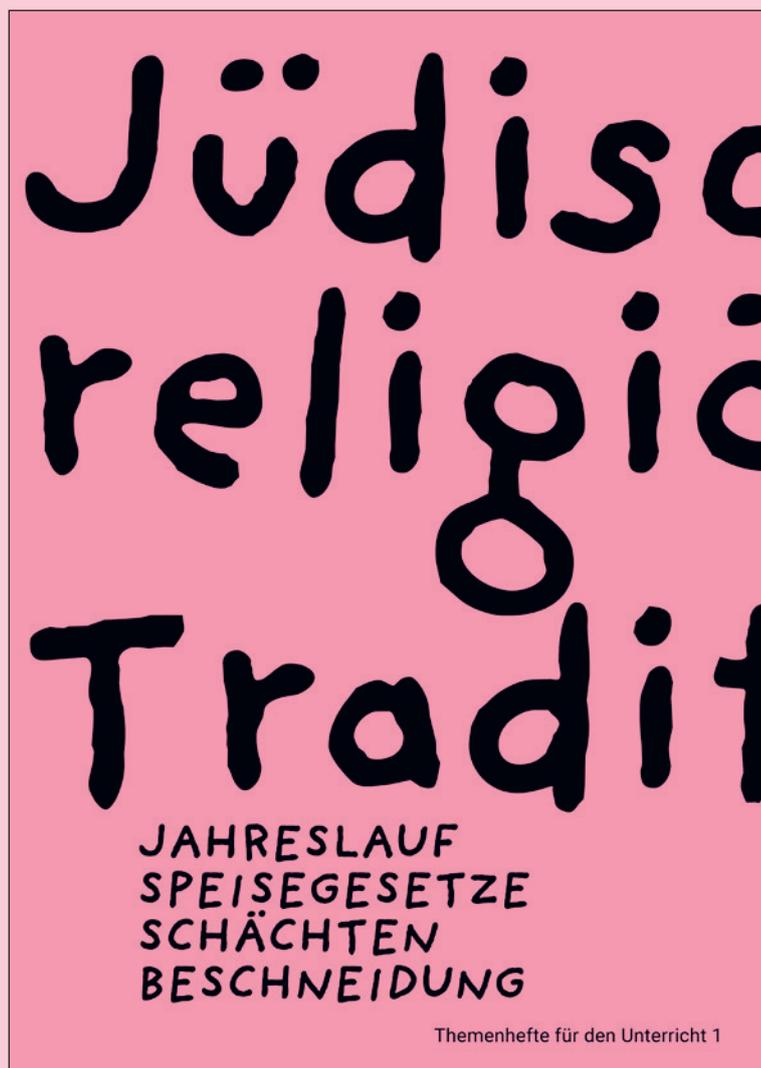


Jüdische religiöse Traditionen.
Jahreslauf, Speisegesetze, Schächten, Beschneidung

Themenhefte für den Unterricht 1

DIDAKTISCHE HINWEISE

Autor: Dr. Helge Schröder mit Beiträgen von Ines Stelljes



GRUNDSÄTZLICHE ÜBERLEGUNGEN UND ZIELE

Das Judentum wird in Deutschland heute primär mit den Themen Verfolgung, Antisemitismus und Holocaust in Verbindung gebracht. Das hat einen Grund in der Aufarbeitung der nationalsozialistischen Verbrechen wie auch im anhaltenden Nahost-Konflikt. Die Auseinandersetzung mit der deutschen Geschichte und israelbezogenem Antisemitismus ist zweifelsohne wichtig, wird aber häufig der religiösen und kulturellen Vielfalt jüdischen Lebens in Deutschland nicht gerecht. Jüdisches Leben ist vielen fremd, aufgrund seiner geringen Sichtbarkeit von 1945 bis in die 1990er Jahre teilweise sogar fremder als in anderen Epochen der gemeinsamen Geschichte.

An dieser Stelle setzt das vorliegende Themenheft, dem noch zwei weitere folgen werden, an. Es bietet Einblicke in religiöse Traditionen und orientiert sich an vier Schwerpunkten: Jahreslauf, Speisegesetze, Schächten und Beschneidung.

Durch das Kennenlernen und Begreifen jüdischer Alltagskultur, einschließlich religiöser Praktiken, können Nichtwissen, Berührungsängste und Vorurteile abgebaut werden. Dabei steht bewusst nicht die Problematisierung von Antisemitismus im Fokus. Vielmehr soll Schülerinnen und Schülern, aber auch anderen Zielgruppen der Erwachsenenbildung grundlegendes Wissen über das Judentum als Teil der Gesellschaft mit vielfältigen politischen, religiösen und lebensweltlichen Bezügen vermittelt werden. Hierfür bildet das Heft unterschiedliche jüdische Perspektiven und Kontroversen ab und zeigt auf, wie sich jüdische Traditionen und Lebensrealitäten über die Zeit gewandelt haben. Es eignet sich daher insbesondere für den Geschichts- und Politikunterricht, aber ebenfalls für den Religions-, Deutsch- und Ethikunterricht sowie für fächerübergreifende Projektwochen.

2024 und 2025 erscheinen zwei weitere Themenhefte für den Unterricht: Heft 2 beschäftigt sich mit Fragen der Sichtbarkeit und Unsichtbarkeit jüdischen Lebens in Deutschland, Heft 3 behandelt schwerpunktmäßig Themen, die mit jüdischer Begräbniskultur zusammenhängen.

Die drei Themenhefte ...

- werden vom Leibniz-Institut für jüdische Geschichte und Kultur – Simon Dubnow (Leipzig) in Zusammenarbeit mit dem Verband der Geschichtslehrerinnen und -lehrer Deutschlands (VDG) herausgegeben.
- basieren auf Beiträgen des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten Verbundvorhabens „Das Objekt zum Subjekt machen. Jüdische Alltagskultur in Deutschland vermitteln“, das neben dem VDG als Praxispartner gemeinsam mit dem Leibniz-Institut für Bildungsmedien | Georg-Eckert-Institut (Braunschweig) realisiert wird.
- werden nach den Leitlinien der „Gemeinsamen Erklärung des Zentralrats der Juden und der Kultusministerkonferenz zur Vermittlung jüdischer Geschichte, Religion und Kultur in der Schule“ sowie der Deutsch-Israelischen-Schulbuchkommission entwickelt.
- umfassen je 48 Seiten vollständig erarbeiteter Unterrichtsangebote mit Einstiegsdoppelseiten, Darstellungs- und Erklärungstexten, Aufgabenstellungen und einem vielfältigen multiperspektivischen wie -medialen Quellenmaterial, darunter biografische, journalistische und wissenschaftliche Texte, Karten, Grafiken, Videos, Podcasts und Websites. Alle digitalen Medienangebote werden auf der Projekt-Homepage www.alltagskultur.dubnow.de bereitgestellt und sind per Link und QR-Code direkt vom Heft aus zugänglich.

In allen Heften liegt der Schwerpunkt der Darstellung auf innerjüdischen Perspektiven. Die Materialien sind in diversen örtlichen und zeitlichen Kontexten entstanden, so dass historische Quellen und aktuelle Einblicke in jüdisches Leben dessen Vielfalt und Veränderbarkeit abbilden.

Auf jeder Doppelseite finden sich schulgerecht aufbereitete Impulse, die nach den Anforderungsbereichen I bis III aufgebaut sind und unterschiedlichste Erarbeitungsprozesse ermöglichen. Sie bilden ein im Aufbau strukturiertes Angebot, aus dem je nach Zeit und Lerngruppe ausgewählt werden kann. Das Materialangebot und die Impulse entsprechen dem Standard der Kompetenzorientierung an deutschen Schulen und sind – soweit das bei 16 Bundesländern möglich ist – auch kompatibel mit unterschiedlichen Lehrplananforderungen. Je nach Auswahl können entsprechende Seiten ab der Klassenstufe 6/7 eingesetzt werden, die Mehrzahl der Materialien ist auf die Klassenstufen 8/9 oder älter ausgerichtet. Die beiden letzten Themenfelder „Schächten“ und „Beschneidung“ eignen sich eher für die Schülerinnen und Schüler in der Sekundarstufe II, aber auch hier ist eine Verwendung bei jüngeren Schülerinnen und Schüler möglich, wenn die Lerngruppe geeignet ist. Aufgaben, die sich eher für die Oberstufe anbieten, sind mit einem Doktorhut gekennzeichnet. 

HINWEISE ZUM 1. KAPITEL

JÜDISCHE FESTE IM JAHRESLAUF

Das Thema „Jüdische Feste im Jahreslauf“ vermittelt nicht nur umfassende und teils überraschende Informationen, sondern lädt auch dazu ein, sich grundsätzlich mit der Bedeutung von Festen im familiären und gesellschaftlichen Kontext zu befassen. Hier lassen sich vielfältige Berührungspunkte zum Umfeld der Schülerinnen und Schüler herstellen. Besonders motivierend sind die „erzählenden“ Quellen, aus deren persönlichen Perspektiven sich breitere Schlussfolgerungen ziehen lassen wie beispielsweise M3 (S. 12), M5 (S. 13), M6a (S. 14), M7 (S. 15) oder M8 (S. 16).

Zentral für alle Unterrichtszugänge ist die Erschließung des Einführungstextes (S. 8) sowie der Überblick über jüdische Feste im Jahreslauf (S. 9–11).

MÖGLICHER UNTERRICHTSVERLAUF

Erste Doppelstunde

- Einstieg Zeitschaltuhr und Aufgaben S. 7 (alternativ: Video M9 „Mehr als Religion“ [S. 16] bei Oberstufengruppen).
- Gemeinsames Lesen und Erklären des Verfassertextes S. 8, dabei Klärung „v.u.Z.“ („vor unserer Zeitrechnung“) statt „v. Chr.“ („vor Christus“)
- Aufgaben S. 9.
- Arbeitsteilige Erarbeitung und Vorstellung der Feste M2 (S. 10/11).

Zweite Doppelstunde

- Abschluss M2 (S. 10/11), gegenseitiges Vorstellen der Gruppenarbeitsergebnisse im Plenum.
- Gemeinsames Betrachten von M4, dann Lesen von M3. Klärung von Verständnisfragen, aber keine vertiefte Diskussion der Quelle (S. 12/13).
- Bearbeitung in Einzel- oder Partnerarbeit: Aufgaben 1 zu M3 und Aufgabe 4 zu M5 (kontrastierend zu M3).
- Sicherung der Aufgabenergebnisse entweder im Plenum oder in 4er-Gruppen (jeweils zwei Partnergruppen).

Dritte Doppelstunde

- Einstieg: Karikatur M6a (S. 14), dazu Aufgaben 1–3 im Plenum.
- Ggf. Sicherung durch schriftliches Festhalten der Ergebnisse anhand der Aufgaben 1–3 in Einzelarbeit.
- Problematisierung (nur Sek II): Lesen von M6b, dazu Gespräch im Sinne der Aufgaben 4–6, ggf. in Teilen in Einzel- oder Partnerarbeit.
- Anhören des Liedes M7 (S.15). Aufgabe: Liedtext übersetzen (Übersetzungsprogramme erlaubt, siehe Aufgabe 1).
- Erneutes Vorspielen des Liedes, Sammlung der Übersetzungen. Wiederholung der Feiertage lt. Aufgabe 2 und Gespräch über Aufgabe 3, dabei Herausarbeiten des säkular-satirischen Charakter des Liedes.
- Optional, auch als Hausaufgabe: Aufgabe 4 zum Kasten „Wusstest Du schon?“ mit dem Lied „White Christmas“.

Vierte Doppelstunde

- Optional: Besprechen der HA zu „White Christmas“.
- Arbeitsteilige Erarbeitung von M8, M9 und M10 (S. 16/17) mit den entsprechenden Aufgaben als Orientierungsraster.
- Ergebnissicherung im Plenum. Diskussion der aufgeworfenen innerjüdischen und gesamtgesellschaftlichen Problemstellungen und Herausforderungen.
- Vertiefung: Kasten „Kontingentflüchtlinge“ (S. 17).
- Hausaufgabe, auch in Gruppen möglich: Kapitelaufgabe zur Zukunftsvision.

