

Matthias Heyl  
unter Mitarbeit von  
Margit Maronde-Heyl  
und Gisela Schacht

**Projekt »Jüdisches Leben«**

Einführung in jüdische Kultur und Geschichte

Eine Handreichung für die Schule und Bildungsarbeit



**Forschungs- und Arbeitsstelle (FAS)  
»Erziehung nach/über Auschwitz«  
in Trägerschaft von SterniPark e.V.**

Postfach 522008, 22598 Hamburg  
Tel. 040/43251280, Fax: 040/43251282

[www.fasena.de](http://www.fasena.de), [info@fasena.de](mailto:info@fasena.de)

## Ein Wort vorab

Warum erstellt eine Forschungs- und Arbeitsstelle, die sich mit »Erziehung nach und über Auschwitz« beschäftigt, eine Lehrerhandreichung zur jüdischen Kultur und Geschichte?

Dieser Band ist älter als die Forschungs- und Arbeitsstelle und reagiert auf ein Problem, das wir bei der *Erziehung über Auschwitz* vielfach antreffen: Juden tauchen in der Darstellung ihrer Geschichte vorrangig als Verfolgte auf, oft knüpft sich an den Begriff »Jude« ein Stigma, und die ersten Assoziationen, die wir hören, sind »Opfer«, mit Abstand gefolgt von »Religion« und »Israel«. Viele vermeiden es ganz, den Begriff »Jude« auszusprechen, da sie damit den gelben Stern verbinden, den Juden oder zu Juden Erklärte während des Nationalsozialismus als Erkennungszeichen tragen mußten.

Dieser Band soll in die Vielfalt jüdischer Geschichte und Kultur einführen, soll neugierig machen und – in Hinblick auf den Holocaust – auch verdeutlichen, was mit der Ermordung der europäischen Juden zerstört werden sollte. Zugleich soll deutlich werden, daß Judentum kein »museales Artefakt« ist, sondern eine vielfältige, lebendige Kultur.

In unserer Gesellschaft von Juden zu sprechen, heißt immer auch, gegen lange schon tradierte Vorurteile anzuarbeiten. Die Hoffnung, daß Bildung Vorurteilen entgegenwirkt, hat ihre Brüche und Blessuren davongetragen; die zahlreichen »gut gebildeten« Täter während des Holocaust scheinen diese Hoffnung zu dementieren. Was aber haben wir anderes als Bildung und Aufklärung? Im Talmud heißt es in den »Sprüchen der Väter« (II, 21) aus dem Munde von Rabbi Tarphon: »Dir liegt nicht ob, die Arbeit zu vollenden, doch bist du auch nicht frei, dich ihr zu entziehen.«

Diese Zusammenstellung wurde erstmals 1994 bei einem Symposium zur Geschichte und Kultur des Judentums der Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen vorgestellt. Die Materialien wurden anschließend von Studiendirektorin Gisela Schacht, Nürnberg, und von Dr. Margit Maronde-Heyl, Hamburg, im Unterricht erprobt. Beide waren an der Erstellung beteiligt. Seit 1996 wird dieser Band in anderer Aufmachung von der *Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen* als Handreichung für den Unterricht vertrieben.

Schwerpunktmäßig richtet sich die vorliegende Handreichung an Lehrerinnen und Lehrer allgemeinbildender Schulen, wobei die meisten Unterrichtstexte ab der 9./10. Klasse geeignet sind. Durch Einbeziehung der Texte zur Orientierung der Lehrerinnen und Lehrer können auch Oberstufenkurse und Kurse in der Erwachsenenbildung von der Darstellung profitieren.

Dies ist nicht das Werk von Judaisten; der mit ihm verbundene Anspruch ist nicht, einen wirklich umfassenden Einblick in jüdische Kultur und Geschichte zu geben – für einen fundierten und dennoch handhabbaren Einstieg hat sich dieser Band jedoch in der Praxis als geeignet erwiesen. Leider ist es aus Kostengründen auch nicht möglich gewesen, mehr Abbildungen aufzunehmen und die Vorschläge für Arbeitsmaterialien gleich kopierfähig darzustellen. Anregungen, Fragen und Verbesserungsvorschläge richten Sie bitte an die Forschungs- und Arbeitsstelle »Erziehung nach/über Auschwitz«.

© **Matthias Heyl, FAS 1999** für die eigenen Texte und für die Art der Zusammenstellung, 5. Auflage, Hamburg 2001

## **Forschungs- und Arbeitsstelle (FAS)** **»Erziehung nach/über Auschwitz«**

Postfach 52 20 08, 22598 Hamburg

☎ 040 / 43 25 12 - 80, Fax: 040 / 43 25 12 - 82

Öffnungszeiten: nach Vereinbarung

eMail: [info@fasena.de](mailto:info@fasena.de)

[www.fasena.de](http://www.fasena.de)

Schutzgebühr: Mindestspende in Höhe von DM 20,-

# Projekt »Jüdisches Leben« - Inhaltsübersicht

☒ Projekt „Jüdische Leben“ .....	7
☒ Fachwissenschaftliche Einführung .....	7
☒ Didaktische und methodische Überlegungen .....	9
☒ Schematische Verlaufsübersicht (Minimal-/Maximalplan) .....	13
1. Einführungsstunde .....	16
2. Grundzüge des Judentums .....	19
2.1. Der Tenach als Geschichtsbuch und ethisches Grundwerk des Judentums .....	19
2.2. Der Talmud - von der mündlichen zur schriftlichen Überlieferung .....	22
2.2.1. Die praktische Ethik des Judentums .....	26
2.2.2. Jüdisches Brauchtum und jüdische Feste .....	29
3. Jüdisches Leben in der Geschichte (Chronologie) .....	34
3.1. In der Antike .....	34
3.1.1. Von der Nomadengesellschaft zum Königreich .....	36
3.1.2. Israel im Spiel der antiken Großmächte .....	37
3.1.3. Die Juden Babylons - eine Gemeinde im Exil .....	40
3.2. Jüdisches Leben im Mittelalter .....	41
3.2.1. Juden im christlichen Abendland des Mittelalters .....	42
3.2.2. Blüte des Judentums unter dem Islam .....	47
3.2.3. Die Kreuzzüge und ihre Auswirkungen auf die Juden .....	49
3.2.4. „Hostienfrevel“, „Ritualmord“ und die Schwarze Pest .....	52
3.2.5. Verfolgung und Austreibung - von der Verdrängung aus Mitteleuropa nach dem Shtetl Osteuropas .....	56
3.3. In der Neuzeit .....	60
3.3.1. Juden in Spanien - Sephardim unter der Inquisition .....	60
3.3.2. Auswanderung und Vertreibungen zu Beginn der Neuzeit .....	62
3.3.3. Vom Hoffaktor zum Mäzen .....	65
3.4. In der Neuesten Zeit .....	67
3.4.1. Emanzipation .....	67
3.4.2. Pogrome und jüdische Wanderungsbewegung zum Ende des 19. und Beginn des 20. Jahrhunderts .....	69
3.4.3. Das Aufkommen des modernen Antisemitismus .....	72
3.4.4. Das Aufkommen des politischen Zionismus .....	79
3.4.5. Juden im Kaiserreich und Ersten Weltkrieg .....	82
3.4.6. Juden in der Weimarer Republik .....	85
3.4.7. Juden unter nationalsozialistischer Gewaltpolitik - die Schoah .....	86
3.5. Leben nach dem Überleben .....	92
3.5.1. Displaced Persons im besetzten Deutschland .....	92
3.5.2. Von der Staatsgründung zur Gegenwart - Palästina und Israel im Schnittpunkt internationaler Interessen .....	93
3.5.3. Juden in der Bundesrepublik .....	96
4. Jüdischer Alltag .....	99
4.1. Schabbat .....	99
4.2. Die Frau im Judentum .....	102
5. Biographische Exkurse im Unterricht .....	105
5.1. Biographische Beispiele .....	106
6. Jüdisches Leben vor Ort .....	117
7. Klausurvorschlag .....	119
8. Glossar .....	121
9. Literaturverzeichnis .....	125
9.1. Literatur für LehrerInnen .....	125
9.2. Literatur für LehrerInnen und SchülerInnen .....	126
Zu den Autoren .....	128



