

Sichtbarkeit jüdischen Lebens.
Kippa, Architektur, Gesellschaft, Gemeinden

Themenhefte für den Unterricht 2

DIDAKTISCHE HINWEISE

Redaktion: Philipp Graf, Hannah Sassim, Felix Müller, unter Mitarbeit von
Alexander Weidle und Emilie Imkamp

© Leibniz-Institut für jüdische Geschichte und Kultur – Simon Dubnow (2024)



GRUNDSÄTZLICHE ÜBERLEGUNGEN UND ZIELE

In Deutschland wird das Judentum vor allem mit Zeugnissen seiner jahrtausendealten Geschichte in Verbindung gebracht, Wissen über jüdisches Leben der Gegenwart ist in der Öffentlichkeit hingegen weniger bis gar nicht vorhanden. Dabei existiert durchaus eine lebendige und vielfältige jüdische Gemeinschaft, die sich seit der Wiedervereinigung stark gewandelt hat. Das vorliegende Themenheft diskutiert anhand der vier Schwerpunkte „Kippa“, „Architektur“, „Gesellschaft“ und „Gemeinden“ solche Fragen der Sichtbarkeit und Unsichtbarkeit jüdischen Lebens in Deutschland.

Zwei Aspekte von Sichtbarkeit stehen dabei im Mittelpunkt: Zum einen das von **Unwissen und Fehlwahrnehmungen** geprägte Bild jüdischer Existenz in Deutschland, das mit jüdischer Lebensrealität wenig gemein hat. Häufig ist dieses Bild stereotyp und veraltet, weil es die weitreichenden Veränderungen seit der Wiedervereinigung kaum beachtet. Dass zwischen 1990 und 2005 an die 220.000 Jüdinnen und Juden aus der (ehemaligen) Sowjetunion als „Kontingentflüchtlinge“ nach Deutschland einwanderten und die von Überalterung und Mitgliederschwund gekennzeichneten jüdischen Gemeinden der alten Bundesrepublik und der DDR, die vornehmlich noch unter dem Eindruck der Katastrophe des Nationalsozialismus standen, entscheidend revitalisierten, ist der deutschen Öffentlichkeit bis heute weitgehend unbekannt. Dies betrifft auch die Tatsache, dass diese Einwanderung mit einem Wandel im jüdischen Selbstverständnis hierzulande einherging, das die jüdische Existenz in Deutschland inzwischen, wenn nicht als Ausdruck von Normalität, so doch von Selbstverständlichkeit begreift. Sinn des Heftes ist es nicht zuletzt, dieses Bild zu aktualisieren, wobei gerade die Historisierung Aha-Effekte erlaubt: Die jüdische Geschichte Deutschlands erscheint nicht länger als einheitlicher, vornehmlich mit den Themen Antisemitismus, Verfolgung und Holocaust verbundener Block, sondern zeigt die jüdische Gemeinschaft als plural und veränderlich.

Zum anderen erlaubt das Lernen über Mechanismen von (Un-)Sichtbarkeit **Empathie**. Dies bezieht sich nicht allein auf jüdische Menschen in Deutschland, die sich permanent gezwungen sehen abzuschätzen, ob es sicher ist, sich als Jüdin oder Jude in der Öffentlichkeit zu erkennen zu geben, oder die ständig aufgefordert werden, sich hinsichtlich des Nahostkonflikts zu positionieren. Es betrifft generell das Verhältnis von Minderheiten und Mehrheitsgesellschaft, wobei die Normen der Mehrheit häufig stillschweigend als Kriterium für alle betrachtet werden. Diese Problematik ist anschlussfähig für verschiedenste Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern. Insofern gibt es im Themenheft 2 nicht nur über jüdisches Leben viel Unbekanntes zu entdecken, sondern auch über die deutsche Gesellschaft als solche.

Das Themenheft kann im Geschichts- und Politikunterricht, aber auch im Religions-, Deutsch- und Ethikunterricht, sowie in fächerübergreifenden Projektwochen eingesetzt werden.

2023 erschien das erste Heft der Reihe zum Thema „Jüdische religiöse Traditionen“; 2025 folgt Themenheft 3, das sich schwerpunktmäßig mit jüdischer Begräbniskultur und damit zusammenhängenden Fragen auseinandersetzt.

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 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.

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 mit unterschiedlichen Lehrplananforderungen kompatibel. 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. Aufgaben, die sich eher für die Oberstufe anbieten, sind mit einem Doktorhut gekennzeichnet. Zudem bieten sich die Materialien keineswegs ausschließlich für eine Beschäftigung unter der Überschrift „jüdische Geschichte“ an. Vielmehr zeigt der Blick auf Jüdinnen und Juden im Wandel der Zeit, wie sich Deutschland veränderte – und trägt dadurch auch zu einem tieferen Verständnis unserer heutigen Gesellschaft bei.



KAPITEL 1: KIPPA

S. 6–15

Das Themenfeld vermittelt zunächst überraschende, aber auch erklärende Informationen zur Kippa, der weit verbreiteten und bekannten jüdischen Kopfbedeckung. Darüber hinaus lädt es dazu ein, sich allgemein mit der Bedeutung von sichtbar am Körper getragenen Emblemen auseinanderzusetzen, die Zugehörigkeit zu einer Gruppe o.Ä. ausdrücken. Solche besitzen in vielen Fällen – etwa bei Sporttrikots eines Vereins, aber auch bei bestimmten Kleidungsstilen etc. – gemeinschaftsstiftenden Charakter. Berührungspunkte zum Umfeld der Schülerinnen und Schüler sind dadurch vielfältig und werden in zahlreichen Impulsen des Kapitels unmittelbar angesteuert. Bereits die Einstiegsseite mit FC Bayern-Motiv ermöglicht einen persönlichen Zugang. Auch die weiteren Materialien bieten am Beispiel der Kippa eine Beschäftigung mit jüdischem Leben in Deutschland, die zur Reflexion eigener Positionen anregt.

Wie immer zentral für alle Unterrichtszugänge ist die Erschließung des Einführungstextes (S. 8/9) sowie die Kapitelgrafik, die hier aus einem Überblick verschiedener Kippot (S. 9) besteht. Ebenso bietet sich auch für den „Kurzfahrplan“ bei wenigen zur Verfügung stehenden Stunden (s.u.) unbedingt der Zugang über das Einstiegsobjekt (S. 6/7) an.

Möglicher Unterrichtsverlauf

Erste Doppelstunde

- Einstieg Abbildung Kippa und Impulse S. 7. Vorstellbar ist, zunächst das Einstiegsobjekt im Plenum zu besprechen und anschließend den kurzen Beschreibungstext in die Interpretationen aufzunehmen, ehe die Aufgaben beantwortet werden.
- Gemeinsames Lesen und Erklären des Darstellungstextes S. 8
- Impulse S. 9 zur Untersuchung der Kapitelgrafik M1
- Erarbeitung der Lücken zu „Embleme der Zugehörigkeit“ (M2, S. 10/11) in Einzel- oder Partnerarbeit

Zweite Doppelstunde

- Gemeinsame Sicherung der Ergebnisse der auszufüllenden Felder (M2, S. 10/11)
- Gemeinsames Lesen von M3a (S. 12), anschließend gemeinsames Betrachten von M3b
- Bearbeitung der Impulse in Einzel- oder Partnerarbeit

Dritte Doppelstunde

- Gemeinsames Lesen von M4 (S. 13). Anschließend Impulse 1–3 in Einzel- oder Partnerarbeit
- Gemeinsames Anhören des Podcasts M5 (S. 13, Dauer: ca. 20 Minuten. Bei Zeitmangel kann sich auf die relevanten Minuten von 10:30 bis 13:30 beschränkt werden). Alternativ als Einzelauftrag mit Kopfhörern auch außerhalb des Unterrichtsraums möglich. Vorteil des vollständigen Anhörens: Schülerinnen und Schüler erhalten zusätzlich Einblicke in jüdische Perspektiven, die sie so nicht kennen.
- Schriftliche Bearbeitung der Impulse 4 und 5 in Einzel- oder Partnerarbeit
- Sicherung der Ergebnisse im Plenum, anschließend gemeinsame Bearbeitung Impuls 6 im Plenum

Vierte Doppelstunde

- Gemeinsames Lesen von M6 (S. 14), anschließend Beantwortung von Impuls 1 im Plenum
- Gemeinsames Lesen von M7 (S. 14), anschließend Beantwortung von Impuls 2 und 3 im Plenum. Optional, auch als Hausaufgabe bzw. in Freiarbeit möglich: Impuls 4. Dabei Fokussierung auf Vielfalt der Haltungen aus der jüdischen Gemeinschaft bzw. von Haltungen zum Judentum.
- Optional (Doktorhut): M8 (S. 15) mit Impulsen 1 und 2, ggf. Bearbeitung in Einzel- und Ergebnissicherung in Gruppenarbeit
- Gemeinsames Lesen von M9 (S. 15), anschließend Bearbeitung der Impulse 3 und 4 in Einzelarbeit
- Anschließend Ergebnissicherung im Plenum und gemeinsame Diskussion von Impuls 5
- Kapitelaufgabe (S. 15) v.a. im Kontext einer Projektwoche realisierbar

Möglicher Kurzfahrplan

- Doppelstunde 1 ohne S. 10/11
- Doppelstunde 3 oder Doppelstunde 4 (je nach Alter der Schülerinnen und Schüler)

Informationen und Hinweise zu den einzelnen Seiten

S. 6–7 // Einstieg

Der leicht zugängliche Alltagsbezug über eine Kippa mit FC Bayern München-Aufdruck soll einen Zusammenhang herstellen zu eigenem alltäglichem Verhalten, das man – wie die Leidenschaft für einen Fußballverein – zunächst vielleicht nicht als Ausdruck von Zugehörigkeit denkt. Jeder/Jede ist zu etwas zugehörig, empfindet dies als normal, und möchte in der Zurschaustellung nicht belangt oder diskriminiert werden.

S. 6–7// Impulse

Zu 1: Hier ist eine große Bandbreite erwartbar und auch erwünscht, die von religiöser über professionelle bis hin zu sozialer Zugehörigkeit reicht und dabei auch über Kleidungsstücke hinausgehen kann (etwa Schmuck, Aufkleber, Benutzernamen in sozialen Medien etc.). Hinsichtlich der Antworten darf keine Wertung erfolgen: Zentral ist die Erkenntnis, dass sich wohl jeder/jede bei genauerem Nachdenken einer (oder mehrerer) Gruppe(n) zugehörig fühlt und dies meist ganz selbstverständlich durch Embleme ausdrückt.

Zu 2: In einem zweiten Schritt wird auf Erfahrungen im Tragen dieser Kleidungsstücke abgehoben. Zentral ist nicht nur die Thematisierung möglichen Unwohlseins beim Tragen einzelner Embleme in bestimmten Situationen, sondern die Vergegenwärtigung, dass es „privilegierte“ Embleme gibt, deren Tragen selbstverständlich ist bzw. je nach Umstand nicht hinterfragt wird (ganz allgemein: Kreuz, Bayern-Trikot in der Münchner Allianz-Arena, etc.). Je nach Situation und Toleranzschwelle der Umgebung können aus dem Tragen von Emblemen Probleme entstehen, die soweit führen, dass man sie nicht mehr trägt und die eigene Zugehörigkeit verleugnet.

Zu 3: Schülerinnen und Schüler werden eingeladen, sich in größerem Rahmen darüber auszutauschen, was ihnen die Zugehörigkeit zu einer Gruppe bedeutet. Wären sie bereit, einzelne, die Zugehörigkeit ausdrückende Embleme abzulegen?

S. 8–9// Darstellungstext „Die Kippa – kleine Kappe, große Wirkung“

Der Text führt allgemein in die Bedeutung von Erkennungszeichen für das Judentum ein. Erläutert werden die biblischen Grundlagen, dann aber auch von außen herangetragene Kleidungsvorschriften, die Jüdinnen und Juden seit Jahrhunderten seitens der christlichen oder muslimischen Obrigkeit gemacht wurden. Zentral ist die Erkenntnis, dass diese Praktiken einem Wandel unterliegen, wie vor allem am Beispiel des Kippa-Tragens in Deutschland gezeigt werden kann: Jenes Emblem, von dem man heute für gewöhnlich denkt, es stünde 1:1 für das Judentum, ist in Deutschland erst seit wenigen Jahrzehnten gebräuchlich. Im besten Falle lädt das Bewusstmachen dieses Wandels dazu ein, die Gründe für diesen kennenlernen zu wollen.

S. 8 // „Wusstest du schon?“ zur Praxis religiöser Kopfbedeckung

Der Hinweis auf unterschiedliche Praktiken des Tragens von Kopfbedeckungen in anderen Religionen lädt ein, von der eigenen (religiösen) Praxis zu abstrahieren, selbst wenn diese nur noch in Resten vorhanden ist (etwa Kirchbesuch zu Weihnachten).

S. 9 // M1 Kippa ist nicht gleich Kippa

Die Grafik spielt mit einem doppelten Aha-Effekt: Nachdem Schülerinnen und Schüler im Darstellungstext soeben gelernt haben, dass das Kippa-Tragen in Deutschland eine vergleichsweise neue Praxis ist, erfahren sie nun, dass sich

Kippot selbst – und damit die religiösen Verständnisse ihrer Träger – erheblich unterscheiden können. Die ausgewählten Kippot orientieren sich an den in Israel (einer jüdischen Mehrheitsgesellschaft) getragenen; in Deutschland ist die Varianz kleiner, weil etwa Ultra-Orthodoxie und sephardisches Judentum nur am Rande vorkommen.

Zur gemeinsamen Betrachtung auf einem Beamer oder einer interaktiven Tafel steht die Grafik auf der Projektwebsite zur Verfügung.

S. 9 // Impulse

Zu 1: Die Aufgabe dient dem Kennenlernen der verschiedenen Arten von Kippot. Unbedingt ist dabei auch die Legende zu den einzelnen religiösen Strömungen einzubeziehen, wobei Lehrkräfte u.U. Hilfestellung bieten sollten.

Zu 2: Zusätzlich zur Bearbeitung der Aufgabe kann darauf abgehoben werden, welche Gründe für die Eindeutigkeit bestehen und worin sie sich unterscheiden (selbstgewählte Strömung, Zugehörigkeit zu ethnisch distinkter Gruppe, Geschlecht). Ferner kann diskutiert werden, ob sich aus den Strömungsmerkmalen ableiten lässt, weshalb manche Kippot besonders eindeutig sind, andere wiederum nicht.

Zu 3: Die gesamte Aufgabe M1 sollte nach Beantwortung von 1 und 2 nahelegen, wie vielfältig die religiösen Bekenntnisse im Judentum sind. Dieser Befund erweitert sich noch einmal, wenn man hinzuzieht, dass längst nicht alle Juden (und Jüdinnen) überhaupt eine Kippa tragen bzw. dass man sich auch als religiös verstehen kann, ohne eine Kippa zu tragen. Abschließend kann die Frage diskutiert werden, ob Schülerinnen und Schüler den Träger oder die Trägerin einer Kippa jetzt anders betrachten.

S. 10–11 // M2 Embleme der Zugehörigkeit

Diese Doppelseite kann mithilfe der Impulse auf S. 11 eigenständig durch Schülerinnen und Schüler erarbeitet werden. U.U. sollte seitens der Lehrkräfte der Terminus „Emblem“ erläutert werden und worin er sich von dem geläufigeren „Symbol“ unterscheidet (figürliche Form/Dreidimensionalität, Hoheitszeichen, Erkennungszeichen).

Im Zentrum steht nach der Erhebung von Wissen durch eigenständige Recherche die Diskussion damit verbundener Praktiken des Tragens sowie daraus resultierender Folgen. Während der Großteil der Begriffe wegen der hebräischen Originalschreibung zunächst übersetzt werden muss (dann teils aber bekannt sein dürfte [z.B. Schläfenlocken]), dürfte die „Chamsa“ (mit Abstrichen auch „Tichel“) in Klassen mit muslimischen Schülerinnen und Schülern geläufig sein und Querverbindungen erlauben.

S. 10–11 // Impulse

Zu 1 und 2: Die recherchierten unterschiedlichen Anwendungsmöglichkeiten der sechs Embleme lassen drei Unterschiede erkennen: Es gibt Embleme, die zur Religionsausübung nötig sind (Tefillin, Tallit) oder auf ein Gebot zurückge-

hen (Tichel); Embleme, die nicht einfach abzulegen sind, so dass ihr Träger als Jude zu identifizieren ist (Pejot), und Embleme, die freiwillig Zugehörigkeit zum Judentum signalisieren (Magen David) bzw. sich einer kulturellen Bedeutung bedienen (Chamsa). In einem weiteren Schritt sollte eruiert werden, was ihre Anwendung über den Ort aussagt, an dem sie gezeigt werden: Handelt es sich um einen geschützten Ort (z.B. eine Synagoge), an denen Embleme ungestört zum Einsatz kommen können, oder gilt es eine Entscheidung zu treffen, ob sie in der Öffentlichkeit gefahrlos getragen werden können oder nicht?

Zu 3: Wichtiger noch als die verschiedenen Anwendungsmöglichkeiten ist die gemeinsame Diskussion der Frage, was aus ihrer Anwendung folgt: Kann man sich in der Öffentlichkeit sicher mit ihnen zu erkennen geben? Als Ergebnis aus der Diskussion sollte abschließend eine Verständigung darüber hervorgehen, wie der öffentliche Raum beschaffen sein sollte, dass man sich in ihm sicher zu erkennen geben kann.

S. 12 // M3 Als die Kippa noch nicht verbreitet war

M3 vertieft das bereits im Einführungstext behandelte Phänomen, dass das Kippa-Tragen im deutschen Judentum des 19. und frühen 20. Jahrhunderts nicht gebräuchlich war.

Zu a) Jüdische Realschule Frankfurt am Main (um 1871)

Der Mehrwert der Quelle verbirgt sich darin, dass selbst in einer neo-orthodoxen Einrichtung wie der Frankfurter Realschule, die der am stärksten gesetzestreuen Strömung innerhalb des deutschen Judentums angehörte, das Tragen von Kopfbedeckungen (nicht Kippot!) nur zur bestimmten Tätigkeiten wie dem Studium religiöser Texte Praxis war. Insofern gab es das Gebot offensichtlich, beschränkte sich jedoch auf bestimmte Handlungen und drückte sich noch nicht in Form von Kippot aus. Darüber hinaus hatte man sich der bürgerlichen Praxis der nichtjüdischen Umwelt so weit angenähert, dass man deren Gebrauch übernahm: Demnach gehörte es sich für Männer, die Mütze oder den Hut zu ziehen, wenn man eine Person grüßte oder mit ihr ein Gespräch führte, bei sonstigen Tätigkeiten in geschlossenen Räumen legte man die Kopfbedeckung ab.