Möglicher Kurzfahrplan

- Doppelstunde 1, dabei ohne die Aufgaben auf S. 9, so dass die Ergebnisse zu S. 10/11 noch genannt werden können.
- Doppelstunde 3 oder Doppelstunde 4 (je nach Alter der Schülerinnen und Schüler).

INFORMATIONEN UND HINWEISE ZU DEN EINZELNEN SEITEN

S. 6–7 // Einstieg

Das Foto einer Zeitschaltuhr führt in das Thema ein. Als Einstieg könnte der Lerngruppe nur das Foto auf der linken Doppelseite gezeigt werden, was Fragen aufwerfen wird. Anschließend kann die Frage gestellt werden, was eine Zeitschaltuhr mit dem Schabbat zu tun haben könnte. Nach dem Lesen des Textes kann in ein Gespräch über die Modernisierung von Traditionen übergeleitet werden (neben der Zeitschaltuhr z.B. über programmierte Routinen in iOS oder Android).

Wichtig ist der Hinweis, dass die Regeln unterschiedlich angewandt und praktiziert werden, wobei Orthodoxe die Regeln strenger auslegen.

S. 6–7 // Impulse

1. Impuls: Hier ist es sinnvoll, auch nicht-religiöse Rituale aufzunehmen, da in der heutigen, zunehmend säkularisierten Gesellschaft häufig die traditionellen religiösen Rituale durch andere ersetzt werden. Bei einer Auswertung des Impulses sollte keine Bewertung und Hierarchisierung der Rituale erfolgen, insbesondere sollten die religiösen Rituale nicht als „besser“ gewichtet werden. Die Beantwortung der Fragen kann sehr persönlich sein und sollte auf freiwilliger Basis erfolgen.

2. und 3.: Siehe die Hinweise zu 1. Der Zielsetzung des Themenheftes entsprechend sollen Gemeinsamkeiten der verschiedenen Rituale und Feste betont und gegenseitiges Verständnis erarbeitet werden.

S. 8–9 // Darstellungstext „Jüdische Feste im Jahreslauf – eine eigene Zeitrechnung“

Der Darstellungstext bietet einen allgemeinen Überblick und kann vorbereitend zu Hause und/oder gemeinsam in der Lerngruppe gelesen werden.

Inhaltlich werden Grundkenntnisse zur Entwicklung der jüdischen Zeitrechnung sowie der jüdischen Feste vermittelt – dieses bewusst und der Ausrichtung des Heftes entsprechend auf historischer und nicht religiöser Basis. Für die Schülerinnen und Schüler wird so die starke Verbindung zwischen der Geschichte Israels/des jüdischen Volkes und den jüdischen Festen sowie des Schabbats verständlich, einschließlich der Veränderungen im Laufe der Zeit. „Nebenbei“ erfahren die Schülerinnen und Schüler von den landwirtschaftlichen Wurzeln vieler Feste und der so bedeutsa-

men Vertreibung aus der römischen Provinz Judäa im 1. und 2. Jahrhundert.

S. 8 // Fachbegriff „Diaspora“

Mit Diaspora wird ein zentraler Begriff herausgestellt, der in besonderem Maße die Situation des Judentums seit der Vertreibung aus Judäa gekennzeichnet hat – und der mit der Gründung des Staates Israel eine neue Bedeutung erhielt. Der Infokasten eignet sich daher insbesondere dafür, bei den Schülerinnen und Schülern ein Bewusstsein für die mit einer diasporischen Lebensweise einhergehenden Charakteristika und Herausforderungen zu schaffen, gleichzeitig aber auch Einblicke in das Verhältnis Diaspora – Israel zu erlauben.

S. 8 // Zitat von Lena

Das Zitat kann als Diskussionsimpuls genutzt werden, um die Schwierigkeiten allgemeinverbindlicher Feiertage in einer multireligiösen Gesellschaft konkret auf den Schulalltag bezogen zu diskutieren. Ggf. kann das Beispiel Vereinigte Staaten näher beleuchtet werden.

S. 9 // M1 Gregorianischer und jüdischer Kalender gegenübergestellt

Der doppelte Jahreskreis stellt Verbindungen zu den jüdischen Monatsbezeichnungen sowie zu zentralen jüdischen Festen her. Durch den Impuls an die Schülerinnen und Schüler, hier eigene Feste bzw. Feiertage ihrer Bundesländer hinzuzufügen, werden Gemeinsamkeiten, aber auch die Gleichzeitigkeit unterschiedlicher Lebensrhythmen deutlich. Zur gemeinsamen Bearbeitung an der interaktiven Tafel steht die Grafik auf der Projektwebsite zur Verfügung.

Hier bietet sich eine vertiefende Recherche zu den jüdischen Festen an, das kann mithilfe der Bilder, Zitate und Gliederungshinweise auf S. 10/11 geschehen.

S. 9 // Impulse

Zu 1: Die Eintragungen der aktuellen Feste stellen Verbindungen zwischen den jüdischen Feiertagen und den Feiertagen in den jeweiligen Bundesländern her. Die Fixierung z.B. des Weihnachtsfestes und die jährliche Flexibilität z.B. des Osterfestes kann hier thematisiert werden. In der Lerngruppe kann auch gut thematisiert werden, warum es in den Bundesländern bei den religiösen Feiertagen (derzeit) nur christliche gibt, dafür aber eine ganze Reihe von nicht-religiösen Feiertagen (siehe auch Impuls 2).

Zu 2: Diese Aufgabe ist sehr aufschlussreich, weil in der Regel ein größeres Spektrum an religiösen Feiertagen notiert wird und damit die zunehmende religiöse Vielfalt erkennbar wird.

Zu 3: Eine klassische Rechercheaufgabe, wobei hier die Angabe der Quelle von großer Bedeutung ist (Medienkompetenz, quellenkritisches Vorgehen).

S. 10/11 // M2 Jüdische Feiertage im Jahreslauf

Diese Doppelseite ist auf die eigenständige Erarbeitung durch die Schülerinnen und Schüler mithilfe der Impulse in der Seitenmitte ausgerichtet. Eine Thematisierung im Unterrichtsgespräch ist dagegen nicht so geeignet, kann aber bei Zeitmangel hilfreich sein.

Die Zitate können nach einer Präsentation der Gruppenergebnisse genutzt werden, um über die persönliche Ebene die soziale Bedeutung der Feste für Jüdinnen und Juden wie auch ihre Rezeption durch nicht-jüdische Mitmenschen aufzuzeigen: Die Unkenntnis der Nachbarn (Natan), das Verschenken von Äpfeln und Honig (Rachel) und Einladung nicht-jüdischer Gäste (Debora), aber auch das gemeinsame Fasten in der Synagoge (Elijah), das ja bei Muslimen auch relevant sein kann (aber nicht muss).

Der Zielsetzung des Themenheftes entsprechend sollte nicht nur die religiöse Dimension der Feste, sondern auch deren soziale Bedeutung innerhalb des Judentums und in Verbindung mit den nicht-jüdischen Mitmenschen unterrichtet werden.

S. 10/11 // Impulse

Die Stellung der Impulse in der Seitenmitte unterstreicht in Verbindung mit den Pfeilen noch einmal den Jahreslauf der Feste (vgl. auch den Kreis M1 auf der vorhergehenden Seite).

Die vorgeschlagene Gruppeneinteilung ermöglicht ein vertiefendes Arbeiten zu den einzelnen Festen und eine gegenseitige Vorstellung der Ergebnisse. Wenn die Lerngruppe hinreichend leistungsstark ist, empfiehlt es sich, beide Impulse 1 und 2 von den Gruppen bearbeiten zu lassen.

S. 12 // M3 Schabbat bei einer Bäckerfamilie im 19. Jahrhundert

Die erzählende Quelle ist einerseits leicht verständlich, bietet aber aufgrund der vielen Spezialbegriffe, die in den Fußnoten erläutert werden, auch Zugangshürden. Bei jüngeren Schülerinnen und Schülern kann es daher sinnvoll sein, die Quelle gemeinsam in der Lerngruppe laut zu lesen und dabei die jüdischen Begriffe zu übersetzen und an die Tafel zu schreiben, bevor Impuls 1 bearbeitet wird.

S. 12 // Wusstest du schon?

Neben dem „Fun Fact“-artigen Charakter der Rubrik bietet sich dieser Text (wie auch die Zeitschaltuhr zu Beginn) an, um über die Auslebung von Traditionen in einer modernen technisierten Welt zu diskutieren. Spannend könnte auch die Frage sein, ob es angesichts der heutigen Möglichkeiten von Smartphones und Smartwatches noch notwendig ist, sich auf Uhrzeiten zu verlassen: Das Aufgehen der drei ersten am Himmel sichtbaren Sterne ist heutzutage computergestützt gut zu visualisieren, auch bei einem bedeckten Himmel.

S. 13 // M4 Postkarte (1865)

Die Postkarte zeigt eindrücklich den feierlichen Schabbatbeginn nach dem Entzünden der Lichter, wie er auch in M3 beschrieben wird. Im Vergleich zu M3 wird hier das feierlich geputzte und geschmückte Zimmer herausgestellt, auch die besondere Festtagskleidung. Im Unterschied zu M3 ist der Sozialstatus der Abgebildeten auf der Postkarte eindeutig höher, so handelt es sich offensichtlich um ein eigenständiges Wohn-/Esszimmer, es liegt ein Teppich auf dem Boden und Schrank sowie verzierte Decke zeigen einen gewissen Wohlstand.

M4 kann sehr unterschiedlich verwendet werden, so nach einer gemeinsamen Erstlektüre von M3, um auch einen visuellen Zugang für die Schülerinnen und Schüler zu eröffnen oder auch als Vertiefung für besonders schnelle Schülerinnen und Schüler (siehe Impuls 2). Zur gemeinsamen Betrachtung auf einem Beamer/einer interaktiven Tafel steht das Bild auf der Projektwebsite zur Verfügung.

S. 13 // M5 Umgehen der Schabbatruhe

Für die heutige Schülergeneration sind zwei Inhalte erklärungsbedürftig:

Aufgewärmter Kaffee und sein Geschmack ist heute nicht mehr bekannt, da Kaffee kein Luxusprodukt mehr darstellt. (Der Kaffeekonsum in der Familie Geissmar zeigt überdies auch deren Wohlstand mit an.)

Sich gegenseitig Dienstmädchen zu schicken, war in einer Zeit, in der es noch keine Telefonverbindungen gab, ein übliches Verfahren. Dienstmädchen stehen nicht so sehr für Luxus, aber für ein erreichtes Wohlstandsniveau, vermutlich gab es bei den Kirschners aus M3 keine Dienstmädchen.

S. 13 // Impulse

Zu 1: Zur Bearbeitung kann eine Tabelle mit den Spalten a) und b) hilfreich sein, auch der Hinweis an die Schülerinnen und Schüler, hier mit Zeilennummern zu arbeiten.

Zu 2: Dieser Impuls kann für Schülerinnen und Schüler, die mit Impuls 1 schon fertig sind, eine geeignete Weiterführung sein (siehe auch die Hinweise zu M4).

Zu 3: Der auf der Projektwebsite verfügbare Zusatztext lautet „Biedermeier“. Nach Vergrößern des Vorschau-Bildes durch Anklicken ist der vollständige Text über das blaue Link-Symbol in der rechten oberen Ecke herunterzuladen.



Zu 5: Diese Aufgabe eignet sich nur für die Sek II. Der auf der Projektwebsite verfügbare Zusatztext lautet „Clara Geissmar“. Nach Vergrößern des Vorschau-Bildes durch Anklicken ist der vollständige Text über das blaue Link-Symbol in der rechten oberen Ecke herunterzuladen.

S. 13 // Definition „Bildungsreligion“:

Verständnis des eigenen Glaubens, in dem ein intellektueller, an ethischen Grundsätzen orientierter Zugang im Mittelpunkt steht, der Vernunft und Bildung favorisiert. Vor allem der Protestantismus verstand sich als solche, worin er im Verlauf des 19. Jahrhunderts für die ihrerseits Bildung wertschätzenden Angehörigen des deutsch-jüdischen Bürgertums wie Clara Geissmar attraktiv wurde.

S. 14 // M6 Weihnukka

Ein „Kofferwort“ oder ein „Schachtelwort“ entsteht durch die Verschmelzung zweier morphologisch überlappender Wörter.

a) Karikatur

Ein „Schlemihl“ (jiddisch: schlemiel) ist eine ungeschickte Person bzw. auch ein unschuldiges Opfer von Streichen.