**Hinweis:**

Die Texte dieser Unterrichtshilfe und Materialiensammlung sind der einfacheren Nutzung wegen verschieden gekennzeichnet. Mit dem ☒ markierte Abschnitte richten sich vornehmlich an die Lehrerin / den Lehrer; die Beiträge, die als Kopiervorlagen für die Schülerinnen und Schüler dienen können, sind durch das 📄-Logo ausgewiesen. Die Schüleraufgaben, die die Zuhilfenahme von Nachschlagewerken oder anderer Literatur benötigen, werden durch das aufgeschlagene Buch 📖 angezeigt, die Aufforderung, Stellungnahme zu beziehen, durch die schreibende Hand ✍. Zusätzliche Aktivitäten sind durch das 🖱-Signum markiert.

Die [Forschungs- und Arbeitsstelle \(FAS\) »Erziehung nach/über Auschwitz«](#) in Trägerschaft von [SterniPark e.V., Hamburg](#), bittet für das Herunterladen dieser PDF-Version und je davon erfolgtem Ausdruck / erstellter Kopie dringend um eine Spende in Höhe von DM 20,- auf folgendes Konto:

Empfänger: SterniPark e.V., Konto: 3379 419, Bank: Vereins- und Westbank Hamburg, BLZ: 200 300 00, Verwendungszweck: FAS, Download

Ohne Ihre Hilfe wäre es der FAS, die derzeit keine öffentlichen Zuwendungen erhält, nicht möglich, ihre Arbeit fortzusetzen.

Bei der FAS (Postfach 522008, 22598 Hamburg) können Sie die Druckversion für DM 20,-/Ex. + DM 5,- Versandkostenpauschale erwerben.



## ☒ Projekt „Jüdische Leben“

### ☒ **Fachwissenschaftliche Einführung**

☒ Diese Unterrichtshilfe und Materialiensammlung spannt einen weiten Bogen, soll sie doch Hinweise für die Behandlung der Jahrhunderte währenden jüdischen Geschichte, Kultur und Tradition im Schulunterricht geben. Damit werden Fragen angesprochen, die verschiedene Unterrichtsfächer berühren - etwa den **Geschichts-, Religions-, Ethik-, Philosophie-, Sozialkunde- und Politikunterricht**. Das Thema selbst ist komplex gewählt, so daß sich aus diesen konzeptionellen Überlegungen und Vorschlägen für die Unterrichtsgestaltung sicherlich Anstöße für die jeweils benannten Fächer gewinnen lassen. Es sei jedoch angeregt, daß um der Komplexität des Themas willen die zusammenhängend angesprochenen Aspekte jüdischer Geschichte nicht wiederum allzu starr nach den Ansprüchen der jeweiligen Unterrichtsfächer zergliedert werden. Für das Verständnis der Geschichte der Juden sind insbesondere fünf Aspekte<sup>1</sup> wichtig, die durch die Jahrhunderte jüdisches Leben bestimmten:

- I die jüdische Religion, Tradition und Kultur;
- II die innere Struktur der jüdischen Gemeinschaft, das alltägliche Leben der Juden;
- III das Verhältnis zwischen den Juden und ihrer nichtjüdischen Umwelt;
- IV die Stigmatisierung und Verfolgung der Juden durch ihre nichtjüdische Umwelt;
- V die Beziehung zum „Land der Väter“, dem Land Israel (hebr.: ארץ ישראל, Eretz Israel).

In diesem Spannungsfeld lebten die Juden in den vergangenen Jahrhunderten, und es bestimmt noch heute jüdische Identität. Hier sei jedoch bereits angedeutet, daß sich der Begriff des Judentums, des jüdischen Volkes oder jüdischen Lebens nur unzureichend über den Verweis auf die jüdische Religion und auf die fortwährende Verfolgung oder Mißachtung der Juden fassen läßt. Die Darstellung der jüdischen Religion soll und muß in diesen Überlegungen ihren Platz haben; Judentum hieß jedoch immer mehr als nur jüdische Religion. Es kommen Begriffe wie Tradition und Kultur hinzu, die über eine rein religiöse oder theologische Betrachtungsweise hinausführen, weshalb unter **I** diese Termini eingeführt werden. Entwicklungslinien religiös motivierter kultureller Bewegungen sollen angedeutet und nachgezeichnet werden. Schließlich handelt es sich bei der jüdischen Religion um kein museales, abgeschlossenes Gebilde, sondern um ein von Tradition und Veränderung, auch Assimilation und Akkulturation geprägtes Tun und Handeln. Religiöses Judentum bedeutet bis auf den heutigen Tag, daß der praktizierende Jude oder die praktizierende Jüdin lernt, was die Tradition ihm oder ihr an Wissen überliefert, um es in Beziehung zu sich selbst und zur jeweiligen Gegenwart zu stellen. In diesem Sinne ist die Auslegung der jüdischen Bibel nicht abgeschlossen. Von dieser Perspektive aus sollen die Entwicklungen in der jüdischen Überlieferung durch die Jahrhunderte sorgsam dargestellt werden.

Weiterhin erscheint es angebracht, die innere Struktur der jüdischen Gemeinschaft in ihrer Kontinuität und in ihren Veränderungen zu begleiten. So, wie sich jüdische Überlieferung und Tradition fortentwickelten und noch immer weiterentwickeln, hat sich das Bild des jüdischen Kollektivs verändert. Die Darstellung schlägt deshalb einen weiten Bogen, der einige Jahrhunderte überspannt. In seinen Anfängen werden wir dem jüdischen Kollektiv als einer nomadischen Gesellschaftsform begegnen, die sich von anderen ihrer Zeit in der allmählichen Hinwendung zu einem monotheistischen Gottesverständnis unterschied. Mit der Landnahme im Lande Kanaan (zwischen dem 14. und 12. Jahrhundert v.u.Z.) können wir von einem

---

<sup>1</sup> Die Wahl dieser fünf Aspekte und die Herangehensweise an das Thema gehen auf die Arbeiten des niederländischen Pädagogen Prof. Dr. Ido Abram zurück.

