEHOSCHUA AHRENS

Entwicklungen und Meilensteine des jüdisch-christlichen Dialogs

Eine jüdisch-orthodoxe Perspektive

Der jüdisch-christliche Dialog hat sich in den letzten 20 Jahren intensiviert, insbesondere auch von jüdisch-orthodoxer Seite. Ein Beispiel dafür sind die beiden internationalen jüdisch-orthodoxen Erklärungen „Den Willen unseres Vaters im Himmel tun: Hin zu einer Partnerschaft zwischen Juden und Christen“ (2015) und „Zwischen Jerusalem und Rom: Gedanken zu 50 Jahren Nostra Aetate“ (2017). Auch die EKD hat 2015 und 2016 mit Kundgebungen auf Luther und die sog. Judenmission reagiert. Doch wieso kam es gerade in den letzten Jahren zu dieser Intensivierung im jüdisch-evangelischen Verhältnis? Wie hat es sich entwickelt?

Historische Entwicklungen im christlich-jüdischen Dialog

Die Position des Judentums zum Christentum heute – wie sie u.a. in den oben genannten Erklärungen abgebildet ist – ist das Ergebnis einer Entwicklung und Erfahrung von nicht weniger als 200 bis 250 Jahren. Tatsächlich kamen die Dialogbemühungen in den letzten zwei Jahrhunderten zumeist von jüdischer Seite, nicht vom Christentum. In der Zeit der Aufklärung und Emanzipation keimte auf jüdischer Seite die Hoffnung, dass sich Jüd*innen und Christ*innen nicht nur staatsbürgerlich, sondern auch religiös annähern und schließlich gleichgestellte Partner sein könnten.

Beispielhaft hervorheben möchte ich Rabbiner Jacob Emden, *die* rabbinische Autorität

im Deutschland und Europa des 18. Jahrhunderts, der in einem Sendschreiben (Seder Olam Rabba) das Christentum religionsrechtlich sehr positiv bewertete und Christen schon in dieser Zeit als Brüder bezeichnete, die zum himmlischen Wohl arbeiteten und denen die Belohnung nicht verwehrt würde. Rabbiner David Zvi Hoffmann warb im 19. Jahrhundert (in seinem Werk „Der Schulchan Aruch und die Rabbinen über das Verhältnis zu Andersgläubigen“) für ein Miteinander von jüdischen und „christlichen Mitbürgern“ und wies den Vorwurf, dass Christ*innen seien aus jüdischer Sicht Götzenidiener, scharf zurück.

Schließlich Rabbiner Samson Raphael Hirsch: Er träumte, ebenfalls im 19. Jahrhundert, von einer Symbiose von Deutschtum und Judentum und stellte Christ*innen in allen Belangen auf eine Stufe mit Jüd*innen, auch in Bezug auf das Recht auf „aktive, brüderliche Liebe“ (in „Beziehungen des Talmud zum Judentum und zu der sozialen Stellung seiner Bekenner“).

Die Hoffnung auf eine religiöse Annäherung wurde allerdings enttäuscht. Die Kirchen haben die jüdischen Initiativen nie positiv beantwortet. Im Gegenteil, gerade liberal-protestantische Kreise innerhalb der Kirchen haben die antijüdische Theologie im 19. und beginnenden 20. Jahrhundert eher noch verschärft.

Im Gegensatz zu den USA kam die Initiative zum Dialog auf jüdischer Seite in Europa weniger von liberalen jüdischen Kreisen, als von der Orthodoxie. Die Orthodoxie betrachtete das Christentum als gleichwertig und wollte einen Dialog auf Augenhöhe. Manche liberalen Rabbiner, wie Ludwig Philippson, sahen das Juden-

tum als Vernunftreligion dem Christentum als „Mysterien-Religion“ überlegen. Wie Philippon in seinem Buch „Vergleichende Skizzen über Judentum und Christentum“ ausführte, seien die Gegensätze zwischen Christentum und Judentum so groß, dass ein echter Dialog gar nicht möglich wäre. Leo Baeck verteidigte zunächst das Judentum gegen christliche Polemik und hatte für das Christentum in „Das Wesen des Judentums“ keine positive Einschätzung. Erst später suchte er den Dialog mit dem Christentum und veröffentlichte zahlreiche Aufsätze wie z.B. „Judentum in der Kirche“ (1925).

In der evangelischen Kirche bekämpften Organisationen wie der *Verein der Freunde Israels in Basel* oder der *Evangelisch-Lutherische Centralverein für Mission unter Israel e. V.* in Leipzig den Antisemitismus in den Kirchen und setzten sich für ein besseres Verhältnis von Christ*innen und Jüd*innen ein – theologisch vertraten sie allerdings weiterhin traditionelle Positionen und versuchten Jüd*innen für die Taufe zu gewinnen. Mit der Machtübernahme der Nazis wurde das christlich-jüdische Verhältnis viel schwieriger; Christ*innen und christliche Vereine, die sich für Juden einsetzten, wurden zunehmend ausgegrenzt oder verboten. Die allermeisten evangelischen Christ*innen teilten den Antisemitismus der Nazis, übrigens nicht nur Anhänger der *Deutschen Christen*, sondern auch viele Mitglieder der *Bekennenden Kirche*. Während des Zweiten Weltkriegs war eine christlich-jüdische Zusammenarbeit in den meisten europäischen Ländern praktisch unmöglich.

Nach der Katastrophe der Schoa hofften die jüdischen Pionier*innen des jüdisch-christlichen Gesprächs in Europa auf eine schnelle und nachhaltige Änderung der Theologie in Bezug auf das Judentum und die Jüd*innen in den Kirchen. Doch gerade auch im Land der Täter, Deutschland, erkannten die Kirchen erst einmal weder eine besondere Mitverantwortung an der Shoa noch die Notwendigkeit einer Änderung der Theologie. Das berühmte Stuttgarter Schuldbekennnis Stuttgart von 1945 ist nur teilweise ein Schuldbekennnis und Jüd*innen oder die Judenverfolgung blieben unerwähnt – und es entstand zudem nur auf Drängen des Ökumenischen Rates der Kirchen. Noch deutlicher wird das „Wort zur Judenfrage“ des Bruderrates der EKD von 1948, das letztlich die antijüdische Theologie fortschreibt. Selbst im Gründungsjahr Israels blieben die Kirchen bei ihrem theologischen Triumphalismus, der Substitutionstheologie, dem Ziel der Judenmission und – vielleicht am schlimmsten – sie sehen Leid und Verfolgung als Strafe Gottes und von den

Juden selbstverschuldet. Trotz einer danach folgenden ersten positiveren Stellungnahme, der Erklärung der EKD-Synode zur Schuld an Israel in Berlin-Weißensee 1950, die sich zum ersten Mal in einem offiziellen Dokument zum Prinzip der bleibenden Erwählung Israels bekannte, tat sich lange Zeit nur wenig. Die ersten Jahrzehnte nach der Schoa waren vor allem geprägt von Schweigen und Gleichgültigkeit dem Judentum gegenüber, und der Antisemitismus war nach wie vor präsent.



Von jüdischer Seite wurde daher spätestens ab den 1950er-Jahren verständlicherweise der Dialog mit großer Skepsis betrachtet. Rabbiner Mosche Feinstein hat den Dialog sogar explizit in einem Responsum verboten. Für ihn waren selbst positive Entwicklungen in den Kirchen nur ein Ausdruck der alten Strategie im neuen Gewand. Sein Kollege Rabbiner Joseph B. Soloveitchik rät in seinem berühmten Artikel „Confrontation“ aus den 1960ern zwar vom theologischen Dialog mit Christ*innen ab, befürwortete jedoch einen Dialog im gesellschaftspolitischen Bereich.

Auf jüdischer Seite gab es Einzelpersonen, die involviert waren, wie Robert Raphael Geis und Ernst Ludwig Ehrlich. Oft waren es auf jüdischer Seite Gäste oder Emigrant*innen aus Israel, Großbritannien oder den USA wie Martin Buber, Schalom Ben-Chorin, Albert Friedlander, Pinchas Lapide oder Nathan Peter Levinson. In den ersten Jahrzehnten nach dem Zweiten Weltkrieg waren jüdische Gemeinden oder Verbände noch kaum am Dialog beteiligt und hochrangige Vertreter der Kirchen hielten

*Bahnbrechend:
das Bekenntnis der
Rheinische Synode
1980 zur einer
christlichen Mitver-
antwortung und
-schuld am Holocaust
© Hans Lachmann/
Archiv der
Evangelischen Kirche
im Rheinland*

sich weitgehend zurück. Trotz zahlreicher Bemühungen hoch engagierter Personen war der Dialog in dieser Zeit ein Nischenphänomen.

Wendepunkt Rheinischer Synodalbeschluss 1980

Erst ab den 1960er-Jahren nahm der Dialog langsam Gestalt an. Auf evangelischer Seite gründete sich 1961 die *Arbeitsgemeinschaft Juden und Christen beim Deutschen Evangelischen Kirchentag* um Friedrich-Wilhelm Marquardt und Martin Stöhr, und 1967 erarbeitete die vom Rat der EKD einberufene *Studienkommission „Kirche und Judentum“* die 1975 verabschiedete Studie *Christen und Juden* (1991 und 2000 folgten die Studien II und III). Als bahnbrechend erwies sich der Rheinische Synodalbeschluss 1980, der zum ersten Mal auch explizit zwei – aus jüdischer Sicht – ganz wichtige Aussagen macht: Er bekennt sich zu einer christlichen Mitverantwortung und -schuld am Holocaust und erklärt, „daß die fortdauernde Existenz des jüdischen Volkes, seine Heimkehr in das Land der Verheißung und auch die Errichtung des Staates Israel Zeichen der Treue Gottes gegenüber seinem Volk sind“. Diese Erklärungen und die jahrelange Begegnung und Zusammenarbeit führten langsam zu Vertrauen und einer echten Partnerschaft zwischen Christ*innen und Jüd*innen, die sich seit den 2000er-Jahren dann intensivierte.

Entwicklungen auf jüdischer Seite

Zum ersten Mal veröffentlichte im Jahr 2000 eine Gruppe jüdischer Akademiker und Rabbiner eine Erklärung zum Christentum unter dem Titel „Dabru Emet“ („Redet Wahrheit“). Sie wurde auf christlicher Seite sehr positiv aufgenommen, auch wenn es auf jüdischer Seite Kritik an einigen Formulierungen gab. Das Jubiläumsjahr der katholischen Erklärung „Nostra Aetate“ 2015 gab den Anstoß zu zwei orthodox-jüdischen Erklärungen zum Christentum, „Den Willen unseres Vaters im Himmel tun: Hin zu einer Partnerschaft zwischen Juden und Christen“ (Dezember 2015) und „Zwischen Jerusalem und Rom“ (August 2017). Hintergrund war die weitere Vertiefung des Dialogs zwischen den Kirchen und der jüdischen Orthodoxie sowie die klare Ablehnung der sog. Judenmission, wie sie beispielsweise die EKD-Kundgebung 2016 „Der Treue hält ewiglich (Psalm 146,6). Ei-

ne Erklärung zu Christen und Juden als Zeugen der Treue Gottes“ formuliert – bereits 2015 hatte sich die EKD in der Kundgebung „Martin Luther und die Juden – Notwendige Erinnerung zum Reformationsjubiläum“ von Luthers Judenhass distanziert.

Die Erklärung „Den Willen unseres Vaters im Himmel tun“

Am 3. Dezember 2015 wurde die Erklärung „Den Willen unseres Vaters im Himmel tun: Hin zu einer Partnerschaft von Juden und Christen“ veröffentlicht, die viel Aufmerksamkeit erfuhr, was sicherlich damit zusammenhängt, dass sie eine erste offizielle orthodoxe Erklärung zum Christentum war und von renommierten Persönlichkeiten und Oberrabbinern verschiedener Städte und Länder, Leitern von Rabbinerseminaren und Rabbinerverbänden unterzeichnet wurde. Mittlerweile haben mehr als 100 Rabbiner die Erklärung unterzeichnet, davon acht amtierende oder ehemalige Oberrabbiner europäischer Länder. Das Spektrum der Unterzeichner reicht von der progressiven „Open Orthodoxy“ bis zur Ultraorthodoxie.

Wie schon der Titel andeutet, sind die Autoren überzeugt, dass der Dialog – und damit die partnerschaftliche Zusammenarbeit der Menschheit – nicht einfach nur etwas Positives ist, sondern dem Willen Gottes entspricht. Die Präambel benennt dann die Konsequenz: Nach der traumatischen Vergangenheit gilt es nun „als Partner zusammen[zu]arbeiten, um den moralischen Herausforderungen unserer Zeit zu begegnen.“ Anfangs wird ein Blick in eine schwierige Vergangenheit zurückgeworfen, dann aber auch die Veränderungen innerhalb der Kirchen im zweiten Paragraph gewürdigt.

Mit § 3 beginnt eine tiefere theologische Diskussion. Um die Kernthese zu untermauern, nämlich dass „das Christentum weder ein Zufall noch ein Irrtum ist, sondern g-ttlich gewollt und ein Geschenk an die Völker“, werden große rabbinische Autoritäten aus verschiedenen Zeiten zitiert oder genannt, so etwa Maimonides und Jehudah Halevi aus dem mittelalterlichen Spanien, die Rabbiner Emden und Hirsch aus Deutschland des 18. bzw. 19. Jahrhunderts und der zeitgenössische Rabbiner Shear Yashuv Cohen aus Israel. Diese Aussagen zum Christentum oder die positive Bewertung der Rolle Jesu sind übrigens nicht neu, sie repräsentieren seit dem Mittelalter, spätestens seit der Neuzeit, den Konsens innerhalb der rabbinischen Autoritäten.

”

Die die fort-dauernde Existenz des jüdischen Volkes, seine Heimkehr in das Land der Verheißung und auch die Errichtung des Staates Israel sind Zeichen der Treue Gottes gegenüber seinem Volk.

“

§ 4 orientiert sich am Alenu (jüd. Schlussgebet). Der Beginn ist fast ein wortwörtliches Zitat aus der jüdischen Liturgie und umschreibt, was nun als Konsequenz aus § 3 folgen muss: „Juden wie Christen haben eine gemeinsame Aufgabe in der Verheißung des Bundes, die Welt unter der Herrschaft des Allmächtigen zu verbessern, so dass die gesamte Menschheit Seinen Namen anruft und Laster von der Erde verbannt werden.“ Wir stehen vor der Erfüllung der Vision des Netziv (Naftali Zvi Yehuda Berlin), der in § 4 zitiert wird. Nur so kann Zukunft gelingen, können beide Seiten ein neues Kapitel aufschlagen und profitieren, denn wie § 6 erklärt: „Wir Juden und Christen haben viel mehr gemeinsam, als was uns trennt (...).“ Dabei gibt es klare Unterschiede: „Unsere Partnerschaft bagatellisiert in keiner Weise die weiterhin bestehenden Differenzen zwischen beiden Gemeinschaften und Religionen.“ Nur sind die Autoren auch der Überzeugung, dass „G-tt viele Boten nutzt, um Seine Wahrheit zu offenbaren (...).“ Um unserem Anspruch gerecht zu werden und auch in einer modernen, teils sehr säkular geprägten Welt zu zeigen, wie wichtig unsere jeweiligen Traditionen und Werte sind, müssen, wie in § 7 erklärt, „Juden und Christen Vorbilder geben in Dienst, bedingungsloser Liebe und Heiligkeit“ und „gemeinsam eine aktive Rolle bei der Erlösung der Welt übernehmen“. Es muss also Konkretes folgen.

Die Erklärung „Zwischen Jerusalem und Rom“

Am 31. August 2017 überreichte eine Delegation der CER, der RCA (Rabbinical Council of America, der amerikanisch-orthodoxen Rabbinervereinigung) und des israelischen Oberrabbinats in Rom die Erklärung „Zwischen Jerusalem und Rom“ Papst Franziskus. Sie ist ein Quantensprung, denn zum ersten Mal äußern sich die wichtigsten Rabbinerverbände und Institutionen der jüdischen Orthodoxie offiziell und formell zum Christentum.

Struktur und Inhalt von „Zwischen Jerusalem und Rom“ ist ähnlich zur Erklärung von 2015, wenn auch etwas zurückhaltender in den Aussagen. Die Präambel nimmt Bezug auf die sehr schwierige Vergangenheit, bei der die „Schoa der historische Tiefpunkt der Beziehungen zwischen Juden und unseren nichtjüdischen Nachbarn“ ist. Trotzdem werden auch die Veränderungen der letzten Jahrzehnte erwähnt und ausführlich die Veränderungen innerhalb der Katholischen Kirche gewürdigt,



speziell nach *Nostra Aetate*, das als Meilenstein bezeichnet wird. Durch *Nostra Aetate* begannen die Kirchen „einen Prozess der Selbstprüfung, der in zunehmendem Maße dazu führte, dass die kirchliche Lehre von jedweder Feindseligkeit gegenüber Juden bereinigt wurde, wodurch Vertrauen und Zuversicht zwischen unseren jeweiligen Glaubensgemeinschaften wachsen konnten“. Natürlich gibt es wichtige Unterschiede zwischen Christentum und Judentum: „Die theologischen Unterschiede zwischen Judentum und Christentum sind tief.“ Die Erklärung nennt aber viele traditionelle Quellen, um den speziellen und positiven Status des Christentums zu belegen: „Trotz dieser tiefen Differenzen haben einige der höchsten Autoritäten des Judentums festgestellt, dass Christen einen besonderen Status erhalten, weil sie den Schöpfer des Himmels und der Erde anbeten, der das Volk Israels aus der ägyptischen Knechtschaft befreite und der die Vorsehung über die ganze Schöpfung ausübt.“ Und gerade deshalb heißt es: „Trotz der unversöhnlichen theologischen Unterschiede sehen wir Juden Katholiken als unsere Partner, enge Verbündete, Freunde und Brüder in unserem gemeinsamen Streben nach einer besseren Welt, die mit Frieden, sozialer Gerechtigkeit und Sicherheit gesegnet ist.“ Die Erklärung endet mit einer Vision: „Wir wollen unseren Dialog und unsere Partnerschaft mit der Kirche vertiefen, um unser gegenseitiges Verständnis zu fördern und die oben beschriebenen Ziele voranzubringen.“

*Quantensprung:
die Erklärung
„Zwischen Jerusalem
und Rom“.*

*Foto: im Vordergrund
Riccardo Di Segni,
Oberrabbiner von
Rom, und Papst
Franziskus.*

*© Cesare Abbate/
picture alliance/
AP Photo*



RABBINER DR. JEHOSCHUA AHRENS ist Director Central Europe des Center for Jewish-Christian Understanding and Cooperation (CJUC) in Jerusalem und Mitglied der Orthodoxen Rabbinerkonferenz Deutschland (ORD).

JESSICA SCHMIDT-WEIL

Jüdische Erziehung – Religionspädagogik – Religionsunterricht

Einführung

Jüdische Erziehung findet ihren Ursprung bereits in der Tora und steht in familiärer Verantwortung: „Wenn dich morgen dein Sohn fragt ...“¹. Die Kenntnis der Lehren und Gesetze der Schrift, die Bedeutung des Brauchtums und der jüdischen Geschichte dienen dem Schutz der jüdischen Identität gegen „die sittliche Verwilderung seiner mächtigen Umwelt“². Die Zielsetzung der jüdischen Unterweisung seit biblischer Zeit ist also die Weitergabe der Überlieferung an die nächste Generation.

Die Besonderheit jüdischer Erziehung und die Vielschichtigkeit der Vermittlung jüdischer Identität liegen u.a. darin begründet, dass das Judentum nicht nur als Religion verstanden wird, sondern auch als Lebensweise über die „Vielzahl seiner Interpretationen“³. Ethnizität und Zusammengehörigkeitsgefühl, die hebräische Sprache und der Israelbezug, aber auch die Schoa und das Fortbestehen des Antisemitismus bilden Komponenten dieser Identität, die das religiöse Moment ergänzen, verdrängen oder überlagern können.

Die Ausbildung der jüdischen Identität findet heute ihren Platz im Elternhaus, in der Synagoge und anderen Einrichtungen einer jüdischen Gemeinde, in einer jüdischen Schule bzw. im jüdischen Religionsunterricht sowie auch in jüdischen Organisationen außerhalb der Gemeinde.

Die für den Religionsunterricht und seine inhaltliche Verantwortung maßgebliche Bezugswissenschaft seit Ende des 19. Jahrhunderts stellt die Religionspädagogik dar.⁴ Als Schnittstelle zwischen den Fachwissenschaften Theologie und Pädagogik berührt die Religionspädagogik eine Vielzahl an Themen, die auch Fragestellungen der heutigen jüdischen Erziehung betreffen, so etwa die Identitätskonstituierung der Jugendlichen durch fakultative Gemeindeangebote, die Spannung zwischen jüdischen Gemeinden und dem Bildungsauftrag des schulischen Unterrichts oder die Rolle der Religionspädagog*innen und des Religionsunterrichts in der Gesellschaft. Doch eine eigene jüdische Religionspädagogik, obwohl davon im jüdischen Kontext gesprochen wird⁵, existiert in diesem Sinne weder im israelischen⁶ noch im deutschen⁷ Bildungswesen.

Häufig werden die Begriffe „jüdische Erziehung“ und „jüdischer Religionsunterricht“ synonym gebraucht, sie sollen aber wie folgt unterschieden sein: Jüdische Erziehung kann sich über religiöse Vermittlungselemente hinaus auf z. B. historische, kulturelle oder zionistische Inhalte ganz allgemein beziehen, während der jüdische Religionsunterricht als konfessionelles Unterrichtsangebot verstanden wird, das je nach Bundesland ordentliches Schulfach sein kann.

¹ Dewarim 6,20

² Jüdisches Lexikon. Ein enzyklopädisches Handbuch des jüdischen Wissens in vier Bänden. Begr. von Herlitz, G./Kirschner, B. Band II. Berlin 1929, 491.

³ Kurzweil, Hauptströmungen der jüdischen Pädagogik, 14.

⁴ Vgl. Schweitzer, Pädagogik und Religion, 180f.

⁵ Vgl. Krochmalnik, Zeit ists ...-Vorüberlegungen, 35-38.

⁶ Vgl. Schröder, Jüdische Erziehung im modernen Israel.

⁷ Vgl. Landthaler, Jüdischer Religionsunterricht und säkulare Gesellschaft, 22.



Jüdische Erziehung heute in Familie, Synagoge und Gemeinde

Die Basis jüdischer Identitätsvermittlung sollte idealerweise im Elternhaus gelegt und entwickelt werden. Da bei vielen jüdischen Familien jüdische Sozialisation kaum mehr stattfindet⁸, übernimmt dann u.a. die Synagoge die Identitätsvermittlung, je nachdem wie groß die Gemeinde ist und über entsprechende Angebote verfügt. Die Teilnahme an Gottesdiensten bildet den Kern des Synagogenangebots. Den äußeren Rahmen bilden dabei Feiern des Jahreszyklus (z.B. Hohe Feiertage) und Feiern des Lebenszyklus (z.B. Beschneidung). Doch beklagen die jüdischen Gemeinden hinsichtlich des Synagogenbesuches ebenso wie Kirchen im Rahmen von Säkularisierung und Individualisierung einen Rückgang der Beter*innen, denn oftmals

⁸ Zugewanderte russische Jüd*innen standen in den 1990er Jahren der Doppelaufgabe gegenüber, sich in die deutsche Gesellschaft und in den religiösen Kontext ihrer Gemeinde integrieren zu müssen. Sie erfüllten trotz ihres jüdischen Selbstverständnisses oft nicht die Kriterien, die Gemeinden zur Bedingung machen, um als Mitglied aufgenommen zu werden. Der Halacha nach ergibt sich die Mitgliedschaft für den, dessen Mutter Jüdin ist oder der zum Judentum übertritt. Das Zuwandererverständnis orientiert sich oftmals am nationalen Eintrag im Pass. Vgl. Körber, Juden, Russen, Emigranten, 56.

kommt kein *Minjan* (Mindestzahl jüdischer Betender) zu einem Gottesdienst zustande. Dieses Problem der Entinstitutionalisierung⁹ mag aber vielleicht in anderer Weise als die christlichen Konfessionen das Judentum berühren, denn hier gehören individuelle und kollektive Momente traditionell eng zusammen und finden im Gottesdienst in persönlichen und gemeinsamen Gebeten ihren Ausdruck.¹⁰

Um die religiöse Mündigkeit zu erhalten, d.h. dass Jungen im Alter von 13 Jahren und Mädchen im Alter von zwölf Jahren für die Beachtung und Einhaltung der *Mizwot* (Gebote) verantwortlich sind, werden die Jugendlichen zumeist ein oder zwei Jahre vorbereitet, oftmals als ergänzendes Angebot zum Religionsunterricht. Der Bar/Bat Mizwa-Unterricht, der u.a. von Rabbiner*innen oder Privatlehrer*innen durchgeführt wird, umfasst hebräische Lesekenntnisse, Wissen zu Feiertagen und Bräuchen. Kantor*innen unterweisen im Besonderen hinsichtlich des liturgischen Vortrags.¹¹

Zuweilen bleiben Jugendliche und ihre Familien nach der Bar/Ba Mizwa Feier der Synago-

⁹ Vgl. Luckmann, Die unsichtbare Religion.

¹⁰ Abraham Joshua Heschel erklärt, dass das Judentum besonderen Wert auf das Gemeinschaftsgebet lege. Vgl. Trepp, IX. Abraham Joshua Heschel (1907-1972), 384.

¹¹ Vgl. Ydit, Kurze Judentumkunde, 137.

Da bei vielen jüdischen Familien jüdische Sozialisation kaum mehr stattfindet, übernimmt dann die Gemeinde die Identitätsvermittlung.
© Christoph Soeder / picture alliance / dpa

ge fern. Dann greifen oft andere jüdische Einrichtungen in und außerhalb der Gemeinden, um jüdische Identität weiterzuentwickeln: Dazu gehört ein Jugendzentrum, das im Idealfall wöchentlich stattfindet, die Teilnahme am jährlichen Gesangswettbewerb Jewrovision, der Jugendzentren mitorgansiert und Aus- und Fortbildungsreihen für Jugendbetreuer anbietet.¹² An wenigen Standorten in Deutschland ist auch die zionistische Jugend (ZJD) aktiv und verschiedene Sportabteilungen der Makkabivereine. Sie laden zu Lehrgängen und Wettbewerben ein, an denen Jugendliche und Erwachsene teilnehmen können.¹³



Bar-Mitzwa-Gottesdienst in der Synagoge in München.
© Andreas Gebert/
picture-alliance/dpa

Rabbiner*innen verschiedener Synagogen, mitunter engagierte Gemeindemitglieder, bieten Kurse für Erwachsene als *Schiurim* an, die theologisch, religionsphilosophisch oder historisch orientiert sein können. Auch jüdische Volkshochschulen haben entsprechende Angebote. Übertrittsinteressierte müssen in der Regel einen einjährigen Unterrichtskurs durchlaufen, der sie mit allen Facetten des jüdischen Lebens bekannt macht bis sie vor ein *Bejt Din* (Rabbinatsgericht) treten, das sie prüft.¹⁴

Jüdischer Religionsunterricht

Weil jüdische Jugendliche heute nicht mehr selbstverständlich in einem jüdischen Milieu auf-

wachsen, wird der Religionsunterricht im jüdischen Schulwesen relevant¹⁵. Jüdische Schulen bieten neben dem Leben nach dem jüdischen Kalender koscheres Essen, jüdische Geschichte, Hebräisch-, Bibel- und *Siddur* (Gebetbuch)-Unterricht an und verbinden Unterrichtsinhalte säkularer Fächer mit jüdischen Aspekten. In Deutschland gibt es derzeit neun jüdische Grundschulen und sieben weiterführende Schulen, die auch von nichtjüdischen Schüler*innen besucht werden.¹⁶

Für Schüler*innen außerhalb der jüdischen Schulen kommt der zweistündige jüdische Religionsunterricht zum Tragen, der sich von jüdischen Schulen u.a. deshalb unterscheidet, da er innerhalb zweier Schulstunden kein vergleichbares jüdisches Umfeld erzeugen kann. Gegenwärtiger jüdischer Religionsunterricht bereitet Jugendliche, wie auch die Vorbereitungen zur Bar/Bat Mizwa, auf die Mitwirkung am Gottesdienst vor.

Für den jüdischen Religionsunterricht als ordentliches Schulfach gilt, dass er nach dem Grundgesetz in den alten Bundesländern festgeschrieben ist. Ähnlich wie beim evangelischen und katholischen Religionsunterricht als gemeinsame Angelegenheit von Kirche und Staat unterliegt der äußere Rahmen des jüdischen Religionsunterrichtes der staatlichen Schulaufsicht, die inhaltliche Ausgestaltung des Faches obliegt den jüdischen Gemeinden.¹⁷ Doch impliziert der jüdische Religionsunterricht als ordentliches Lehrfach einige Problemfelder: Jüdischer Religionsunterricht scheint zwar eine gute Note zu versprechen, doch sinken seine Schülerzahlen, wie die KMK bei ihrer Erhebung im Schuljahr 2017/18 feststellte, denn nur 337 Schüler*innen in ganz Deutschland besuchten diesen Unterricht.¹⁸ Auch ist er weder flächendeckend eingerichtet noch fußt er in allen Bundesländern auf entsprechenden Lehrplänen noch kann er auf eine Lehrerschaft zurückgreifen, die an hiesigen Instituten ausgebildet wurde. Die Verfügbarkeit passender Lehrmaterialien ist auch noch nicht

¹⁵ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2005, 7f.

¹⁶ Siehe dazu Levy, Geschichte und Gegenwart, 144-152; auch: Zentralrat der Juden www.zentralratderjuden.de/vor-ort/juedische-einrichtungen [November 2020]

¹⁷ Im Kontrast zur Diskussion um den islamischen Religionsunterricht findet der Staat in den jüdischen Gemeinden, Landesverbänden und im Zentralrat der Juden übergeordnete Vertreter*innen und Ansprechpartner*innen, mit denen er staatsrechtliche Verträge schließen und in Zusammenarbeit Lehrpläne für den Unterricht einführen kann.

¹⁸ Vgl. Statistik Berlin 2019.

¹² ZWST siehe www.zwst.org/de/zwst-ueber-uns [November 2020].

¹³ Makkabi, <https://makkabi.de> [November 2020].

¹⁴ Vgl. Ydit, Kurze Judentumkunde, 153-155.

allseits zufriedenstellend, doch hat sich in die Situation in den letzten Jahren schon sehr verbessert.¹⁹ Im Kontrast zum Gemeindeunterricht kann der schulische Religionsunterricht auch nicht denominational zwischen orthodox, liberal oder konservativ getrennt werden, da er allen jüdischen Schüler*innen offenstehen muss. Dabei wird ein grundlegendes Problem erkennbar, denn die Gemeinden in Deutschland, die sich zwar als auf Pluralität setzende Einheitsgemeinden verstehen, verorten sich mehrheitlich als traditionell und fokussieren offenbar die Vermittlung orthodoxer Glaubensinhalte, während liberal-konservative Positionen zu wenig erkennbar sind.²⁰

Jüdische Religionspädagogik

Die Ausbildung jüdischer Lehrer*innen erfolgte lange Zeit nur vereinzelt in Deutschland, und selbst heute besitzen nicht alle Unterrichtenden eine pädagogische Qualifikation. Das betrifft auch Rabbiner*innen und Kantor*innen, die oftmals mit Religionsunterricht betraut werden. Bernd Schröder weist darauf hin, dass Lehrer*innen teilweise pädagogisch qualifizierte Gemeindemitglieder sind, teilweise an der denominationsneutralen Hochschule für jüdische Studien ausgebildete oder aus Israel vermittelte Lehrer*innen.²¹

Einen ersten Ansatz, eine landesübergreifende Instanz hinsichtlich der Organisation des jüdischen Religionsunterrichts einzurichten, leistete die Hochschule für Jüdische Studien seit dem Jahr 2001 mit dem Studiengang Jüdische Religionslehre, der im Zuge des Bologna-Prozesses aktuellen Erfordernissen angepasst wurde, wenn auch die Zahl der Absolvent*innen klein ist. Im Jahr 2006 schloss hier die erste Lehramtskandidatin ihr Studium ab. Auch der Studiengang liberaler Rabbiner- und Kantorenstudent*innen an der School of Jewish Theology in Potsdam hat Seminare des Bachelor- und Masterstudiums in Jüdischer Religionspädagogik verpflichtend in sein Programm aufgenommen. Da es aber noch keine übergreifende Didaktik des jüdischen Religionsunterrichts in Deutsch-



*Studierende der School of Jewish Theology an der Universität Potsdam.
© Karla Fritze*

land gibt, stellt sich die Frage nach Zielen und Inhalten bzw. Lernfeldern, Wertekonzepten und Lerntraditionen immer wieder neu. In dieser Hinsicht erscheint es interessant, inwieweit aktuelle didaktische Konzepte auch christlicher Religionspädagogik Einzug in den jüdischen Religionsunterricht halten könnten.²²

Grundlage der zu vermittelnden Inhalte bilden u.a. Feiertage, Brauchtum, das Gebet, der Gottesbezug, der jüdische Lebenskreis, die Bibel und Kommentare. Während in der Grundschule hebräische Lesekompetenz angeeignet wird, stehen in der Mittel- und Oberstufe jüdische Geschichte, Religionsphilosophie, insbesondere jüdische Ethik, neben Gottesvorstellungen in der Tradition des Tenach, des Talmud und der Kodizes im Vordergrund. Da über die hermeneutische Auslegung immer danach gefragt werden kann, was der Toratext den Schüler*innen heute sagt und was er für sie bedeutet²³, kann so eine

¹⁹ Zum Beispiel: J.E.L.E.D./Jewish European Learning Experience DotNet/Lehrmittel für den jüdischen Unterricht, hg. v. Schweizerischen Israelitischen Gemeindebund (SIG), Zürich; auch: Zentralrat der Juden in Deutschland (Hg.): Lehre mich, Ewiger, deinen Weg – Ethik im Judentum. 2015.

²⁰ Vgl. Landthaler, Jüdischer Religionsunterricht und säkulare Gesellschaft, 18-20.

²¹ Vgl. Schröder, Jüdische Erziehung im modernen Israel, 125.

²² Erfahrungsorientierte Schwerpunkte wurden problemlos aus allgemeinpädagogischen Konzepten entnommen, die christliche Symboldidaktik erweist sich offenbar als spezifisch katholischer Entwurf. Vgl. Krochmalnik, Die Symbolik des Judentums.

²³ Vgl. Krochmalnik, Schriftauslegung. Die Bücher Levi-

Verbindung schülerorientierter und traditionsgebundener Inhalte und Methoden erfolgen.



Erstklässler der Hamburger Talmud-Tora-Realschule. 60 Jahre nach der zwangsweisen Schließung der letzten jüdischen Schule Hamburgs wurde die Lehranstalt 2002 wiedereröffnet. © Ulrich Perrey / picture-alliance / dpa

Ausblick

Die Vielfalt der Religionen in Deutschland und ihre unterschiedlichen Ausrichtungen in unserer Gesellschaft wie die wachsende Zahl von Konfessionslosen bestimmen auch die Lebenswirklichkeit der jüdischen Schüler*innen und scheinen es erforderlich zu machen, dass sich Religionsunterricht an öffentlichen Schulen für neue Modelle öffnet. Die Religionspädagogik hat hierzu Antworten entwickelt, insofern sie das Moment des Lernens durch den gelebten Dialog in der Begegnung mit Angehörigen anderer Religionen hervorgehoben hat.²⁴

Weit gefasst sind zu interreligiösen Modellen z.B. der Religionsunterricht in Bremen zu zählen oder der Hamburger Weg, der einen interreligiös-dialogischen, verpflichtenden Religionsunterricht für alle realisiert, der in der Verantwortung der Religionsgemeinschaften in Hamburg liegt.²⁵ Nur ansatzweise sind hinsichtlich interreligiösen Lernens auch Fächer zu subsumieren, die für alle Schüler*innen Pflicht sind und einen religionskundlichen Ansatz betonen, z.B. das Fach Lebenskunde – Ethik – Religionskunde (LER) in Brandenburg. Jüdischer Religionsunterricht ist dort kein ordentliches Lehrfach und kann nur ergänzend ohne Note besucht werden. Es steht jedoch zur Frage, ob Modelle, die die Kirche verantwortet und alle Konfessionen integriert, oder Modelle, die sich nur einem Lernen *über* Religionen widmen, den Wegfall eines bekenntnisorientierten jüdischen Religionsunterrichts als ordentliches Schulfach

tikus, Numeri, Deuteronomium im Judentum.

²⁴ Vgl. hierzu Schröder, Interreligiöses Lernen als Herausforderung der Religionspädagogik.

²⁵ Vgl. Bauer, Religionsunterricht für alle.

legitimieren. Aus jüdischer Perspektive wäre auch entscheidend, welches Material hierbei verwendet wird. Hierfür hat die Bildungskommission des Zentralrats der Juden in Deutschland in Zusammenarbeit mit Vertreter*innen der Kultusminister der Länder umfassend Bücher und weiteres Material geprüft sowie Informationen zum Judentum unter der Rubrik „Kommentierte Materialsammlung“ verfügbar gemacht.²⁶ Angesichts der Bedeutsamkeit sinnstiftender Lebensorientierungen für die individuelle Persönlichkeitsbildung scheint der jüdische Religionsunterricht im Kontext einer weiter zunehmenden gesellschaftlichen Pluralität keinesfalls überholt. Vielmehr kommt ihm in der Dialektik von Beheimatung und Begegnung nach wie vor eine wichtige Orientierungsfunktion zu.²⁷ ◆

Literatur

- Bauer**, Joachim: Religionsunterricht für alle – Eine multitheologische Fachdidaktik. Stuttgart 2019
- Jüdische Liberale Gemeinde** Or Chadasch Zürich/Union Progressiver Juden in Deutschland (Hg.), Dym, S: (A): Rosh Pina. Lehrbücher für den Jüdischen Unterricht. Rachel (I) Berlin 2.2020; ebenda Ophir (II) Berlin 1.2013; ebenda Schai (III) Berlin 1.2013
- Körper**, Karen: Juden, Russen, Emigranten. Identitätskonflikte jüdischer Einwanderer in einer ostdeutschen Stadt Frankfurt a. M. u.a. 2005
- Krochmalnik**, Daniel: Die Symbolik des Judentums. Nach Moses Mendelssohn, Isaac Bernays und Samson Raphael Hirsch. In: Judaica 49/1993, 206-219
- Krochmalnik**, Daniel: Schriftauslegung. Die Bücher Levitikus, Numeri, Deuteronomium im Judentum. Neuer Stuttgarter Kommentar. Altes Testament. Bd. 33/5. Hg. v. Dohmen, C.. Stuttgart 2003
- Krochmalnik**, Daniel: Zeit ists ... - Vorüberlegungen zu Bildungsstandards für den jüdischen Religionsunterricht im Anschluss an Franz Rosenzweig. In: Schaller, B./Sirsch, R. W. (Hg.): Franz Rosenzweig – Leben und Werk als Herausforderung für Juden und Christen heute. In: Evangelischer Pressedienst (epd) Dokumentation, Nr. 10, Frankfurt/M (13. 3. 2007), 35-38
- Kurzweil**, Z.: Hauptströmungen der jüdischen Pädagogik. Von der Aufklärung bis zum Nationalsozialismus. Frankfurt a. M. 1987

²⁶ www.kmk-zentralratderjuden.de; siehe dazu auch die gemeinsame Erklärung des Zentralrats der Juden und der KMK www.kmk-zentralratderjuden.de/gemeinsame-erklaerung.

²⁷ In diesem Rahmen werden über den Zentralrat der Juden in Deutschland Vermittlungsmöglichkeiten angeboten, um z.B. jüdische Jugendliche in den Unterricht einzuladen. Verf. unter www.meetajew.de [Oktober 2020]

- Landthaler**, Bruno: Jüdischer Religionsunterricht und säkulare Gesellschaft. In: Klapheck, E./Landthaler, B./Rappoport, R: Deutschland braucht jüdischen Religionsunterricht. Machloket – Streitschriften, Band 4. Berlin, Leipzig 2019
- Levy**, Manfred: Geschichte und Gegenwart der I. E. Lichtigfeldschule. In: Heuberger, G./Jüdisches Museum Frankfurt a. M./Dezernat Kultur und Freizeit, Amt für Wissenschaft und Kultur (Hg.): Wer ein Haus bauen will, muss bleiben. 50 Jahre jüdische Gemeinde Frankfurt am Main. Anfänge und Gegenwart, Frankfurt a. M. 1998, 144-152
- Luckmann**, Thomas: Die unsichtbare Religion, Frankfurt a. M. 1991
- Ministerium für Schule und Weiterbildung** des Landes Nordrhein-Westfalen 2005, 7f.
- Schmidt-Weil**, Jessica: Die Suche nach dem identitätsstiftenden Potential des Religionsunterrichts in jüdischen Gemeinden in Deutschland, Dissertation Goethe Universität Frankfurt am Main 2007, S. 62. Verf. unter <http://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/frontdoor/index/doi/347> [November 2020]
- Schmidt-Weil**, Jessica: Religion unterrichten. In Zimmermann, O./Geissler, T. (Hg.): Kippa, Koscher, Klezmer? Dossier des Deutschen Kulturrates, Judentum und Kultur, Berlin 2016, 22-23
- Schröder**, Bernd: Interreligiöses Lernen als Herausforderung der Religionspädagogik. In: Schreiner, P. Sieg, U. Elsenbast, V. (Hg.): Handbuch Interreligiösen Lernens, Gütersloh 2005, 520-532
- Schröder**, Bernd: Jüdische Erziehung im modernen Israel: Eine Studie zur Grundlegung vergleichender Religionspädagogik, Leipzig 2000
- Schweitzer**, Friedrich: Pädagogik und Religion. Eine Einführung, Stuttgart 2003
- Schweizerischer** Israelitischer Gemeindebund/Zentralrat der Juden in Deutschland (Hg.): JELED, Zürich 2006
- Statistik** des Sekretariats der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Berlin 2019, www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/AW_Religionsunterricht_II_2017_18.pdf [Oktober 2020]
- Trepp**, Leo: IX. Abraham Joshua Heschel (1907–1972). In: Mayer, G. (Hg.): Das Judentum, Stuttgart u.a. 1994, S. 358-392
- Ydit**, Meir: Kurze Judentumkunde. Für Schule und Selbststudium, hg. v. Schmidt-Weil, J./Siewers, J. /Ydot, m, Berlin 2018



DR. JESSICA SCHMIDT-WEIL ist Lehrerin in Berlin und hat zehn Jahre an der jüdischen Schule *Philanthropin* in Frankfurt a. M. Religion sowie einige Jahre an der School of Theology in Potsdam das Fach jüdische Religionspädagogik unterrichtet.

MERON MENDEL

Aus der Geschichte gelernt?

Warum uns die Erinnerungskultur nicht vor Antisemitismus und Rechtsextremismus schützt.

Junge Menschen sollten frühzeitig lernen, wohin Diskriminierung und Ausgrenzung führen können. Die deutsche Geschichte ist eigentlich das perfekte Lehrstück.“¹ So heißt es im „Report über wirkungsvolles zivilgesellschaftliches Engagement gegen rechts“. Junge Menschen sollen aus der Geschichte lernen – das gehört seit der Nachkriegszeit zum Konsens. Schon in den 1960er Jahren formulierte Theodor W. Adorno das als Ziel aller Pädagogik: dass Auschwitz sich nicht wiederhole (1966).

Seither hat sich in Deutschland eine beispiellose Erinnerungskultur entwickelt: Erinnerungsorte, Gedenkrituale; Literatur, Theater und Filme. Ausgehend von der Studentenbewegung, den 68ern, entstanden zahlreiche zivilgesellschaftliche Initiativen. Ihr Anliegen: einen Beitrag zur Aufarbeitung der NS-Geschichte zu leisten.

Heute gibt es eine parteiübergreifende Anerkennung der deutschen Verantwortung für die Verbrechen (mit Ausnahme der AfD), eine – späte – Strafverfolgung der Täter*innen, Entschädigungszahlungen und nicht zuletzt Gedenkstätten und Bildungsangebote. In der Da-

¹ Schäfer/Schmidt, Vielfalt wirkt.

”

Eine zeitgemäße Erinnerungsarbeit darf es sich nicht gemütlich einrichten in der „Erfolgsgeschichte“ der vergangenen vierzig Jahre. Sie muss sich den Brüchen, Widersprüchen und Abwehrmechanismen offen stellen.

“

tenbank über die Opfer des Nationalsozialismus sind über 550 offizielle Erinnerungsorte in Deutschland aufgelistet. Hinzu kommen Mahnmale, Stolpersteine, Gedenktafeln. Neue Gedenkorte sind in Planung. Es scheint also, als sei der Forderung, aus der Geschichte des Nationalsozialismus zu lernen, mit unserer Erinnerungskultur Genüge getan. Gegenüber dieser Darstellung stehen jedoch einige Entwicklungen, die darauf hindeuten, dass der Konsens über die deutsche Erinnerungskultur fragiler geworden ist.² Dieser Text wird in der Zeit der COVID-19-Pandemie verfasst, wenn die Szene radikaler Corona-Leugner*innen besonders auf den Straßen sichtbar und lauter wird. Auf zahlreichen Demonstrationen wird der sogenannte Judenstern mit der Aufschrift *ungeimpft* und Verschwörungsideologien mit antisemitischen Bildern getragen. Für die Frage, warum uns die Erinnerungskultur bei der Bekämpfung von Holocaustrelativierung, Antisemitismus und Rechtsextremismus nicht hilft, sollen im Vordergrund zwei Aspekte diskutiert werden. Zum einen geht es um die Tendenz, durch ritualisiertes Gedenken die Geschichte zu entkonkretisieren, die Geschichte dabei von jeglichem Inhalt zu entleeren. Zum anderen sollen die Angriffe auf die Erinnerungskultur von Rechts thematisiert werden. Geschichtsrevisionistische Ideen werden immer stärker salonfähig, ziehen in die sogenannte „Mitte der Gesellschaft“.

Ritualisierte Erinnerungskultur

Im Sommer 2017 eröffnete die Stadt Freiburg eine Gedenkstätte zur Erinnerung an die 1938 niedergebrannte „alte Synagoge“. Ausgelassen tummelten sich Schaulustige um den „Wassertisch“, eine Art Planschbecken, das nach dem Umriss der Synagoge auf einem öffentlichen Platz angelegt wurde, für knappe zehn Millionen Euro. Es dauerte nicht lange, und die ersten nutzten das Becken für eine Abkühlung. „Dieser neue Platz wird leben“, verkündete der Oberbürgermeister der Stadt und charakterisierte die Stimmung damit treffend.³

Der Erfolg der Gedenkstätte wurde jedoch getrübt von der Kritik der jüdischen Gemeinde Freiburgs: Die Umrisse würden nicht denen der alten Synagoge entsprechen, sondern diese verkleinern. Zudem waren während der Bauarbeiten Bestandteile der historischen Synagogenmauern gegen den Wunsch der Gemeinde

entsorgt. Eine bronzene Gedenktafel wurde liegend unter Wasser angebracht, so dass sie selbst bei unbewegter Oberfläche kaum lesbar ist. Gelingt es dennoch, den Text zu entziffern, so wird hier weder auf die zerstörte Synagoge noch auf die Shoah angesprochen, sondern lediglich die „Herrschaft von Gewalt und Unrecht“ beklagt. Damit ist die Erinnerung entkonkretisiert: Die Rede ist nicht von realen geschichtlichen Personen, sondern von abstrakt bleibender Herrschaft, welche scheinbar ohne Akteure, ohne Hilfe aus Freiburg, Gewalt und Unrecht ausgeübt hätte. Wer diese erlitt, bleibt ebenfalls unbenannt, so dass es dem*der Leser*in freisteht, auch Angehörige der Tätergesellschaft zu den Opfern zu zählen.

Dieses Beispiel zeigt, dass Erinnerungsorte nicht immer zu einer lebendigen und selbstkritischen Erinnerungskultur beitragen. Solche Orte können sogar durch Abstraktion und Trivialisierung geschichtsrevisionistischen Vorstellungen einen Vorschub leisten. Wir stellen fest, dass das Gedenken an die NS-Zeit zunehmend über gesellschaftliche Rituale der Selbstbestätigung eingeübt wird. Dass die Ereignisse aus dem historischen Kontext gerissen werden, dass sie von ihren politischen, gesellschaftlichen und kulturellen Aspekten entkoppelt werden. Mit dem Anspruch, die Vergangenheit „bewältigen“ zu können, etabliert sich zugleich ein neues deutsches Selbstbewusstsein: Deutschland wird als „Weltmeister der Erinnerungskultur“ inszeniert und die Kultur der Erinnerung wird zur „Schablone“⁴.