Zu b) Andacht im Jüdischen Altersheim Berlin (1935)

Ähnlich in b): Die Praxis, den Kopf während einer religiösen Handlung zu bedecken, ist offensichtlich verbreitet, nicht jedoch in Form einer Kippa (mit Ausnahme des Rabbiners, der am ehesten etwas trägt, das an eine Kippa erinnert, aber nicht mit ihr identisch ist). Auch hier wird sichtbar, dass Juden im öffentlichen Raum nicht zwingend als solche zu erkennen waren, wobei nur zu mutmaßen ist, dass das Aufnahmedatum (während der NS-Zeit) diesen Effekt verstärkt hat.

Zur gemeinsamen Betrachtung auf einem Beamer oder einer interaktiven Tafel steht das Bild auf der Projektwebsite zur Verfügung.

S. 12 // Impulse

Zu 1: Die Aufgabe ergibt deutlich, dass das Tragen von Kopfbedeckungen nur im religiösen Kontext als verpflichtend gesehen wurde, nicht zu jeder Tageszeit und an jedem Ort. Zu beachten ist freilich, dass die gesellschaftliche Konvention des Tragens von Hüten im öffentlichen Raum dem entgegenkam. (Es stellte sich demnach vielmehr die Frage, wann es legitim oder gefordert war, den Hut abzunehmen.) Kippot selbst waren unterdessen noch nicht verbreitet.

Zu 2: Widersprüche, das zeigt ja auch die Tatsache, dass sich eine Autorität wie Hoffmann überhaupt zu dem Thema äußerte, ergaben sich daraus, dass das jüdische Moralempfinden das Bedecken des Kopfes offenbar dennoch für schicklich erachtete (deshalb auch der Hinweis auf den Grundsatz des „Chukat Hagojim“), dass unter Christen jedoch gleichermaßen das Lüften des Hutes bei Begrüßungen bzw. das Ablegen in geschlossenen Räumen verbreitet war. Das Entsprechen der gesellschaftlichen Konvention erwies sich in diesem Fall stärker als das Beharren auf seinerseits nicht fest definierten Vorschriften hinsichtlich des Tragens von Kopfbedeckungen.

Zu 3: Zu sehen sind mindestens drei verschiedene Kopfbedeckungen: eine der Kippa am nächsten kommende Mütze (Rabbiner), mehrere Hüte mit Krempe sowie eine Schiebermütze. Bei den Hüten und der Schiebermütze kann zudem auf die soziale Schicht der Träger geschlossen werden wie auch, dass diese durch sie im öffentlichen Raum nicht als Juden zu erkennen gewesen waren.

S. 13 // M4 Nicht ohne meine Kippa!

M4 thematisiert den Wandel des Kippa-Tragens in Deutschland am Ende des 20. Jahrhunderts und nennt Gründe dafür. Interessant sind nicht nur Ufferfilges Beweggründe, sondern auch der generationelle Aspekt: Noch für die Großeltern- und Elterngeneration wäre Ufferfilges Schritt, in der Öffentlichkeit Kippa zu tragen, undenkbar gewesen.

S. 13 // M5 Frauen mit Kippa

M5 behandelt, dass das Kippa-Tragen seit einigen Jahrzehnten nicht nur gängige Praxis im Straßenbild ist, sondern in den vergangenen Jahren auch Jüdinnen die Kippa für sich entdeckt haben. Dies kann wiederum als Ausdruck einer größeren Bewegung verstanden werden, Marker der Zugehörigkeit, die im Judentum bislang meist Männern vorbehalten waren (etwa das Rabbineramt, die Bar Mitzwa), auch Frauen zugänglich zu machen und ist somit zugleich ein Beispiel für die Vielfalt und Wandelbarkeit des Judentums.

S. 13 // Impulse

Zu 1: Thematisiert wird ein äußerer Grund, wonach das Vorbild anderer westeuropäischer Gesellschaften, wo Jüdinnen und Juden bereits einen offeneren Umgang mit ihrer Zugehörigkeit zum Ausdruck brachten, seine Wirkung auf den jungen Ufferfilge nicht verfehlte. Ferner ist ein generationelles Moment erkennbar: Ufferfilge gehört offenbar zu einer jüngeren Kohorte, die generationell bedingt

weniger Berührungängste hat, sich in der Öffentlichkeit als Jude zu erkennen zu geben. Er steht damit im Kontrast zur Erlebnisgeneration, die oft Überlebende des Holocaust waren, und ihren Kindern, die jeweils deutliche Vorbehalte gegenüber der deutschen Umgebungskultur hatten und in der Öffentlichkeit häufig nicht als Jüdinnen oder Juden erkennbar sein wollten.

Zu 2: Beides, Kippa-Tragen und gesellschaftliches Engagement, stehen in engem und unmittelbarem Zusammenhang. Die von Ufferfilge schon als Abiturient aufgenommene Tätigkeit, vor Schulklassen über das Judentum zu sprechen, bestärkte ihn darin, sich nicht für etwas verstecken zu wollen, das ihm wichtig ist. Mittlerweile ist das Tragen einer Kippa auch deshalb eine bewusste Entscheidung für ihn, um mit anderen über das Judentum ins Gespräch zu kommen und die Zugehörigkeit dazu als Selbstverständlichkeit in der Öffentlichkeit zu etablieren.

Zu 3: Einzelne Juden (und Jüdinnen) könnten sich gegen das Kippa-Tragen entscheiden, um sich in der Öffentlichkeit nicht so zu exponieren; für andere mag das Judentum keine derartige Bedeutung haben, um es über ein religiös konnotiertes Emblem zum Ausdruck bringen zu wollen. Was bei Ufferfilge indes noch ein begrüßenswertes neues Phänomen war, hat sich in den vergangenen Jahren, und insbesondere nach dem Terrorangriff der Hamas vom 7. Oktober 2023 bereits wieder verschoben: Die jüdische Zugehörigkeit wird in Deutschland aus Angst vor Übergriffen verborgen – mit noch nicht abzuschätzenden Folgen für das neu gewonnene Selbstverständnis. Siehe dazu auch M12 im Kapitel „Gesellschaft“ (S. 35).

Zu 4: Klapheck beschreibt das Anlegen von Kippa und Tallit zunächst als Kampf mit sich selbst, da sie zwar offenbar bereits als Rabbinerin ausgebildet war, ihr aber noch nicht klar war, in welcher Kleidung sie das Amt öffentlich ausüben würde. Die Präsentation als „Rabbiner“ wäre ihr als „Travestie“ (hier: Verkleidung) vorgekommen; zudem war ihre Absicht auch nicht, zu provozieren. Schließlich half ihr eine befreundete Mode-Designerin („Was Du brauchst, ist ein Frauen-Tallit“), die sie dazu ermutigte, durch eigene Farbgebung (grüne Streifen statt den traditionell blauen oder schwarzen) ihren „eigenen“ Tallit und ihre eigene Kippa herzustellen.

Zu 5: Klapheck ging es in erster Linie nicht um Gleichberechtigung in der Kleidungswahl, sondern darum, ihrem persönlichen Empfinden, selbstbestimmt ihren Glauben ausdrücken zu wollen, Ausdruck zu verleihen. Das Ergebnis fühlte sich nach Aussage Klaphecks denn auch zu 100 Prozent „richtig“ an: Beim ersten offiziellen Einsatz des Tallit in ihrer Funktion als Rabbinerin habe sie das gespürt, wozu der Tallit beitragen soll: die Vergegenwärtigung der Anwesenheit Gottes. Das Tragen des Tallits (wie auch der Kippa) hat also die ihm zugedachte Rolle erfüllt.

Zu 6: Zwar gibt es genauso gut Stimmen im Judentum, die die Ordination von Frauen zur Rabbinerin ablehnen, das Beispiel Klaphecks, die ja auch Vorsitzende der Allgemeinen Rabbinerkonferenz in Deutschland ist, belegt indes, dass weite Teile des deutschen Judentums Rabbinerinnen offensichtlich akzeptiert haben. Insofern scheint es keinen Widerspruch zu geben, zumal Klapheck die Tradition

wahrt und alle Aufgaben erfüllt, die bislang männlichen Rabbinern zukamen. Sie ist demnach vielmehr ein Beispiel für die immense Integrationsfähigkeit des modernen Judentums, veränderten gesellschaftlichen Vorstellungen von Gleichberechtigung bis in die religiöse Praxis hinein Rechnung zu tragen, ohne diese aufzugeben. Die Diskussion dieser Frage kann sich auch auf andere Religionen erstrecken und welche Beispiele Schülerinnen und Schüler für ähnliche Entwicklungen kennen.

S. 14 // M6 Ich kann Juden nicht empfehlen, überall die Kippa zu tragen

M6 thematisiert die 2019 von Felix Klein angestoßene Debatte darüber, dass es in Deutschland Orte gibt, an denen es eine Gefahr darstellt, die Kippa in der Öffentlichkeit zu tragen. Was zunächst einen konkreten Hintergrund hatte, da Klein auf einen antisemitischen Übergriff in Berlin reagierte, entwickelte sich bald zu einem gesellschaftlichen Aufschrei, in dem Klein unterstellt wurde, vor den Zuständen zu kapitulieren. Ziel der Quelle ist es indes nicht, in die Empörung von damals einzustimmen, sondern seine Äußerung zu kontextualisieren.

S. 14 // M7 Kippa in der U-Bahn ist selbstmörderisch

Felix Kleins Empfehlung rief eine erregte Debatte in der deutschen Öffentlichkeit hervor, die entweder Ablehnung und Empörung oder Zustimmung und Warnung zum Ausdruck brachte, Zwischentöne waren kaum zu vernehmen. Der auszugsweise abgedruckte Zeitungsartikel gibt die verschiedenen Standpunkte wieder, wobei ein nicht unerheblicher Unterschied zwischen der deutschen Wahrnehmung des Problems und einer jüdischen Perspektive darauf sichtbar wird.

S. 14 // Impulse

Zu 1: De facto sprach Klein nur aus, was in einigen Stadtvierteln Berlins schon vor dem 7. Oktober 2023 Realität war – dass man Gefahr lief, verbal oder körperlich angegangen zu werden, wenn man sich in der Öffentlichkeit als Jude oder Jüdin zu erkennen gab. Zur Beurteilung könnte diskutiert werden, ob ihn seine Funktion als Beauftragter der Bundesregierung für jüdisches Leben in Deutschland und den Kampf gegen Antisemitismus nicht zu einer solchen Warnung verpflichtete bzw. ob und wie sie anders hätte lauten können.

Zu 2 und 3: Die Reaktionen reichen von moralisch argumentierenden Twitter-Posts, die nur wenig auf jüdische Sicherheitsbedürfnisse Rücksicht nehmen (Heiko Maas), über jüdische Reaktionen, die die Verantwortung des Staates ansprechen, für sichere Verhältnisse zu sorgen (Rabbiner Teichtal, Sergey Lagodinsky), bis hin zu Stimmen, die das von Klein beschriebene Phänomen bestätigen, ohne in die Empörung einzustimmen (Maya Zehden, Benjamin Steinitz). Während es keine „richtige“ Meinung gibt, kann für die Diskussion über die Praktikabilität der Argumente erhellend sein, dass gerade jüdische Stimmen Klein im Prinzip beipflichteten, während ein nicht-jüdischer Politiker wie Maas Empfehlungen aussprach, die an der Realität vorbeigingen. Zudem fielen auch die Meinungen unter Jüdinnen und Juden ihrerseits nicht einheitlich aus.



Zu 4: In der nur für die Oberstufe gedachten Aufgabe, die Erfahrungen im Schreiben kleinerer Texte voraussetzt (oder zum Ziel hat), ist hingegen Meinung erlaubt. Schülerinnen und Schüler sollen vor dem Hintergrund der in 3. geführten Diskussion ihre Meinung zum Ausdruck bringen, wobei nicht zwingend „eng“ an Klein selbst argumentiert werden muss, sondern auch andere Aspekte in den Blick genommen werden können (z.B. welche Rolle Medien in der Debatte spielten oder in welchem Licht Kleins Äußerung seit dem 7. Oktober 2023 erscheint).



S. 15 // M8 Religiöse Symbole in der Öffentlichkeit

Die Quelle stellt verschiedene Gesetzestexte bezüglich religiöser Symbole in der Öffentlichkeit gegenüber. Es wird deutlich, dass die Auslegung der im Grundgesetz verankerten Religionsfreiheit je nach Kontext stark variiert. So kann die Quelle Anregungen für eine Diskussion über den Umgang mit verschiedenen Religionen und das Verhältnis von Mehrheiten und Minderheiten liefern. Es kann hilfreich sein, im Gespräch zwischen Symbolen zur individuellen Selbstverortung (z.B. Kippa, Kreuz-Kette, Hijab) und institutionellen Symbolen (z.B. Kruzifix im Klassenzimmer) zu unterscheiden.

S. 15 // M9 Antisemitische Schmierereien nach dem 7. Oktober

Nach dem Terrorangriff der Hamas auf Israel verschärfte sich in Deutschland ein weiteres Mal die Sicherheitslage jüdischer Einrichtungen und Menschen. Während dies unter Jüdinnen und Juden ein nur zu bekanntes Phänomen ist, kam es verstärkt und in dieser Form erstmalig auch (wieder) zu Markierungen von Wohnhäusern, in denen Jüdinnen und Juden wohnen (oder dies vermutet wird), mit dem Ziel, diese bloßzustellen und einzuschüchtern. Die Aufgabe zielt einerseits darauf ab, was es in Menschen auslöst, wenn sie in der Öffentlichkeit „markiert“ werden; andererseits geht es darum zu erkennen, dass nichts daran gerechtfertigt sein kann, eine unbeteiligte jüdische Anwohnerin in Deutschland in Haftung für den Nahostkonflikt nehmen zu wollen.

S. 15 // Impulse

Zu 1: Der Referenzpunkt aller Gesetzestexte ist das Grundgesetz, das die Religionsfreiheit postuliert. Die Auslegung, was genau darunter zu verstehen ist, unterscheidet sich je nach Kontext. So urteilte das Bundesverfassungsgericht 1995, das Aufhängen von Kreuzen in Klassenräumen verstoße gegen die Religionsfreiheit der Schülerinnen und Schüler. 2000 wurde in Bayern dennoch ein Gesetz erlassen, das die Anbringung von Kreuzen in allen Klassenzimmern vorsieht. Ein weiterer Widerspruch zeigt sich in Bezug auf religiöse Kleidungsstücke von Lehrkräften: Das Tragen dieser in staatlichen Schulen wurde 2005 in Berlin verboten, das Gesetz jedoch später für ungültig erklärt.

Zu 2: Dieser Impuls regt die Auseinandersetzung mit zwei grundlegenden Prinzipien unserer Gesellschaft an. Die Schülerinnen und Schüler sollten zunächst diskutieren, was sie unter „Trennung von Kirche und Staat“ und „Religionsfreiheit“ verstehen, und ob und warum sie diese für wichtig halten. Weiterhin ist in der Diskussion zu unterscheiden, ob ein Individuum oder eine Institution religiö-

se Symbole sichtbar macht, weil dies unterschiedliche Auswirkungen hat. Hier spielen auch Mehrheiten- und Minderheitenverhältnisse und entsprechende Machtpositionen eine Rolle.

Zu 3: Die Parallelen reichen nicht nur in die Zeit des Nationalsozialismus, wo Judensterne etwa während des Boykotts am 1. April 1933 auf Schaufenstern oder dann ab 1941 als Aufnäher verpflichtend zum Einsatz kamen. Wie aus dem Darstellungstext (S. 8/9) ersichtlich wird, ist die Markierung von Jüdinnen und Juden schon älter. Diskutiert werden kann die Frage, ob den Täterinnen und Tätern von heute diese Parallelen nicht bewusst sind, ob sie sie billigend in Kauf nehmen oder gezielt verwenden – und was jeweils dagegen unternommen werden sollte.

Zu 4: Impuls 4 erlaubt es Schülerinnen und Schülern, sich in die Lage der angegriffenen Person zu versetzen – wie würde man reagieren, wenn die eigene Wohnung beschmiert würde?

Zu 5: Im Verhalten der Polizei kommt eine ähnliche Überforderung der deutschen Gesellschaft zum Vorschein wie in M6/M7: Sie kann Jüdinnen und Juden offenbar nur bis zu einem gewissen Punkt schützen. Zu diskutieren wäre, ob dem so sein muss, oder ob die Begründung der Berliner Polizei von fehlender „Kapazität“ im vorliegenden Fall nicht eine Frage falscher Prioritätensetzung ist – hätte sie bei höherer Sensibilität für das Thema und größerem Wissen darum, was eine derartige antisemitische Schmiererei vor dem Hintergrund der Geschichte bei Jüdinnen und Juden auslöst, nicht mehr Kapazitäten haben können?

S. 15 // Kapitelaufgabe

Die Kapitelaufgabe setzt eine gewisse Eigenverantwortlichkeit voraus, insofern eine Klasse (oder mehrere Gruppen) allein im öffentlichen Raum unterwegs sind. In diesem zu findende und zu dokumentierende Embleme der Zugehörigkeit müssen nicht zwingend religiöser Natur sein, sie können auch säkulare Alltagsphänomene darstellen. Zentral ist ohnehin die Erkenntnis ihrer Omnipräsenz im öffentlichen Raum bzw. ob und aus welchen Gründen manche versteckter, manche augenfälliger ausfallen. Die Präsentation der Ergebnisse in einem Social-Media-Kanal kann auch durch eine Ausstellung in den Schulräumlichkeiten ersetzt werden.

KAPITEL 2: ARCHITEKTUR

S. 16–25

Das Themenfeld widmet sich der Sichtbarkeit und Unsichtbarkeit jüdischen Lebens mittels eines historischen Längsschnitts durch die Entwicklung jüdischen Bauens in Deutschland. Erscheint dieser Zugang zunächst ungewohnt, so ergeben sich insbesondere durch den Einbezug der Lebensrealität der Schülerinnen und Schüler zahlreiche Ansätze, durch die der Blick auf jüdisches Bauen seit dem Mittelalter allgemein neue Perspektiven auf die Geschichte und Kultur Deutschlands ermöglicht. Heute besitzen nahezu alle jüdische Bauten – Synagogen, Museen oder Schulen – ein ausgefeiltes Sicherheitskonzept. Das Kapitel befasst sich deshalb auch damit, weshalb dieser Schutz heute notwendig ist und was er für die Sichtbarkeit jüdischen Lebens in der Öffentlichkeit bedeutet.