Die Karikatur M6a) eignet sich gut zu einer Beschreibung im Plenum mit gemeinsamer Entschlüsselung des parallelen sozialen Aufstiegs: Aus einem kleinen polnischen, ländlichen Ort stammend (siehe unten) steigt der Ziegenfellhändler (Ziegen stehen für Tiere, die sich auch arme Menschen gut halten können) Cohn zum Kommerzienrat Conrad in der vornehmen Villengegend in Berlin auf. Pinne (polnisch: Pniewy) liegt 50 km westlich von Posen, ist bis 1918 ein Teil der Provinz Westpreußen und gehört danach zum wiederhergestellten polnischen Staat.



b) Erinnerungen Ludwig Philipppsons

Die Argumentation des Rabbiners ist logisch aufgebaut und für heutige Schülerinnen und Schüler gut verständlich. Es lohnt sich aber auch eine kritische Diskussion aus heutiger Perspektive: Warum feiern Mitglieder religiöser Minderheiten – trotz der Gefahr, die eigene Glaubenspraxis schrittweise zu verlieren – die Feste der Mehrheitsgesellschaft? Wie könnte ein „Mittelweg“ mit Zugeständnissen aller Seiten aussehen? Welche Vor- und Nachteile haben religiöse Minderheiten von einer Abgrenzung?

Bei der Auswertung ist zu beachten, dass das 19. Jahrhundert nicht nur einen deutlichen sozialen Aufstieg vieler Juden ermöglichte, sondern dass hierfür auch eine umfassende Integration und Assimilation an die christliche Mehrheit notwendig war. Die Argumentation des Rabbiners drückt also seine Besorgnis bezüglich der Zukunft seiner Religion aus.

S. 14 // Impulse

Zu 1, 2 und 3: Siehe die Hinweise zu M6a).

Zu 4 und 5: Siehe die Hinweise zu M6b).

Zu 6: Jüdinnen und Juden bewegten sich in einem komplexen Spannungsfeld: Einerseits die Aufrechterhaltung eigener religiöser Traditionen und die Geborgenheit und Zugehörigkeit zur jüdischen Gemeinde, andererseits die Anpassung an die Gebräuche der christlichen Mehrheit und damit einhergehende Vorteile wie Anerkennung und sozialer Aufstieg.

In Bezug auf die Gegenwart kann in der Klasse diskutiert werden, inwieweit dieses Spannungsfeld für religiöse Minderheiten bis heute fortbesteht, was die damalige Zeit von der heutigen unterscheidet und wie eine multikulturelle und -religiöse Gesellschaft für alle Mitglieder funktionieren kann.

S. 15 // M7 Hanukka in Santa Monica

Es ist sinnvoll, den Song über den QR-Code anzuhören und Eindrücke in der Lerngruppe zu sammeln. So wird auch sichergestellt, dass der satirische Charakter des Songs deutlich wird. Das Video ist nur 1:48 Minuten lang und kann auf jedem marktüblichen Smartphone abgespielt werden.

Eine mögliche Übersetzung des Liedtextes lautet:

„Ich verbringe Chanukka in Santa Monica,
In Sandalen, am Meer, Kerzen anzündend.
Ich verbrachte Shavuot in Ost St. Louis,
Ein bezaubernder Ort, aber eindeutig nicht der richtige Ort für mich.
Diese östlichen Winter (in den USA) kann ich nicht ertragen,
Deshalb packe ich jedes Jahr meine Ausrüstung
Und komm hierher nach Purim.
Rosh Ha-Schana verbringe ich in Arizona,
Und Jom Kippur ganz unten in Mississippi.
Aber im Dezember gibt es nur einen Ort für mich.
Mitten in der kalifornischen Landschaft,
werde ich meine Menora anzünden.
Wie ein Baby in seiner Wiege
Werde ich mit meinem Dreidel (Kreisel) spielen
[Das ist für Judas Maccabeus.
Junge, wenn er uns nur sehen könnte!]
Wie wir Chanukka in Santa Monica am Meer verbringen.“

Die satirische Bedeutung des Songs besteht darin, dass Jüdinnen und Juden auf der Welt verstreut (siehe „Diaspora“, S. 8) leben und ihre religiösen Traditionen in den unterschiedlichsten, teils überraschenden Umgebungen fortsetzen. Dem gewaltvollen Ursprung dieser Zerstreuung in der Welt setzt Lehrer ein locker-ironisches Bild der jüdischen Gemeinschaft als kosmopolitische Weltbürger entgegen.

S. 15 // Impulse

Die Impulse 1–3 ermöglichen eine Erschließung von M7 in kleinen Schritten.

Zu 2: Die amerikanischen Städtenamen reimen sich mit den jüdischen Festen. Jedes Fest feiert das lyrische Ich an einem anderen Ort, der nicht nach religiösen Kriterien gewählt ist, sondern der geografischen Verbreitung jüdischen Lebens in den Vereinigten Staaten (wie auch persönlichen Vorlieben) geschuldet ist.

Zu 3: Judas Makkabäus war ein jüdischer Priester und Anführer des nach ihm benannten Makkabäer-Aufstandes (ab 167 v.d.Z.). Dieser wurde durch ein Religionsedikt des damaligen Herrschers ausgelöst, der die jüdische Bevölkerung zu einer Abkehr von ihrem Glauben und zu einem heidnischen Opfer zwingen wollte. Der Aufstand der Makkabäer war erfolgreich und endete mit der Eroberung Jerusalems und der feierlichen Neuweiheung des dortigen Tempels 164 v.d.Z. Auf dieses Ereignis geht das Chanukkafest zurück, das bis heute gefeiert wird. Judas Makkabäus steht im Songtext also sinnbildlich für den Kampf der Juden für ihre Rechte, und damit im Kontrast zum unbeschwert wirkenden lyrischen Ich, das die jüdischen Feste an vermeintlich wahllosen Orten in der Diaspora feiert. Gleichzeitig lässt es durch die Erwähnung von Makkabäus erkennen, dass es sich durchaus an die religiösen Ursprünge der Feste erinnert und den beschriebenen Kontrast wahrnimmt.

Zu 4: Die Aufgabe bezieht sich auf den Wusstest-Du-Schon-Kasten zu „White Christmas“. Der auf der Projektwebsite verfügbare Zusatztext lautet „White Christmas“. Nach Vergrößern des Vorschau-Bildes durch Anklicken kann der vollständige Text über das blaue Link-Symbol in der rechten oberen Ecke aufgerufen werden.

S. 16 // M8 Nicht jüdisch genug?

Die Erinnerungen von Dalia Wissgot-Moneta zeigen beispielhaft, wie bewusstseinsbildende Grundlagen einerseits verschüttet oder überdeckt (z.B. durch christliche Osterbräuche) sein können, andererseits aber auch schrittweise wieder neu erlernt werden. Zugleich wird am Beispiel der Mazza und des gefilten Fisches (Z. 8) deutlich, wie wichtig hier beispielsweise Kindheitserinnerungen sind. In Verbindung mit Aufgabe 3 kann hier in der Lerngruppe über eigene Familienerfahrungen gesprochen werden, z.B. über Essgebräuche und Generationserfahrungen.

S. 16 // M9 Mehr als Religion

Das Video ist zwölf Minuten lang. Es eignet sich insbesondere dafür, aus einer persönlichen Perspektive ein Verständnis für jüdische Zugehörigkeit jenseits von Religion zu vermitteln: Für Lena Gorelik und ihren Interviewpartner steht Religion nicht im Mittelpunkt ihres jüdischen Selbstverständnisses. Sie sprechen darüber, warum sie trotzdem (vergleichbar zu den „Weihnachtschristen“) an bestimmten Festen teilnehmen, und was Judentum noch für sie bedeutet.

S. 16 // Impulse

Zu 1: Bei der Auswertung von M8 ist es hilfreich, wenn die Schülerinnen und Schüler mit wörtlichen Zitaten aus dem Text arbeiten (Zeilennummern nutzen).

Zu 2: Neben dem Infokasten ist das eventuell schon vorhandene Wissen über die Haltung der Sowjetunion gegenüber Religion hilfreich für die Beantwortung der Frage. Zu den Gemeinsamkeiten siehe Zeilen 8–10: Es gibt gemeinsame Wurzeln, eine gemeinsame Herkunft.

Zu 3: Wichtig ist es, auch nicht-religiöse Rituale aufzunehmen, da in der heutigen, zunehmend säkularisierten Gesellschaft häufig die traditionellen religiösen Rituale durch andere ersetzt werden. Bei einer Auswertung des Impulses sollte keine Bewertung oder Hierarchisierung der Rituale erfolgen. Die Beantwortung der Fragen kann sehr persönlich sein und sollte auf freiwilliger Basis erfolgen.

Zu 4: Eine Kernaussage von Lena Gorelik ist, dass ihr Jüdischsein weniger religiöser Natur ist, sondern von einer spezifischen kulturellen Herkunft und dem Aufwachsen in einer bestimmten intellektuellen Umgebung geprägt ist. Ein Beispiel sind für sie jüdische Witze und die Besonderheit, immer zwei Seiten zu betrachten bzw. einen gewissen Grundwiderspruch auszuhalten.

Zu 5: Lena Gorelik erklärt an Beispielen, dass die Reaktion ihrer Familie war, ihr Jüdischsein zu verbergen, um nicht aufzufallen und so keine Verfolgung zu provozieren. Sie betont dann aber, dass sie selbst einen offensiven Umgang mit ihrem Jüdischsein gewählt habe.

Zu 6: Diese Aufgabe kann in Partnerarbeit oder auf Wunsch auch einzeln bearbeitet werden. Ergebnisse sollten auf freiwilliger Basis im Plenum präsentiert werden.

S. 17 // M10 Keine exotischen Inseln

Die Verfasserin plädiert eindrucklich dafür, alle Religionen in den Feiertagsregeln gleichzustellen. Ihr Anliegen begründet sie an konkreten Beispielen, mit denen sie die Benachteiligung jüdischer Studierender oder Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer aufzeigt.

S. 17 // Infokasten Kontingentflüchtlinge

Die Geschichte der sogenannten Kontingentflüchtlinge und die Auswirkungen auf die jüdischen Gemeinden kann Thema von eigenständigen Schülerleistungen und -referaten werden. Hierfür könnten Ansprechpartner in der nächsten jüdischen Gemeinde gesucht werden, um die konkreten Aus-

wirkungen auf das jüdische Leben am Beispiel zeigen zu können. Auch die Verfolgungsgeschichte vieler „Kontingentflüchtlinge“ aus der ehemaligen Sowjetunion sollte nicht ausgeblendet werden.

S. 17 // Impulse

Zu 1: Die Aufgabe kann mithilfe von wörtlichen Zitaten (inkl. Zeilennummern) beantwortet werden. Pletoukhina plädiert für eine gleichberechtigte Behandlung aller Religionen, die die deutsche Gesellschaft prägen.

Zu 2: Die Recherche der jeweiligen Regelungen ermöglicht verschiedene Erkenntnisse: Die Vielfalt der Religionen, auf die Rücksicht genommen wird oder werden sollte, die unterschiedlichen Feste und Zyklen, die jeweils von Bedeutung sind, sowie die Tatsache, dass für christliche Schülerinnen und Schüler kaum einzelne Tage aufgeführt sind, weil das Begehen ihrer religiösen Feste schon durch gesetzliche Feiertage ermöglicht wird.

Zu 3: Die Aufgabe zielt auf mögliche Lösungsansätze. Deren Vor- und Nachteile sollten entsprechend gewürdigt werden. Es kann auch eine Diskussion über die Abschaffung christlicher gesetzlicher Feiertage angeregt werden, wobei alle Bürgerinnen und Bürger eine gewisse Anzahl freier Tage zur Verfügung hätten, um ihre jeweils gewünschten Feste zu begehen.

S. 17 // Kapitelaufgabe

Die Aufgabe baut gewissermaßen auf die Impulse 1–3 auf dieser Seite auf, kann aber auch die Ergebnisse anderer Aufgaben des Kapitels einbeziehen.