Die Auseinandersetzung mit der NS-Zeit ist bis heute unbehaglich, tabuisiert. Familiäre Verstrickungen werden gerne verdrängt oder zu den eigenen Gunsten umgeschrieben – meist unbewusst. Laut der MEMO-Studie aus dem Jahr 2020 geben mehr als 75 Prozent der Deutschen an, ihre Vorfahren seien im Nationalsozialismus keine Täter*innen gewesen. Mehr als 35 Prozent geben an, ihre Vorfahren waren Opfer. Etwa 40 Prozent sagten, ihre Vorfahren hätten Opfern des Nationalsozialismus geholfen.⁵

Der Holocaust ist – um auf dem Begriff des Historikers Raul Hilbergs zurückzukommen – in Deutschland eine „Familiengeschichte“ (2012). Und es ist auch verständlich, dass jeder erst einmal den Wunsch hat zu glauben, dass Opa und auch Oma in Ordnung waren. Doch die historische Forschung sagt etwas anders. Rund 250.000 Deutsche waren direkt in den Massenmord involviert. Ein Befund, der eigentlich lange bekannt sein könnte. Er ist aber für vie-

² Vgl. Mendel/Messerschmidt, Fragiler Konsens.

³ Röderer, Freiburgs neue Mitte.

⁴ Assmann, Weltmeister im Rechnen?

⁵ Vgl. Zick, Multidimensionaler Erinnerungsmonitor, 16.



le Deutsche schwer zu ertragen, er wirft Schatten über die eigene Familiengeschichte. In der Studie „Opa war kein Nazi“ zeigt Harald Welzer, dass über drei Generationen hinweg die Beschönigungen nicht etwa ab-, sondern zunehmen. War die Elterngeneration schon nicht im Bilde über die Beteiligung der Großeltern, wurde die Familiengeschichte in der Enkelgeneration noch einmal verzerrt.⁶

Die Vermeidung der Auseinandersetzung mit den Täter*innen steht im Gegensatz zu der verbreiteten Vorstellung, dass die 68er das Schweigen ihrer Eltern konfrontiert, sie zur Rede gestellt hätten. Insbesondere zur Wiedervereinigung wurde diese Erzählung Teil einer staatstragenden Politik, die der Welt ein geläutertes Deutschland präsentieren wollte. Diese Vorstel-

lung hat der damalige Bundespräsident Richard von Weizsäcker in seiner berühmten Rede 1985 programmatisch eingepreßt: Das Geheimnis der Erlösung heißt Erinnerung. Der Satz stammt von Baal Schem Tov, dem Gründer des Chassidismus. Vollständig heißt er: „Vergessen verlängert das Exil, in der Erinnerung liegt das Geheimnis der Erlösung.“ Gemeint ist also ein religiöses Erinnern an das Heilige Land und den zerstörten Tempel. Die Übertragung auf die deutsche Erinnerungskultur ist falsch, denn die Erinnerung an die Opfer wird niemanden erlösen.

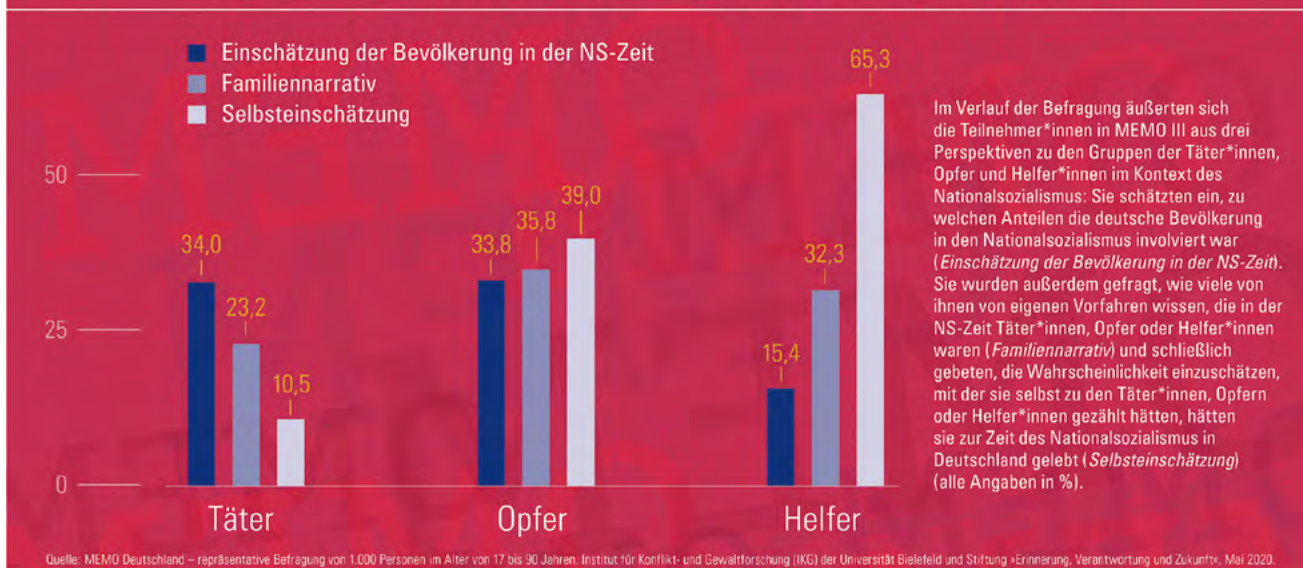
Die Selbsterlösung der Deutschen lässt sich empirisch kaum belegen. Vielmehr herrschten das Schweigen, die Dethematisierung vor. Dies bedeutet jedoch nicht, dass nationalsozialistische und antisemitische Ressentiments mit dieser hartnäckig schweigenden Generation vergraben worden wären. Im Gegenteil: Wie der

*Mahnmale,
Gedenkstätten,
Orte der Erinnerung
an die Opfer des
Nationalsozialismus.*

*© (v.l.) Eybe +
Eybe; Beate Ney-
Janßen; Nikodem
Nijaki/Wikimedia;
Yonatan Sindel/
Flash90; A. Leschek/
Wikimedia; Guido
Ostermann.*

⁶ Vgl. Welzer u.a., Opa war kein Nazi.

Täter*innen, Opfer oder Helfer*innen? Eine Frage der Perspektive



Im Verlauf der Befragung äußerten sich die Teilnehmer*innen in MEMO III aus drei Perspektiven zu den Gruppen der Täter*innen, Opfer und Helfer*innen im Kontext des Nationalsozialismus: Sie schätzten ein, zu welchen Anteilen die deutsche Bevölkerung in den Nationalsozialismus involviert war (*Einschätzung der Bevölkerung in der NS-Zeit*). Sie wurden außerdem gefragt, wie viele von ihnen von eigenen Vorfahren wissen, die in der NS-Zeit Täter*innen, Opfer oder Helfer*innen waren (*Familiennarrativ*) und schließlich gebeten, die Wahrscheinlichkeit einzuschätzen, mit der sie selbst zu den Täter*innen, Opfern oder Helfer*innen gezählt hätten, hätten sie zur Zeit des Nationalsozialismus in Deutschland gelebt (*Selbsteinschätzung*) (alle Angaben in %).

© Stiftung „Erinnerung, Verantwortung und Zukunft“

Historiker Werner Bergmann beobachtete, entstand dadurch der sogenannte „sekundäre Antisemitismus“ (2010). Die Juden werden hier nicht *trotz*, sondern *wegen* Auschwitz gehasst. Es handelt sich um eine transformierte Form der Judenfeindschaft, die aus der Diskrepanz zwischen dem Wunsch zu vergessen bzw. nicht erinnert zu werden und der beständigen Konfrontation mit den deutschen Verbrechen entsteht.

Mit dieser Analyse soll die in den letzten Jahrzehnten geleistete Erinnerungsarbeit nicht abgewertet werden. Es soll aber reflektiert und diskutiert werden, wo die Leerstellen der Erinnerungsarbeit liegen. Bei aller Kritik sollte man nicht aus den Augen verlieren, dass derzeit die Stimmen lauter werden, die selbst diese ritualisierten Formen des Gedenkens abschaffen wollen.

Geschichtsrevisionismus

„Hitler und die Nationalsozialisten sind nur ein Vogelschiss in 1000 Jahren erfolgreicher deutscher Geschichte“, sagte der damalige AfD-Bundessprecher Alexander Gauland. Der thüringische AfD-Fraktionsvorsitzende Björn Höcke sagte: „Wir sind das einzige Volk der Welt, das sich ein Denkmal der Schande in das Herz seiner Hauptstadt gepflanzt hat.“ Mit solchen Grenzverletzungen kämpft die Neue Rechte ihren Kampf um kulturelle Hegemonie – und die Deutungshoheit über die jüngere Geschichte. Im Grundsatzprogramm der AfD heißt es: „Die aktuelle Verengung der deutschen Erinne-

rungskultur auf die Zeit des Nationalsozialismus ist zugunsten einer erweiterten Geschichtsbetrachtung aufzubrechen, die auch die positiven, identitätsstiftenden Aspekte deutscher Geschichte mit umfasst.“⁷ Die zitierte Stelle enthält verknüpft mehrere Elemente, die typisch sind für die geschichtspolitischen Vorstellungen der AfD: Es wird eine vermeintliche Verengung der Erinnerungskultur auf die NS-Zeit behauptet und kritisiert. Diese Form der Auseinandersetzung, heißt es, sei nicht „identitätsstiftend“, hierfür wäre die Betonung anderer Epochen der deutschen Geschichte dienlich. Der Nationalsozialismus wird aber zugleich ex negativo als ein nicht positiver „Aspekt“ der deutschen Geschichte gefasst, also nicht verherrlicht, aber relativiert.

Man muss dafür aber nicht nach ganz rechts blicken. Die verbreitete Erzählung von den „beiden deutschen Diktaturen“ stellt ebenfalls eine Verharmlosung des Nationalsozialismus dar – ebenso wie die heute maßgebliche Erzählung, der Fall der Berliner Mauer habe zu Freudentaumel und einer neuen Brüderlichkeit geführt. Die mit der Wende verbundenen Ausbrüche von rechter und neonazistischer Gewalt gegen jene, die von der neuen „Einheit“ ausgeschlossen waren, bleiben unerwähnt. Auch der Bezug auf die „heldenhaft kämpfenden“ deutschen Soldaten in zwei Weltkriegen, wie beispielsweise beim Volkstrauertag, ist ein Ausdruck der Geschichtsverharmlosung.

⁷ AfD 2016, 48.

Geschichtsrevisionismus ist auch kein neues Phänomen: Rufe nach einem Schlussstrich sind nur unwesentlich jünger als die NS-Zeit selbst. Mit dem Erstarken rechtspopulistischer Kräfte in den vergangenen Jahren und dem Einzug der AfD in den Bundestag werden geschichtsrevisionistische Positionen auch in der Öffentlichkeit zunehmend prominenter geäußert – und über Talkshows und soziale Medien an ein Millionenpublikum verbreitet.

Eine wichtige Antriebskraft hinter der Verbreitung von völkischer und geschichtsrevisionistischer Ideologie ist seit ihrer Gründung 2017 die AfD-nahe Desiderius-Erasmus-Stiftung. Die ehemalige CDU-Bundestagsabgeordnete Erika Steinbach, die den Vorsitz der Stiftung innehat, schrieb in Dezember 2018 auf Twitter: „Kinder von AfD-Mitgliedern sind die neuen ‚Judenkinder‘“. Steinbach inszeniert sich und ihre Glaubensgenossen gerne als Opfer – und verharmlost dabei die Ermordung 1,5 Millionen jüdischer Kinder während der Shoa.

Der Vorsitzende des Kuratoriums der Stiftung, der Investmentberater Max Otte, beklagte nach den rassistischen und antisemitischen Ausschreitungen in Chemnitz die „offizielle Verfolgung“ von, wie er es nennt, „politisch Andersdenkenden“. Der rechte Mob, der in Chemnitz auf die Jagd nach Flüchtlingen gegangen ist und das jüdische Restaurant Schalom demoliert hat, wird von Otte als Opfer der Merkelregierung und der Lügenpresse dargestellt. Ein klassisches Beispiel für Täter-Opfer-Umkehr.

Im Geschichtsrevisionismus lebt auch das antisemitische Ressentiment weiter. Dabei werden Jüd*innen nicht direkt benannt, sondern codiert, mit Begriffen wie etwa „Kosmopoliten“ oder „Finanzelite“. Sie sollen der Gegensatz zu heimatverbundenen Deutschen sein. Der Autor Jonas Fedders sieht, dass für die Neue Rechte das Judentum „in der Sezession für Universalismus, Kosmopolitismus und Modernität steht“, und deshalb von der „intellektuellen“ Neuen Rechten als Bedrohung für die „deutsche Identität“ wahrgenommen wird. Nicht, weil Juden eine andere, konkurrierende Identität hätten, sondern weil ihre Nicht-Identität das Konzept ethnischer Identität schlechthin aufzulösen drohe.⁸

Unsere Herausforderung besteht nicht nur in der Aufklärung über Geschichte und der Richtigstellung der historischen Fakten. Sie besteht



auch darin herauszufinden, welche Bedeutung diese Welt- und Selbstsicht hat – gerade für Jugendliche.

Diesen Stimmen entgegentreten kann nur, wer heute gegen Antisemitismus und Rassismus kämpft. Wenn seitens der völkischen Rechten die Täter-Opfer-Umkehr bedient wird, wenn behauptet wird, die Deutschen würden heute unter dem Vorwurf einer kollektiven Schuld leiden, dann ist das sozusagen eine vorausgeschickte Entschuldigung: Ihre Schuld besteht eben nicht darin, dass ihre Eltern oder Großeltern Nazis waren, sondern dass sie heute rassistische und antisemitische Ideologie verbreiten.

Um die Ideologie der Volksgemeinschaft heute zu kritisieren, bedarf es der Analyse der Leerstellen unserer Erinnerungskultur. Die Idee einer moralisch geläuterten Bundesrepublik gibt heute denjenigen Auftrieb, welche die Rückkehr zur Größenfantasie der Volksgemeinschaft predigen. Es gilt immer wieder danach zu fragen, was allzu bequeme Formen des Gedenkens so attraktiv macht. Eine zeitgemäße Erinnerungsarbeit darf es sich nicht gemütlich einrichten in der „Erfolgsgeschichte“ der vergangenen vierzig Jahre. Sie muss sich den Brüchen, Widersprüchen und Abwehrmechanismen offen stellen.

Mit dem wachsenden zeitlichen Abstand und der zunehmenden Heterogenität der bundesdeutschen Gesellschaft wird Geschichte nur dann relevant bleiben, wenn sie zu aktuellen Ereignissen ins Verhältnis gesetzt wird. Im Zentrum der Auseinandersetzung mit der Geschich-

Gedenkstätte zur Erinnerung an die 1938 niedergebrannte Synagoge in Freiburg. Die bronzene Gedenktafel vorne links zu Füßen der beiden jungen Männer ist kaum sichtbar.
© Markus Wolter / Wikimedia

⁸ Vgl. Fedders, Antisemitismus in der Neuen Rechten.

te soll die Frage stehen, wie vor etwa hundert Jahren eine moderne westliche Gesellschaft sich in kürzester Zeit in eine radikale Ausgrenzungsgesellschaft verwandeln konnte. Auch heute haben wir es mit einem rapiden gesellschaftlichen Wertewandel zu tun. Auch 1933 hielten es die meisten Bürger*innen für völlig undenkbar, dass nur wenige Jahre später die Jüd*innen nicht nur ihrer Rechte beraubt, sondern zur Tötung abtransportiert würden.

Auch wenn kein zweiter Holocaust bevorsteht, sollen wir uns diese Frage erlauben: Was kann, was wird passieren, was wir heute noch für undenkbar halten? ◆

Literatur

Alternative für Deutschland: Programm für Deutschland, Das Grundsatzprogramm für Alternative für Deutschland, Stuttgart 2016

Assmann, Aleida: Weltmeister im Erinnern? Über das Unbehagen an der Deutschen Erinnerungskultur, in: Vorgänge, Zeitschrift für Bürgerrechte und Gesellschaftspolitik (51) 2012, 24-32

Adorno, Theodor W.: Erziehung nach Auschwitz, in: Kadelbach, Gerd (Hg.): Erziehung zur Mündigkeit, Vorträge und Gespräche mit Hellmuth Becker 1959 – 1969, Frankfurt am Main 1970, 92–109

Bergmann, Werner: Sekundärer Antisemitismus, in: Wolfgang Benz (Hg.): Handbuch des Antisemitismus, Judenfeindschaft in Geschichte und Gegenwart (3), Berlin 2010, 300-302

Fedders, Jonas: Antisemitismus in der Neuen Rechten – (k)ein Problem?, in: Gegneranalyse, Zentrum für die liberale Moderne, Berlin 2019

Hilberg, Raul: Die Quellen des Holocaust. Entschlüsseln und Interpretieren, Frankfurt am Main 2009

Mendel, Meron/Messerschmidt, Astrid (Hg.): Fragiler Konsens. Antisemitismuskritische Bildung in der Migrationsgesellschaft, Frankfurt am Main 2002

Röderer, Joachim: Freiburgs neue Mitte: Der Platz der Alten Synagoge ist freigegeben, in: Badische Zeitung, Freiburg 2017

Schäfer, Franz-Martin/Schmidt, Andreas: Vielfalt Wirkt! Report über wirkungsvolles zivilgesellschaftliches Engagement gegen Rechts, in: Phileo, Berlin 2013

Welzer, Harald/Moller, Sabine/Tschuggnall, Karoline: „Opa war kein Nazi“. Nationalsozialismus und Holocaust im Familiengedächtnis, Frankfurt am Main 2002

Zick, Andreas u.a.: Multidimensionaler Erinnerungsmemor (MEMO) Studie III, in: Institut für interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung (IKG). Bielefeld 2020



DR. MERON MENDEL ist Erziehungswissenschaftler, Historiker und seit 2010 Direktor der Bildungsstätte Anne Frank in Frankfurt und Kassel.

NEUERSCHEINUNG IM RPI



Andreas Behr

Konfis machen Gottesdienst

Konzepte, Methoden, Vorstellungsgottesdienste

Reihe Loccumer Impulse 21

Rehburg-Loccum 2021

ISBN 978-3-936420-68-5

162 Seiten, eBook: 15,80 €, Print: 17,80 €

So kann es gehen: Konfis finden Gottesdienste gut. Sie feiern mit und gestalten selber. Das gottesdienstliche Leben in der Gemeinde wird bereichert, weil Konfis sich beteiligen. Das gelingt, wenn der Gottesdienst konsequent eine Hauptrolle in der Konfi-Arbeit spielt. Diese Arbeitshilfe zeigt, wie der Gottesdienst der Konfi-Arbeit als Konzept zugrunde gelegt werden kann. Konfis werden dann zu Gottesdienst-Profis. Sie lernen, Gottesdienste nicht nur zu feiern, sondern auch zu gestalten. Die Vorstellungsgottesdienste im zweiten Teil der Arbeitshilfe legen davon Zeugnis ab.

JULIA BERNSTEIN UND FLORIAN DIDDENS

Antisemitismus an Schulen

Erfahrungen und Perspektiven Betroffener im Schulalltag¹

In den vergangenen Jahren ist mit einer Medienberichterstattung über Angriffe auf jüdische Schüler*innen der Antisemitismus an Schulen als ein über lange Zeit vernachlässigtes Problem für die Öffentlichkeit sichtbar geworden. In der Institution Schule, die ihrem Bildungs- und Erziehungsauftrag nach dem Antisemitismus entgegenzuwirken verpflichtet ist, konkretisiert sich der Antisemitismus als gesellschaftliches Problem. Der zunehmende Antisemitismus in Deutschland² bildet sich in der Schule als gesellschaftlicher Mikrokosmos ab, darüber hinausgehend strukturiert sich das Problemfeld entlang einer spezifischen Eigengesetzlichkeit antisemitischer Diskriminierung, wie auf der Grundlage der Darstellung der Befunde einer soziologisch-qualitativen Studie mit Fokus auf die Perspektiven der Betroffenen und deren Divergenz zur Problemwahrnehmung von Lehrkräften rekonstruiert wird.³

Ein Problem, das es nicht geben darf

Dass Antisemitismus in der Öffentlichkeit wie auch unter vielen Lehrer*innen als relevantes Problem häufig erst dann hervortritt, wenn er sich als Gewalt gegen Jüd*innen dergestalt manifestiert, dass er sich nicht mehr leugnen lässt, ist auf einen grundlegenden Widerspruch zurückzuführen, der mit seiner Anerkennung als Problem der Gegenwart verbunden ist.

In Deutschland ist die Ächtung des Antisemitismus nach der Shoah mit seinem Verschwinden gleichgesetzt worden. Der Antisemitismus gilt mitunter als mit dem Nationalsozialismus abgeschlossenes Kapitel der deutschen Geschichte, das mit der kollektiven Selbstvergewisserung, „aufgearbeitet“ worden zu sein beansprucht wird. Die Anerkennung des Antisemitismus als Problem der Gegenwart führt deshalb immer wieder zu einem anderen Problem. Denn würde der Antisemitismus der Gegenwart als historische Kontinuität verstanden werden, entlarven sich diese Annahmen als in einem kollektiven Irrglauben eingebettete Trugbilder. Deshalb gilt häufig nicht der Antisemitismus, sondern seine Thematisierung als Problem. Wenn der Antisemitismus wahrgenommen wird, erscheint er häufig seiner soziohistorischen Genese und Kontinuität enthoben, als käme er aus dem Nichts. Bei einigen Lehrkräften hat sich entsprechend eine Tendenz rekonstruieren lassen, Antisemitismus mit seiner Wahrnehmung als „uneigentliches Problem“ gleichsam zu bagatellisieren, bei Schüler*innen habe man ihn „irgendwo aufgeschnappt“, er habe sich „irgendwie eingeschlichen“ oder sei „aufgetaucht“.

¹ Der Artikel ist eine überarbeitete und gekürzte Version des Beitrags „Antisemitismus an Schulen. Sich in die Perspektive der Betroffenen eindenken und nachfühlen“ im vom Zentralrat der Juden in Deutschland herausgegebenen Sammelband „Du Jude“. Antisemitismus-Studien und ihre pädagogischen Konsequenzen, Hentrich & Hentrich, Leipzig 2020, 134-150.

² Siehe dazu Zick u.a., Jüdische Perspektiven auf Antisemitismus in Deutschland, 13, und: European Union Agency for Fundamental Rights (Hg.), Experiences and Perceptions of Antisemitism, 19.

³ Im Rahmen der Studie wurden zwischen 2017 und 2019 insgesamt 251 Interviews mit Betroffenen (jüdischen Schüler*innen und deren Eltern) und Lehrkräften an 171 Schulen in Deutschland geführt und sequenzanalytisch ausgewertet. Sämtliche Fallbeispiele entstammen dieser Studie. Siehe Bernstein: Antisemitismus an Schulen in Deutschland.

Gleichzeitig dient der Verweisungszusammenhang deutscher Geschichte als Referenzrahmen eines idealisierten Selbstbildes, mit dem eine Läuterung oder eine besondere Sensibilität im Problembezug beansprucht wird. Sinnfölig wird das an der Überzeugung einer Lehrkraft, „in Deutschland schon einen sehr, sehr reflektierten Ansatz zum Antisemitismus“ zu haben.

Solch bagatellisierende Wahrnehmungsmuster unter Lehrkräften sind unter anderem darauf zurückzuführen, dass der Antisemitismus als Ressentiment gegen Jüd*innen und als in einem Weltbild eingebettete Fremd- und Feindbilder über Jüd*innen seine Gestalt in Abhängigkeit von der Entwicklung der Gesellschaft und den Bedingungen seiner sozialen Akzeptanz verändert.⁴ Denn häufig wird der Antisemitismus auf die rassistische Variante seiner Erscheinung reduziert, sodass die Ächtung des Antisemitismus eingelöst scheint, obwohl diese durch seine nach der Shoah dominierenden Erscheinungsformen unterlaufen wird.

Bei einigen Lehrkräften zeigt sich eine Erinnerungs- und Schuldabwehr, mit der erstrebt wird, familiäre und nationale Selbstbilder in einer unmittelbar positiven Identität außerhalb der Geschichte zu setzen. Mit dieser Erscheinungsform des Antisemitismus nach der Shoah werden Juden zu Objekten gemacht, die einer ersehnten „unbeschädigten Identität“⁵ und der stets als tabuisiert empfundenen Vergemeinschaftung im nationalen Kollektiv als Hindernis im Wege stünden. Die Bagatellisierung des Antisemitismus, wie sie sich etwa darin ausdrückt, den Charakter antisemitischer Handlungen von Schüler*innen dadurch zu relativieren, ihnen entlastende Motive zuzuschreiben, es sei nur ein Scherz, eine Provokation oder nicht ernst gemeint, folgt dergestalt auch einem in der Person gründenden Abwehrbedürfnis unter Lehrer*innen.

Das Bedürfnis nach persönlicher Entlastung und Schuldabwehr richtet sich oft über den Umweg einer Bezugnahme auf Israel gegen Jüd*innen. Mit dem israelbezogenen Antisemitismus entlädt sich das antisemitische Ressentiment am jüdischen Staat, der entsprechend der antisemitischen Weltanschauung und ihren tradierten Feindbildern dämonisiert wird. Der israelbezogene Antisemitismus bildet in Deutsch-

“

Der israelbezogene Antisemitismus bildet in Deutschland eine der dominierenden Erscheinungsformen des Antisemitismus in der Gegenwart und zeigt sich als Wahrnehmungsmuster sowohl unter Schüler*innen als auch unter Lehrer*innen.

“

land eine der dominierenden Erscheinungsformen des Antisemitismus in der Gegenwart und zeigt sich als Wahrnehmungs- und Denkmuster sowohl unter Schüler*innen als auch unter Lehrer*innen. Indem er nach den Maßstäben der politischen Diskussion als „Kritik“ legitimiert wird, stößt er auf eine breite soziale Akzeptanz und wird in der Folge im Spektrum des Meinungsppluralismus nobilitiert. Einige Lehrkräfte stehen vor der Herausforderung, Antisemitismus mit Israelbezug als solchen zu erkennen, von seinem Anspruch, „legitime Kritik“ darzustellen, abzugrenzen und zum Gegenstand einer pädagogischen Auseinandersetzung zu machen.⁶

Erfahrungen Betroffener im Schulalltag

In der postnationalsozialistischen Gesellschaft bildet sich die Kontinuität des Antisemitismus einerseits als Fortbestehen jahrhundertalter tradierter antisemitischer Fremd- und Feindbilder ab, andererseits als Entwicklung seiner in der Gegenwart dominierenden Erscheinungsformen, den Schuldabwehr- und den israelbezogenen Antisemitismus. Jüdische Schüler*innen werden mit sämtlichen Erscheinungsformen des Antisemitismus, also mit tradierten antisemitischen Fremd- und Feindbildern aus dem Antijudaismus, mit rassistischem Antisemitismus, der eindeutige Bezüge zum Nationalsozialismus und zur Shoah aufweist, sowie mit dem Schuldabwehr- und israelbezogenem Antisemitismus konfrontiert.

⁶ Um israelbezogenen Antisemitismus als solchen erkennen zu können, könnte der auf Überlegungen von Sharansky beruhende „3-D-Test“ eine Orientierung bieten. 1. Doppelstandards: Wird Israel im Vergleich zu anderen Ländern nach ähnlichen Standards bewertet? Nimmt der Bezug auf Israel bzw. die „Kritik“ genau so viel Platz ein wie der Bezug auf andere Ereignisse in der Welt? Gilt es als Fehler, den Staat Israel an diesem Ort gegründet zu haben? 2. Dämonisierung: Wird Israel z.B. in Rekurs auf Phantasmen über „Menschenrechtsverbrechen“ und „Apartheid“ oder in Gleichsetzungen mit dem Nationalsozialismus zum Übel erklärt? 3. Delegitimierung: Wird die Existenz des jüdischen Staates implizit oder explizit delegitimiert, z.B. in Vernichtungsphantasien oder politischen Forderungen zur als „Rückkehr“ ausgegebenen Ansiedlung von Palästinensern?

Wichtig ist, dass es weitere Kriterien gibt, Aussagen ihrem Gehalt, ihrer Funktion und ihres Kontexts nach auf Antisemitismus mit Israelbezug hin zu prüfen. Dazu siehe Bernstein: Antisemitismus an Schulen, 239, und Bernstein: Israelbezogener Antisemitismus an Schulen. Zu 3-D-Test siehe Sharansky, 3D Test of Anti-Semitism, 5–8.

⁴ Zur Entwicklung der Erscheinungsformen vgl. Rabbi Jonathan Sacks: The Mutating Virus: Understanding Antisemitism, 27.9.2016: <https://rabbisacks.org/mutating-virus-understanding-antisemitism/> (zuletzt aufgerufen: 18.01.2021)

⁵ Chernivsky, Biografisch geprägte Perspektiven auf Antisemitismus, 274.

Einer jüdischen Gymnasiastin wurde von ihrem Mitschüler über den Kopf gestrichen, denn er „wollte mal wirklich spüren, wie Juden Hörner am Kopf haben“. Dabei hat er also einer Jüdin gegenüber ein altes antijudaistisches Feindbild über Juden als „gehörnte“ Wesen und diabolische Kreaturen aktiviert.⁷ Nachdem die Mutter der Betroffenen eine Entschuldigung von ihm verlangt hatte, rechtfertigte er sich mit seinem „Interesse für die jüdische Kultur“. In einem anderen Fall bemühte ein Lehrer gegenüber einem jüdischen Schüler an einem Gymnasium mit gutem Ruf die antijudaistische Legende, wonach „die Juden auch Jesus ermordet“ hätten. Viele jüdische Schüler*innen berichten davon, dass in ihrer Gegenwart antisemitische Stereotype über eine „jüdische Körperlichkeit“, wie sie bereits im Antijudaismus bestanden und im rassistischen Antisemitismus als Merkmal einer dämonisierten „Wesenhaftigkeit“ galten, als Alltagswissen kommuniziert und als beleidigende und stigmatisierende Kategorie genutzt wurden. Eine ehemalige Schülerin beschreibt etwa, ihre Mitschüler*innen hätten sich mit der Aussage „Bist du Jude, oder was?“ über ihr Aussehen, ihre „lockigen Haare und die große Nase“ lustig gemacht.

Die spezifische Dimension des Antisemitismus⁸, mit der Jüd*innen nicht nur als Angehörige einer Minderheit abgewertet, sondern als Feinde einer Gemeinschaft gegenübergestellt und dämonisiert werden, wird von vielen Lehrkräften nicht erkannt, sodass sie nicht angemessen auf antisemitische Äußerungen reagieren können. Das ist darauf zurückzuführen, dass viele Lehrkräfte Antisemitismus mit Rassismus gleichsetzen oder als Diskriminierung der Angehörigen einer Minderheit verallgemeinern. Damit verkennen sie nicht nur die Geschichte des Antisemitismus und seine ideologische und affektive Struktur, in der Folge wird Antisemitismus auch bagatellisiert.⁹

In welchem Maße sich die Kontinuität des Antisemitismus in der Schule zeigt, illustrieren relativierende und glorifizierende Bezugnahmen

auf den Nationalsozialismus und die Shoah. Viele jüdische Schüler*innen, aber auch jüdische Lehrer*innen und Schulleiter*innen sind von ihren Mitschüler*innen bzw.



*Antisemitische Schmiererei auf dem Schultisch.
© picture alliance/
Eibner-Pressefoto*

Schüler*innen mit nationalsozialistischen Symbolen, etwa Hakenkreuzzeichnungen, dem Zeigen des Hitlergrußes oder mit Vernichtungsphantasien mit direktem Bezug zur Shoah, in der Regel mit der Aussage „Man hat vergessen, dich zu vergasen“, angegriffen worden. Außerdem werden „Witze“ über die Shoah erzählt, sodass die Opfer und ihre Nachkommen verlacht und verächtlich gemacht werden, etwa gegenüber einer jüdischen Schülerin mit der als „Witz“ gerahmten Frage nach dem größten Juden und der „Pointe“: „Der in der zwei Meter hohen Stichelampe“.

Das dem Schuldabwehrantisemitismus folgende diffuse Unbehagen konkretisiert sich aber auch in der Abwertung von Jüd*innen im Anschluss an tradierte Feindbilder. Dabei wird das antisemitische Feindbild von „Geldnähe, Reichtum, Geiz und Privilegierung“ auf das Phantasma bezogen, Jüd*innen würden als Opfer der Shoah oder ihre Nachkommen finanziell bevorzugen, die Shoah gar selbst als Machtinstrument nutzen und sich an den Nachkommen der Täter*innen bereichern. Ein solcher Schuldabwehrantisemitismus ist jedoch auch in der Lehrerschaft weit verbreitet. Eine Lehrerin fordert beispielsweise, die von ihr als „Sache“ benannte Vernichtung der europäischen Jüd*innen müsse „irgendwann mal kompakt abgeschlossen sein“.

⁷ Zur Genese dieses Feindbildes vgl. Bernstein, Antisemitismus an Schulen, 45.

⁸ Rensmann, Antisemitismus in bewegten Zeiten, 94.

⁹ Vgl. Bernstein, Antisemitismus an Schulen, 289ff.

*„Israelis machen genau dasselbe mit den Palästinensern, was die Nazis mit den Juden machten.“ Die antisemitischen Feindbilder sind in allen Schülergruppen verbreitet, bei deutschen Schüler*innen ohne Migrationshintergrund ebenso wie bei nichtdeutschen oder muslimischen.*

© Kai Fürsterling/
picture-alliance/dpa



An diesen Schuldabwehrantisemitismus schließt der israelbezogene Antisemitismus an, wie etwa am Handeln einer Lehrkraft sinnfällig wird, die der Beschreibung einer jüdischen Schülerin nach ihre wiederkehrenden Tiraden gegen Israel in den Unterrichtsstunden mit folgenden Worten einleitete: „Wir haben ja Verantwortung, keine Schuld, aber Verantwortung.“ Die Lehrkraft äußert dies als Mantra, als ob sie versuchen würde, sich selbst davon zu überzeugen.

Unter Lehrkräften findet der über den Bezug auf Israel als „Kritik“ rationalisierte Antisemitismus eine durchaus weite Akzeptanz. Die emotionale Abneigung gegen Israel wird in der selbstheroisierenden Pose eines als progressiv, engagiert, gesellschaftlich verantwortlich und reflektiert idealisierten Selbstbildes aufrechterhalten und gleichzeitig vom Antisemitismus in seiner rassistischen Erscheinungsform und der nationalsozialistischen Vernichtungsgeschichte abgegrenzt. Daraus folgt zum Teil gar die Herleitung eines Imperativs zur „Israelkritik“ als Zwangshandlung, diese „Läuterung“ ständig an den Juden zu vollziehen, etwa in der entlastenden Täter-Opfer-Umkehr in Bezugnahmen auf Israel. Dabei wird entgegen der weiten Verbreitung des israelbezogenen Antisemitismus der Popanz eines Tabus geschaffen, das zu brechen beansprucht wird, um den konformistischen Judenhasse als Aufbegehren gegen den vermeintlich „pro-israelischen“ öffentlichen und politischen Mainstream anzupreisen.¹⁰

Im Zusammenhang mit der bagatellisierenden Haltung vieler Lehrkräfte entsteht dergestalt eine feindselige Atmosphäre für jüdische Schüler*innen. Das wird etwa am Beispiel einer Betroffenen deutlich, die sich bei einer Diskussion über den Nahostkonflikt vor der ganzen Klasse für ihre Position, mit der sie Israel gegen antisemitische Dämonisierungen verteidigte, rechtfertigen musste, ohne dass die Lehrkraft sich einmischte, da diese sich wohl dem Neutralitätsideal verpflichtet sah. Eine andere Lehrkraft reagierte selbst dann nicht, als eine Betroffene im Unterricht von einem Mitschüler angeschrien wurde, die „Israelis machen genau dasselbe mit den Palästinensern, was die Nazis mit den Juden machten“.

Die antisemitischen Feindbilder sind in allen Schülergruppen verbreitet, bei deutschen Schüler*innen ohne Migrationshintergrund ebenso wie bei nichtdeutschen oder muslimischen. Ihre Äußerungen stellen Angriffe dar; von wem diese zu erwarten sind, ist für jüdische Schüler*innen undurchsichtig, da sie in der Vergangenheit aus allen „Ecken“, ja selbst von Lehrkräften, kamen. Die physische Gewalt gegen jüdische Schüler*innen geht sehr oft von muslimischen Mitschüler*innen aus, meist mit direktem Bezug auf Israel oder den Nahostkonflikt. Viele Lehrkräfte haben aber Hemmungen, den Antisemitismus der muslimischen Schüler*innen in seiner ideologischen Fundie-

¹⁰ Vgl. ebd., 209ff.

rung und die aus einer spezifischen Gruppendynamik erfolgenden Angriffe auf Jüd*innen als Problem zu benennen, da sie fürchten, dies allein widerspreche den Idealen von Toleranz oder multikultureller Harmonie und könnte vor dem Hintergrund der deutschen Geschichte den Schatten des Rassismus auf sie werfen.¹¹

Die Angriffe auf jüdische Schüler*innen entstehen in einer feindseligen Atmosphäre, die am deutlichsten an dem an Schulen sehr weit verbreiteten Schimpfwortgebrauch von „Du Jude“ und seinen zahlreichen Variationen stigmatisierender Wortschöpfungen sichtbar wird. „Wie ein Jude zu sein“, hat für nichtjüdische Schüler*innen ein Beleidigungspotenzial. Viele Lehrkräfte bagatellisieren den antisemitischen Schimpfwortgebrauch und tragen dadurch zur feindseligen Atmosphäre gegenüber jüdischen Schüler*innen bei. Manche betrachten den Schimpfwortgebrauch von „Du Jude“ nicht als antisemitisch, da er sich als Beleidigung nicht gegen Jüd*innen richte. Dass die Präsenz von Jüd*innen keine Bedingung von Antisemitismus ist und dass sich darüber hinaus der antisemitische Gehalt gerade für einen Nichtjuden daraus ergibt, als Jüd*in bezeichnet zu werden, wird nicht erkannt. Damit ignorieren manche Lehrkräfte die Kontinuität des Antisemitismus in der Gegenwart, seine alltäglichen Ausdrucksformen werden kurzerhand als „eigentlich unbedenklich“ fehlgedeutet.

Die Perspektiven der Betroffenen

Die wenigsten Betroffenen erfahren nach antisemitischen Angriffen eine Unterstützung durch Mitschüler*innen oder Lehrer*innen. Viele Betroffene weisen darauf hin, dass sie die Indifferenz ihres Umfelds besonders verletzt. Sie schämen sich oder wollen niemanden belasten, sodass sie mitunter sogar ihren Eltern nichts von den Angriffen in der Schule erzählen und ganz auf sich allein gestellt bleiben.

Die Betroffenen fühlen durch die oft diffusen Anfeindungen ihre Präsenz und ihre Person in Frage gestellt. Viele Eltern befürchten, die feindselige Atmosphäre und die Angriffe könnten ihre Kinder verunsichern und die eigene jüdische Identität nicht als wertvolle Ressource, sondern als Belastung erscheinen lassen. Konkret bedeutet dies, dass viele jüdische Schüler*innen sich nicht ohne Weiteres – das heißt, ohne sich rechtfertigen zu müssen oder befürchten zu müssen, eine Angriffsfläche für

antisemitische Anfeindungen zu bieten – in der Lage sehen, Schabbat oder Feiertage einzuhalten. Das sorgt auch in den Familien mitunter für Konflikte darüber, was es bedeutet, als Jüd*in im Land der Täter*innen zu leben – Konflikte, die Außenstehenden vollkommen verborgen bleiben.¹²

Viele Betroffene haben auch erlebt, dass sie nach Anfeindungen in den Fokus der Lehrkräfte gerieten und als Ursache für die Probleme an der Schule wahrgenommen wurden. Nicht antisemitische Anfeindungen werden dann problematisiert, sondern die jüdischen Schüler*innen. Manche Lehrkräfte meinen sogar, an ihrer Schule könne es kein Problem mit Antisemitismus geben, da es keine jüdischen Schüler*innen gebe. Ein Betroffener ist von den Schulverantwortlichen mit einem stigmatisierenden Vergleich, seine jüdische Identität sei wie eine „Behinderung etwas Intimes“, aufgefordert worden, diese an der Schule zu verheimlichen. Dem Schüler und seinen Eltern wurden Vorhaltungen gemacht, der Betroffene wurde nicht hinreichend vor den Angreifern geschützt und musste letztlich die Schule verlassen.

Die bagatellisierenden Wahrnehmungsmuster und die Dethematisierung der Akteurs- und Handlungskonstellationen gehen auch auf die Betroffenen über. Würde man die jüdischen Perspektiven auf Antisemitismus anerkennen, könnte man diese bagatellisierenden Wahrnehmungsmuster nicht aufrechterhalten. Deshalb sollte man versuchen, sich in den Erfahrungsraum der Betroffenen einzufühlen. Das ist in Bezug auf einzelne Fälle antisemitischer Angriffe in der Schule möglich, wie sie mit der Studie rekonstruiert wurden und im Folgenden dargestellt werden.¹³

Wie fühlt es sich an,

- wenn man als Schüler*in darauf angesprochen wird, dass man ja die Welt beherrsche oder die Eltern keine Steuern zahlen, und die Lehrkräfte dies als Spaß verstehen oder als Quatsch abtun?
- wenn man im Bus den Spruch „bis zum Vergasen“ als Synonym für heiß und eng hört, niemand reagiert und man denkt: „Stört es nur mich jetzt?“
- wenn man noch nie in Israel gewesen ist, aber in der Schule als Stellvertreter*in Israels angefeindet und sogar von Lehrkräften mit

¹² Vgl. ebd., 434ff.

¹³ Diese Fallbeispiele und die Hinführung dazu stammen aus dem Kapitel „Empathie gegenüber den Betroffenen“ aus Bernstein: Antisemitismus an Schulen, 469 ff. Hier sind lediglich Auszüge aufgeführt.



ANMERKUNG DER REDAKTION:

In dem vorliegenden Artikel liegt der Fokus darauf, Antisemitismus überhaupt als solchen bewusst wahrzunehmen, nach Ursachen zu fragen und die Perspektive Betroffener einzunehmen. Daraus folgende Handlungsempfehlungen sind an dieser Stelle nicht aufgeführt. Aus diesem Grund sei hier ausdrücklich auf das Buch „Antisemitismus an Schulen. Befunde-Analysen-Handlungsoptionen“ (s.o.) von Julia Bernstein hingewiesen, in dem sie auf fast 100 Seiten (383-477) konkrete Handlungsmöglichkeiten für Lehrkräfte und Schulleitungen aufführt und erläutert.

¹¹ Vgl. ebd., 163ff. und 277ff.

der Erwartung konfrontiert wird, doch über den Nahostkonflikt Bescheid zu wissen?

- wenn Familienangehörige von den Nationalsozialisten ermordet wurden und man nun als Kind einer israelischen Familie in Deutschland als „Nazi“ und „Kindermörder“ angefeindet wird und die Lehrkräfte gar keinen Antisemitismus daran wahrnehmen?
- wenn man als jüdische*r Lehrer*in einen Anruf einer besorgten Mutter eines Schülers erhält, die sagt, ihr Sohn habe ein Problem damit, dass man Urlaub in Israel macht, da der Imam sagte: „Israel ist ein Kindermörder“?
- wenn dem Sohn am ersten Tag in der neuen Schule von Mitschüler*innen ein Zettel mit der Aufschrift „Jude“ auf den Rücken geklebt wird und er so den ganzen Tag herumläuft, weil niemand ihm etwas sagt? Und wenn man dann vom Schulleiter hört, es habe mit Antisemitismus nichts zu tun?
- wenn man als 14-Jähriger beleidigt, bespuckt und geschlagen wird, Lehrkräfte, Sozialarbeiter oder Schulleiter einem aber eine Teilschuld zuweisen? Und wenn dann auch noch die Täter*innen auf der Schule bleiben, aber man selbst aus Schutz die Schule verlassen muss?
- wenn man seit der Kindheit über die in der Shoah ermordeten Familienmitglieder hört und ab und zu auch in der dritten Generation davon träumt, von der Gestapo abgeholt zu werden, aber erlebt, dass Witze über den Holocaust erzählt, Sprüche über Gas („Warst du schon duschen?“) gemacht und Nazisymbole gezeigt werden? Und wenn man dann hört, man verstehe keinen Spaß, die „Sprüche“ seien nicht ernst gemeint?

Fazit

Es ist zum Teil auf eine persönliche Abwehrhaltung von Lehrkräften, aber auch auf professionelle und strukturelle Defizite an den Schulen zurückzuführen, dass die Erfahrungen und Perspektiven Betroffener im Schulalltag häufig nicht ernst genommen werden; also etwa auf Unwissenheit über die Erscheinungsformen des Antisemitismus und seine Feindbilder, auf eigene Gefühle und Entlastungswünsche bzw. auf die Höhergewichtung des Neutralitätsge-

bots gegenüber dem Erziehungsgebot oder auf die Absicht, dem Ruf der Schule nicht zu schaden. Zu den Perspektiven der Betroffenen kann man sich dann nicht empathisch in Beziehung setzen.

Dass die Perspektiven der Betroffenen häufig nicht anerkannt werden und ein Eindenken und Nachfühlen in ihre Positionen erst gar nicht als Möglichkeit erscheinen, folgt aus der Kontinuität des Antisemitismus selbst. Diese Kontinuität des Antisemitismus in Deutschland prägt auch 76 Jahre nach der Shoah die Erfahrungen jüdischer Schüler*innen. ◆

Literatur

- Bernstein, Julia:** Antisemitismus an Schulen. Befunde – Analysen – Handlungsoptionen, Weinheim/Basel 2020
- Bernstein, Julia:** Israelbezogener Antisemitismus an Schulen, Bundeszentrale für politische Bildung, 2020, www.bpb.de/politik/extremismus/antisemitismus/321604/israelbezogener-antisemitismus-an-schulen (zuletzt aufgerufen: 15.01.2021)
- Chernivsky, Marina:** „Biografisch geprägte Perspektiven auf Antisemitismus“, in: Mendel, Meron/Messerschmidt, Astrid: Fragiler Konsens. Antisemitismuskritische Bildung in der Migrationsgesellschaft, Frankfurt a.M. 2017, 269–280
- European Union Agency for Fundamental Rights** (ed.): Experiences and Perceptions of Antisemitism. Second Survey on Discrimination and Hate Crime Against Jews in the EU, 2018, https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/fra-2018-experiences-and-perceptions-of-antisemitism-survey_en.pdf (zuletzt aufgerufen: 15.01.2021)
- Rensmann, Lars:** Antisemitismus in bewegten Zeiten. Zur kritischen Relevanz des Konzepts in Wissenschaft und demokratischer Praxis, in: Becker und Reiner/Borstel, Dierk/Brodén, Anne (Hg.): Heuristiken. Demokratie gegen Menschenfeindlichkeit 1, Berlin 2018, 93–102
- Sharansky, Nathan:** 3D Test of Anti-Semitism: Demonization, Double Standards, De-legitimization, in: Jewish Political Studies Review 16 (3–4) 2004, 5–8
- Zick, Andreas/Hövermann, Andreas/Jensen, Silke/Bernstein, Julia:** Jüdische Perspektiven auf Antisemitismus in Deutschland. Ein Studienbericht für den Expertenrat Antisemitismus (Institut für interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung), 2017, https://uni-bielefeld.de/ikg/daten/JuPe_Bericht_April2017.pdf (zuletzt aufgerufen: 13.4.2020)




DR. JULIA BERNSTEIN

ist Professorin für soziale Ungleichheiten und Diskriminierungserfahrungen im Fach Soziale Arbeit an der Frankfurt University of Applied Sciences. In ihrer Arbeit kombiniert sie qualitative Forschungsmethoden mit alternativen Kunstmedien.

FLORIAN DIDDENS

M. A. ist Soziologe mit den Schwerpunkten qualitative Methoden der empirischen Sozialforschung, Antisemitismus- und Vorurteilsforschung und Sportsoziologie.



jung und
jüdisch
HANNOVER

© Peter Steffen/dpa/picture alliance

Wie leben Menschen ihre jüdische Identität heute in Deutschland? Was ist ihnen wichtig? Welche Erfahrungen haben Sie gemacht und machen sie heute als Jüd*innen in Deutschland?

Das wollten wir gerne wissen und haben deshalb nachgefragt: bei Menschen unterschiedlichen Alters und mit je ganz individuellen Erfahrungen und Perspektiven auf ihre jüdische Identität.

Eine jüdisch-liberale Stimme

Ursula Rudnick im Gespräch mit Rabbinerin Dr. Ulrike Offenberg

Ursula Rudnick: *Frau Dr. Offenberg, in welcher Gemeinde amtieren Sie und was charakterisiert diese Gemeinde?*

Ulrike Offenberg: Ich arbeite in der Jüdischen Gemeinde Hameln. Das ist eine Gemeinde, die zu 90 bis 95 Prozent aus Menschen besteht, die aus der früheren Sowjetunion stammen. Nur ganz wenige Kinder sind hier geboren. Es ist eine Gemeinde, in der eigentlich niemand biografische Wurzeln in Hameln hat.