Wie immer zentral für alle Unterrichtszugänge ist die Erschließung des Einführungstextes (S. 18) sowie die Kapitelgrafik, die hier exemplarisch den Wandel jüdischen Lebens in Deutschland am Beispiel Erfurt abbildet (S. 19). Ebenso bietet sich auch für den „Kurzfahrplan“ (s.u.) bei wenigen zur Verfügung stehenden Stunden der Zugang über das Einstiegsobjekt (Mesusa, S. 16) an.

Möglicher Unterrichtsverlauf

Erste Doppelstunde

- Einstieg: Abbildung Mesusa und Impulse S. 17. Vorstellbar ist, zunächst das Einstiegsobjekt im Plenum zu besprechen und anschließend den Text in die Interpretationen aufzunehmen, ehe die Impulse bearbeitet werden.
- Gemeinsames Lesen und Erklären des Darstellungstextes S. 18
- Erarbeitung der Impulse auf S. 19 zur Untersuchung der Kapitelgrafik. Ggf. M2 als Hausaufgabe

Zweite Doppelstunde

- Ggf. Besprechung der Hausaufgabe. Ansonsten: Bearbeitung M2 (S. 20, individueller Internetzugang zur Recherche notwendig) mit Impulsen 1 und 2 in Einzel- oder Partnerarbeit.
- Bearbeitung Impulse 3 und 4 in Partnerarbeit (Internetrecherche)
- Bearbeitung M4. Impulse 1 bis 3 in Einzel- und Partnerarbeit
- Ergebnissicherung Doppelseite S. 20/21 im Plenum

Dritte Doppelstunde

- Gemeinsames Lesen M5 (S. 22). Anschließend Bearbeitung der Impulse 1–3 in Einzel- oder Partnerarbeit, gefolgt von Ergebnissicherung im Plenum.

- Gemeinsames Betrachten von M6a (S. 23) sowie Erarbeitung von Impulsen 1 und 2 im Plenum
- Gemeinsames Lesen M7 im Plenum, anschließend Bearbeitung von Impuls 3 in Einzel- oder Partnerarbeit
- Ergebnissicherung, anschließend zusammenfassend Impuls 4 im Plenum (ggf. auch als Hausaufgabe)

Vierte Doppelstunde

- Einstieg: ggf. Besprechung der Hausaufgabe. Ansonsten: Leseauftrag zu M8 (S. 24) im Plenum oder in Stillarbeit. Anschließend Bearbeitung der Impulse 1–3 in Einzel- oder Partnerarbeit. Ergebnissicherung im Plenum.
- Bearbeitung M9 (S. 24) bzw. Impuls 4 in Einzel- oder Partnerarbeit. Hier Internetzugang nötig. Impuls 5 optional, abhängig vom Alter bzw. Leistungsstand der Schülerinnen und Schüler.
- Erarbeitung Impulse 1 und 2 anhand der Debatte zur Hamburger Bornplatzsynagoge (M10, S. 25). Alternativ wäre eine Aufteilung der Klasse/ Lerngemeinschaft je in Pro- und Kontragruppen denkbar, die sich die Argumente gegenseitig vorstellen.
- Impuls 3 optional
- Kapitelaufgabe (S. 25) v.a. im Kontext einer Projektwoche realisierbar

Möglicher Kurzfahrplan

- Doppelstunde 1
- Doppelstunde 2, 3 oder 4 (je nach Alter und Vorwissen der Schülerinnen und Schüler, jeweils unter Einbezug des Darstellungstextes)

Informationen und Hinweise zu den einzelnen Seiten

S. 16–17 // Einstieg

Das Einstiegsobjekt ist eine Mesusa, die den meisten nicht-jüdischen Schülerinnen und Schülern kaum bekannt sein wird. Sie verweist, neben der Allgegenwart der religiösen Gebote im Leben von Jüdinnen und Juden, auf die Bedeutung von Architektur für jüdische Sichtbarkeit, macht sie doch ein Gebäude oder eine Wohnung als jüdischen bzw. von jüdischen Menschen bewohnten Raum erkennbar. Die Brücke zur Lebensrealität der Klasse ist die Gestaltung des eigenen Zuhauses nach außen, die etwas über seine Bewohnerinnen und Bewohner aussagt (zum Beispiel durch Fußmatten, Pflanzen, Flaggen oder Dekoration, aber auch durch eine distinkte religiöse Markierung wie den „C+M+B“-Haussegen in katholischen Gebieten). So kann auch Verständnis dafür erarbeitet werden, wie es sich anfühlen würde, (zentrale) Teile des eigenen Selbstverständnisses nicht öffentlich zeigen zu können.

S. 17 // Impulse

Zu 1: Hier sollte auf eine wertschätzende und respektvolle Diskussion geachtet werden, denn Wohnraum kann schnell mit sozialem Status und Vorurteilen in Verbindung gebracht werden. Diese Frage kann zu diversen Antworten und eventuell sogar zu Neubewertungen des eigenen Wohnens führen.

Zu 2: Schülerinnen und Schüler könnten hier zu der Einsicht gelangen, dass es nicht für alle selbstverständlich ist, das eigene Selbstverständnis in der Nachbarschaft offen zur Schau zu stellen.

Zu 3: Hier wird die Auseinandersetzung mit Architektur auf die öffentliche Sphäre erweitert, denn auch hier spielt es eine große Rolle, ob es Räume gibt, in denen man sich zugehörig und sicher fühlen kann.

S. 18 // Darstellungstext „Jüdische Architektur – Spiegel der Gesellschaft“

Der Darstellungstext gibt einen historischen Überblick über jüdisches Leben in Deutschland anhand seiner architektonischen Geschichte, die von einem Wechsel zwischen Ausgrenzung und Aufblühen gekennzeichnet ist. Zentral ist der Einschnitt des 19. Jahrhunderts, als die erfolgte gleichbürgerliche Gleichstellung erstmals die gleichberechtigte Repräsentation jüdischer Bauten in der Öffentlichkeit erlaubte. Hier kann darüber gesprochen werden, wie die Gestaltung von Architektur im öffentlichen Raum gesellschaftliche Zustände widerspiegelt. Auch über mögliche Begegnungen mit jüdischen Räumen (Synagogen, Museen, Friedhöfen) kann sich ausgetauscht werden.

S. 18 // Infokasten „Ghetto“

Hier wird die Geschichte des Begriffs „Ghetto“ erklärt, der wichtig für das Verständnis des Darstellungstextes ist und zugleich häufig im Sprachgebrauch von Jugendlichen vorkommt. Waren ihnen die vielen verschiedenen Bedeutungsebenen des Begriffs (Herkunft aus Venedig, frühneuzeitliche Praxis, Neuverwendung in der NS-Zeit, popkulturelle Aneignung und Aufwertung) bekannt?

S. 19 // M1 Jüdische Sichtbarkeit im Wandel der Zeit – das Beispiel Erfurt

Durch die Gegenüberstellung von fünf Zeitebenen zeigt die Grafik, wie sich jüdische Architektur (rot markiert) und damit jüdische Sichtbarkeit im Erfurter Stadtbild im Laufe der vergangenen sieben Jahrhunderte gewandelt hat. Erfurt mit seiner langen jüdischen Geschichte kann als beispielhaft für die jüdische Existenz in Deutschlands verstanden werden, deren Zustand zwischen den Polen Blüte – Akzeptanz – Verfolgung – Vernichtung – Aufarbeitung – sich immer auch im Stadtbild niederschlug. Die Zerstörung jüdischer Bauten verdeutlicht zudem, dass sich Antisemitismus häufig des Mittels der Unsichtbarmachung bedient(e), der Zerstörung erkennbarer jüdischer Infrastruktur oder der erzwungenen Markierung jüdischer Einrichtungen. Die Frage nach (Un-)Sichtbarkeit ist also immer eine politische.

Zur gemeinsamen Betrachtung auf einem Beamer oder einer interaktiven Tafel steht die Grafik auf der Projektwebsite zur Verfügung.

S. 19 // Übrigens

Die VR-Brillen sind nach Anmeldung verfügbar an folgenden drei Orten:

- Erinnerungsort Topf & Söhne
- 360Grad Thüringen Digital Entdecken
- Neue Synagoge Erfurt

S. 19 // Impulse

Zu 1: Im ersten Schritt soll sichergestellt werden, dass die Schülerinnen und Schüler die Grafik vollständig verstehen. Zu recherchierende Begriffe können z.B. „Mikwe“, „Erfurter Schatz“ und „Novemberpogrom“ sein. Alternativ können sie auch in der Klasse erklärt werden.

Zu 2: Während sich im Mittelalter jüdisches Leben innerhalb eines Viertels abspielte (nur der Friedhof lag vor den Toren der Stadt), blühte es im 19. Jahrhundert auf und wurde besonders in Form der prächtigen Synagoge sichtbar. Die völlige Zerstörung durch die Nationalsozialisten spiegelt sich eindrücklich im Stadtbild von 1940 wider. Auch zu DDR-Zeiten ist jüdisches Leben auffallend wenig sichtbar. Initiativen zur Geschichtsaufarbeitung führen zu einer deutlich stärkeren jüdischen Präsenz in der Gegenwart, wobei auffällt, dass die Mehrheit der Einrichtungen musealen Charakter hat.



Zu 3: Im Mittelalter war die jüdische von der christlichen Bevölkerung segregiert und häufig verpflichtet, innerhalb von Ghettos zu leben. Im Zuge der Emanzipation im 19. Jahrhundert wurde jüdisches Leben sichtbarer, assimilierte sich jedoch auch und glich sich in Alltagspraktiken und Ästhetik an die (christliche) Umgebungskultur an. Während der NS-Zeit wurden Infrastruktur und Kultur des deutschen Judentums unwiderruflich zerstört. Obwohl sich die DDR als antifaschistischer Staat verstand, verfolgte die SED-Regierung vor allem in ihrer Frühphase eine Politik, die auch antisemitische Haltungen einschloss, was etwa 1953 zur Flucht vieler Jüdinnen und Juden aus der DDR führte. Zeitgleich wurde in Erfurt gegen viele Widerstände der einzige Synagogenneubau der DDR durchgesetzt. Heute ist jüdisches Leben bzw. die jüdische Vergangenheit Erfurts so sichtbar wie seit langem nicht, erstreckt sich jedoch vor allem auf Museen und Begegnungsstätten. Der hohe Grad an Einrichtungen, die sich der jüdischen Geschichte Erfurts widmen, lässt auf eine hohe gesellschaftliche Sensibilisierung für das Thema schließen, ist jedoch nicht gleichbedeutend damit, dass die Blütezeit vor 1933 jemals wieder erreicht werden könnte. Der Anteil von Jüdinnen und Juden an der Gesamtbevölkerung bleibt auch nach der Einwanderung aus der (ehemaligen) Sowjetunion in den 1990er Jahren gering und oft bewusst wenig sichtbar.

S. 20 // M2 Eine Stadt in der Stadt

Die Doppelseite S. 20/21 widmet sich dem Wandel jüdischer Sichtbarkeit im Stadtbild vom Zeitalter des Ghettos bis hin zu neuem Selbstbewusstsein und Repräsentation im 19. Jahrhundert. Die Rekonstruktion der Frankfurter Judengasse bietet einen anschaulichen und alltagsnahen Einblick in jüdisches Leben

in Deutschland vor 500 Jahren, das von Segregation, Diskriminierung und enger Gemeinschaft geprägt war.

S. 20–21 // M3 Architektonische Vielfalt

Diese Doppelseite kann mithilfe der Impulse auf S. 20 eigenständig durch Schülerinnen und Schüler erarbeitet werden. Zentral ist nach der eigenständigen Recherche die Diskussion von Anpassung und Abgrenzung sowie die heutige Bedeutung der Gebäude, da keines mehr als Synagoge genutzt wird. Vor allem auf das Schicksal der Synagoge in Plauen, an deren Stelle heute eine christliche Kapelle steht und an die „nur“ eine Gedenktafel erinnert, kann hier eingegangen werden: Wie in hunderten Orten vormaligen jüdischen Lebens in Deutschland ist dieses in Plauen durch die Verfolgung während der NS-Zeit zum völligen Erliegen gekommen.

Zur gemeinsamen Betrachtung auf einem Beamer/einer interaktiven Tafel stehen die Bilder auf der Projektwebsite zur Verfügung.

S. 20 // Impulse

Zu 1: Auch wenn die Segregation der jüdischen von der christlichen Gesellschaft eine Vorschrift war, die die Bewegungsfreiheit und Berufsmöglichkeiten von Jüdinnen und Juden einschränkte, bot das Leben im Ghetto gewissermaßen einen Schutzraum, eine klare Zugehörigkeit und kurze Wege zu allen wichtigen Einrichtungen.

Hier lohnt eventuell auch eine persönliche Reflexion: Wie wäre es, wenn die Schülerinnen und Schüler später nicht frei entscheiden dürften, wo sie leben, sondern nach Religion/Herkunft/anderer Zugehörigkeit bestimmten Vierteln zugeordnet werden würden?

Zu 2: Die Liste ist lang und stellt zum Teil unbekannte Berufe vor. Es sind fast ausschließlich Berufe, die eng mit der religiösen Praxis verbunden sind und deshalb nur von jüdischen Menschen ausgeübt wurden (Rabbiner, Schächter etc.).

Zu 3: Diese Aufgabe vermittelt kunsthistorisches Wissen und ermöglicht eine Vertiefung in die Geschichte eines Gebäudes, das eng mit der jüdischen Gemeinde der jeweiligen Stadt verbunden ist. Jede Synagoge ist einem anderen Stil zuzuordnen: Neue Synagoge Berlin – maurischer Stil, Bornplatzsynagoge Hamburg – Neoromanik, Synagoge Görlitz – Neoklassizismus, Synagoge Plauen – Neue Sachlichkeit.

Zu 4: Die Gestaltung der Synagogen ging mit dem Zeitgeist, was zeigt, dass Jüdinnen und Juden als Teil der Gesellschaft agierten. Hier sollte der Aspekt der Assimilation besprochen und dessen mögliche Vor- und Nachteile abgewogen werden. Das Bedürfnis, den Erwartungen der Gesellschaft zu entsprechen und so auszusehen wie von der Mehrheit gewünscht, dürfte einigen Schülerinnen und Schülern bekannt vorkommen.

S. 21 // M4 Neue Sichtbarkeit

Die Postkarte zeigt neben anderen herausragenden Gebäuden Dortmunds auch die Synagoge, die demnach einen selbstverständlichen Platz in der Mitte der Stadt und ihrer Repräsentation nach außen erhalten hatte. Nach Jahrhunderten der kleinen und versteckten Gebetsräume ist diese neue Sichtbarkeit symptomatisch für den im 19. Jahrhundert eingeleiteten Emanzipationsprozess.

Der Autor der Postkarte geht nicht auf die abgebildete Synagoge ein, vielmehr schreibt er Alltägliches und für die Schülerinnen und Schüler möglicherweise Nachvollziehbares („keine Lust zu Schreiben“).

Zur gemeinsamen Betrachtung auf einem Beamer/einer interaktiven Tafel steht das Bild auf der Projektwebsite zur Verfügung. Dort findet sich auch eine Transkription des Textes.

S. 21 // Übrigens

Die Transkription des Textes hat keine Relevanz für die Aufgaben, sondern bietet einen kleinen, amüsanten Einblick in damalige Kommunikationsweisen.

S. 21 // Impulse

Zu 1: Hier kann die Fähigkeit, historische Quellen zu beschreiben, geübt werden. Im Kontext des Heftes ist die Darstellung der Synagoge als eine unter mehreren Sehenswürdigkeiten das Hauptaugenmerk.

Zu 2: Die Gestaltung der Postkarte lässt den Schluss zu, dass die Synagoge vornehmlich aus ästhetischen Gründen mit abgebildet ist, da sie hier Teil einer bestimmten Straßenansicht ist. Dass sie jedoch an einem zentralen Ort steht und so repräsentativ gestaltet ist, dass sie für eine Postkarte interessant ist, zeigt, mit welcher neuen Selbstverständlichkeit jüdisches Leben im 19. Jahrhundert stattfand. Dass diese jedoch eng an Assimilation geknüpft war, lässt sich auch am Aussehen der Synagoge erkennen, die ebenso gut eine Kirche sein könnte.

Zu 3: Durch Vereine und Museen wurden verschiedene historische Postkarten mit Synagogen digitalisiert, auch Ebay, Trödeläden, Bücherarchive oder der eigene Dachboden können als Quellen dienen. Im Vergleich sollten Gemeinsamkeiten und Unterschiede aufgelistet werden und eventuell die Frage aus Impuls 2 für die neu gefundenen Karten überdacht werden.

S. 22 // M5 Wo sind all die Synagogen hin?

Der Zeitschriftenartikel beschäftigt sich mit dem Schicksal der Synagogen in Deutschland ab 1938, insbesondere mit solchen auf dem Land, die aufgrund von Brandgefahr für ländliche Kommunen häufig nicht Opfer vergleichbarer Brandstiftungen in den Städten wurden. Zahlreiche dieser Synagogen wurden deshalb erst nach 1945 entweiht, umgenutzt oder zerstört – dieses Mal nicht aus der nationalsozialistischen Ideologie heraus, sondern aus Ignoranz und mangelndem Respekt gegenüber ihnen als (vormalige) Sakralbauten. Dieser Umgang wirft Fragen über die Aufarbeitung der NS-Zeit im geteilten Deutschland auf.

S. 22 // Infokasten „Novemberpogrom“

Grundlegendes Wissen über die Ereignisse um den 9. November 1938 ist Voraussetzung für das Verständnis von M5, weshalb es in diesem Infokasten vermittelt wird. In vielen Geschichtslehrbüchern wird noch der beschönigende Begriff der „Reichskristallnacht“ verwendet, dessen Herkunft nicht eindeutig geklärt ist: Während man lange dachte, dass er seitens nationalsozialistischer Stellen in Umlauf gebracht wurde, geht man heute zunehmend davon aus, dass der Volksmund ihn prägte und darin sowohl das Ausmaß der Zerstörung („Kristall“ im Sinne von Scherben) als auch der landesweite Anspruch auf Auslöschung jüdischen Lebens („Reichs“) zum Ausdruck kommt. Es bietet sich also eine Reflektion auf den Begriff und seine Verwendungsgeschichte an.