HINWEISE ZUM 2. KAPITEL KASCHRUT – DIE SPEISEGESETZE

Das Thema „Speisegesetze“ hat vielfältige Verbindungen zum Lebensumfeld der Schülerinnen und Schüler, denn alle haben ihre Vorlieben, Abneigungen und Regeln beim Essen. Gerade als Jugendliche erfahren die Schülerinnen und Schüler oftmals feste Regeln im Elternhaus, aber z.T. auch in der Peergruppe.

So ist ein Einstieg mit den Gummibärchen vermutlich für praktisch jede Lerngruppe motivierend, in der Sek. II kann auch das Video M6 gezeigt werden, mit dessen Hilfe eine Reihe von Frage notiert werden können. Ganz einfach wäre auch ein Einstieg mit dem Wort „koscher“ möglich; hier die Impulse der Schülerinnen und Schüler zu notieren, kann eine Struktur für die ganze Sequenz geben. Zu achten ist auf die Schrittfolge, dass zunächst die Grundlagen (Darstellungstext auf S. 20, evtl. in Verbindung mit M1, religiöse Basis auf S. 22/23) erarbeitet werden, dann mit Blick in die Geschichte gegebenenfalls arbeitsteilig vertieft wird (S. 24/25), aber auf jeden Fall noch aktuell und problemorientiert gearbeitet wird (S. 26–29).

MÖGLICHER UNTERRICHTSVERLAUF

Erste Doppelstunde

- Einstieg Gummibärchen mit Text (S. 18/19), dazu ausgewählte Impulse von S. 19. (Alternativ: M6, S. 25 oder Wortimpuls „koscher“ [siehe oben]).
- Gemeinsames Lesen und Zusammenfassen des Darstellungstextes S. 20 und des Schemas M1 (hier mit dem Impuls 1).
- Erarbeitung religiöser Grundlagen mithilfe von M2 und den Impulsen 1 und 2 auf S. 22. Anwendung des Gelernten mit Impuls 3 (S. 23).
- Hausaufgabe: M3 mit den Impulsen 1 und 2 (S. 24).

Zweite Doppelstunde

- Besprechung der Hausaufgabe.
- Arbeitsteilige Gruppenarbeit:
 - Gruppe 1: M9 mit den Impulsen 1 und 2 (S. 27).
 - Gruppe 2: M10 mit den Impulsen 1 und 2 (S. 28).
 - Gruppe 3: M11 mit den Impulsen 1 und 3 (S. 29, für Schülerinnen und Schüler der Sek II).
- Gegenseitiges Vorstellen der Gruppenarbeitsergebnisse im Gruppenpuzzle oder im Plenum.
- Diskussion der Ergebnisse.
- Mögliche Vertiefung: Video M6 mit den Impulsen 4 und 5 (mündlich) auf S. 25.

Dritte Doppelstunde

- Zur Reflexion der eigenen Esskultur: Gemeinsames Lesen von M7 und Diskussion anhand der Impulse 1–3 (S. 26).
- Weiterführung: M4 mit den Impulsen 3 und 4 (S. 24).
- Vertiefung: M5 mit dem Impuls 1, ggf. optional mit Impuls 2 (S. 25).
- Optionale Hausaufgabe: M8 mit den Impulsen 4 und 5 (S. 26).

Möglicher Kurzfahrplan

- Vorbereitendes Erarbeiten des Darstellungstextes und M1 (S. 20/21).
- Doppelstunde 2.

INFORMATIONEN UND HINWEISE ZU DEN EINZELNEN SEITEN

S. 18/19 // Einstieg

Wer kennt nicht die Haribo-Gummibären? Dieses in Deutschland entstandene Produkt ist längst auch international verbreitet (Haribo = Akronym: Hans Riegel Bonn). Beim ersten Blick auf die abgebildete Tüte fällt kaum auf, dass es sich hierbei um ein koscheres Produkt handelt. Nach dem runden Siegel wird wohl erst gesucht, nachdem der Text auf der rechten Seite gelesen wurde. Der Text führt auch gleich in die Grundlagen dieses Abschnittes hinein und erläutert in Kurzform die Bedeutung von „koscher“.

S. 19 // Impulse

Zu 1. Diese Frage ist persönlich und sollte daher auf freiwilliger Basis beantwortet werden. Durch die Möglichkeit, von eigenen Erfahrungen zu berichten, kann sie aber auch sehr motivierend wirken. Zu 2. Diese Frage hat in den letzten Jahren an Brisanz gewonnen, möglicherweise wird es intensive Diskussionen innerhalb der Lerngruppe geben. Diese sollten urteilsfrei geführt werden. Sie können zu der Erkenntnis kommen, dass es für verschiedene Lebens- und Ernährungsweisen religiöse, soziale, politische und persönliche Gründe geben kann, und dass es aus jeder individuellen Positionierung heraus gute Gründe für das eigene Handeln gibt. Zu 3. Hier sollte bei Schülerinnen und Schülern der Zeitaufwand ihrer Eltern hinzugenommen werden. Da dieser vielen Schülerinnen und Schüler vielleicht gar nicht bekannt ist, kann diese Aufgabe gut als Hausaufgabe gegeben werden: Befragt Eure Eltern/Großeltern, wie lange sie brauchen.

S. 20 // Darstellungstext „Kaschrut – Die Speisegesetze“

Der Darstellungstext bietet einen allgemeinen Überblick und kann vorbereitend zu Hause und/oder gemeinsam in der Lerngruppe gelesen werden.

Inhaltlich werden Grundkenntnisse zu den jüdischen Speisegesetzen vermittelt: Was heißt „Kaschrut“ und welche Vorschriften ergeben sich aus den biblischen Grundlagen? Dabei werden die Aussagen aus der Bibel kritisch gelesen, nach Gründen und Erklärungen gesucht und – das ist zentral – die religiöse Glaubensgrundlage der Gesetze herausgearbeitet. So ergeben sich auch Vor- und Nachteile: Der Zusammenhalt der jüdischen Gemeinschaft wurde jahrhundertlang gestärkt, aber auch die Abgrenzung gefördert, denn das gemeinsame Essen mit Nichtjuden war in der Regel nicht möglich. Mit Aufklärung und Industrialisierung veränderte sich die Einhaltung der Gesetze, gesundheitliche und hygienische Aspekte gewannen an Bedeutung. Hervorzuheben ist der letzte Absatz: Durch den Zuwachs jüdischen Lebens in Deutschland seit 1990, sei es durch die Einwanderung jüdischer „Kontingentflüchtlinge“ aus der Sowjetunion oder aus Israel, ist auch jüdische Küche im öffentlichen Raum wieder stärker vertreten.

S. 20 // „Wusstest du schon?“ zu koscheren Lebensmitteln für Pessach

Die Erläuterungen der Regeln für Lebensmittel mit Getreide zu Pessach zeigen sehr konkret, dass die koscheren Regeln eine historisch-biblische Grundlage haben und es (in der Regel) weniger um Geschmack geht. Dabei sind nicht nur die Zutaten, sondern auch die Zubereitungsart von Bedeutung.

S. 21 // Zitat

Das Zitat kann – laut vorgelesen – ein guter Anlass sein, in Zweiergruppen und dann im Plenum über Speisevorschriften in den Religionsgemeinschaften zu sprechen, wobei sich auch ein Blick auf die Rolle des Christentums lohnt.

S. 21 // M1 Was ist kosher?

Das Schema M1 gibt einen grafisch vereinfachten Überblick über die Gesetze der Kaschrut. In Verbindung mit den Aufgaben 1 bis 3 verdeutlicht es den Schülerinnen und Schülern, wie der konkrete Umgang mit Lebensmitteln in einer koscheren Küche aussehen kann. Durch die aktive Anwendung des Schemas in den Impulsen kann die Logik der Speisegesetze besser verinnerlicht werden.

S. 21 // Impulse

Zu 1–3: Die Aufgaben lassen sich gut in Partner- oder Gruppenarbeit bearbeiten. Wichtig kann der Hinweis sein, dass es sich um eine leicht vereinfachte Darstellung handelt, die seltene Ausnahmen zulässt.

S. 22 // M2 Speisevorschriften in der Tora

Vor der Bearbeitung von M2 sollte der Kasten „Die Tora“ gelesen werden.

„Paarzeher“: Auch „Paarhufer“. Überwiegend pflanzenfressende Tiere, die durch eine gerade Anzahl von Zehen beschreibbar sind.

Gespaltene Klauen: Die Klauen sind die Zehen-Endorgane der Paarhufer, nur bei Kamelen wird die Bezeichnung nicht verwendet.

S. 23 // Infokasten „Die Tora“

Pergament besteht aus sehr dünnen Tierhäuten und ist außerordentlich haltbar. Die Tradition, die Tora auf zwei Holzstäbe aufzurollen, basiert auf der in der Antike üblichen Form von Büchern, die erst in der Spätantike durch den Codex, einen von zwei Holzbrettchen eingefassten Block von Papyrus, der Vorform unserer heutigen Bücher, abgelöst wurde. Interessant ist, dass sich mit dem Pergament auch Codizes durchsetzten, bei der Tora ist also das neuere Pergament mit der älteren Rollentradition verbunden.

Das Verbot der Berührung mit den Händen lässt sich historisch durch das Handfett erklären, das auf das Pergament gelangen und dieses beschädigen konnte.

S. 22/23 // Impulse

Zu 2: Möglicherweise bleiben in der Spalte „Religiöse Begründungen“ einige Felder leer. Die Tora nennt nicht zu jeder Regel eine Begründung. Mit den Schülerinnen und Schülern kann auf dieser Grundlage herausgearbeitet werden, dass die Speisegesetze als göttliches Gebot nicht begründet werden müssen. Die Autorität Gottes ist Grund genug, seinen Regeln zu folgen.

Zu 3: Hier können die Schülerinnen und Schüler ihrer Fantasie freien Lauf lassen, sofern sie die Regeln der Kaschrut berücksichtigen. Durch die praktische Anwendung der Regeln lassen sich die Speisegesetze leichter verinnerlichen und die Schülerinnen und Schüler bekommen ein Gefühl dafür, wie sie den Alltag beeinflussen.

S. 24 // M3 Entbehungen unter der Woche

Die Quelle bietet vielfältige Einblicke. Zunächst zur Einhaltung von Speiseregeln, wenn man unterwegs ist (siehe auch Impuls 1). Darüber hinaus erfahren die Schülerinnen und Schüler aber auch von einer jüdischen Gemeinschaft in einem hessischen, ländlichen Dorf, die von Viehhandel oder Hausiererertätigkeiten lebte und ca. 20 Prozent der Bevölkerung bildete.

Die Tätigkeit als Hausierer war im 19. Jahrhundert im ländlichen Bereich sehr üblich, da die Men-

schen in den Dörfern ohne Auto nicht einfach in die nächste Stadt fahren konnten, um ihre Besorgungen zu machen. Während der Viehhandel einen gewissen Kapitalstock voraussetzt, ist der Verkauf an den Haustüren mit wenig Kapital möglich. Gerade zugewanderte, ärmere Judenheiten aus dem östlichen Europa konnten so ihren Lebensunterhalt verdienen. Der Viehhandel konnte dann schon die zweite Stufe des sozialen Aufstiegs sein, wenn etwas Geld angespart worden war. (Eine dritte Stufe wäre dann die Eröffnung eines Geschäftes in der nächsten Stadt oder ein höherer Schulbesuch der Kinder.)

S. 24 // M4 Jüdischer Fleischerladen im Berliner Scheunenviertel vor 1914

Das Foto findet sich in hoher Auflösung auf der Projektwebsite und kann so über einen Beamer, ein Smartboard oder Tablet genauer betrachtet und ausgewertet werden.

S. 24 // Impulse

Zu 1: Siehe die Hinweise zu M3.

Zu 2: Die Aufgabe hat durch den Trend zum Veganismus bei den Schülerinnen und Schülern an Relevanz gewonnen, hier können sich spannende Berichte und Diskussionen ergeben.