Ursula Rudnick: *Was bedeutet das für die Gemeindegemeinschaft?*

Ulrike Offenberg: Es ist ein ständiges Übersetzen: zwischen den Sprachen, zwischen Deutsch

und Russisch, zwischen Hebräisch und Deutsch, Hebräisch und Russisch. Das bezieht sich auf die normale Verständigung, aber auch das Übersetzen von Texten und von Kontexten. Der Großteil der Mitglieder ist nicht in enger Beziehung zum Judentum aufgewachsen. Denn in der Sowjetunion war Judentum verpönt und verboten. Wenn Leute zum Beispiel mit 50 Jahren zum ersten Mal in einem jüdischen Gottesdienst sitzen, dann gibt es viel zu erklären. Und wenn das auch noch eine biografische Anfrage ist: Wie, das soll jetzt mit mir zu tun haben? – dann sind sehr viel Brücken zu schlagen. Es sind religiöse Fragen, kulturelle Fragen und sehr persönliche Fragen von Identität. Es kommen auch materielle Fragen dazu: Wie kann ich mich in einem fremden Land integrieren? Wie kann ich mei-

nen Lebensunterhalt verdienen? Was wird mit meinen Zeugnissen und Qualifikationen, die ich bisher in meinem Leben erworben habe? Es ist eine große Gemengelage.

Ursula Rudnick: *Wo liegen die Schwerpunkte Ihrer Arbeit?*

Ulrike Offenberg: Einmal in den Gottesdiensten: Ich will einen jüdischen Gottesdienst führen, der die Verbindung zur Tradition und zu anderen jüdischen Gemeinden weltweit wahrt. Gleichzeitig habe ich konkrete Menschen vor mir, die ich mit dieser Tradition ansprechen möchte. Ich kann also nicht nur Texte und Gebete runterratern oder die Liturgie absingen, sondern muss auch sehr viel erklären, was jetzt gerade passiert und was dies mit den Menschen hier konkret zu tun hat. Meine Draschot, die Predigten, müssen darauf abgestellt sein, dass die biblischen Texte relevant für heutiges Leben werden. Und dann kommt hinzu, dass wir unsere Gottesdienste immer dreisprachig führen: Hebräisch, Deutsch und Russisch. Manchmal, wenn Gäste da sind, kommt noch Englisch oder eine andere Sprache hinzu.

Ursula Rudnick: *Welche weiteren Schwerpunkte haben Sie noch?*

Ulrike Offenberg: Unterricht für die Kinder. Ich muss mich darum kümmern, dass die Kinder überhaupt kommen. Gerade die zweite Generation, also die Elterngeneration, ist die, die dem Judentum am fernsten steht. Für die erste Generation der Migrant*innen ist die Gemeinde wichtig als eine Landsmannschaft und als ein sozialer Ort. Die zweite Generation braucht das nicht in demselben Maß. Sie ist beruflich integriert, spricht gut Deutsch und ist die Sandwich-Generation, die sich einerseits um die Eltern kümmern muss und andererseits mit den Kindern eingespannt ist. Sie legt sehr viel Wert darauf, dass die Kinder einen guten Start ins Leben bekommen, dass ihnen alle Aufstiegsmöglichkeiten offenstehen; und deshalb erhalten die Kinder, wenn nötig, Nachhilfe, aber auch Klavier-, Ballett-, Theater-, Sport- und Russisch-Unterricht, der für die eigene Identität wichtiger ist als Hebräisch.

Dann mache ich Bildungsarbeit innerhalb der Gemeinde – also Thoraunterricht, Religionsunterricht für Erwachsene. Es ist wichtig, die Gemeinde als einen sozialen Ort, als eine Art von Heimat zusammenzuhalten. Und das ist eine besondere Herausforderung, gerade jetzt in Corona-Zeiten.

Ursula Rudnick: *Worin bestehen die Ziele Ihrer Arbeit?*

Ulrike Offenberg: Dass die Menschen entdecken, dass das Judentum ihnen eine Lebenshilfe sein kann und sie daran festhalten. Das wird sicher nur bei einem kleinen Prozentsatz der Zuwanderer so sein. Es ist aber notwendig, um eine jüdische Zukunft hier aufzubauen. Es wird in einem sehr viel kleineren Maßstab weitergehen. Ich weiß nicht, welche Gemeindemodelle in der Zukunft möglich sein werden. Ob sich Gemeinden in kleinen Städten behaupten können oder ob es dann Regionalgemeinden geben wird. Das wird sich herausstellen. Es wird, denke ich, eher so eine von Art Cluster-Judentum geben. Nicht, dass eine Gemeinde vor Ort alle Bedürfnisse abdecken kann, religiös, sozial, kulturell, und ein sozialer Raum zu sein, sondern dass es sehr viel mehr überregionale Seminare, Gruppen und Zusammenkünfte geben wird, für die Kinderarbeit, für die Familien usw.

Ursula Rudnick: *Und sicherlich spielen dabei digitale Angebote auch eine große Rolle?*

Ulrike Offenberg: Was zunächst eingesetzt wurde, um den Ausfall von Gottesdiensten und Gemeindeaktivitäten zu überbrücken, ist nun eine eigenständige Aktivität geworden, in der ich eine Menge Chancen sehe. Gerade, weil es Menschen die Teilnahme ermöglicht, die aus verschiedenen Gründen sonst nicht kommen könnten – entweder, weil sie gar nicht vor Ort sind oder weil die Teilnahme mit Hin- und Rückweg eine sehr viel umfangreichere Aktivität ist, als eine oder anderthalb Stunden online zu gehen. Das lässt sich auch eher in einen Familienkontext einbinden. Natürlich ist da die Frage, was mit den Leuten ist, die digital nicht so fit sind. Ein paar haben wir schon fitter gemacht. Ich denke, dass die Digitalisierung auch die Altersgrenze der Berührungsgängste nach oben hin verschiebt, aber alle erreichen wir eben nicht.

Ursula Rudnick: *Sie sind eine liberale Rabbinerin und Sie haben auch einmal orthodox-jüdisch gelebt. Worin bestehen für Sie die Schönheit und die Stärke des orthodoxen Judentums und worin die Schönheit und die Stärke des liberalen Judentums?*

Ulrike Offenberg: Das orthodoxe Judentum ist in der Lage, eine große innere Befriedigung durch ein sehr klares System von Regeln zu vermitteln. Fast immer ist klar, was richtig ist, was falsch, wie man sich richtig bewegt. Und selbst,

”

Ich will einen jüdischen Gottesdienst führen, der die Verbindung zur Tradition und zu anderen jüdischen Gemeinden weltweit wahrt.

“

wenn manche Regeln in der modernen Zeit herausfordernd sind, dann kann man es sportlich nehmen. Wenn man eine Anforderung bewältigt, dann gibt es ein Gefühl von Genugtuung. Andererseits gibt es dort viele Herausforderungen. Ich denke, gerade für Frauen wie mich, die in einer modernen westlichen Gesellschaft leben, die in ihrem bürgerlichen Leben Gleichberechtigung leben, in der Gemeinde aber einen Platz hinter der Mechiza, also hinter der Abtrennung in der Synagoge, zugewiesen bekommen, und praktisch in einem großen Bereich des Gemeindelebens nichts zu sagen haben. Und zwar nicht nur nichts zu sagen, sondern keinen Platz dort haben. Sobald jemand aus diesem traditionellen Rollenbild, auch dem heilen Familienbild, herausfällt, hat die Gemeinde Schwierigkeiten, so etwas zu umfassen.

Beim liberalen Judentum mag ich, dass diese Herausforderungen jeden Tag neu beantwortet werden müssen, dass auch im liberalen Judentum die Verbindung zwischen Tradition und modernem Leben manchmal ein Spagat ist, der mich aber nicht zerreißt, weil ich flexibler sein kann. Es kommt sehr viel mehr auf bewusste Entscheidungen an, wie ich jüdische Tradition aktuell machen möchte.

Ursula Rudnick: *Wie sieht Ihre persönliche rituelle und spirituelle Praxis aus? Welche Gebote bereiten Ihnen eine besondere Freude? Was bedeutet Ihnen das Halten der Gebote?*

Ulrike Offenberg: Ich lebe sehr genau nach dem jüdischen Kalender. Dieser Rhythmus des jüdischen Jahres und der jüdischen Woche ist mir sehr wichtig. Schabbat ist bei mir Schabbat. Der Tag unterscheidet sich sehr stark von den übrigen Wochentagen. Zwar nicht im orthodoxen Sinne – also ich benutze zum Beispiel Licht, also elektrische Geräte –, aber ich achte darauf, dass es kein Arbeitstag ist, sondern ein Tag der Ruhe, des Gebets, des Studiums, der Freundschaft und Familie, also, dass es ein anderer Tag ist. Das ist mir für meinen ganzen Lebensrhythmus wichtig. Ansonsten: Ich esse koscher, weil ich das für einen wichtigen kulturellen Aspekt des Judentums halte. Und bei all diesen Geboten ist es nicht so, dass ich denke: Oh, wenn ich die jetzt bertrete, dann trifft mich ein Blitz, die Strafe folgt auf dem Fuße.

Es ist mir bewusst, dass es eine Entscheidung von mir ist, in einem bestimmten Kontext zu leben. Zugehörigkeit hat auch etwas damit zu tun, dass man bestimmte gemeinschaftliche Praktiken für sich akzeptiert. Es gibt auch andere Lebensstile, aber für mich ist das so richtig.



Und ansonsten habe ich oft große Freude bei jüdischen Ritualen zu entdecken, welche tiefe psychologische Bedeutung in rituellen Handlungen stecken kann, welche tiefe Weisheit sie in sich tragen, indem sie Ängste, Wünsche, Hoffnungen von Menschen aufnehmen und sie handhabbar machen.

Ursula Rudnick: *Zur Auslegung der Bibel: Wie bereiten Sie sich auf eine Drascha oder eine Lernstunde vor? Wie gehen Sie vor? Welche Quellen bzw. Bücher, benutzen Sie dafür und was benutzen Sie gern?*

Ulrike Offenberg: Der erste Schritt ist immer, den Text auf Hebräisch zu lesen. Es sind bei einer Parascha immer drei, vier, fünf Kapitel. Jedes Jahr fällt mir irgendetwas Neues auf und natürlich erscheinen manche Dinge durch die aktuelle Situation in einem anderen Licht. Bei Dingen, denen ich weiter nachgehen will, schaue ich mir Kommentare an, in der Regel erst einmal die klassischen Kommentare der sogenannten

Nachhilfe für Kinder, und Religionsunterricht für Erwachsene sind zwei Schwerpunkte der Rabbinerin.

© Peter Förster und Wolfgang Thieme / picture-alliance / ZB

ten Rabbinerbibel, der Mikraot Gedolot, also hauptsächlich mittelalterliche Kommentare.¹ Aber auch moderne Kommentare von Nechama Leibovitz², viele israelische Quellen, Rabbiner Benny Lau oder die Webseite 929³, oder auch *The Women's Torah Commentary*⁴. Also, das ist so Standard und dann gucke ich immer noch in andere. Daraus entwickle ich dann meine Gedanken und habe meine Leute in Hameln vor Augen. Im Grunde genommen ist die größte Aufgabe, die Leute mitzunehmen und ihnen zu zeigen, was eigentlich meine Fragen an diesen Text sind. Ich versuche, ihnen zu zeigen, wie ich mit einem Text umgehe und daraus Wegweisung finde.

Ursula Rudnick: *Judentum ist auch Thema des christlichen Religionsunterrichtes. Wo sehen Sie Stolperfallen für christliche Religionslehrer*innen?*

Ulrike Offenberg: Einige meiner Kinder aus Hameln besuchen den evangelischen oder katholischen Religionsunterricht und ich staune immer, wie gut sie die biblischen Geschichten kennen. Das erleichtert manches. Ich muss es dann natürlich in einen anderen Kontext stellen. Eine Falle ist vielleicht, dass wir einen riesengroßen Textkorpus von heiligen Schriften gemeinsam haben und aus christlicher Perspektive die Abgrenzung schwerfällt, dass biblische Geschichten der hebräischen Bibel entweder nur aus christologischer Perspektive erzählt werden oder sich jüdische Praktiken angeeignet werden, indem man z.B. einen Seder im Unterricht nachspielt und sagt, das sei das letzte Mahl Jesu gewesen. Es ist historisch falsch. Und es ist auch übergriffig zu sagen, wir können uns schnell die Rituale der anderen zu eigen machen und dann beleuchtet das unsere eigene Glaubenspraxis oder unsere religionswissenschaftlichen Kenntnisse. Ich denke, man kann andere Religionen nicht nach einem Drehbuch nachspielen, weil alles, was an Ritualen und Handlungen stattfindet, in einen sehr viel größeren Hintergrund eingebettet ist, von dem z.B. das Skript eines Seders zum Beispiel nur ein kleiner Ausschnitt ist. Und all das, was beim Seder passiert, die Aktualisierung eines religiösen Rituals in den biografischen und gemeinschaftlichen Kontext hinein, das kann nicht stattfinden.

¹ Quelle: www.sefaria.org

² Quelle: www.nechama.org.il

³ www.929.org.il

⁴ *The Torah. A Women's Commentary*, ed. by Tamar Cohn Eskenazi and Andrea L. Weiss, New York, 2008.

Beim Seder geht es immer darum, nicht nur etwas nachzuerzählen, sondern es mit den eigenen Lebenserfahrungen zu verbinden. Nicht nur zu erzählen: Vor 3000 Jahren wurden die Israeliten aus Ägypten befreit, sondern sich selbst zu betrachten, als ob man selbst aus Ägypten herausgeführt wurde. Und dann ist die Frage: Was ist mein Ägypten gewesen? Und zwar nicht nur ein metaphysisches Ägypten von irgendwelchen Nöten und Ängsten, sondern auch: Was war meine jüdische Ägypten-Erfahrung? Und das hat für Leute, die selbst einen Exodus in ihrer Biografie haben, eine ganz andere Relevanz: Die ganzen Erinnerungen, wie das war bei der Polizei und beim Konsulat, die Ausreise zu beantragen und zu packen und alles hinter sich zu lassen. Das kann nicht nachgespielt werden. Wenn wir über verschiedene Speisen oder Gegenstände auf der Sederschüssel sprechen, die diese Momente von Knechtschaft und Befreiung und Erlösung symbolisieren, dann erkläre ich immer, Juden des 20. Jahrhunderts müssten auf ihre Sederschüssel auch einen Pass legen. Weil es oft so war, dass allein der Pass darüber entschied, ob man lebt oder nicht. Das kann man nicht einfach ersetzen, indem man Texte nachliest.

Ursula Rudnick: *Welche Erwartungen haben Sie an evangelische und katholische Religionslehrer*innen, wenn Sie Judentum unterrichten oder auch wenn sie Christentum unterrichten?*

Ulrike Offenberg: Das Positive an den falschen Ansätzen ist, dass da ein Wunsch und ein Wille zum Kennenlernen und zu Begegnungen ist. Und soweit jüdische Gemeinden es leisten können, sollten sie dafür einen Rahmen durch Führungen, Begegnungen und in kleiner Zahl auch die Teilnahme an Gottesdiensten schaffen. Die Gemeinden sind klein und wenn dann eine Gruppe von 20 Gästen kommt, geht das nicht, denn das überfremdet den ganzen Gottesdienst. Vieles an Lernen muss sicher in einer unpersönlichen Weise durch Bücher, durch Filme stattfinden. Das Beste ist, nach Israel zu fahren, weil man da jüdisches Leben in seiner Vielfalt erleben kann, widerspruchsvoll und ganz lebendig. Eine zwei-, dreiwöchige Israelreise kann hier drei Jahre Studium ersetzen.

Ursula Rudnick: *Sie engagieren sich im interreligiösen Dialog. Was finden Sie daran wichtig? Was bereitet Ihnen Freude? Was frustriert Sie manchmal?*

Ulrike Offenberg: Erstens finde ich es politisch-gesellschaftlich wichtig. Wir leben in einer offenen und pluralistischen Gesellschaft, das heißt, dass wir nicht nebeneinander her leben sollen. Jedem seine und ihre Identität lassen, aber auch mit einer gewissen Neugier darauf zu gehen: Was ist deine Wahrheit, woraus beziehst du deine Werte, deine Lebensmaximen? Das finde ich politisch und kulturell wichtig.

Wir stehen als Bürger*innen und auch als religiöse Menschen in dieser Gesellschaft oft gleichen Herausforderungen gegenüber. Das betrifft zum einen Säkularisierung: Wie können religiöse Werte in der Gesellschaft produktiv gelebt werden, ohne sie anderen aufzudrücken? Wo muss auch eine säkularisierte Gesellschaft erkennen, dass nicht Beliebigkeit das alleinige Dogma sein kann, sondern dass auch religiöse Werte ihren Platz und ihren Raum haben? Und das sind große, wichtige Diskussionen.

Jüngst hat der Europäische Gerichtshof einen Rechtsspruch gefällt, der jüdische und muslimische Schlachtpraktiken erheblich beeinträchtigt. Da muss man sehen, wie das zu handhaben ist, aber im Grunde genommen wurde der Wert des Tierwohls über jahrhundert- und jahrtausendealte religiöse Praktiken gestellt, die in ihrer quantitativen Auswirkung lächerlich sind. Da ist viel Bigotterie dabei, dass religiöse Werte gegenüber vermeintlich humanistischen geringgeschätzt werden. – Wobei die nicht so humanistisch sind, denn gegen die Schlachthöfe geht man nicht so vor und da wird viel Tierquälerei praktiziert.

Oder die wiederkehrenden Diskussionen um Beschneidung oder das Ruhegebot an Feiertagen: Wie der Sonntag gefeiert wird oder nicht, betrifft natürlich Juden weniger, selbst, wenn der Schabbat die Wurzel dafür ist, aber Ladenöffnungszeiten sind wichtige Fragen, die nicht allein nach der Maxime entschieden werden können: Alle können nebeneinander her praktizieren, was sie wollen. Es gehen dann wichtige andere Werte verloren.

Das andere Thema sind Fragen des Fundamentalismus, damit haben alle Religionen zu tun. Fundamentalismus ist eine bewusste Gegenreaktion gegen eine moderne, offene Gesellschaft und beruft sich auf religiöse Quellen. Wir müssen schauen, wie wir diese Argumentation zurückweisen.

Ursula Rudnick: *Wo sehen Sie gelungene Beispiele für christlich-jüdisches Miteinander?*

Ulrike Offenberg: Wenn Schulklassen in eine Synagoge gehen und sich von Jüd*innen



*Die Synagoge in Hameln, der deutschlandweit erste Neubau einer liberalen Synagoge, bei ihrer Einweihung 2011.
© Caroline Seidel/dpa*

den Ort erklären lassen. Dass eine Lehrerin sich gegen die zeitlichen Zwänge des Lehrplans durchsetzt, denn dazu gehört immer eine Menge Vor- und Nacharbeit, das ist im Kleinen zu würdigen.

Dann gibt es den Verein *Begegnung Christen – Juden*. Er macht eine sehr wertvolle, auch eine intellektuell anspruchsvolle Arbeit, da findet wirklich Begegnung statt.

Dieses Projekt *#jüdisch-beziehungsweise-christlich* finde ich ganz großartig. Hier wird versucht, Gemeinsamkeiten zu entdecken, ohne Gleichsetzungen zu vollziehen. Hier wird Judentum nicht auf die drei immer gleichen Klischees reduziert. Als etwas, das nur an Gedenktagen stattfindet und Judentum auf die Schoah reduziert. Oder das Judentum unter dem Stichwort Israel mit entsprechenden negativen Konnotationen verhandelt. Oder eine chassidische Romantisierung vornimmt und Juden als tanzende Rebben mit Schläfenlocken, großen Hüten und langen Bärten darstellt. Nichts von den drei Klischees erfasst jüdisches Leben in Deutschland. Dagegen setzt *#beziehungsweise* den Ansatz: Lasst uns schauen, was ist uns wichtig, was ist euch wichtig, wie vollziehen wir Namensgebung, wie macht ihr das, was ist euch dabei wichtig? Gemeinsamkeiten zu entdecken, aber auch mit Interesse und Neugier auf die Unterschiede zu schauen.

Ursula Rudnick: *Vielen Dank für das Gespräch, Frau Rabbinerin Dr. Offenberg!* ◆



DR. ULRIKE OFFENBERG ist Rabbinerin in der jüdischen Gemeinde Hameln e.V.

DR. URSULA RUDNICK ist Beauftragte für Kirche und Judentum im Haus kirchlicher Dienste der Ev.-luth. Landeskirche Hannovers und Studienleiterin des Vereins *Begegnung – Christen und Juden*. Niedersachsen sowie Apl. Professorin an der Universität Hannover.

RODICA BALL

Eine liberal-säkulare Perspektive

Geboren bin ich am 24.12.1939 in einem christlichen Land: in Bukarest, der Hauptstadt Rumäniens. Dass ich Jüdin bin und was das bedeutet, kam nur langsam in mein Bewusstsein. Während des Krieges, wenn die Sirenen heulten, flüchtete ich zusammen mit meiner Mutter in den Keller eines Delikatessenladens

in unserer Nachbarschaft. Es duftete nach geräuchertem Fleisch und eingelegtem Gemüse. Die Erwachsenen waren besorgt, aber sehr freundlich. Ich spielte mit den Kindern der Nachbarschaft, während mein Vater in einem rumänischen Arbeitslager war. Jeden Freitagabend, wenn mit dem Sonnenuntergang der Sabbat begann, leuchteten bei uns immer drei Kerzen. Meine Mutter sprach mit den Kerzen und am

Ende brachte sie mir bei, „Git Schabes“ zu sagen. Ich wusste nicht, dass sie betet. Sie bestand auch nicht darauf, dass ich es ihr gleichtue. Am Abend las sie mir immer Geschichten mit Feen und Prinzen und Hexen vor. Dann fing

sie an, mir Geschichten aus dem Alten Testament vorzulesen. So habe ich erfahren, dass es irgendwo einen Gott gibt, der alles weiß, der gut und mächtig ist und uns helfen wird. Im August 1944 kam mein Vater aus dem Arbeitslager nach Hause. Die Freude war unbeschreiblich, wir waren wieder eine Familie. Es waren die christlichen Freunde, die meinem Vater dabei halfen, im Leben wieder Fuß zu fassen.

Für mich kam die Zeit des Kindergartens. Meine Mutter begleitete meine Freundinnen und mich dorthin. Der Weg zum Kindergarten führte durch einen Kirchengarten. Meine beiden Freundinnen bekreuzigten sich. Als ich mich auch bekreuzigen wollte, reagierte meine Mutter sofort. „Du brauchst das nicht, wir sind doch Juden“, sagte sie. Im Herbst, als die jüdischen Feiertage kamen, ging ich mit meiner Mutter in die Synagoge. Es war sehr beeindruckend: die Farben, der Rabbiner, der Gesang, die Geräusche kamen mir vor wie ein Bienenstock. Ich fand es toll. Aber ich blieb nie lange, weil ich lieber wieder mit den Kindern spielen wollte. Zu Hause bei uns herrschte immer eine angenehme Atmosphäre: Freunde, Verwandte kamen und gingen. Am Freitagabend leuchteten zum Beginn des Sabbats immer die Kerzen. Das Haus war dann voll, und manchmal waren wir dabei die einzigen Juden. Über den Krieg wurde in meiner Gegenwart nicht gesprochen. Mit meinen Freundinnen von damals bin ich bis heute in Kontakt geblieben, und wir besuchen uns gegenseitig.

In der Schule begann ich allmählich zu verstehen, was im Krieg geschehen war. Es gab keinen Religionsunterricht, aber einen sehr guten Geschichtslehrer, der zufällig Jude war. Der führte uns von der griechischen Mythologie bis in die Gegenwart. So hörte ich zum ersten Mal



© Rafael Ben-Ari/
Chameleons Eye/
iStock

vom Holocaust. 1948 entstand der Staat Israel, und viele Juden wollten deshalb Rumänien verlassen, doch es wurde nicht allen erlaubt. Mein Ehemann, unsere Tochter Catrin und ich sind dann 1970 nach Israel ausgewandert. Wir haben das Land schnell liebgewonnen, neue Freundschaften geschlossen. Wir sind von oben nach unten, von Westen nach Osten und umgekehrt gereist. Es war eine aufregende, interessante und turbulente Zeit. Nach dem Jom-Kippur-Krieg 1973 nahmen wir uns vor, eine zweijährige Pause einzulegen, um Europa kennenzulernen. So landeten wir in Hannover. Wir fanden schnell Jobs, eine schöne Wohnung und einen liebevollen Vermieter, den guten Onkel Bach. Mein Mann, der der deutschen Sprache mächtig war, brachte unsere Tochter am ersten Schultag zur Schule, die dort mit einem herzlichen Schalom empfangen wurde! Wir verreisten jedes Wochenende, weil wir in unserer Zeit in Deutschland möglichst vieles sehen wollten.

Eines Tages fragte mich der Onkel Bach: „Warum hetzen Sie so? Warum bleiben Sie nicht zu Hause?“ Zu Hause: ein großes Wort! Wir hatten gar nicht gemerkt, dass wir tatsächlich angekommen waren. Seitdem sind über 40 Jahre vergangen. Wir führen in Deutschland ein normales Leben. Wir haben jüdische und nichtjüdische Freunde. Bei der Hochzeit unserer Tochter waren viele Gäste dabei, die zum ersten Mal eine Synagoge betreten: Sie waren katholisch, evangelisch, auch eine große Gruppe fröhlicher und lustiger türkischer Mädchen war mit darunter. Es war einfach schön.

Ich empfinde es nicht als Makel, jüdisch zu sein, auch nicht als Tugend, sondern für mich ist es eine Selbstverständlichkeit, so wie ein Axiom für einen Mathematiker selbstverständlich ist. Ich behandle jeden Menschen mit Respekt und erwarte dasselbe. Ich möchte nicht nur einfach toleriert sein. Toleranz besteht nach meinem Verständnis nämlich aus Akzeptanz vermischt mit einer Viktimisierung. Nein, das brauche ich nicht. Wie schafft man eine Gesellschaft, in der allgemein gegenseitige Achtung herrscht, ohne in dem Gengenüber ein Opfer zu sehen? Ich glaube, alles beginnt mit einer liebevollen Erziehung. Dafür sind erst die Eltern gefragt, dann die Lehrer*innen. Für gläubige Menschen, egal welcher Religion, spielen die Kirche, die Synagoge oder die Moschee eine wichtige Rolle. Ich glaube, G'tt verlangt auch Respekt.

Ich stelle mir ein Theaterstück vor mit dem Titel „J'accuse“. Man sieht G'tt nicht, man hört ihn klagen: „Wer hat euch erlaubt, in meinem Namen solche Verbrechen zu begehen?“ (frei nach Greta). Was wir heute Verschwörungs-



theorien nennen, gab es schon immer, und die Ziele waren immer ähnlich: Eigene Interessen sollten durchgesetzt, Menschen auseinandergebracht und Schuldige gefunden werden. So ist auch der Antisemitismus entstanden, in der heutigen Zeit maskiert als „Israelkritik“. Man muss nicht mit der Politik von Netanyahu einverstanden sein, viele Israeli sind es auch nicht, aber zu schreiben: „Israel ist unser Unglück“, ist Hetze, die einseitig und gefährlich ist. Was Jüd*innen dagegen tun können? Romain Rolland schrieb: „Antisemitismus ist ein Problem der Christen und nicht der Juden.“ Inzwischen ist das Problem leider noch komplizierter geworden. Es ist normal, dass allen Jüd*innen die Existenz des Staates Israel wichtig ist, und eine Bewegung wie BDS wird als antisemitisch beurteilt. Wer in Israel einen Apartheidsstaat sieht, scheut die Realität. Es gibt nicht eine Fabrik, nicht ein Krankenhaus, nicht eine Apotheke, nicht ein Geschäft, in dem nicht Araber*innen zusammen mit Jüd*innen arbeiten. Natürlich gibt es auch Jüd*innen, die Vorurteile haben. Kein Mensch, keine Nation, keine Religion ist davor gefeit, aber Apartheid ist nicht die Politik Israels. Ich sehe im Antisemitismus eine Krankheit. Viele Menschen sind nicht therapierbar, aber die Kinder, die Jugendlichen haben Chancen, als freie, aufgeschlossene Menschen aufzuwachsen.

Ich bin Mitglied der Liberalen jüdischen Gemeinde. Zum Gottesdienst in die Synagoge gehe ich selten. An Jüdischen Feiertagen gehe ich aber immer in die Synagoge, egal, wo ich gerade bin. Dann spüre ich bis heute in Erinnerung an meine Eltern, ihre Liebe und Fürsorge. ◆

Seit 2009 befindet sich die Synagoge der Liberalen Jüdischen Gemeinde in Hannover in einer ehemaligen Kirche. Foto: Die Vorsitzende der Gemeinde, Rebecca Seidler, führt eine Gruppe Jugendlicher durch die Synagoge. © Jens Schulze



RODICA BALL lebt heute in Seele.

SHIMON LANG

Eine jüdisch-orthodoxe Stimme

”
Wenn ich den Schabbat detailgetreu einhalte, gibt es mir ein Gefühl der Sicherheit, das Richtige getan zu haben. Es gibt mir das Gefühl, ein guter Jude zu sein.

“

Rituale, Traditionen, Gebote und Verbote haben aufgrund dessen, dass ein bestimmtes und vorgegebenes Verhalten erwartet wird, immer auch etwas Einschränkendes. Die Intensität des subjektiven Gefühls der Einschränkung variiert, basierend auf der persönlichen Einstellung bezüglich der Enge der Auslegung und Ausübung der religiösen Tat, die Eigenart des Gebots bzw. Verbotes und die lustvollen- bzw. freudigen Anteile der Gebote und Verbote. Folglich wird des Öfteren versucht, den Fokus der Vorschriften auf diese positiven Anteile zu lenken. Als Beispiel soll hier der Schabbat angeführt werden.

In der orthodoxen jüdischen Welt beinhaltet der Schabbat eine Vielzahl von Vorschriften, die teilweise sehr ins Detail gehen. Keine aktive Nutzung von Elektrizität (kein Handy, Laptop, Tablet, Fernseher), keine Mobilität (Verbote, das Auto oder öffentliche Verkehrsmittel zu nutzen) und kein Kochen. Der Tag ist stark strukturiert (Gebete, gemeinschaftliches Essen, Lernen etc.). Selbstredend spiegelt diese kurze Auflistung nicht die volle Macht der Schabbatgebote wider. Die Einschränkungen am Schabbat sind signifikant, aber es wird versucht, das Positive zu betrachten und zu erleben: das Gemeinschaftliche, den Fokus auf das Familiäre, die „Zwangsruhe“ der digitalen Medien und die Möglichkeit, den Raum reflektieren zu können.

In meiner Arbeit als Psychologin mit Jugendlichen wurde ich wiederholt damit konfrontiert, wie weit weg die Eltern von ihren Kindern waren. Eltern haben beispielsweise gar nicht mitbekommen, dass ihr Kind suizidal ist oder dass ihr Kind seit einem halben Jahr unter einer Essstörung leidet. Mit der Konstruktion des Schabbats, wo zwangsläufig die ganze Familie drei

Mahlzeiten ohne Ablenkungen zusammen bringt, sei die Hypothese erlaubt, dass die Inzidenz solcher Phänomene in so einer Familiengemeinschaft kleiner ist.

Dies sind die positiven Aspekte, die ich als offensichtliche Vorteile bezeichnen würde.

Es gibt auch eine Kategorie von positiven Aspekten, die noch tiefergreifend ist. Wenn ich als Jude den Schabbat detailgetreu einhalte, gibt es mir ein Gefühl der Sicherheit, das Richtige getan zu haben. Es befriedigt mein Bedürfnis nach Sicherheit. Es gibt mir das Gefühl, ein guter Jude zu sein und ich genieße zudem das Gefühl, meine Pflicht gänzlich erfüllt zu haben.

Die Gefahr mit dem Ansatz, mich nur auf das Positive zu fokussieren und somit das Einschränkungende auszublenden oder umzubenennen, besteht darin, nicht das ganze Potenzial des Gebotes genutzt zu haben. Wenn ich mich nur auf das Positive fokussiere und das Einschränkungende notgedrungen nur akzeptiere, verliere ich die Möglichkeit, das Potenzial des Gebotes bezüglich meines spirituellen Wachstums voll auszuschöpfen. Deshalb würde ich gerne einen Ansatz erläutern, der den ganzen Kern eines Gebotes ausschöpft und nicht nur Teile davon.

Der Ansatz basiert auf dem Verhalten des ersten Monotheisten Abraham.

Abraham: „Vater vieler Völker“ (Genesis: 17,5). Er ist das Vorbild, dem wir nacheifern sollen. „Denn Ich habe ihn erkoren, damit er seinen Kindern und seinem Hause nach ihm gebiete, den Weg des Ewigen einzuhalten, Recht und Gerechtigkeit zu üben“ (Genesis: 18,19). Ist Abraham wirklich ein Vorbildvater? Einen Sohn, Ismael, verbannte er in die Wüste und den anderen Sohn (Isaak) war er bereit zu opfern. Die Frage kann noch erweitert werden. Was für ein

Sohn war er? Hat er nicht seinen Vater verlassen? Im Endeffekt scheint es so, dass unser Vorbild kein Vorzeigesohn und definitiv kein Vorzeigevater war.

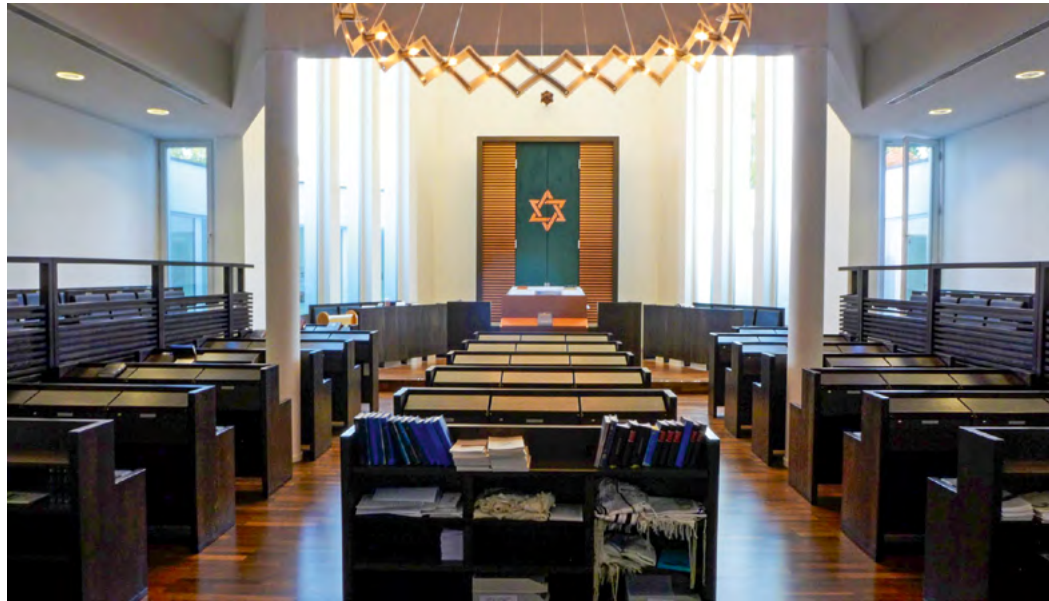
Der kürzlich verstorbene ehemalige Oberrabbiner von Großbritannien, Rabbiner Lord Jonathan Sacks, verknüpft diese beiden kontraintuitiven Handlungen von Abraham.

Als Abraham von Gott aufgefordert wird, seinen Vater und sein Heimatland zu verlassen, lautet der Ausspruch „Lech Lecha“ – ziehe hinweg“ (Genesis: 12,1). Dieser Doppelausdruck erscheint nur noch ein einziges Mal in der Thora, nämlich bei der Aufforderung, seinen Sohn zu opfern: „Geh hin in das Land Moria“ (Genesis: 22,2). Dies deutet daraufhin, dass von seinem Vater wegzubrechen im Zusammenhang mit der Aufopferung seines Sohnes steht.

Rabbiner Sacks erklärt, dass es im historischen Kontext betrachtet einen Bruch mit der bisherigen Weltanschauung bedeutet. Zu der Zeit war die einzige relevante Einheit die Familie. Jede Familie hatte ihre eigenen Götter, das Familienoberhaupt war die Mittelperson bzw. Vermittler mit diesem Gott. Das einzelne Familienmitglied, mit der Ausnahme des Familienoberhauptes, war nicht signifikant, geschweige denn wichtig. Abraham vollzog einen radikalen Bruch zur damaligen Sitte. Monotheismus bedeutet nicht nur den Glauben an einen Gott, sondern es bedeutet, dass jeder in seinem Ebenbild erschaffen wurde, jede Person wichtig ist und vor allem, dass jede Person eine individuelle Beziehung zu Gott haben kann!

Abraham musste sich von seinem Vater und seinen Söhnen „trennen“, um eben diesen Punkt des religiösen Individualismus hervorheben zu können. Diese Episoden in Genesis sind schmerzvoll, aber es waren die Geburtswehen eines neuen Paradigmas. Deshalb dieser terminologische Zusammenhang zwischen dem Verlassen des Vaterhauses und dem Opfer des eigenen Kindes. Diese Einheit als Familie musste „aufgebrochen“ werden. Jeder hat nun eine direkte Verbindung zu Gott.

Die jüdische Auslegung ist, dass zuerst eine Trennung stattfinden muss, bevor eine Beziehung entstehen kann. Gott erschuf Himmel und Erde, Licht und Dunkelheit, Wasser und Trockenheit etc. Das gleiche Phänomen findet sich in der Eltern-Kind-Beziehung oder in einer partnerschaftlichen Beziehung. Eine Freiheit muss



gewährleistet sein, damit eine Individualität entstehen kann.

Vielleicht lässt sich diese Erklärung von Rabbiner Sacks erweitern. Viele der Traditionen und Gebote haben einen „Wir“-Anteil. Wir tun dies, weil wir in der Familie so erzogen wurden, die Familie die Feste immer feierte, weil es die Tradition verlangt, weil nostalgische Kindheitserinnerungen damit verknüpft sind oder weil es die Erwartungen sind. Auch wenn die Erwartungen aus einem Eigenanspruch stammen, haben die des Öfteren einen fremdmotivierten Ursprung. Abraham lehrt uns, das „Ich“ aus dem „Wir“ zu befreien. Wenn ich es schaffe, ein Fest zu halten, weil ich dies möchte, weil dies meine Beziehung und den Dialog zu Gott fördert und weil es mich in meiner spirituellen Entwicklung weiterbringt, dann ist dieses Fest „mein“ Fest und nicht mehr bedingt durch einen „Wir“-Anteil. Selbstredend sind viele Gebote nur im kollektiven Rahmen möglich, nichtsdestotrotz muss der „Ich“-Anteil gesucht und gefühlt werden. Das Gebot lautet doch im Singular: „Du sollst Gott lieben!“

Wenn ich es schaffe, bei der Ausübung der Gebote, das „Ich“ zu entdecken, vom „Wir“ zu lösen, dann sind auch keine Einschränkungen mehr vorhanden, sondern ich verstehe die Gebote als Vehikel, Gott näher zu kommen. Eine Einschränkung ist immer nur dann vorhanden, wenn etwas Fremdes (der „Wir“-Anteil) noch mitschwingt. Der eigentliche Gottesdienst ist es, das „Ich“ zu finden, wie Abraham, falls nötig, mit schmerzhafter Loslösung. Dann habe ich eine Chance, meine Religiosität zu finden und auszuleben! ◆

*Die Synagoge der jüdischen Gemeinde Osnabrück wurde nach dem Um- und Erweiterungsbau des 1969 errichteten Gebäudes im Februar 2010 wiedereröffnet.
© Jüdische Gemeinde Osnabrück K.d.ö.R*



SHIMON LANG ist Rabbiner in der jüdisch-orthodoxen Gemeinde in Osnabrück.

MARINA JALOWAJA

Eine säkulare Perspektive

„
Mein Jüdisch-
Sein ist
irgendwo im
Magen, in der
Wirbelsäule
und im Blut.
Mein Jüdisch-
Sein ist meine
Großmutter.“

“



MARINA JALOWAJA
ist Erste Vorsitzende
der einzigen jüdischen
Gemeinde im Landkreis
Schaumburg, in Bad
Nenndorf.

Wer bestimmt eigentlich, wie „jüdisch“ ich bin? Bin ich immer noch eine russische Jüdin oder schon deutsche Jüdin oder sogar eine Deutsche mit jüdischen Wurzeln? Ich bin ständig auf der Suche nach einer Antwort.

Ich bin in einer absolut formal-jüdischen Familie geboren. Und ich lebte im allgemeinen umgeben von meinen Verwandten, kommunizierte und studierte sogar an einer Schule, die in der Öffentlichkeit fast als jüdisch galt – sie war natürlich eine normale sowjetische allgemeinbildende Schule, aber dennoch waren die meisten Lehrer*innen und Schüler*innen dort Jüd*innen. Das heißt, ich schien in einem sehr günstigen Umfeld aufgewachsen zu sein.

Wenn ich jetzt zurückblicke, verstehe ich jedoch, dass es tatsächlich keine solchen klassischen jüdischen Traditionen gab. Da ich in einer völlig säkularen Familie lebte, in der keine religiösen Rituale eingehalten wurden, waren meine Eltern vollständig sowjetische Leute. Natürlich feierten sie keine Feiertage und gingen nicht zur Synagoge. Das einzige jüdische Element in meinem Haus war meine Großmutter.

Der Name meiner Großmutter war Mahlja Weiz, sie wurde in der Ukraine geboren. Weiter unten im Stammbaum funkeln Namen wie Moyshe, Klara, Rosa, Josif und Sonya. Persönliche jüdische Identität ...

Meine Großmutter war immer besorgt über die Frage, wie Traditionen und Kultur weiterleben sollten, aber gleichzeitig machte sie klar, dass wir Enkelkinder selbst entscheiden müssen, wer wir sind. Zum Beispiel Jüd*innen, wenn wir wollen.

Das heißt, in meiner Kindheit gab es keine jüdische Identität – sie kam, komischerweise, viel später, erst als ich nach Deutschland ausgewanderte.

Wir waren aber die „unechten Juden“, die eine lange Zeit der völligen Exkommunikation von Religion und Ritualen erlebten. Daraus folgte, dass ich angefangen habe, nach einem sehr mächtigen Kern meiner Identität, wahrschein-

lich auch Religiosität, der mich in der Diaspora bewahren sollte, zu suchen. Dies war ein Versuch, mich dem Judentum zuzuwenden, den jüdischen Gefühlen, eher als ethnisches als religiöses Phänomen.

Ich möchte, aber gleichzeitig ist es unglaublich schwierig zu erklären, was es für mich bedeutet, Jüdin zu sein. Mein Jüdisch-Sein ist irgendwo im Magen, in der Wirbelsäule und im Blut. Mein Jüdisch-Sein ist meine Großmutter. Dies sind Chanukka und Tora, Challa und Latkes, Klezmer und Fiddler auf dem Dach.

Das heißt, dass mein Jüdisch-Sein einen großen Teil meines täglichen Lebens ausmacht, es manifestiert sich regelmäßig. Es manifestiert sich, wenn sie über den Holocaust sprechen, es ist genau dort, wenn ich über andere Juden lese, die Manifestationen des Antisemitismus ausgesetzt sind. Es kommt, wenn ich alte Verschwörungstheorien über den ewig gierigen Juden widerlegen muss und wenn ich die Verantwortung für ermordete palästinensische Kinder übernehmen muss.

Seit fast 20 Jahren leite ich eine jüdische Gemeinde im Landkreis Schaumburg und bin einfach zu dem folgenden Schluss gekommen: Es ist gut, dass es eine jüdische Gemeinschaft gibt, sowohl Orthodoxe als auch Liberale, und in diesem Sinne kann eine Person wählen, was ihr näher ist. Aber es scheint mir, dass es ziemlich schwierig sein wird, das Jüdische zu bewahren, wenn man sich nur auf formale religiöse Verfahren einlässt. Es scheint mir dennoch, dass neuere, modernere Formen der Einarbeitung in die Werte des jüdischen Lebens eine große Rolle spielen sollten.

Dies sind einige Dinge, die sich auf Verhaltenstraditionen beziehen, auf die religiösen, kulturellen Traditionen der Juden, ihre mentale Struktur, Prinzipien und Werte des Lebens, die in die tägliche Praxis umgesetzt werden.

Ich muss sagen, dass das Thema Identität in den letzten zwanzig Jahren zu einem der zentralen Themen in verschiedenen Diskursen geworden ist. Ich weiß aber, dass nur ich entscheiden kann, wie „jüdisch“ ich bin. ◆

KIRSTEN RABE



GELESEN:

Martin Buber: Die Erzählungen der Chassidim

Der Chassidismus ist eine jüdische Frömmigkeitsbewegung, die im 18. Jahrhundert in Osteuropa entstand. Gründer der Bewegung ist Israel ben Elieser, der auch Baal-schem-tov genannt wird. Übersetzt bedeutet das „Meister des guten Namens“. Er erklärt, warum er eine neue jüdische Bewegung angestoßen habe: „Ich bin auf diese Welt gekommen, um einen anderen Weg zu zeigen, dass nämlich der Mensch sehe, diese drei Dinge zu erwerben: Liebe zu Gott, Liebe zu Israel und Liebe zur Tora – und man braucht sich nicht zu kasteien!“

Die Chassidim haben sich von ihren Zaddikim, den Anführern ihrer Gemeinschaften, zahlreiche Geschichten erzählt. Sie waren der Überzeugung, dass die Zaddikim etwas Heiliges und Göttliches in sich tragen, und dass das, was in den Geschichten erzählt wird, immer wieder lebendig wird, wenn sie von Generation zu Generation weitererzählt werden.

DER GESCHICHTENERZÄHLER

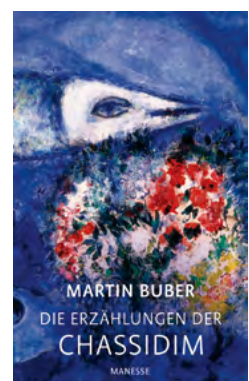
Auf mannigfache Weise wird davon berichtet, wie der Baalschem Rabbi Jakob Jossef, den nachmaligen Raw von Polnoe, sich zum Schüler gewann. Wundergeschichten sind darunter, die bis zur Erweckung von Toten gehen. Ich erzähle hier aus einigen anderen Überlieferungen, die einander ergänzen.

Als Rabbi Jakob Jossef noch Raw in Szarygrod und dem chassidischen Weg sehr abhold war, kam einst in seine Stadt an einem Sommertag, um die Zeit, da man das Vieh auf die Weide trieb, ein Mann, den niemand kannte, und stellte sich mit seinem Wagen auf den Marktplatz.

Den Ersten, den er eine Kuh führen sah, rief er an und begann, ihm eine Geschichte zu erzählen, und sie gefiel ihrem Hörer so gut, dass er sich nicht losmachen konnte. Ein Zweiter griff im Vorbeigehen ein paar Worte auf, wollte weiter und vermochte es nicht, blieb stehen und

lauschte. Bald war eine Schar um den Erzähler versammelt, und die wuchs noch stetig. Mitten drin stand der Bethausdiener, der auf dem Wege gewesen war, das Bethaus zu öffnen; denn um acht Uhr pflegte darin im Sommer der Raw zu beten, und rechtzeitig vorher, gegen sieben Uhr, musste es geöffnet werden.

Um acht Uhr kam der Raw ans Bethaus und fand es geschlossen; und da er von genaunehmischerem und aufbrausendem Gemüt war, zog er im Zorn aus, den Diener zu suchen. Schon aber stand der vor ihm; denn der Baalschem – er war der Erzähler – hatte ihm einen Wink gegeben, von dannen zu gehen, und er war gelaufen, das Bethaus zu öffnen. Der Raw fuhr ihn böse an und fragte, warum er seine Pflicht versäumt habe und warum die Männer fehlten, die sonst um diese Zeit schon da seien. Der Diener erzählte, wie er, so seien auch alle, die auf dem Weg zum Bethaus waren, von



Martin Buber

Die Erzählungen der Chassidim

Neuausgabe mit Register und Glossar. Nachwort von Michael Brocke, Manesse, Zürich 2014
ISBN 978-3-7175-2368-0
784 Seiten, 29,95 €

der großen Geschichte des Erzählers unwiderstehlich angezogen worden. Der zornige Raw war genötigt, das Morgengebet allein zu sprechen, dann aber befahl er dem Diener, sich auf den Markt zu begeben und den fremden Mann zu holen. „Den werd` ich verprügeln lassen!“, schrie er.

Indessen hatte der Baalschem seine Erzählung beendet und war in die Herberge gegangen. Dort fand ihn der Bethausdiener und richtete seinen Auftrag aus. Der Baalschem kam sogleich, seine Pfeife rauchend, und trat so vor den Raw. „Was fällt dir ein“, schrie der ihm entgegen, „die Leute vom Beten abzuhalten!“ – „Rabbi“, antwortete der Baalschem gelassen, „es frommt euch nicht, aufzubrausen. Lasst mich Euch lieber eine Geschichte erzählen.“ – „Was fällt dir ein!“, wollte der Raw ihn anschreien, dabei aber sah er ihn zum ersten Mal richtig an. Er sah zwar gleich wieder weg; aber das Wort war ihm in der Kehle stecken geblieben. Schon hatte der Baalschem zu erzählen begonnen, und der Raw musste nun lauschen wie alle.