S. 22 // Impulse

Zu 1: Wegen der Gefahr der Brandausbreitung oder weil viele Synagogen schon vor 1938 anderweitig genutzt wurden, überstanden nicht wenige das Novemberpogrom. Viele von ihnen wurden danach abgerissen, um Raum für neue Gebäude zu schaffen, oder sie wurden als Werkstätten etc. umgenutzt. Hieran kann eindrücklich der gleichgültige Umgang mit der nationalsozialistischen Politik in Deutschland auch nach 1945 veranschaulicht werden: Die zerstörerische Wirkung der NS-Judenpolitik wurde durch die auf sie folgende Ignoranz in der deutschen Gesellschaft noch verstärkt.

Zu 2: Die Urteile der Schülerinnen und Schüler sollten wertfrei gesammelt werden. Das offensichtlichs-te Gegenargument einer Erhaltung der Synagogen als religiöser Raum ist, dass es oftmals keine jüdischen Gemeinden mehr gab, die diesen hätten nutzen können. Eine alternative Nutzung hätte die Aufbereitung als Gedenk- und Begegnungsstätte sein können, begleitet von der Beschäftigung mit der Geschichte des entsprechenden Ortes.

Zu 3: Die verlinkte Website Jewish Places bietet unter dem Reiter „Einrichtungen“ eine Übersicht über jüdische Gemeinden in ganz Deutschland. Von ihren Einträgen ausgehend können die Schülerinnen und Schüler zu konkreten Synagogen weiter recherchieren.

S. 23 // M6 Der einzige Synagogenneubau in der DDR

Am Beispiel der Jüdischen Gemeinde Erfurt lässt sich die ambivalente und schwierige Situation der jüdischen Bevölkerung in der Frühzeit der DDR zeigen. Die selbstbewusste neugegründete Gemeinde kämpfte für einen Synagogenneubau, gegen den es von staatlicher Seite viele Widerstände gab. Der erste Entwurf und der tatsächlich realisierte Bau könnten unterschiedlicher kaum sein: Der Idee von einer großen, repräsentativen Synagoge steht ein schlichtes und nur auf den zweiten Blick als jüdisch erkennbares Bauwerk gegenüber. Es sollte der einzige Synagogen-Neubau der DDR bleiben, von der SED-Führung instrumentalisiert für die Selbstdarstellung als weltoffen und dem Judentum zugewandt. Gleichzeitig führten antisemitische Schauprozesse und Hetzkampagnen in der Tschechoslowakei und der Sowjetunion zur Flucht von mehr als einem Drittel der Mitglieder Jüdischer Gemeinden aus der DDR – ein Schock, von dem

sich die jüdische Existenz im Osten bis zum Mauerfall nicht erholte.

Zur gemeinsamen Betrachtung auf einem Beamer/einer interaktiven Tafel stehen die Bilder auf der Projektwebsite zur Verfügung.

S. 23 // M7 Wer ein Haus baut, will bleiben

Nachdem M6 den Synagogenneubau in der DDR beleuchtet hat, erzählt diese Quelle von jüdischen Neubauten in der Bundesrepublik. Der Architekt Salomon Korn bringt zum Ausdruck, dass auch hier ambivalente Gefühle herrschten, und macht die Symbolkraft von Architektur deutlich. Der starke Titelsatz kann Ausgangspunkt eines Gesprächs in der Klasse sein.

S. 23 // Impulse

Zu 1: Der abgelehnte Entwurf sieht ein großes, repräsentatives Gebäude vor und erinnert mit Kuppel und emporragenden Davidstern an die auf S. 20/21 abgebildeten Synagogen aus der Blütezeit im 19. Jahrhundert. Der tatsächlich realisierte Neubau hingegen ist unauffälliger und an die umgebenden Gebäude angepasst, sogar niedriger als das Nebengebäude, und nur auf den zweiten Blick als Synagoge erkennbar.

Zu 2: Hier kann auf die ablehnende Haltung des DDR-Regimes zu Religionen im Allgemeinen eingegangen werden, sowie das Verhältnis zu Westdeutschland und Israel. Da sich die DDR als antifaschistischer Staat bezeichnete, war die Errichtung einer Synagoge aber durchaus geeignet zur Untermauerung dieses Selbstbildes.

Gründe für die Ablehnung der ersten Entwürfe: Ablehnung von Religion allgemein, Entwurf entsprach stilistisch nicht sozialistischer Architektur, Gebäude hätte jüdischer Gemeinde zu große Sichtbarkeit verschafft, antijüdische Vorbehalte der Politik der Sowjetunion.

Gründe für Zustimmung zum finalen Entwurf: Gebäude fügt sich unauffällig ins Straßenbild ein, Möglichkeit zur Selbstdarstellung als weltoffen und unterstützend für jüdische Gemeinde, Propagandanutzen der Verschleierung der großen jüdischen Fluchtbewegung aus der DDR zur gleichen Zeit.

Zu 3: Eine mögliche Tabelle könnte folgendermaßen aussehen:

<i>Architektonische Elemente</i>	<i>(Religiöse) Symbolik</i>
Trennung zwischen Gebäudehälften	Bruch der Gesetzestafeln, Erinnerung an Zerstörung & Hoffnung auf Zukunft
Verbindendes Glasdach	Verbindendes Element in jeder Trennung, aus Vergangenheit kann Zukunft wachsen
Neubau des Jüdischen Gemeindezentrums	Jüdische Gemeinde möchte sich in Deutschland wieder ein sicheres Zuhause aufbauen

Raumvermischung im Foyer: Außenarchitektur im Inneren	Jüdisches Leben in der Diaspora hat immer vorübergehenden, unsicheren Charakter, fließende Bewegung zwischen Schutz und Verfolgung
---	--

Zu 4: Erstmal seit Kriegsende kommt, auch generationell bedingt, die Hoffnung auf Sicherheit und Heimat, auf eine längerfristige Zukunft in Deutschland zum Ausdruck. Diese Hoffnung nahm in jüdischen Neubauten eine physische Form an. All dies wurde jedoch nicht als selbstverständlich wahrgenommen; die noch präsente Zerstörung jüdischen Lebens durch die Schoah erzeugte das Gefühl von Unsicherheit und eines Zuhauses auf Zeit, eines Lebens „auf gepackten Koffern“.

S. 24 // M8 Lernen hinter einem Schutzwall

Diese Quelle bietet einen klaren Bezug zur Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler, da hier der Alltag an einer jüdischen Schule dargestellt wird und mit dem eigenen Schulalltag verglichen werden kann. Möglicherweise schockiert die Einsicht, dass sich jüdische Schulkinder einer konstanten Bedrohung gegenübersehen, die in ihrem Alltag immer präsent ist.

S.24 // M9 Between the Lines – das Jüdische Museum Berlin

Der Neubau des Jüdischen Museums ist ein eindrucksvolles Beispiel für die Verarbeitung historischer Ereignisse in moderner Architektur. Daniel Libeskind hat sich in seinem Entwurf von deutsch-jüdischen Lebenserfahrungen und Werken der Vergangenheit inspirieren lassen und daraus ein Museum geschaffen, das der Erinnerung eine physische Form gibt und damit erfahrbar macht. Falls Ihre Klasse in Berlin ist oder im Rahmen einer Exkursion dorthin reist, ist ein Besuch sehr empfehlenswert. So können die architektonischen Elemente aus Impuls 4 und ihre Wirkung selbst erfahren werden.

S. 24 // Impulse

Zu 1: Hoher Zaun, Polizeiposten mit schwer bewaffneten Polizistinnen und Polizisten, Sicherheitsschleuse, Verbot für Schülerinnen und Schüler, das Gelände in Pausen zu verlassen.

Zu 2: Zum einen können diese Maßnahmen als Erhöhung der eigenen Sicherheit wahrgenommen werden und als Zeichen, dass der Staat sich für die Sicherheit einsetzt. Andererseits ist es potentiell eine hohe psychische Belastung zu wissen, dass diese Maßnahmen notwendig sind, weil man allein aufgrund der eigenen Herkunft Opfer von Gewalt werden könnte. Eine Einschränkung der eigenen Freiheit geht ebenfalls damit einher, Normalität und Unbefangenheit sind kaum noch möglich.

Zu 3: Eine mögliche Sammlung könnte folgendermaßen aussehen:

<i>Für jüdische Schule</i>	<i>Für allgemeine Schule</i>
Geschützter Raum	Mehr Freiheit, Spontanität, Unbefangenheit im Schulalltag
Vermeidung von Antisemitismuserfahrungen	Inklusion in Mehrheitsgesellschaft
Viel über jüdische Kultur und Religion lernen	Mehr Vielfalt erleben
Stärkung jüdischer Selbstverortung	Weniger auffällig für Bekannte, Nachbarn etc.
Als jüdisches Kind unter jüdischen Kindern lernen	Institution kein Ziel potentieller antisemitischer Angriffe
Judentum als Normalität, nicht als Ausnahme erfahren	
Für nicht-jüdische Kinder: Kontakt und Austausch mit jüdischen Kindern, Lernerfahrungen	

Zu 4: Wichtige architektonische Elemente: Struktur von Gebäude und Fenstern, Voids („Leerräume“), drei Achsen, Holocaust-Turm, Garten des Exils.



Zu 5: Dieser Impuls ist für die Oberstufe oder besonders engagierte Schülerinnen und Schüler geeignet.

Architektur ist immer mit Fragen von Macht und Sichtbarkeit verbunden: Die Gestaltung des öffentlichen Raums liegt zumeist in den Händen einflussreicher Personen und Institutionen, die entscheiden können, wer durch Architektur repräsentiert wird und wer sie wie nutzen kann. Die Gestaltung einzelner Gebäude und größerer Stadtbilder bestimmt langfristig, wie Menschen darin leben können. So kommen in Architektur gesellschaftliche Normen und politische Ziele zum Ausdruck. In der Klasse können zeitgenössische Beispiele für die politische und kulturelle Bedeutung von Architektur gesammelt werden: Bau von Bibliotheken und Parks als öffentlich zugängliche, erholsame, bildende Räume, Gated Communities, klimafreundliche und vor Hitze schützende Stadtgestaltung, Ausbau von Straßen vs. Fuß- & Radwegen, Superblocks, Gestaltung von Stadtmöbeln in einer Weise, dass Obdachlose nicht auf ihnen schlafen können, Besetzung und Räumung von leerstehenden Häusern, Nutzung von Brachen, Verteilung von Baugenehmigungen, (nicht) barrierefreie Wege und Gebäude.

Das Jüdische Museum Berlin steht für den Wunsch nach Aufarbeitung der Schoah, für die Sichtbarmachung jüdischen Lebens in Deutschland und für die Bedeutung, die diesen Prozessen beigemessen wird. Es zeigt, dass die Auseinandersetzung mit Geschichte auch architektonische Formen annehmen kann, indem Eindrücke wie Schwindel, Desorientierung, Überwältigung und andere mehr erfahrbar werden.

S. 25 // M10 Wiederaufbau oder Mahnmal? Eine Hamburger Debatte

Diese Quelle zeigt, dass Fragen zu Architektur und den Umgang mit Geschichte auch innerhalb der jüdischen Gemeinschaft kontrovers und keineswegs einhellig diskutiert werden. Die Debatte um die Bornplatzsynagoge steht für zwei unterschiedliche Arten, das gewaltvolle Ende des deutschen Judentums aufzuarbeiten: Während die einen den Wiederaufbau der zerstörten Synagoge als Symbol der Stärke und des Widerstands unterstützen, kritisieren ihn die anderen als geschichtsrevisionistisch, unzeitgemäß und ideologisch aufgeladen.

S. 25 // Impulse

Zu 1: Eine mögliche Tabelle könnte folgendermaßen aussehen:

<i>Pro</i>	<i>Contra</i>
Symbol der Stärke und des Widerstands	Geschichte kann nicht rückgängig gemacht werden
Erinnerung an Verbrechen des Nationalsozialismus	Wiederaufbau verdeckt Zerstörung der Vergangenheit
Zeichen für Vielfalt und Gemeinschaft	durch Neubau würde zentraler Ort der Erinnerungskultur zerstört
jüdisches Leben sichtbar machen	Rückgriff auf damaligen Architekturstil heute nicht mehr passend
durch Bildung und Dialog Brücken schlagen, Vorurteile abbauen	Antisemitismusbekämpfung und Wiederaufbau nicht unweigerlich verbunden
Ort der Bildung, des Zusammenhalts und Wahrzeichen der Weltoffenheit	besser: zeitgemäßes Gedenken und Sichtbarmachung modernen jüdischen Lebens

Zu 2: Beide Seiten führen nachvollziehbare Argumente an und haben ihre Berechtigung. Deshalb gibt es in dieser Diskussion kein „richtig“ oder „falsch“, vielmehr sollten die Schülerinnen und Schüler eingeladen werden, ihre eigenen Überzeugungen über den Umgang mit Geschichte und die Bedeutung von Architektur zu reflektieren und auszutauschen.



Zu 3: Dieser Impuls ist für die Oberstufe oder besonders engagierte Schülerinnen und Schüler geeignet.

Das Besondere der Quelle, unabhängig ob man für oder einen Neubau eintritt, besteht darin, dass eine vergleichbare innerjüdische Debatte über das Für und Wider eines Neubaus an historischer Stätte vor einigen Jahrzehnten noch undenkbar gewesen wäre. Noch in den 1980er Jahren bestand die Mehrheitsmeinung innerhalb der Jüdischen Gemeinde im Wesentlichen darin, einen Gedenkort wie den von Margrit Kahl (1988) zu schaffen, was auch dadurch seine Berechtigung hatte, dass es gar keine prosperierende Gemeinde gab, die eines derart großen und repräsentativen Gotteshauses bedurft hätte. Mit der Wiedervereinigung und dem Zuzug von Jüdinnen und Juden aus aller Welt änderte sich also nicht nur die demographische Zusammensetzung der Hamburger Gemein-

de, sondern pluralisierten sich auch die jüdischen Selbstverständnisse, und dies nicht nur dahingehend, dass es keine einhelligen Meinungen gibt, sondern dass diese auch in der Öffentlichkeit ausgetragen werden.

S. 25 // Kapitelaufgabe

Die Kapitelaufgabe lädt Schülerinnen und Schüler ein, aktiv mit ihrer Stadt und deren jüdischer Geschichte in Austausch zu gehen. Die Veränderungen im Stadtbild nicht nur auf Bildern zu sehen, sondern selbst physisch und durch die kreative Aufgabe des Fotografierens zu erfahren, ermöglicht ein vertieftes Verständnis des Themas. Die historischen Fotografien können digital, in (Stadt-) Archiven, Büchern und privaten Nachlässen recherchiert werden.

KAPITEL 3: GESELLSCHAFT

S. 26–35

Das Themengebiet setzt sich mit der Sichtbarkeit von Jüdinnen und Juden in der deutschen Gesellschaft auseinander, in diesem Kapitel vor allem mit Blick auf die Bereiche Politik und Kultur. Die Materialien setzen im 19. Jahrhundert an, als deutsche Jüdinnen und Juden mit der christlichen Bevölkerung rechtlich gleichgestellt wurden, und reichen bis in die heutige Zeit, wobei individuelle Folgen des Terrorangriffs der Hamas auf Israel am 7. Oktober 2023 für Jüdinnen und Juden in Deutschland thematisiert werden. Das Kapitel liefert heterogene und spannende Perspektiven auf die historische Entwicklung von Aushandlungsprozessen zwischen Mehr- und Minderheit(en) und besitzt dadurch große Überschneidungen mit der Lebensrealität vieler Schülerinnen und Schüler. Wesentlicher Fokus liegt zudem auf der Erkenntnis, dass jüdisches Leben in Deutschland keineswegs homogen ist sondern geprägt von unterschiedlichen Haltungen und (Welt)Ansichten – eine Feststellung, die auch auf weitere Gemeinschaften zutrifft. Thematisiert werden daneben auch Fragen der Selbstermächtigung, die Schülerinnen und Schüler allein aufgrund ihres Alters betreffen können.

Wie immer zentral für alle Unterrichtszugänge ist die Erschließung des Einführungstextes (S. 29–30) sowie die Kapitelgrafik, die hier exemplarisch Schlaglichter auf populäre jüdische Kulturschaffende bzw. Politikerinnen und Politiker in der deutschen Geschichte richtet. Auch für den „Kurzfahrplan“ (s.u.) bei nur wenigen zur Verfügung stehenden Stunden bietet sich der Zugang über das Einstiegsobjekt (Leuchtstoffröhre „Jews“, S. 26) an.

Möglicher Unterrichtsverlauf

Erste Doppelstunde

- Einstieg Abbildung Leuchtstoffröhre und Impulse S. 27. Vorstellbar wäre, zunächst das Einstiegsobjekt im Plenum zu besprechen und anschließend den Text in die Interpretationen aufzunehmen, ehe die Aufgaben beantwortet werden.
- Gemeinsames Lesen und Erklären des Darstellungstextes S. 28/29
- Impulse S. 29 zur Untersuchung der Kapitelgrafik

Zweite Doppelstunde

- Gemeinsames Lesen von M2 (S. 30), Beantwortung Impulse 1–2
- Bearbeitung von M3 (Aufgabe 3 und 4 S. 30) in Einzel- oder Partnerarbeit, anschließend Ergebnissicherung im Plenum
- Bearbeitung von M4 (S. 31) in Einzel- oder Gruppenarbeit, Sicherung der Arbeitsergebnisse entweder im Plenum oder in 4er-Gruppen (jeweils zwei Partnergruppen)

- Bearbeitung von M5 (S. 31) in Einzel- oder Partnerarbeit (individueller Internetzugang notwendig). Für Impuls 5 bietet sich zur Abschlusspräsentation im Plenum eine Art Wandzeitung an (optional).

Dritte Doppelstunde

- M6 (S. 32/33, oberes Drittel der Doppelseite) in Einzelarbeit betrachten, anschließend gegenseitige Vorstellung in Kleingruppen. Ggf. Fortsetzung der Wandzeitung (siehe 2. Doppelstunde) möglich. Für Impuls 1 (optional) ist ein individueller Internetzugang zur Recherche notwendig.
- Beantwortung Impuls 2 zunächst in Kleingruppen bzw. Partnerarbeit, anschließend Ergebnissicherung im Plenum
- Gemeinsames Lesen des Texts M8, dabei (je nach Klassenstufe) ggf. einige Informationen zur DDR durch Lehrkraft nötig. Beantwortung der Impulse 1 und 2 zunächst in Einzel- oder Partnerarbeit, anschließende Ergebnissicherung im Plenum.