seßhaft werdenden Volk Israel sprechen, dessen Geschichte eine staatliche Verfaßtheit (im 10. Jahrhundert v.u.Z.) hervorbrachte. Mit dem babylonischen Exil (um 597 v.u.Z. - 538 v.u.Z.) und der Niederwerfung der jüdischen Aufstandsbewegungen gegen die römische Besatzung (63 v.u.Z. und 135 n.u.Z.) veränderte sich das Gesicht des jüdischen Kollektives weiter. Das Leben in der Diaspora hat neue Formen jüdischen Lebens hervorgebracht, die durch das Verhalten der nichtjüdischen Umwelt entscheidend mitgeprägt wurden. Schließlich blicken wir in der Neuzeit bis in die Gegenwart auf eine ungeheure Vielfalt jüdischen Lebens. Mit dem Aufkommen des Antisemitismus und mit dessen gewaltsamer Umsetzung unter den Nationalsozialisten wurden unter anderem Menschen zu Juden definiert, die selber, oft schon in zweiter, dritter oder vierter Generation, keine Bande zum jüdischen Kollektiv mehr empfanden. Dieser enormen geschichtlichen und kulturellen Vielfalt dessen, was wir unter **II** als jüdische Gemeinschaft bezeichnen, wenigstens annähernd gerecht zu werden, verlangt uns besondere Genauigkeit und Sorgfalt ab.

Jüdisches Leben bedeutete und bedeutet, wie unter **III** angedeutet, immer auch jüdisches Leben in einer nichtjüdischen Umwelt. Wir wollen versuchen, das Spannungsfeld auszuloten, das sowohl **einseitige Stigmatisierung** und Verfolgung, als auch **gegenseitige kulturelle Bereicherung und Anregungen** einschließt. Das jüdische Alltagsleben, Tradition und Kultur, kultisches und profanes Verständnis wie auch die Perspektive der Juden auf ihre Geschichte wurden und werden durch die Einflüsse ihrer nichtjüdischen Umwelt entscheidend mitgeprägt. Hier haben Fragen nach Assimilations- und Akkulturationsbemühungen in der jüdischen Gemeinschaft ihren Raum, aber auch die Frage danach, wo jüdische Kultur und jüdisches Weltverständnis ihre Spuren in der nichtjüdischen Mehrheitsgesellschaft hinterlassen haben.

Die jüngste deutsch-jüdische Geschichte, das, wofür Auschwitz steht, läßt es angemessen erscheinen, auch und in besonderem Maße auf die Geschichte der Judenverfolgung, antijüdischer und antisemitischer Ressentiments und Vorgänge, einzugehen. Die Geschichte des Antijudaismus und des modernen Antisemitismus soll hier jedoch keinesfalls als bloße Vorgeschichte der nationalsozialistischen Judenverfolgung betrachtet werden. Antijüdische Polemik und Ausschreitungen scheinen ein Kontinuum jüdischer Geschichte zu sein. Hier sollen die historischen und gesellschaftlichen Hintergründe beleuchtet werden, die solcherlei Geschehnisse ermöglicht haben.

Die Behandlung der jüdischen Geschichte im Schulunterricht erscheint nicht erst durch den Mord an fast sechs Millionen Juden gerechtfertigt. Wir wollen die Perspektive öffnen - nicht, um Auschwitz zu leugnen oder in seiner Bedeutung herabzusetzen, sondern um gerade auch ein Verständnis dafür zu ermöglichen, was durch und in Auschwitz nahezu zerstört wurde. Wenn unter **IV** die Verfolgung als eigenständiger Aspekt gewürdigt wurde, dann deshalb, weil mit ihr jüdische Existenz immer wieder besonderen Verfolgungen ausgesetzt war. Ob wir die Vernichtung ganzer jüdischer Gemeinden während der Kreuzzüge im Mittelalter, die blutige Vertreibung der Juden aus Spanien in der Frühen Neuzeit, die Judenpogrome in Polen und der Ukraine nach 1648, die zahlreichen Massaker an den Juden im Rußland des 19. und beginnenden 20. Jahrhundert oder aber den millionenfachen Mord an den europäischen Juden unter den Nationalsozialisten betrachten - die Verfolgung zieht eine blutige Spur durch die jüdische Geschichte. Damit verbinden sich traumatische Erfahrungen, die in die jüdische Überlieferung und in die jüdische Perspektive auf die eigene Geschichte in vielfältiger Form eingegangen sind.

Mit der Gründung des Staates Israel im Jahre 1948 und dessen bewegter Geschichte aktualisiert sich ein weiterer, unter **V** bereits erwähnter Aspekt jüdischen Lebens - die Beziehung zum Lande Israel, dem nach biblischer Tradition den Juden verheißenen „Eretz Israel“. Bereits vor dem Entstehen des politischen Zionismus hat es eine starke Bindung des religiösen Judentums - auch und gerade in der Diaspora - nach diesem Fleckchen Erde hin gegeben. Die Hoffnungen und gelegentlich messianischen Erwartungen, die sich daran binden, sollen hier ebenso



thematisiert werden, wie die politischen und gesellschaftlichen Konstellationen, die mit Ende des 19. Jahrhunderts dem politischen und religiösen Zionismus zum Auftrieb verhalfen, gipfelnd in der Gründung des jüdischen Staates Israel. Schließlich soll betont werden, daß die jüdische Geschichte mit all dem hier Dargestellten noch lange kein Ende gefunden hat, sondern noch immer im Fluß ist. Diese Skizzierung unseres Anliegens deutet bereits an, daß der fachwissenschaftliche Hintergrund Erkenntnisse verschiedener Einzelwissenschaften bemüht. Geschichtsschreibung heißt hier immer auch das Bemühen um das Verständnis religiöser, theologischer, kultureller, ethnologischer, philosophischer, soziologischer und psychologischer Aspekte jüdischer Existenz. Dabei können und wollen wir weder in Hinblick auf den tieferen Einblick, noch auf jüdische Gelehrsamkeit, mit den Größen jüdischer Geschichtsschreibung konkurrieren (genannt seien hier beispielhaft Hermann Graetz, Ismar Elbogen oder Leo Baeck). Diesem Anspruch könnten wir gar nicht gerecht werden. Vielmehr geht es uns um eine für den Unterricht handhabbare Orientierung, die es Lehrerinnen und Lehrern ermöglicht, sich selbst zum Thema kundig zu machen und mit ihren SchülerInnen den Grundzügen jüdischer Geschichte nachzugehen. Die thematischen Einführungstexte sind jeweils so gehalten, daß sie einerseits zur Information der Lehrerin bzw. des Lehrers dienen können; andererseits können sie auch, wie bereits im Unterricht erprobt, SchülerInnen ab der Sekundarstufe II zur Lektüre zugemutet werden. Die angegebenen Literaturhinweise können einer Vertiefung des Themas dienen.

### ☒ **Didaktische und methodische Überlegungen**

☒ In der bundesrepublikanischen Öffentlichkeit, auch im Schulunterricht, steht das Thema „Jüdische Geschichte“ unter einem schwarzen Schatten. Die Perspektive „nach Auschwitz“ betrachtet sie allzu oft nur im Hinblick auf Auschwitz, auf die Judenverfolgung unter den Nationalsozialisten. Für die Behandlung einzelner Segmente der jüdischen Geschichte stehen im Religions- wie im **Geschichtsunterricht** ausgearbeitete Materialien zur Verfügung, und an Sekundärliteratur fehlt es ebensowenig. In der Praxis zeigt sich jedoch, daß der gesamte Themenbereich, wenn überhaupt eigens behandelt, im Fach Geschichte nur knapp und meistens auf nur wenige Aspekte reduziert wird:

1. Jüdisches Volk im Altertum (meist in der Jahrgangsstufe 6),
2. Juden in der mittelalterlichen Stadt oder im Zusammenhang mit den Kreuzzügen,
3. Judenverfolgung im Dritten Reich.