„Ich bin einmal mit drei Pferden über Land gefahren“, erzählte der Baalschem, „einem Roten, einem Scheck und einem Schimmel. Und

alle drei haben sie nicht wiehern können. Da ist mir ein Bauer entgegengekommen, der hat mir zugerufen: ‚Halt die Zügel locker!‘ So habe ich die Zügel gelockert. Und da haben sie alle drei zu wiehern angefangen.“

Der Raw schwieg betroffen. „Drei“, wiederholte der Baalschem, „Roter, Scheck, Schimmel, wiehern nicht, Bauer weiß Bescheid, Zügel lockern, wiehern auf!“ Der Raw schwieg gesenkten Hauptes. „Bauer gibt guten Rat“, sagte der Baalschem, „verstehst Ihr?“ – „Ich verstehe, Rabbi“, antwortete der Raw und brach in Tränen aus. Er weinte und weinte und merkte, er hatte bis heute nicht verstanden, was das heißt: Ein Mensch kann weinen.

„Man muss dich erheben“, sagte der Baalschem. Der Raw sah zu ihm auf und sah ihn nicht mehr. ◆

Martin Buber: Die Erzählungen der Chassidim. © 1949, Manesse Verlag, Zürich, in der Penguin Random House Verlagsgruppe GmbH, München

Zitiert nach Martin Buber: Die Erzählungen der Chassidim, Zürich 2014, 120f.



KIRSTEN RABE ist Fachberaterin für Ev. Religion am Regionalen Landesamt für Schule und Bildung Osnabrück und unterrichtet Ev. Religion und Deutsch am Gymnasium Bad Essen.

LENA SONNENBURG



GEKLICKT:

Ein virtueller Rundgang durch die Synagoge in Chemnitz



www.jg-chemnitz.de

Corona-bedingt oder aufgrund zu großer Entfernungen ist für viele Schulklassen die leibliche Besichtigung einer Synagoge (momentan) nicht möglich. Doch gerade dieser Besuch ist es häufig, der Schüler*innen fasziniert, motiviert und ihnen die oft fremde Religion ein Stück näherbringt.

Darum ist es sehr erfreulich, dass die jüdische Gemeinde Chemnitz eine interessante Alternative zu den sonst üblichen Rundgängen gefunden hat. Dank des von der Bundeszentrale für politische Bildung geförderten Projekts „In Schwarz-Rot-Gold ist kein Platz für Braun. Mein Nachbar, der Jude“ konnte ein virtueller Rundgang durch die neue Synagoge Chemnitz ent-

wickelt werden, der unter www.jg-chemnitz.de/2020/09/04/virtueller-rundgang-in-der-synagoge abrufbar ist.

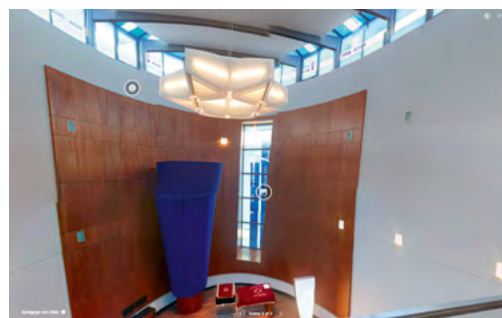
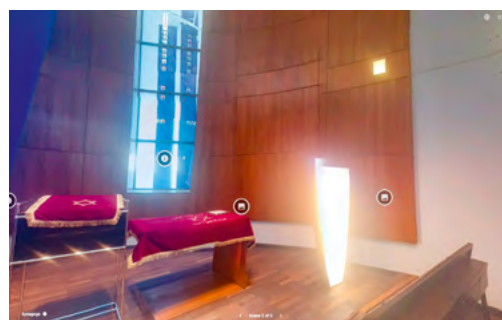
Auf die Seite geklickt, beginnt die Besichtigung bereits vor dem Gotteshaus. Der 360 Grad-Rundblick lädt Betrachter*innen schnell zu ersten Gesprächen ein, wenn der Polizeiwagen erblickt wird, der nicht nur vor dieser Synagoge in Deutschland zu finden ist, oder wenn die Architektur des Gebäudes ins Auge fällt. Ein kurzer Text informiert darüber, wo genau die Synagoge zu finden ist und dass sie 2002 eingeweiht wurde.

Mit einem Wechsel der Folie betritt der*die Betrachter*in den Hauptraum des Gotteshauses. Auch hier ermöglicht der Rundumblick einen ersten Eindruck und die Wahrnehmung des modernen Baus mit hohen Decken, klaren Formen und einer minimalistischen Einrichtung. Verschiedene Symbole laden zum Anklicken ein. Sie geben Besucher*innen Informationen zum Toraschrein, zur hebräischen Sprache, zu jüdischen Sym-

bolen wie z. B. dem Davidstern, der Ausrichtung des Hauses sowie den verschiedenen Bereichen im Inneren des Gotteshauses, die zu einer weiteren Auseinandersetzung im schulischen Kontext anregen können.

Die nächste Folie ermöglicht den Blick von der Empore in den klar gestalteten Hauptraum der Synagoge. Wieder können Informationen abgerufen werden. An dieser Stelle erläutern sie, dass eine Synagoge wenigstens ein Fenster haben sollte, welches den „Blick in die Welt“ symbolisiert sowie das Bilderverbot: *In einer Synagoge gibt es keine Bilder von Lebewesen, weder von Menschen noch von Tieren. Auch das wird bereits in den 10 Geboten beschrieben, wo es heißt: „Du sollst dir kein Bildnis machen neben mir“.*

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass das virtuelle Abbild der Chemnitzer Synagoge trotz des recht einfachen Aufbaus pädagogisch gewinnbringend ist. Viel Spaß beim Klicken! ◆



Screenshots aus dem virtuellen Rundgang.
© Jüdische Gemeinde Chemnitz

RELIGIONEN-ENTDECKEN

Denkrichtungen, Werte und Verhaltensweisen Andersgläubiger sind vielen Menschen fremd. Selbst in einer multikulturellen Gesellschaft wie unserer. Nicht selten führt Unwissen aber zu Unsicherheit, Ausgrenzung, verbaler und manchmal sogar körperlicher Gewalt.

Die Website www.religionen-entdecken.de möchte diesen Tendenzen entgegenwirken. Sie wurde konzipiert, um mit der Vermittlung von Wissen über verschiedene Religionen Berührungspunkte abzubauen, Toleranz und Respekt zu fördern. Dabei ist [religionen-entdecken.de](http://www.religionen-entdecken.de) eine bunte Plattform, die Spaß macht, Allgemeinwissen erweitert, Mut zur Begegnung macht und das Leben mit anderen selbstverständlich machen will.

Glauben eigentlich alle an denselben Gott? „Allahu Akbar“ – was heißt das denn? Feiern Juden Weihnachten? Was kommt nach dem Tod? Antworten zu diesen Fragen gibt die

Website unter der Rubrik „Wissen“. Unter dieser Rubrik sind die Besucher*innen der Seite auch eingeladen, eigene Fragen zu stellen, die von den sogenannten Moderator*innen – fachlichen Expert*innen der unterschiedlichen Religionen – schüler*innengerecht beantwortet werden.

Daneben bringen betreute Foren und verschiedene Mitmachtools wie Spiele und Quiz-Angebote Kinder und Jugendliche verschiedener Glaubensrichtungen spielerisch miteinander in Kontakt. So wird ein selbstverständlicher und fairer Umgang miteinander angeregt.

Eltern und Pädagog*innen sind dazu aufgerufen, die Kinder bei ihren Erkundungen zu begleiten. Sie erhalten mit dieser Webseite viele Informationen und eine Plattform zum Austausch von Ideen: Unterrichtsideen, Links und Buchtipps sind ebenso zu finden wie Adressen für außerschulisches Lernen oder Ausflüge. ◆



www.religionen-entdecken.de



LENA SONNENBURG
ist Dozentin für den Bereich Grundschule am RPI Locomm.

URSULA RUDNICK



BESUCHT:

Ecclesia und Synagoga

Eine neue Verhältnisbestimmung

In der Darstellung von Ecclesia und Synagoga drückt sich traditionell antijüdisches christliches Selbstverständnis aus.¹ In der christlichen Ikonografie findet sich das Motiv von Ecclesia und Synagoga ab der Mitte des 9. Jahrhunderts in zahlreichen Ländern Europas, so z.B. neben Deutschland auch in Dänemark, Österreich und Italien. Es hält Einzug in die gesamte kirchliche Gebrauchskunst und findet sich auf Altarbildern, in Glasfenstern, Chorstühlen, als Buchmalerei, auf Reliquienkästen, ja selbst auf liturgischen Gewändern.

Ecclesia und Synagoga werden zunächst als junge, meist prächtig gekleidete Frauenfiguren dargestellt, die von gleicher Größe und gleicher Gestalt sind. Sie stehen für eine typologische Darstellung von Altem und Neuem Bund und bezeichnen die Zusammengehörigkeit von Altem und Neuem Testament. Synagoga, der Alte Bund, wird als Vorläuferin, Ecclesia, der Neue Bund, wird als die Erfüllung der Verheißungen gesehen. Der christlich-theologische Wahrheitsanspruch wird exklusiv formuliert und ist mit einem politischen Machtanspruch verbunden. Bi-

bel und Geschichte werden instrumentalisiert, um die eigene Position zu legitimieren.

Das christlich-jüdische Gespräch der vergangenen Jahrzehnte führte zu einer Veränderung der theologischen Wahrnehmung des Judentums und zugleich zu grundlegenden Veränderungen christlicher Selbstdefinition. Es wurde von diffamierenden theologischen Denkfiguren Abschied genommen.

Die Skulptur Twins von Johan Tahon vor dem Landeskirchenamt in Hannover

Die Evangelisch-Lutherische Landeskirche Hannovers schrieb 2016 einen internationalen Kunst-Wettbewerb zur Gestaltung einer Skulptur zu Ecclesia und Synagoga aus. Es wurden sieben Künstler*innen eingeladen, einen Entwurf einzureichen. Zur Jury gehörten Kunstexpert*innen, Theolog*innen sowie ein Rabbiner.

Der Kontext dieses Projektes war ein doppelter: die Reformationsfeierlichkeiten im Jahr 2017 und die Erneuerung des Verhältnisses von Kirche und Judentum. Gut lutherisch gemäß des Auftrags *ecclesia semper reformanda est* sollte sich hier exemplarisch reformatorische Erneuerungskraft zeigen: die Fähigkeit zur Selbstkritik (Absage an Luthers judenfeindliche Schriften und Gedanken), verbunden mit der Neugestaltung von Theologie (eine Theologie des Respekts gegenüber dem Judentum) und gelebter Erneuerung.

¹ Schreckenber, Heinz: Die christlichen Adversus-Judaeos-Texte und ihr literarisches und historisches Umfeld, 3 Bde, Frankfurt am Main/Bern 1982–1994. Zum Motiv von Ecclesia und Synagoga siehe Herbert Jochum: Ecclesia und Synagoga. Das Judentum in der christlichen Kunst, Ausstellungskatalog, Alte Synagoge Essen, Regionalgeschichtliches Museum Saarbrücken 1993; ders.: Ecclesia und Synagoga. Zu einer Ausstellung im Stift Altenburg über die konfliktreiche Geschichte von Christen und Juden, in: Dialog-DuSiach, Nr. 80; Annette Weber: Glaube und Wissen – Ecclesia und Synagoga, in: Wissenspopularisierung: Konzepte der Wissensverbreitung im Wandel, Berlin 2003, 89–126.



Weitere Infos im Haus kirchlicher Dienste



*Skulptur TWINS – ZWILLINGE von Johan Tahon
am Landeskirchenamt in Hannover.
© Jens Schulze*

„Der Entwurf des Kunstwerkes soll einen oder mehrere Aspekte des gegenwärtigen Verhältnisses von Kirche zum Judentum zum Ausdruck bringen. Ausgangspunkt ist dabei das alte Paradigma von Ecclesia und Synagoga. Das Kunstwerk soll Aspekte des Miteinanders von Kirche und Judentum entwerfen, wie es in der Verfassungsänderung der Landeskirche zum Ausdruck kommt. Dabei sind die Künstler*innen weder auf spezifische Inhalte noch auf eine figurliche Ausdrucksweise festgelegt“.² So hieß es im Ausschreibungstext. Vorgegeben war der Ort der Realisierung: neben dem Landeskirchenamt in Hannover, Rote Reihe 6. Hier stand bis zur Pogromnacht am 9. November 1938 die zentrale Synagoge der jüdischen Gemeinde Hannovers zwischen katholischer und evangelisch-lutherischer Stadtkirche.

Die Jury wählte den Entwurf des belgischen Künstlers Johan Tahon. Tahons überlebensgroße weibliche Figuren haben keines der traditionellen ikonografischen Attribute. Es sind weibliche Gestalten, die jedoch nicht realistisch dargestellt sind. Sie haben keine Gliedmaßen und bei näherer Betrachtung zeigt sich, dass in ihnen weitere Formen enthalten sind. Beide Figuren haben an ihrer Seite jeweils über dem Boden schwebende, identisch aussehende rechteckige Tafeln, die durch fünf polierte Querstreben unterteilt sind. Die Assoziationen sind vielfältig: Es könnten Himmelsleitern, Buchrücken oder Gesetzestafeln sein. Sie könnten das gemeinsame bzw. geteilte Erbe wie die Hebräische Bibel oder die zehn Gebote bedeuten.

Die Figuren unterscheiden sich in ihrer Haltung und in ihrem Ausdruck. Die eine hat den Kopf gesenkt, wirkt in sich versunken, sei es aus Schmerz oder Scham. Die andere blickt zu ihr hin, den Kopf schräg haltend, jedoch nicht geneigt. Sie berühren einander nicht und kommunizieren auch nicht miteinander, stehen jedoch auf einem gemeinsamen Fundament. Der Künstler gab ihnen den Namen Twins – Zwillinge.

Der Kunsthistoriker Ari Hartog beobachtet: „Johan Tahons Figuren sind immer bemerkenswert passiv. Sie agieren nicht. Es sind keine Gestalten, die etwas wollen, und auch damit steht Tahon in einer bemerkenswerten Tradition. Denn genau über diese visuelle Konvention wird geistige Energie vermittelt. Riesen, die nichts wollen. Nicht das Tun, sondern das Können und das Eingefangensein in größere Zusammenhänge. Die Passivität regt Betrachter*innen aber an zu fragen: Was war davor, was kommt danach? Mechanismen, die Tahon kennt und

bewusst einsetzt – nicht um Inhalte zu kommunizieren, sondern um – nennen wir es – geistige Kräfte frei zu setzen. Tahon schöpft dabei aus der Geschichte der Kunst, wie es ein Künstler im 21. Jahrhundert kann“.³

Der Paradigmenwechsel, der in Teilen in der evangelischen und katholischen Theologie und in den Kirchen in Bezug auf die Beziehungen von Kirche und Judentum stattgefunden hat, findet Niederschlag auch in neugeschaffenen Kunstwerken. Es ist wichtig, dass neben die Dekonstruktion überkommener Kunstwerke auch eine Rekonstruktion tritt. Und so wie das Motiv von Ecclesia und Synagoga in der Geschichte der christlichen Ikonografie ein breites Spektrum unterschiedlicher Darstellungsformen und auch verschiedener Grade anti-jüdischer Aussagen fand, so haben die neuen Entwürfe jeweils ihre Stärken und Schwächen. Sie machen deutlich, welche Herausforderung es darstellt, traditionelle Motive neuzugestalten und wie wichtig es ist, dass neben die Vielfalt der alten Bilder eine Vielfalt neuer Bilder tritt.⁴ ◆

Literatur

- Bookbinder**, Judith: Synagoga and Ecclesia In Our Time. A Transformative Sculptural Statement in Traditional Form, in: *Studies in Christian-Jewish Relations* 11,1 (2016), 1-11
- Raddatz**, Alfred: Drei Ecclesia-Synagoga Darstellungen nach 1945, in: Koordinierungsausschuss für christlich-jüdische Zusammenarbeit (Hg.): *Dialog-DuSiach. Ecclesia und Synagoga in der christlichen Kunst von 850 bis 2000*, Wien 2002
- Wacker**, Marie-Theres: *Ecclesia und Synagoga im späten 19. und frühen 20. Jahrhundert. Historische Sondierungen in theologischem Interesse*, Franz Delitzsch Vorlesung 2017, Münster 2018

² Unveröffentlichter Ausschreibungstext.

³ Unveröffentlichte Rede von Ari Hartog anlässlich der Ausstellungseröffnung einer Ausstellung von Johan Tahons Kunstwerken in der Marktkirche Hannover im Januar 2018.

⁴ Weitere Informationen finden sich unter www.kirchliche-dienste.de/arbeitsfelder/judentum/Ecclesia-und-Synagoga0



DR. URSULA RUDNICK ist

Beauftragte für Kirche und Judentum im Haus kirchlicher Dienste der Ev.-luth. Landeskirche Hannovers und Studienleiterin des Vereins *Begegnung – Christen und Juden*. Niedersachsen sowie Apl. Professorin an der Universität Hannover.

ANDREAS BEHR



GESEHEN:

Jojo Rabbit

Jojo Betzler ist zehn Jahre alt und lebt allein mit seiner Mutter, für die er gern der Mann im Haus wäre. Leider fehlt es ihm dafür an manchem, nicht zuletzt an Mut. Unter seinen Kameraden wird er Hasenfuß (im englischen Original *Rabbit*) genannt. Seine Kameraden sind Jungs aus der Hitlerjugend, der Jojo eigentlich gern angehört, denn er ist glühender Nazi oder versucht es zumindest zu sein.

Wie manche Jungen in seinem Alter hat Jojo einen imaginären Freund. Bei diesem handelt es sich um keinen Geringeren als Adolf Hitler. Die Freundschaft stärkt Jojo oft, führt aber auch zu skurrilen Problemen.

Das Leben läuft für Jojo schließlich völlig aus dem Ruder, als er entdeckt, dass seine Mutter ein jüdisches Mädchen im Haus versteckt hat. Nach und nach lernt Jojo, dass die Jüdin nicht den Klischees entspricht, die ihm bei der Hitlerjugend beigebracht wurden.

Der Film verbindet Tragik und Komik zu einem absurden Märchen. Gerade hat man sich beim Zusehen noch gefragt, ob man über die gezeigten Situationen lachen darf, da möchte man schon wieder lieber weinen. Oder über den Kitsch den Kopf schütteln. Oder vor Grauen wegsehen. Oder schon wieder schmunzeln. Auf jeden Fall will man am Schluss gern an das Gute glauben und daran, dass es am Ende siegt.

Der Film ist für den Einsatz im Unterricht gut geeignet, da auch einzelne Szenen soweit



Jojo Rabbit, USA 2019
Regie: Taika Waititi
108 Minuten, FSK 12

abgeschlossen sind, dass sie als Arbeitsgrundlage herangezogen werden können. Es ist allerdings damit zu rechnen, dass Schüler*innen dann auch den ganzen Film sehen möchten.

Ein Freund empfahl mir den Film mit den Worten: „Auch wenn man am Anfang denkt: Darf ich darüber wirklich lachen? – Tu es!“ Dem kann ich mich nur anschließen. ◆



ANDREAS BEHR ist Dozent für den Bereich Konfirmandenarbeit am RPI Loccum.

LENA SONNENBURG

Feste im jüdischen Jahreskreis

Fachlich-didaktische Einordnung

Jahreszeiten und damit einhergehende Feste geben Menschen Rhythmus und Struktur. Die wiederkehrenden Feste in einem Kalenderjahr werden von den Menschen in Deutschland ganz unterschiedlich begangen – je nachdem, welcher Religion sie angehören oder ob sie überhaupt religiös geprägt sind.

Im Christentum werden die jährlich in einer festgelegten Abfolge wiederkehrenden Feste und Festzeiten als Kirchenjahr bezeichnet. Das Kirchenjahr beginnt mit dem ersten Adventssonntag und endet mit dem Ewigkeitssonntag. Es besteht aus drei Festkreisen, die um Ostern und Weihnachten herum besonders intensiv begangen werden. Das evangelische Kirchenjahr unterscheidet sich in einzelnen Feiertagen vom katholischen Kirchenjahr. So gibt es z.B. Festtage, die nur von evangelischen Christ*innen begangen werden (z.B. Reformationstag), andere werden nur in katholischen Gemeinden gefeiert (z.B. Fronleichnam).¹

Der jüdische Festkreis richtet sich nach dem jüdischen Kalender, der sich bei der Monatszählung am Mond orientiert. Dadurch fallen die jüdischen Feiertage immer wieder auf andere Kalendertage im gregorianischen Kalender. Der Festkreis von Jüd*innen beginnt mit Rosch ha-Schana, dem Neujahrsfest im Monat Tischri (meist September), und endet mit Tu B'Av, dem Sieg der Pharisäer über die Sadduzäer, im Monat Aw (meist August).²

Abbildung **M 1** versucht den jüdischen und den evangelischen Festkreis in sehr vereinfachter Form miteinander in Verbindung zu bringen. So können schon Grundschüler*innen erkennen,

dass beide Religionen gleichberechtigt nebeneinanderstehen und Gemeinsamkeiten haben. Zum einen wird der jüdisch-christliche Dialog gefördert, zum anderen aber auch an das Kerncurriculum der Grundschule angeknüpft. Dort heißt es, dass die Schüler*innen ihre Dialogkompetenz erweitern sollen, indem sie „sich mit religiösen [...] Fragen auseinandersetzen, eigene Fragen, Überzeugungen und religiöse Erfahrungen mit anderen teilen, sich darüber austauschen, andere Perspektiven einnehmen, sich mit verschiedenen Religionen [...] auseinandersetzen sowie Regeln für einen respektvollen Dialog mit anderen berücksichtigen“³, und die inhaltsbezogenen Kompetenzen „die Schüler*innen beschreiben christliche Feste“ und „nehmen ausgewählte Festzeiten des Kirchenjahres [...] wahr“⁴ sowie „die Schüler*innen vergleichen Merkmale der jüdischen [...] mit der christlichen Glaubenspraxis“⁵ geschult werden sollen.

So könnte es gehen⁶:

Der Legekreis als **Einstieg**: Der Legekreis wird in die Mitte eines Sitzkreises gelegt. Die Schüler*innen betrachten ihn zunächst still, ggf. tauschen sie sich in einer kurzen Murrephase mit ihren Sitznachbar*innen über den Legekreis aus. Anschließend können die Schüler*innen im Plenum erläutern, was sie wahrgenommen haben und welche (thematischen) Anknüpfungspunkte sie entdecken.

Etwas schwieriger wird der Einstieg mit einem zerschnittenen Legekreis. Dann müssen

³ Nds. Kultusministerium (Hg.): Kerncurriculum Evangelische Religion für die Grundschule, Hannover 2020, 15.

⁴ A.a.O., 24.

⁵ A.a.O., 26.

⁶ Ideen angelehnt an www.peanutspeanuts.de (letzter Zugriff am 11.11.2020)



DAS ARBEITSBLATT

M 1 ist auch im Downloadbereich unter www.rpi-loccum.de/pelikan als pdf-Datei abrufbar.

¹ Vgl. www.kirchenjahr-evangelisch.de (letzter Zugriff am 11.11.2020).

² Vgl. Wikipedia: Liste jüdischer Feste (letzter Zugriff am 11.11.2020).

LENA SONNENBURG

„Sechs Tage sollst du arbeiten, am siebten aber ruhen.“

Schabbat beziehungsweise Sonntag.
Eine Unterrichtsidee für die Grundschule

Fachlich-didaktische Einordnung

Die Unterrichtseinheit zum Schabbat ist im Rahmen des Projekts *#beziehungsweise: jüdisch und christlich – näher als du denkst – 1700 Jahre jüdisches Leben in Deutschland* entstanden. Mit den folgenden Stunden soll der jüdisch-christliche Dialog gefördert werden, zusätzlich sind die Stunden aber auch an das Kerncurriculum der Grundschule anschlussfähig. Dort heißt es, dass die Schüler*innen ihre Dialogkompetenz erweitern sollen, indem sie „sich mit religiösen [...] Fragen auseinandersetzen, eigene Fragen, Überzeugungen und religiöse Erfahrungen mit anderen teilen, sich darüber austauschen, andere Perspektiven einnehmen, sich mit verschiedenen Religionen [...] auseinandersetzen sowie Regeln für einen respektvollen Dialog mit anderen berücksichtigen“¹.

Mit den Stunden zu Schabbat und Sonntag werden darüber hinaus die inhaltsbezogenen Kompetenzen „die Schüler*innen nehmen wahr, dass Menschen verschiedenen Religionen angehören“, „die Schüler*innen vergleichen Merkmale der jüdischen [...] mit der christlichen Glaubenspraxis“ sowie „die Schüler*innen arbeiten heraus, dass sich Menschen aus religiösen Gründen unterschiedlich verhalten“² geschult.

Damit die Schüler*innen den entworfenen Stunden (inhaltlich) gut folgen können, ist es

sinnvoll, wenn sie zuvor bereits einmal vom siebten Tag als Ruhetag (z.B. im Rahmen der Schöpfungserzählung) gehört haben. Darüber hinaus erleichtert es die Arbeit mit Variante a., wenn die Schüler*innen bereits PC-Kenntnisse haben, also z.B. alleine einen Browser sowie ein Computerprogramm öffnen können, damit die Unterrichtszeit inhaltlich intensiv genutzt werden kann.

Der Schabbat ist im Judentum der siebte Wochentag, ein Ruhetag, an dem keine Arbeit verrichtet werden soll. Die Einhaltung des Schabbats ist eines der zehn Gebote und geht auf Exodus 20 und Deuteronomium 5 zurück. Der Schabbat wird von Freitagabend bis Samstagabend gefeiert, da im jüdischen Kalender der Tag bereits am Vorabend beginnt, was aus dem Begriff „Genesis“ (= es ward Abend und Morgen – ein Tag) abgeleitet wird.

Die traditionelle Schabbatfeier beginnt am Freitagabend zu Hause mit dem Schabbatsegnen und einem Festmahl. Am Samstagmorgen findet dann in vielen Gemeinden ein gemeinsamer Gottesdienst in der Synagoge statt, einschließlich der festlichen Tora-Prozession, daheim folgen ab mittags weitere Schriftenlesungen, Festessen, Gebete und Segen. Die Schabbatfeier endet mit dem Entzünden der geflochtenen Hwdala-Kerze und einem „Gesegneten Hinübergleiten“ in die neue Woche.³

Orthodoxe Jüd*innen verrichten am Schabbat keine Tätigkeiten, die laut der Tora als Ar-



DIE MATERIALIEN zu diesem Beitrag sind im Downloadbereich unter www.rpi-loccum.de/pelikan als pdf-Datei abrufbar.

¹ Nds. Kultusministerium (Hg.): Kerncurriculum Evangelische Religion für die Grundschule, Hannover 2020, 15.

² A.a.O., 26.

³ Vgl. www.religionen-entdecken.de und Wikipedia: Sabbat (letzter Zugriff 11.11.2020).

beit definiert werden, was z. B. auch elektrische Geräte zu bedienen oder Gegenstände zu tragen einschließt. Reformierte, liberale und progressive Jüd*innen beachten allerdings hauptsächlich ethische Gebote und überlassen die Befolgung ritueller Vorschriften der individuellen Verantwortung.

Im Christentum entstand die Feier des Sonntags aus dem jüdischen Schabbat. Dabei wurde der Ruhetag allerdings auf den Tag der Woche gelegt, an dem laut den Evangelien die Auferstehung Jesu geschah – einem Sonntag.

Da zahlreiche Kinder- und Jugendstudien der letzten Jahre übereinstimmend zu der Aussage kommen, dass bereits Grundschüler*innen zunehmend unter Stress leiden, der sich als Bauch- und Kopfschmerzen, Unkonzentriertheit und manchmal sogar in depressiven Episoden äußert, könnten die folgenden Stunden zu *Schabbat beziehungsweise Sonntag* Anlass sein, um mit den jungen Schüler*innen über Belastungen, Druck, Anspannung sowie geschenkte Ruhe, Entspannung, Langweile und Zeit ins Gespräch zu kommen. Wie nehmen sie ihre Sonntage wahr? Können sie Langweile aushalten? Was trägt zur eigenen Entspannung bei? Fragen, die im Unterricht aufgegriffen und denen in einem theologisch-philosophischen Gespräch nachgegangen werden kann.

Erste Stunde

Zu Beginn der Unterrichtseinheit wird gemeinsam das Erklärvideo zum Schabbat angeschaut, das unter <https://videos.mysimpleshow.com/wWjmwvfVAp> zu finden ist. Die Schüler*innen erhalten die Aufgabe, aufmerksam zuzuhören und sich möglichst viel über den Schabbat einzuprägen, damit sie anschließend **M 1** lösen können. Nachdem das Video angesehen wurde, kann eine kurzes Unterrichtsgespräch Fragen klären. Dann bearbeiten die Schüler*innen das Arbeitsblatt (M1). Zum Abschluss der Stunde vergleichen bzw. korrigieren die Schüler*innen ihre Arbeitsblätter und fassen wesentliche Elemente der Schabbatfeier zusammen.

Zweite Stunde

Mithilfe von **M 1** werden den Schüler*innen die Besonderheiten des Schabbats ins Gedächtnis gerufen. Anschließend wird an der Tafel ein Cluster erstellt, das den Ruhetag der Christ*innen, also den Sonntag, in den Blick nimmt. Die Schüler*innen äußern sich frei dazu. Mögli-

che Antworten sind unter **M 2** zu finden. Nach dieser Sammlung erläutert die Lehrkraft den Schüler*innen den Arbeitsauftrag.

Variante a.

Ein Computerraum mit Internetzugang steht zur Verfügung: In Partner*innenarbeit erstellen die Schüler*innen mit dem kostenfreien Programm „My simple Show“ ein Erklärvideo (wie das zum Schabbat). Dabei ist es sinnvoll, wenn die Lehrkraft vor der Stunde einen „Classroom-Zugang“ anlegt und die Schüler*innen diesen Zugang nutzen. Das Programm ist relativ selbstklärend: Zunächst wird „Create a new show“ gewählt, dann „write your own skript“, dem ein Name gegeben werden muss (z.B. der der Schüler*innen). Dann wird die „leere Vorlage“ gewählt, Titel, Text und ein Abschlussatz werden eingegeben. Aus diesen Texten entstehen dann im Programm mehrere Folien, zu denen Bilder (Visuals) ausgewählt werden können, um schließlich das Video mit „Finalize“ fertig zu stellen.

Variante b.

Es steht kein Computerraum zur Verfügung: In Kleingruppen erstellen die Schüler*innen einen Erklärtext zum Thema. Dann zeichnen sie Figuren, Symbole und Hinweisschilder, ähnlich dem o.g. Erklärvideo. Schließlich produzieren sie ein Erklärvideo, indem sie die Symbole passend zum vorgelesenen Text auf ein weißes DIN-A3-Blatt herein- und herauschieben. Nach mehreren Übungsrunden filmt die Lehrkraft das Erklärvideo schließlich mit dem Smartphone. Die Videos können mit Hilfe eines USB-Kabels auf einen PC übertragen und dann gemeinsam angesehen werden.

Dritte Stunde (evtl. zwei Stunden)

Nach dem Betrachten der Erklärvideos werden in einem Unterrichtsgespräch Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Schabbat und Sonntag herausgearbeitet. Um diese zu visualisieren und damit zu festigen, bearbeiten die Schüler*innen ein Leporello⁴ zu „Sechs Tage sollst du arbeiten...“ (**M 3**), das zum Abschluss der Unterrichtseinheit ausgewertet wird. ◆

⁴ Ein Leporello ist ein faltbares Heft in Form eines langen Papier- oder Kartonstreifens, der ziehharmonikaartig zusammengelegt ist.



*Wie nehmen Grundschüler*innen ihre Sonntage wahr? Können sie Langweile aushalten? Was trägt zur eigenen Entspannung bei?*
© Jens Schulze, EMSZ



Erklärvideo zum Schabbat



LENA SONNENBURG ist Dozentin für den Bereich Grundschule am RPI Loccum.

M3

LEPORELLO GEMEINSAMKEITEN UND UNTERSCHIEDE

„Sechs Tage
sollst du
arbeiten, am
siebten aber
ruhen!“

Schabbat und Sonntag

In der Schöpfungsgeschichte
heißt es:

Am siebten Tag hatte Gott
sein Werk vollendet. Er ruhte
von seiner Arbeit. Diesen Tag
segnete Gott. Er sagte: Dies
ist ein heiliger Tag.



Und in den zehn Geboten
steht:

Denke daran: Sechs Tage
sollst du arbeiten, am siebten
Tag nicht. Das ist der Tag
Gottes. Denke an ihn.



Darum gibt es
im Judentum
und im
Christentum
einen Ruhetag.



Im Judentum heißt der

Im Christentum heißt der

_____ Familien
feiern den Schabbat von
_____ bis
Samstagabend.

_____ Familien
feiern ihren _____ am
_____ .



Lösungswörter: Jüdische •
Freitagabend • Christliche •
Sonntag • Ruhetag

Die Schabbatfeier beginnt
mit dem Entzünden von zwei
Kerzen und einem Segens-
spruch am Freitagabend.



Der Sonntagmorgen
beginnt bei manchen
Christinnen und
Christen mit dem
Gottesdienst.



Am Ruhetag denken die
Menschen an Gott und
danken ihm für die
Schöpfung.

Jüdinnen und Juden lesen
darum am Schabbat häufig
in der Thora.

Christinnen und Christen lesen
manchmal in der Bibel.

Zeichne eine Thora und eine
Bibel.



LENA SONNENBURG

„Freudenfeste“

Pessach beziehungsweise Ostern.
Eine Unterrichtsidee für die Grundschule

Fachlich-didaktische Einordnung

Die Unterrichtseinheit „Freudenfeste“ ist im Rahmen des Projekts *#beziehungsweise: jüdisch und christlich – näher als du denkst – 1700 Jahre jüdisches Leben in Deutschland* entstanden. Mit den folgenden Stunden soll der jüdisch-christliche Dialog gefördert werden, zusätzlich sind die Stunden aber auch an das Kerncurriculum der Grundschule anschlussfähig. Dort heißt es, dass die Schüler*innen ihre Dialogkompetenz erweitern sollen, indem sie „sich mit religiösen [...] Fragen auseinandersetzen, eigene Fragen, Überzeugungen und religiöse Erfahrungen mit anderen teilen, sich darüber austauschen, andere Perspektiven einnehmen, sich mit verschiedenen Religionen [...] auseinandersetzen sowie Regeln für einen respektvollen Dialog mit anderen berücksichtigen“.¹

Mit den „Freudenfesten“ werden darüber hinaus die inhaltsbezogenen Kompetenzen „die Schüler*innen beschreiben christliche Feste“ und „nehmen ausgewählte Festzeiten des Kirchenjahres [...] wahr“² sowie „die Schüler*innen vergleichen Merkmale der jüdischen [...] mit der christlichen Glaubenspraxis“³ geschult.

Damit die Schüler*innen den entworfenen Stunden (inhaltlich) gut folgen können, ist es sinnvoll, wenn sie zuvor bereits die Mose-Erzählung sowie die Passions- und Ostergeschichte kennengelernt haben. So können sie auf ihr

Vorwissen zurückgreifen, sich inhaltlich besser in der Einheit zurechtfinden und bereits erworbene Kompetenzen festigen.

Im Verlauf der Unterrichtseinheit wird u.a. auf Realien aus dem Judentum zurückgegriffen. Diese können in den Medienstellen der Kirchen kostenfrei entliehen werden. Es bleibt aber zu beachten, dass die Schüler*innen den Umgang mit fremden (religiösen) Gegenständen häufig nicht kennen. Um ihnen mit einem angemessenen Respekt begegnen zu können, bietet es sich an, die Aufmerksamkeit der Schüler*innen gezielt auf die Gegenstände zu lenken: Dazu überlegen die Schüler*innen sich vor der Präsentation (ggf. in Kleingruppen) Gesten, die die Realien ankündigen. Die Schüler*innen entwickeln also Bewegungen zu „Achtung! Jetzt kommt etwas Neues!“, „Seid gespannt!“, „Geht respektvoll/vorsichtig damit um!“ Die Bewegungen präsentieren sie sich gegenseitig, bevor die Lehrkraft die Realien „enthüllt“. So fokussieren sich die Schüler*innen auf die Gegenstände und bereiten sich selbstständig auf einen angemessenen Umgang mit diesen vor.

Das Pessachfest gehört zu den wichtigsten Festen des Judentums. Es erinnert an den Auszug aus Ägypten, also die Befreiung der Israeliten aus der Sklaverei.

Das Pessachfest wird sieben Tage lang gefeiert und ist ein Familienfest mit verschiedenen Riten. Pessach wird mit dem Sederabend eingeleitet und wird aufgrund des Verzehres der Mazzen auch Fest der ungesäuerten Brote genannt. Während des Festes darf nämlich gemäß des Gebotes Gottes nichts Gesäuertes verzehrt werden, was daran erinnern soll, dass die Israeliten so rasch aus Ägypten ausziehen mussten



DIE MATERIALIEN zu diesem Beitrag sind im Downloadbereich unter www.rpi-loccum.de/pelikan als pdf-Datei abrufbar.

¹ Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.): Kerncurriculum Evangelische Religion für die Grundschule, Hannover 2020, 15.

² A.a.O., 24.

³ A.a.O., 26.



Am Sederabend vor Pessach essen viele jüdische Familien Speisen vom Sederteller oder von der Sederplatte. Darauf erinnert jede Speise an ein Ereignis während der Sklaverei in Ägypten.
© Olga Yastremska / 123RF

und zum Säuern der Brote für die Reise keine Zeit mehr blieb. In der Festvorbereitung werden daher sämtliche gesäuerten Nahrungsmittel verzehrt oder entsorgt. Das Haus wird gereinigt und die Mazzen werden (in weniger als 18 Minuten!) gebacken.

Nach dem Beginn der Pessachfeierlichkeiten in der Synagoge folgt der Seder (Ordnung) mit einem Segen und den symbolischen Speisen. Währenddessen werden biblische Texte gelesen und die Kinder der Familie stellen Fragen zu den Texten, die von den Älteren beantwortet werden. Nach dem Essen der symbolischen Speisen folgt dann das eigentliche Festmahl, zu dem Wein getrunken wird.

Pessach ist noch mehr als andere jüdische Feste ein Familienfest, mit dem die Angehörigen sich in die Tradition ihres Volkes stellen, an diese erinnern und sie neu bekräftigen. Die Erinnerung an die Erfahrungen ihres Volkes soll die Identität und den Zusammenhalt von Jüd*innen, auch in aller Zerstreuung und Verfolgung, bewahren.⁴

Erste Stunde

Um der Unterrichtseinheit Transparenz zu geben, präsentiert die Lehrkraft die Wortkarten „Ostern“ und „Pessach“. Die Schüler*innen äußern sich zunächst zu beiden Wörtern spon-

⁴ Vgl. Karl William Weyde: Passa, AT. WiBiLex. www.bibelwissenschaft.de/stichwort/30031 sowie Wikipedia: Pessach (letzter Zugriff jeweils am 11.11.2020).

tan und aktiveren so ihr eventuelles Vorwissen, bevor die Lehrkraft erläutert, dass beide religiöse Feste beschreiben, über die die Schüler*innen in den kommenden Stunde mehr erfahren werden.

Dann präsentiert die Lehrkraft den Schüler*innen den Liedtext von „Lass mein Volk jetzt frei!“ von Michael Landgraf und Reinhard Horn (**M1** und www.youtube.com/watch?v=xLpXUDSzXY). Die Schüler*innen rufen sich die Mose-Geschichte mit Hilfe des Liedtextes wieder ins Gedächtnis: Dazu entwickeln sie zu den jeweiligen Strophen in arbeitsteiligen Gruppen Bewegungen. Zuvor überlegt sich allerdings die gesamte Gruppe gemeinsame Bewegungen und ggf. einfache Tanzschritte (z. B. drei Schritte und ein Tab nach Links, dann nach rechts; drei Schritte und ein Tab in die Kreismitte und zurück o.ä.) für den Refrain und die Zeile: „Lass mein Volk jetzt frei“. Nach der Gruppenarbeitsphase wird das Lied gemeinsam dargestellt; dazu präsentieren die Gruppen ihre Ergebnisse nacheinander (passend zur Musik). In einem abschließenden Unterrichtsgespräch werden die Gefühle der Israeliten thematisiert. Dazu wiederholen die Schüler*innen Szenen der Geschichte des Volkes Israels (Mose im Korb, Mose am Dornbusch, Sklaverei, Plagen, Flucht aus Ägypten) und wählen jeweils passende Emojis aus (**M2**), die die Gefühlsveränderungen visualisieren.

tan und aktiveren so ihr eventuelles Vorwissen, bevor die Lehrkraft erläutert, dass beide religiöse Feste beschreiben, über die die Schüler*innen in den kommenden Stunde mehr erfahren werden.

Zweite Stunde

Zu Beginn der Stunde werden die ausgewählten Emojis erneut betrachtet. Die Schüler*innen wiederholen die Gefühle der Israeliten. Angst und Bedrängnis haben sich in Freude und Freiheit gewandelt. Und genau das wird mit dem Pessachfest gefeiert: Jüd*innen weltweit feiern die Flucht aus Ägypten.

Wie genau diese Feier aussieht, das recherchieren die Schüler*innen nun unter www.religionen-entdecken.de⁵ in Partner-/Kleingruppenarbeit und mit Hilfe von **M3**.

⁵ Siehe oben 49 in diesem Heft.



YouTube-Video „Lass mein Volk jetzt frei!“



Die vierte Stunde beginnt mit der Betrachtung von zwei freudig aussehenden Egli-Figuren (M5).
© Lena Sonnenburg

Dritte Stunde

Um **M3** gemeinsam auszuwerten, versammelt sich die Lerngruppe und bespricht die Fragen/ Antworten. Ein von der Lehrkraft mitgebrachter Sederteller wird dabei nach und nach gefüllt (alternativ kann an dieser Stelle auch mit Bildkarten gearbeitet werden). Die Schüler*innen probieren⁶ dabei die unterschiedlichen Speisen und erläutern deren Bedeutungen für die Pessachfeierlichkeiten (**M4**).

Vierte Stunde⁷

Diese Stunde beginnt mit der Betrachtung von zwei freudig aussehenden Egli-Figuren (alternativ können auch Playmobil- oder andere Figuren genutzt werden) (**M5**). Die Schüler*innen werden gebeten, die Figuren zunächst zu beschreiben, dann ihre Gefühle und Gedanken zu verbalisieren, anschließend erzählt die Lehrkraft ihnen die Emmaus-Geschichte (**M6**).

Im Unterrichtsgespräch arbeiten die Schüler*innen heraus, dass die freudigen Menschen die Emmausjünger sind. Wieder ordnen die

Schüler*innen den Szenen der Geschichte Emojis (**M2**) zu. Dadurch erkennen sie, dass die Freude der Jünger über die Begegnung mit dem auferstandenen Jesus genauso groß ist wie die Freude der Israeliten über ihre Flucht aus Ägypten. Der Grund für ein weiteres Freudenfest: Ostern.

In einem gemeinsamen Unterrichtsgespräch sammeln die Schüler*innen mit der Lehrkraft Osterfestbräuche/Gegenstände; die Lehrkraft visualisiert die Ideen auf Wortkarten. Wieder recherchieren die Schüler*innen in Partner*innen-/Kleingruppen die Bedeutungen dieser Bräuche/Gegenstände ggf. arbeitsteilig, z. B. unter religionen-entdecken.de „Osterspeisen“.

Fünfte Stunde

Zur Auswertung der Recherchen präsentiert die Lehrkraft den Schüler*innen Memorykarten mit Bildern der Oster- und Pessachbräuche/Gegenstände sowie Blanks-Memorykarten (**M7**). Aufgabe der Schüler*innen soll es sein, ein Pessach-Oster-Memoryspiel für eine Parallelklasse zu entwickeln, die über die beiden Feste noch nichts weiß. Exemplarisch wird eine Memorykarte gemeinsam erstellt, dann finden sich die Schüler*innen erneut in Kleingruppen zusammen, um ihr Memory zu entwickeln. Zur Sicherung/Korrektur/Festigung tauschen die Kleingruppen nach Abschluss ihrer Arbeit ihre Spiele, spielen diese und bewerten ihre Richtigkeit. ◆

⁶ Über die sinnliche Erfahrung kann ein Gespräch initiiert werden. Die Lehrkraft sollte darauf achten, dass auch den Schüler*innen deutlich wird, dass sie kein Ritual nachahmen, sondern die Speisen schmecken.

⁷ In dieser Stunde wird mit der relativ kindgerechten Emmausgeschichte gearbeitet, die hier exemplarisch für die Osterfreude rund um die Auferstehung Jesu steht.



LENA SONNENBURG
ist Dozentin für den Bereich Grundschule am RPI Loccum.

M3**RECHERCHE PESSACHFEST****Aufgaben:**

Geht auf www.religionen-entdecken.de. Beantwortet die Fragen zum Passahfest.

1. Warum feiern Jüdinnen und Juden das Passahfest? Woran erinnern sie sich?

2. Wie lange dauern die Feierlichkeiten?



3. Wie heißt der Abend, mit dem das Passahfest beginnt? Wie läuft er ab?

4. Findet heraus, was beim Sedermahl gegessen wird. Welche Bedeutungen haben die Speisen?



5. Wann wurde 2020 Passah gefeiert?



LENA SONNENBURG

Dankbarkeit: Sukkot bzw. Erntedank

Eine Unterrichtsidee für die Grundschule

Fachlich-didaktische Einordnung

Die Unterrichtseinheit „Dankbarkeit: Sukkot und Erntedank“ ist im Rahmen des Projekts *#beziehungsweise: jüdisch und christlich – näher als du denkst – 1700 Jahre jüdisches Leben in Deutschland* entstanden. Mit den folgenden Stunden soll der jüdisch-christliche Dialog gefördert werden, zusätzlich sind die Stunden aber auch an das Kerncurriculum der Grundschule anschlussfähig. Dort heißt es, dass die Schüler*innen ihre Dialogkompetenz erweitern sollen, indem sie „sich mit religiösen [...] Fragen auseinandersetzen, eigene Fragen, Überzeugungen und religiöse Erfahrungen mit anderen teilen, sich darüber austauschen, andere Perspektiven einnehmen, sich mit verschiedenen Religionen [...] auseinandersetzen sowie Regeln für einen respektvollen Dialog mit anderen berücksichtigen“.¹ Mit den Stunden zu Sukkot und Erntedank werden darüber hinaus die inhaltsbezogenen Kompetenzen „die Schüler*innen beschreiben christliche Feste“ und „nehmen ausgewählte Festzeiten des Kirchenjahres [...] wahr“² sowie „die Schüler*innen vergleichen Merkmale der jüdischen [...] mit der christlichen Glaubenspraxis“³ geschult.

Damit die Schüler*innen den entworfenen Stunden inhaltlich folgen und die Begriffe „Sukkot“ und „Erntedank“ angemessen einordnen können, ist es notwendig, zuvor zu erarbeiten, dass es sowohl im Christentum als auch im Judentum einen glaubensspezifischen Festkreis

gibt. Darüber hinaus sollte den Schüler*innen die Mose-Erzählung in Grundzügen bekannt sein, um die Wachtel- und Manna-Wundererzählung in einen größeren Zusammenhang einordnen zu können. Im Zuge dessen darf auch wiederholt werden, dass diese Geschichte sich in beiden religiösen Büchern, der Bibel und der Thora, findet.

Da beim Sukkot- und beim Erntedankfest die Dankbarkeit der Feiernden eine wesentliche Rolle spielt, sollte dieser Aspekt auch im Unterricht der u.g. Stunden beleuchtet werden: Wofür sind die Schüler*innen dankbar? Wofür können sie sich freuen? Vermutlich spielen in den ersten Gesprächen dabei vor allem materielle Dinge eine wichtige Rolle. (Dies sollte allerdings nicht negativ bewertet werden, da das dahinterstehende Gefühl der Freude von den Schüler*innen so dennoch nachempfunden werden kann.) Nach und nach sollte die Wahrnehmung der Schüler*innen aber auch auf die Lebensverhältnisse, unter denen sie aufwachsen, gelenkt werden: regelmäßiges Essen, ein Dach über dem Kopf, Schulbildung – Aspekte, für die Menschen in der globalisierten Welt denkbar sein können.

Das Laubhüttenfest (Sukkot) ist ein jüdisches Herbstfest, das fünf Tage nach dem Versöhnungstag (Jom Kippur) im September oder Oktober gefeiert wird. Sukkot dauert sieben Tage lang und endet an Hoschana Rabba. Das Sukkotfest ist in der Thora mehrfach erwähnt und hat vermutlich einen kanaanitischen Ursprung. In Exodus wird das Fest als Fest des Einsammelns, in Leviticus als Laubhüttenfest bezeichnet. Dort heißt es: „Wenn nicht nur die Getreide-, sondern auch die Weinernte eingebracht ist, sollt ihr sieben Tage lang das Laubhüttenfest feiern. Begeht es als Freudenfest mit euren Söhnen und Töchtern, euren Sklaven und



DIE MATERIALIEN zu diesem Beitrag sind im Downloadbereich unter www.rpi-loccum.de/pelikan als pdf-Datei abrufbar.

¹ Niedersächsische Kultusministerium (Hg.): Kerncurriculum Ev. Religion für die Grundschule, Hannover 2020, 15.

² A.a.O., 24.