Vierte Doppelstunde

- Einstieg: gemeinsames Betrachten/Anhören M9 (S. 34). Bearbeitung von Impulsen 1 und 2 in Einzelarbeit, Impuls 3 in Partnerarbeit. Ggf. Ergebnissicherung im Plenum an der Tafel. Lesen von M10 in Einzelarbeit, Beantwortung von Impulsen 4 und 5 in Partnerarbeit. Ergebnissicherung im Plenum, anschließend gemeinsame Diskussion Impuls 4.
- M11 (S. 35) mit Impulsen 1 und 2 in Einzel- oder Partnerarbeit. Anschließend gemeinsames Betrachten von M12; alternativ (Möglichkeit der Binnendifferenzierung) bei Fertigstellung von M11 in Kleingruppen. Beantwortung von Impuls 3 in Einzelarbeit bzw. Kleingruppen.
- Ergebnissicherung Impulse 1–3 im Plenum, abschließend gemeinsame Diskussion Impuls 4
- Kapitelaufgabe (S. 35) bestenfalls in Zusammenwirken mit anderen Schulkassen der Schule möglich, die sich ebenfalls mit jüdischer Alltagskultur beschäftigen

Möglicher Kurzfahrplan

- Doppelstunde 1
- Doppelstunde 2, 3 oder 4 (je nach Alter und Vorwissen der Schülerinnen und Schüler, jeweils unter Einbezug des Darstellungstextes)

Informationen und Hinweise zu den einzelnen Seiten

S. 26–27 // Einstieg

Die Neonleuchte spielt, wie auch die Sendung, der sie entstammt, damit, dass hierzulande oft eher unsicher und leise über Judentum gesprochen wird. Sie

verkehrt diese Berührungsgängste ins Gegenteil und scheint laut zu sagen: „Hier sind wir! Wir wollen mitreden!“ Damit steht sie für ein neues Selbstverständnis unter jungen Jüdinnen und Juden nach dem Zweiten Weltkrieg, die als Teil der deutschen Gesellschaft gesehen und gehört werden wollen bzw. sich selbstverständlich als solche verstehen. Sie bringt Judentum und moderne Popkultur in Verbindung und regt so dazu an, verstaubte Bilder jüdischen Lebens in Deutschland zu überdenken.

S. 27 // Impulse

Zu 1: Die Vorstellung kann (und soll) ambivalente Gefühle in den Schülerinnen und Schülern hervorrufen. Einerseits kann die Neonleuchte für ein modernes, selbstbewusstes Judentum stehen, andererseits könnte ihre Verwendung in einem nicht-jüdischen Kontext Irritation und Diskussionen über kulturelle Aneignung auslösen.

Zu 2: Der Fokus der Sendung geht weg vom Gedenken an die Vergangenheit hin zu modernen jüdischen Persönlichkeiten in Deutschland und der Frage, was Jüdischsein heute ausmacht. Die Neonleuchte steht für dieses Selbstverständnis als modern, popkulturell, selbstbewusst und sichtbar.

Zu 3: Je nach Alter sind hier unterschiedliche Antworten zu erwarten, z.B. *Friends, New Girl, Unorthodox, Das Haus der Träume, Schindlers Liste, Der Pianist, Alles auf Zucker, Die Zweiflers, Dirty Dancing, Inglourious Basterds, Shtisel, Das Leben ist schön* etc. *Die Zweiflers* und *Shtisel* sind in Mediatheken des Öffentlich-rechtlichen Rundfunks verfügbar. In diesen Filmen und Serien werden sehr unterschiedliche Facetten des Judentums dargestellt, von orthodox bis säkular, im Kontext nationalsozialistischer Verfolgung oder in heutiger Zeit, als Minderheit oder Mehrheit, in den Vereinigten Staaten, Israel oder Deutschland. Diese verschiedenen zeitlichen und räumlichen Positionierungen ziehen unterschiedliche Formen von jüdischer Zugehörigkeit nach sich.

S. 28–29 // Darstellungstext „Gesellschaft – Judentum in Politik und Kultur“

Der Text bietet einen Überblick darüber, wie sich Aspekte jüdischer Sichtbarkeit im heutigen Deutschland über die Jahrhunderte entwickelten, schwerpunktmäßig ab dem 19. Jahrhundert. Er erläutert Hintergründe gesellschaftlicher Prozesse und zeigt auf, welche Rollen Jüdinnen und Juden in Politik und Kultur einnehmen konnten.

S. 28–29 // M1 Schlaglichter: Was dich in diesem Kapitel erwartet

Der Zeitstrahl bietet einen Überblick über die Themen des Kapitels und ihre zeitliche Verortung in der deutschen Geschichte. Dadurch hilft er, die Inhalte zeitlich in Beziehung zu setzen – zueinander und zu den jeweiligen Epochen. Dass diese Epochen sehr unterschiedlich lang waren, kann einen Aha-Effekt auslösen, da einzelne von ihnen in Medien und Unterricht potentiell über- oder unterrepräsentiert sind.

Zur gemeinsamen Betrachtung auf einem Beamer oder einer interaktiven Tafel steht die Grafik auf der Projektwebsite zur Verfügung.

S. 29 // Impulse

Zu 1: Die drei Impulse regen dazu an, sich aktiv mit der Kapitelgrafik auseinanderzusetzen. Der erste ermöglicht es, bestehendes Wissen zu erfragen, auszutauschen und die Klasse auf einen Stand zu bringen.

Zu 2: Neben dem Erwerb bzw. der Wiederholung des Wissens über Epochen der deutschen Geschichte können durch diesen Impuls die Schlaglichter jüdischer Sichtbarkeit in Bezug zum historischen Kontext der deutschen Mehrheitsgesellschaft gesetzt werden.

Zu 3: 1848 ist es noch nicht selbstverständlich, dass Juden (von Frauen ist zeitgenössisch gar nicht die Rede) als vollwertige und gleichberechtigte deutsche Bürger gelten, weshalb sich Gabriel Riesser leidenschaftlich dafür einsetzt. Rosa Luxemburg steht für ein abgelegtes Judentum, das hinter politischen Idealen zurücktritt – antisemitische Diskriminierung ist dennoch Teil ihrer Lebensrealität und einer der Gründe für ihre Ermordung. Ende der 1920er Jahre ist die Assimilation des deutschen Judentums weit fortgeschritten, was Rabbiner wie Georg Salzberger kritisieren, weil sie dadurch eine Auflösung in der Mehrheitsgesellschaft befürchten. Die Machtübertragung an die Nationalsozialisten 1933 hat die sofortige Umsetzung antisemitischer Politiken zur Folge, darunter der Versuch, durch Bücherverbrennungen jüdische Stimmen in Politik und Kultur unsichtbar zu machen. Nach dem Holocaust besucht die emigrierte Hannah Arendt 1949 ihre ehemalige Heimat und schreibt darüber einen Bericht, der erst 40 Jahre später auch auf Deutsch veröffentlicht wird – symptomatisch für den deutschen Umgang mit jüdischen Perspektiven. In der DDR wird die jüdische Bevölkerung zumeist ignoriert oder – wie im Fall des Sechstagekriegs 1967 – für politische Zwecke instrumentalisiert. 1985 zeigt die Besetzung des Frankfurter Schauspiels, dass Antisemitismus auch in der Bundesrepublik ein fortwährendes Problem ist, während die jüdische Gemeinde erstmals laut und unbequem in Erscheinung tritt. Der Beschluss, in den 1990er Jahren die Einwanderung von Jüdinnen und Juden aus der ehemaligen Sowjetunion zu erleichtern, sollte ein Zeichen der „Wiedergutmachung“ darstellen und wurde auch vor dem Hintergrund des prognostizierten Aussterbens der jüdischen Gemeinden in Deutschland getroffen. Infolge des Terrorangriffs der Hamas auf Israel am 7. Oktober 2023 flammten auch in Deutschland antisemitische Ressentiments wieder auf und stellten das Zugehörigkeitsgefühl von Jüdinnen und Juden zur deutschen Gesellschaft ein weiteres Mal infrage.

S. 30 // M2 Daß werden Sie aber nimmermehr thun, meine Herren!

Bei M2 handelt es sich um eine historische Quelle, die in vergleichsweise anspruchsvoller Sprache die Argumentation eines jüdischen Abgeordneten für gesetzliche Gleichbehandlung darstellt. Bei jüngeren Schülerinnen und Schülern kann es sinnvoll sein, die Quelle gemeinsam in der Lerngruppe laut zu lesen und dabei heute ungebräuchliche Begriffe gemeinsam zu definieren und ggf. an die Tafel zu schreiben, bevor die entsprechenden Impulse bearbeitet werden. Riesser argumentiert hier gegen die heute unvorstellbare Forderung mancher Politiker, Jüdinnen und Juden sollten allein aufgrund ihrer Religion weniger Bürger-

rechte erhalten. Der Text eignet sich auch als Diskussionsgrundlage für einen Austausch über das Zu- und Absprechen von Rechten verschiedener Gruppen in Deutschland heute.

S. 30 // M3 Jüdinnen und Juden im Weimarer Reichstag

M3 ergänzt die qualitativen Informationen der umliegenden Quellen um eine quantitative Dimension, indem es Zahlenverhältnisse jüdischer Parlamentarierinnen und Parlamentarier in der Weimarer Republik aufruft und vergleichbar macht. Die Zahlen dienen nicht nur zur statistischen Einordnung des Gelernten, sondern können auch fehlerhafte Vorstellungen korrigieren und zum Nachdenken anregen (beispielsweise die Tatsache, dass sich von 44 Abgeordneten jüdischer Herkunft nur 15 selbst als jüdisch bezeichneten).

S. 30 // Impulse

Zu 1: Riesser spricht sich für die gesetzliche Gleichstellung der jüdischen Bevölkerung aus, die ein Vorredner infrage gestellt hatte. Er führt mehrere Argumente an: Jüdinnen und Juden wurden seit Jahrtausenden allein aufgrund ihres Judentums unterdrückt, was angesichts der zeitgenössischen Entwicklung hin zu Recht und Freiheit nicht mehr zu dulden ist. Zudem verweist er darauf, dass die Paulskirche Gleichheitsgesetze für nicht-deutschsprachige Gruppen verabschiedet bzw. in Aussicht gestellt hatte, die nach Ansicht des Vorredners für die Deutsch sprechende jüdische Bevölkerung nicht gelten sollten. Sein Hauptargument ist jedoch, dass es Freiheit und Gerechtigkeit nicht geben kann, solange sie nicht für alle gilt. Er kritisiert also die Unzulänglichkeiten eines moralisch begründeten Bürgerrechts, das einzelne Gruppen weiterhin ausschließt.

Zu 2: Der vorangegangene Kritikpunkt Riessers eignet sich sehr gut, um in höheren Klassenstufen eine Debatte über Recht und Gerechtigkeit, Teilhabe und Umgang mit Minderheiten anzustoßen, auch unter Einbezug der gegenwärtigen Rechtslage in Deutschland. Jüngere Schülerinnen und Schüler können auf einem niedrigschwelligen Niveau darüber sprechen, ob (und warum) sie es in Ordnung finden, wenn Menschen unterschiedliche Rechte haben.

Zu 3: Anteil Jüdinnen und Juden an Gesamtbevölkerung: 0,9 Prozent

Anteil jüdischer Parteien: 0 Prozent

Anteil Abgeordneter jüdischer Herkunft: 2,5 Prozent

Anteil Abgeordneter, die sich selbst als jüdisch verstanden: 0,8 Prozent

Anteil jüdischer an den zu NS-Zeiten ermordeten Abgeordneten: 10,4 Prozent

Aus diesen Relationen lässt sich einiges ablesen: Jüdinnen und Juden bildeten eine kleine Minderheit innerhalb der Weimarer Republik, waren als Parlamentarierinnen und Parlamentarier jedoch politisch überdurchschnittlich engagiert, wenngleich nicht in einer eigenständigen jüdischen Partei (die es in Deutschland gar nicht gab), sondern mehrheitlich in einer Partei, die sich für die Verteidigung der Demokratie einsetzte. Dass sie nicht dezidiert jüdische Interessen vertraten, lag vermutlich auch daran, dass sich nur ein Drittel von ihnen überhaupt als „jüdisch“ verstand. Dies hatte jedoch keinerlei Einfluss auf ihre antisemitische Diskriminierung: Überproportional viele der von den Nationalsozialisten ermor-

deten Reichstagsabgeordneten waren jüdischer Herkunft.

Zu 4: Menschen jüdischer Herkunft entstammen jüdischen Familien, was jedoch keine Rückschlüsse auf Selbstverständnis, Weltanschauung, religiöse Einstellung, gelebte Traditionen etc. zulässt. „Selbstbezeichnet jüdisch“ bedeutet, dass Menschen sich als Jüdin oder Jude verstanden bzw. sich in den Dokumenten des Reichstags, die als Grundlage für die Erhebung dienten, als solche bezeichnet hatten. Für die restlichen 29 Abgeordneten, spielte die Kategorie „jüdisch“ demnach keine Rolle, sei es, weil sie zum Christentum konvertiert waren, weil sie dem Judentum bewusst entsagt hatten, oder weil sie es schlichtweg ablehnten, darüber überhaupt Auskunft geben zu wollen. Nichtsdestotrotz blieben sie antisemitischer Hetze und Verfolgung durch die Nationalsozialisten ausgesetzt, was sich auch im überproportionalen Anteil jüdischer an den ermordeten Abgeordneten zeigt. Dieses Beispiel eignet sich, um mit der Klasse über den Unterschied zwischen Selbst- und Fremdbezeichnung zu sprechen.

S. 31 // M4 „Mischehen“ – Normalität oder Problem?

Der Rabbiner Georg Salzberger äußert sich in dieser Quelle besorgt über die „Vermischung“ von jüdischer und christlicher Bevölkerung, was zunächst für Irritationen sorgen kann. Vor dem Hintergrund der Assimilation und Säkularisierung des deutschen Judentums und des zunehmenden Antisemitismus der Zeit wird jedoch verständlich, warum ein religiöser Jude wie Salzberger diese „Vermischung“ als Vorstufe einer völligen Auflösung des Judentums in der christlichen Mehrheitsgesellschaft fürchtete. Die von ihm gelieferten Zahlen und Gründe für zunehmende „Mischehen“ sind hilfreich, um die damalige gesellschaftliche Situation zu verstehen. Der Begriff der „Mischehe“ ist aufgrund seiner Verwendung im Nationalsozialismus belastet und sollte historisch eingeordnet werden.

S. 31 // „Wusstest du schon?“ zu Rosa Luxemburg

Rosa Luxemburg steht beispielhaft für die Politikerinnen und Politiker ihrer Zeit, für deren Selbstverständnis ihre jüdische Herkunft keine Rolle spielte. Viele kennen sie als Pionierin der Arbeiterbewegung und Opfer eines politischen Mordes, ihre ambivalente Beziehung zum Judentum und die antisemitischen Motive ihrer Ermordung sind hingegen weniger bekannt.

S. 31 // M5 Wo man Bücher verbrennt

Die Website „Verbrannte und Verbannte“ bereitet Daten rund um die nationalsozialistischen Bücherverbrennungen und -verbote grafisch auf. Sie bietet eine Vielzahl an Visualisierungen, die das Ausmaß der Verfolgung sichtbar machen. So werden die Anzahl und Herkunft der verfolgten Autorinnen und Autoren, ihre Werke, deren Themen und ihre erzwungenen Migrationsbewegungen dargestellt. Die Website lädt zum Stöbern und Entdecken ein und schafft damit einen leichten Zugang zu diesem schweren Thema.

S. 31 // Impulse

Zu 1: Diese Aufgabe kann digital oder analog bearbeitet werden. Es fällt auf, dass es überproportional viele jüdische „Mischehen“ gab, dass also besonders viele Jüdinnen und Juden (fast 50 Prozent) nicht-jüdische Ehepartnerinnen und -partner hatten. Zudem wuchs die Anzahl dieser interreligiösen Ehen doppelt so schnell wie in der Gesamtbevölkerung.

Zu 2:

- Jüdinnen und Juden sind eine sehr kleine Minderheit, Minderheiten vermischen sich leicht und schnell mit der Mehrheit
- Jüdische Bevölkerung lebt besonders zerstreut
- Durch gesetzliche Gleichstellung begegnen sich jüdische und christliche Menschen öfter, lernen sich besser kennen und können Vorurteile abbauen

Zu 3: Im Zuge der Säkularisierung trat die Religion als Zugehörigkeitsmerkmal in den Hintergrund, so dass interreligiöse Ehen möglich und zunehmend verbreitet wurden. Die interreligiöse Toleranz und der atheistische Bevölkerungsanteil nahmen zu. Jedoch ist Salzberger selbst ein Beispiel dafür, dass es kritische Stimmen zu dieser Entwicklung gab. Aus seinem Text geht auch hervor, dass der Unterschied zwischen Katholizismus und Protestantismus damals eine deutlich größere Rolle spielte als heute, und dass es neben Christentum und Judentum keine weiteren großen religiösen Gruppen in Deutschland gab. In der Klasse kann hiervon ausgehend über das aktuelle interreligiöse Zusammenleben in Deutschland gesprochen werden.

Zu 4: Bei Bedarf können sich die Schülerinnen und Schüler in Gruppen finden und die Grafiken aufteilen, so dass möglichst viele verschiedene vorgestellt werden. Die Aufgabe kann auch dazu dienen, die Analyse von Grafiken und das Wiedergeben der Inhalte in eigenen Worten zu üben. Zudem sollen die Schülerinnen und Schüler durch die Auseinandersetzung mit einem bestimmten Aspekt der Bücherverbrennungen ein Gefühl für das Ausmaß dieser Verfolgung und des damit verbundenen kulturellen Verlusts bekommen.

Zu 5: Dieser Impuls ermöglicht es den Schülerinnen und Schülern, einen (räumlichen) Bezug zwischen den verbotenen Autorinnen und Autoren und ihrem eigenen Leben herzustellen. Die erarbeiteten Lebensläufe können dann zu einem Portfolio oder einer kleinen Ausstellung zusammengefügt werden.