Im **Religionsunterricht** werden zwar jüdische Religion und jüdisches Brauchtum angesprochen, meist jedoch in bloßer Gegenüberstellung zum Christentum.

Die Stoffülle, die die Lehrpläne vorgeben, erklärt diese Verengung der Perspektive, begründet sie jedoch nicht sinnhaft. Engagierte LehrerInnen finden Wege, dennoch vertiefende Kenntnisse zu vermitteln. Wir möchten die Verengung der Perspektive auf jüdische Geschichte als Geschichte von Opfern brechen, da sie das Judentum unzulässig reduziert. Diese Unterrichtsreihe soll dazu dienen, die Perspektive zu öffnen und zu erweitern. Damit soll Auschwitz weder geleugnet noch verkleinert werden; im Gegenteil: die Vielfalt jüdischen Lebens, die wir darzustellen versuchen, soll auch Anlaß geben, anders über Auschwitz nachzudenken. Auch das Verhältnis von Christen und Juden soll ansatzweise neu beleuchtet werden.

Neben der Beschäftigung mit der jüdischen Geschichte in ihrer Besonderheit und in den Überschneidungen zwischen jüdischer und nichtjüdischer Umwelt muß die Geschichte der Juden auch als ein Teil unserer gemeinsamen Geschichte begriffen werden, damit den Gründen und Interessen, die zur Ausgrenzung und Verfolgung der Juden führten, analysiert und besprochen werden können. Der Maxime zu folgen, daß es gelte, zu erinnern und nicht zu vergessen, wie es der frühere Bun-

despräsident *Richard von Weizsäcker* in seiner Rede zum 8. Mai 1985 ausdrückte, bedeutet, wissen zu wollen, denn nur, was gewußt wird, kann erinnert werden.

Die aktuelle Situation nimmt die Schulen in die Pflicht, Fragen des Miteinanders, der Wirkung von Urteilen und Vorurteilen, nachzugehen. Dabei sollte das Interesse der SchülerInnen provoziert oder ggf. aufgenommen werden. Die jüdische Geschichte bietet in ihren Berührungspunkten mit der nichtjüdischen Umwelt genügend Anlässe, über diese Fragen zu sprechen. Unterschiede, Differenzen, Besonderheiten, Ähnlichkeiten und Überschneidungen sollen daher behandelt werden. Damit fordern wir nicht die *Gleichsetzung* verschiedener Problemfelder, sondern den *Vergleich*, der Trennendes und Gemeinsames erst zutage bringt. Es wäre ein falsch verstandener Begriff von Vorurteilsbekämpfung, wollte man bestehende Divergenzen und Differenzen leugnen. Sie zu bearbeiten, heißt immer auch, sie zu benennen und geschichtlich, psychologisch, soziologisch usw. herzuführen, zu begründen und einzuordnen.

Eine wichtige Erfahrung, die wir wiederholt im Unterricht gemacht haben, ist, daß weder Lehrende noch Lernende eine eigene Beziehung zum Judentum, zu Juden, haben. Die Vorstellung, die sich oft mit dem Judentum verbindet, ist die Reduktion der Juden auf den Status des Verfolgten, des Opfers. Diese Vorstellung hat sich selten an lebenden Menschen orientiert, die einem im Alltag begegnen - das Bild vom Juden hat sich oft durch Lektüre, häufiger durch Film und Fernsehen gebildet. Gelegentlich spielen alte Ressentiments oder neue Klischees mit hinein, die, mangels Erfahrung mit jüdischen Nachbarn oder Freunden, eine erschreckende Plausibilität erhalten. In den von uns ausgewählten Texten und Bildern sollen Juden selber zu Wort kommen. Das kann den Dialog nicht ersetzen, kann aber vielleicht doch wenigstens die Neugierde oder Bereitschaft wecken, sich mit dem Thema auseinanderzusetzen. Dabei verstehen wir uns lediglich als kommentierende und strukturierende Mittler, die ein Angebot an die Lehrenden und Lernenden formulieren. Dieses Unterrichtsprojekt soll einen Dialog eröffnen. Damit folgen wir der jüdischen Tradition, die selber das Gespräch, das Für und Wider, die Auseinandersetzung fordert. Es mögen Gegensätze, Meinungsunterschiede und Dissonanzen bleiben. In der jüdischen Tradition werden diese Widersprüche nicht um jeden Preis aufgelöst; wenn nötig, werden sie herausgearbeitet, damit jeder sich ein eigenes Urteil bilde.

Der Dialog, der hier angeregt werden soll, ist noch einer aus zweiter Hand. Indem jüdische Stimmen zu Wort kommen, soll einerseits deutlich werden, daß die Stellungnahmen zur jüdischen Geschichte am besten aus berufenem Munde kommen; andererseits können diese Stimmen Neugier wecken, mehr zu erfahren, selber nach authentischen Zeugnissen jüdischen Lebens aus erster Hand zu suchen. Die Lehrenden und Lernenden sollen sich ermutigt fühlen, die jüdischen Quellen aufzusuchen, und mehr noch: das Gespräch mit Juden in ihrer Umgebung zu suchen. Dazu gehören auch *Exkursionen* zu Orten jüdischer Geschichte, Kultur und Tradition in der Umgebung des Schulortes, wie z.B. jüdische Museen, Synagogen, Gedenkstätten, Friedhöfe und Wohnviertel. Die Hinweise zur weiterführenden Literatur mögen zum forschenden Lernen anregen. In den ausgewählten Büchern läßt sich herumstöbern, einige halten auch ausdrücklich die Möglichkeit zur Identifikation offen, weil sie die Lebenswirklichkeit von Jugendlichen berühren.