Zu 3: Bekannt sind sicherlich die großen Werbeflächen, die einerseits Informationen über das Geschäft und dessen Angebot geben, andererseits aber auch das Interesse der Vorbeiflanierenden wecken sollen. Auch die Verwendung einer nicht-lateinischen Schrift könnte bekannt vorkommen, denn auch asiatische Supermärkte oder arabische Geschäfte verwenden oftmals entsprechende Beschriftungen. Allerdings ist es heute in Deutschland aus Sicherheitsgründen eher selten, Läden auf Hebräisch zu beschriften. Überhaupt gibt es eine sehr begrenzte Anzahl dezidiert jüdischer Geschäfte. Die beiden Geschäfte auf dem Foto M4 richteten sich offensichtlich an die jüdische Gemeinde und weniger an nicht-jüdische Kundinnen und Kunden. Betrachtet man das Foto mit erhöhter Auflösung (siehe den Hinweis zu M4 oben), wird deutlich, dass sich die „Krakauer FleischHalle“ an gläubige jüdische Kunden richtete (u.a. gibt es einen doppelten Hinweis auf die Aufsicht durch das Rabbinat).

Zu 4: Wenn die Schülerinnen und Schüler ratlos sind, kann Google Maps helfen, vielleicht auf das Zentrum der nächsten Großstadt bezogen. Insbesondere die Suchfunktion bei Geschäften zeigt sehr einfach vielfältige unterschiedliche Angebote auf. Eine Hilfestellung für die Schülerinnen und Schüler könnte es auch sein, diese zunächst nach Restaurants/Lieferservices suchen zu lassen, hier sind die unterschiedlichen Angebote sofort ausgewiesen.

S. 25 // M5 Koschere Spätzle

Die Quelle zeigt, wie sich regionale (hier schwäbische) und jüdische Speisetraditionen im Laufe der Zeit gegenseitig beeinflussen. Die Emigration der Rexinger Jüdinnen und Juden nach Israel und die Mitnahme der kulinarischen Tradition der Spätzle verdeutlicht, dass sie eben nicht nur Juden, sondern auch Schwaben waren. Interessant sind auch die Zeilen 8–11: Spätzle sind zwar kosher, aber die aktive Küchenarbeit im Moment des Pressens oder Schabens kollidiert mit der Schabbatruhe. An anderen Wochentagen ist die Herstellung dagegen kein Problem.

Zur Emigration der Rexinger Jüdinnen und Juden siehe auch den Beitrag *„Die Rexinger Juden“* von Uschi Götz vom 16. April 2008 aus dem Deutschlandfunk „Länderreport“.

Nicht allen Rexinger Jüdinnen und Juden gelang es, zu emigrieren. 128 von ihnen wurden während des Holocaust ermordet.

S. 25 // M6 Ein jüdisches Restaurant in Düsseldorf (1965)

Das kurze Video eignet sich für ein zweimaliges Ansehen: In der ersten Runde geht es um die konkreten Inhalte und Themen, nach einer zweiten Sichtung können die „versteckten Botschaften“ herausgearbeitet werden, die sich in der Berichterstattung zeigen: Ein jüdisches Restaurant ist 20

Jahre nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges in einem Deutschland, in dem nur noch sehr wenige Jüdinnen und Juden leben, etwas Ungewöhnliches; viele Deutsche haben den Holocaust verdrängt und zeigen Hemmungen im Umgang mit Jüdinnen und Juden.

S. 25 // Impulse

Zu 1: Diese Aufgabe ermöglicht den Schülerinnen und Schülern einen persönlichen Zugang zum Thema und eine Auseinandersetzung mit ihren eigenen Speisetraditionen.

Zu 2: Basisinformationen finden sich auf Wikipedia, sollten jedoch mit weiteren Online-Recherchen ergänzt werden.

Zu 3: jüdische Musik, nicht so auffällige Räume, aber „gepflegt gastlich“, Bilder von Israel, Geländer mit der Menora (Symbol f. jüdisches Volk), Spezialitäten aus Israel (gefüllte Fisch, Hühnerbrühe mit Krepplach, feiner Salat aus Zwiebeln, Leber, Eiern = jüdische Spezialitäten).

Zu 4: Der Begriff „jüdisch“ wird nur dreimal verwendet, häufiger das synonym gebrauchte „Israel“. Der Beitrag versucht, die Eröffnung eines jüdischen Restaurants als so „normal“ wie möglich darzustellen.

Zu 5: 1965 nahmen die Bundesrepublik Deutschland und Israel offiziell diplomatische Beziehungen auf. Juden könnten diese Bemerkung unangebracht finden, da ja nur 20 Jahre zuvor mit der Shoah fast alle deutschen Jüdinnen und Juden vertrieben oder ermordet wurden. Die „angestrengte“ Normalität im Beitrag spiegelt den Wunsch wider, ein normales Verhältnis zum Staat Israel aufzubauen, der angesichts der Schoa jedoch gekünstelt wirkt.

S. 26 // M7 Sie bringen ihre Gurken um

Wladimir Kaminer ist in seinen Ausführungen sehr deutlich, auch mit übertreibend-satirischen Elementen (vgl. Z. 22–24, Z. 31/32). Natürlich kann man ihn auch kritisieren: Warum mehr Fett und Zucker (Z. 14) oder der Konsum hochprozentigen Alkohols (Z. 24ff.)?

S. 26 // M8 „Wer isst die Kartoffel?“ Kulinarische Traditionen aus der ehemaligen Sowjetunion

Der „PostOst“-Podcast hat die Form eines lockeren Gesprächs, die drei Beteiligten erzählen von ihren Ess- und Kochgewohnheiten und verbinden dabei ihre unterschiedlichen Wurzeln im Gebiet der ehemaligen Sowjetunion mit ihren heutigen Essgewohnheiten in Deutschland. Der Podcast eignet sich für ältere Schülerinnen und Schüler, am besten als vorbereitende Hausaufgabe angehört, um Reflexionen zu ihren eigenen Esstraditionen und Erfahrungen austauschen zu können – gerade bei den Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungsgeschichte lassen sich viele Parallelen, aber auch Unterschiede finden. Problematisch könnte lediglich sein, dass manche Schülerinnen und Schüler gerade im Bereich des Essens noch in einer Findungsphase sind. Das sollte bei der Entscheidung, M8 zu nutzen, beachtet werden: eine bestimmte Reife sollte vorhanden sein.

S. 26 // Impulse

Zu 2: Diese Frage bietet die Möglichkeit, die emotionale Bedeutung von Essen zu reflektieren.

Zu 3: Kaminer nutzt einen humorvoll-frechen Tonfall, durch den er selbstbewusst auftritt. So kehrt er als satirisches Mittel das Machtgefälle zwischen deutscher Mehrheitsgesellschaft und migrantischen Minderheiten um. Von letzteren wird häufig eine Anpassung an deutsche Gepflogenheiten gefordert, Kaminers Text stellt ironisch infrage, wie wünschenswert das überhaupt ist.

Zu 4: Auf der Projektwebsite ist ein Zusatztext zu „Post-Ost“ verfügbar. Nach Vergrößern des Vorschau-Bildes durch Anklicken kann der vollständige Artikel aus dem Missy Magazine über das gelbe Link-Symbol in der rechten oberen Ecke aufgerufen werden.

S. 27 // M9 Draußen trage ich Hut, damit man meine Kippa nicht sieht

M9 ist eine zentrale Quelle, in der Herausforderungen und Belastungen jüdischen Lebens im heutigen Deutschland anschaulich benannt werden. Durch die konkreten Erlebnisse von Uwe Dziuballa handelt es sich nicht um abstrakte Ausführungen.

M9 ist multiperspektivisch angelegt: Uwe Dziuballa war und ist verschiedenen Angriffen von Rechtsextremisten ausgesetzt. Aber es gibt auch Unterstützung: Das koschere Restaurant ist weit über Chemnitz bekannt und wird vermutlich entsprechend besucht, der neue Polizeipräsident nimmt die Bedrohungen ernst und verstärkt die Aktivität der Polizei. Resignativ ist die Entscheidung, einen Hut zu tragen und die Bitte an die Mutter, ihren Davidstern unter dem Pullover zu tragen. Hier versteckt sich eine Minderheit (wieder).

Nachtrag: Dziuballa äußerte sich nach dem Terrorangriff der Hamas auf Israel am 7. Oktober 2023 öffentlich dazu, welche Auswirkungen der Angriff auf jüdisches Leben in Deutschland hat. Diese Äußerungen könnten dienlich sein, um den 7. Oktober im Kontext des vorliegenden Heftes zu thematisieren (Markus Lanz vom 15. November 2023 in der ZDFmediathek).

S. 27 // Impulse

Zu 2: Diese Aufgabe richtet sich eher an ältere Schülerinnen und Schüler. In einigen Fällen wird es keine Antwort geben, denn Antisemitismus ist im Schulunterricht oftmals ein Tabu: Es gibt ihn einfach nicht oder die Schülerinnen und Schüler kennen ihn nicht. Es kann auch sein, dass eine ausweichende Antwort mit Bezug auf Israel gegeben und die Problematik so als nicht existent gewertet wird. Genau wie in M9 wäre eine konkrete Antwort hilfreich: Was gab es an antisemitischen Vorfällen in der Umgebung? Hier kann auch eine Recherche helfen.

Zu 3: Diese kreative Aufgabe eröffnet nach den Aufgaben 1 und 2 eine positive Identifikation für viele Schülerinnen und Schüler.

S. 28 // M10 Pastrami in New York

Der Text wurde von dem Soziologen Harry G. Levine verfasst und zeichnet in klaren Linien den Einfluss der deutschen und osteuropäischen jüdischen Zuwandernden auf die Esskultur der Vereinigten Staaten nach, ein zweiter Schwerpunkt ist die Entwicklung der jüdischen Delikatessengeschäfte und der Pastrami-Tradition. Diese verband die Vorschriften des koscheren Essens mit der preisgünstigen Rinderbrust und strahlte weit über die jüdische Gemeinschaft hinaus. Bis heute gilt Pastrami als Inbegriff der jüdischen Esstradition in New York. Im Kern zeigt der Text, wie man seine Zugehörigkeit bewahren kann, indem man sich der neuen Heimat anpasst, ohne sich zu verbiegen. Für manche Schülerinnen und Schüler wird nach der Lektüre von M10 das Bedürfnis wachsen, Pastrami einmal selbst zu probieren. Scheinbar schwierig, denn in Deutschland gibt es keine entsprechende Tradition. Eine einfache Internetsuche zeigt jedoch, dass die geräucherte Rinderbrust mittlerweile in Deutschland gut zu beziehen ist und einzelne Metzger und Supermärkte Pastrami auch direkt anbieten.

S. 28 // Impulse

Zu 1: Siehe die Hinweise zu M10.

Zu 2: Auch in New York populär geworden: der Bagel. In Deutschland der Döner, der ein mit türkischen Wurzeln in Deutschland entwickeltes Gericht ist, oder das 1969 in Mannheim von einem italienischen Einwanderer erfundene Spaghetti-Eis.



S. 29 // M11 Veganismus in Israel

Diese Quelle ist vor allem für Schülerinnen und Schüler der Oberstufe geeignet. Mit einem „Paukenschlag“ beginnt M11 und lockt die Schülerinnen und Schüler in den Text. Gerade vor dem Hintergrund des hohen Interesses an veganem Essen ist M11 ein Artikel, der in jeder Lerngruppe

auf Interesse und Diskussionsbereitschaft stoßen dürfte. Der Artikel selbst sollte nicht sofort diskutiert, sondern zunächst in seinen vielfältigen Erklärungsmustern zusammengefasst und sortiert werden (vgl. Impuls 1). Sinnvoll ist auch eine entsprechende Mindmap oder ein Tafelbild, um die verschiedenen Gründe für den in Israel verbreiteten Veganismus zu visualisieren.

M11 hat noch eine weitere Dimension: Indem es ein pluralistisches Israel zeigt, hilft es dabei, Vorurteile abzubauen.

S. 29 // Impulse

Zu 2: Dieser Impuls gibt Raum, um die möglicherweise irritierende Formulierung im Text gemeinsam zu besprechen und zu bearbeiten. Es ist eine komplexe Fragestellung, auf die Lehrkräfte keine eindeutige Antwort geben können müssen. Die Reflexion und der Austausch stehen im Vordergrund. Diese Aufgabe ist vor allem für Lerngruppen geeignet, die sich im Geschichtsunterricht bereits mit dem Holocaust beschäftigt haben.