³ A.a.O., 26.

Sklavinnen und mit den Leviten in eurer Stadt, den Fremden, die bei euch leben, mit den Waisen und Witwen.“ Erst nachbabylonisch wird das Laubhüttenfest zu einem historischen Fest, das mit der Wüstenwanderung nach dem Auszug aus Ägypten begründet wird.⁴

Heute erfreut sich das Laubhüttenfest vor allem bei Familien und Kindern großer Beliebtheit. In Erinnerung an den Auszug aus Ägypten, (als die Israeliten nur in provisorischen Behausungen lebten) wird jedes Jahr zu Sukkot unter freiem Himmel die Sukka gebaut, eine mit Ästen, Stroh und Laub gedeckte Hütte. In ihr werden, wenn es das Wetter zulässt, die Mahlzeiten während des Sukkotfestes eingenommen und in manchen Fällen wird hier sogar übernachtet. Jüdische Gemeinden in Deutschland erstellen oft eine gemeinsame Gemeindegasse, in der während des Sukkotfestes Versammlungen und Gottesdienste stattfinden.

Erste Stunde

Die Unterrichtseinheit beginnt mit der Erzählung des Wachtel-und-Manna-Wunders während der Wüstenwanderung des Volkes Israel. Die Lehrkraft erzählt dazu **M 1** frei nach und visualisiert die Geschichte mit Hilfe einfacher Legematerialien (**M 2**). Nach der Klärung des Inhalts bzw. evtl. Verständnisfragen finden die Schüler*innen sich in Kleingruppen zusammen und entwickeln arbeitsteilig jeweils ein Standbild zu dem Text (**M 3**).

Nach der Erprobung der Standbilder präsentieren die Schüler*innen ihre Gruppenarbeitsergebnisse. Dabei bittet die Lehrkraft die Akteur*innen, ihre Positionen einzufrieren, damit die Zuschauer*innen den Figuren eine Stimme geben können: Was denkt die jeweilige Person gerade? Wie fühlt sie sich? Was hofft sie?

So werden die Sorge um das Überleben, aber auch die Freude über das Essen herausgearbeitet und im anschließenden Unterrichtsgespräch thematisiert. Zur Ergebnissicherung werden die Standbilder fotografiert, um sie als Einstieg in die nächste Stunde nutzen zu können.

Zweite Stunde

Mit Hilfe der entstandenen Standbild-Fotos erinnern sich die Schüler*innen an die vorange-

gangene Stunde. Die Wortkarten „Dankbarkeit“ und „Sorge“ werden präsentiert und die Schüler*innen äußern sich frei zu ihren (möglichen) Sorgen (Geldnot, Umweltverschmutzung, Einbrüche, Krankheit, ...) und dazu, wofür sie dankbar sind (Kinderzimmer, Spielzeug, tägliches Essen, ...). Die Lehrkraft visualisiert die Schlagworte zur Dankbarkeit während des Gesprächs auf Wortkarten.

Sie rückt damit die Wortkarten zum Thema „Dankbarkeit“ in den Fokus der Klasse und erläutert, dass viele Menschen ihre Dankbarkeit mit Gott in Verbindung bringen. Diese Menschen danken Gott dafür, wenn es regelmäßig regnet, die Sonne scheint, dass das Korn auf dem Feld wächst und gedeiht und die Menschen genug zu essen haben, weil sie vieles ernten können. Darum feiern viele Menschen einmal im Jahr ein Fest, um Gott zu danken und an ihre Mitmenschen zu denken. Im Christentum heißt dieses Fest Erntedank, im Judentum Sukkot.

Wie Erntedank und Sukkot gefeiert werden, sollen die Schüler*innen in der sich anschließenden Stationenarbeit herausfinden. In dieser erstellen sie ein Lapbook⁵ zum Thema, das zum Abschluss der Unterrichtseinheit als Sicherung dient und zu einem Unterrichtsgespräch einlädt.

Zunächst beginnen die Schüler*innen ihr Lapbook allerdings gemeinsam, indem sie den äußeren Rahmen gestalten (**M 4**).

Dritte Stunde / vierte Stunde

Die Schüler*innen gestalten ihr Lapbook (**M 5, M 6, M 7**). Dabei ist darauf zu achten, dass nicht die Bastelarbeiten im Mittelpunkt des Unterrichts stehen, sondern die inhaltliche Erarbeitung mit den jeweiligen Unterrichtsgegenständen. Um diese Auseinandersetzung zu vertiefen, sollte das abschließende Unterrichtsgespräch Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Feste Sukkot und Erntedank thematisieren. ◆

⁵ Ein Lapbook (auch Falt- oder Klappbuch) ist eine Form, mit der Schüler*innen Unterrichtsthemen erarbeiten, festhalten und gestalterisch umsetzen. Die Basis eines Lapbooks sind in der Regel aufklappbare Mappen oder Plakate im DIN-A-3-Format, die so gefaltet werden, dass sie das Format DIN-A-4 erhalten. Im Inneren eines Lapbooks kann die Grundfläche dann durch das Einkleben von Seiten, Leporelloelementen, Fächern und Drehscheiben vergrößert werden. Auch aufgeklebte Briefumschläge, Einschübe oder Bilder werden oft genutzt, um Inhalte zu sichern (siehe **M 7**).

⁴ Vgl. Corinna Körting: Laubhüttenfest. www.bibelwissenschaft.de/stichwort/37040/ (letzter Zugriff am 9.11.2020).



LENA SONNENBURG

ist Dozentin für den Bereich Grundschule am RPI Loccum.

M7 DAS FERTIGE LAPBOOK



Die Innenseite des fertigen Lapbooks.
© Lena Sonnenburg



Die Außenseite des fertigen Lapbooks.
© Lena Sonnenburg

LENA SONNENBURG

„Kennst du Weihnukka?“

Chanukka beziehungsweise Weihnachten.
Eine Unterrichtsidee für die Grundschule

Fachlich-didaktische Einordnung

Die vorliegende Unterrichtseinheit ist im Rahmen des Projekts *#beziehungsweise: jüdisch und christlich – näher als du denkst – 1700 Jahre jüdisches Leben in Deutschland* entstanden. Mit den u. g. Stunden soll der jüdisch-christliche Dialog gefördert werden, zusätzlich sind die Stunden aber auch an das Kerncurriculum der Grundschule anschlussfähig. Dort heißt es, dass die Schüler*innen ihre Dialogkompetenz erweitern sollen, indem sie sich „mit religiösen [...] Fragen auseinandersetzen, eigene Fragen, Überzeugungen und religiöse Erfahrungen mit anderen teilen, sich darüber austauschen, andere Perspektiven einnehmen, sich mit verschiedenen Religionen [...] auseinandersetzen“ sowie „Regeln für einen respektvollen Dialog mit anderen berücksichtigen“.¹ Mit den Stunden zu Weihnachten und Chanukka werden darüber hinaus die inhaltsbezogenen Kompetenzen „die Schüler*innen beschreiben christliche Feste“ und „nehmen ausgewählte Festzeiten des Kirchenjahres [...] wahr“² sowie „die Schüler*innen vergleichen Merkmale der jüdischen [...] mit der christlichen Glaubenspraxis“³ geschult.

Damit die Schüler*innen den entworfenen Stunden inhaltlich folgen und den Begriff „Chanukka“ angemessen einordnen können, ist es notwendig, zuvor zu erarbeiten, dass es im Judentum (wie auch im Christentum) einen glau-

bensspezifischen Festkreis gibt. Darüber hinaus sollten die Schüler*innen den Grund der Feier des christlichen Weihnachtsfestes wiedergeben sowie einige Bräuche und Traditionen aus ihrem Vorwissen abrufen können. Aus didaktisch-methodischer Sicht sind die geplanten Stunden ab der zweiten Klasse einsetzbar, da auch Schüler*innen, die noch nicht über eine hohe Lesekompetenz verfügen, mitarbeiten können.

Das Chanukka oder Lichterfest ist ein acht-tägiges jüdisches Fest, das zum Gedenken an die Wiedereinweihung des zweiten Jerusalemer Tempels gefeiert wird. Dieser wurde durch die Seleukiden entweiht und im jüdischen Jahr 3597 (164 v. Chr.) wieder eingeweiht.⁴ In diesem neuen Tempel sollte nun die Menora (der siebenarmige Leuchter) nie wieder erlöschen. Doch nach den Unruhen und der Zerstörung war nur noch ein Krug mit geweihtem Öl zu finden, das die Menora zwar leuchten lassen konnte, aber höchstens für einen Tag reichen würde. Durch ein Wunder habe das Öl dann aber doch acht Tage gebrannt, bis neues geweihtes Öl hergestellt worden war. Daran erinnern die Lichter des achtarmigen Leuchters – Chanukkia –, die an jedem Tag der Feierlichkeiten nacheinander angezündet werden.⁵

Heute ist Chanukka ein Familienfest, an dem ausgelassen gefeiert wird und an dem es für die Kinder Geschenke und Süßigkeiten gibt. Üblicherweise werden vor allem in Öl gebackene



DIE MATERIALIEN zu diesem Beitrag sind im Downloadbereich unter www.rpi-loccum.de/pelikan als pdf-Datei abrufbar.

¹ Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.): Kerncurriculum Evangelische Religion für die Grundschule, Hannover 2020, 15.

² A.a.O., 24.

³ A.a.O., 26.

⁴ Vgl. Antje Yael Deusel: Chanukkafest. WiBiLex. www.bibelwissenschaft.de/stichwort/15885/ (letzter Zugriff am 11.11.2020).

⁵ Vgl. ebd.

Speisen wie Krapfen oder Kartoffelpuffer gegessen, es werden Chanukka-Lieder gesungen und Gebete gesprochen, während der Leuchter entzündet wird. An Chanukka ist auch das Spiel mit dem Dreidel sehr beliebt. Der Dreidel ist ein Kreisel, auf dessen Seiten hebräische Schriftzeichen stehen, die auf das Wunder im Tempel hindeuten: *Nes Gadol Haja Scham* (Ein großes Wunder geschah dort). Nach dem Chanukka-Festmahl wird der Tisch oft rasch geräumt und jedes Familienmitglied bekommt zehn bis 15 Schokoladenmünzen. Jede*r legt eine Münze in die Mitte des Tisches – um diesen „Pot“ wird nun gespielt. Der erste Spieler dreht den Dreidel und je nachdem, welcher Buchstabe oben liegt, nimmt er „Geld“ aus dem Pot oder zahlt eine Münze ein. Danach ist der nächste Spieler an der Reihe. Es gibt die Buchstaben *Nun* = Nichts! *Gimel* = Ganz! *He* = Halb! Und *Schin* = Ein Stück. Es wird so lange gespielt, bis ein Spieler den ganzen Pot gewonnen hat.⁶

Erste Stunde

Die Lehrkraft stellt den Schüler*innen die Frage „Kennst du Weihnucca?“. Vermutlich werden die Schüler*innen ihn zunächst verneinen, jedoch relativ zügig entdecken, dass sich das Wort „Weihnachten“ in der Wortkreation versteckt. Die Lehrkraft erläutert ihnen nach dieser Entdeckung, dass Weihnucca zusätzlich auf das jüdische Wort Chanukka anspielt. Um den folgenden Unterrichtsstunden eine inhaltliche Transparenz zu geben, erläutert sie, dass die Schüler*innen sich mit beiden Festen näher beschäftigen werden, um die o.g. Frage schließlich erklären zu können.

Da die Schüler*innen mit dem christlichen Weihnachtsfest bereits vertraut sein sollten, werden sie zunächst angeregt, ein Cluster zum Thema zu erstellen. In dieser sollten der Grund des Festes, Bräuche, Lieder und Speisen bedacht und notiert werden. Nach einer kurzen Einzelarbeitsphase stellen die Schüler*innen sich ihre Ergebnisse vor. Die Lehrkraft nimmt dabei die genannten Details in ein Tafelbild auf (**M 1**).

Nach dieser Sammlung wird der erste Teil des Podcasts „Weihnucca“ des Kinderfunkkollegs „Was glaubst du denn?“⁷ (bis Minute 4:00)

⁶ Vgl. israelabenteurer.de/judentum/juedische-feiertage/chanukka/dreidel-spielanleitung-zum-chanukka-fest (letzter Zugriff am 11.11.2020).

⁷ www.kinderfunkkolleg-trialog.de/themen/weihnukka. Direktdownload: www.kinderfunkkolleg-trialog.de/files/1413/2275/6224/hr2_funkkolleg_kinder_05Weihnukka.mp3 (letzter Zugriff am 11.11.2020)



Die Kerzen des Chanukka-Leuchters erinnern an die Wiedereinweihung des Jerusalemer Tempels. Am Chanukka-Fest werden die Kerzen nacheinander angezündet.

© Fevziie/AdobeStock



An Chanukka ist auch das Spiel mit dem Dreidel sehr beliebt. Der Dreidel ist ein Kreisel, auf dessen Seiten hebräische Schriftzeichen stehen, die auf das Wunder im Tempel hindeuten.

© kali91iStock

gemeinsam gehört. Der Hörauftrag sollte dabei sein, weitere Bräuche zu entdecken, die in der Tabelle an der Tafel noch nicht genannt wurden. (Im Hörbeitrag werden, z.B. Lichterketten, Kreidestriche an der Tür sowie die Licht- und Tannengrünssymbolik erläutert). Diese können abschließend im Tafelbild ergänzt oder mündlich zusammengetragen und erläutert werden.

Zweite Stunde

Zu Beginn dieser Stunde werden die Schüler*innen in Kleingruppen eingeteilt. Bevor der zweite Teil des Podcasts „Weihnucca“ gehört wird, wird erläutert, dass nun dem Wort Chanukka auf den Grund gegangen werden soll. Dazu erhalten die Schüler*innen gruppenspezifische Höraufträge: Sie sollen etwas über die Bedeutung des Festes Chanukka herausfinden, erkennen, was es mit dem Leuchter auf sich hat, welche Speisen an Chanukka gegessen werden, was gebastelt wird und wie das Lied heißt, das ge-



„Weihnucca“ im Funkkolleg für Kinder

sungen wird. Dazu erhalten die Schüler*innen jeweils einen Notizzettel und ein gruppenspezifisches Arbeitsblatt (M2).

Wenn die Arbeitsaufträge deutlich sind, wird der Podcast „Weihnukka“ des Funkkollegs für Kinder ab Minute 4.00 (bis Minute 8:42) gehört. Anschließend gleichen die Schüler*innen in der Gruppe ihre Notizen ab und tragen ihre Ergebnisse auf das gemeinsame Arbeitsblatt ein, bevor sich die Gruppen ihre Arbeitsergebnisse gegenseitig vorstellen. Dabei wird das Tafelbild der vorangegangenen Stunde von der Lehrkraft ergänzt (M3). Ggf. kann das Chanukka-Lied *Sevivan sov sov* (M4) gemeinsam gesungen werden. Das Unterrichtsgespräch zum Ende dieser Stunde nimmt die im Kinderfunkkolleg-Beitrag genannten Gemeinsamkeiten von Weihnachten und Chanukka auf (es findet in der dunkelsten Zeit des Jahres statt, Lichtsymbolik, Beginn jeweils am Vorabend) und visualisiert diese auf Wortkarten.

wodurch die Schüler*innen sich die Gemeinsamkeiten der Feste Weihnachten und Chanukka ins Gedächtnis rufen. Nun wird in einem Unterrichtsgespräch herausgearbeitet, wo Unterschiede zwischen den beiden Festen liegen. Dabei sollte der Fokus vor allem auf den unterschiedlichen Bedeutungen der Feste liegen, was im Tafelbild z.B., farblich hervorgehoben werden kann. Anschließend reflektieren die Schüler*innen in einem Unterrichtsgespräch, ob ihnen der Begriff Weihnukka sinnvoll und angemessen erscheint. Nach der Diskussion hören sie gemeinsam Schluss des Podcasts „Weihnukka“ im Kinderfunkkolleg (ab Minute 9:25) und geben eine erklärende Antwort auf die Eingangsfrage „Kennst du Weihnukka?“

Da in dieser Unterrichtseinheit die Gemeinsamkeiten der beiden Feste im Vordergrund stehen sollen, werden von den Schüler*innen abschließend Kerzen aus Ton- und Transparentpapier gebastelt (M5), die die Lehrkraft in einer dem Chanukka-Leuchter ähnlichen Formationen im Klassenraum aufhängt. Dies visualisiert die Wichtigkeit der Lichtsymbolik beider Feste und erinnert die Schüler*innen an den achtarmigen Chanukkaleuchter. ◆



LENA SONNENBURG
ist Dozentin für den
Bereich Grundschule
am RPI Loccum.

Dritte Stunde

Diese Stunde beginnt mit der Betrachtung des entstandenen Tafelbildes und der Wortkarten,

M3

TAFELBILD „WEIHNACHTEN UND CHANUKKA“

	Weihnachten	Chanukka
Bräuche	Adventskalender, Adventskranz, Tannenbaum, ...	<ul style="list-style-type: none"> Jeden Tag wird eine Kerze angezündet; dazu wird ein Segensvers gesprochen. Das Fest dauert acht Tage. Chanukkaleuchter: acht Kerzen oder Öllampen und ein Anzünder. Bastelarbeiten: Leuchter und Öl-Gefäße. Spiele mit dem Dreidel.
Lieder	Oh, du fröhliche, Alle Jahre wieder, ...	Sevion-Lied
Speisen	Festessen, „karge“ Essen, Kekse/Plätzchen	Kartoffelpuffer, Apfelmus, Lachs und Creme fraiche
Grund für das Fest	Gott wird Mensch; Jesus wird geboren.	Der zweite Tempel wurde wieder eingeweiht. Der Leuchter brannte acht Tage lang.

IMKE HEIDEMANN

Erinnere, wofür der Tag steht

Purim mit einem Videoclip deuten, verstehen und mit sich in Beziehung setzen lernen

Die jüdische A-Capella-Gruppe *The Maccabeats* aus New York vermittelt mit ihren Musikvideos jüdische Fest- und Feiertage durch Coverversionen oder moderne Arrangements auf lebendige Weise. Das Musikvideo „Purim Song“ eröffnet den Schüler*innen eine authentische innerjüdische Perspektive und hält Impulse bereit, über die Bedeutung des Buches Esther für Christen nachzudenken.¹

Der im Folgenden dargestellte, sechs Doppelstunden umfassende Lernweg hat vier Lernschritte, die Anlass, Bedeutung, zentrale Glaubensinhalte, Gestaltung, Rituale und Traditionen von Purim in komprimierter und lebendiger Weise zum Ausdruck bringen.

Die vier Lernschritte, die den Videoclip mit jüdischen und christlichen O-Tönen zur Deutung der Esther-Thematik verknüpfen, setzen folgende Schwerpunkte:

1. Wie und warum feiern jüdische Gläubige Purim?
2. Hintergründe zu Purim
3. Wie wird Purim in der Synagoge gefeiert?
4. *#beziehungsweise*: Du bist nun gefragt!

Hinsichtlich des Lernzuwachses stehen folgende, sich an den EKD-Kompetenzen orientierende Schwerpunkte im Vordergrund:

- Die Schüler*innen kennen den Anlass, rituelle Gestaltung und die Bedeutung von Purim
- Die Schüler*innen erklären die religiösen Ri-

© *The Maccabeats*

tuale als Formen einer gestalteten biblisch-religiös begründeten Festzeit der kollektiven Erinnerung.

- Die Schüler*innen erkennen die befreiende Wirkung des Feierns und dessen religiösen Begründung.
- Die Schüler*innen begegnen im medialen Dialog Angehörigen des Judentums respektvoll und offen.
- Die Schüler*innen formulieren eigene Erfahrungen zu religiösen Ausdrucksformen.
- Die Schüler*innen entwickeln im Rahmen der Wahrnehmung und Deutung der Estherthematik Handlungsimpulse angesichts antisemitischer Einstellungen und Ausschreitungen.

YouTube-Video *The Maccabeats*: Purim-Song

¹ Das Video ist bei YouTube unter www.youtube.com/watch?v=kgJInVvJSZg abrufbar.

Lernschritt 1: Wie und warum feiern jüdische Gläubige Purim?

Zeitumfang: 2 Doppelstunden

Aufgaben:

1. Du hast das Video „Purim Song der Macca-beats“ gesehen. Schau dir folgende Screenshots **(M1)** genau an.
2. Lies dann den Liedtext **(M2)**.
3. Kreuze nun im Fragebogen **(M3)** die richtigen Antworten an. Mehrere Antworten sind möglich.

Bonusaufgaben:

1. Verbessere die falschen Antworten.
2. Finde Bildüberschriften für die Screenshots.

Lernschritt 2: Hintergründe zu Purim

Zeitumfang: 1 ½ Doppelstunden

Aufgaben:

1. Lies den ausführlichen Informationstext der Rabbinerin Dr. Ulrike Offenberg **(M4)** und überprüfe deinen Fragebogen **(M3)**.
2. Erstelle mit Hilfe des Textes eine Mindmap zu Purim mit den Kategorien: Anlass, biblische Erzählung, Botschaft, Rituale, Zeitpunkt.
3. Erläutere, was die Maccabeats mit ihrem Video über das Fest Purim vermitteln wollen.

Lernschritt 3: Wie wird Purim in der Synagoge gefeiert?

Zeitumfang: ½ Doppelstunde

Aufgaben:

1. Im Video habt ihr das Feiern von Purim im häuslichen Rahmen gesehen. Lies den Informationstext der Rabbinerin Dr. Ulrike Offenberg **(M5)**, in dem sie das Feiern von Purim in der Synagoge beschreibt.
2. Nenne die typischen Festelemente der Feier in der Synagoge.

Lernschritt 4: #beziehungsweise: Du bist nun gefragt!

Zeitumfang: 2 Doppelstunden

Aufgaben:

Stell dir vor, dass du Purim mit jüdischen Gläubigen mitfeierst. Schau dir noch einmal das Video an. Setze dich mit folgenden Fragen auseinander:

1. Nenne, was dir besonders gefallen würde.
2. Welche Fragen würdest du an deine jüdischen Gastgeber*innen stellen?
3. Auch du feierst im Jahr viele Feste. Welche Festelemente kennst du auch aus anderen, christlichen Festen? Erkläre die Gemeinsamkeiten und Unterschiede.
4. Christen lesen in der Bibel auch die Esther-Erzählung. Arbeite heraus, was die Botschaft für sie sein könnte. Vergleiche deine Ergebnisse mit den Erklärungen der Christin Prof. Dr. Ursula Rudnick **(M6)**.
5. Im Musikvideo gibt es eine wichtige Szene für das Miteinander, als die Griechen (die damaligen Unterdrücker der Juden) an der Tür klingeln. Beschreibe die Szene genauer und überlegt, warum sie mitfeiern dürfen. Diskutiert, wer beim Purimfest als Gast gern gesehen sein könnte.



DIE MATERIALIEN

zu diesem Beitrag sind im Downloadbereich unter www.rpi-loccum.de/pelikan als pdf-Datei abrufbar.

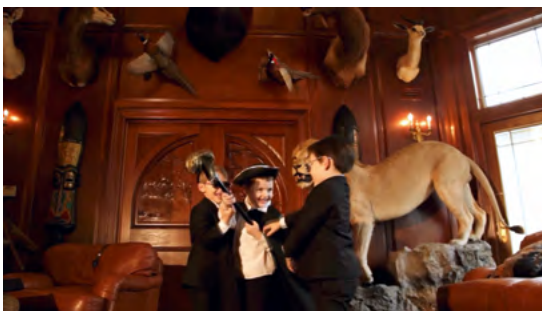


IMKE HEIDEMANN

unterrichtet Evangelische Religion am Gymnasium Gaußschule am Löwenwall und ist Fachleiterin für Evangelische Religion am Studienseminar Braunschweig.

M1

SCREENSHOTS



LOCCUMER PELIKAN: VORSCHAU 2021

Das religionspädagogische Magazin für Schule und Gemeinde des Religionspädagogischen Instituts wird in den nächsten drei Heften im Jahr 2021 zu folgenden Themen erscheinen:

Heft 2/2021: **Film und Religion** (erscheint Anfang Juli).

In diesem Heft werden beispielsweise diese Artikel zu finden sein:

- Prof. Dr. Wilhelm Gräb, Religion im Film,
- Prof. Dr. Hans-Martin Gutmann, Das Böse im Film,
- Interview mit dem Regisseur Phil Rieger über Kurzfilme und ihre Entstehung sowie zahlreiche Praxisartikel zur Arbeit mit Filmen in den verschiedenen religionspädagogischen Handlungsfeldern.

Heft 3/2021: **Lernen mit Herz, Kopf, Hand und Fuß**. Ganzheitliches Lernen (erscheint Ende September).

Heft 4/2021: **Sehnsuchtsorte**. Die Sehnsucht des Menschen nach dem Mehr und dem Meer (erscheint Ende November)

CHRISTINA HARDER

Freude am Erwachsenwerden

Bar/Bat Mizwa beziehungsweise Konfirmation/Firmung

Bar Mizwa bedeutet übersetzt *Sohn des Gesetzes / der Weisung / der Pflicht*, Bat Mizwa bedeutet dementsprechend *Tochter des Gesetzes / der Weisung / der Pflicht*. In der jüdischen Tradition werden junge Männer am Schabbat nach ihrem 13. Geburtstag ein Bar Mizwa, also ein vollwertiges und mündiges Mitglied der Gemeinde, der jüdischen Gemeinschaft. Sie gehören nun zur *Minjan*, zu der Zehnzahl von Männern, die sich zusammenfinden müssen, um Gottesdienst feiern zu können. Die Bat Mizwa, die Aufnahme junger Frauen in den Minjan als vollwertiges und mündiges Mitglied, wird vor allem in konservativen sowie in liberalen Gemeinden gefeiert. Mädchen werden allerdings bereits nach Vollendung ihres zwölften Lebensjahres als Erwachsene in die Gemeinde, in die jüdische Gemeinschaft aufgenommen.¹

Bar und Bat Mizwa markieren wie in der christlichen Tradition Firmung und Konfirmation den Übertritt aus der Kindheit in das Erwachsenenalter. Die Namen Firmung und Konfirmation leiten sich von dem lateinischen *firmare* bzw. *confirmare* ab und bedeuten übersetzt (etwas) bestätigen/für gültig erklären. Gemeint ist die Bestätigung des Bekenntnisses zum christlichen Glauben, das in der Taufe noch stellvertretend für das Kind von Eltern und Pat*innen abgegeben wurde. Mit der Konfirmation werden den jungen Männern und Frauen nun also Pflicht und Verantwortung übertragen, selbst zu entscheiden, ob sie ihre Taufe bestätigen und

mit dieser Bestätigung als vollwertige, mündige Mitglieder in die christliche Gemeinde aufgenommen werden wollen.

Während bei der Konfirmation den jungen Menschen die Verantwortung übertragen wird, das christliche Glaubensbekenntnis erstmals aus eigener freier Entscheidung abzugeben und gemeinsam mit der Gemeinde zu sprechen, wird bei Bar und Bat Mizwa den jungen Menschen die Verantwortung übertragen, erstmals eigenständig im Gottesdienst vor der Gemeinde aus der Tora vorzulesen. Dabei werden die jungen Männer und Frauen ebenfalls zum ersten Mal mit ihren jüdischen Namen zur Lesung aufgerufen. Vergleichbares geschieht, wenn bei der Konfirmation die jungen Menschen mit ihrem Namen aufgerufen werden, um vor dem Altar den Segen Gottes zu empfangen.

Bar und Bat Mizwa wie auch der Konfirmation und Firmung geht eine entsprechende Vorbereitung voraus, die die jungen Menschen in die Lage versetzen soll, die Pflichten und die Verantwortung als mündige Mitglieder der Gemeinde aus freiem Willen zu übernehmen. Die jüdischen Männer und Frauen werden deshalb darin unterrichtet, den unvokalisierten hebräischen Text aus der Tora-Rolle lesen zu können. Dies erfordert im Vorfeld intensives Training und Auswendiglernen. Üblich ist es außerdem, dass die jungen Männer und Frauen eine Ansprache, die *Draschah*, halten, in der sie den vorgelesenen Text erläutern und auslegen. In der Regel dankt im Anschluss an die Lesungen der Vater des*der jungen Erwachsenen öffentlich mit den Worten: „Gesegnet sei Gott, der mich von dessen (des Sohnes/der Tochter) Strafe erlöst hat.“ Von nun an tragen die jungen Menschen nämlich selbst die Verantwortung für ihre Taten und damit ggf. auch für Strafen bei Verfehlungen. In

¹ Vgl. Dorn, Klaus: Basiswissen Theologie, 90f.; Planet Wissen, Jüdisches Leben: www.planet-wissen.de/kultur/religion/juedisches_leben/pwielebensfesterjungendbeschneidungundbarmizwa100.html (Zugriff am 28.10.2020).

vielen Gemeinden ist es üblich geworden, dass danach der*die Rabbiner*in eine Rede auf den jungen Mann bzw. die junge Frau hält.²

Der Übertritt ins Erwachsenenalter erfolgt im Alter zwischen zwölf und 14 Jahren. Nach bürgerlichem Recht sind junge Menschen nach Vollendung ihres 14. Lebensjahres religionsmündig. Das bedeutet, sie können und dürfen nun selbst entscheiden, ob sie die Religion, in der ihre Sozialisation erfolgte, beibehalten, ablegen oder wechseln möchten. Die Entscheidung bedeutet für junge Menschen, dass sie erstmals frei, ohne Bevormundung durch Eltern und/oder andere Erwachsene, eine eigene Entscheidung treffen dürfen. Mit der Freiheit zur eigenen Entscheidung und Handlung kommt zugleich die Verantwortung für Entscheidungen und Taten. Darum werden die folgenden Bausteine für den Unterricht kreisen.

Die folgenden Unterrichtsbausteine konzentrieren sich auf den Aspekt des Erwachsenwerdens und der damit verbundenen Verantwortung, die in der Gemeinschaft der Erwachsenen gemeinsam getragen wird. Damit wird aus dem Themenfeld „Bar/Bat Mizwa beziehungsweise Konfirmation und Firmung“ ein inhaltlicher Aspekt herausgegriffen und ins Zentrum gestellt, der vor allem das Verbindende hervorhebt.

Didaktische Überlegungen

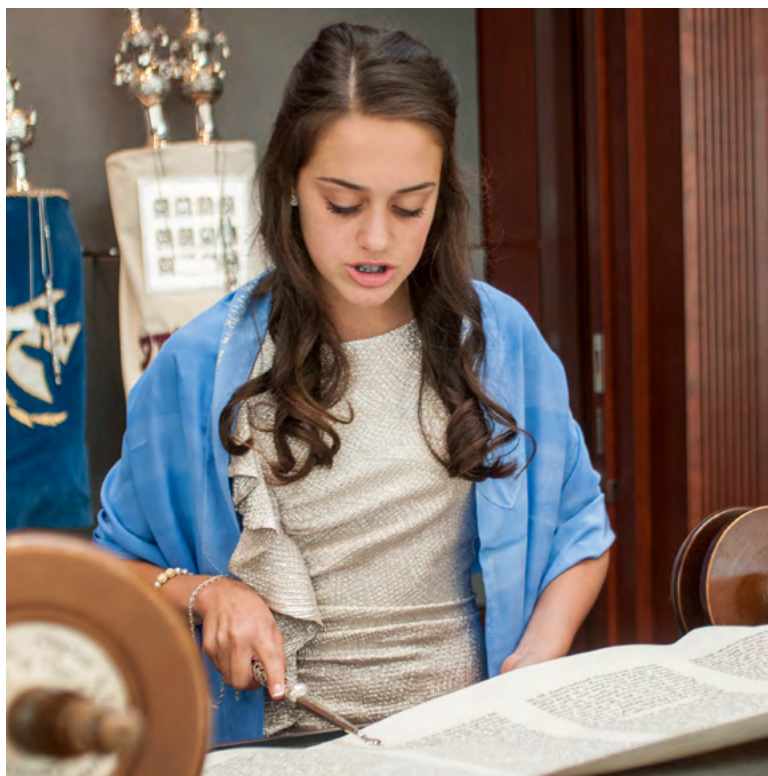
Kompetenzen und Lernziele

Der Themenbereich Bar/Bat Mizwa und Firmung/Konfirmation hat seinen geradezu „natürlichen“ Platz im 8. Jahrgang, wenn die Schüler*innen des Religionsunterrichtes in der Regel selbst unmittelbar vor ihrer Firmung bzw. Konfirmation stehen oder diese gerade gefeiert haben. Mit dem thematischen Schwerpunkt „Verantwortung“ bietet es sich an, die religiösen Feiern des Erwachsenwerdens in IGS und Oberschule den inhaltsbezogenen Kompetenzbereichen „Nach Verantwortung in der Welt und der Gesellschaft fragen“ zuzuordnen:

*„Die Schüler*innen stellen an einem Lebenslauf dar, dass Glaube Konsequenzen für die Lebensgestaltung hat.“³*

² Vgl. Planet Wissen, a.a.O.

³ Vgl. Niedersächsisches Kerncurriculum Ev. Religion IGS, 24, und ähnlich: Niedersächsisches Kerncurriculum Ev. Religion Oberschule, 23. In den Bausteinen werden Konsequenzen des Glaubens für die Lebensgestaltung allerdings nicht anhand einer Biografie erklärt bzw. dargestellt. Vielmehr werden sich die Schüler*innen mit eigenen Vorstellungen, ggf. auch



Bar und Bat Mizwa markieren wie in der christlichen Tradition Firmung und Konfirmation den Übertritt aus der Kindheit in das Erwachsenenalter.

Foto: Bat Mizwa (M2)
© picture alliance/
Bildagentur-online/
Blend Images

Im Gymnasium ließe sich der Themenschwerpunkt zu Bar/Bat Mizwa und Firmung/Konfirmation eher dem Kompetenzbereich „Mensch“, konkret dem Leitthema „Rechtfertigung – Befreiung zum Leben“ zuordnen:

*„Die Schüler*innen beschreiben Situationen von Selbst- und Fremdbestimmung.“⁴*

Um diese Themen geht es in den folgenden Unterrichtsbausteinen vor allem dann, wenn sich die Schüler*innen mit den positiven ebenso wie mit den negativen Seiten des Erwachsenwerdens auseinandersetzen. Verlockend an dem Erwachsenwerden sind die Situationen, in denen junge Menschen erstmals Situationen von Selbstbestimmung und Selbstwirksamkeit erfahren und sich damit von Fremdbestimmung (durch Eltern und andere Erwachsene) befreien können. Zugleich setzen sie sich damit auseinander, dass die *freiwillige* Übernahme von Verantwortung situativ erneut Gefühle von begrenzender Fremdbestimmung entstehen lassen können, die das Erwachsenwerden schwierig machen.

Bei den folgenden Unterrichtsbausteinen werden im prozessbezogenen Kompetenzbereich vorrangig Wahrnehmungs- und Darstel-

Ängsten, vom Erwachsenensein und der damit verbundenen Verantwortung auseinandersetzen.

⁴ Niedersächsisches Kerncurriculum Ev. Religion Gymnasium Jahrgänge 5-10, 18.

lungskompetenzen sowie Urteils- und Dialogkompetenzen gefördert. In Verbindung mit den konkreten Inhalten ergeben sich daraus folgende Lernziele:

- Die Schüler*innen beschreiben den Übertritt von der Kindheit in das Erwachsenenalter als Situation, in der existenzielle Fragen des Lebens bedeutsam werden.
- Sie beschreiben Bar/Bat Mizwa und Firmung/Konfirmation als religiös-rituelle Ausdrucksformen des Übertritts ins Erwachsenenalter und der erstmaligen Übernahme von Verantwortung für eigene freie Entscheidungen.
- Sie setzen sich mit religiösen und weltanschaulichen Überzeugungen zum Thema Erwachsenwerden auseinander und beschreiben dabei die Aspekte (Entscheidungs-) Freiheit und Verantwortung als zwei Seiten einer Medaille.
- Sie setzen sich damit auseinander, dass sie im Rahmen der religiös-rituellen Feiern in Christen- und Judentum Teil einer Gemeinschaft werden, in der sie als mündige Mitglieder ernstgenommen werden und die Verantwortung füreinander miteinander getragen wird.
- Sie beziehen religiöse Argumente für Bar/Bat Mizwa und Firmung/Konfirmation auf Entscheidungssituationen im eigenen Leben und begründen einen eigenen Standpunkt.
- Sie kommunizieren ihren eigenen Standpunkt zu Fragen konkret nach der bewussten Entscheidung für den jüdischen bzw. christlichen Glauben, nach dem Erwachsenwerden, dem Treffen eigener Entscheidungen und Tragen von Verantwortung.

Situierte Lernaufgabe/ Anforderungssituation:

Eine Schülerin erzählt nach den Osterferien von ihrer bevorstehenden Konfirmation: „Ich freue mich schon auf den Gottesdienst und die Feier. Damit werde ich ja auch schon ein bisschen erwachsen. Mein Vater hat gesagt, dass ich deshalb zum ersten Mal Alkohol trinken darf – einen Sekt, Wein oder ein Bier. Das finde ich aufregend. Nervös bin ich aber auch ein bisschen, weil dann alle auf mich schauen. Und sagen soll ich auch etwas, meint meine Mutter: nicht nur im Gottesdienst, sondern auch vor den Verwandten später bei der Feier. Darauf würde ich gerne verzichten.“ Ein Mitschüler erwidert darauf: „Du kannst nicht das eine wollen und das andere nicht, wenn du erwachsen sein

willst. Das gibt es halt nur zusammen. Also, ich möchte gern endlich erwachsen sein – mit allem Drum und Dran: endlich selbst bestimmen und mir nicht mehr ständig von meinen Eltern sagen lassen müssen, was ich darf und was nicht. Allerdings brauche ich dafür keine Konfirmation. Da müsste ich an Gott glauben und so. Und das ist mir alles einfach viel zu unlogisch.“ Daraufhin schaltet sich eine jüdische Mitschülerin ein: „Ich hatte schon meine Bat Mizwa. Das ist bei uns so wie bei euch die Konfirmation oder Firmung. Da musste ich im Gottesdienst vor allen etwas vorlesen und sagen. Ich war sowas von aufgeregt. Aber danach war es irgendwie ein tolles Gefühl. Ich hatte das Gefühl, dass ich endlich ernst genommen und nicht mehr wie ein Kind behandelt werde. Naja, und das mit Gott und so: Darüber habe ich gar nicht so richtig nachgedacht.“

Daraufhin entsteht eine lebhafte Diskussion, in der es um das Erwachsenwerden und den Glauben an Gott geht. Auch darum, was das überhaupt miteinander zu tun hat.

Bausteine für den Unterricht

Einstieg

An der Tafel, oder besser noch auf einem großen Plakat, steht für alle Schüler*innen gut sichtbar: *Erwachsenwerden bedeutet ...* Die Schüler*innen werden gebeten, kurz zu überlegen und dann aufzustehen, um diesen Satz nacheinander zu vervollständigen. Jede*r kann mit einem oder zwei Gedanken den Satz ergänzen. Es entsteht ein Wortcluster um den Halbsatz herum. Sollte der eigene Gedanke bereits notiert sein, muss dieser eingekreist oder ein anderes Zeichen daran angebracht werden, damit Mehrfachnennungen sichtbar werden. Möglich ist hier auch der Einsatz des digitalen Tools Mentimeter⁵, um die Schüler*innen über ihre Smartphones ein Wortcluster erstellen zu lassen.

Die Schüler*innen erhalten nun den Auftrag, die als Stichpunkte festgehaltenen Gedanken zum Erwachsenwerden zu sortieren: einerseits in positive, die (Vor-)Freude und Annahme, und andererseits in negative, die eher Unsicherheit, Befürchtungen und Ablehnung Ausdruck geben. Die Stichpunkte an der Tafel bzw. auf den Plakaten werden entsprechend farbig markiert; beispielsweise blau für die (Vor-)Freude und rot für die Befürchtungen.

⁵ www.mentimeter.com



DIE MATERIALIEN zu diesem Beitrag sind im Downloadbereich unter www.rpi-loccum.de/pelikan als pdf-Datei abrufbar.

Die Schüler*innen werden schließlich gebeten, sich in Murmelgruppen kurz über die beiden Seiten des Erwachsenwerdens auszutauschen.

Vertiefung

Den Schüler*innen wird das Lied „Erwachsen sein“⁶ von Peter Maffay in der gecoverten Rap-Version gemeinsam mit Bushido und Sido vorgespielt. Dieses Lied wird gewählt, weil es zwei verschiedene Perspektiven auf das Erwachsenwerden aufzeigt: eine eher negative, skeptische ebenso wie eine vorwiegend positive, zuversichtliche. Zunächst sollen die Schüler*innen einfach nur aufmerksam zuhören. Im Anschluss an den ersten Durchgang werden sie gefragt, was sie gehört haben.

In der Rap-Version singt Peter Maffay den Refrain des ursprünglichen Liedes, das von einem seiner Tabaluga⁷-Alben stammt und in der dortigen Erzählung von der uralten Meeresschildkröte Nessaja gesungen wird. Bushido und Sido liefern die Strophen, in denen sie im Rückblick von ihren Erfahrungen mit dem Erwachsenwerden erzählen. Der Refrain, den Maffay singt, enthält die Botschaft: „Ich wollte nie erwachsen sein, hab’ immer mich zur Wehr gesetzt.“ Erwachsensein wird hier als etwas wenig Erstrebenswertes dargestellt. Es führe zu einer äußeren Verhärtung (Panzer), die ein Schutz gegen zugefügte Verletzungen, aber auch eine Folge eigenen Scheiterns ist. Im inneren Kern aber bleibe das Kind. Kindheit wird hier durchweg als etwas Bewahrendes dargestellt. Ähnliche Akzente setzt Bushido: Er erzählt am Ende ebenfalls, er sei in seinem Inneren ein Kind geblieben. Davor stellt er das Erwachsenwerden und -sein als ein Auf und Ab von Höhen und Tiefen dar. Er singt von Verletzungen und Herausforderungen, von Stress und Überforderung. Andere Akzente setzt Sido: Er stellt das Erwachsenwerden im Rückblick als Chance dar, endlich unter Beweis stellen zu können, was er kann. Bis dahin sei er nie ernst genommen und in der Verwirklichung seiner Träume behindert worden. Als Erwachsener habe er endlich die Freiheit gehabt, seine Träume zu verwirklichen. Sido singt auch von Scheitern und von eigenen Perspektivwechseln, vor allem aber von der Chance, die in der mündigen Freiheit des Erwachsenseins liegen. Die Schüler*innen können also in



*Die Namen Firmung (unten) und Konfirmation (oben) leiten sich von dem lateinischen firmare bzw. confirmare ab und bedeuten übersetzt (etwas) bestätigen/ für gültig erklären.
© Jens Schulze/EMA;
Johann Andorfer/
Pfarrbriefservice.de*

dieser Interpretation des alten Liedes „Erwachsen sein“ sowohl Positives als auch Negatives zu diesem Thema hören.

Das Gehörte der Schüler*innen wird gesammelt und schriftlich fixiert. Anschließend erhalten sie den Text der Rap-Version des Liedes⁸. Das Lied wird erneut abgespielt, während die Schüler*innen den Text verfolgen. Sie erhalten den Auftrag, Stifte in zwei verschiedenen Farben in die Hand zu nehmen. Mit der einen Farbe sollen sie jene Stellen markieren, die das Erwachsensein positiv darstellen, mit der anderen Farbe jene, die es negativ darstellen.

⁸ Lyrics: <https://genius.com/23-erwachsen-sein-lyrics>.

⁶ Bushido & Sido feat. Peter Maffay – Erwachsen sein: <https://youtu.be/4j3A0JV1J8I>.

⁷ Tabaluga ist ein kleiner Drache, der sich auf die Reise macht, um erwachsen zu werden. Maffay hat mehrere Alben mit der musikalisch gerahmten Geschichte Tabalugas herausgegeben.



Orthodoxe Bar
Mitzvah in Israel.
© Eli / Wikimedia

Anschließend werden die negativen und positiven Aspekte mit denen verglichen, die die Schüler*innen bereits selbst eingangs gesammelt hatten, und diese ggf. ergänzt.

Sicherung des Zwischenergebnisses

Die Schüler*innen haben nun zunächst die Möglichkeit erhalten, sich mit allgemeinen Aspekten des Erwachsenwerdens auseinanderzusetzen: mit positiven wie mit negativen. Diese werden schriftlich festgehalten, entweder auf den Plakaten, die am Ende wieder angesehen werden können, oder als individuelle Schüler*innen-Abschriften von der Tafel.

Erarbeitung

Die Schüler*innen werden darüber informiert, dass der Übertritt aus der Kindheit in das Erwachsenenalter in allen Religionen weltweit in rituell gestalteten Ausdrucksformen gefeiert wird. Sie werden gefragt, ob sie demnächst ihre Firmung, Konfirmation oder ein anderes entsprechendes Fest feiern oder bereits gefeiert haben. Sollten auch jüdische, muslimische oder säkular sozialisierte Schüler*innen am Religionsunterricht teilnehmen, werden sie entsprechend nach den Ritualen ihrer Religion bzw. Weltanschauung und ihren Erfahrungen gefragt. Säkular sozialisierte Schüler*innen könnten beispielsweise ihre Erfahrungen mit der Jugendweihe oder anderen säkular angelegten Feiern zum Übertritt in das Erwachsenenalter erzählen. In einem Unterrichtsgespräch im Plenum erhal-

ten alle Schüler*innen die Gelegenheit, kurz von ihren Erfahrungen zu erzählen. Damit die Schüler*innen aktiviert werden und bleiben, rufen sie sich nacheinander gegenseitig in einer *Redekette* auf.

Nachdem auf diese Weise bereits eine inhaltliche Verknüpfung zwischen dem Erwachsenwerden an sich, mit der damit verbundenen (Vor-)Freude genauso wie mit den damit verbundenen Befürchtungen, und den religiösen Festen hergestellt wurde, erhalten die Schüler*innen zunächst grundlegende Informationen über den Verlauf der Bar bzw. Bat Mizwa. Hierfür eignet sich ein kurzes YouTube-Video, das mit dem digitalen Tool mysimpleshow erstellt wurde⁹. Anschließend bekommen die Schüler*innen die Aufgabe, das kurze Quiz in **M1** zu lösen. Darin werden zentrale Begriffe zur Bar bzw. Bat Mizwa abgefragt und damit festigt. Die Lösungen werden im Plenum miteinander verglichen.

Vertiefung

Nachdem die Schüler*innen grundlegende Informationen zur Bar bzw. Bat Mizwa erhalten haben, erhalten sie den Hinweis, dass in den religiös-rituell gestalteten Feiern des Übertritts von der Kindheit in das Erwachsenenalter immer auch der Aspekt der Gemeinschaft eine große Rolle spielt. Die jungen Menschen werden als mündige Gemeindeglieder Teil einer sich gegenseitig stützenden Gemeinschaft, in der sie ernstgenommen und Pflichten wie Verantwortungen gemeinsam getragen werden.

Daraufhin werden ihnen mehrere Fotos gezeigt: 1. eine junge Frau bei ihrer Bat Mizwa mit der Tora (Foto s. o. 73); 2. ein junger Mann bei seiner Bar Mizwa mit der Tora, eingerahmt von zwei Männern der Gemeinde (Foto li.); 3. zwei junge Menschen beim Segen zu ihrer Konfirmation (Foto s. o. 75); 4. im Vordergrund eine junge Frau bei der Segnung zu ihrer Firmung, im Hintergrund eine Frau, die ihr seine Hand auf die Schulter legt, während sie vom Pfarrer den Segen bzw. das Kreuzeszeichen empfängt (Foto s. o. 75).

Auf dem Arbeitsblatt mit den vier Bildern (**M2**) findet sich auch die Aufgabenstellung: Die Schüler*innen sollen zu zweit ein Interview mit den Personen auf einem ausgewählten Bild führen und die Fragen sowie imaginierten Antworten schriftlich so fixieren, dass sie das Interview später im Plenum als Dialog vortragen können.

⁹ Bar Mizwa und Bat Mizwa, mysimpleshow: https://youtu.be/tNdR3X_D6DQ.

Die Interviews werden schließlich im Plenum vorgestellt bzw. vorgetragen.

Ergebnissicherung

Die Schüler*innen haben sich nun zunächst grundsätzlich mit den positiven wie negativen Seiten des Erwachsenwerdens auseinandergesetzt. Diese haben sie schriftlich festgehalten (s.o.). Schließlich haben sie das jüdische Fest Bar/Bat Mizwa kennengelernt und Parallelen zur Firmung/Konfirmation entdecken können. Sie haben sich an dieser Stelle konkret mit den Fragen nach der freien Entscheidung für den eigenen Glauben und der daraus folgenden Verantwortung auseinandergesetzt, aber auch mit dem Aspekt der Gemeinschaft, in der der*die Einzelne ernstgenommen und Verantwortung gemeinsam getragen wird.

Abschließend erhalten die Schüler*innen folgende Aufgabe:

1. Verfasst einen Brief an euch selbst zu eurem 25. Geburtstag! Lasst eure Gedanken und Gefühle, eure (Vor-)Freude auf das Erwachsenwerden und die damit einhergehenden Freiheiten ebenso wie eure Befürchtungen mit Blick auf die damit verbundene Verantwortung in einen Brief an euer erwachsenes ICH einfließen. Berücksichtigt dabei auch, dass ihr durch die Konfirmation, Firmung,

Bar/Bat Mizwa oder Jugendweihe Teil einer solidarischen (Glaubens-) Gemeinschaft aus mündigen Mitgliedern geworden seid.