Eine Klammer für die Bearbeitung jüdischer Geschichte ist in unserer Unterrichtshilfe und Materialiensammlung das „**forschende Lernen**“ - ob im lexikalischen Arbeiten oder in der Spurensuche vor Ort. Wir schlagen zum Beispiel vor, den Biographien der von uns im Text genannten Personen mit Hilfe von Nachschlagewerken nachzugehen. Als erste und überaus geeignete Orientierung empfehlen wir das von Julius Schoeps herausgegebene „Neue Lexikon des Judentums“ (Gütersloh 1992, Bertelsmann Lexikon Verlag). Dieses Lexikon genügt in seinen biographischen Skizzen einem recht hohen Anspruch, ohne jedoch Anfänger durch zu spezifizierte Angaben gleich zu verschrecken. Die jüdische Geschichte gewinnt durch die Auseinandersetzung mit verschiedenen Lebensläufen an Vielfalt und Faszination - sie bekommt Farbe, Konturen und Gesicht(er). Der Zugang über

Personen mit all ihren Ambivalenzen lädt ein zum differenzierteren und multiperspektivischen Nachdenken und hilft, Stereotype, positive wie negative, zu erkennen und zu vermeiden. Sicherlich ist es nicht genug, Geschichte in Geschichten zu erzählen - die Abkehr von der Personengeschichte als Geschichte der großen Männer (Frauen fanden darin kaum Berücksichtigung), die die Geschichtswissenschaft seit den Sechziger Jahren kennzeichnet, hat ihre Berechtigung. Dennoch wird Geschichte für Jugendliche faßbarer, wenn sie Gelegenheit erhalten, sich mit Geschichten und Lebensläufen auseinanderzusetzen. Es geht uns nicht um eine Aneinanderreihung von „Histörchen“, das wäre tatsächlich zu wenig. Die Beschäftigung mit jüdischen Menschen soll gerade dazu einladen, Symptomatisches für die Geschichte der Juden aus Biographien herauszuarbeiten, persönliche Nuancen in ihrer geschichtlichen, politischen, religiösen und sozialen Umgebung wahrzunehmen. So läßt sich die scheinbare Plausibilität von auch heute noch häufig anzutreffenden Vorurteilen und Stereotypen am ehesten brechen.

Aufgrund der Komplexität des Themenkreises (A-D, vgl. schematische Verlaufsübersichten, S.13) kann man nicht davon ausgehen, daß alle Bereiche zugleich erarbeitet werden können. Es wäre aber sehr vorteilhaft, die einzelnen Aspekte nicht wieder völlig auseinanderzureißen (z.B. Aufteilung wie bisher in die beteiligten Fächer bzw. Jahrgangsstufen) - dies ist ja eines unserer Hauptanliegen! Erfahrungsgemäß bleiben bei einer solchen Behandlungsweise wenige, ungenaue Kenntnisse. Daher wären für die Umsetzung dieser Handreichung drei Möglichkeiten denkbar:

1. Wichtige Einzelstunden werden - unabhängig vom restlichen Stoff der Handreichung - in den normalen Unterricht übernommen.
2. In diesem Themenbereich läßt sich der allgemein angestrebte fächerübergreifende Ansatz gut verwirklichen: innerhalb des normalen Unterrichts in Absprache mit den Kollegen (neben dem Leitfach Geschichte auch Deutsch, Religion, Ethik, Gemeinschaftskunde und Politik). Fächerübergreifend wird der entsprechende thematische Bereich zusammengestellt (z.B. A+B oder A+C usw.).
3. Im Rahmen eines größeren Projektes wird das gesamte Thema zusammenhängend betrachtet, z. B. in einer Projektwoche.

Im zweiten bzw. dritten Modellfall können die Studentexte dieser Unterrichtshilfe und Materialiensammlung für Unterrichtsvorbereitung und Unterrichtsverlauf als Hintergrundinformation für die LehrerInnen dienen. Wir haben darin versucht, Grundzüge jüdischer Kultur und Geschichte griffig verfügbar zu machen. Die Texte sind um Aufgabenvorschläge angereichert, die von den SchülerInnen im Unterricht oder als Hausarbeit bewältigt werden können. Bei ersten Erprobungen dieses Konzeptes hat sich jedoch auch gezeigt, daß die Informationstexte auch als Grundinformation für SchülerInnen ab der Sekundarstufe II geeignet sind.

Deshalb bieten sich zwei Unterrichtsformen an. Die einzelnen Abschnitte können gleichermaßen gemeinsam im Unterricht behandelt werden oder aber teilweise an Schülerarbeitsgruppen vergeben werden, die aufgrund der Informationen und der weiterführenden Arbeitsaufträge dann Beiträge zum Projekt liefern. Diese Herangehensweise empfiehlt sich insbesondere für die Texte aus der Chronologie und zum jüdischen Alltag. Damit würde das selbständige Lernen einen größeren Raum einnehmen, die Gesamtzeit der Bearbeitung eher verkürzt.

Zwei methodische Konzepte möchten wir für die Unterrichtsgestaltung einführen:

1. die „Zeitachse“,
2. die „Wandzeitung“.

In der anfangs zu erstellenden Zeitachse sollen die SchülerInnen für den von ihnen erarbeiteten Zeitabschnitt Daten, Ereignisse und Entwicklungen festhalten und sie um Bilder, Biographien von bedeutenden Persönlichkeiten und ähnliches ergänzen. Damit sollen Entwicklungslinien, Kontinuitäten und Diskontinuitäten transparenter

werden. Die SchülerInnen haben damit ein konkretes Arbeitsergebnis, auf das sie sich immer wieder beziehen können.

Als Orientierung für alle könnte diese Zeitachse an einer Pinnwand im Klassenraum beständig präsent sein. Diese würde im Unterricht - ob im Klassengespräch oder durch Gruppenarbeit - fortlaufend zur Wandzeitung ergänzt. Im Falle des arbeitsteiligen Projektes müssen die SchülerInnen unbedingt ein „ansehbare“ Ergebnis vorweisen. Zum einen sollen sie ihren MitschülerInnen daran das Wesentliche ihrer Arbeit erklären können, zum anderen sollen sie über das bloße Zusammentragen der Fakten bzw. deren Umrahmung durch ein paar Dekorationsbilder eine echte Umsetzung leisten. Dies kann in Strukturskizzen oder einer echten graphischen „Übersetzung“ (etwa zum Verhältnis Islam-Judentum) erfolgen. Die TeilnehmerInnen sind erfahrungsgemäß dafür leicht zu gewinnen, weil dies eine kreative Arbeit mit sonst ungewöhnlichen Mitteln ist, man evtl. seine Kenntnisse der EDV-Textverarbeitung einmal herzeigbar präsentieren kann. Dies kann in Einzel- oder Gruppenarbeit geschehen.

Die unabhängig von der Erarbeitungsform initiierte Wandzeitung könnte Grundstock einer kleinen Ausstellung sein, in der die SchülerInnen anderen SchülerInnen, ihren Eltern und anderen Interessierten ihre Arbeitsergebnisse vorstellen [etwa zu Projektwochen oder zur „Woche der Brüderlichkeit“]. Aus der Wandzeitung könnte dann eine Text-, Bild- und Quellendokumentation werden, die schließlich zu einer „Projektzeitung“ oder einem Reader führte, den die SchülerInnen bei geringem Kopieraufwand aus dem Unterricht mitnehmen könnten. Wie in einer „richtigen“ Redaktion müßten sie entscheiden, was mit hineingenommen wird, was relevant oder irrelevant ist, welche Bilder oder Quellen zur Illustration taugen u.ä. LehrerInnen können hier eher aus dem Hintergrund die selbständige Arbeit der SchülerInnen begleiten.