Zu 3: Diese Frage ist ebenfalls komplex und kann – vor allem seit dem Terrorangriff der Hamas auf Israel am 7. Oktober 2023 – zu weiteren politischen Diskussionen in der Klasse führen. Wichtig ist die Erkenntnis, dass der Kontext Israel von Widersprüchen und Multiperspektivität geprägt ist, und dass es auf manche Fragen keine einfachen Antworten gibt.

S. 29 // Kapitelaufgabe

Die Kapitelaufgabe eignet sich insbesondere in Lerngruppen, die eine entsprechende Vielfalt aufweisen. Wenn Schülerinnen und Schüler keine eigenen Rezepte beisteuern können, lassen sich diese auch gut im Internet recherchieren. Nicht nur die Speisetraditionen der großen Weltreligionen, sondern auch kleinerer Glaubensgemeinschaften können interessant sein. Wenn es möglich ist, könnte in diesem Kontext dann auch einmal in der Lerngruppe gemeinsam „vielfältig“ gegessen werden.

HINWEISE ZUM 3. KAPITEL SCHÄCHTEN – DAS RITUELLE SCHLACHTEN

Dieses Themenfeld eignet sich eher für ältere Schülerinnen und Schüler, bei jüngeren Lerngruppen sollte es didaktisch vorsichtiger vermittelt und diskutiert werden. Im Unterschied zu den Themenfeldern „Jahreslauf“ und „Speisegesetze“ handelt es sich beim Schächten um ein gesellschaftlich umstrittenes Thema, das auch bei Schülerinnen und Schülern starke Reaktionen auslösen kann. Zum Schächten haben viele Menschen eine Meinung; dabei kursieren aber viele Vorurteile, die durch die vielfältigen Quellen dieses Kapitels dekonstruiert werden sollen. Es ist empfehlenswert, zunächst eine Bestandsaufnahme über die Vorkenntnisse und die vorhandenen Einstellungen/Urteile in der Lerngruppe vorzunehmen, um den Unterricht entsprechend abzustimmen.

Didaktisches Ziel sollte es nicht sein, bei den Schülerinnen und Schülern eine abschließende Urteilsbildung herbeizuführen bzw. neue Positionen zu generieren. Stattdessen sollten hier Informationsvermittlung und Perspektivübernahmen im Mittelpunkt stehen. Informationsvermittlung, weil es wichtig ist, mögliche Falschinformationen aufzulösen, gerade auch, wenn es sich um bewusst eingesetzte Fake-News handelt. Und Perspektivübernahmen, weil viel erreicht ist, wenn die Schülerinnen und Schüler sich in unterschiedliche Perspektiven hineinversetzen und so z.B. erfassen können, warum ein orthodoxer Jude das Schächten für sich selbst als zentrale Grundlage seiner Lebensweise begreifen kann, aber auch, warum einige Juden das Schächten ablehnen.

MÖGLICHER UNTERRICHTSVERLAUF

Erste Doppelstunde

- Betrachten des Schächtmessers mit Erläuterungstext (S. 30/31). Sammlung von spontanen Fragen und Positionen.
- Impulse 1–3 in Partner- oder Gruppenarbeit. Ergebnissicherung und Diskussion in der Lerngruppe.
- Gemeinsames Lesen und Erklären des Darstellungstextes S. 32/33.
- M1 mit Impulsen 1 und 2 (S. 32) in Einzel- oder Partnerarbeit.
- Ergebnissicherung.
- Hausaufgabe: M2 mit den Impulsen 1 und 2 (S. 34).

Zweite Doppelstunde

- Besprechung der Hausaufgabe.
- Weiterführung mit M3 und den Impulsen 1–3 (S. 35) in Partner- oder Gruppenarbeit.
- Kurze Ergebnissicherung (ggf. im Plenum).
- Plenumsdiskussion in der Gegenüberstellung von Ergebnissen und Positionen aus M2 und M3.

Dritte Doppelstunde

- Konfrontativer Einstieg für die Oberstufe: Filmtrailer M7 (S. 37). Leitimpuls: Was hat das mit dem Thema zu tun/nicht zu tun?
- Arbeitsteilige Gruppenarbeiten zur Vertiefung:

- Gruppe 1: M4 und M5 mit den Impulsen 1 und 2 (S. 36).
- Gruppe 2: M6 mit den Impulsen 1 und 2 (S. 37).
- Ergebnissicherung im Plenum oder im Gruppenpuzzle.

Möglicher Kurzfahrplan

- Doppelstunde 1. Dabei ohne M1, dafür aber mit M2 und den Impulsen 1 und 2 (S. 36) in der Unterrichtsstunde

INFORMATIONEN UND HINWEISE ZU DEN EINZELNEN SEITEN

S. 30/31 // Einstieg

Das abgebildete Messer sieht zunächst nicht auffällig aus, scheint durch die Aufbewahrung in einem Holz-Etui jedoch eine gewisse Bedeutung zu haben und besonderen Schutz zu benötigen. Dies wird im Einstiegstext kurz erläutert, für ein genaueres Verständnis steht der Darstellungstext auf S. 32/33 zur Verfügung. Das Messer spielt eine zentrale Rolle für die korrekte Ausführung des Schächtens, weil seine Schneide völlig ohne Makel sein muss und nur von geübter Hand geführt werden darf, um die Tötung des Tieres in kürzester Zeit zu vollenden und ihm damit Leid zu ersparen. Diese Erkenntnis widerspricht dem Vorurteil, Schächten sei besonders grausam.

S. 31 // Impulse

Zu 1–3: Die Impulse erweitern den Fokus auf Tierhaltung und Fleischkonsum, die eng mit dem Thema Schächten verbunden sind. Sie regen die Schülerinnen und Schüler an, sich mit ihrem eigenen Fleischkonsum und seinen Folgen für die Tiere, die gegessen werden, auseinanderzusetzen. Durch die Verbindung der drei Fragen können moralische Diskussionen entstehen, aber auch hart-konfrontative Auseinandersetzungen zwischen gefestigten Lagern. Daher sollten die Impulse 1–3 nur in geeigneten Lerngruppen eingesetzt werden, die Lehrkraft dabei auch die innere Dynamik im Blick haben und auf klare Grenzen in der persönlichen Konfrontation und moralischen Auseinandersetzung bestehen. Wenn das erreicht wird, können die Impulse 1–3 eine Lerngruppe für das Thema Schächten auf eine ganz persönliche Weise motivieren.

S. 32 // Darstellungstext „Schächten – das rituelle Schlachten von Tieren“

Der Darstellungstext beginnt mit der Beschreibung des Schächtprozesses, geht dann dessen Entstehungsgeschichte nach, zeigt die Reaktionen des (christlichen) Umfeldes auf und stellt schließlich den aktuellen Stand der gesetzlichen Regeln beispielhaft dar. Aus dem Darstellungstext lassen sich somit wesentliche und wertfreie Informationen entnehmen, wodurch der Text gut geeignet ist, um eine gemeinsame Wissensgrundlage zu schaffen, ohne bestehende Positionen anzugreifen.

S. 33 // Zitat von Vanessa

Das Zitat macht eine jüdische Perspektive sichtbar, die ein breiteres Verständnis der Schechita ermöglicht. Es zeigt, auf welche Art über das Schächten gedacht wird, nämlich als moralische Verantwortung, und widerspricht damit der Darstellung als grausam und veraltet.

S. 33 // „Wusstest du schon?“ zum Vergleich von halal und kosher

Die Information, dass halal und koschere Schächtregeln sehr ähnlich sind, kann überraschende Gemeinsamkeiten von Judentum und Islam vermitteln. Wenn es Schülerinnen und Schüler mit

islamischem Glauben in der Lerngruppe gibt, kann über die Befolgung oder Nichtbefolgung entsprechender Vorschriften gesprochen werden – wenn die Schülerinnen und Schüler dabei nicht unter Druck gesetzt werden.

S. 33/34 // M1 Statistik: Herkömmliche Schlachtungen im Vergleich zu rituellen Schlachtungen in der EU

Die 2017 veröffentlichten Daten geben einen Überblick darüber, welche Tiere in welchem Umfang in der EU geschlachtet werden. Die großen Zahlen herkömmlicher Schlachtungen stehen (auch visuell) im Kontrast zu den vergleichsweise sehr geringen Prozentzahlen der koscheren Schächtungen. Hilfreich kann auch eine Umrechnung in Prozentzahlen sein: 0,18 Prozent der geschlachteten Hühner, 0 Prozent der Schweine, 0,67 Prozent der Schafe und 1,2 Prozent der Rinder werden rituell geschächtet.

S. 33 // Impulse

Zu 1: Siehe die Hinweise zu M1. Es ist bemerkenswert, wie gering der Anteil geschächteter Tiere an den Schlachtungen insgesamt ist. Zudem fällt auf, dass überhaupt keine Schweine geschächtet werden (eine weitere Gemeinsamkeit mit dem Islam: Schweine dürfen nicht verzehrt werden).

Zu 2: Die geringen Zahlen geschächteter Tiere (gemeinsam mit den Informationen aus dem Text) lassen grundsätzlich die Frage aufkommen, ob es verhältnismäßig ist, über das Schächten, nicht aber über herkömmliche Schlachtungen zu diskutieren. Es fällt auf, dass in der gesellschaftlichen Debatte Schächten stärker problematisiert wird als andere Arten des Schlachtens.

S. 34 // M2 Schächten heißt nicht einfach töten

M2 ist eine wichtige Ergänzung zum Darstellungstext auf S. 32/33, hier aus jüdischer Perspektive. Es liefert Argumente, warum das Schächten eine religiöse Handlung ist (und zeigt damit den Zusammenhang zu den Regeln der Kaschrut auf). Simon Philip de Vries begründet an mehreren Stellen, warum seiner Auffassung nach beim Schächten das Tierwohl beachtet und ein schmerzloser Tod angestrebt wird (siehe insbesondere Z. 30–37 und Z. 60–64).

S. 34 // Impulse

Zu 2: Als mögliche Hilfestellung kann auf die Zeilen 3–6, 38–44 und 64–67 verwiesen werden. Das Tier gilt als schützenswert, als wertvolles Leben, das nur zum Zweck der Ernährung getötet werden darf. Das Schächten ist ein ritueller Akt, eine „einleuchtende Offenbarung“, die nach genauen Regeln umgesetzt wird.

S. 35 // M3 Tierschutzgesetze im Laufe der Zeit

Bayern (1930):

- Der Strafraum ist begrenzt, aber auch schon deutlich: Gefängnis ist vorgesehen, aber nur maximal sechs Monate und eine Geldstrafe ist ausdrücklich möglich.
- Die bayerische Regelung ist eine von vielen Länderregelungen in der Weimarer Republik.

Reichsgesetzblatt (1933):

- Im ersten Absatz wird darauf verwiesen, dass die Reichsregierung das Gesetz beschlossen habe. Das entspricht den Möglichkeiten im sog. „Ermächtigungsgesetz“ von 1933, das eine der beiden zentralen Grundlagen für die nationalsozialistische Diktatur (neben der „Reichstagsbrandnotverordnung“) bildete: Gesetze konnten durch die Regierung mit Gegenzeichnung des Reichspräsidenten (ab 1934 in Personalunion mit dem Reichskanzler) verordnet werden. Der Reichstag war ausgeschaltet.
- Die Reichsregierung hat mit dem Gesetz von 1933 den Tierschutz zentralisiert, d.h. aus dem Regelungsbereich der Länder herausgenommen.

- Der Tierschutzgedanke war vielen Nationalsozialisten (scheinbar) sehr wichtig, diente er doch der Legitimation antisemitischer Politik.
- Der Strafraum ist wie in der bayerischen Regelung auf maximal sechs Monate Gefängnis begrenzt.

Bundesgesetzblatt (2006):

- Das Schächten wird ausdrücklich erlaubt. Aber: Es ist keine Regel, sondern basiert jeweils auf einer konkreten „Ausnahmegenehmigung“, die von der zuständigen Behörde erteilt wird und die nur gegeben werden darf, wenn Religionsgemeinschaften darauf angewiesen sind (klare Vorschriften, Verbot des Fleisches nicht geschächteter Tiere). Damit wird deutlich, wie gesellschaftlich umstritten das Schächten ist: Es ist nur eine Ausnahmegenehmigung möglich, die genaue Voraussetzungen hat, die im Gesetz benannt werden.