2. Versucht euch vorzustellen, was euer zehn Jahre älteres ICH zu eurer Entscheidung für bzw. gegen die Konfirmation/Firmung/Bar/Bat Mizwa sagen wird: War die Entscheidung richtig?
3. Gestaltet euren Brief mit Zeichnungen und/oder Fotos.
4. Tipp: Ihr könnt den Brief euren Eltern geben; mit der Bitte, ihn euch an eurem 25. Geburtstag auszuhändigen.

In und mit diesem Brief an ihr erwachsenes ICH erhalten die Schüler*innen abschließend die Möglichkeit, an die anfangs vorgestellte situierte Lernaufgabe anzuknüpfen und das Erlernte sowie Diskutierte noch einmal für sich persönlich zu reflektieren und festzuhalten. ◆

Literatur

Dorn, Klaus, Basiswissen Theologie: Das Judentum, Paderborn 2016

Planet Wissen, Jüdisches Leben: https://www.planet-wissen.de/kultur/religion/juedisches_leben/pwielebensfestederjugendbeschneidungundbar-mizwa100.html (Zugriff am 28.10.2020).



CHRISTINA HARDER

ist Dozentin für die religionspädagogische Ausbildung im Vikariat am RPI Loccum und leitet die Redaktion des Loccumer Pelikan.

M 2: DAS ERWACHSENWERDEN FEIERN

Bar/Bat Mizwa beziehungsweise Firmung und Konfirmation



Aufgaben:

- Wählt zu zweit eines der Fotos aus.
- Führt ein Interview mit zwei Personen, die auf dem Bild zu sehen sind. Fragt sie nach ihren Gedanken und Gefühlen zu: Erwachsenwerden, Freiheit und freie Entscheidung für den Glauben, Verantwortung für die Gemeinschaft in einer solidarischen (Glaubens-)Gemeinschaft, Konsequenzen der ersten eigenen Entscheidung. Fragt die Personen auch nach ihren Träumen, Wünschen, Befürchtungen.
- Überlegt euch, was die Personen auf dem Bild auf eure Fragen antworten würden.
- Schreibt eure Fragen und Antworten auf, so dass Ihr euer Interview im Plenum als Dialog vortragen könnt.

Im Anfang war das Wort

B'reschit

beziehungsweise

Im Anfang

Im Anfang war das Wort. Jeden Sonntag wird aus der Bibel gelesen. Jeden Schabbat auch. Im Judentum und im Christentum gibt es verschiedene Traditionen der Auslegung. Sie erstaunen, sind manchmal widersprüchlich und ergeben einen Vielklang. Ein gemeinsamer Schatz!



www.juedisch-beziehungsweise-christlich.de

#beziehungsweise: jüdisch und christlich – näher als du denkst



KIRSTEN RABE

Im Anfang war das Wort

B'reschit beziehungsweise Im Anfang.
Ideen für die Jahrgänge 11-13

„Worte sind Vögel“ – eine lyrische Annäherung

Die jüdische Schriftstellerin Hilde Domin (1909-2006) hat wie kaum jemand anderes die Sprache selbst zum Gegenstand ihrer Lyrik gemacht. Das Wort, seine Wirkmacht und existenzielle Bedeutung – Hilde Domin wusste darum.

Eine Annäherung an das Kampagnenthema „Im Anfang war das Wort“ über lyrische Texte von H. Domin macht es Schüler*innen möglich, zunächst bei ihrem eigenen Verständnis

von Sprache, von Wörtern, Worten und schließlich „dem“ Wort anzusetzen. Je nach Lerngruppe und Schwerpunktsetzung kann man sich mit einem oder mehreren der unter **M 1** aufgenommenen Gedichte beschäftigen. Auch ließe sich gut arbeitsteilig vorgehen und damit herausstellen, welche Zuschreibungen zu „Worten“ bzw. „dem“ Wort sich in den unterschiedlichen Texten finden lassen.

Den vier Gedichten „Worte“, „Das Gefieder der Sprache“, „Vögel mit Wurzeln“ und „Ars longa“ gemeinsam ist die positive Wirkmacht

von Sprache.¹ Worte verheißen neues Leben, weisen über sich hinaus, offenbaren Geheimnisse und lassen neue Geheimnisse entstehen, die es wiederum zu entdecken gilt. Sprache macht frei und ermöglicht Lebensgestaltung, Sprache gibt gleichzeitig Halt, Orientierung und ein Gefühl von Verbundenheit. „Das Wort“ hat „heiligen Atem“, durchwirkt alles Leben; „das heilige Wort“ findet immer jemanden, der es ausspricht und Wirklichkeit werden lässt. Insbesondere mit „Ars longa“ stellt Domin einen biblischen und religiösen Bezug her.²

Im Anfang war das Wort – ein Blick in biblische Texte

In der Erschließung der Texte von H. Domin ist Schüler*innen deutlich geworden, dass Sprache schöpferische Kraft hat und aus Sprache (neue) Wirklichkeit entstehen kann.³ Diesen anthropologisch wie theologisch zentralen Gedanken finden sie in den kurzen biblischen Texten **(M2)** wieder.

In Gen 1,1-5 ist es das durch den Schöpfer gesprochene Wort, das Ordnung ins Chaos bringt, das diese Welt entstehen lässt – Tag für Tag vervollständigt und zu einem sehr guten Ganzen gebracht. Im Grunde handelt es sich hier um einen umfassenden performativen Sprechakt.

Der Beginn des Johannesevangeliums (Joh 1,1-5) nimmt diese Bedeutung des Wortes auf – das Wort gehört zu Gott, hat schöpferische Kraft und besiegt das Chaos der Dunkelheit. Diese selbstverständliche Aufnahme nicht nur der Motivik, sondern auch einer theologischen Überzeugung durch den Verfasser des Johannesevangeliums gilt es mit Schüler*innen zunächst zu erkennen.

Das Johannesevangelium personifiziert das Wort. Was bei Genesis Sprache – göttliche Worte in ihrer Wirkmacht und Wirklichkeitskonstitution – beschreibt, wird bei Johannes im Fortgang des ersten Kapitels mit der Person Jesu Christi konnotiert. Damit erfährt der erste Schöpfungsmythos eine christologische Deutung. Es ist wichtig, diese Deutungsmöglichkeit

mit den Schüler*innen auch zu problematisieren: Eine Interpretation des Textes aus dem Johannesevangelium darf und kann nicht zu einer fragwürdigen Theologie führen, die das Alte Testament christlich vereinnahmt.

Das Wort Gottes. Lesen aus der Schrift an Schabbat und Sonntag

Wenn Jüd*innen und Christ*innen von „dem Wort“ sprechen, dann ist damit zuallererst das „Wort Gottes“ gemeint – die Heilige Schrift, die Thora, die Bibel. Das Wort Gottes als Zentrum des Glaubens hat in jeder gottesdienstlichen Feier seinen Raum, Texte aus Thora und Bibel werden gelesen und begleiten den Gottesdienst am Schabbat bzw. Sonntag. Diese Lesungen werden begleitet durch Rituale – in jüdischen Gottesdiensten noch viel stärker als in christlichen. Nicht nur in den einzelnen Schabbatgottesdiensten, vor allem an Simchat Thora wird das deutlich:

„Das Fest [Simchat Torah], seit dem Mittelalter bekannt, ist der jüngste Bestandteil von Ssukkot. Hier wird der Jahreszyklus der synagogalen Torahvorlesung gefeiert. Der Jahreszyklus, bei dem an jeder [sic!] Schabbat ein Abschnitt (Perikope) aus den fünf Büchern Mose vorgetragen wird, endet und beginnt an diesem Tag. Die Torah, das manifestierte heilige Wort, ist Bindeglied zwischen dem Volk Israel und Gott, das Studium der Torah höchstes Gebot, Ende und Anfang des Zyklus höchste Freude. Die Männer, die mit der Vorlesung geehrt werden, heißen Bräutigam der Torah und des Anfangsabschnitts, chatan Torah und chatan B'reschit. Es ist eine ungewöhnliche Feier: Alle Torah-Rollen, reich geschmückt, werden ausgehoben, man trägt sie tanzend und singend um die Vorlesebühne, wie bei einer Hochzeit. Die Kinder halten Fähnchen, auf ihrer Stange steckt ein Apfel und in ihm eine brennende Kerze. Der Apfel verkörpert die Schönheit der Fülle, das Kerzenlicht die Weisheit der Torah. Auf der bemalten Fahne klebt ein Fensterchen, wenn man es öffnet, deckt man die Gesetzestafeln auf.“⁴



DIE MATERIALIEN zu diesem Beitrag sind im Downloadbereich unter www.rpi-loccum.de/pelikan als pdf-Datei abrufbar.

¹ Einen Kontrast dazu bietet Domin's Gedicht „Unaufhaltsam“, das die zerstörerische Kraft von Sprache zeigt.

² Zugleich ist dieses Gedicht auch eine Hommage an die Kunst, wenn sie auf den Hippokrates zugesprochenen Aphorismus „Vita brevis, ars longa“ rekurriert.

³ Siehe dazu auch die Unterrichtsbausteine zu „Beim Namen gerufen. Namensgebung beziehungsweise Namenstag“ auf Seite 82 in diesem Heft.

M 3 sowie die weiterführenden Aufgabstellungen bieten mögliche Zugänge zur Bedeutung des Festes Simchat Thora und zur Schrift innerhalb jüdischer bzw. christlicher Gemeinden und Gottesdienste.

⁴ Efrat Gad-El: Das Buch der jüdischen Jahresfeste. Berlin 2019, 155f.



© Friedbert Simon /
Pfarrbriefservice.de

Das als **M4** aufgenommene Interview zum durch Papst Franziskus erstmals für Januar 2020 initiierten Wort-Gottes-Sonntag zeigt sowohl die Bedeutung des Wortes Gottes für den christlichen Gottesdienst und christliche Gemeinde auf als auch die damit angestoßenen Möglichkeiten eines interkonfessionellen wie interreligiösen Dialoges. Interessant, da in den Ritualen Parallelen aufweisend, ist hier ein Blick in die vom Deutschen Liturgischen Institut benannten Gestaltungselemente der gottesdienstlichen Feier am Wort-Gottes-Sonntag. Ein Element kann die Inthronisation des Lektionars, der beim Einzug mitgeführt und feierlich auf das Ambo gelegt wird, sein.⁵

Es gibt mehr als nur die eine Auslegung des Wortes

Wörter, Worte, das Wort: Keines davon ist statisch. Vielmehr liegt allen Begriffen eine Dynamik inne. Hinter Wörtern, Worten und dem Wort stehen Kommunikationsgeschehen – zwischen Sache und Mensch, Mensch und Mensch, Gott und Mensch. Hier ereignet sich Begegnung, immer wieder und immer wieder neu. Die Ansprache des Menschen durch das göttliche Du, Verheißung und Segen, Zuspruch und Anspruch realisieren sich in biblischer Sprache, dort werden sie erzählt, zugesprochen, um sie gerungen und voller Vertrauen bekannt. Das Wort Gottes und der Mensch treffen aufeinander.

⁵ Vgl. https://shop.liturgie.de/litshop/pics/download/Bibelsonntag%202020-01-26_Messfeier-WGF.pdf

der, Lebenssituationen, gesellschaftliche und historische Kontexte verändern sich und auch das Hören und Deuten des Wortes bleiben dabei in Bewegung.

Ohne Schüler*innen suggerieren zu wollen, die Auslegung der heiligen Schrift sei beliebig, ist es zentral, ihnen die Dynamik im Kommunikationsgeschehen zwischen Texten und Menschen verstehbar zu machen. Dieses Verständnis vermeidet nicht nur eine einseitig wörtliche Auslegung der Schrift, sondern ermöglicht vor allem den im Themenplakat benannten „Vielklang“ des Wortes als reichen Schatz zu erkennen. Einen für Jugendliche gut nachvollziehbaren und zudem aus dem Deutschunterricht bekannten Zugang bietet hier das Prinzip des hermeneutischen Zirkels. Der zeitgenössische Philosoph Hans-Georg Gadamer hat dieses

Modell erweitert und ergänzt zirkulär ablaufende Verstehensprozesse zwischen Texten und Rezipient*innen um die Dynamik von Geschichte, um die Veränderung persönlicher, gesellschaftlicher und historischer Wahrnehmung und Wahrheit (**M 5**).

Jüdische Bibelauslegung

Im Vergleich zu christlicher Exegese erscheint jüdische Bibelauslegung umfassender, ganzheitlicher und auch freier zu denken. Das mag vor allem in einem weiten Verständnis des Begriffes Bibel bzw. Tora begründet liegen. Texte werden in ihrer Dynamik ernst genommen, Kommentierungen und stete Aktualisierungen in den Auslegungen machen das Kommunikationsgeschehen zwischen dem Wort Gottes und dem Menschen sichtbar. Besonders beeindruckt der Gedanke der Gleichzeitigkeit von schriftlicher und mündlicher Thora und bei letzterer die Betonung der positiv verstandenen Nichtabgeschlossenheit: „alles, was in Auslegung der Schriftlichen Tora gesagt wurde, gesagt ist oder gesagt werden wird“ (vgl. **M 6**).

Der „Vielklang“ des göttlichen Wortes, der „reiche Schatz“, der mit dem Plakat „Im Anfang war das Wort“ angesprochen ist, wird mit dem konkreten Blick auf das Selbstverständnis jüdischer Bibelauslegung für Schüler*innen nachvollziehbar. Dazu soll **M 6** wesentliche und schüler*innengemäße Informationen geben – in dem Wissen, dass jüdische Bibelauslegung sehr viel komplexer ist, als in den Auszügen des Lexikonartikels deutlich werden kann. ◆



KIRSTEN RABE ist Fachberaterin für Ev. Religion am Regionalen Landesamt für Schule und Bildung Osnabrück und unterrichtet Ev. Religion und Deutsch am Gymnasium Bad Essen.

M 3: WIR FEIERN SIMCHAT THORA



© chameleonseye/iStock



Aufgaben:

1. Beschreiben und erläutern Sie, was die Momentaufnahme auf dem Foto über die Feier des Simchat Thora-Festes verrät.
2. Arbeiten Sie in zwei Gruppen: Recherchieren Sie
 - a. Ablauf und Rituale der wöchentlichen Thora-lesung im Schabbatgottesdienst bzw.
 - b. Ablauf und Rituale des Festes Simchat Thora.
3. Interviewen Sie den*die Pastor*in einer evangelischen sowie einer katholischen Kirchengemeinde zur Bedeutung der Bibellesung im Gottesdienst.

Beim Namen gerufen

Namensgebung

beziehungsweise

Namenstag

Namensgebung im Judentum: Ein Zeichen des Bundes. Für Jungen die Beschneidung am 8. Tag, für Mädchen ein Fest. Namenstag vor allem im katholischen Christentum: Das Fest des Namenspatrons. Mit der Taufe nach einem heiligen Menschen benannt sein. Der Bund Gottes verbindet die Generationen. Kind Gottes sein!



www.juedisch-beziehungsweise-christlich.de

#beziehungsweise: jüdisch und christlich – näher als du denkst

EKD
Evangelische Kirche
in Deutschland

DEUTSCHE
BISCHOFSKONFERENZ

2021 JÜDISCHES
LEBEN IN
DEUTSCHLAND

Gefördert durch:
Bundesministerium
des Innern, für Bau
und Heimat
aufgrund eines Beschlusses
des Deutschen Bundestages

ACK
Arbeitsgemeinschaft
Christlicher Kirchen
in Niedersachsen

EVANGELISCH-LUTHERISCHE
LANDESKIRCHE HANNOVERS

KIRSTEN RABE

Beim Namen gerufen

Namensgebung beziehungsweise Namenstag.
Ideen für die Jahrgänge 11-13

Gesprächsanlässe zum Einstieg: Nach der Bedeutung des eigenen Namens fragen

Eine motivierende Einstiegsmöglichkeit zu diesem thematischen Schwerpunkt der Kampagne *#beziehungsweise: jüdisch und christlich – näher als du denkst* liegt auf der Hand: die Schüler*innen zu bitten, die Bedeutung des eigenen Namens zu recherchieren. Und nicht nur das – ergänzend kann man den Jugendlichen die

Frage (an die eigenen Eltern) mit auf den Weg geben, ob es möglicherweise eine Geschichte dazu gibt, wie sie zu ihrem Namen gekommen sind. Erfahrungsgemäß bringen einzelne Schüler*innen solche Geschichten mit, die manchmal witzig sind, manchmal nachdenklich machen.

Im gemeinsamen Gespräch über die eigene Namensgebung kann deutlich werden, dass einzelne Jugendliche ganz bewusst nach einem besonderen Menschen benannt worden sind. Das kann die eigene Oma sein, das können bi-

blische Figuren oder auch Heilige sein. Religionsprüfungskurse der gymnasialen Oberstufe werden häufig sowohl von evangelischen als auch katholischen Schüler*innen besucht. Den Namen eines*einer Heiligen zu tragen, wird zumindest den katholischen Jugendlichen vertraut sein. Biblische Namen finden sich durch alle Konfessionen und auch bei Menschen, die sich als nicht religiös verstehen und denen ein Name einfach gefällt. Besonders häufig lässt sich die bewusste Wahl eines biblischen Namens in evangelisch-freikirchlichen Familien beobachten. Diese Schüler*innen können im Unterricht meist erzählen, welche Person und welche biblische Erzählung hinter ihrem Namen stehen. Damit bringen die Teilnehmenden eines Religionskurses bereits von sich aus vielfältige Facetten des Themas mit ein und es stehen gleich mehrere Gesprächsanlässe im Raum, die Perspektive auf Namensgebung im weiteren Unterrichtsgeschehen zu vertiefen.

Wenn ich den Namen eines besonderen Menschen trage

In einem nächsten Baustein ließe sich mit Schüler*innen entdecken, welche Menschen und Geschichten hinter einzelnen Namen stehen. An dieser Stelle kann man auf Elemente biografischen Lernens zurückgreifen. Dabei bleiben die Beispiele exemplarisch und können je nach verfügbarer Zeit und Schwerpunktsetzung um weitere biblische Geschichten bzw. Heiligenerzählungen ergänzt werden.

Biblische Figuren

Aaron, Esther, Benjamin, Eva, Lea, Mirjam, Noemi, Noah und Jonah – die Reihe biblischer Namen, die sich auch auf den Namenslisten der eigenen Lerngruppen finden, ließe sich umfangreich fortsetzen. Dabei bieten Tenach und Neues Testament einen gleichermaßen reichen Schatz dieser Namen. Eine verstärkte Perspektive auf Beispiele aus dem Tenach bietet sich in diesem Unterrichtsbaustein allerdings aus zwei Gründen an: Vor allem richten Schüler*innen den Blick auf die jüdischen und christlichen Menschen gemeinsamen und verbindenden biblischen Erzählungen und Personen. Zweitens sei aus didaktischer Perspektive angemerkt, dass die narrativen Texte des Tenach für Schüler*innen oftmals eingängiger sind als neutestamentliche Texte sind.

Innerhalb der biblischen Erzählungen eignen sich einzelne in besonderer Weise für eine un-

terrichtliche Auseinandersetzung: Sie machen nicht nur die Namensgebung eines Menschen ausdrücklich zum Thema, sie erzählen auch von der engen Verbindung zwischen Gott und Mensch, die mit dieser Namensgebung einhergeht. Der Name stiftet hier eine Wirklichkeit und Identität, die die enge Gott-Mensch-Beziehung spiegeln. Gleich mehrere Beispiele finden sich in der umfangreichen Erzählung von Abraham in Gen 12-25. In Gen 17,1-27 wird die Namensgebung zum Zeichen des Bundes, den Gott mit Abraham schließt und des Segens, den er auf Abrahams Familie legt. Abram und Sarai bekommen neue Namen, die Segen und Bund als neue Wirklichkeit nach außen sichtbar machen, die Namen Ismaels und Isaaks tragen ihre Gottesbegegnungen in der Wüste bzw. in Mamre in sich:

Abraham – Vater vieler Völker,

Sara – Fürstin;

Ismael – Gott (er)hört

Isaak – Er lacht.

Auch Gen 32, 23-33 erzählt die Geschichte einer Namensveränderung, die mit dem Segen Gottes einhergeht. In der Nacht, bevor Jakob seinem um Erstgeburtsrecht und Segen betroffenen älteren Zwillingbruder Esau wiederbegegnen soll, kämpft Jakob am Jabbok mit einem unbekanntem Mann. Der*die Leser*in erkennt in diesem erbitterten Kampf eine Theophanie und das Ringen Jakobs um den göttlichen Segen: „Ich lasse dich nicht, du segnest mich denn.“ Mit dem Segen bekommt Jakob von seinem Gegenüber den Namen „Israel“ (= Gotteskämpfer) zugesprochen und wird damit zum Erzvater des bereits Abraham verheißenen Volkes. Auch der Ort, an dem die Gottesbegegnung stattgefunden hat, bekommt hier durch Jakob/Israel einen Namen: Pnuël- „Angesicht Gottes“. Der Name des Ortes zeigt die Wirklichkeit auf, die sich hier ereignet hat.

Arbeitsteilig können die Schüler*innen sich mit einzelnen biblischen Erzählungen auseinandersetzen und sie den anderen vorstellen. Dabei können die Arbeitsaufträge je nach Interessenlage und auch nach Leistungsstärke differenziert werden:

1. Wählen Sie einen biblischen Namen (aus dem Tenach). Lesen Sie die Geschichte nach, die von dieser Person erzählt wird. Stellen Sie den anderen die Person und die Geschichte hinter dem Namen vor. Wählen Sie dazu eine geeignete Präsentationsform.
2. Vergleichen Sie, welche Ereignisse aus der Erzählung von Abraham sie bereits kennen. Lesen Sie in arbeitsteiliger Gruppenarbeit



DIE MATERIALIEN zu diesem Beitrag sind im Downloadbereich unter www.rpi-loccum.de/pelikan als pdf-Datei abrufbar.

Gen 12-25. Erläutern Sie im Anschluss, in welchen Passagen Namen von besonderer Bedeutung für das Erzählte werden. Wählen Sie dazu eine geeignete Präsentationsform.

3. Lesen Sie Gen 32. Zeigen Sie auf, welche Bedeutung der neue Name für Jakob hat. Wählen Sie dazu eine geeignete Präsentationsform.

Heilige als Namenspatron

Der Blick auf Heiligenfiguren, die zu Namenspatronen werden, ist zunächst eine Chance für den interkonfessionellen Dialog innerhalb der Lerngruppe. Mit dem für Schüler*innen der Sek II gut verständlichen Info-Text, der sich auf www.katholisch.de findet (**M 1**), lässt sich der vielfältige Begriff des*der Heiligen erschließen. Dabei kann den Jugendlichen deutlich werden,

vorbehalten ist und jede Auszeichnung eines Menschen mit diesem Attribut von Gott her zu denken ist. Die unterrichtliche Auseinandersetzung mit Heiligen als Namenspatronen geht folglich noch einen Schritt weiter und kann den Fokus auf folgendes Zitat aus dem Text legen: „Andererseits ist Gott heilig, weil er sich dem Menschen zuwendet. Ein Zeichen für seine Zuwendung ist der Bund mit dem Volk Israel im Alten Testament, im Neuen Testament zeigt sich das Heilsschaffen Gottes in der Geburt Jesu durch Maria und Jesu Tod am Kreuz.“ Insbesondere der Zusammenhang von Bund und Name lässt sich hier im Rückgriff auf die bereits gelesenen Passagen aus den Erzählungen von Abraham und Jakob vertiefen.

Der Name – Schlüssel zur Freiheit

Fulbert Steffensky setzt sich im Textauszug **M 2** aus einer Bibelarbeit zu Jesaja 43 auf einem Evangelischen Kirchentag mit der Bedeutung des Namens für die Identität des Menschen auseinander. Dabei macht er deutlich, dass der Name eines Menschen immer zugleich eine Wirklichkeit widerspiegelt, die durch diese Namensgebung bereits entstanden ist oder entstehen wird.

Diesen Zusammenhang zeigt er an zwei authentischen Beispielen von Menschen auf, für die durch ihre Namensgebung eine lebensförderliche bzw. lebensfeindliche Wirklichkeit entstanden sei: Während das vietnamesische Mädchen Hoa („Blume“) von seinen Eltern einen Namen bekommen hat, der das hoffnungsvolle und positiv bejahte Leben dieses Kindes bereits anzeige und auf den Weg bringe, finde sich der 17-jährige farbige Junge aus Harlem durch die ihm zugeschriebenen Negativnamen („Nigger und Boy, Strichjunge und Unvollkommener“) in einer Leben zerstörenden Realität wieder. Dieser Junge, der nach seinem Namen fragt, bleibe ohne Identität, werde zu einem reinen Objekt der Zuschreibungen anderer. Die Interpretation der bekannten Bonhoeffer-Frage „Wer bin ich?“ zu „Was bin ich“, die der Junge – bewusst oder unbewusst – als Titel seines Textes gewählt hat, spiegelt diese Entpersönlichung.

Steffensky setzt das Zitat aus Jes 43,1 „Fürchte dich nicht, denn ich habe dich bei deinem Namen gerufen“ gegen die menschenfeindliche Zuschreibung von Namen. Dieser Vers bestätigt beim Propheten Jesaja die Verheißung Gottes an sein bedrängtes Volk, das, ähnlich dem Jungen aus Harlem, droht, seinen Namen und seine Identität zu verlieren.



WAS BIN ICH?

Ihr habt mich so erzogen, dass ich meine Brüder und Schwestern hasse und ihnen misstraue – Was bin ich?

Ihr sprecht meinen Namen falsch aus und sagt, ich habe keine Selbstachtung – Was bin ich?

Ihr setzt mir ein verrottetes Schulsystem vor und erwartet von mir, dass ich mit euch konkurriere – Was bin ich?

Ihr sagt, ich habe keine Würde, und ihr nehmt mir meine Kultur weg – Was bin ich?

Ihr nennt mich Boy, einen dreckigen, untergekommenen Strichjungen – Was bin ich?

Ich bin die Summe eurer Sünden.

Ich bin die Leiche in eurem Keller.

Ich bin die unwillkommenen Schwiegersöhne und Schwiegertöchter und die unerwünschten Kinder.

Ich bin vielleicht eure Vernichtung, aber vor allem bin ich, wie ihr so unverhohlen sagt, euer Nigger.

Aus: Fulbert Steffensky: *Der Name – Schlüssel zur Freiheit. Über die Angst des Menschen, keinen Namen zu haben*, in: *Pastoraltheologie 81* (1992), 210-223, 210f. (**M 2**)

aus welchen Gründen Eltern für ihr Kind den Namen eines*einer Heiligen wählen bzw. dass hinter Namen wie beispielsweise Thea, Alexander, Amalia, Larissa, Karina, Tobias oder Kilian konkrete Menschen mit besonderen Eigenschaften und Lebensgeschichten stehen.

Zugleich wird in **M 1** deutlich, dass nach biblischer Überzeugung Heiligkeit zunächst Gott

So heißt es in den Versen 2 bis 4 weiter:

„Wenn du durch Wasser gehst, will ich bei dir sein, dass dich die Ströme nicht eräufen sollen; und wenn du ins Feuer gehst, sollst du nicht brennen, und die Flamme soll dich nicht versengen. Denn ich bin der Herr, dein Gott, der Heilige Israels, dein Heiland. Ich habe Ägypten für dich als Lösegeld gegeben, Kusch und Seba an deiner statt, weil du in meinen Augen so wert geachtet und auch herrlich bist und weil ich dich lieb habe.“



Eine Auseinandersetzung mit **M2** bindet das, was die Schüler*innen mit den beiden ersten Bausteinen erarbeitet haben, in die eigene Lebenswirklichkeit ein. Sie werden Steffenskys Beobachtungen mit großer Wahrscheinlichkeit anhand eigener Erfahrungen bestätigen können und werden angeregt, den (eigenen) Gebrauch von Sprache kritisch zu reflektieren. Mit der Interpretation von Jes 43 wird hier schließlich ein weiterer biblischer Bezug hergestellt, in dem dezidiert der Name eines Menschen im Gegenüber Gottes von Bedeutung ist.

Den Namen feiern: Namensgebung im Judentum: Ein Zeichen des Bundes

Mit dem Artikel aus der Jüdischen Allgemeinen vom 05. Dezember 2016 „Wie man dich nennt, so wirst du. Was es im Judentum mit der Namensgebung von Kindern auf sich hat“ von Oberrabbiner Raphael Evers (**M3**) lässt sich im letzten Unterrichtsbaustein gut an die Aussagen des evangelischen (ehemals katholischen) Theologen Fulbert Steffensky anknüpfen. Insbesondere ihrer beider Überzeugung, dass sich mit dem Namen eines Menschen eine besondere und Leben spendende Wirklichkeit verbinden kann, lohnt sich hier zu vertiefen.

Der Artikel bietet Informationen über die unterschiedliche Feier der Namensgebung bei Mädchen und bei Jungen und zeigt außerdem auf, dass diese Feiern sich in den verschiedenen Strömungen sowie in unterschiedlichen religiösen Traditionen innerhalb des Judentums unterscheiden.

Mit **M4** schließlich wird die Brit Mila, die Feier der Beschneidung eines Jungen als Zeichen des Bundes sowie die Feier der Namensgebung, in den Fokus gesetzt. Grußkarten kennen die Schüler*innen u.a. zu Geburtstagen, zu bestandenen Prüfungen, zur Geburt bzw. Taufe eines Kindes. Über die Brit Mila müssen Sie sich an dieser Stelle – ausgehend von **M3** – konkreter informieren.¹ Wer Freude an Gestaltungsaufgaben hat, könnte eine ähnliche Karte für die Feier der Namensgebung bei Mädchen gestalten. Und schließlich bietet es sich an, eine Brücke zu schlagen von der Feier der Namensgebung bei jüdischen Kindern hin zu christlichen Traditionen wie dem Zusammenhang von Namensgebung und Taufe oder auch der Feier von Namenstagen.

¹ Möglicherweise entsteht im Kontext der Recherche in der Sek II eine Diskussion um die in Deutschland nicht unumstrittene Beschneidung von Säuglingen. Darauf sollte man dann als Lehrkraft entsprechend vorbereitet sein.

Glückwunschkarte
zur Brit Mila,
der Feier der
Beschneidung eines
Jungen (M4).
© Vika92 / AdobeStock

➤ **KIRSTEN RABE** ist Fachberaterin für Ev. Religion am Regionalen Landesamt für Schule und Bildung Osnabrück und unterrichtet Ev. Religion und Deutsch am Gymnasium Bad Essen.

NICOLE SCHWARZER UND ANJA KLINKOTT

Jüdisches Leben in Deutschland

Filmtipps aus der Medienarbeit im Haus kirchlicher Dienste



NICOLE SCHWARZER

ist Referentin für Bücherei- und Medienarbeit im Haus Kirchlicher Dienste in Hannover.

ANJA KLINKOTT ist als Medienpädagogin im Arbeitsfeld Bücherei- und Medienarbeit im Haus Kirchlicher Dienste tätig.

Jedes Jahr gedenken wir der Zeiten, als sich in Deutschland Hass gegenüber Jüd*innen Bahn brechen konnte. Und heute haben Menschen in Deutschland wieder Angst: Menschen, die in der Öffentlichkeit eine Kippa tragen und bedroht werden. Familien, die einen Gottesdienst feiern zum Fest der Versöhnung und nur durch eine schwere, verriegelte Tür dem grausamen Hass nicht zum Opfer fallen. Jugendliche, die einen zierlichen Davidstern an der Halskette lieber verstecken, wenn sie allein zu Fuß unterwegs sind.

Wie ist das Verhältnis zwischen Jüd*innen und Christ*innen in Deutschland heute – immer auch mit dem Blick auf die Vergangenheit? Was heißt es heute in diesem Land eigentlich jüdisch zu sein? Was macht diesen Glauben aus? Und wo sehen sich Jüd*innen selbst in unserer Gesellschaft?

Die hier vorgestellten Filme stellen eine kleine Auswahl an Geschichten bereit, die es möglich macht, sich diesen Fragen zu widmen. Mehr Geschichten finden sich unter www.medienzentralen.de.



Kaddisch für einen Freund

Leo Khasin,
Deutschland 2011

Kaddisch für einen Freund

Leo Khasin, Deutschland 2011
Spielfilm 94 Min.
FSK 12

Aufgewachsen in einem palästinensischen Flüchtlingslager hat der vierzehnjährige Ali Mesalam von klein auf gelernt, „die Juden“ zu hasen. Nach der gemeinsamen Flucht mit seiner Familie aus dem Libanon gelangt er schließlich nach Berlin Kreuzberg. Hier sucht Ali Anschluss bei den arabischen Jugendlichen im Kiez. Doch dafür muss er erst beweisen, was er draufhat. Er soll als Mutprobe in die Wohnung seines jüdisch-russischen Nachbarn Alexander einbrechen. Im Exzess verwüsten die Jugendlichen die Wohnung des alten Mannes. Doch nur Ali wird von dem vorzeitig zurückkehrenden Alexander erkannt und bei der Polizei angezeigt. Um einer Verurteilung und der damit verbundenen Abschiebung zu entgehen, bleibt ihm nur ei-

ne einzige Chance: Ali muss den verhassten alten Mann um Verzeihung bitten. Seine Mutter bringt ihn dazu, Verantwortung zu übernehmen und bei der Renovierung der Wohnung des störrischen Alten zu helfen. Dabei lernen sich die beiden Protagonisten näher kennen, und nach und nach entsteht eine Freundschaft, die es schwer hat, in dem konfliktgeladenen Umfeld zu bestehen.

Die beiden Charaktere bleiben authentisch in ihrer Rolle und kämpfen die scheinbar immerwährenden Kämpfe zwischen den Religionen, zwischen den Alten und Jungen, zwischen Traditionen und Veränderungen. Und sie versuchen Wege zu finden, die starken Mauern aus Misstrauen und Wut zu überwinden.

Geeignet für die Erwachsenenbildung und Schüler*innen ab 12 Jahren. Der Film steht digital zum Download mit zahlreichen Arbeitshilfen zur Verfügung. ◆

Masel Tov Cocktail

Mickey Paatzsch und Arkadij Khaet,
Deutschland 2020, Kurzspielfilm 30 Min.
Empfohlen ab 16 Jahren

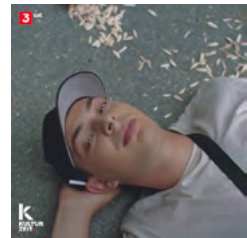
Dimitrij, genannt Dima, 16, ist Sohn russischer Einwanderer und Jude. Als sein Klassenkamerad Tobi ihn eines Tages mit einem ziemlich schlechten Witz über das Schicksal der Juden in Deutschland provoziert, reagiert er mit Gewalt. Natürlich folgen auf diese Tat Sanktionen. Dima soll sich bei Tobi entschuldigen. Mit Blumen ...

In der temporeichen Tragikomödie konfrontiert Dima sein Publikum mit einem aberwitzigen Cocktail aus Fakten, Emotionen und Irrtümern. Die Lehrerin will ihn über Familienereignisse der Shoa berichten lassen – dabei war sein Urgroßvater russischer Soldat und

nicht im Konzentrationslager. Sein jüdischer Großvater sympathisiert mit der AfD – wünscht sich aber eine jüdische Frau für seinen Enkel. Der jüdische Freund würde nie bei einem arabischen Imbiss essen – werden damit doch Raketen gegen Israel finanziert. Und überall liegen Stolpersteine.

Der Kurzfilm wurde unter anderem als „Leuchtturmprojekt gegen Antisemitismus“ mit dem CIVIS-Medienpreis ausgezeichnet. In der Begründung heißt es, der Film spiele gekonnt mit Klischees, entlarve Stereotype und sei im besten Sinne provokativ.

Geeignet ist der Film für Schüler*innen ab etwa 16 Jahren. Er ist bis 5. April 2021 in der ARD-Mediathek zu sehen. Die Anschaffung für das Medienportal der Bücherei- und Medienarbeit ist geplant. ◆



Masel Tov Cocktail
Mickey Paatzsch und
Arkadij Khaet,
Deutschland 2020

Der Kleine Nazi

Petra Lüschow, Deutschland 2010
Kurzspielfilm 13 Min.
Empfohlen ab 14 Jahren

Alle Jahre wieder der gleiche Stress: Um am Heiligen Abend die letzten Vorbereitungen zu erledigen, lässt Familie Wölkel ihren achtjährigen Sohn tagsüber bei Oma. Leider haben die kognitiven Fähigkeiten der alten Dame nachgelassen und so schmücken sie und der Enkelsohn den Weihnachtsbaum festlich mit Devotionalien des sogenannten „Dritten Reichs“, die vergessen in einer Kiste auf dem Dachboden lagerten. Unbeeindruckt von den Vorwürfen von

Sohn und Schwiegertochter verteidigt sie ihren Weihnachtsschmuck mit allen Mitteln. Mutter und Vater Wölkel müssen nun eine renitente alte Dame beruhigen und ihrem enttäuschten Sohn eine altersgemäße Erklärung dafür liefern, warum der Baum umdekoriert werden muss. Es hat sich nämlich noch weiterer Besuch zum Festabend angekündigt – die erwachsene Tochter bringt einen Freund aus Israel mit. Jetzt ist rasches Handeln erforderlich!

Der Kurzfilm eignet sich schulartübergreifend für Schüler*innen ab 14 Jahren sowie für den Einsatz in der Berufsbildenden Schule und steht mit umfangreichem Arbeitsmaterial als Download und auf DVD zur Verfügung. ◆



Der Kleine Nazi
Petra Lüschow,
Deutschland 2010

Kippa

Lukas Nathrath, Deutschland 2018
Kurzspielfilm 25 Min., Dokumentation 30 Min.
Empfohlen ab 16 Jahren

Der Film nach einer wahren Begebenheit zeigt das Schicksal des fünfzehnjährigen Oskar, der an seiner neuen Schule bereits Freundschaften geschlossen hat. Nachdem seine Klasse zufällig von seinem jüdischen Glauben erfährt, wird er von einer Gruppe muslimischer Mitschüler beleidigt und bedroht. Überfordert mit der Situation sind auch seine Eltern, deren Appelle an die Schulleitung und den Lehrkörper ignoriert werden. So ist es schließlich Oskar selbst, der

auf sehr unkonventionelle Art versucht, einen Ausweg aus dieser Situation zu finden.

In der Dokumentation „Kippa – die Reportage. Antisemitismus in Deutschland“ kommen Menschen jüdischen Glaubens zu Wort, auch der (reale) Vater und die Großeltern des im Film dargestellten Jugendlichen, sowie Menschen muslimischen Glaubens. Sie alle begeben sich auf eine Spurensuche nach den Ursachen für antisemitisches Verhalten und nach Möglichkeiten zu einer Lösung bestehender Konflikte.

Der im Film gezeigte Konflikt entzündet sich an dem problematischen Verhältnis von Muslimen und Juden vor dem Hintergrund der Spannungen im Nahen Osten. Damit können



Kippa
Lukas Nathrath,
Deutschland 2018

exemplarisch kulturelle und religiös bedingte Konflikte in der Schule thematisiert und die Basis für sachliche Diskussionen geschaffen werden. Allerdings kann der Film insbesondere bei muslimischen Schüler*innen starke Emotionen

hervorrufen und bedarf daher unbedingt einer intensiven Vor- und Nachbereitung.

Er eignet sich für Schüler*innen ab Klasse 10 und steht als DVD mit umfangreichem Zusatzmaterial zur Verfügung. ◆



Jüdisches Leben. Feste, Feiertage, Rituale

Inka Lezius,
Deutschland 2017

Jüdisches Leben. Feste, Feiertage, Rituale

Inka Lezius, Deutschland 2017
Dokumentation 26 Min.
Empfohlen ab 10 Jahren

Begleitet wird der fast dreizehnjährige Noam auf dem Weg zur seiner Bar Mizwa, dem Ritual, das ihn zu einem erwachsenen Mitglied in seiner jüdischen Gemeinde macht. In der kurzen Dokumentation wird die Geschichte des Judentums als älteste der drei großen monotheistischen Weltreligionen erzählt, aus der das Christentum und der Islam hervorgingen.

Der Film mit dem etwas nüchternen Titel ist in vier kurze Episoden von jeweils etwa sieben Minuten unterteilt. Die Kapitel „Was ist jüdisch?“, „Der Schabbat“, „Besondere jüdische Feste“ und „Jüdische Feste im Jahreskreis“ geben einen Einblick in die Geschichte und Rituale des Judentums. Im Mittelpunkt steht aber

immer ein jüdischer Junge im heutigen Deutschland und dessen Umgang mit seiner Religion. Besonderheiten in der Schule, die Vorbereitung auf die Bar Mizwa, Ernährungsvorschriften und Feiertage stehen neben typischen Vorlieben wie Sport oder das Treffen mit Freunden.

Besonders geeignet ist der Film für Jugendliche, die ihren eigenen Glauben (oder Nichtglauben) entdecken und ihre religiöse Identität entwickeln. Deshalb empfiehlt sich der Film explizit auch für die Konfi-Arbeit.

Die Aktualität der Dokumentation und die klare Gliederung in vier kurze Teile begünstigen den Einsatz im Unterricht. Sie eignet sich sowohl zur Vorstellung unterschiedlicher Religionen in der Grundschule, als auch schulformübergreifend in den Jahrgängen 5 und 6.

Auf der DVD finden sich umfangreiches Zusatzmaterial sowie eine Vielzahl von Arbeitsblättern, die für den Unterricht genutzt werden können. ◆



Göttlich 1: Judentum, Christentum, Islam

Cécile Déroudille,
Frankreich 2016

Göttlich 1: Judentum, Christentum, Islam

Cécile Déroudille, Frankreich 2016
Dokumentation 78 Minuten
Empfohlen ab 10 Jahren

Die DVDs Göttlich 1 und Göttlich 2 stellen die fünf Weltreligionen in ihren Besonderheiten und Unterschieden zueinander dar. In den jeweils ca. 26-minütigen Sequenzen wird je eine Religion vorgestellt. Kinder und Jugendliche gliedern die kurzen Dokumentationen mit einleitenden Fragen. Themen sind die Definition der Religion, ihre Entstehungsgeschichte und die geografische Verbreitung, verschiedene Strömungen, Riten, Symbole und religiöse Gegenstände, Festtage und vieles mehr. Gefragt wird auch nach der freien Wahl der Religion, der Möglichkeit zu konvertieren und nach der Vorstellung eines Lebens nach dem Tod. Die Erklärungen werden häufig auch in einen Kontext zu anderen Religionen gesetzt und von

Mitgliedern der entsprechenden Glaubensgemeinschaft vorgetragen.

In einem niedrigschwelligen Frage- und Antwortstil präsentiert die französische Dokumentation die Weltreligionen eingebunden in geschichtliche Zusammenhänge und theologische Bezüge. Persönliche Antworten z. B. einer buddhistischen Nonne oder eines katholischen Priesters erhöhen deren Authentizität. Die Kinderfragen und eine kurze Überschrift gliedern die Fülle der Informationen in übersichtliche Sequenzen, die beim Download des Films auch einzeln angezeigt werden können. Sie ist für Schüler*innen ab dem Sekundarbereich I sowie für den Religionsunterricht in Berufsbildenden Schulen geeignet.

Ergänzend dazu empfiehlt sich der Einsatz der Medienbags *Sabbat und Synagoge* sowie *Feste und Lebenszyklen*. Lehrkräfte können die im Film gezeigten Gegenstände im Unterricht fassbar machen und ihren Einsatz demonstrieren. ◆

Germans & Jews – eine neue Perspektive

Janina Quint und Tal Recanati
USA/Deutschland 2016
Dokumentation 76 Minuten
Empfohlen ab 14 Jahren

Anlässlich eines gemeinsamen Abendessens von in den USA und in Deutschland lebenden Jüd*innen geht die Dokumentation der Frage nach, wie es um die jüdische Gemeinschaft in Deutschland 75 Jahre nach dem Zweiten Weltkrieg bestellt ist. Was trennt und was verbindet jüdische und nicht-jüdische Deutsche? Hat sich das Zusammenleben normalisiert? Welchen Einfluss haben neue nationalsozialistische Ten-

denzen und was sehen jüdische Menschen aus dem Ausland, wenn sie auf Deutschland schauen? Teilnehmende schildern Erlebnisse aus Familiengeschichten, begründen, warum sie wieder in Deutschland leben oder sich das nicht vorstellen können.

Der Film ist gleichermaßen unbequem und provokant, unerwartet und aufschlussreich. Gerade deswegen regt er, insbesondere vor dem Hintergrund aktueller antisemitischer Gewalttaten in Deutschland, zur Diskussion und zur Versöhnung an. Geeignet ist er für Schüler*innen ab dem 10. Jahrgang, des Sekundarbereichs II sowie für Berufsbildende Schulen. Er steht in der Medienarbeit zur Ausleihe zur Verfügung. ◆



Germans & Jews – eine neue Perspektive
Janina Quint und Tal Recanati
USA/Deutschland 2016

LENA SONNENBURG

Medienkoffer zum Judentum

Wie vielfältig sich Jüdisches Leben 75 Jahre nach der Shoah in Deutschland entwickelt hat, lässt sich besonders gut in Hannover ablesen: Dort gibt es drei Synagogen und ein jüdisches Zentrum der Begegnung. Doch nicht überall in Niedersachsen ist Judentum so sichtbar wie hier. In vielen Gegenden ist es schwierig, mit Schüler*innen eine Synagoge zu besuchen, Glaubensvertreter*innen zu befragen oder Kultgegenstände in den Händen zu halten.

Da das entdeckende Lernen entwicklungspsychologisch jedoch einen hohen Stellenwert hat, bietet sich in solchen Fällen die Arbeit mit einem sogenannten *Medienkoffer zum Judentum*, also einer Sammlung religiöser Gegenstände aus der jüdischen Religion, an. Hier bekommen Schüler*innen die Möglichkeit religiöse Gegenstände in die Hand zu nehmen und auf diese Weise zu be-greifen, Respekt zu entwickeln, Fragen zu stellen und auf eine Entdeckungsreise in die Glaubenswelt einer anderen Religion zu gehen.

Zahlreiche Medienstellen bieten solche Koffer, Kisten oder Kaschen (in der Regel kostenlos) in ihrem Verleih an. Es besteht aber auch die Möglichkeit, innerhalb der Fächergruppe ei-

ne eigene Sammlung zu erstellen, die dann dauerhaft in der Schule verfügbar bleibt.¹

Ein solcher Medienkoffer könnte aus folgenden Realien bestehen:

- einem Chanukkaleuchter und den dazugehörigen Kerzen (ab 25 €),
- einem Dreidel (ab 1,50 €),
- einer Hawdalakerze (um 20 €),
- einem Kidduschbecher (ab 15 €),
- einem Sederteller (ab 23 €),
- einer Menora (ab 22 €),
- einer Mesusa (um 10 €),
- einer Kippa (ab 10 €),
- einer kleinen Tora-Rolle (ab 22 €),
- einem Schofar (ab 38 €),
- einem Tefilin (ab 190 €),
- einem Talit (ab 40 €).

All diese Gegenständen lassen sich z. B. unter www.doronia.de erwerben. Für Schüler*innen geeignete Erklärungen zu den Gegenständen finden sich unter www.religionen-entdecken.de (s.o. 49). ◆

¹ Verleih z. B. die Evangelische Medienstelle in Hannover Medienbag Judentum: Sabbat und Synagoge – Medienportal der Evangelischen und Katholischen Medienzentralen (letzter Zugriff am 23.11.2020).



LENA SONNENBURG
ist Dozentin für den Bereich Grundschule am RPI Loccum.

LENA SONNENBURG

Strömungen des Judentums¹

Jüdisches Leben in Deutschland ist plural, heterogen und dynamisch. Eine Einteilung in Kategorien wie liberal, konservativ, orthodox oder ultraorthodox ist daher schwierig: Manche Jüd*innen zählen sich selbst eher zu einer der zahlreichen Untergruppen der ultraorthodoxen Strömungen, andere bezeichnen sich lieber als säkular, betonen aber ihre Verbundenheit mit Israel, wieder andere betrachten sich als Teil einer „Schicksalsgemeinschaft“ oder zelebrieren ihre Hochzeit nach orthodoxem Ritus und leben sonst liberal.

Liberales Judentum

Das liberale Judentum versteht sich als eine sich weiterentwickelnde Religion. Da die Ritualgesetze als von Menschen entwickelt gelten, liegt der Fokus der Einhaltung von Geboten/Gesetzen im liberalen Judentum auf jenen, die als Moralgesetzte bezeichnet werden. So erhält das sozial-gesellschaftliche Engagement, z.B. der Einsatz für Minderheiten oder die Menschenrechte im liberalen Judentum einen besonderen Stellenwert.

Frauen und Männer sind im liberalen Judentum gleichberechtigt: Es gibt ebenso Rabbine:innen, Thora-Schreiber:innen und Kantor:innen wie männlichen Kollegen. Auch in der Synagoge sitzen Männer und Frauen beieinander.