Zu beachten ist während der gesamten Erarbeitungsphase (und hier muß die Fachlehrerin bzw. der Fachlehrer notfalls eingreifen), daß insgesamt eine Ausgewogenheit in der Umsetzung beachtet wird. Wie dies schon im didaktischen Teil dieser Handreichung angesprochen wurde, sollte weder in der Behandlung noch in den Schülerarbeiten eine Reduktion auf „Katastrophengeschichte“ erfolgen. Ähnliches gilt für die Umsetzung in Bilder. Zum Beispiel werden im Bereich des Mittelalters besonders viele diffamierende Darstellungen zur Verfügung stehen - ähnlich wie für die Zeit 1880-1945 Zerrbilder häufig sind. Wegen der besonderen Einprägsamkeit von Bildern ist hier große Sorgfalt geboten. Diffamierenden Bildern müssen „normale“ Darstellungen entgegengesetzt werden, also z.B. dem „Kapitalisten“ das des „Wohltäters der Stadt“ - (evtl. mit Nennung der Stiftungen). Bei der Behandlung der Thematik „Judentum“ in der Schule hat sich ein Wandel vollzogen. Wurde bis weit in die sechziger Jahre hinein das Thema, besonders der Aspekt der Verfolgung, sehr gern ausgespart, taten engagierte LehrerInnen später des Gut(gemeint)en häufig zu viel, ob in didaktischer oder in methodischer Hinsicht. Das zeigen Umfragen bei verschiedenen Schüler„generationen“. Momentan *wollen* SchülerInnen informiert werden, bei der Erarbeitung schätzen sie aber häufig die „leisen Töne“, also die Kombination von emotionaler und gedanklicher Auseinandersetzung, wie dies auch schon im Zusammenhang mit dem Einsatz von Autobiographien dargelegt wurde.

Wir empfehlen, gleich von Anfang an im Unterricht das Angebot zur Beschäftigung mit der Thematik über literarische Texte zu formulieren. Eine Literaturliste, zu der die von uns angegebenen Literaturhinweise nur ein erster Anfang sein können, wäre hilfreich. Der evidente Rückgang der Lesebereitschaft bei SchülerInnen und Jugendlichen setzt dem Unterfangen zugegebenermaßen Grenzen, bildet jedoch eine Herausforderung und ist die Mühe allemal wert. Es eignen sich daher nicht nur anspruchsvolle literarische Werke von der Kurzgeschichte bis hin zum Roman, sondern auch didaktisch gut aufbereitete, ggf. schlichtere Jugendbücher bzw. auch Bücher für junge Erwachsene. Die Hinweise auf weiterführende Literatur mögen zum „forschenden Lernen“ anregen.

Ein ähnlicher Einstieg bietet sich auch über den normalen **Deutschunterricht** an, von dem Teilergebnisse natürlich in fächerübergreifendem Unterricht bzw. bei Projekten übernommen werden können (Theateraufführungen, Literaturverfilmungen).

### ☒ **Schematische Verlaufsübersicht (Minimal-/Maximalplan)**

Einsatzmöglichkeiten; jedoch auch anders kombinierbar

A	B	C	D
<b>1.</b> Einführung und Grundlagen, [1., 2.]  2 UE	<b>1.</b> Arbeitsteilige Erarbeitung der Kap. 3.1. bis 3.4.1. und evtl. 3.4.5. und 3.4.6.  3 UE	<b>1.</b> Schoah [3.4.7.]  3 UE	<b>1.</b> Jüdischer Alltag [5.]  2 UE
<b>2.</b> evtl. Religiöse Grundlagen und Brauchtum (3.)  1 UE	<b>2.</b> Vorstellung der Arbeitsergebnisse im Plenum; Problematisierung 1 UE	<b>2.</b> Leben nach dem Überleben [3.5.]  1-2 UE	<b>2.</b> Biographische Exkurse [5.]  2 UE
	<b>3.</b> Antijudaismus und Antisemitismus (3.4.3.) 1 UE		<b>3.</b> Jüdisches Leben vor Ort (6.)  2 UE
	<b>4. arbeitsteilig</b> Reaktionen auf Antijudaismus und Antisemitismus <b>a)</b> Assimilation und politisches Engagement (3.4.1.) <b>b)</b> Auswanderung (3.4.2) <b>c)</b> Zionismus (3.4.4.)  1 UE		
<b>verbindlich:</b> begleitende Lektüre (Fachbücher bzw. darstellende Texte, Jugendbücher, andere Literatur)			
<b>wünschenswert:</b> Projekt „Jüdisches Leben vor Ort“ E			
<b>möglich:</b> Exkursion F			
<b>möglich:</b> Textdokumentation (Reader), Ausstellung F			

Schematische Verlaufsübersicht im einzelnen  
 Der Einstieg ist im Normalunterricht wie im Projektunterricht (Projekttag oder -  
 woche) möglich. Motivation: Bilder an Pinnwand, Literaturvorstellung, Handapparat

Lehr-/Unterrichtsgespräch Einführung - Begründung der Unterrichtseinheit bzw. des Projekts <b>A</b>	1 UE
Lehrvortrag/Lehrgespräch/Hausaufgaben/bzw. Gruppenarbeit Religiöse Grundlagen/Brauchtum <b>A</b>	2 UE
Lehrvortrag/Lehrgespräch (mind. 6 UE) oder Arbeitsgruppen (mind. 3 UE) Geschichte der Juden <b>B1</b>	9 UE
Unterrichtsgespräch oder nach arbeitsteiliger Erarbeitung Referate, Vorstellung der Plakate Aufarbeitung und Problematisierung <b>B2</b>	2 UE
evtl. <b>Ergänzung</b> : Gruppenarbeit Wandzeitung / Ausstellung / Textdokumentation A/B	
Lehrvortrag/Gruppenarbeit LV Neuer Antisemitismus Entgegnung GA1/Zionismus      GA2/Auswanderung      GA3/Assimilation <b>B3</b>	2 UE
Schoah C1	Verfolgung / Vernichtung im NS
Staat Israel - Gründung und Probleme C2	
Gemeinsame Gegenwart: Reaktionen Arabische      Bundesrepublik      Deutschland: U.S.A. und Welt      „Wiedergutmachung“, „Vergan-      ehemalige genheitsbewältigung“ und heu-      UdSSR* tiger Antisemitismus C3	
Jüdischer Alltag D1	

\* dazu finden sich hier keine Materialien.

Biographische Exkurse  
D2

Kann parallel laufen  
Jüdisches Leben vor Ort  
E

**Exkursion** evtl. am Wohnort, zu einer jüdischen Gemeinde, einer ehemaligen Synagoge, einem jüdischen Friedhof einem jüdischen Museum, einer jüdischen Sammlung oder zu einer Gedenkstätte (je nach thematischem Bezug)  
F

Ausstellung – Textdokumentation  
F

**Begleitend:** Literarische Texte zur Thematik - auch im **Deutschunterricht**, evtl. stichpunktartige Einbeziehung anderer Unterrichtsfächer.

# 1. Einführungsstunde

☒ Die erste Stunde sollte der gemeinsamen Erkundung im Unterrichtsgespräch dienen: Was wissen die SchülerInnen bereits über Judentum und jüdische Geschichte? Ihre Einwürfe sollten noch nicht kommentiert, sondern auf der Tafel stichwortartig gesammelt werden. Die Lehrerin bzw. der Lehrer sollte nun die von uns eingeführten fünf Kategorien im Tafelbild einführen und die SchülerInnen anregen, die an der Tafel gesammelten Stichworte ihnen zuzuordnen. Die im Gespräch entstehenden Aufzeichnungen können im weiteren Unterricht als Bezugspunkt verwendet werden.