S. 35 // Impulse

Zu 1: Siehe die Hinweise zu M3.

Zu 2 und 3: Die Bearbeitung der Aufgaben verlangt es, die in M2 und M3 vertretende Grundauffassung noch einmal darzustellen und zu begründen. Die dritte Frage stößt einen Aushandlungsprozess zwischen Tierschutz oder Religionsausübung an. Je nach Tierschutz-Verständnis können die Schülerinnen und Schüler zu unterschiedlichen Ergebnissen kommen.

S. 36 // M4 Schächten in der britischen Besatzungszone

Auffällig ist die große Bedeutung des Schächtens im Artikel: Es wird von einer großen Zahl jüdischer ehemaliger KZ-Häftlinge geschrieben (Z. 3, 19), die selbst in größter Not kein nicht-koscheres Fleisch aßen.

In M4 wird außerdem deutlich, dass die Besatzungsmacht (hier die Briten) auf Druck der jüdischen Gemeinde hin das Schächten wieder ermöglichte. Die Briten erfüllten damit ihre Fürsorgepflicht gegenüber den Befreiten, insbesondere gegenüber den Überlebenden im befreiten Konzentrationslager Bergen-Belsen.

S. 36 // M5 Schächten in der DDR

Hier verbinden sich sozialistische Mangelwirtschaft mit den Ernährungsvorschriften einer Religionsgemeinschaft und übt so auch eine Anziehung auf säkulare Jüdinnen und Juden aus. Interessant ist die Definition einer Minderheit durch das besondere Essverhalten, das im Themenfeld „Speisegesetze“ herausgearbeitet wird (vgl. den Darstellungstext S. 20 und M3 auf S. 24).

S. 36 // Impulse

Zu 1: Siehe auch die Anmerkungen zu M4. Mögliche Erklärungen sind die sinn- und orientierungstiftende Funktion von Regeln in schwierigen Zeiten, die stärkende Wirkung der jüdischen Gemeinschaft und die Abgrenzung von (ehemaligen) Täterinnen und Tätern.

Zu 2: Siehe auch die Anmerkungen zu M5. Der Kasten in Verbindung mit M5 zeigt, dass das Judentum in der DDR nur einen geringen Stellenwert einnahm und es nur einseitige, ideologisch stark überformte Bestrebungen einer Aufarbeitung der Vergangenheit gab. Dass Irene Runge zu den religiösen Regeln des Judentums kaum eine Verbindung hatte, ist in diesem Kontext nicht verwunderlich. Dennoch verspürte sie das Bedürfnis, sich einer Gruppe zugehörig zu fühlen, und lebte das unter anderem über den Konsum von koscherem Fleisch aus.

S. 37 // M6 Ethik und Spiritualität beim Schächten

Nach den historischen Quellen M4 und M5 wird jetzt – der Didaktik des Themenheftes folgend – eine Gegenwartsperspektive eingenommen, hier aus den Vereinigten Staaten. Im Grunde knüpft M6 an M2 (S. 34) an, nur mit einer erweiterten Perspektive: Ein Leben mit sehr wenig Fleisch, im

Einklang mit der Natur, lässt sich über das Schächten erreichen, weil dieser Prozess den Wert des Fleisches entsprechend betont. In M6 wird auch deutlich, wie aktuelle Ernährungstendenzen in Bezug zu religiösen Denk- und Lebensweisen gesetzt werden.



S. 37 // M7 Schächten als Film(titel)

Der Film „Schächten“ sorgt an dieser Stelle für eine produktive Verstörung: Denn natürlich ist der im Film gezeigte Racheakt kein Schächten. Der Titel verweist vielmehr darauf, wie Schächten heute assoziiert wird, und spielt zudem mit Klischees, die Schächten mit Judentum und Gewalt verbinden. M7 zeigt damit, wie wichtig die inhaltliche Aufklärung über das Schächten ist. Daher eignet sich diese Quelle auch als konfrontativer Einstieg bei entsprechenden Lerngruppen.

Der Regisseur selbst begründet den Titel im Interview so: „Ich fand den Begriff gut, weil dazu hier auch sehr hart und viel diskutiert wurde. Dadurch ist es den Leuten ein Begriff, der unmittelbar mit dem Judentum in Zusammenhang gebracht wird.“ (Interview verfügbar auf der Projektwebsite)

Der Film selbst ist auf DVD (rd. 15 Euro) bestellbar. Sofern daran Interesse besteht, kann eine Auswertung als Präsentation für eine Lerngruppe sinnvoll sein.

S. 37 // Impulse

Zu 1: Siehe die Hinweise zu M6.

Zu 2: Eine genaue Auswertung von M6 mit der Angabe von Zeilennummern ist hilfreich.

Zu 3: Siehe die Hinweise zu M7.

Zu 4: Das Interview aus dem wina-magazin ist auf der Projektwebsite verlinkt. Nach Vergrößern des Vorschau-Bildes durch Anklicken kann der vollständige Text über das grüne Link-Symbol in der rechten oberen Ecke aufgerufen werden. Argumente gegen die Filmvorführung an Schulen könnten zu geringes Alter der Schülerinnen und Schüler oder mangelnde Vorbildung zum Holocaust sein, Argumente dafür sind die Wichtigkeit der Auseinandersetzung mit allgemeinen moralischen Fragen (Rechtssystem vs. Selbstjustiz) und der zunächst nur schleppenden Aufarbeitung des NS-Unrechts nach 1945.

S. 37 // Kapitelaufgabe

Die Kapitelaufgabe setzt eine enge Betreuung durch die Lehrkraft und eine motivierte Lerngruppe voraus. Wenn beide Voraussetzungen gegeben sind, kann die Ausstellung für vielfältige Denkprozesse und ein vertieftes gegenseitiges Verständnis sorgen, mindestens aber Unkenntnisse aufheben (siehe die Hinweise zu M7).

HINWEISE ZUM 4. KAPITEL BESCHNEIDUNG – DER BUND MIT GOTT

Ebenso wie das Thema Schächten wird die religiöse Beschneidung gesellschaftlich kontrovers diskutiert und ist Gegenstand vieler Vorurteile. Im Grundsatz wird „Beschneidung“ vermutlich weniger starke Emotionen wie „Schächten“ hervorrufen. Die Problematik ist eher altersbezogen, da es sich um ein kontroverses Thema bezüglich einer intimen Körperregion handelt. Die Auseinandersetzung damit erfordert Feingefühl vonseiten der Lehrkraft.

Die Beschneidung ist im Judentum und im Islam die Regel, das heißt betrifft zahlenmäßig nicht unerhebliche Teile der Bevölkerung. Eine Beschäftigung mit dem Thema ist daher auch für die (nichtbeschnittene) Mehrheit wichtig. Hinzu kommt: In verschiedenen westlichen Ländern wie etwa den Vereinigten Staaten ist die Beschneidung bei männlichen Säuglingen weit verbreitet und zwar außerhalb jeder Religionszugehörigkeit.

MÖGLICHER UNTERRICHTSVERLAUF

Erste Doppelstunde

- Einstieg mit der Abbildung und dem Text auf S. 38/39. Sammlung von Eindrücken und Fragen.
- Bearbeitung der Impulse 1 und 2 (oder 1–3) in Partnerarbeit (selbstgewählte Gruppen).
- Gemeinsames Lesen und Erklären des Darstellungstextes S. 40/41 und der Weltkarte M1.
- Auswahl von Ländern im Plenum und Bearbeitung von Impuls 3 durch unterschiedliche Gruppen mit unterschiedlichen Ländern. Fortführung ggf. als Hausaufgabe.

Zweite Doppelstunde

- Ggf. Hausaufgabe.
- Einstieg: M2 mit Impuls 1.
- Diskussion der Perspektive aus M2 im Plenum.
- Arbeitsteilige Gruppenarbeiten zur Vertiefung:
 - Gruppe 1: M3 mit den Impulsen 2–5 als Anregung, nicht als Pflichtprogramm (S. 42).
 - Gruppe 2: M7 mit den Impulsen 1–3 als Anregung, nicht als Pflichtprogramm.
 - Gruppe 3 für diskussionsstarke Schülerinnen und Schüler: M4 mit den Impulsen 1–3 als Anregung, nicht als Pflichtprogramm (S. 43).
 - Gruppe 3 kann weggelassen werden bzw. M4 mit der ganzen Lerngruppe in einer Folge-stunde behandelt werden. M4b wird vor allem für Schülerinnen und Schüler der Oberstufe empfohlen.
- Ergebnispräsentationen der Gruppen. Diskussion im Plenum.

Möglicher Kurzfahrplan

- Einstieg mit der Abbildung und dem Text auf S. 38/39. Sammlung von Eindrücken und Fragen.
- Gemeinsames Lesen und Erklären des Darstellungstextes S. 40/41.
- Arbeitsteilige Partnerarbeit zur Vertiefung:

- Gruppe 1: M2 mit Impuls 1 (S. 42).
- Gruppe 2: M7 mit Impuls 1 (S. 45).
- Gegenseitige Vorstellung in gemischten Partnergruppen oder im Plenum.
- Offene Diskussion.

INFORMATIONEN UND HINWEISE ZU DEN EINZELNEN SEITEN

S. 38/39 // Einstieg

Das Einstiegsobjekt ist ein mit hebräischen Segenssprüchen besticktes Kissen, auf dem Babykleidung mit Davidssternen liegt. Dieses Bild ist nicht selbsterklärend. Gerade deshalb kann es sinnvoll sein, die Abbildung zu zeigen und Vermutungen zuzulassen, bevor der erläuternde Text gelesen wird.

Es ist naheliegend, dass auch die Frage nach der Gleichberechtigung der Geschlechter gestellt wird, natürlich nicht im physischen Sinne. Aber: Warum gibt es schon sehr lange ein entsprechendes Aufnahme-ritual für die Jungen, nicht aber für die Mädchen? Welche Rituale werden heute für die Aufnahme von Mädchen in die jüdische Religionsgemeinschaft gefeiert? Hiermit lässt sich ein Recherche-Auftrag verbinden.

Das Kernthema des Kapitels ist Zugehörigkeit. Wie wird (religiöse) Zugehörigkeit festgelegt, verhandelt und verändert? Diese Fragen sind nicht nur für das Judentum und andere Religionen interessant, sondern für Gemeinschaften allgemein.

S. 39 // Impulse

Zu 1 und 2: Während Impuls 1 anregt, die Beschneidung durch die Gegenüberstellung mit anderen bekannten Ritualen zu kontextualisieren, bietet Impuls 2 die Möglichkeit für Schülerinnen und Schüler, einen persönlichen Zugang zum Thema Zugehörigkeit zu finden.

Zu 3: Die Beiträge der Schülerinnen und Schüler zur Diskussion können hilfreich sein, um das Vorverständnis und den Stand der Meinungsbildung zu erfahren, je nach Verlauf der Diskussion kann das Unterrichtsmaterial auf den nächsten Seiten ausgewählt werden. Vermutlich wird die Diskussion in einer multiethischen Lerngruppe anders verlaufen als in einer Lerngruppe, die eher homogen (sowohl im atheistischen, christlichen als auch z.B. im muslimischen Sinne) zusammengesetzt ist.

S. 40 // Zitat

Das Zitat zeigt wieder eine jüdische Perspektive auf – ein zentrales und intimes religiöses Ritual wird von (oftmals unwissenden) Außenstehenden kommentiert. Diese Aussage kann einen Austausch in der Klasse anregen, denn das Thema der Einmischung in die Angelegenheiten anderer ist für viele Jugendliche sehr präsent.

S. 40/41 // Darstellungstext „Rituelle Beschneidung – der Bund mit Gott“

Der Darstellungstext vermittelt Faktenwissen zur Beschneidung und greift umfassend aktuelle Entwicklungen und auch Kritikpunkte auf. Er eignet sich somit gut als gemeinsame Wissens- und Verständnisgrundlage für eine Lerngruppe, auch wenn in dieser sehr unterschiedliche Positionen aufeinandertreffen.

Mögliche physische nachteilige Folgen einer Beschneidung für Männer werden nicht thematisiert, weil hier die Medizin noch zu keiner eindeutigen Beurteilung gekommen ist.