S. 32–33 // M6 Jüdischsein im geteilten Deutschland

M6 wirft Schlaglichter auf jüdische Persönlichkeiten im geteilten Deutschland nach 1945, die einen Eindruck von ihrem ambivalenten Verhältnis zum Land der Täter vermitteln. Es wird deutlich, dass jüdisches Leben in Ost und West von Gefühlen wie Angst und Misstrauen sowie der Suche nach einem eigenen Platz in der Gesellschaft geprägt war. Die gesellschaftliche Repräsentation von Judentum erschöpfte sich in der Bekanntheit dieser wenigen Persönlichkeiten. Auf der Projektwebsite finden Sie die Quellen und damit den Kontext der jeweiligen Zitate.

S. 32 // M7 Bei Fassbinder wollen wir's wissen

Ignatz Bubis und Daniel Cohn-Bendit waren (bzw. sind) zwei wichtige jüdische Stimmen ihrer Zeit, die hier über die Gründe und Bedeutung des jüdischen Protests im Frankfurt der 1980er Jahre reflektieren. Im zunehmend (geschichts-)konservativen Klima der Kohl-Ära nahmen beide den Wunsch der deutschen Mehrheitsgesellschaft wahr, sich nicht mehr mit der Vergangenheit und ihrer Schuld auseinandersetzen zu müssen. Die jüdische Bevölkerung fühlte sich alleingelassen und bei versuchten Protesten (etwa der vorangegangenen Bitburg-Kontroverse) mundtot gemacht, weshalb das Aufbegehren gegen das antisemitische Stück Fassbinders umso entschlossener ausfiel.

S. 32 // Impulse

Zu 1: Neben Recherchefähigkeiten können Schülerinnen und Schüler mit dieser Aufgabe üben, Biografien und Zitate als historische Quellen zu deuten und sich aktiv mit ihnen auseinanderzusetzen. Verschiedene Zitate werden etwa erst durch die Befassung mit der Biografie verständlich (etwa Hilde Eislers Erklärung, nach der Rückkehr nach Deutschland zunächst Angst vor der deutschen Bevölkerung verspürt zu haben, die – in verschiedener Abstufung – alle jüdischen Rückkehrer betraf, oder Hans Rosenthals Aussage, die sich auf sein Überleben während der NS-Zeit im Versteck bezieht). In der Beschäftigung mit jenen Lebensläufen wird klar, dass sich deutsche Jüdinnen und Juden nach 1945 in einem Spannungsfeld bewegten, in dem Zugehörigkeit immer wieder neu verhandelt werden musste.

Zu 2: Das Vertrauen in Deutschland als Heimat ist zutiefst erschüttert, weshalb manche ihrem Herkunftsland dauerhaft den Rücken kehren (wie Hannah Arendt) und andere ein distanzierteres Verhältnis dazu pflegen. Der Verrat und die Gewalt, die Jüdinnen und Juden durch die deutsche Mehrheitsgesellschaft erfahren haben, ist ihnen dauerhaft eingeschrieben. Gefühle von Bedrohung und Fremdheit bleiben präsent. Andere (wie Jürgen Kuczynski) können sich kaum mit ihrem Judentum identifizieren und erleben dieses eher als Fremdzuschreibung. Viele Personen des öffentlichen Lebens, die jüdischer Herkunft sind, thematisierten dies nicht weiter und konzentrierten sich in ihrem Schaffen lieber auf andere Themen.

Zu 3: Sie kritisieren die Normalisierung, also den Impuls der deutschen Mehrheitsgesellschaft, die Aufarbeitung des Holocaust als abgeschlossen zu betrachten und zur „Normalität“ zurückzukehren. Diese ist jedoch, wie an Fassbinders Stück zu erkennen, weiterhin geprägt von Ignoranz und antisemitischen Versatzstücken. Der weithin gefühlte Unwille der deutschen Gesellschaft, sich mit der deutschen Vergangenheit sowie mit der eigenen Verantwortung oder gar Schuld daran auseinanderzusetzen, führt in der jüdischen Gemeinschaft zu einem Gefühl der Fremdheit, des Alleinseins und der Enttäuschung.

Zu 4: Beim Protest von 1985 traten zum ersten Mal seit dem Nationalsozialismus deutsche Jüdinnen und Juden kollektiv in der Öffentlichkeit in Erscheinung und stellten politische Forderungen. Es wurde nicht mehr über die jüdische Bevölkerung (und ihre Rolle als Opfer in der Vergangenheit) gesprochen, sie er-

griff selbst das Wort. Es war also ein Moment neuen Selbstbewusstseins, neuer Sichtbarkeit und Emanzipation.

S. 33 // M8 Judentum in der DDR: Wer spricht hier für wen?

M8 ist insofern eine außergewöhnliche Quelle, als sie nur scheinbar eine jüdische Perspektive vermittelt. Im Namen, aber ohne das Einverständnis der jüdischen Gemeinden der DDR wurde diese propagandistische und anti-israelische Erklärung seitens der SED-Führung verfasst. Somit ist die Arbeit mit dieser Quelle eine gute Übung für die politisch-historische Einordnung von Texten. Hintergrundwissen über die Gründung des Staates Israel und die DDR kann dabei hilfreich sein, jedoch kann und soll die Quelle nicht als Aufhänger einer Diskussion über den Nahostkonflikt dienen. Vielmehr kann sie neben der Übung zur Quellenkritik einen Austausch über die politische Instrumentalisierung von Minderheiten anregen.

S. 33 // Impulse

Zu 1: Die DDR-Regierung sieht in Israel einen Aggressor, der seine Nachbarstaaten zu Unrecht angreift. Davon ausgehend holt der Text zu einer umfassenden Kritik an Israel aus, dessen Zusammenarbeit mit westlichen „imperialistischen“ Staaten (insbesondere der Bundesrepublik) er infrage stellt. Das „Verpacken“ der staatlichen Meinung in einer „Erklärung jüdischer Bürger“ dient der Legitimation dieser harschen Israel-Kritik. So können sich die Verfasserinnen und Verfasser vor dem Vorwurf des Antisemitismus schützen und gleichzeitig eine stark einseitige Meinung aus scheinbarer Betroffenenperspektive vertreten. Dass diese Erklärung ohne Mitsprache der jüdischen Gemeinden verfasst wurde, zeigt, wie ungerechtfertigt ihre Veröffentlichung war.

Zu 2: Dies kann durch mehrere einseitige oder falsche Behauptungen begründet gewesen sein:

- Darstellung Israels als Aggressor und Spielball imperialistischer Interessen
- Aussage, der Antisemitismus in der DDR sei „ausgerottet“ worden
- Behauptung, die Mehrheit der Jüdinnen und Juden betrachte Israel nicht als ihren Staat
- alleinige Schuldzuweisung des Holocaust an Westdeutschland

S. 34 // M9 Jüdischsein als politisches Schicksal

Das Video ist knapp vierzehn Minuten lang. Es eignet sich insbesondere dafür, ein Verständnis für jüdische Zugehörigkeit jenseits von Religion zu vermitteln. Kapitelman und Grossmann sprechen auch über Selbstverständnisse im Allgemeinen, z.B. nutzt Dmitrij Kapitelman den Begriff der „Verbundenheit“: in Dinge hineinzuwachsen, aus ihnen hinauszuwachsen, Wurzeln zu haben und dadurch zumindest teilweise die eigene Zugehörigkeit zu erkennen. Es wird deutlich, dass jüdische Selbstverständnisse meist vielschichtig, wandelbar und uneindeutig sind, was vor dem Hintergrund der sowjetischen Einwanderung zudem einen Blick auf die Pluralisierung jüdischer Zugehörigkeit in Deutschland wirft.



S. 34 // M10 Protest gegen Rollenzuweisungen

Dieser Text spielt mit Ironie und Stereotypen. Er ist deshalb vor allem für die Oberstufe oder besonders engagierte Lerngruppen geeignet. Salzmann illustriert, wie Minderheiten auch heute noch in Kategorien gesteckt, politisch instrumentalisiert und gegeneinander ausgespielt werden.

S. 34 // Impulse

Zu 1: Kapitelman fühlt sich mit dem Judentum, Osteuropa und Deutschland verbunden, hat aber zu allen auch ambivalente Gefühle. Als „Vaterjude“ (jüdische Abstammung im Gegensatz zum jüdischen Religionsgesetz nicht über die Mutter) und schon lange nicht mehr in der Ukraine lebender Migrant scheint er keiner Kategorie vollumfänglich zu entsprechen. Insofern verhindern seine vielen Zugehörigkeiten die vollständige Identifikation mit einer Kultur, gleichzeitig ergänzen sie sich gegenseitig.

Sein Judentum ist nicht religiöser Natur, sondern vielmehr ein „politisches Schicksal“. Dass das eigene Selbstverständnis nie vollständig erkannt werden kann, aber durch die Zugehörigkeit zu verschiedenen Gruppen geprägt wird, kann ein vertrautes Gefühl für viele Schülerinnen und Schüler sein.

Zu 2: Mögliche Chancen: Stolz auf Vielfalt, interkulturelle Kompetenz, Perspektivübernahmefähigkeit, sich an mehreren Orten zuhause fühlen, mehrsprachig aufwachsen, Raum für Individualität.

Mögliche Probleme: Gefühl, nirgends richtig dazu zu gehören, immer „der Andere“ sein, keine einfachen Antworten auf Fragen der Herkunft und Zugehörigkeit, wenig Austauschmöglichkeiten mit genauso positionierten Personen.

Zu 3: Diese Frage ist für Schülerinnen und Schüler möglicherweise sehr aktuell, wenn sie gerade in einer Phase der Selbstfindung und Suche nach Zugehörigkeit und Identifikation sind. Eine Selbstverortung kann bei guter Betreuung durch die Lehrkraft stärkend und verbindend sein. Dabei sollte darauf geachtet werden, dass die Schülerinnen und Schüler selbst entscheiden können, welche Informationen und Ansichten sie mit der Klasse teilen wollen.

Zu 4: Die von Salzmann beschriebenen Rollen sind: vergebender Jude, unversöhnlicher Aggro-Jude, Kontingentflüchtling, migrations skeptischer (bis zu nationalistischer) Jude. Salzmann arbeitet hier mit Stereotypen und einem zynischen Tonfall, um gesellschaftliche Probleme deutlich zu machen.

Zu 5: Jüdinnen und Juden in Deutschland werden zumeist mit dem „Versuch ihrer Vernichtung“, also dem Holocaust, in Verbindung gebracht. Viele Schulklassen sprechen über den Nationalsozialismus und besuchen ggf. ein Konzentrationslager, haben aber keinen Austausch mit heute lebenden Jüdinnen und Juden. Viele Deutsche haben keine Vorstellung davon, was Judentum alles bedeuten kann, weil sie damit nur die Verfolgung in der NS-Zeit in Verbindung bringen. Diese Einengung auf Opferrolle und Vergangenheit behindert eine zeitgemäße Wahrnehmung des vielseitigen und lebendigen Charakters der in Deutschland lebenden Jüdinnen und Juden.

Zu 6: Als Grundlage kann zunächst in der Klasse besprochen werden, was mit

„Mehrheitsgesellschaft“ gemeint ist und welche Minderheiten von Salzmann erwähnt werden.

S. 35 // M11 Jung, selbstbewusst, abenteuerlustig – Israelis in Berlin

Der Text beschreibt ein interessantes zeitgenössisches Phänomen, nämlich die umfassende Ansiedlung junger Israelis in Berlin, die zunächst als im Gegensatz zur Rolle Deutschlands als Land der Täter erscheint. Wenngleich es daher zunächst kontraintuitiv ist, Deutschland als neues Zuhause (auf Zeit) zu wählen, zeigt der Text Gründe dafür auf. Zu beachten ist, dass der Artikel 2019, also vor dem Angriff der Hamas auf Israel am 7. Oktober 2023 und den damit einhergehenden Herausforderungen veröffentlicht wurde.

S. 35 // M12 Nach dem 7. Oktober

Das Video ist 30 Minuten lang und zeigt, wie deutsche Jüdinnen und Juden mit den Reaktionen auf den 7. Oktober umgehen. Die Quelle gibt einen breit gefächerten Einblick und ist damit eine gute Diskussionsgrundlage.

S. 35 // Impulse

Zu 1: Die Menschen kommen, um Abstand vom Nahostkonflikt zu gewinnen, die Berliner Kultur zu genießen oder einen neuen Lebensabschnitt zu beginnen. Sie erhoffen sich Freiheit, die eigenen Träume realisieren zu können. Und sie genießen die Möglichkeit, mit Menschen befreundet zu sein, die sie in Israel nie treffen würden. Durch die zahlreichen Israelis gibt es für alle Berlinerinnen und Berliner die Möglichkeit, jüdisch/israelisch zu essen; darüber hinaus prägen die pluralen religiösen Bekenntnisse die religiöse Landschaft der Stadt.

Zu 2: Argumente dagegen: Deutschland als Land der Täter, schmerzhaftes Familienerinnerungen/Erzählungen, Unverständnis in Israel, Angst vor antisemitischen Übergriffen, als Jüdin oder Jude immer in der Minderheit sein. Die Zunahme antisemitischer Äußerungen und Angriffe nach dem 7. Oktober dürfte die Gegenargumente noch verschärft haben und die Frage aufkommen lassen, ob Deutschland für (erkennbare) Jüdinnen und Juden sicher ist.

Zu 3: Der Alltag der porträtierten Personen ist geprägt durch Angst, Enttäuschung und Zweifel sowie das Gefühl, als Jüdinnen und Juden alleine dazustehen. Ihr Zugehörigkeitsgefühl zur deutschen Gesellschaft ist dadurch oftmals erschüttert. Einige wenden sich verstärkt der jüdischen oder israelischen Gemeinschaft zu, wo sie besser verstanden werden. Dennoch bleiben sie aktiv und geben ihr Leben in Deutschland (noch) nicht auf. Aufklärung, verbindende Kulturveranstaltungen und lebensweltliche Begegnungen bleiben Strategien gegen Antisemitismus.

Zu 4: Kommunikation, politische Bildung, Empathie und der sorgsame Umgang mit Quellen dürften hier entscheidend sein. Selbstverständlich sollten Strategien gegen Vorurteile zur Sprache kommen ebenso wie die Solidarisierung mit Leittragenden. Ebenso zur Realität gehört aber die Erkenntnis, dass Antisemitismus offenkundig ein langlebiges Ressentiment ist, dem nicht allein durch den Appell

an die Vernunft beizukommen ist – das verhindert seine Natur als Vorurteil, das sich rationalen Argumenten entzieht. Wichtig sind das Bestehen auf Mindeststandards, etwa, dass Jüdinnen und Juden in Deutschland nicht für den Nahostkonflikt verantwortlich sind, und dass die Lage komplexer ist, als dass einfache Schuldzuweisungen ausreichen würden.

S. 36 // Kapitelaufgabe

Die Kapitelaufgabe bietet die Möglichkeit, sich mit Jüdinnen und Juden auszutauschen, was aufgrund fehlender lebensweltlicher Begegnungen im Alltag oft nicht möglich ist. Auch wenn das Treffen mit einiger Organisationsarbeit einhergeht, ist dieser Schritt unbedingt zu empfehlen, da eine praktische, persönliche Erfahrung das Potential hat, die Schülerinnen und Schüler zu bewegen und so das erlernte Wissen um eine wichtige Dimension zu erweitern. Die Sorge vor möglicherweise hitzigen Diskussionen kann insofern genommen werden, als die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Initiative für solche Situationen geschult sind.

KAPITEL 4: GEMEINDEN

S. 36–45

Das Kapitel richtet seinen Blick auf die mehr als 100 Gemeinden, denen viele Jüdinnen und Juden in Deutschland angehören. In ihnen ist ein Großteil des jüdischen Lebens organisiert, wenngleich die Zahl der in Deutschland lebenden Menschen jüdischer Herkunft über die etwa 100.000 Gemeindemitglieder hinausgeht (Schätzung gehen von einer jüdischen Gesamtbevölkerung von etwa 225.000 Personen [2021] aus).

Das Kapitel legt sodann Augenmerk auf einen historischen Zugang, indem es den Wandel jüdischer Gemeinden im Lauf der vergangenen zwei Jahrhunderte in den Blick nimmt. Die ausgewählten Materialien reichen von der Blüte im 19. und frühen 20. Jahrhundert und der Vernichtung während der Zeit des Nationalsozialismus bis zum zaghaften Wiederaufbau in einem Land nach 1945, in dem es eigentlich kein jüdisches Leben mehr geben sollte und das sich vorwiegend im Verborgenen vollzog. Breiten Raum nimmt die Einwanderung aus der Sowjetunion und anderweitiger Zuzug seit 1990 ein, die der jüdischen Gemeinschaft der alten Bundesrepublik, der bereits der demographische Niedergang prognostiziert worden war, sowohl zahlenmäßig als auch religiös und kulturell eine ungeahnte Revitalisierung bescherten. Während die öffentliche Meinung diese Belebung noch nicht in Gänze zur Kenntnis genommen hat, zeigen sich die Jüdischen Gemeinden in ihrer religiösen Ausrichtung heute wieder so divers wie vor 1933, wenngleich der seit dem 7. Oktober aufgeflammete Antisemitismus in Deutschland sie wieder zu öffentlicher Zurückhaltung nötigt.

Wie immer zentral für alle Unterrichtszugänge ist die Erschließung des Einführungstextes (S. 38) sowie die Kapitelgrafik, die heutige jüdische Gemeinden in Deutschland und deren religiöse Ausrichtung abbildet. Auch für den „Kurzfahrplan“ (s.u.) bei nur wenigen zur Verfügung stehenden Stunden bietet sich der Zugang über das Einstiegsobjekt (Mehrsprachiges Cover „Jüdisches Berlin“, S. 36) an.