Konservatives Judentum

Das konservative Judentum versucht Tradition und Moderne so in ein Gleichgewicht zu bringen, dass die Lehren der Vergangenheit, die Bedürfnisse der Gegenwart und die der Zukunft zueinander passen. So wie auch das liberale Judentum nimmt das konservative Juden-

tum Erkenntnisse der Wissenschaft auf: In den Rabbiner*innenseminaren wird u.a. mit der historisch-kritischen Methode gearbeitet.

Im konservativen Judentum werden die Gebote/Gesetze (Halacha) grundsätzlich als bindend betrachtet; die Einhaltung wird allerdings den Individuen selbst überlassen und ist ständig neu auszulegen, weil sich die ethischen, sozialen und wirtschaftlichen Verhältnisse ändern. So entsteht an manchen Stellen eine gewisse Differenz zwischen Norm und Praxis.

Orthodoxes Judentum

Das orthodoxe Judentum ist eine Strömung mit einer sehr großen Spannweite: Zu ihr gehören genauso neo-orthodoxe wie prä-moderne oder chassidische Gruppen. Daher ist es sehr schwierig, allgemeine Aussagen über das orthodoxe Judentum zu treffen.

Die Gebote/Gesetze (Halacha) werden als bindend betrachtet und ihre Befolgung steht im Zentrum des orthodoxen Lebens. Die Thora wird als Wort Gottes verstanden. Es ist die Aufgabe der Menschen, sie auszulegen. Ethische und religiöse Rituale haben im orthodoxen Judentum den gleichen Stellenwert.

In vielen orthodoxen Gemeinden finden täglich Gottesdienste statt, in die die Gemeindeglieder aktiv eingebunden sind. Frauen spielen im traditionellen orthodoxen Gottesdienst keine öffentlich sichtbare Rolle. Sie sitzen daher auch von den Männern getrennt.

Chassidismus

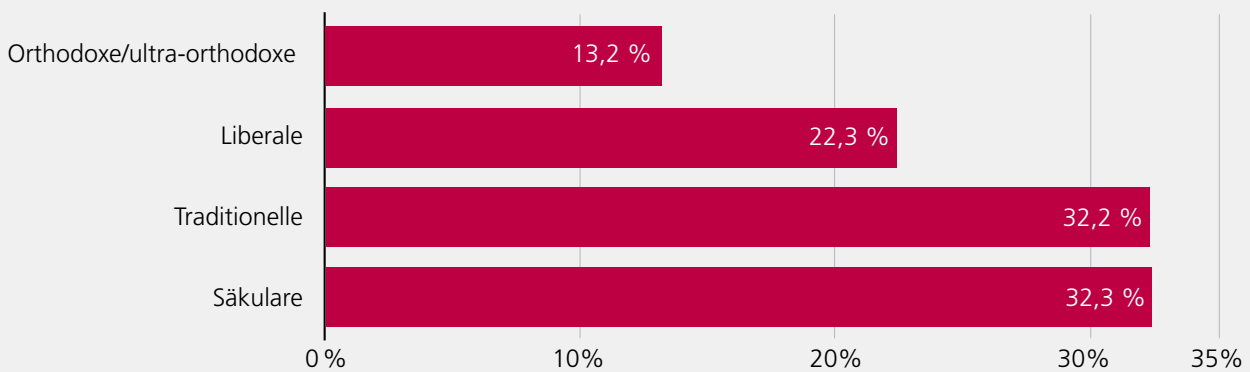
Der Chassidismus ist eine Erneuerungsbewegung innerhalb der Orthodoxie, die kabbalistische Vorstellungen aufnahm und popularisierte. Der Chassidismus betont, dass die Menschen Gott im alltäglichen Leben erfahren und dienen können. Die emotionale Beziehung zu Gott und die Freude am Leben haben im Chassidismus einen wichtigen Stellenwert. ◆



LENA SONNENBURG
ist Dozentin für den
Bereich Grundschule
am RPI Loccum.

¹ Quellen: Ursula Rudnick: Strömungen des Judentums (Vortrag am 18.9.2018 im RPI Loccum) sowie Gilbert S. Rosenthal: Das Judentum hat viele Gesichter; die religiösen Strömungen der Gegenwart, Gütersloh 2000, 181–185.

Religiöse Richtungen in Deutschland nach Selbsteinordnung



Eigene Darstellung. Quelle: Ben-Rafael / Sternberg / Glöckner: *Juden und jüdische Bildung im heutigen Deutschland. Eine empirische Studie im Auftrag des L.A. Pincus Fund for Jewish Education in the Diaspora, Jerusalem 2010, 46.*

JUTTA WALBE

Bestattungskultur im Judentum

Die religiösen Gesetze und Vorschriften Tod und Trauer betreffend beruhen auf zwei grundlegenden Prinzipien: zum einen auf *Kavod haMet*¹ (Respekt vor dem Toten), der auch dem leblosen Menschen gebührende Ehre und Respekt, und zum anderen auf *nichum awelim* (Sorge für die Trauernden), der Sorge für das emotionale und seelische Befinden der Trauernden und der Vorschrift sie zu trösten.

Die jüdische Tradition betont im Prozess vom Sterben bis zum Begräbnis und zur Trauer stark die soziale Unterstützung. Die Verantwortung, würdevoll mit dem Leichnam umzugehen und für eine feierliche Bestattung zu sorgen, wird von der Gemeinde übernommen.

Für die Beachtung dieser Prinzipien ist u.a. die *Chewra Kadischa* zuständig.

CHEWRA-KADISCHA

Der Begriff *Chewra Kadischa* bedeutet „heilige Bruderschaft“. Getreu dem talmudischen Grundsatz, dass man keinen Vorteil und Gewinn aus dem Tod einer anderen Person ziehen darf, ist diese Gemeinschaft von Männern und Frauen innerhalb der Gemeinden für diese Arbeit selbstverständlich ehrenamtlich tätig.

Schon zu talmudischen Zeiten wurden solche Gesellschaften erwähnt. Bekannt ist die Gründung des Chewra in Prag 1564. So findet man noch heute in dem Haus der Chewra Kadischa, das jetzt als Museum dient, Bilder, die die einzelnen Aufgaben und Tätigkeiten der Chewra Kadischa vorstellen (insgesamt gibt es 19 Gemälde²).

Eine Reihe der notwendigen Tätigkeiten übernehmen heutzutage die professionellen Bestatter, wie z.B. das Ausheben der Grabstelle.

¹ Alle hebräischen Wörter sind in diesem Artikel transliteriert geschrieben. Eine Anmerkung zur Aussprache: jedes ch wird wie in Bach gesprochen.

² www.jewish-funerals.org/wp-content/uploads/2019/05/Prague-CK-Paintings-Posters.pdf

Die verbleibenden Aufgaben für die Chewra Kadischa sind u.a.: Begleitung des Goses (Sterbenden), Beistand in den letzten Augenblicken und gemeinsames Gebet, Vorbereitung der sterblichen Hülle für die Bestattung, u.a. *Tahara* (rituelle Reinigung), *Tachrichim* (Totenkleidung), Sarg, Beerdigung, Organisation, Überwachung und Begleitung, *Se'udat haWra'ah* (Mahl der Tröstung), *Schiw'a*, *Schloschim* und *Schana*, die Begleitung der Trauernden während dieser Trauerperioden.

BEIM EINTRITT DES TODES

Es gibt viele Bräuche, die gemeinhin beim Eintritt des Todes üblich sind, z.B. werden Fenster geöffnet, die Augen geschlossen und das Gesicht mit einem Tuch verdeckt, Spiegel im Trauerhaus verhängt, alle stehenden Wasser ausgeschüttet, Arme und Beine begradigt (die Hände müssen seitlich am Körper anliegen und nicht christlichem Brauch gemäß auf der Brust gekreuzt oder gefaltet werden), es werden Psalmen rezitiert (z.B. 23 und 91), *Kriah* (hierbei wird ein Kleidungsstück oberhalb des Herzens eingerissen). Wir finden in der Bibel mehrere Textstellen, die hierfür die Grundlage bilden. So zerreißen Jakob aus Trauer über den verloren geglaubten Sohn Josef oder auch David und seine Männer, die dem Verlust von Saul und Jonathan ausgesetzt sind, ihre Kleider. Der Schmerz und die innere Zerrissenheit kommen so symbolisch zum Ausdruck. Dies kann zum Zeitpunkt des Todes oder auch vor der Beerdigung stattfinden.

Die Verhaltensregeln bezüglich der Spiegel und des Wassers beruhen auf abergläubischen Vorstellungen. Diese Bräuche gelten im progressiven Judentum als nicht verpflichtend; doch es wird anerkannt, dass manche Menschen das Bedürfnis haben, zum Zeitpunkt des Todes „irgendwas zu tun“, um das Vakuum zu füllen und die Hilflosigkeit, die sie empfinden, ausdrücken zu können.

Allen Strömungen gleich sind die Kerzen, die am Kopfende des Verstorbenen angezündet werden.

TRAUERENDE UND TRAUERZEITEN

Die Rituale, die im Judentum vorgesehen sind, betreffen die Menschen, die den Verlust von Ehepartner, Schwester/Bruder, Tochter/Sohn oder Mutter/Vater beklagen.

Die jüdische Tradition teilt die Trauerzeit in vier grundlegende Perioden:

1. Trauerzeit *vor* der Beerdigung: *Aninut*, die Zeit zwischen Tod und Begräbnis;
2. Trauerzeiten *nach* der Beerdigung: *Schiw'a*, die erste Trauerwoche;
3. *Schloschim*, die ersten 30 Tage nach der Beerdigung einschließlich *Schiw'a*;
4. *Schana*, das erste Jahr.
5. Zusätzlich gibt es noch die *Yahrzeit* und *Jiskor*-Gottesdienste.

DIE ZEIT BIS ZUR BEERDIGUNG

Vorbereitung der sterblichen Hülle

Vor der Beerdigung findet die *Tahara* statt. Sie ist eigentlich nur ein Teil der Zeremonie, hat sich aber als Bezeichnung für den ganzen Vorgang eingebürgert. Sie beinhaltet im Wesentlichen folgende Abschnitte:

1. *Rechitza* (Waschung): die physische Reinigung, da kein Schmutz die eigentliche *Tahara* behindern soll;
2. *Tahara* (Reinigung): die rituelle Reinigung, mit ca. 30 Liter fließendem Wasser als Mikwe-Ersatz;
3. *Halbascha* (Ankleidung): das Anziehen mit den *Tachrichim*, der schlichten, immer gleichen weißen Totenkleidung, die aus Baumwoll- oder Leinentuch teilweise auch selbst hergestellt wird. Gegebenenfalls wird der *Tallit* – sofern vorhanden – um die Schultern gelegt, nachdem er unbrauchbar gemacht wurde.
4. *Haschkawa* (Einsargung): Der Körper des Verstorbenen, eingewickelt in ein großes Tuch, wird in den Sarg gebettet. Dieser besteht aus einfachem Holz ohne Lasur, Lacke o.ä., um die Verrottung nicht unnötig aufzuhalten.

Während der Zeremonie werden je nach *Minhag* (Brauch der jeweiligen Gemeinde) unterschiedliche Texte (z.B. das Hohelied und Psalmen) und Gebete gesprochen und zum Abschluss das sogenannte *Mechila* (Entschuldigung) gesprochen.

DIE BEERDIGUNG

Die Tora berichtet von persönlichen Begräbnisgeschichten, wie Abrahams Kauf der Grabstätte für seine Frau Sarah.

Viele unserer modernen Begräbnisgebräuche wurzeln in der Praxis früherer Zeiten: Juden begruben ihre Toten offensichtlich bereits in biblischer Zeit in der Erde – im Gegensatz zu Ägyptern, die ihre Toten einbalsamierten, um sie zu erhalten. Das Ziel des Judentums dagegen beschreibt 1. Mose 3,19 „Denn du bist Erde und sollst zu Erde werden.“

Zeitpunkt

Gewöhnlich findet die Beerdigung so früh wie möglich nach dem Tod statt (Sanhedrin 46b), im Allgemeinen jedoch nicht am gleichen Tag, auch wenn dies in der Tora so beschrieben wird: „denn du sollst ihn bestatten am selben Tag“ (1. Mose 21,23) Das ließe der Familie keine Zeit sich emotional – und auch organisatorisch – darauf vorzubereiten oder andere zu informieren. Das deutsche Recht verlangt zudem eine Zeitdauer von 72 Stunden zwischen der Feststellung des Todes und der Bestattung.

Am Schabbat finden keine Beerdigungen statt.

Durchführung der Bestattung

Die Bestattungsfeier kann von Kantor*innen oder Rabbiner*innen durchgeführt werden oder aber ebenso von jedem Gemeindemitglied, das die Gebete kennt.

Gebräuchlich sind häufig Mischformen: So kann z.B. gerade die Trauerrede durch mehrere Freunde und Bekannte gestaltet werden.

Bestandteile der Abschiedsfeier

Die Bestandteile der Abschiedsfeier sind mindestens die *Lewaja* (das Geleit, der Weg zum Grab), die *Hesped* (eine Rede auf den Verstorbenen), die *Kewura* (die Grablegung) und Gebete und Texte mindestens das *El male Rachamim* und das *Kaddisch* der nächsten Angehörigen.

Diese Punkte werden ergänzt durch verschiedene Psalmen und liturgische Texte, je nach *Minhag* (Sitte) der jeweiligen Gemeinde und Ausrichtung.

Der Besuch der Trauerfeier und die Grablegung bedeuten für nichtjüdische Teilnehmer immer auch die Frage nach der Bekleidung. Hier gibt es keine direkten Vorschriften. Im eu-



ropäischen Umfeld wird meistens dunkle Kleidung getragen. Aber zum Beispiel tragen jemenitische Juden zu einer Bestattung weiß, wie auch alle Juden zu Jom Kippur in allen Teilen der Welt.

Blumenschmuck ist traditionell nicht vorgesehen.

Lewaja

Die Trauernden folgen dem Sarg vom Eingang des Friedhofs bis zum Grab. Währenddessen wird der Psalm 91 gesprochen, und auf dem Weg bleibt man mehrmals stehen (siebenmal, kurz vor Schabbat nur dreimal). Dieses Innehalten kann man auf zwei Weisen erklären. Zum einen um der Seele – nach mystischer Überlieferung – die Gelegenheit zu geben, den Körper endgültig zu verlassen. Auf der anderen Seite symbolisiert dies auch die Schwierigkeit die*den Verstorbenen* zu verabschieden. Man geleitet sie*ihn zum endgültigen Abschied, hält aber immer wieder inne und möchte sie*ihn festhalten, da es doch sehr schwerfällt loszulassen.

Der Sarg wird er auf einer Lafette von Mitgliedern der Chewra Kadischa oder auch Freund*innen und Mitgliedern der Gemeinde geführt. Es kann jeweils bei den einzelnen Unterbrechungen gewechselt werden.

Hesped

In der *Hesped* wird über die verschiedenen Stationen des Lebens der verstorbenen Person berichtet. Die Stärken und die guten Taten werden noch einmal ins Licht gerückt und auch die Ecken und Kanten und kleine Anekdoten erzählt.

Zu den Aufgaben der Chevrah Kadisha gehört das Nähen des Tachrichim, des Leichentuchs, das bei der Halbascha (Ankleidung) benötigt wird. Gemälde aus dem Kontinuum der Prager Bestattungsgesellschaft, ca. 1772. © Foto: Jutta Walbe

Kewura

Wenn der Sarg herabgelassen wird, ist zu beachten, dass er erst vollständig mit Erde bedeckt sein muss, bevor die weiteren Gebete gesprochen werden. Nach unserer jüdischen Tradition ist erst durch das Bedecken des Sarges mit Erde die eigentliche Mizwa der Beerdigung der Toten erfüllt. Es ist eine Ehre für alle Teilnehmer der Beerdigung sich an dieser Tätigkeit zu beteiligen. Sobald der Sarg bedeckt ist, schließt die Rezitation des Kaddischs durch den*die nächste*n Angehörige*n des Verstorbenen an. Damit ist in der Regel die Trauerfeier beendet.

Kaddisch

Das *Kaddisch* ist wohl das einzige Gebet, das in keiner jüdischen Gemeinde der Welt in der Landessprache gesprochen wird. Es steht in aramäischer Sprache, was in der Zeit des zweiten Tempels die Sprache des Volkes war.

Es gibt das *Kaddisch* heute in vier verschiedenen Formen, die den größten Teil zu Beginn und am Schluss gemeinsam haben und sich nur in einzelnen, unterschiedlichen Einschüben unterscheiden.

Trauernde bei dem Begräbnis sprechen das sogenannte *Kaddisch haGadol*, das in dieser Variante nur einmal hier am Grab gesprochen wird, und zu den einzelnen Trauerzeiten, wann immer gebetet wird, das *Kaddisch* der Trauernden. Das *Kaddisch*-Gebet hat eine solche Bedeutung erlangt, dass viele, die nicht regelmäßig in die Synagoge gehen, nach dem Tod eines Verwandten doch eine Gemeinde aufsuchen, um *Kaddisch* sagen zu können.

Weder Tod noch Trauer werden erwähnt; es ist ein Gebet zum Lobpreise Gottes, eine Erklärung tiefen Glaubens an die ungeheure Größe des Allmächtigen und eine Bitte um Erlösung und Errettung. Die Zwiesprache – das *Kaddisch* wird rezitiert und die Gemeinde fällt an einigen Stellen mit ein – unterstreicht das Getragen-Sein durch die Gemeinschaft.

El male rachamim (*Gott voll Barmherzigkeit*)

Das *El male rachamim* ist ein Gebet, in dem Gott um Ruhe und Frieden für die Seele der jeweiligen Verstorbenen gebeten wird. Es hat heute seinen Platz bei den Beerdigungen, weiteren Zeremonien am Grab und bei *Jiskorgebeten* (Gedenkgottesdiensten).

In diesem Text gibt es eine Zeile, in der der Name der verstorbenen Person erwähnt wird,

mit der Bitte verknüpft, ihre Seele in den Bund des Lebens aufzunehmen.

Abschluss der Beerdigung

Eine weitere Tradition ist die der *Schurah* (Tröstung durch die anwesende Gemeinde). Es wird ein Spalier gebildet und die Trauernden verlassen das Grab durch diese Gasse, die die anderen Anwesenden bilden und hören von jedem die Worte: „*Hamakom jenacheim otcha/etchem betoch scha'ar avelej Zion weJeruschalajim*“ („Möge der Allmächtige dich/euch gemeinsam mit den anderen Trauernden Zions und Jerusalems trösten.“) Gerade in Zeiten der Corona-Pandemie mit ihren Abstandsregeln ist diese symbolische Umarmung ein wichtiges Zeichen des Trostes, den die Gemeinde/Freund*innen den Angehörigen spenden wollen.

Erst ab diesem Zeitpunkt ist es im Judentum üblich zu kondolieren.

Verlassen des Friedhofes

Es ist üblich den Friedhof auf einem möglichst anderen Weg zu verlassen. Und auch das Händewaschen ist üblich – hier allerdings, ohne den Segensspruch dazu zu sprechen.

SEUDAT HAWRA'AH

Man kann dies am besten mit „Mahl der Stärkung“ übersetzen. Es sollte nicht von den Trauernden bereitet werden. Es beginnt traditionell mit hart gekochten Eiern (die runde Form des Eies symbolisiert die dauernde Fortsetzung des Lebens und erinnert daran, dass auf Verzweiflung und Trauer auch Erneuerung und Freude folgen mögen). Außerdem wird ein Licht gezündet.

TRAUERZEITEN NACH DER BEERDIGUNG

Je nach Verwandtschaftsgrad schreibt die jüdische Tradition unterschiedliche Länge der Trauerzeit vor. Für Eltern trauert man ein Jahr, aus der Annahme heraus, dass der Tod der Eltern im allgemeinen als natürlich angesehen wird und der Trauernde so zur Trauer ermutigt wird.

Für alle anderen Verwandten (Geschwister, Kind, Ehepartner) trauert man 30 Tage. Diese Todesfälle sind eher unerwartet; die jüdische Tradition versucht daher, die Trauernden zur Rückkehr in den Alltag zu ermutigen.

Schiw'a

Die *Schiw'a* (sieben) beginnt unmittelbar nach dem Begräbnis und der anschließenden Mahlzeit und dauert eine Woche. Der Schabbat wird mitgezählt, wenn auch am Schabbat, der als ein Freudentag gilt, keine öffentliche Trauer gezeigt werden soll.

Die Trauernden werden zuhause von Freund*innen und Bekannten besucht und versorgt und können in der Gemeinschaft beten, lernen und das Kaddisch der Trauernden sprechen.

Der Trauer soll auch durch das Verhalten und durch äußere Zeichen Ausdruck verliehen werden: Kleidung, Essen, sogar die Schlafgewohnheiten können betroffen sein; den täglichen Pflichten wird nicht nachgegangen bzw. sie werden von anderen übernommen.

Schloschim

Die *Schloschim* (dreißig), die dreißig Trauertage, beginnen mit dem Begräbnis und inkludieren die *Schiwe*. Man geht wieder seinen täglichen Verpflichtungen der Arbeit nach, spricht aber weiterhin das Kaddisch in der Gemeinschaft der Beter.

Die Trauerzeit für alle Verwandten – mit Ausnahme für die Eltern – ist mit dem Ende der *Schloschim* abgeschlossen.

Schana

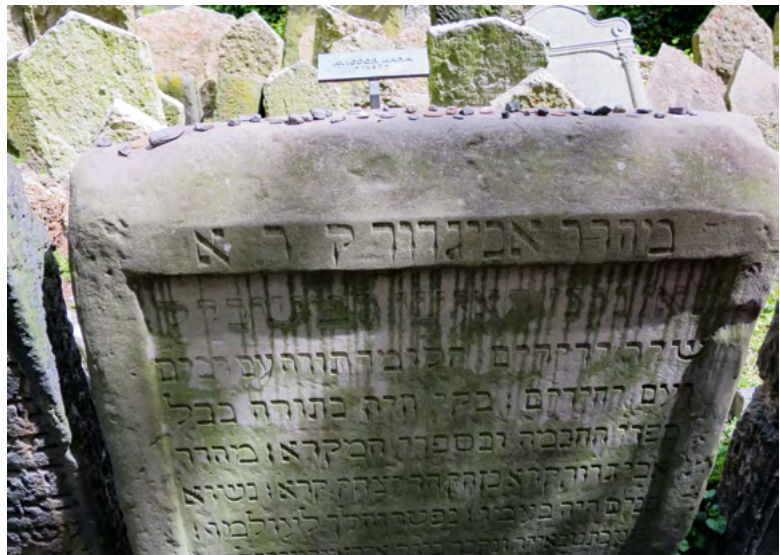
Schana heißt übersetzt: Jahr. Wer für einen Elternteil trauert, für den gelten gewisse Vorschriften der *Schloschim* für das ganze Jahr.

Der Zweck der Trauerbräuche ist es, dem Trauernden zu helfen, einen geeigneten Ausgleich zu finden zwischen dem Wunsch und dem Bedürfnis zu trauern und der Notwendigkeit, die die jüdische Tradition in der Rückkehr ins tägliche Leben sieht.

Im Laufe der Zeit wird erwartet, dass sich die Menschen von dem überwältigenden Kummer erholen und immer weniger äußere Führung benötigen.

Yahrzeit

Danach wird einmal im Jahr an den Verstorbenen erinnert, jeweils zum Jahrestag des Todes (hebräisches Datum). Die *Yahrzeit*-Kerze wird am Vorabend entzündet und brennt 25 Stunden lang. Das Kaddisch der Trauernden wird in der Gemeinschaft der Synagoge – evtl. gemeinsam mit anderen Trauernden – gesprochen.



Der Alte Jüdische Friedhof im Prager Stadtteil Josefov ist einer der historisch bedeutendsten jüdischen Friedhöfe in Europa. Das älteste Grabmal auf dem Friedhof erinnert an Rabbi Avigdor Kara, gestorben 1439 (Bild unten).

© Jutta Walbe

Jiskor-Zeiten

Vier Mal im Jahr wird ein *Jiskor* (Erinnerungsgottesdienst) gebetet: am Tag von Jom Kippur, am letzten Tag der Pessachwoche, zu Schawuot und Schemini Azeret/Simchat Tora.

In diesem Gottesdienst wird an alle Verstorbenen der Gemeinde erinnert, an die Märtyrer*innen des Holocaust, an gefallene Soldat*innen und an persönliche Verwandte und Freund*innen. Es ist ebenso üblich, an diesen Tagen zu Hause und/oder in der Gemeinde Seelen-Kerzen für die Verstorbenen der Familie anzuzünden.

MAZEWÄ (GEDENKSTEIN)

In Genesis 35:20 erwähnt die Tora den *Mazewä* (Gedenkstein), den Jakob auf dem Grabe seiner Frau Rachel errichtet hat.



Friedhof der
Liberalen Jüdischen
Gemeinde Hannover
K.d.ö.R.
© Jutta Walbe

Was für den Sarg gilt, sollte auch für die Grabsteine gelten, damit kein Unterschied zwischen Reichen und Armen besteht; sie sollten möglichst einheitlich groß und von schlichter Schönheit sein. Die Inschrift sollte mindestens den Namen des Verstorbenen, das Geburtsdatum und das Todesdatum enthalten. Auf manchen Friedhöfen kann man auch einen Bibelvers oder eine persönliche Inschrift auf den Grabsteinen finden.

Die Steinsetzung kann innerhalb eines kurzen Gottesdienstes erfolgen, der die Bedürfnisse der Trauernden in besonderer Weise hervorhebt.

Grabinschriften

So unterschiedlich doch auf den einzelnen Friedhöfen die Gestaltung der Grabmale sein kann, so finden sich doch einige hebräische Inschriften immer wieder:

פ' נ' hier ruht...

מ' נ' צ' ב' ה' *tehi nischmato/nafscho tserura bitsror hachajim.*
Möge ihre/seine Seele eingebunden sein im Bund des Lebens.



JUTTA WALBE ist Koordinatorin der Chewra Kadischa in der Liberalen Jüdischen Gemeinde Hannover (LJGH).

FRIEDHÖFE

Jüdische Friedhöfe zeichnen sich zum einen durch die Ausrichtung der Gräber aus. Die Ausrichtung (in Europa) nach Osten, symbolisch gen Jerusalem, ist verpflichtend. Ein weiteres Merkmal sind möglicherweise alte Gräber. Es gilt für Juden das Ewigkeitsrecht, die Gräber werden niemals aufgelassen.

Allerdings konnte in früheren Zeiten der Friedhof schnell zu klein werden und neue Flächen wurden nicht zugestanden. So wurde aus der Not der Friedhof aufgeschüttet und die nächsten Beerdigungen fanden über den vorherigen statt. Dabei wurden selbstverständlich die Grabsteine auch „eine Etage erhöht“. So konnte etwas entstehen, das wie ein kleiner Berg aussieht; man kann das z.B. in Prag auf dem alten Friedhof besichtigen.

SCHLUSSBEMERKUNG

In diesem Artikel wurde die Grundstruktur der Bestattungskultur des Judentums beschrieben. Dieser Ablauf kann jedoch je nach Ausrichtung und Gemeinde unterschiedlich erweitert werden. ◆

URSULA RUDNICK

Vernetzung – Engagement – Dialog

Die Verwurzelung des Christentums im Judentum ernst nehmen, immer wieder auch neu entdecken, ebenso die christliche Verantwortung, oft auch Schuld, für jahrhundertealte Judenfeindschaft und damit verbundene diskriminierende sowie verschwörungstheoretische Narrative selbstkritisch reflektieren, darüber ins offene und ehrliche Gespräch miteinander kommen und genauso miteinander unmissverständliche Zeichen gegen alle aktuellen Erscheinungsformen von Antisemitismus in unserer Gesellschaft setzen: Wer sich in diesem Sinne gerne informieren und aktiv engagieren möchte, kann vielfältige Angebote in Deutschland finden und nutzen. Im Folgenden werden einige Möglichkeiten für das Engagement im jüdisch-christlichen Dialog vorgestellt.

Das Arbeitsfeld Kirche und Judentum im Haus kirchlicher Dienste der Ev.-luth. Landeskirche Hannovers

Der Dialog mit dem Judentum und die Gestaltung christlichen Lebens im Angesicht des Judentums gehört zu den grundlegenden und für nahezu alle kirchlichen Arbeitsfelder relevanten Aufgaben der Landeskirche. Die Verbindung mit dem Judentum ist so wichtig, dass die Landeskirche Hannovers sie im Jahr 2013 in ihrer Verfassung festgeschrieben hat.

Das Arbeitsfeld unterstützt die Gemeinden in ihrer Verkündigung und Bildungsarbeit. Es vermittelt Kenntnisse zum Judentum und Einblicke in die jüdischen Wurzeln christlicher Tradition und das zeitgenössische jüdische Leben. Es befähigt dazu, Vorteile gegenüber dem Judentum aufzuarbeiten. Außerdem pflegt das Arbeitsfeld Beziehungen zu jüdischen Gemeinden im Bereich der Landeskirche und gestaltet aktiv den christlich-jüdischen Dialog in Niedersachsen. Das Arbeitsfeld initiierte und begleitet das Netzwerk christlich-jüdischer Dialog in Niedersachsen, das sich einmal im Jahr trifft und ein

Forum des Austausches und der Zusammenarbeit für interessierte Multiplikator*innen bietet. Es bietet Beratungen für Multiplikator*innen in Bezug auf Judentum und Fragen der christlich-jüdischen Beziehungen an. Das Arbeitsfeld bietet Ausstellungen zum Entleihen, wie z.B. die Ausstellung „Martin Luther und die Juden“ und Arbeitshilfen wie z.B. die Broschüre „Kon-Texte zur Verfassungsänderung“ an. Es bietet Projekte für Schulen an, wie z.B. das Projekt Vielfalt jüdischen Lebens und die Kampagne „#jüdisch-beziehungsweise-christlich“.

Die Leiterin des Arbeitsfeldes Apl. Prof. Dr. Ursula Rudnick steht als Referentin für Fortbildungen zur Verfügung.



WEITERE INFORMATIONEN,

auch zur außerschulischen Lernorten, und vielfältiges Material: www.kirchliche-dienste.de/arbeitsfelder/judentum

Begegnung – Christen und Juden. Niedersachsen e.V.

Der 1982 gegründete Verein Begegnung – Christen und Juden. Niedersachsen e.V. (BCJ) bietet Vorträge und Seminare zur jüdischen Tradition und christlich-jüdischen Beziehungen an. Er organisiert Begegnungen in interreligiösen Kontexten und gestaltet den christlich-jüdischen Dialog in Niedersachsen. Der derzeit fast 300 Mitglieder zählende Verein vermittelt Kenntnisse über das Judentum und über eine erneuerte Theologie im Gegenüber zum Judentum. Er bekämpft Judenfeindschaft in Kirche und Gesellschaft und fördert Projekte, die einem wertschätzenden Miteinander von Jüd*innen, Christ*innen und Muslim*innen dienen.

BCJ verleiht alljährlich den Blickwechsellpreis für innovatives oder langjähriges Engagement im christlich-jüdischen Dialog. Der Blickwechsel-

preis steht unter der Schirmherrschaft von Landesbischof Ralf Meister.

Insbesondere für Schulen und Kirchen geeignet sind die Wanderausstellungen, wie z. B. „Stimmen aus Jerusalem“. Der Verein hat ein abwechslungsreiches Vortragsangebot, das auch via Zoom zugänglich ist. Er bietet regelmäßig Exkursionen und Studienreisen auf den Spuren jüdischen Lebens an, so z. B. in den Herbstferien 2021 nach Straßburg. Der kostenfreie monatlich erscheinende Newsletter informiert über alle Veranstaltungen.

INFORMATIONEN

www.begegnung-christen-juden.org

Gesellschaften für christlich-jüdische Zusammenarbeit

Die ersten Gesellschaften für christlich-jüdische Zusammenarbeit wurden 1948 gegründet, ein Jahr später der Koordinierungsrat. Sie waren von Anfang an ökumenisch ausgerichtet: mit jeweils einem oder einer jüdischen, evangelischen und katholischen Vorsitzenden. Heute gibt es 83 Gesellschaften in Deutschland. In Niedersachsen gibt es Gesellschaften in Hannover, Göttingen, Osnabrück, Celle, Ostfriesland und Wolfsburg / Niedersachsen Ost. Sie setzen sich für den Dialog zwischen Christen und Juden,

für Toleranz und gegen Fremdenfeindlichkeit in der Gesellschaft ein. Alljährlich wird von ihnen die Woche der Brüderlichkeit durchgeführt und die Buber-Rosenzweig Medaille verliehen. Die bundesweite Eröffnung der Woche der Brüderlichkeit wird 2022 in Osnabrück stattfinden.

INFORMATIONEN

www.deutscher-koordinierungsrat.de

Die Internationale jüdisch-christliche Bibelwoche

Das Haus Ohrbeck bei Osnabrück veranstaltet in Kooperation mit dem Leo Baeck College die internationale jüdisch-christliche Bibelwoche, in der Christ*innen und Jüd*innen sich intensiv mit einem biblischen Buch beschäftigen. Sie findet alljährlich in der letzten Juliwoche statt. Die Teilnehmer*innen kommen aus Deutschland, Großbritannien, den Niederlanden, den Vereinigten Staaten und Israel; die Tagungssprachen sind Deutsch und Englisch.

Von Montag bis Freitag finden morgens Bibelarbeiten in Gruppen statt, wobei die Teilnehmer*innen je nach Sprachkenntnissen und Interessen mit dem hebräischen Text, mit Übersetzungen oder auf künstlerisch-kreative Weise arbeiten. Am Nachmittag gibt es Vorträge

zu einzelnen Aspekten des jeweiligen biblischen Buchs. Ab Freitagabend gestalten die jüdischen Teilnehmer*innen den Schabbat mit allen Elementen, die christlichen Teilnehmer*innen sind hierbei Gäste. Der Gottesdienst am Sonntagmorgen wird jährlich abwechselnd nach katholischer oder evangelischer Ordnung gefeiert, wobei wiederum die jüdischen Teilnehmer*innen Gäste sind. Die nächste Bibelwoche findet vom 25. Juli bis 1. August 2021 statt. Anmeldungen sind ab sofort möglich.

INFORMATIONEN

www.haus-ohrbeck.de/haus-ohrbeck/bibelforum/juedisch-christliche-bibelwoche.html

Aktion Sühnezeichen

Mit der Aktion Sühnezeichen/Friedensdienste leisten jährlich 180 junge Menschen nach ihrem Schulabschluss einen zwölfmonatigen Freiwilligendienst in einem von dreizehn Ländern in Europa, den USA und Israel. Der Friedensdienst bietet den jungen Menschen eine Möglichkeit zum sozialen Engagement und zur beruflichen Orientierung. ASF-Freiwillige engagieren sich vielfältig in politischen und sozialen Projekten. Ein zentrales Aufgabenfeld ist die Unterstützung von Überlebenden der NS-Verfolgung. So arbeiten Freiwillige z. B. mit Holocaust-Überlebenden, in der historisch-politischen Bildungsarbeit in Gedenkstätten, Museen, Menschenrechtsorganisationen, in arabisch-israelischen Einrichtungen und mit Menschen mit Behinderungen. Der Freiwilligendienst, der jeweils im September beginnt und ein Jahr dauert, beginnt mit einer intensiven Vorbereitung auf die Sprache, Kultur und Aufgabengebiete des jeweiligen Dienstes. Vor Ort werden die Freiwilligen kompetent begleitet und kontinuierlich geschult. Darüber hinaus bietet ASF Gedenkstättenfahrten, Sommerlager und Seminare an, in denen die Ursachen und Folgen des Nationalsozialismus thematisiert werden. Eine zentrale Frage ist dabei, welche Auswirkungen die Geschichte auf die Gegenwart hat.

Auf Wunsch kommen Vertreter*innen von ASF gern mit einer*m ehemaligen Freiwilli-



© Nils Bornemann /
Aktion Sühnezeichen
Friedensdienste e.V.

gen in die Schule – sei es in die Gesamtkonferenz, in die Fachkonferenz Geschichte, Gesellschaftswissenschaft oder Religion oder auch in den Unterricht – und stellen den Freiwilligendienst vor.

i INFORMATIONEN

www.asf-ev.de/freiwilligendienst/fuer-lehrerinnen

Studium in Israel

Seit 1978 bietet „Studium in Israel“ Theologiestudierenden die Möglichkeit, für ein Jahr in Jerusalem zu leben und zu lernen. Ein Jahr lang tauchen die Studierenden in den Universitätsalltag der Hebräischen Universität in Jerusalem ein. Sie lernen das jüdische Leben in Alltag und Feiertag sowie in seinen religiösen und säkularen Ausprägungen kennen und begegnen einer Vielfalt an Kulturen und Religionen in einer Intensität, wie sie nur diese Stadt zu bieten hat. „Studium in Israel“ bietet seinen Studierenden ein vielschichtiges akademisches Begleitprogramm, das von der Studienleitung mit den Teilnehmenden des Studienjahres gestaltet wird. Es beinhaltet u.a. Vortragsreihen, wie z.B. eine Einführung in das jüdische Gebetsbuch oder islamische Theologien und mehrtägige Exkursionen.

Für im Beruf stehende Menschen bietet sich die „Theologische Fortbildung in Jerusalem“ an. Sie bietet Pfarrer*innen, Religionslehrer*innen, Pastoralreferent*innen und anderen Interessierten im Rahmen eines Studienseesters oder einer längeren beruflichen Auszeit die Möglichkeit, eine Thematik ihrer Wahl im Horizont des christlich-jüdischen oder interreligiösen Dialogs zu bearbeiten. Die theologische Fortbildung bietet die Chance, an einem eigenen Projekt zu arbeiten und dieses im Gespräch mit kompetenten Ansprechpartner*innen vor Ort mit Leben zu füllen. Es ermöglicht darüber hinaus, jenseits des beruflichen Alltags spirituell aufzutanken.

i INFORMATIONEN

www.studium-in-israel.de



DR. URSULA RUDNICK ist Beauftragte für Kirche und Judentum im Haus kirchlicher Dienste der Ev.-luth. Landeskirche Hannovers und Studienleiterin des Vereins Begegnung – Christen und Juden Niedersachsen sowie Apl. Professorin an der Universität Hannover.

JESSICA GRIESE

Vielfalt jüdischen Lebens

Eine Begegnung in Schule und Synagoge

Das Projekt „Vielfalt jüdischen Lebens – Eine Begegnung in Schule und Synagoge“ wurde von der Evangelischen Landeskirche (Referat Kirche und Judentum) und dem Bischöflichen Generalvikariat Hildesheim (Hauptabteilung Bildung) konzipiert und wird seit 2015 angeboten und durchgeführt. Es richtet sich an Schüler*innen des katholischen und evangelischen Religionsunterrichts der Jahrgänge 5 bis 13, unabhängig von der Schulform.

Die Beschäftigung mit dem Judentum und dem Verhältnis von Kirche und Judentum sind ein zentrales Thema christlicher Existenz. Zu den Zielen des Projektes gehört es, gelebte Religion in der Begegnung sichtbar zu machen und im Gespräch auf konkrete Fragen der Schüler*innen einzugehen. Offene Dialoge und das Kennenlernen des Judentums stärken Verständnis und Toleranz und entwickeln die interreligiösen und interkulturellen Kompetenzen weiter.

Gegenwärtig ist das gesellschaftliche Zusammenleben geprägt von Diskriminierung, Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus. Es äußert sich in verbalen und körperlichen Angriffen. Insbesondere am Lernort Schule stoßen die verschiedenen Religionen und Kulturen aufeinander, und aufgrund von Unwissenheit und Vorurteilen entstehen Konfliktsituationen. Diese gilt es zu überwinden, um zu einem bewussten und friedvollen Miteinander beizutragen und eine Basis für ein gemeinsames Lernen von- und miteinander zu schaffen.

Das Thema Judentum ist mehrfach und auf unterschiedliche Weise Bestandteil des Lehrplans im evangelischen und katholischen Religionsunterricht. Durch Wissensvermittlung über jüdisches Leben heute verbunden mit einem authentischen Erfahrungsbericht werden die Schüler*innen zum einen fachlich informiert und zum anderen emotional berührt. Durch diese Kombination und durch Begegnung mit dem Judentum werden die Schüler*innen mit der jüdischen Kultur und Religion vertraut gemacht.

Zum Ablauf des Projekts

Mit diesem Projekt haben die Lehrkräfte im Fach Religion die Möglichkeit, eine*n Gesprächspartner*in in den Religionsunterricht einzuladen und/oder mit der Lerngruppe eine Synagoge zu besuchen.

Das Projekt umfasst mindestens sechs Unterrichtsstunden.

1. Lehrkräfte, die das Projekt durchführen wollen, setzen sich per Mail mit einer Gesprächspartnerin bzw. einem Gesprächspartner in Verbindung und klären den Besuchstermin und die inhaltlichen Schwerpunkte des Gesprächs. Zwischen Anfrage und Durchführung sollten mindestens vier Wochen liegen.
2. Die Lehrkraft bereitet mit der Lerngruppe in mindestens zwei Unterrichtsstunden Thema und Begegnung vor und erarbeitet Fragen. Die Begegnung findet dann in der Schule in einer Doppelstunde statt bzw. es besteht die Möglichkeit, die liberale jüdische Synagoge in Hannover zu besuchen (Führung und Gespräch).
3. Die Begegnung wird im Unterricht nachbereitet. So kann die Lerngruppe eine Präsentation der gewonnenen Einsichten erstellen, einen Brief an den Gesprächspartner/die Gesprächspartnerin verfassen oder das Auswertungsgespräch dokumentieren.
4. Die Lehrkraft verpflichtet sich, nach erfolgter Begegnung einen Auswertungsbogen auszufüllen und ihn innerhalb eines Monats an die Projektträger zu senden.

Träger des Projektes sind das Haus kirchlicher Dienste der Ev.-lutherischen Landeskirche Hannovers, Arbeitsfeld Kirche und Judentum, und das Bischöfliche Generalvikariat Hildesheim, Hauptabteilung Bildung. Es wird geleitet von Apl. Prof. Dr. Ursula Rudnick, unterstützt von der Bildungsabteilung der Ev.-lutherischen Landeskirche Hannovers, sowie von Dr. Jessica Griese. ◆



KONTAKT:

Dr. Ursula Rudnick
Tel.: 0511/12 41-4 34
rudnick@kirchliche-dienste.de

Dr. Jessica Griese
Tel.: 051 21/30 72 99
jessica.griese@bistum-hildesheim.de



DR. JESSICA GRIESE

ist Referentin für
Religionspädagogik
im Bischöflichen
Generalvikariat
Hildesheim.

KATRIN GROSSMANN

#beziehungsweise: jüdisch und christlich – näher als du denkst

Eine ökumenische Kampagne

Was feiern Jüd*innen im Dezember? Wie hängen das Osterfest und Pessach zusammen? Warum beginnt das Jahr 5782 im September? Das Judentum ist für viele Menschen in Deutschland eine weithin fremde Religion. Dabei leben Jüd*innen seit 1700 Jahren in unserem Land und bringen sich auf vielfältige Weise in Gesellschaft und Kultur ein. Die Fremdheit überwinden und Interesse wecken für das jüdische Leben und für die Verbindungen von Judentum und Christentum – dazu wollen die beiden großen Kirchen mit ihrer Kampagne *#beziehungsweise im Festjahr 2021 – Jüdisches Leben in Deutschland* beitragen.

1700 Jahre jüdisches Leben in Deutschland

Ein Edikt des römischen Kaisers Konstantin, das auf den 11. Dezember 321 datiert ist, belegt, dass es zu diesem Zeitpunkt Jüd*innen in Köln und an weiteren Orten in Nord- und Mitteleuropa gab. Einige von ihnen haben zudem eine gesellschaftliche Stellung innegehabt, die Anlass zur Klärung ihrer politischen Teilhabe bot. Das Edikt legt fest, dass Juden Ämter in der Kölner Stadtverwaltung ausüben dürfen.¹ Im Festjahr 2021 wird es bundesweit Veranstaltungen und Projekte geben, die dies als Anlass nehmen,

¹ Das Dokument ist in Abschrift im Codex Theodosianus überliefert. Die älteste erhaltene Abschrift der Gesetzessammlung befindet sich im Vatikan; vgl. https://miqua.files.wordpress.com/2020/08/edikt_deutsch_barrierefrei.pdf (zuletzt abgerufen am 29.12.2021).

das jüdische Leben in Deutschland zu feiern. Der Verein „2021 – Jüdisches Leben in Deutschland“ bündelt die Aktivitäten. Die ökumenisch verantwortete Kampagne *#beziehungsweise – jüdisch und christlich: näher als du denkst*, die von der Evangelischen Kirche in Deutschland und der Unterkommission für die Beziehungen zum Judentum der Deutschen Bischofskonferenz unterstützt wird, ist ein Beitrag der Kirchen zu diesem Festjahr.

#beziehungsweise – Nähe und Distanz

Die Kampagne lenkt den Fokus auf die Beziehung zwischen Judentum und Christentum, Das leitende Interesse ist dabei einerseits auf die Nähe zwischen den beiden Religionen hinzuweisen. So wird deutlich, dass das Judentum aus christlicher Perspektive keine fremde Religion ist, sondern dass das Christentum aufgrund der historischen Entwicklung dauerhaft auf das Judentum bezogen bleibt. Es ist aus dem biblischen Judentum entstanden: Jesus war, wie seine Jünger*innen auch, Jude. Gerade bei unseren kirchlichen Festen wird die Verwurzelung des Christentums im Judentum deutlich, dies wird auf den einzelnen Plakaten thematisiert. So z.B. bei Ostern und Pfingsten.

Zugleich wird jedoch gerade durch die Thematisierung der Feste der Blick auf die aktuell gelebte jüdische Praxis gelenkt. Durch die Beteiligung jüdischer Autor*innen für die Texte auf der Website www.juedisch-beziehungsweise-christlich.de und jüdischer Referent*innen an den begleitenden Veranstaltungen regt die



www.juedisch-beziehungsweise-christlich.de



Die Kampagne zum „Festjahr 2021 – Jüdisches Leben in Deutschland“ wird vom jüdischen Puppentheater „bubales“ begleitet.
© Beate Ney-Janßen

Kampagne zu einer respektvollen Wahrnehmung der Vielfalt jüdischen Lebens in Deutschland an.

Grundlegende Texte auf der Homepage führen aus jüdischer und christlicher Perspektive in die Feste im Lebenszyklus und im Jahreskreis ein und bieten so einen Rahmen zur Einordnung der jeweiligen Themen der Monatsplakate im Kontext der jeweiligen Religion.

Die Kampagne bietet aus christlicher Perspektive nicht nur die Möglichkeit, das Wissen über das Judentum zu vertiefen, sondern regt auch dazu an, die eigene Religion im Angesicht des Judentums tiefer zu erfassen. Dabei ist die Bezugnahme auf das Judentum in christlichen Kontexten auch kritisch zu hinterfragen, damit Vereinnahmungstendenzen erkannt und vermieden werden können. Die Betonung der Nähe ist nur unter Wahrung der Würde der Differenz möglich.

Aktuell finden wir uns dabei in einer gesellschaftlichen Situation wieder, die durch ein Erstarken von Antisemitismus und weiterer Formen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit geprägt ist. Übergriffe gegen jüdische Bürger*innen, Hetze und Verschwörungsmymen in den Sozialen Medien nehmen weiterhin zu. In einer respektvollen Bezugnahme auf das Judentum, die zur positiven Auseinandersetzung mit der Vielfalt jüdischen Lebens in Deutschland anregt, will die Kampagne auch einen Beitrag zur Bekämpfung des Antisemitismus leisten.



<https://2021jid.de>

Idee und Umsetzung in Niedersachsen

Die Idee zu dieser Kampagne entstand in der Evangelischen Kirche Berlin-Brandenburg-schlesische Oberlausitz und ist in Niedersachsen zu einer ökumenischen Kampagne im Kontext des Festjahres 2021 weiterentwickelt worden. Hier ist der Impuls zu einer Website mit weiterführenden Texten aus jüdischer und christlicher Perspektive, zur digitalen Veranstaltungsreihe „Gelehrte im Gespräch“ und zur Erarbeitung von religionspädagogischen Materialien entstanden. Bundesweit beteiligen sich inzwischen viele (Erz-)Bistümer und Landeskirchen an der Kampagne. In Niedersachsen wird sie in allen katholischen Bistümern (Hildesheim, Osnabrück sowie der Offizialatsbezirk Vechta), den evangelischen Landeskirchen der Konföderation (Hannovers, Braunschweig, Oldenburg, Schaumburg-Lippe und der Reformierten Kirche), sowie der Arbeitsgemeinschaft Christlicher Kirchen aufgegriffen.

In vielen Regionen ist die Kampagne in ökumenischer Verantwortung an die regionalen Bedürfnisse angepasst worden, so auch in Niedersachsen. Hier werden 13 der insgesamt 14 Monatsplakate aufgegriffen. Folglich wird *#beziehungsweise* in Niedersachsen von Januar 2021 bis Januar 2022 umgesetzt.