Tafelbild

- I. jüdische Religion, Tradition und Kultur (+ Stichworte)
- II innere Struktur der jüdischen Gemeinschaft (+ Stichworte)
- III Verhältnis Juden ⇔ nichtjüdische Umwelt (+ Stichworte)
- IV Stigmatisierung und Verfolgung der Juden durch ihre nichtjüdische Umwelt; Selbstbehauptung und Überleben (+ Stichworte)
- V Juden ⇔ Land Israel (+ Stichworte)

Ein erster problematisierender Ansatz mag durch Unsicherheiten bei der Zuordnung entstehen; so werden Überschneidungen der aufgeführten Aspekte deutlich. Als Beispiel: Daß das religiöse Judentum sich auf die hebräische Bibel, den Tenach, bezieht, gehört etwa in den Bereich der jüdischen Religion (I). Da diese Schriften als „Altes Testament“ auch der christlichen Überlieferung angehören und der Streit um die Auslegung der Schriften das Verhältnis zwischen Judentum und Christentum geprägt hat, gehören die Stichworte „Tora“, „Tenach“ oder „Bibel“ auch dem Aspekt „Verhältnis Juden ⇔ nichtjüdische Umwelt“ (III) zugeordnet.

Uns erscheint es als wichtig, die Schwierigkeiten bei der Zuordnung der Begriffe zu betonen: Dadurch, daß sich mancher Begriff nicht eindeutig zuordnen läßt, werden die gegenseitigen Abhängigkeiten der verschiedenen Aspekte im Unterrichtsgespräch deutlicher. Allmählich kann sich im Unterrichtsgespräch bei den SchülerInnen ein Verständnis für die Komplexität jüdischer Existenz herausbilden. Dieses Problemverständnis wird so nicht von der Lehrerin bzw. vom Lehrer doziert, sondern eigenständig, im Dialog zwischen LehrerInnen und SchülerInnen, entwickelt. Die von der Lehrerin bzw. vom Lehrer eingeführten Aspekte sollten mit den SchülerInnen auf ihren Nutzen hin diskutiert werden. Schließlich gilt es, den Aspekt der Stigmatisierung und Verfolgung der Juden durch ihre nichtjüdische Umwelt (IV) von der allgemeineren Frage nach dem **gegenseitigen** Verhältnis von Nichtjuden und Juden abzusetzen und zu begründen. Die lange Tradition antijüdischer und, später, antisemitischer Verfolgungen scheint uns dazu geeignet, diesem Einzelaspekt jüdischer Existenz in der Diaspora besondere Aufmerksamkeit entgegenkommen zu lassen. Nur so lassen sich zeitliche und gesellschaftliche Spezifika antijüdischer Polemik und Bewegungen hinlänglich herausarbeiten. Bereits hier ließen sich etwa die Begriffe „Antijudaismus“ und „Antisemitismus“ (ggf. mit der Aufgabe, beide Begriffe in verfügbaren Lexika nachzuschlagen; s.a. Glossar) voneinander abgrenzen.

Weitere Begriffsklärungen werden sicherlich bereits im ersten sich dem Thema der Einheit annähernden Unterrichtsgespräch notwendig. Zur Erleichterung verweisen wir auf den Glossar dieser Unterrichtshilfe und Materialiensammlung.

Die Frage, was denn einen Juden ausmache, wer also Jude sei, soll hier bereits aufgeworfen werden. Ihre Beantwortung sollte am Ende der Lerneinheit, wenn die verschiedenen behandelten historischen, religiösen, kulturellen und gesellschaftlichen Entwicklungslinien LehrerInnen und SchülerInnen gleichermaßen in die Lage versetzen, die Vielfalt jüdischen Lebens wenigstens überblicksartig zu überschauen, noch einmal versucht werden. Der niederländische Pädagoge *Ido Abram* hat ein Modell entwickelt, auf das wir uns in Abwandlung bei der Konzeption dieser Unterrichtshilfe und Materialiensammlung beziehen. Es kann uns helfen, uns der jüdischen Identität als ethnische Identität zu nähern. Juden auf die jüdische



Religion reduzieren zu wollen, reicht nicht aus; sie auf die ihnen in der Geschichte wiederholt von ihrer nichtjüdischen Umwelt zugeschriebene Opferrolle reduzieren zu wollen, führte ebenfalls in die Irre. *Ido Abram* schreibt zur Begründung seiner komplexeren Überlegungen<sup>2</sup>:

„Ein Unterricht, der die Absicht hat, vor den Gefahren, die von Vorurteil und Rassenwahn ausgehen, zu warnen, kann die Juden genauso wenig ausschließlich als Opfer darstellen, wie er sie als alttestamentliche Propheten, als Geschäftsleute, israelische Soldaten, Kommunisten, Violinvirtuosen oder Nobelpreisträger porträtieren sollte. Aber all dies gilt nicht allein für Juden. Vieles von dem hier Erwähnten gilt für alle Gruppen extrem Verfolgter und für alle Formen der extremen Unterdrückung. Deutlicher gesagt: Es gilt auch für alle heute Verfolgten und ebenso in Hinblick auf jede aktuelle Form der Repression. Kein diskriminiertes Kollektiv mag auf seine Verfolgung und Opferrolle reduziert werden, wie sehr die Diskriminierung auch seine Identität bestimmen mag.

Was meine ich mit „*Identität*“? Einige Anmerkungen seien mir hierzu erlaubt<sup>3</sup>. Es gehört zu meinen Erfahrungen, daß eine Vielzahl der Programme zur Bekämpfung von Vorurteilen und Diskriminierung das unüberbrückbare Problem aufweisen, greinend, humorlos, moralisierend und besserwisserisch zu sein. Ich denke, daß dies mit der Schwere des Themas zu tun hat. Darum ziehe ich es vor, eher indirekt über Vorurteile und Diskriminierung zu sprechen, indem ich die weniger belasteten Begriffe „*Identität*“ und „*Imago*“ bemühe. Beide Begriffe sind außerdem reicher, da sie sowohl negative, als auch positive Aspekte beinhalten.

Zwischen dem Bild, das eine Gruppe von sich selbst zeichnet, und dem, das andere sich von ihr machen, existiert ein Unterschied. Auch für ein Individuum konstatieren wir diese Kluft: sie oder er erfährt sich und nimmt sich anders wahr als die anderen, ob sie nun zu der eigenen Gruppe gehören, oder nicht. Beiden Bildern gebe ich verschiedene Namen: Das *Selbstbild* nenne ich *Identität*, das Bild, das andere herausbilden, *Imago*. Es geht dabei nicht um die Bilder selbst, sondern vielmehr um ihre *Interpretationen*.

Kulturelle und ethnische Minderheiten, die Juden nicht ausgeschlossen, legen in der Regel größeren Wert auf ihre *kulturelle Identität*. (Nun beginnend, werde ich im folgenden keinen Unterschied zwischen kultureller und ethnischer Identität machen.) Die Geschichte zeigt uns, daß diese Fixierung eine Assimilation an andere Kulturen keineswegs ausschließt. Wieviele Identitäten kann ein Mensch haben? Es gibt Menschen, die einen Unterschied zum Beispiel zwischen nationaler Identität, kultureller Identität, sozialer Identität und individueller Identität ausmachen und so zu vier Identitäten gelangen. Die Anzahl der Identitäten variiert mit der Zahl der Differenzierungen. Ich will dieser Anschauung nicht folgen. So, wie ich *einer* Person *einen* Charakter zuerkenne, gestehe ich ihr auch *eine* Identität zu. Zu dieser *einen* Identität gehören dann verschiedene Erfahrungsgebiete.