Möglicher Unterrichtsverlauf

Erste Doppelstunde

- Einstieg Abbildung Magazincover und Impulse S. 37. Vorstellbar wäre, zunächst das Einstiegsobjekt im Plenum zu besprechen und anschließend den Text in die Interpretationen aufzunehmen, ehe die Aufgaben beantwortet werden.
- Gemeinsames Lesen und Erklären des Darstellungstextes S. 38
- Impulse S. 39 zur Untersuchung der Kapitelgrafik M1 in Einzel- oder Partnerarbeit. Zur Beantwortung von Impuls 3 ist die Möglichkeit zur Recherche im Internet nötig. Ergebnissicherung im Plenum.
- Ggf. Impuls 3 auch als Hausaufgabe

Zweite Doppelstunde

- Ggf. Besprechung der Hausaufgabe (Impuls 3, S. 39) im Plenum
- Gemeinsames Lesen von M2 (S. 40). Ggf. wiederholte Klärung von Begriffen („reformiert“ oder „orthodox“, siehe Darstellungstext). Beantwortung von Impulsen 1 und 2 in Einzel- oder Partnerarbeit.
- M3 (S. 40) in Einzel- oder Partnerarbeit. Beantwortung von Impuls 3 im Plenum, zudem gemeinsam mit Ergebnissicherung Impulse 1 und 2. Zur Beantwortung von Impulsen 4 und 5 (Partner- oder Gruppenarbeit denkbar) ist Internetzugang notwendig. Ergebnissicherung im Plenum oder in 4er-Gruppen (je zwei Zweiergruppen).
- Gemeinsames Lesen von M4 (S. 41). Impulse 1 und 2 in Einzel- oder Partnerarbeit. Bearbeitung auch in Kleingruppen denkbar. Ergebnissicherung im Plenum, insbesondere für Impuls 3 relevant. Hierbei Hinweis auf Infokasten „World Jewish Congress“ durch Lehrkraft sinnvoll.

Dritte Doppelstunde

- Lesen von M5 (S. 42) in Einzelarbeit, Bearbeitung von Impulsen 1 und 2 in Einzel- oder Partnerarbeit. Ergebnissicherung im Plenum
- Gemeinsames Ansehen M6 (S. 42), Beantwortung der Impulse 3-5 in Einzelarbeit, insbesondere Ergebnissicherung M6 im Plenum
- Lesen von M7 (S. 43) und Beantwortung der Impulse 1–3 in Einzel-Partner- oder Gruppenarbeit, Ergebnissicherung in 4er-Gruppen denkbar bzw. im Plenum.

Vierte Doppelstunde

- Einstieg: Diskussion der Sichtbarkeit der Langzeitfolgen von M7 in der Einstiegsgrafik (Karte S. 39) denkbar
- Anschließend Bearbeitung von M8 und M9 (S. 44) mit Impulsen 1–4 in Einzel- oder Gruppenarbeit. Ergebnissicherung ebenfalls in Gruppenarbeit, aber auch im Plenum möglich
- M10 (S. 45): Impuls 1 in Einzelarbeit, Impuls 2 in Gruppenarbeit. Impuls 3 zur Ergebnissicherung im Plenum, gegenseitige Vorstellung. Denkbar wäre auch die Methode des „Cafe International“.
- Kapitelaufgabe (S. 45) v.a. im Kontext von Projekttagen realisierbar, ggf. auch als Ausflug im Zusammenspiel mit mehreren Fächern und Klassen

Möglicher Kurzfahrplan

- Doppelstunde 1
- Doppelstunde 2, 3 oder 4 (je nach Alter und Vorwissen der Schülerinnen und Schüler, jeweils unter Einbezug des Darstellungstextes)

Informationen und Hinweise zu den einzelnen Seiten

S. 36–37 // Einstieg

Auf dem Cover des Gemeindeblatts der Jüdischen Gemeinde Berlin lassen sich drei unterschiedliche Schriftsysteme identifizieren und auch das Bild von zwei unterschiedlichen jüdischen Outfits (eines modernen, das sich nur durch die Kippa als „jüdisch“ erweist, und eines traditionellen, dem täglichen Gebet dienenden) regt zur Reflexion an. Vor allem die russische Schrift deutet darauf hin, dass die Einwanderung von Jüdinnen und Juden aus der Sowjetunion eine Neuorganisation des Gemeindelebens erforderte, um alle Gemeindemitglieder zu erreichen. Weitere Ausgaben des Gemeindeblatts sind auf der Website der Jüdischen Gemeinde Berlin frei zugänglich.

S. 37 // Impulse

Zu 1: Die Fragen sollten auf freiwilliger Basis beantwortet und die Antworten wertfrei angenommen werden. Prinzipiell geht es um eine persönliche Reflexion der eigenen Zugehörigkeit, die die Bedeutung einer Mitgliedschaft in einem Verein oder einer Religionsgemeinschaft zum Gegenstand hat. Schülerinnen und Schüler können sich darüber austauschen, welche Rolle diese Mitgliedschaft in ihrem Alltag spielt und ob sie wertgeschätzt wird.

Zu 2: Hier ist eine große Bandbreite an Antworten zu erwarten, da es, auch je nach Region, stärker heterogen oder homogen aufgestellte Vereine geben dürfte. Spätestens durch die Ankunft mehrerer zehntausend ukrainischer Kriegsflüchtlinge seit dem russischen Überfall auf die Ukraine dürfte die Zunahme unterschiedlicher Herkünfte allen Schülerinnen und Schülern präsent sein. Wie wurde in ihrem Umfeld auf sie reagiert?

Zu 3: Hier macht es u.U. Sinn, noch einmal auf das Gemeindeblatt einzugehen, und als Beispiel zu erläutern, wie dort durch die Hinzuziehung des Russischen ein potentieller Konflikt – fehlende Kenntnisse des Deutschen und dadurch Ausschluss vom Gemeindeleben – gelöst wurde. Von dort aus kann über Beispiele im Alltag von Schülerinnen und Schülern gesprochen werden.

S. 38 // Darstellungstext „Gemeinden – zentraler Ort jüdischen Lebens“

Der Text gibt einen historischen Überblick, der von den Anfängen jüdischen Lebens in Deutschland bis in die Gegenwart reicht. Mit Blick auf die Geschichte gerät vor allem der Einschnitt der Emanzipation im 19. Jahrhundert in den Fokus, vor dem jüdisches Leben stets gefährdet war, weil es vom Gutdünken einzelner Landesherren abhing. Auf die Integration als gleichberechtigte Staatsbürger baute die folgende Blütezeit des deutschen Judentums auf, wenngleich diese bald durch die Rücknahme der Emanzipation im Nationalsozialismus beendet wurde. Zugleich verdeutlicht der Text den tiefgreifenden Wandel in der Zusammensetzung der in Deutschland nach 1945 lebenden Jüdinnen und Juden sowie die damit verbundenen Selbstverständnisse. So wie das ganze Kapitel will er in erster Linie die Geschichtlichkeit jüdischer Existenz in Deutschland

vermitteln und erkennbar machen, welche Veränderungen sich insbesondere in den vergangenen drei Jahrzehnten vollzogen haben.

Zum Verständnis der religiösen Ausprägungen jüdischer Gemeinden kann es ggf. nötig sein, über den Text hinaus die Begriffe „orthodox“, „konservativ“ und „liberal/reformiert“ eingehender zu erklären.

S. 38 // „Wusstest du schon?“ zur jüdischen Erstansiedlung in Deutschland

Der im Stil eines „funfacts“ vorgetragene Hinweis auf die bis ins Römische Reich zurückgehende Geschichte jüdischen Lebens auf dem Gebiet des späteren Deutschlands kann zur Erkenntnis beitragen, dass Gewissheiten über die Geltung nationaler Grundannahmen relativ sind. Zugleich soll er Interesse daran wecken, herauszufinden, welchen Bedingungen die jüdische Existenz hierzulande zu unterschiedlichen Zeiten unterlag.

S. 39 // M1 Jüdische Gemeinden in Deutschland heute

M1 stellt die nach 1990 neugewonnene Vielfalt jüdischer Gemeinden in Deutschland visuell dar. Sie soll vor allem dazu einladen, auf das Vorkommen Jüdischer Gemeinden im eigenen Umfeld, sei es Stadt oder Region/Bundesland, zu reflektieren und Erklärungen für bestimmte Häufungen oder Leerstellen zu finden. Die mehrheitlich blau (wenngleich in unterschiedlicher Mitgliederzahl) eingefärbten Punkte belegen zudem den Umstand, dass sich die nach 1945 bzw. 1990 in Deutschland (wieder-)errichteten Gemeinden meist dem orthodoxen Lager zugehörig fühlen – ein eklatanter Unterschied zur Situation vor dem Nationalsozialismus, als Reform und Konservatives Judentum die Mehrheit stellten.

Zur gemeinsamen Betrachtung auf einem Beamer oder einer interaktiven Tafel steht die Grafik auf der Projektwebsite zur Verfügung. Die in der Legende verwendeten Kategorien „orthodox“, „liberal“, „konservativ“ und „Einheitsgemeinde“ werden im Darstellungstext erläutert.

S. 39 // Impulse

Zu 1: Hier sollte die Diskrepanz zwischen Ost und West, aber auch zwischen Metropole und Peripherie deutlich werden. Während erstere vor allem in der geringen Zahl jüdischer Gemeinden in der DDR (ihrer insgesamt acht) zu suchen ist, gilt für die Metropolen die Tendenz: Je größer der Ort, desto höher die Chance mehrerer Gemeinden. Zudem wirken historische Gründe nach, etwa bezüglich der geringen Anzahl Jüdischer Gemeinden in Sachsen, die bis heute ein Spiegelbild nur zögerlicher Wiederansiedlungspolitik im 19. Jahrhundert ist. Dennoch hat die jüdische Einwanderung aus der ehemaligen Sowjetunion wie auch der Zuzug aus anderen Ländern zur Zunahme Jüdischer Gemeinden (von 64 in der alten Bundesrepublik auf mehr als 100 im wiedervereinigten Deutschland) geführt, da beispielsweise die Aufteilung von Kontingentflüchtlingen nach dem „Königsteiner Schlüssel“ zahlreiche Neugründungen in einzelnen Bundesländern nach sich zog.

Zu 2: Mehrere Gemeinden als Ausdruck religiöser Varianz finden sich entweder

in Metropolen wie München, Hamburg und Hannover, oder in Mittelstädten, die ein weiteres Spezifikum aufweisen (Wolfsburg – Industriestandort, Göttingen – Universitätsstadt); bisweilen spielt auch die Verteilung von jüdischen Kontingentflüchtlingen nach dem Königsteiner Schlüssel auf bevölkerungs- und wirtschaftsstarke Bundesländer eine Rolle. Einheitsgemeinden wiederum, die sicherstellen wollen, dass sich alle Jüdinnen und Juden einer Stadt oder Region in ihr wiederfinden können, existieren oft in Städten mit nur einer Gemeinde, jedoch unabhängig von der Größe auch in Metropolen (Frankfurt a.M.) oder Mittelstädten (Herford).

Zu 3: Hilfsmittel zur Recherche sind Websites der Jüdischen Gemeinden selbst (die nicht immer existieren), entsprechende Einträge auf Wikipedia oder die Website Jewish Places, auch Bildquellen können recherchiert werden. Im Rahmen einer Projektwoche o.Ä. bietet sich der Bogen zur Kapitelaufgabe (S. 45) an.



S. 40 // M2 Der Austrittsstreit

M2 ist als historische Quelle recht anspruchsvoll und daher v.a. für die Oberstufe oder besonders interessierte und engagierte Lerngruppen geeignet. Sie bezeichnet einen der Höhepunkte der jüdischen Orthodoxie in Deutschland, die mit dem preußischen Austrittsgesetz von 1876 endlich ein Instrument an die Hand bekam, entweder neue Gemeinden zu gründen oder aber Forderungen stellen zu können, die angesichts der Wahrung der Gemeindeglieder nun anders beantwortet wurden. Als religiöse Strömung ist auf den modernen Charakter der Orthodoxie hinzuweisen, die nicht einfach einen Teil des traditionellen Judentums bezeichnet, der „übrig“ geblieben wäre, sondern die sich ab der Mitte des 19. Jahrhunderts so wie das liberale und Konservative Judentum auch als Erneuerungsbewegung konstituierte. Ihr Anspruch bestand darin unter Beweis zu stellen, dass beides – eine gesetzestreue Lebensweise, die sich an der Tradition orientierte, und die gleichzeitige Affirmation der bürgerlich-deutschen Lebenswelt – miteinander vereinbar waren.

S. 40 // M3 Im Berliner Ghetto

Bei M3 handelt es sich um einen Zeitzeugenbericht, der das Leben im Berliner Scheunenviertel der Zwischenkriegszeit beschreibt. Hier kann ggf. erneut über den Begriff „Ghetto“ gesprochen werden (s. den Infokasten S.18). Zentral ist die Erkenntnis, dass sich das deutsche Judentum bereits in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts einem durch Migration bedingten Wandel ausgesetzt sah bzw. dass sich seine Gemeindeglieder vor 1933 durch große Vielfalt und verschiedenste Einflüsse auszeichnete.

S. 40 // Impulse

Zu 1 und 2: Beide Impulse kreisen um Fragen der Konfliktlösung bzw. das Abwägen der Frage, ab wann ein Kompromiss angebracht ist. Das Gesetz bot dazu beiderseitig Gelegenheit: der Mehrheit, auf die Minderheit zuzugehen, ebenso wie andersrum: Vermochte eine Seite der Entscheidung gar nicht zustimmen,

konnte sie entweder den Bruch vollziehen oder aber ihr dieser nahegelegt werden.

Zu 3: Die Ansiedlung erfolgte vor allem aus drei Gründen: billigem Wohnraum, einer bereits bestehenden jüdischen Infrastruktur (sowohl religiöser als auch soziokultureller Art), sowie (damit einhergehend) einem geringeren Grad an Antisemitismus.

Zu 4: Der Art. „Scheunenviertel“ auf der Projektwebsite nennt eher nebenbei Gründe, aus denen Jüdinnen und Juden das östliche Europa verließen: Die gravierende, von Armut geprägte wirtschaftliche Lage; gewalttätige oder kriegerische Ereignisse wie die Revolutionen von 1905 oder 1917, die von Pogromen begleitet wurden, wie überhaupt der Bürgerkrieg ab 1917, der in weiten Teilen Osteuropas mit anhaltender pogromartiger Gewalt gegen Juden einherging.

Zu 5: Mit Beginn der jüdischen Auswanderung aus dem östlichen Europa seit den 1880er Jahren wurde Berlin eine „Durchgangsstation“ für geflüchtete Jüdinnen und Juden auf ihrem Weg nach Übersee; nicht wenige dieser Flüchtlinge und Emigranten siedelten sich in der Folge auch hier selbst an. Dass die Neuankömmlinge oftmals ein traditionelles Leben lebten und durch Kleidung, Sprache und Habitus auch äußerlich als „Juden“ zu erkennen waren, unterschied sie in starkem Maße von ihren deutschen Glaubensgenossen, die derlei Merkmale bereits Generationen zuvor abgelegt hatten. Die Folge war eine stärkere Sichtbarkeit des Jüdischen (oder das, was dafür gehalten wurde) im Scheunenviertel bzw. in einer Großstadt wie Berlin, was nicht von allen der akkulturierten deutschen Juden begrüßt wurde, aber auch alltägliche Beleidigungen und antisemitische Übergriffe.

S. 41 // M4 Ein Bann über Deutschland

Die Quelle wirft einen Blick darauf, wie sich jüdisches Leben in Deutschland nach 1945 von jüdischer Seite vorgestellt wurde bzw. welchen Bedingungen es unterlag. Lange Zeit in der deutschen Gesellschaft nicht als Faktor bekannt, übte der „Bann“ jahrzehntelang Geltung auf die jüdische Existenz in Deutschland aus. Für die aus der Sowjetunion eingewanderten Jüdinnen und Juden ist er indessen nur mehr in geringem Maße gültig.

S. 41 // Infokasten „World Jewish Congress“

Der World Jewish Congress dürfte in Deutschland kaum (mehr) bekannt sein, obwohl er ursprünglich (als „Jüdische Weltkonferenz“, 1932) eine deutsche Gründung ist und an Verhandlungen von Reparationsverträgen mit der Bundesrepublik wie dem Luxemburger Abkommen (1952) entscheidenden Anteil hatte. Interessant an seiner Gründung ist ferner der damit verbundene Wunsch, als Vertreter der weltweit lebenden Juden anerkannt zu werden, obwohl diese nicht über einen eigenen Staat verfügten – was ihn in gewisser Weise zu einem Prototyp für die nichtstaatliche Interessenvertretung auch anderer nationaler Kollektive machte.

S. 41 // Impulse

Zu 1 und 2: Die Resolution hatte sowohl ethisch-moralische als auch wirtschaftliche Gründe. In ethischer Hinsicht erschien es unvorstellbar, dass sich nach der von Deutschland ausgegangenen Vernichtung des europäischen Judentums dort wieder jüdisches Leben ansiedeln würde. Insofern wurden die in den vier Besatzungszonen kurz nach dem Krieg entstandenen Gemeinden als Liquidationsgemeinden angesehen, die über kurz oder lang geordnet aufgelöst werden würden. Damit verbunden waren aber auch wirtschaftliche Erwägungen (b und d): Zum einen sollte verhindert werden, den von den Nazis vorgenommenen Raub nachträglich zu legalisieren, indem „arisierteres“ Eigentum bei deutschen Bürgern oder gar dem deutschen Staat verblieb; zum andern beabsichtigte man, die durch Rückgabe gestohlenen Vermögens frei werdenden Mittel zum Wiederaufbau jüdischer Gemeinden anderswo und in Israel zu verwenden, nicht jedoch in Deutschland.

Zu 3: Für alle in Deutschland verbliebenen oder sich dort neu ansiedelnden Jüdinnen und Juden (der Zeitzeugengeneration) bedeutete der von außen erklärte „Bann“ schwere Gewissensnöte, und dies ungeachtet eigener Empfindungen, die mit dem Leben im Land der Täter einherging – ihre Anwesenheit in Deutschland wurde seitens der jüdischen Welt als ungehörlich, ja „verboten“ betrachtet. Er trug nicht unerheblich dazu bei, dass sich jüdisches Leben der ersten Generation in Deutschland bis in die 1980er Jahre weitgehend fernab der Öffentlichkeit vollzog. Im Übrigen hat der moderne Begriff „Bann“ eine Entsprechung in der religiösen jüdischen Tradition, insofern die innerjüdische Rechtsprechung bis zur Emanzipationszeit ähnliche Instrumente (den „cherem“) kannte. Der Resolution von 1948 wohnte also auch ein gewisser religiöser Klang inne. Erst die Wiedervereinigung und der Zuzug aus der (ehemaligen) Sowjetunion bzw. aus anderen Staaten, wie z.B. von Tausenden jungen Israelis in deutsche Großstädte, setzte den Bann ansatzweise außer Kraft.