Umsetzung der Kampagne in der Schule

Herzstück der Kampagne sind 13 Plakate, die monatlich wechselnd in Schaukästen oder an den Schwarzen Brettern digital oder analog präsentiert werden und im Unterricht aufgegriffen werden können. Ein QR-Code auf dem jeweiligen Plakat führt zu einer Internetseite, auf der sich vertiefende Informationen, aber auch Unterrichtsentwürfe und Materialien zu Kampagne finden. Die Homepage bietet zudem eine Übersicht über begleitende Veranstaltungen.

Unterstützende Angebote

Neben den Materialien auf der Website wird die Kampagne durch eine digitale Dialogreihe begleitet. Unter dem Titel „Gelehrte im Gespräch: jüdisch beziehungsweise christlich“ wird an jedem dritten Dienstag im Monat um

19:00 Uhr ein*e jüdische*r Referent*in ein Fest aus der Tradition heraus erläutern und ein*e christliche*r Gelehrte*r das christliche Fest in seinen Bezügen zum Judentum beschreiben. Referent*innen sind namhafte Expert*innen aus Judentum und Christentum. Die erste Veranstaltung fand am 19. Januar 2021 zum Thema *Im Anfang war das Wort. B'reschit beziehungsweise Im Anfang* statt. Referent*innen sind Dr. Katrin Brockmöller (Katholisches Bibelwerk) und Rabbiner Dr. Gábor Lengyel (Liberales Jüdische Gemeinde Hannover). Sie können sich über die Kampagnenwebsite zu den Veranstaltungen anmelden und erhalten dann den jeweiligen Zugangslink. Die Gespräche werden aufgezeichnet und stehen in einer Mediathek auf der Homepage zum Nach-Schauen zur Verfügung.

Durch das Jahr hindurch wird es zudem spezifische Fortbildungsangebote für Lehrer*innen an verschiedenen Orten in Niedersachsen geben, die jeweils auf der Homepage zur Kampagne beworben werden.

Unter www.juedisch-beziehungsweise-christlich.de sind die Materialien zur Kampagne veröffentlicht. Sie finden dort die Plakate zum Download, vertiefende Texte zu den The-

men der einzelnen Monatsplakate aus jüdischer und christlicher Perspektive, Hinweise auf Veranstaltungen, aber auch religionspädagogische Materialien zum Download.

Auf der Website zum *Festjahr 2021 – Jüdisches Leben in Deutschland* (<https://2021jlid.de>) finden sich Informationen zu allen Themen rund um das Festjahr. Neben einem Hinweis auf Veranstaltungen sind dort historische Hintergrundinformationen aufbereitet. Die Kampagne wird vom jüdischen Puppentheater *bubales* begleitet, das durch Videos, die auf der Homepage zum Festjahr veröffentlicht werden, im Verlauf des Jahres in die jüdischen Feste einführen wird.

Ansprechpartnerinnen in Niedersachsen

Für die Umsetzung der Kampagne in Niedersachsen sind Dr. Ursula Rudnick und Katrin Großmann verantwortlich. Beide wirken auch in der bundesweiten Steuerungsgruppe mit. Darüber hinaus unterstützen die katholischen Bistümer und die Arbeitsgemeinschaft christlicher Kirchen in Niedersachsen die Kampagne. ◆



KONTAKT:

Dr. Ursula Rudnick (s.o.)
Katrin Großmann,
Tel.: 0541/3 18-246,
k.grossmann@bistum-os.de



KATRIN

GROSSMANN ist Diözesanbeauftragte für Ökumene und interreligiösen Dialog im Bistum Osnabrück

JÜRGEN HEUMANN

Zum Tode von Prof. Dr. Siegfried Vierzig – ein Nachruf

Bereits im Mai 2020 verstarb im Alter von 96 Jahren Prof. Dr. Siegfried Vierzig, einer der innovativsten Vertreter der deutschen Religionspädagogik der 1970er- und 1980er-Jahre.

Aufgewachsen in einem religiös abstinenten großbürgerlichen Elternhaus in Masuren, studierte er nach der Kriegsgefangenschaft Evangelischen Theologie u. a. bei den berühmten Neutestamentlern Rudolf Bultmann und Ernst Käsemann. Die historisch-kritische Exegese des Oldenburgers Bultmann, die die christlichen

Mythosbestände auf den wissenschaftlichen Prüfstand stellte, aus existenzieller Perspektive neu interpretierte und so zu einem befreienden und befreiten Umgang mit biblischen Texten führte, faszinierten Siegfried Vierzig. Sein erstes Buch als späterer Religionspädagoge widmete er deshalb wohl auch dem Markus-Evangelium.

Ende der 1960er-Jahre, nach vielen Jahren im Pfarramt, wurde er zum Leiter des in Kassel neu gegründeten Pädagogisch-Theologischen-Instituts berufen. Die Debatten um den damals wegen massenhafter Schüleraustritte in die Kri-

se geratenen Religionsunterricht und die unmittelbare Not der Religionslehrer*innen in der Praxis ließen ihn in diese Debatten eingreifen und durch Erarbeitung von Unterrichtsmodellen Alternativen anbieten. Ihm ging es dabei um eine religiöse Bildung, die in der Bibel nicht nur eine unreflektierte Norm sah, sondern aktuelle Lebensprobleme im Lichte dieser Texte zur Sprache kommen lassen sollte. Damit verbunden war eine Grundposition, die Religion nicht von Autoritäten und Institutionen her interpretierte, sondern als ein Phänomen sah, durch das sich Menschen emanzipieren können, das Freiheits- und Befreiungspotenzial besitzt.

In seinem Hauptwerk von 1975 „Religionsunterricht und Ideologiekritik“ hob er deshalb die gesellschaftskritische Funktion von Religion hervor und verband sie auf der pädagogischen und didaktischen Ebene mit der Aufgabe der Schule, Menschen zu kommunikationsfähigen Wesen zu erziehen. Vierzig hatte schon in den Siebzigerjahren mit seinem katholischen Kollegen Hubertus Halfbas ein konfessionsübergreifendes Curriculum vorgelegt. Er kann als Vorläufer zur Überwindung einer konfessionsgebundenen Bildung hin zu einer allgemeinen religiösen Bildung gesehen werden.

1974 wurde Vierzig auf den Lehrstuhl für Religionspädagogik an der neu gegründeten Carl von Ossietzky-Universität in Oldenburg berufen. Hier hatte er seine konzeptionellen Vorstellungen im Rahmen der einphasigen Lehrer*innenausbildung mit ihrer emanzipationsorientierten engen Verzahnung von Theorie und Praxis so lange verbinden können, bis der Modellversuch von der Landesregierung eingestellt wurde. Neben seinen didaktischen Arbeiten (u.a. projektorientierte Unterrichtsmodelle) widmete sich Vierzig in den Jahren seiner Professur der Narzissmusproblematik und der Feministischen Theologie. Er wurde 1991 emeritiert.

In den Jahren des Alters hat er, die feministische Theologie aufnehmend, religionswissenschaftlich weitergearbeitet. Insbesondere Arbeiten zur „Renaissance des Weiblichen in der Religion“ und zu „Kult und Religion der frühen Menschheitsgeschichte“ sind hier zu nennen.

Siegfried Vierzig steht in der Nachkriegsgeschichte der deutschen Religionspädagogik für ihre Aufbrüche und Neuorientierungen. Seine Verdienste um eine religiöse Bildung in der öffentlichen Schule gehen weit über den konfessionsgebundenen Religionsunterricht hinaus. ◆



DR. JÜRGEN HEUMANN ist Professor em. für Religionspädagogik an der Universität Oldenburg.

Buch- und Materialbesprechungen

DER JUDE JESUS UND DIE ZUKUNFT DES CHRISTENTUMS

Warum lässt sich christlicher Glaube in Westeuropa immer schwerer erzählen? Dieser Frage geht der promovierte katholische Theologe Norbert Reck in seinem Buch nach. Grundlegend ist darin die These, dass die Krise des Christentums in der Theologie liege: „in ihrem Zurückschrecken vor der jüdischen Identität Jesu seit dem Beginn der Moderne – mit weitreichenden Konsequenzen“ (7).

Norbert Reck fordert nicht mehr und nicht weniger, als endlich ernst zu machen mit der alles andere als neuen Einsicht, dass die biblischen Erzählungen geschichtlich bedingt sind. Ernst zu machen auch mit der Tatsache, dass Jesus jüdisch dachte und fühlte, dass er in die *Diskurse* des Judentums seiner Zeit eingebun-

den war. „Gesucht wird eine christliche Theologie, die den jüdischen Jesus nicht mehr ignorieren, sondern kennenlernen will. Und das müsste weit über die bloße Feststellung hinausgehen, dass Jesus Jude war. Was bedeutet der jüdische Jesus theologisch?“ (99)

Um sich den biblischen Erzählungen in diesem Sinne nähern und sie neu lesen zu können, schlägt Reck vor, die *Diskursanalyse* des französischen Philosophen Michel Foucault theologisch fruchtbar zu machen. Dies begründet er mit der *Diskurs*-Tradition im rabbinischen Judentum, wie sie sich beispielsweise im Talmud widerspiegelt. Laut dem Talmudforscher Daniel Boyarin, dessen Fachexpertise Reck an dieser Stelle seines Buches ins Feld führt, seien die Re-

daktoren des Talmud im 4./5. Jahrhundert mit einer Vielzahl einander widersprechender Positionen konfrontiert gewesen und hätten deshalb entscheiden müssen, welche Perspektiven sie in den Talmud aufnehmen wollten und welche nicht. Also hätten sie nach dem Vorbild der Redaktion der Bibel beschlossen, den erfolgten Diskurs der verschiedenen Positionen nicht zu kaschieren, sondern unterschiedliche Perspektiven gleichermaßen gültig im Talmud zu versammeln. (125)

Wie könnte nun aber eine konkrete biblische Erzählung im Sinne einer *Diskursanalyse* neu erzählt werden? Im Sinne einer christlichen Theologie, die mit der Einsicht ernst macht, dass Jesus selbst bereits Teil kontroverser Diskurse innerhalb des Judentums seiner Zeit war? Norbert Reck zeigt dies exemplarisch an vier zentralen biblischen Themen auf: *Gott des Exodus, Opfer, Messias und Gang über den See (Wunder)*. In der Tat schafft er es hier, die biblischen Texte lebendig werden zu lassen und sie zeitgemäß auszulegen, also so, dass sie in unsere Zeit zu sprechen beginnen.

Bereits im Vorwort räumt Norbert Reck ein, sein Buch habe „eindeutig eine katholische Schlagseite“ (8), dennoch habe er versucht, auch die protestantische Seite in seinen Überlegungen, vor allem in den Beispielen, abzubilden. Aus protestantischer Sicht lässt sich dieser ehrliche Versuch Recks nach aufmerksamer Lektüre durchaus feststellen und würdigen. Aus eben dieser Perspektive scheint aber auch manches

in dem Buch nicht ganz neu zu sein, so wie beispielsweise die Feststellung des historischen Risikos zwischen Exegese und Dogma sowie die Forderung verbunden mit dem Bemühen, die jüdische Identität Jesu bei der Exegese insbesondere von Evangelientexten nicht nur zu berücksichtigen, sondern noch stärker in den Fokus zu rücken. Dennoch ist Recks Buch eine eindringliche Erinnerung und Aufforderung, in der Verkündigungspraxis mit dem jüdischen genauso wie mit dem pluralistischen und diskursiven Charakter der Heiligen Schriften endlich *wirklich* ernst zu machen. Der diskursanalytische Ansatz in Anlehnung an Michel Foucault inspiriert darüber hinaus zu neuen Perspektiven auf scheinbar altbekannte Texte sowie zu einem *echten* Gespräch zwischen den alten Texten und Menschen des 21. Jahrhunderts, in denen *wirklich* die Möglichkeit besteht, dass sich Einstellungen, ja, Perspektiven der Gesprächsteilnehmenden verändern. Möglicherweise liegt hier tatsächlich eine Chance, christlichen Glauben in Westeuropa wieder so zu erzählen, dass Menschen darin Lebensrelevantes neu entdecken können.

Der Jude Jesus und die Zukunft des Christentums: ein Buch, das zur Wiederentdeckung alter sowie zur Entwicklung neuer Ideen für das Erzählen biblischer Narrative im Westeuropa des 21. Jahrhunderts inspiriert. ◆

Christina Harder

ERINNERUNG AN DEN HOLOCAUST IM RELIGIONSUNTERRICHT

Wie lässt sich die Erinnerung an den Holocaust gerade angesichts aktueller gesellschaftlicher Entwicklungen wachhalten? Und welchen Beitrag kann hierzu insbesondere die Religionspädagogik, explizit der Religionsunterricht an Schulen, leisten? Diese Fragen bilden den Ausgangspunkt der Forschungen der international zusammengesetzten Gruppe aus Forscher*innen, die sich den Namen REMEMBER gegeben hat. Sie setzt sich aus Religionspädagog*innen aus Deutschland, Österreich und der Schweiz zusammen, die seit 2014 das Ziel verfolgen, die Potenziale religiöser Bildung an Schulen für die Erinnerungsarbeit zum Holocaust zu erforschen (20). Die

Forscher*innen verorten ihr Projekt im internationalen Forschungskontext der „Holocaust Education“, machen zugleich aber deutlich, dass sie einen eigenen theoretischen und methodologischen Ansatz entwickelt haben, weil die Forschungsansätze der „Holocaust Education“ die religiöse Bildung bzw. den Religionsunterricht praktisch nicht thematisieren (21).

Die Ergebnisse der Einstiegsstudie der Forschungsgruppe REMEMBER sind nun in dem 2020 erschienenen Buch „Erinnerung an den Holocaust im Religionsunterricht“ zusammengefasst. Das umfangreiche Datenmaterial wurde in einer Querschnittsstudie mit einer einmaligen Erhebung durch einen Online-Fragebogen,



Norbert Reck

Der Jude Jesus und die Zukunft des Christentums

Zum Riss zwischen Dogma und Bibel. Ein Lösungsvorschlag
Grünewald-Verlag
Mainz 3. Auflage 2021
ISBN 978-3-7867-3180-1
192 Seiten, 22,00 €



Forschungsgruppe
REMEMBER

Erinnerung an den Holocaust im Religionsunterricht

Empirische Einblicke
und didaktische Impulse
Reihe Religionspädagogik
innovativ Band 35
Kohlhammer
Stuttgart 2020
ISBN 978-3-17-038912-0
276 Seiten, 29,00 €

der von Ende April 2016 bis Ende Mai 2017 von Religionslehrer*innen in Deutschland, Österreich und der Schweiz ausgefüllt werden konnte, gesammelt und ausgewertet. Am Ende lagen der Forschungsgruppe 1204 ausgefüllte Fragebögen als Grundlage für die Auswertung vor (37). Die vorliegende Studie ist als Einstieg und erstmaliger wissenschaftlicher Impuls für weitere Forschungen und vertiefende Studien zu der Thematik gedacht (228).

Nach einem kurzen Vorwort sowie einer Hinführung von zwei jüdischen Wissenschaftler*innen werden in den ersten beiden Kapiteln die theoretischen Ausgangspunkte sowie das methodische Vorgehen für die Datenerhebung und Auswertung ausführlich vorgestellt sowie begründet. Sowohl die Darstellung als auch die Begründung der Vorgehensweise sind sehr klar und deshalb gut nachzuvollziehen. Sie zeugen von einer akribisch vorbereiteten und in einem weiten wissenschaftlichen Kontext reflektierten Studie.

In Kapitel 3 werden länderspezifische Analysen auf Grundlage des gesammelten Datenmaterials vorgenommen. Einleitend wird betont, es handle sich um explorative, nicht repräsentative Untersuchungen über die Einstellungen, Motivationen und die didaktischen Entscheidungen von Religionslehrer*innen zum Thema Erinnerung an den Holocaust im Religionsunterricht. Aus diesem Grund seien auch keine ländervergleichenden Analysen „im strengen Sinn einer komparativen Pädagogik bzw. Religionspädagogik möglich“ (67). Dennoch könnten an den länderspezifischen Analysen die unterschiedlichen gesellschaftlichen und historischen Kontexte der Religionslehrer*innen in den drei deutschsprachigen Ländern abgebildet werden, aus denen heraus Unterschiede im Antwortverhalten festzustellen sind, heißt es einleitend. Der jeweils unterschiedliche Aufbau der drei Analysen erschwert allerdings einen unmittelbaren Vergleich.

In Kapitel 4 wird auf Grundlage der Daten bzw. Antworten vier Fragen nachgegangen: Welche Bedeutung hat der Religionsunterricht für die Erinnerung an den Holocaust? Wie werden didaktische Entscheidungen und der Einsatz spezifischer Materialien begründet? Welche Widerstände werden bei dem Thema wahrgenommen und wie werden diese gedeutet? Welchen Beitrag kann der Religionsunterricht zur Bekämpfung des Antisemitismus leisten, und an welchen Stellen zeigen sich Probleme? Hier ist der regelmäßige Abgleich mit dem Online-Fragebogen und den quantitativen Daten zu den einzelnen Fragen auf den letzten

Seiten des Buches (267-275) nicht nur hilfreich, sondern teilweise auch notwendig. Das gilt insbesondere für die Ausführungen zu Offenheit und zu Widerständen gegenüber dem Thema bei Schüler*innen. Hier sind die Darstellungen und Feststellungen teilweise diffus, wozu vor allem scheinbar widersprechende quantitative Einordnungen wie „oft“, „manchmal“, „viele“, „wenige“ beitragen. Einerseits wird festgestellt, dass der überwiegende Teil der Schüler*innen für das Thema ansprechbar ist. Andererseits haben zahlreiche Lehrer*innen im Hinblick auf die offenen Frageformate deutliche Widerstände und Schwierigkeiten beim Unterrichten des Themas geschildert.

Im 5. Kapitel ist ein Exkurs zu finden, der einen explorativen Einblick in ausgewählte Religionslehrpläne gewährt. Ernüchternd ist das Gesamturteil seitens der Forschungsgruppe: Das Thema Erinnerung an den Holocaust und das daran geknüpfte Thema Antisemitismus kommen in sehr verschiedenen Themenzusammenhängen vorwiegend als optionale Unterrichtsinhalte vor. Es hänge deshalb sehr vom persönlichen Engagement und Interesse der Religionslehrer*innen ab, ob und in welchem Kontext sie die Themen Erinnerung an den Holocaust und Antisemitismus unterrichten, so wird resümiert.

Im letzten Kapitel benennt und erläutert die Forschungsgruppe REMEMBER schließlich mögliche religionspädagogische Konsequenzen und gibt religionsdidaktische Impulse. Sie begründet Konsequenzen und Impulse jeweils ausführlich auf Grundlage des ausgewerteten Datenmaterials aus der Online-Befragung. Die hier versammelten Vorschläge und teilweise sehr konkreten Impulse für den Religionsunterricht sind eine echte Fundgrube für alle Religionslehrer*innen, die die Potenziale des Religionsunterrichts für eine lebendige und an heutigen Schüler*innen orientierte Erinnerungskultur des Holocaust fruchtbar machen möchten.

Fazit: Nicht nur Religionslehrer*innen, sondern auch Lehrer*innen anderer Fächer sowie Schulleitungen, die an ihren Schulen die verblassende Erinnerung an den Holocaust, Tendenzen des Verdrängens und Relativierens sowie zunehmenden Alltagsantisemitismus wahrnehmen und dem präventiv entgegenwirken möchten, können in diesem Buch der Forschungsgruppe REMEMBER erhellende Analysen sowie hilfreiche Impulse für den Religionsunterricht und Schulalltag finden. ◆

Christina Harder

ANTISEMITISMUSPRÄVENTION IN DER GRUNDSCHULE – DURCH RELIGIÖSE BILDUNG

Der Titel provoziert die Frage: Kann man, muss man schon in der Grundschule Kinder mit dem Problem des Antisemitismus konfrontieren und belasten? Dass es auch für die Grundschule kein hergeholtes Thema ist, zeigt Selcen Güzel, islamische Lehrerin in Augsburg: Da steht eine Viertklässlerin aufgeregt vor dem Klassenzimmer: „Mein Vater hat sehr geschimpft, dass wir Juden zeichnen in Islam malen. Er war so sauer, dass er mein schönes Bild zerrissen hat. ... Wir dürfen keine Judensachen machen. Juden töten in Palästina Muslime. ...“ (329). Es handelte sich um ein Mandala-Bild, auf dem entfernt auch so etwas wie ein Judenstern zu entdecken war. Antisemitismus, der sich in bestimmten muslimischen Kreisen finden kann, ist nur eine Facette von Antisemitismus, der an Kindern nicht vorbeigeht. Georg Wagensommer zeigt anhand von empirischen Untersuchungen, dass auch „Nationalsozialismus und Holocaust aus der Perspektive von Kindern“ ein medial oder familiär meist rudimentär vermittelter Sachverhalt sind, der nach klärenden Hilfen auch in der Grundschule fragen lässt. (201). Ludwig Spaenle, Judentumsbeauftragter der bayerischen Staatsregierung, gibt deshalb die Devise aus: „Für Präventionsarbeit ist es nie zu früh!“ (73) Reinhold Mokrosch, Elisabeth Naurath und Michèle Wenger legen zusammen mit 20 weiteren Autor*innen einen eindrucksvollen, erfahrungsgesättigten Band vor, der zur rechten Zeit kommt. Da er mit gelungenen Praxisbeispielen beginnt, liest man sich von Anfang an in konkrete Lernerfahrungen hinein. Ein Projekttag, in Osnabrück entwickelt, zeigt in Vielfalt eine lebendige Begegnung: „Was glaubt man, wenn man jüdisch ist?“ (ein Film aus der Reihe „Willi will's wissen“), jüdische Festsymbolik und Gespräche mit Juden, Workshops und dabei besonders das Gespräch mit der 87-jährigen Zeitzeugin Erna de Vries zeigen, was elementar schon in der Grundschule „Judentum begreifen“ heißen kann. Das Schweizer Projekt „Likrat“ (hebräisch für „aufeinander zugehen“) stellt Jugendliche vor, die sich dafür schulen lassen, dialogisch zum Verstehen des Judentums beizutragen. Der Verein ZWEITZEUGEN engagiert sich, aus der Beschäftigung mit Zeitzeugen und ihren Biografien das Erbe der Zeitzeugen lebendig zu halten. Das „Lehrhaus für Kinder“ in der Alten Synagoge in Essen bringt Kindern im 3./4. Schuljahr das Judentum als Lebens- und Glaubensform nahe.

Unterfangen wird die Praxis durch grundsätzliche Klärungen zu Antisemitismus und Antisemitismus-Prävention (Hanspeter Heinz) und die Erschließung verschiedener Kontextbereiche: Vorurteilsforschung (Elisabeth Naurath), die Zuordnung zur Aufgabe der Friedenserziehung (Reinhold Mokrosch), die Einbettung in dialogisches Lernen (Georg Langenhorst) und die Beziehung des Kinderrechtes auf Religion zu ihrem Recht auf Antisemitismus-Prävention (Thomas Schlag). Mit Michael Kiefers Einordnung der Aufgabe in die interreligiöse Bildung aus muslimischer Sicht und Reinhold Boschkis Forderung „Die Kinder sensibilisieren, nicht überfordern“ bei der Aufgabe des „Erinnerungslernens“ kommen Forscher*innen mit jahrelangen Erfahrungen in diesem Feld zu Wort. Über die Schwierigkeiten gehen die Autoren nicht hinweg: dass selten die direkte Begegnung mit Juden und jüdischen Kindern möglich ist und nur begrenzt durch mediale Begegnung ersetzt werden kann, dass die Konstruktion von Dialogen und jüdischer Kindersicht von außen aufgesetzt und nicht lebensnah erscheinen kann (Jochim Willems / Ariane Dihle) – aber auch, dass es in der Lehramtsaus- und -fortbildung noch deutliche Defizite gibt (Jasmin Kriesen) und dass Lehrpläne und Schulbücher der Differenziertheit der Thematik oft zu wenig Raum geben (Julia Spichal).

Wie ein Leitfaden halten sich grundlegende Einsichten durch: Geht von euren Kindern aus, nehmt wahr, was sie mitbringen, was sie fragen! Begnügt euch nicht mit der Vermittlung von „objektivem Stoff“, erschließt das Judentum als lebendige Religion! Nehmt die dialogischen Gewinne ernst, die zwischen Christen und Juden nach einer langen Problemgeschichte erarbeitet wurden! Stärkt die Sensibilitäten gegen Ausgrenzungen in anderen, oft ähnlichen Bereichen wie dem Antisemitismus! Schön wäre es gewesen, auch einen Beitrag aus jüdischer Feder dabei zu haben. An vielen der Projekte aber ist die jüdische Seite aktiv beteiligt. Sie können in der Kürze dieser Rezension leider nicht alle genannt werden. Auf eine besondere Perle aber soll hingewiesen werden: Der Beitrag von Heide Rosenow mit ihrer Schilderung biografiebezogener Lernformen ist ein Exempel für gelungene Erschließungswege gemäß den genannten grundlegenden Einsichten.

Johannes Lähnemann



Reinhold Mokrosch,
Elisabeth Naurath,
Michèle Wenger (Hg.)

Antisemitismus- prävention in der Grundschule – durch religiöse Bildung

V&R, unipress
Göttingen 2020
ISBN 978-3-8471-0156-7
361 S., 37,99 €

RELIGIONSUNTERRICHT FÜR ALLE



Jochen Bauer

Religionsunterricht für alle

Eine multitheologische
Fachdidaktik,
Reihe Religionspädagogik
innovativ Band 30
Kohlhammer
Stuttgart 2019
ISBN 978-3-17-037460-7
486 Seiten, 39,00 €

Jochen Bauer hat sich zum Ziel gesetzt, erstmalig ein systematisches fachdidaktisches Konzept für den Religionsunterricht für alle (RUfa) vorzulegen. Dass ihm dies mit seiner umfangreichen Monografie gelingt, ist unbestritten. Jochen Bauer, als Fachreferent für Religion in der Hamburger Behörde für Schule und Berufsbildung und Fachseminarleiter am Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung tätig, wählt dafür die Metapher des Raums und fragt nach dem Raum selbst, den räumlichen Dimensionen und den didaktischen Orientierungen. Mag das starre Festhalten an dieser Metaphorik gelegentlich etwas gekünstelt wirken, so überzeugen die Ergebnisse dennoch: Alle Einzelkapitel sind profund entfaltet, alle im gängigen Diskurs zentralen Positionen werden dargestellt.

Den sechs Seiten eines Raums entsprechen die Aspekte, die es laut Bauer zu bedenken gilt, wenn die Möglichkeiten, Grenzen, Funktionen und Aufgaben eines RUfa bestimmt werden sollen. Dabei gelte: Religionsunterricht müsse in einer „postmigrantischen Gesellschaft“ (142 u.ö.) einen Beitrag zur pluralismusfähigen Gesellschaft leisten, indem er den Schüler*innen die Positionalität ihres eigenen Bekenntnisses aufzeige (109 u.ö.). Dabei müsse stets berücksichtigt werden, dass im RUfa verschiedene Religionen und unterschiedliche Religiositäten eingespielt würden und dass dies bewusst nicht von einem neutralen Beobachterposten, sondern aus einer eigenen religiösen Positionalität heraus erfolge.

Anhand der drei didaktischen Dimensionen Inhalt, Identität und Wahrheit beschreibt Bauer nun die Bewegungsmöglichkeiten innerhalb dieses Raums. Weil sich Religion „im Wechselspiel von subjektiver Religiosität und den kulturell-kollektiven Symbolsystemen der Religionen“ zeige (194), sei der Religionsunterricht als Beitrag zur religiösen Identitätsbildung der Schüler*innen zu gestalten (241). Diese gehe jedoch der dialogischen Beschäftigung mit (anderen) Religionen nicht voraus, sondern entwickle sich in ihr: „Religiöse Identitätsbildung erfolgt zugleich im Dialog als einem dynamischen Er-

kenntnisprozess von Information und Transformation, in dem das Sich-Einlassen auf Andere und die Rückkopplung an das Eigene sich wechselseitig bedingen.“ (246)

Angesichts der Möglichkeiten des Raums führt Bauer den Begriff der Orientierung zur eigenen Positionsbestimmung ein; ihm ordnet er drei in sich dialektische Dimensionen zu: So müsse, frage man nach der Inhaltsdimension des Religionsunterrichts, der Polarität von Schüler*innen- oder Traditionsorientierung Rechnung getragen werden. Gehe es um die Identitätsdimension, so gelte es abzuwägen zwischen einer dialogischen Orientierung und einer, die an den Spezifika der jeweiligen Religionen ausgerichtet ist. Gerade hier zeige sich die wechselseitige Regulation der didaktischen Prinzipien: So erhielten die Schüler*innen gerade durch den Dialog die Möglichkeit, „sich in ihre je eigene Hintergrundreligion zu enkultrieren“. (360) Die dritte Dimension sei die der Wahrheit, die sich aus Authentizitäts- und Wissenschaftsorientierung zusammensetze.

All dies sieht Bauer im RUfa ermöglicht. Denn: „Ein multireligiös-trägerpluraler Religionsunterricht erweist sich als besonders pluralismusfähig, da er die faktische religiöse Pluralität in Gesellschaft und Schule nicht nur berücksichtigt, sondern in seiner äußeren Verantwortungsstruktur und seiner inneren Gestaltung selbst abbildet.“ (115)

Auch wenn sich Bauer auf das sogenannte Hamburger Modell konzentriert, so bietet er bedenkenswerte Hinweise auch für den konfessionell(-kooperativ)en Religionsunterricht: Auch hier nehmen im Gaststatus immer häufiger nichtchristliche Schüler*innen teil, deren spezifische Religiosität es im Unterricht zu berücksichtigen gilt. Den Hamburger Rahmen dafür hat Bauer abgesteckt. Weil jedoch Religionsunterricht immer eine „Entdeckungsreise“ (Peter Biehl) ist (427), darf man gespannt sein, wohin diese Reise in anderen Bundesländern führt. ◆

Michaela Veit-Engelmann

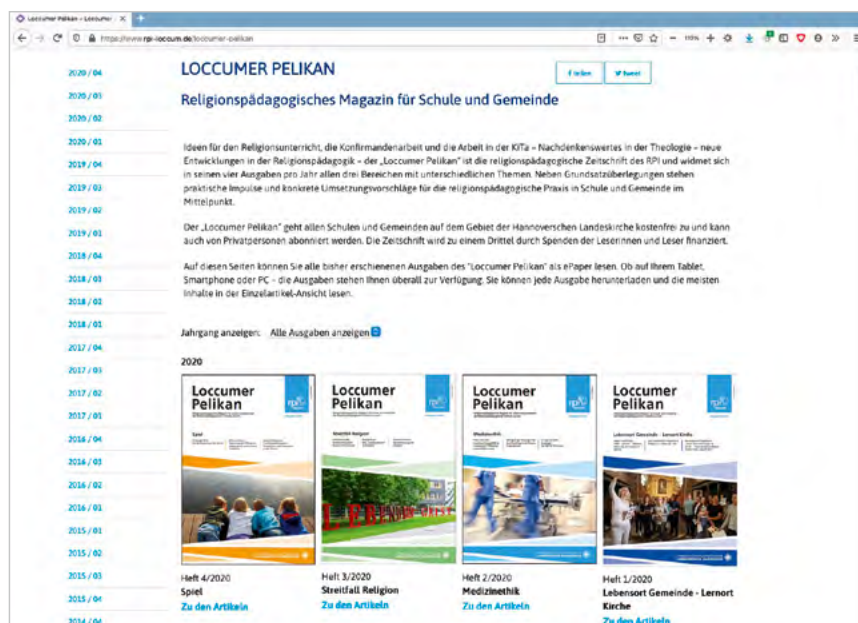
Nachrichten aus RPI und Loccum Campus

RPI DIGITAL: EBOOKS, PODCASTS, ONLINE-TAGUNGEN

Viermal im Jahr erscheint der „Loccum Pelikan“. Mehr als 10.000 Abonnent*innen erhalten das gedruckte Heft per Post. Doch zukünftig können den Pelikan noch viel mehr Menschen lesen. Ab sofort ist die Zeitschrift kostenlos als ePaper abrufbar – und zwar alle Ausgaben seit 1991. Wer die Seite www.rpi-loccum.de/loccum-pelikan besucht, erhält einen Überblick über alle Ausgaben, kann gezielt nach Themen, einzelnen Heften oder Jahrgängen suchen oder einfach mal blättern.

Die Arbeitshilfen und Materialien des RPI-Shops erscheinen bereits in gedruckter Form und als eBook; rein digital sogar etwas preiswerter. Die Zahlen geben diesem neuen Verkaufskonzept Recht: Ein Viertel aller Käufer*innen entscheidet sich für die Variante eBook (<https://onlineshop.rpi-loccum.de>).

Der Bilderbuchpodcast des RPI „Ich höre was, was du nicht siehst“ ist nicht mehr nur auf der Homepage des RPI zu finden, sondern kann auch über Spotify, iTunes und podcast.de abgerufen werden. Alle 14 Tage präsentieren Lena Sonnenburg, Dozentin für den Bereich Grundschule, und Gert Liebenehm-Degenhard, am RPI zuständig für die Elementarpädagogik, eine neue Folge, in der sie zwei Bilderbücher zu einem ak-



Den Loccum Pelikan gibt es jetzt auch als ePaper, abrufbar unter www.rpi-loccum.de/loccum-pelikan

tuellen Thema besprechen (www.rpi-loccum.de/material/podcast_bilderbuch).

Die Veranstaltungsformate des RPI wurden auch um digitale ergänzt: Weil Tagungen in Loccum wegen der Corona-Pandemie momentan nur sehr begrenzt möglich sind, finden die meisten der geplanten Veranstaltungen in

einer Online-Variante statt. So können sich Kolleg*innen aus Schule und Gemeinde auch spontan von zu Hause aus zuschalten. Die neuen Formate werden gerne genutzt, zur Information, zum Austausch – oder einfach, um zu hören, was woanders los ist (www.rpi-loccum.de/veranstaltungen/digitale-veranstaltungen). ◆

KATALOG MIT HANDLUNGSBEDARFEN AN MINISTER ÜBERGEBEN

Er wiegt schwer, der Aktenordner mit der Aufschrift „Loccum Erklärung“, der auf dem Tisch im Religionspädagogischen Institut Loccum (RPI) liegt. Genau genommen 2,2 Milliarden Euro pro Jahr. Das hat Kultusminister Grant Hendrik Tonne in seinem Ministerium ausrechnen lassen. So viel würde es das Land kosten, wenn es alle angezeigten Verbesserungsvorschläge der Leiter*innen von Haupt-, Real- und Oberschulen Niedersachsens erfüllte.

Eine Situationsanalyse und vor allem konkrete Handlungsschritte, wie die Situation in diesen Schulformen entscheidend verbessert werden kann, sind der Kern der „Loccum Erklärung“, die Tonne übergeben wurde. In der Erklärung zeigen die Schulleiter*innen dem Kultusminister die Überlastung ihrer Schulformen an.

Physisch saß Tonne während der Tagung Eva Helbing, Schulleiterin in Neuenkirchen, und Bodo Theel, der in Win-

sen (Aller) eine Schule leitet, gegenüber. Wie Tonne auf das reagiert, was Helbing und Theel ihm vorlegten, wollten allerdings viel mehr Schulleiter*innen wissen: Aus den rund 270 Haupt-, Real- und Oberschulen Niedersachsens hatten sich rund 140 Schulleitungen per Zoom zugeschaltet. Sie alle unterstützten das vorliegende Papier, viele von ihnen haben aktiv daran mitgearbeitet.

Etliche der in der Erklärung benannten Punkte sind bekannt. Klassengrö-

Ben sollen reduziert, mehr Sozialarbeiter*innen, Förderschullehrkräfte und Personal für beispielsweise IT-Administration eingestellt, alle Lehrkräfte nach A 13 bezahlt werden. Die Liste der Stichworte umfasst drei Seiten, die in Zahlen ausgedrückt 2,2 Milliarden Euro ergeben.

Tonne argumentierte, dass die Schuldenbremse nach wie vor existiere, die Loccumer Erklärung ziele hingegen auf strukturelle Veränderungen ab. Die Summen, die dafür nötig seien, könnten von der Landesregierung nicht finanziert werden. Tonne skizzierte einen anderen Vorschlag: Die Bundesregierung müsse eine Art Bildungs-Soli

auflegen und Geld für diese strukturellen Veränderungen vorsehen.

An jener Stelle bekam er Unterstützung von Oberlandeskirchenrätin Dr. Kerstin Gäfgen-Track, in der Konföderation evangelischer Kirchen in Niedersachsen zuständig für Bildungsfragen. „Wir müssen gesellschaftlich klären, was uns Bildung, was uns Kinder wert sind“, sagte sie. In erster Linie – und auch angesichts Corona – gehe sehr viel Geld in die Wirtschaft. „Das müssen wir überdenken.“

So vermischt sich die Loccumer Erklärung mit den aktuellen Aufgaben, die die Pandemie in den Schulen mit sich bringt und die Leitenden in Schu-

len eine hohe Flexibilität abverlangt. Theel, Helbing und ihre Kollegen hinter den Bildschirmen wünschen sich, dass sie nicht allein gelassen werden, viele strukturelle Veränderungen und auch die Freiheit, viele Dinge eigenständig zu entscheiden.

Beide Seiten gingen in dem einstündigen Gespräch freundlich und verständnisvoll miteinander um. An der Überlastungsanzeige, die 270 Schulleiter*innen dem Ministerium überreicht haben, ändert aber alles Verständnis nichts. Dort, das erwarten sie, solle mit der Arbeit nun begonnen werden. ◆

MIT VERALTETEN BILDERN VON HOMOSEXUALITÄT AUFRÄUMEN

Die Dozentin am RPI Loccum, Oberstudienrätin Kirsten Rabe, hat dazu aufgerufen, Homosexualität verstärkt zum Thema im Religionsunterricht zu machen. Religionslehrer*innen oder Schulpastor*innen hätten die Aufgabe, in der Schule mit veralteten Bildern aufzuräumen, sagt Rabe. „Schüler*innen dürfen gern wissen, dass in den meisten evangelischen Kirchen inzwischen auch zwei Männer oder zwei Frauen vor den Traualtar treten dürfen.“

Das RPI Loccum hatte eine Tagung zu diesem Thema geplant, die wegen Corona jedoch in den Mai 2021 verschoben wird. Sexuelle Vielfalt dürfe im Unterricht nicht ausgeblendet werden,

sagt Rabe: „Die Kinder leben nicht in einer Blase.“ Das Thema sei auch nicht gefährlich: „Niemand wird lesbisch, weil in der Schule darüber gesprochen wird.“ Anhand biografischer Beispiele lasse sich das Thema gut im Unterricht vermitteln.

Auf dem Schulhof gelte der Begriff „schwul“ als Schimpfwort, wenn jemand den Rollenerwartungen nicht entspreche. Es sei falsch, dies als Jugendsprache abzutun, denn Sprache könne verletzend sein. „Eine solche Zuordnung kann schon mal dazu führen, dass ein Junge nicht mehr zum Reitunterricht möchte oder doch lieber Schlagzeug statt Geige spielen lernen

möchte.“ Deshalb gelte es, „klare Kante“ zu zeigen.

Kirsten Rabe ermutigt die Lehrkräfte, sich nicht von der Kritik sehr konservativ oder fundamentalistisch argumentierender Eltern irritieren zu lassen. Sie sollten freundlich, aber bestimmt, die eigene Sache und die der Kinder und Jugendlichen vertreten. „Es ist überhaupt nicht zielführend, sich mit Eltern auf ein Hin- und Herwerfen einzelner Bibel- oder Koranstellen einzulassen.“ Letztlich gehe es um die Schüler*innen selbst: „Genau die werden unter Umständen sehr dankbar sein für diese neuen Perspektiven auf ihre Identität.“ (epd,15.01.21) ◆

WECHSEL IN DER LEITUNG DES PREDIGERSEMINARS UND DER EV. AKADEMIE LOCCUM

Die Leiterin des Predigerseminars im Kloster Loccum, Dr. Adelheid Ruck-Schröder, wird neue Regionalbischöfin im Sprengel Hildesheim-Göttingen. Die Theologin tritt die Nachfolge von Eckhard Gorka an, der Ende Februar 2021 in den Ruhestand gehen wird.

Ruck-Schröder leitet seit September 2015 als Studiendirektorin das Predigerseminar. Ihre Zeit war geprägt durch dessen bauliche Erweiterung. Es galt, das umbaubedingt mobile Predigerse-

minar zusammenzuhalten und gut 100 Vikar*innen aus fünf kooperierenden Landeskirchen eine Ausbildung von höchster Qualität zu bieten.

Der Leiter der Evangelischen Akademie Loccum, Dr. Stephan Schaede, wird neuer Regionalbischof im Sprengel Lüneburg. Der Theologe tritt die Nachfolge von Dieter Rathing an, der im Frühjahr in den Ruhestand gehen wird. Schaede ist seit April 2010 Direktor der Akademie und hat sich dort insbeson-

dere für internationale religionspolitisch bedeutsame Problemfelder wie den Syrien-Konflikt und Fragen der Kirchenpolitik- und Entwicklung engagiert.

„Mit Stephan Schaede gewinnen wir einen leidenschaftlichen, ideenreichen und hochgebildeten Theologen, der in allen gesellschaftlichen Feldern durch seine Arbeit als Direktor der Evangelischen Akademie vernetzt ist“, sagte Landesbischof Ralf Meister. ◆

HINWEISE ZUM VERANSTALTUNGSPROGRAMM

Hinweise zu den Tagungen finden Sie im Halbjahresprogramm 1/2021 (Beilage zum Pelikan Heft 4/2020) Nähere Informationen und Ausschreibungstexte sind auf der Website des RPI unter www.rpi-loccum.de zu erhalten. Aufgrund der Corona-bedingt unübersichtlichen Situation sind langfristige Planungen

und Terminsetzungen kaum möglich; es ist jederzeit mit Änderungen zu rechnen. Deshalb bitten wir Sie, sich auf unserer Website über den aktuellen Stand der Planung zu informieren. Nutzen Sie einfach den QR-Code, um auf unsere RPI-Seite zu gelangen.



rpi-loccum.de/veranstaltungen

IMPRESSUM

Der »Loccumer Pelikan« informiert über die Arbeit des Religionspädagogischen Instituts und beteiligt sich an der religionspädagogischen Grundsatzdiskussion. Er berichtet über Neuigkeiten im Feld von Schule und Gemeinde und bietet Unterrichtenden Hilfen für ihre Arbeit. Die vierte Ausgabe eines Jahres enthält i.d.R. das Programm des RPI für das folgende Halbjahr. Schulen und Kirchenkreise erhalten den »Loccumer Pelikan« regelmäßig, interessierte Einzelpersonen erhalten ihn auf Anfrage kostenlos. Spenden zur Deckung der Produktions- und Versandkosten sind erwünscht.

Herausgeber:

Religionspädagogisches Institut Loccum
Uhlhornweg 10-12
31547 Rehburg-Loccum
Telefon: 057 66/81 - 136

E-Mail: rpi.loccum@evlka.de
Internet: www.rpi-loccum.de

Bankverbindung:
IBAN: DE36 5206 0410 0000 0060 50
BIC: GENODEF1EK1

Erscheinungsweise: vierteljährlich
Auflage: 10.500
Druck: Weserdruckerei Oesselmann, Stolzenau

Redaktion:

Andreas Behr, Felix Emrich, Christina Harder (verantwortlich), PD Dr. Silke Leonhard, Kirsten Rabe, Lena Sonnenburg

Namentlich gekennzeichnete Artikel geben nicht unbedingt die Meinung der Redaktion wieder. Die Redaktion behält sich Kürzungen vor. Die Rechte an den Artikeln liegen bei den

jeweiligen Autor*innen. Die Redaktion bemüht sich, alle Rechteinhaber der verwendeten Texte und Bilder zu ermitteln. Dies ist nicht immer in allen Fällen möglich. Berechtigte Ansprüche werden natürlich im Rahmen der üblichen Vereinbarungen abgegolten.

Abonent*innenbetreuung:

Katja Hesterberg, Telefon: 057 66/81 - 1 40
E-Mail: Katja.Hesterberg@evlka.de

Layout & Bildredaktion: Anne Sator

Anzeigen/Beilagen:

Moderation & Kommunikation Anne Sator,
Marktstr. 17, 31547 Rehburg-Loccum, Tel.:
057 66/4 17 05 51, mail@anne-sator.de

Titelbild: © Daniel Bockwolddt/picture alliance

MITARBEITER*INNEN DIESES HEFTES

Dr. Jehoschua Ahrens, ORD (Orthodoxe Rabbinerkonferenz), Roonstr.50, 50674 Köln, info@ordonline.de

Rodica Ball, Ulmenstr.2, 30926 Seelze, rodicaball@yahoo.de

Andreas Behr, RPI Loccum, Uhlhornweg 10-12, 31547 Rehburg-Loccum, andreas.behr@evlka.de

Prof. Dr. Julia Bernstein, Mailänder Str.3, 60318 Frankfurt am Main, bernstein.julia@fb4.fra-uas.de

Florian Diddens, Paul-Sorge-Str.54a, 22459 Hamburg, florian.diddens@fb4.fra-uas.de

Dr. Jessica Griese, Hauptabteilung Bildung im Bischöflichen Generalvikariat Hildesheim, Domhof 24, 31134 Hildesheim, jessica.griese@bistum-hildesheim.de

Katrin Großmann, Bischöfliches Generalvikariat Osnabrück, Domhof 12, 49074 Osnabrück, k.grossmann@bistum-os.de

Christina Harder, RPI Loccum, Uhlhornweg 10-12, 31547 Rehburg-Loccum, christina.harder@evlka.de

Prof. Dr. Jürgen Heumann, Universität Oldenburg, Institut für Ev. Theologie und

Religionspädagogik, 26111 Oldenburg, juergen.heumann@uni-oldenburg.de

Imke Heidemann, Studienseminar Braunschweig für das Lehramt an Gymnasien, An der Katharinenkirche 11, 38100 Braunschweig, sekretariat-gym@studsem-bs.de

Prof. Dr. Walter Homolka, Abraham Geiger Kolleg gGmbH, c/o Universität Potsdam, Am Neuen Palais 10, Haus 2, 14469 Potsdam; Kontakt über: Hartmut G. Bomhoff M.A., bomhoff@geiger-edu.de

Marina Jalowaja, Jüdische Kultusgemeinde im Landkreis Schaumburg e.V., 31542 Bad Nenndorf, gemeinde04@gmail.com

Anja Klinkott, Haus kirchlicher Dienste, Archivstr. 3, 30169 Hannover, medienverleih@kirchliche-dienste.de

Shimon Lang, Jüdische Gemeinde Osnabrück K.d.ö.R, In der Barlage 41-43, 49078 Osnabrück, info@jg-osnabrueck.de

Prof. Dr. Johannes Lähnemann, Claustorwall 9 b, 38640 Goslar, johannes@laehnemann.de

PD Dr. Silke Leonhard, RPI Loccum, Uhlhornweg 10-12, 31547 Rehburg-Loccum, silke.leonhard@evlka.de

Dr. Meron Mendel, Bildungsstätte Anne Frank, Hansaallee 150, 60320 Frankfurt a.M., Mmendel@bs-anne-frank.de

Dr. Ulrike Offenber, Jüdische Gemeinde Hameln e.V., Bürenstraße, Synagogenplatz 1, 31785 Hameln, racheldohme@jghreform.org

Kirsten Rabe, c/o RPI Loccum, Uhlhornweg 10-12, 31547 Rehburg-Loccum, kirsten.rabe@evlka.de

Prof. Dr. Ursula Rudnick, Haus kirchlicher Dienste der Ev.-luth. Landeskirche Hannovers, Archivstr.3, 30169 Hannover, rudnick@kirchliche-dienste.de

Dr. Jessica Schmidt-Weil, j.sweil@t-online.de

Nicole Schwarzer, Haus kirchlicher Dienste, Archivstr. 3, 30169 Hannover, schwarzer@kirchliche-dienste.de

Lena Sonnenburg, RPI Loccum, Uhlhornweg 10-12, 31547 Rehburg-Loccum, lena.sonnenburg@evlka.de

Dr. Michaela Veit-Engelmann, RPI Loccum, Uhlhornweg 10-12, 31547 Rehburg-Loccum, michaela.veit-engelmann@evlka.de

Jutta Walbe, Pirmasenser Str.17, 30559 Hannover, bestattungen@jgh.de

NEUERSCHEINUNG IM RPI



Jessica Griese und Lena Sonnenburg (Hg.)

MATERIALSAMMLUNG

für einen konfessionell-kooperativen Religionsunterricht in der Grundschule

Hg. v. der Hauptabteilung Bildung, Bistum Hildesheim und
dem RPI Loccum,

Hannover 2020, 77 Seiten,

pdf-Download: kostenlos; Print: 2,00 € zzgl. Versandkosten

Nach dem Inkrafttreten der neuen Kerncurricula Katholische Religion und Evangelische Religion in der Grundschule am 1. August 2020 benennen wir in dieser Sammlung in konfessioneller Kooperation mögliche Materialien und Arbeitshilfen für den Religionsunterricht in der Grundschule.

Auf der Grundlage der sechs Themenbereiche, in die sich beide Kerncurricula gliedern lassen, finden Sie hier eine Auswahl möglicher Materialien und Arbeitshilfen für den Religionsunterricht in konfessioneller Kooperation.



Der »Loccumer Pelikan« online