S. 40/41 // M1 Beschneidungsrate bei Männern weltweit

Die Karte zeigt den zu erwartenden Zusammenhang zwischen Beschneidung mit Religion, weil die Beschneidungsrate in Ländern mit hohen muslimischen und jüdischen Bevölkerungsanteilen besonders hoch ist. Aber es gibt auch überraschende Raten, so in den Vereinigten Staaten und in Südkorea. Hier werden heute meist medizinische Gründe angegeben, die sich aber nicht bestätigen lassen (siehe den Darstellungstext). Die Karte ist hilfreich, um den deutschen Kontext global zu verorten.

S. 41 // Impulse

Zu 1: Es fällt auf, dass die Welt zweigeteilt ist: Entweder haben die Länder eine sehr geringe Quote an beschnittenen Männern oder es sind mehr als 50 Prozent, in der Mehrheit dann sogar mehr als 70 Prozent. Islamisch geprägte Länder führen bei der Quote der Beschneidungen, bei den christlichen Ländern fallen nur die Vereinigten Staaten mit mehr als 70 Prozent auf, ansonsten sind hier die Quoten deutlich niedriger: Die USA bestätigen somit als Ausnahme die Regel, dass Beschneidung ein religiöses Phänomen des Judentums und des Islams ist.

Zu 2: a) Bolivien, Polen, Finnland b) Marokko, Ägypten, Afghanistan

Zu 3: Die Schülerinnen und Schüler könnten z.B. zu Afghanistan recherchieren und hier die entsprechende religiöse Antwort erarbeiten.

S. 42 // M2 Zweimal beschnitten

Die Erinnerungen des Lehrersohns, der aufgrund der Stellung seines Vaters in der dörflichen Gemeinschaft besondere Aufmerksamkeit genoss, zeigen eindrücklich die religiöse Grundlage der Beschneidung und unterstreichen damit, dass es hier nicht um medizinische Fragen geht. M2 zeigt auch, dass innerhalb des Judentums unterschiedliche Standpunkte vertreten werden: Die Beschneidung der Säuglinge wird als Ritual akzeptiert, die weiterführende „Revision“ des Rabbiners nicht von allen befolgt und auch ironisch kommentiert.

S. 42 // M3 Beschneiden oder nicht beschneiden?

Adriana Altaras liest aus ihrer Familiengeschichte einen fünfeinhalb Minuten langen Abschnitt über die Beschneidung ihres ersten Sohnes – beginnend mit der Frage, ob es überhaupt dazu kommen sollte, fortgesetzt mit einer Darstellung des Drängens der Eltern (und damit der jüdischen Traditionen) bis hin zu einer sehr lebendigen Beschreibung der eigentlichen Beschneidungsfeier. Der vorgelesene Text ist liebevoll ironisch und enthält Kritik sowohl an der jüdischen als auch an der christlichen Seite (hier durch die Gäste und Freunde). Der Text eignet sich für alle Klassenstufen und sollte möglichst als vorbereitende Hausaufgabe alleine gehört werden, ein zweites Vorspielen erst dann vor der Lerngruppe erfolgen.

S. 42 // Impulse

Zu 1: Siehe die Anmerkungen zu M2 oben. Interessant ist, dass Samuel Spiro das Anliegen des Rabbiners als einen unzulässigen Eingriff in seine Intimsphäre bewertet und mit der flapsigen Bemerkung (Z. 24/25) auch seine eigene Souveränität in der Bewertung der religiösen Dimension zum Ausdruck bringt. Das alles vor dem Hintergrund, dass es ja auch um das Ansehen des Vaters als Lehrer geht.

Zu 2: Adriana Altaras: feiert eigentlich nur hohe jüdische Feiertage, ihr Sohn müsste sich später als Erwachsener beschneiden lassen, wenn er sich für das Judentum entscheidet. Ihre Eltern: ständiges Nachfragen nach der Entscheidung, Aufdrängen der Telefonnummer des Mohels. Ihr Ehemann: Druck auf die Ehefrau, eine Entscheidung zu treffen. Ihr Dilemma besteht darin, dass sie für ihren nicht entscheidungsfähigen Sohn eine weitreichende Entscheidung treffen muss und dies nicht delegieren kann.

Zu 3: 120 Gäste, der Mohel betet und singt, eine Rede des Großvaters, der Pate nimmt das Kind auf den Schoß, die Beschneidung geht vonstatten, in der vordersten Reihe die Neugierigen, dahinter die Vorsichtigen, hinten stehen die Kritiker.

Zu 4: Gegenargumente: Frauenbeschneidung wie in Afrika (das ist faktisch falsch!), unnatürliche Tradition ohne Funktion, wird später nichts mehr fühlen (d.h. die Empfindsamkeit/sexuelle Erregbarkeit würde herabgesetzt); es können Fehler/Unfälle bei der Beschneidung passieren (z.B. Entzündungen). Proargumente: dem Kind wird ggf. eine spätere, sehr schmerzhaft Beschneidung als Erwachsener erspart, wenn er als Jude voll akzeptiert sein möchte; er muss auch über die Frage einer späteren Beschneidung nicht grübeln, es ist bereits geschehen; die Beschneidung gehört zu den essentiellen Traditionen eines selbstbewussten Judentums, sie steht für dessen Eigenständigkeit und symbolisiert sehr deutlich die Aufnahme des Jungen in die jüdische Gemeinschaft.

Zu 5: Akzeptanz der Tradition und ihres Ablaufs, selbstbewusste Haltung, die die Beschneidung als Tradition voll bejaht.

S. 43 // M4 Die Beschneidungsdebatte aus jüdischer Perspektive

M4a ist für alle Altersstufen geeignet, M4b eher für Schülerinnen und Schüler in der Sekundarstufe II oder entsprechend leistungsstarke Gruppen.

a) Die Erfahrungen, die Levi Israel Ufferfilge in Deutschland schildert, zeigen eindrücklich, welchen Vorurteilen und Emotionen ein sichtbar Gläubiger ausgesetzt werden kann und dass diese in den Leitmedien häufig nicht sichtbar sind.



b) Alfred Bodenheimer nimmt eine klare Position ein. Sein Plädoyer eignet sich daher gut als kontroverse Diskussionsgrundlage in einer Lerngruppe. Dabei argumentiert Bodenheimer aus einer Gruppenperspektive heraus: Die Beschneidungsdebatte habe die Juden „schockiert und verletzt“ (Z. 26–28) und wurde als „Abwertung ihres Zugehörigkeitsempfindens“ erlebt (Z. 31/32).

Der Perspektive Bodenheimers steht natürlich kein legitimer Anspruch einer Mehrheitsgesellschaft gegenüber (das wäre übergriffig), sondern das Recht auf körperliche Unversehrtheit, das für alle Menschen in Deutschland gilt (Grundgesetz, Art.2, Absatz 2: [2] „Jeder hat das Recht auf Leben und körperliche Unversehrtheit“).

In einer möglichen Diskussion des Textes sollte es daher darum gehen, diese zwei sehr unterschiedlichen Perspektiven herauszuarbeiten und nicht zu einer wie auch immer klaren Positionierung zugunsten der einen oder anderen Seite zu kommen.

S. 43 // Impulse

Zu 1: Der Impuls zielt insbesondere auf die völlig ungerechtfertigten Vorwürfe und Beschimpfungen aus M4a. Eine Einbeziehung von M4b) ist eher für ältere Lerngruppen sinnvoll, hier in den Zeilen 5–10.

Zu 2: Siehe die Anmerkungen zu M4b).

Zu 3: Wichtig ist, dass in der Debatte keine Seite obsiegen sollte: Die Beschneidung ist und bleibt eine Dilemmasituation. Diese wird am besten in M3 von Adriana Altaras auf den Punkt gebracht. Davon klar zu unterscheiden sind Ablehnungen, die unbegründete Vorurteile gegenüber Minderheiten zum Ausdruck bringen, hier beispielsweise antisemitische Vorurteile.

S. 44 // M5 Kriterien der Religionszugehörigkeit im Wandel

Die schrittweise Neufassung der Satzung zeigt die Wandlungsprozesse, denen sich die kleine und neu zu begründende jüdische Gemeinde Hamburgs ausgesetzt sah. Zu berücksichtigen sind auch die erheblichen Veränderungen durch DPs und Auswanderungsgruppen, die nur noch zeitweise in Hamburg blieben, aber auch wenige Menschen, die wieder zurückgekehrt sind.

Die schärfere Fassung von 1946 gegenüber 1945 könnte auf Befürchtungen der Gemeinden hindeuten, dass Menschen Mitglieder werden möchten, um bestimmte Zuteilungen von staatlicher

Seite wie z.B. verbesserte Verpflegung, Wohnungszuweisung oder auch Auswanderungsmöglichkeiten genießen zu können, die Jüdinnen und Juden als Opfer des Nationalsozialismus empfinden. Die Satzung von 1949 zeigt mit dem kurzen Verweis auf das jüdische Religionsgesetz schließlich, dass es offensichtlich wieder eine entsprechende Expertise in Hamburg gab, d.h. Rabbiner.

S. 44 // „Wusstest du schon?“ zu Regina Jonas

Einen kurzen Einblick bietet z.B. der Deutschlandfunk in einem leicht lesbaren Essay. Es gibt auch ein Zeitzeichen des WDR. Der deutsche und der englische Wikipedia-Eintrag ist demgegenüber nicht umfassender, bietet aber eine Reihe von Fotos und Gegenwartsbezügen.

S. 44 // Impulse

Zu 1: Siehe die Hinweise zu M5.

Zu 2: Im Impuls wird noch ein weiterer Aspekt neben den oben genannten möglichen „Trittbrettfahrern“ angesprochen: Das Beschneidungsgebot gegenüber Männern kann jemanden, der nicht beschnitten wurde, aber unter den Nationalsozialisten als Jude verfolgt wurde und sich nun nach 1945 als jüdisch versteht, ausschließen bzw. den Zugang zur jüdischen Gemeinde deutlich erschweren.

S. 45 // M7 Die erste Bat Mizwa

Zentral zum Verständnis des Textes ist der „Rekonstruktionismus“ (Z. 24–26), dann in Verbindung mit dem Gespräch der Großmütter und der Schilderung des Ablaufes in der Synagoge. M7 zeigt eindrücklich, wie sich Traditionen und Rituale sanft verändern lassen: Oberflächlich gibt es keinen scharfen Bruch, ja sogar eine Integration durch die „Bat Mizwa“, tiefer analysiert wird ein großer Schritt zur religiösen Gleichberechtigung gegangen.

S. 45 // Impulse

Zu 1: Interessant ist die knappe Darstellung durch den Zentralrat der Juden in Deutschland. Hier wird die große Selbstverständlichkeit der heutigen Bat Mizwa deutlich, sogar bezüglich des orthodoxen Judentums wird die „Würdigung“ herausgestellt.

Konservativer ist z.B. der Internetauftritt der „Israelitischen Kultusgemeinde für München und Oberbayern“, die aus ihrer lokalen Perspektive die Bat Mizwa noch den liberalen jüdischen Gemeinden zuweisen. Allerdings kann eine Bat Mizwa dem Rabbinat jederzeit gemeldet werden, d.h. ist offensichtlich für alle möglich und wird auch anerkannt.

Zu 2: Die Bearbeitung des letzten Teiles der Aufgabe setzt entsprechend aufgeschlossene Lerngruppen voraus, in denen die Schülerinnen und Schüler bereit sind, über ihre religiösen Erfahrungen zu sprechen.

Zu 3: Ein guter Einstieg in die Internetrecherche ist der sehr kurze Wikipedia-Eintrag. Eine vertiefte Recherche setzt Englischkenntnisse und Kenntnisse in der Einschätzung von Quellen voraus. Die Lehrkräfte sollten daher die Recherche begleiten.

S. 45 // Kapitelaufgabe

Die Kapitelaufgabe erscheint aufwendig, ist aber mit digitalen Mitteln gut umsetzbar. Viele Schulen haben ein zentrales Cloud-System; dort kann eine Umfrage leicht gesetzt, anonym bearbeitet und einfach ausgewertet werden. Wichtig ist die Abstimmung mit der Schulleitung, auch in Bezug auf den Punkt, ob bestimmte Fragen in der jeweiligen Schulgemeinschaft angemessen sind.