S. 42 // M5 Kindheit im DP-Camp

Der Text bietet einen plastischen Einblick, wie sich jüdisches Leben unmittelbar nach 1945 in den westlichen Besatzungszonen darstellte – als ein Leben in Lagern und im Übergang, mit großen Berührungängsten gegenüber Deutschen. Eigentlich handelte es sich bei den sogenannten Displaced-Persons-Camps um exterritoriale Orte, weil sie von den westlichen Alliierten eingerichtet waren, und sich der Kontakt zur örtlichen deutschen Bevölkerung auf ein Minimum beschränkte. Bewohnt wurden sie von jüdischen Flüchtlingen aus dem östlichen Europa, meist Holocaust-Überlebende, die sich aus Angst vor neuen Pogromen in Osteuropa und weil sie die Ausreise nach Übersee anstrebten, in die Obhut vor allem der amerikanischen Besatzungsmacht begeben hatten (es handelte sich bei ihnen also nicht um deutsche Jüdinnen oder Juden, die auf deutschen Boden im Versteck oder durch „Mischehen“ geschützt überlebt hatten). Während viele der DPs davon ausgingen, bald auszuwandern, rekrutierte sich ein nicht unerheblicher Teil der später in der Bundesrepublik (weniger in der DDR) lebenden Jüdinnen und Juden aus diesen Camps, sei es, weil sie nach deren

Auflösung Anfang der 1950er Jahre in Deutschland blieben, sei es, weil sie nach der Ausreise nach Israel zu einem späteren Zeitpunkt zurückkehrten.

S. 42 // M6 Neuanfang in Frankfurt am Main

Das Video dauert 30 Minuten und behandelt eindrücklich den Neuanfang jüdischen Lebens in Frankfurt am Main nach 1945. Zu Wort kommen drei Generationen: die Erlebnisgeneration, ihre Kinder und Enkelkinder, die trotz unterschiedlicher Ferne zum Ereignis der Schoah dennoch (wenngleich nicht nur) über dieses verbunden sind.

S. 42 // Impulse

Zu 1: Interessant ist, dass die Enge der Camps und ihr abgeschlossener Charakter auch positive Seiten hatten, die explizit so erinnert wurden: Die Lager stellten einen geschützten Ort dar; vor allem aber war in ihnen ungestört wieder jüdisches Leben möglich, was angesichts der vergangenen Entbehrungen wie auch der damit möglichen Sinnstiftung rege genutzt wurde (Eheschließungen, hohe Geburtenzahl). Traumatisierten Kindern erlaubte die geschützte Atmosphäre des Lagers erstmals (wieder) eine vergleichsweise unbekümmerte Existenz unter Gleichaltrigen.

Zu 2: Bis zur Gründung der Bundesrepublik oblag die Verwaltung der Camps der (amerikanischen) Besatzungsmacht. Diese fungierte quasi als Puffer zwischen deutscher Bevölkerung und jüdischen Überlebenden bzw. als deren Schutzmacht. Mit der Einsetzung bundesrepublikanischer Behörden entfiel dieser Puffer und die Rücksichtnahme gegenüber jüdischen Überlebenden schwand zusehends, wie am Verkauf des Lagers Föhrenwald an die Katholische Kirche sichtbar wird. Nach Ende der „Zwischenzeit“ waren jüdische Überlebende, vor allem die, die nicht nach Palästina/Israel oder in die Vereinigten Staaten emigriert waren, auf sich selbst gestellt.

Zu 3: Auf dem Zeitstrahl vermerkt werden können: DP-Camp Zeilsheim (bzw. DP-Camp Föhrenwald in Bayern, aus dem offenbar viele Insassen nach Frankfurt übersiedelten – vgl. M5), und die dort stattfindenden Familiengründungen samt Geburtenhoch; die schleichende Sesshaftigkeit ab den 1950er Jahren, etwa durch kollektive Ansiedlung in der Frankfurter Waldschmidtstraße und durch wirtschaftliche Aktivität im Bahnhofsviertel; die Grundsteinlegung des neuen Gemeindezentrums 1984 und die Fassbinderkontroverse 1985. Ohne genaues Datum werden die Einrichtung des psychoanalytisch betreuten Gesprächskreises für Holocaust-Überlebende sowie das im Film gezeigte mehrgenerationelle Theaterstück genannt.

Zu 4: Die Generation der Überlebenden war zutiefst traumatisiert, hatte neben Schuldgefühlen jedoch einen immensen (Über-)Lebenswillen. Die meisten blieben eher unfreiwillig in Deutschland; ihre Überlebenserfahrung im Zweiten Weltkrieg hatte sie bisweilen prädestiniert, sich in den Grauzonen Nachkriegsdeutschlands (Schwarzmarkt, Vergnügungssektor) besonders gut zurechtzufinden. Ihre Kinder blieben v.a. für sie im Land der Täter und fühlten sich oft für ihre Eltern verantwortlich. Auch ihnen war bewusst, dass hier immer noch die

Menschen lebten, von denen man annehmen musste, dass sie für die Shoah verantwortlich waren. Dennoch konnte Deutschland bzw. Frankfurt den Charakter von Heimat annehmen; auch an Aktivitäten der Jüdischen Gemeinde, mit denen diese nach außen trat (Fassbinder-Kontroverse), beteiligten sie sich. In der dritten Generation ist Jüdischsein zunehmend wieder selbstverständlich, wird offen und selbstbewusst ausgelebt, was auch den jüdischen Kontingentflüchtlingen aus der Sowjetunion zu verdanken ist, die die Selbstwahrnehmung als Opfer nicht teilten. Die junge Generation blickt optimistisch in die Zukunft, auch wenn ihr Einschränkungen, die sie aufgrund ihrer jüdischen Herkunft erfahren, bewusst sind. Für die Diskussion ist einzubeziehen, dass die Dokumentation vor dem Überfall der Hamas auf Israel entstand, d.h. dass dieser doch eher optimistische Ausblick durch den seitdem auch in Deutschland grassierenden Antisemitismus nicht mehr derart positiv ausfallen würde.

Zu 5: Trotz abnehmender unmittelbarer biografischer Relevanz bleibt der Holocaust ein präsent Thema zwischen den Generationen. Während er die Überlebenden als Trauma direkt betraf und die damit verbundenen Narben nach Aussage des interviewten Psychoanalytikers auch nie zur Gänze verheilen, beschäftigte er die Kinder, neben ihrem ständigen Unwohlsein, unter NS-Tätern zu leben, vor allem in Form von Sorge um ihre Eltern, von denen sie das Gefühl hatten, sie müssten auf sie aufpassen. In dieser Hinsicht kann die junge Generation viel unbeschwerter sein, auch wenn die Frage von Diskriminierung aufgrund jüdischer Herkunft immer präsent bleibt, etwa in Form von Sicherheitsvorkehrungen im Alltag aber eben auch der Biografien der eigenen Familie.

S. 43 // M7 Die Reste einst blühender Gemeinden

M7 stellt die Situation der jüdischen Gemeinden in der DDR Mitte der 1970er Jahre dar – interessanterweise durch eine Außenperspektive. In dem Bericht wird deutlich, dass die Gemeinden der Gängelung des SED-Regimes unterstanden, sehr klein waren und Überalterung eines der Hauptprobleme war.

S. 43 // „Wusstest du schon?“ zu jüdischen Gemeinden in der DDR

Was für die Bundesrepublik Ende der 1980er Jahre nur angenommen wurde, dass die Jüdischen Gemeinden aufgrund Überalterung über kurz oder lang verschwinden würden, hatte in der DDR de facto schon eingesetzt: Hier bestanden 1989 mit Ausnahme Ost-Berlins nur noch Kleinstgemeinden. Auch wenn die Zuwanderung von sowjetischen Jüdinnen und Juden diesen Trend umkehrte, und die bestehenden Gemeinden revitalisierte (und zu einigen Neugründungen führte – s. M1, S. 39), stellt das Schattendasein in der DDR bis heute (mit Ausnahme Berlins) eine Hypothek für die Wahrnehmbarkeit jüdischen Lebens in den neuen Bundesländern dar.

S. 43 // Impulse

Zu 1 und 2: Die Informationen erschienen in einem Mitteilungsblatt deutschsprachiger Emigranten in Israel und stammten ihrerseits aus zweiter Hand, insofern sie sich auf ein Interview mit dem Vorsitzenden der Jüdischen Gemein-

de Ostberlins in einer britisch-jüdischen Zeitung stützten – mehr Umwege der Informationsbeschaffung sind also kaum denkbar. Interessant daran ist freilich, dass man offenbar nicht nur über keine direkten Kanäle in die DDR verfügte (bzw. diese nicht gestattet waren), sondern dass man offensichtlich auch nur so wenig über jüdisches Leben dort wusste, dass ein auf Englisch geführtes, in Großbritannien erschienenes Interview als begehrte Quelle angesehen wurde – ein Zeichen dafür, wie sehr die jüdische Gemeinschaft der DDR vom Westen abgeschnitten war.

Zu 3: In der Quelle werden z.B. Überalterung, fehlendes Personal und die bereits behandelten „Mischehen“ als Schwierigkeiten erwähnt, hinzukommen die üblichen Reisebeschränkungen und Versorgungsprobleme. Alle Beispiele sprechen nicht für einen übermäßig großen Stellenwert jüdischen Lebens, wenngleich auch nicht für planmäßige Unterdrückung. Zugleich kommt im Artikel die Hoffnung zur Sprache, dass sich die Einstellung der DDR gegenüber dem Judentum in absehbarer Zeit bessern möge, was in den 1980er Jahren (wenngleich aus instrumenteller Logik) tatsächlich der Fall war.

S. 44 // M8 Was wächst auf Beton?

Diese Quelle erläutert auf kritische und eindrückliche Weise die widersprüchliche Stellung der „Kontingentflüchtlinge“ in der deutschen, v.a. auch in der jüdischen Gesellschaft und die verschiedenen, meist nicht erfüllten bzw. nicht erfüllbaren Erwartungen, die an sie gestellt wurden. (Sofern Zeit besteht, kann auch auf den gesamten Artikel zugegriffen werden, der 2021 mit einem journalistischen Preis ausgezeichnet wurde, und der in Gänze ein eindrucksvolles Dokument ist über den frühen Alltag der Kontingentflüchtlinge.)

S. 44 // M9 Viele Auslegungen unter einem Dach

Die Website der Jüdischen Gemeinde Berlin lädt ein, die in Berlin vorzufindende Vielfalt des jüdisch-religiösen Bekenntnisses zu erkennen. Was zunächst ein praktisches Tool ist, um der großen und auch häufig wechselnden Zahl jüdischer Menschen in Berlin die Übersicht über religiöse Angebote zu erleichtern, erlaubt zugleich interessante Einblicke in eine in dieser Form in Deutschland einzigartige jüdische Pluralität.

S. 44 // Impulse

Zu 1: Mit der Übersiedelung sowjetischer Jüdinnen und Juden verband sich die (zugebenermaßen vage) Hoffnung, diese würden jüdisches Leben in Deutschland revitalisieren und zu einer neuen Blüte verhelfen. Freilich war diese Hoffnung eher unbewusster Natur und entwickelte sich seinerseits vor dem Hintergrund einer gestiegenen Beschäftigung mit deutsch-jüdischer Geschichte seit den späten 1970er Jahren, die nun in den sowjetischen Juden, und wie sie zu Zeiten des Verfalls der Sowjetunion drangsaliert wurden, das Potential erkannte, die in Deutschland gerissene Lücke zu schließen. Inwieweit konkrete Vorstellungen vorhanden waren, das deutsche Judentum „aufzufrischen“, kann nicht genau gesagt werden; eher war es wohl so, dass sich schlichtweg nur wenige

Gedanken darüber gemacht wurden, ob die Einwanderung „passen“ bzw. welche Folgen sie haben würde.

Zu 2: Themen sind hier Sprachbarrieren, (fehlende) Religiosität, unterschiedliche Interpretationen von jüdischer Abstammung („Vaterjuden“), aber auch die abgelehnte Anerkennung von Bildungsabschlüssen, sowie allgemein Unsicherheiten und Ängste, die alle Zuwanderinnen und Zuwanderer begleiten.

Zu 3: Chancen: erheblicher Mitgliederzuwachs, Revitalisierung, Gründung neuer Gemeinden, neues Selbstverständnis, neue Sichtbarkeit; Herausforderungen: Sprachbarriere, Überforderung der bestehenden Infrastrukturen, Konflikte um Patrilinearität.

Zu 4: Um einen Überblick über die diversen Strömungen des modernen Judentums allein in Berlin zu bekommen, sollen die Schülerinnen und Schüler in dieser Aufgabe eigene Rechercharbeit leisten und die Ergebnisse in einer Tabelle darstellen. Eine Möglichkeit könnte folgendermaßen aussehen:

<i>Name</i>	<i>Ausrichtung</i>	<i>Besonderheit</i>
Fraenkelufer	konservativ	war früher die größte orthodoxe Synagoge Berlins; genutzt wird heute die erhalten gebliebene ehemalige „Jugend-synagoge“
Herbartstraße	liberal	im Leo-Baeck-Altenheim, 1981 eingeweiht
Joachimstaler Straße	aschkenasisch-orthodox	Raum war früher Turnhalle einer jüdischen Schule
Oranienburger Straße	egalitär	untergebracht im Gebäude der einst größten Berliner Synagoge; von einer Rabbinerin geleitet
Pestalozzistraße	liberal	bereits seit 1947 wieder in Betrieb
Rykestraße	konservativ (alter Ritus)	größte Synagoge Deutschlands
Sukkat Schalom	reform-egalitär	Sohn des berühmten Kantors Estrongo Nachama leitet Gottesdienste
Tiferet Israel	sephardisch-orthodox	Einzigiger Gottesdienst nach sephardischem (spanischstämmigen) Ritus

Die acht verschiedenen Synagogen verdeutlichen, dass – zumal unter dem Dach einer Einheitsgemeinde – eine Vielzahl religiöser Strömungen des Judentums vertreten sind und jede/r nach seiner Wahl glücklich werden kann. Zusätzlich existiert im Übrigen die etwa 1000 Mitglieder zählende orthodoxe Adass Jisroel-Gemeinde, die nicht Teil der Einheitsgemeinde ist. Dass neben den vier „großen“ Synagogen auch noch kleinere liberale Synagogen bestehen, gibt es in dieser Form wohl nur in Berlin und ist dem Metropol-Charakter der Stadt und der deutschlandweit größten jüdischen Community von mehr als 10.000 Angehörigen geschuldet.

S. 45 // M10 Vielfalt im Verein

Die drei dargestellten Vereine bieten einen Einblick in die Vielfalt modernen jüdischen Lebens in Deutschland neben bzw. zusätzlich zu Gemeinden.

Zu a) „Makkabi“ – mehr als ein Sportverein

Das Video ist 30 Minuten lang und begleitet exemplarisch eine Schülerin, die bei Makkabi Frankfurt Fußball spielt.

Zu b) „Keshet“ heißt Regenbogen

Der Beitrag ist knapp 10 Minuten lang und zeigt innerjüdische Reaktionen auf die Gründung des Vereins.

Zu c) Schalom und Alaaf! Die „Kölsche Kippa Köpp“

Im Interview werden unterschiedliche Themen angesprochen; ein Fokus liegt auf der Frage, ob trotz des Terrorangriffs der Hamas am 7. Oktober Karneval gefeiert werden sollte oder nicht.

S. 45 // Impulse

Zu 2: Makkabi: Grundgedanke ist zum einen, mit Gleichgesinnten Sport zu treiben, zum anderen, diesen Sport ohne Stigmatisierungen aufgrund der jüdischen Herkunft ausüben zu können bzw. in einem jüdischen Verein dahingehend ein anderes Sicherheitsgefühl zu haben. Die Zahl nicht-jüdischer Mitglieder in jüdischen Vereinen wächst; unterschiedslos treffen freilich auch diese antisemitische Beschimpfungen und Gewaltandrohungen, die sich faktisch bei jeder Präsenz des Vereins im öffentlichen Raum einstellen.

Keshet: Im Beitrag berichten queere Jüdinnen und Juden von den Reaktionen, wenn Queerness in den Gemeinden zum Thema gemacht wird bzw. dass sie einen Raum wollten, in dem sie beides – queeres und jüdisches Selbstverständnis – ohne Einschränkung ausleben können. Dabei wird nicht unbedingt eine queerfeindliche Haltung in den Gemeinden kritisiert, aber doch Vorbehalte und Anflüge von Ausschluss, wenn die sexuelle Orientierung öffentlich gemacht wurde. Anmerkung: Der Beitrag stammt aus dem Jahr 2019, d.h. es ist zu bedenken, dass auch aufgrund eines Vereins wie Keshet seitdem einiges in Bewegung geraten ist und Queerness im Judentum an Akzeptanz gewonnen hat. Andere Länder wie die Vereinigten Staaten oder Großbritannien sind in dieser Hinsicht ohnehin weiter.

Kölsche Kippa Köpp: Religion spielt hier keine große Rolle, wohl aber, dass auch jüdische Menschen kölnischen Karneval feiern wollen. Der 2017 gegründete Verein bezieht sich explizit auf die jüdische Tradition innerhalb des Kölner Karnevals, die durch den Nationalsozialismus ausgelöscht wurde, zugleich soll der Karneval auch in der jüdischen Gemeinschaft stärkere Verbreitung finden. Da viele Mitglieder mit Israel verbunden sind, ist der Krieg in Nahost ein besonderes Thema für den Verein. Hinzu kommt, dass sich antisemitische Vorfälle nach dem 7. Oktober auch in Deutschland häufen.

Zu 3: Alle drei Vereine wurden von jüdischen Menschen gegründet, haben keinen religiösen Schwerpunkt, sondern sollen erlauben, eigenen Interessen unter Gleichgesinnten und ohne Hindernisse, weil man jüdisch ist, nachgehen zu können. Keshet stellt insofern einen Sonderfall dar, weil er innerhalb des Judentums für mehr Achtung gegenüber einer Minderheit wirbt.

S. 45 // Kapitelaufgabe

Konnte eine Führung vereinbart werden, stellt die Exkursion zweifelsohne eine gute Gelegenheit dar, Grundfragen des Themenhefts bzw. des Kapitels zu vertiefen. Es gibt keine dummen Fragen, dennoch ist es sicherlich sinnvoll, sowohl das eigene Auftreten (Benötigen Jungen eine Kopfbedeckung? Gibt ein orthodoxer Rabbiner einer weiblichen Lehrkraft die Hand? Usw.) als auch den Fragenkatalog (Gibt es möglicherweise verletzend oder unangemessene Fragen?) zu überprüfen bzw. die Sinne dafür zu schärfen.