Fünf Erfahrungsgebiete bilden den Horizont heutiger jüdischer Identität: die jüdische Kultur, Israel, die Schoah, jemandes persönliche Lebensgeschichte und die Kultur der nichtjüdischen Umwelt. Jüdische Identität ist gleich **I + II + III + IV + V**, worin

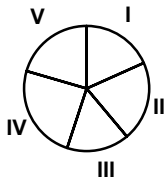
- I** = die jüdische Religion, Kultur und Tradition,
- II** = Israel, Sehnsucht nach Zion und Zionismus,
- III** = die Schoah und Antisemitismus, Verfolgung und Überleben,
- IV** = die persönliche Lebensgeschichte und
- V** = das kulturelle Umfeld, die Umgebung bedeutet.

Mit einem Kreisdiagramm, das fünffach unterteilt ist, läßt sich das schematisch darstellen:

<sup>2</sup> Abram, I.: Rassenhaß und ethnische Identität. Eine jüdische Perspektive. In: EWI-Report. Universität Hamburg. Fachbereich Erziehungswissenschaft. Hamburg 1993.

<sup>3</sup> Ausführlicher behandelt Abram dieses Thema in seinem Aufsatz: Erziehung nach Auschwitz in der multikulturellen Gesellschaft der Niederlande. In: Schreier, H. / Heyl, M. (Hg.): Die Gegenwart der Schoah. Zur Aktualität des Mordes an den europäischen Juden. Hamburg 1994. S.111-128, insbesondere S.115-120.

Einige Anmerkungen:



1. Jüdische Identität besitzt in diesem Zusammenhang sowohl eine persönliche <IV>, als auch eine Umgebungskomponente <V>.

2. Die fünf Erfahrungsgebiete müssen nicht alle einen gleich großen Einfluß auf die Herausbildung jüdischer Identität ausüben. Die Segmente des Kreisdiagramms in unserer Abbildung brauchen also nicht alle gleich groß, das heißt gleich bedeutend, zu sein. Es ist sogar möglich, daß die Bedeutung einiger Segmente eher zu vernachlässigen ist. Solche Teilstücke sind dann

in der Abbildung so schmal, daß sie fast einem Strich gleichen.

3. Die jüdische Identität ist nicht statisch, sondern etwas, das sich in der Person permanent fortentwickelt. Die heutige Segmenteinteilung kann sich von der in einem Jahr sehr unterscheiden.

Diese Formel und das Kreisdiagramm haben eine Bedeutung für die individuelle jüdische Identität, nicht aber für die kollektive, es sei denn, daß das Segment **IV** auf die *persönliche Lebensgeschichte* von Juden in ihrem *kulturellen Umfeld und ihrer (nichtjüdischen) Umgebung* verweist. Zu Unrecht denken viele, daß nur das Segment **I**, die jüdische Kultur, die jüdische Identität bestimmt, und daß allein religiöse Juden über eine jüdische Identität verfügen. Auch nicht-religiöse Juden (bei ihnen ist das Segment **I** schmal gehalten), assimilierte Juden (Segment **V** ist bei ihnen größer), kosmopolitische Juden (Segment **II** ist dünn), antifaschistische Juden (Segment **III** ist besonders groß) und andere Juden besitzen eine jüdische Identität, die in den Erfahrungsgebieten zwischen **I** und **V** wurzelt.“

Im religiösen Judentum ist die Frage, wer Jude sei, leicht zu beantworten: Jude ist, wessen Mutter Jüdin war, oder wer rechtmäßig zum Judentum übergetreten ist. Aber darüber, wie und durch wen der Übertritt vollzogen werden muß, ist strittig. Die jüdische Orthodoxie erkennt zum Beispiel die von reformierten jüdischen Gemeinden vorgenommenen Übertritte nicht. Schließlich hat die antisemitische, insbesondere die nationalsozialistische Politik auch nicht Halt gemacht vor Kindern einer nichtjüdischen Mutter und einem jüdischen Vater. Dadurch hat die willkürliche Definition der Nazis, in Abrams Sinne ein antisemitisches Imago des Jüdischen, eine grausame Faktizität erhalten, die auch in jüdischen Kreisen dazu führte, zu überlegen, ob nicht der ebenso als Jude gelten müsse, der als Jude verfolgt wurde oder wird. Das Judentum über den modernen Volksbegriff definieren zu wollen, birgt ebenso Schwierigkeiten. Wir haben anfangs versucht, Abrams Konzept heutiger jüdischer Identität, das vom Vorgefundenen ausgeht und die Spuren dessen zurückverfolgt, für unsere Unterrichtshilfe und Materialiensammlung zu generalisieren. Wir möchten anregen, dieses erweiterte Konzept als Bezugspunkt im Unterricht präsent zu halten, um verschiedene Formen jüdischer Existenz vor diesem Hintergrund zu befragen. Bereits Abram legt eine Verallgemeinerung der Aspekte für andere gesellschaftliche, ethnische oder kulturelle Gruppen nahe.<sup>4</sup> Etwas abweichend von Abram nehmen wir an, kulturelle Identität sei abzubilden in der Gleichung **I + II + III + IV + V**, worin

- I** = Religion, Kultur und Tradition,
- II** = Bezug zu Land, Territorium bzw. Region,
- III** = die Geschichte des Kollektivs,
- IV** = die persönliche Lebensgeschichte des Individuums und
- V** = das kulturelle Umfeld, die Umgebung.

Hiermit ließe sich im Unterricht - auch und gerade in Anwendung auf andere Gruppen - weiter experimentieren.

<sup>4</sup> vgl. Abram, I.: Erziehung nach Auschwitz in der multikulturellen Gesellschaft der Niederlande. In: Schreier, H. / Heyl, M. (Hg.): Die Gegenwart der Schoah. Zur Aktualität des Mordes an den europäischen Juden. Hamburg 1994. S.111-128, *hier*: S.116.

## 2. Grundzüge des Judentums

☒ Da das Judentum meist, aber unterschiedlich intensiv, im **Religionsunterricht** behandelt wurde, sollte der Unterricht wiederum mit einer Phase des Gesprächs beginnen, in dem die SchülerInnen Gelegenheit erhalten, ihre Kenntnisse darzustellen. Anhand der von der Lehrerin bzw. vom Lehrer gesammelten und geordneten Stichworte läßt sich der weitere Verlauf des Unterrichts herleiten, nämlich die Beschäftigung

- **1.** mit der hebräischen Bibel, dem Tenach [hebr.: תנ"ך, abgeleitet von hebr.: תורה, **Tora** = Fünf Bücher Mose, נביאים, **Newiim** = Propheten, כתובים, **Ketuim** = Schriften], die den SchülerInnen als „Altes Testament“ bekannt ist;
- **2.** mit dem Talmud [hebr.: תלמוד = Weisung], in dem Auslegungen der Bibel überliefert sind;
- **3.** mit jüdischem Brauchtum und dem jüdischen Zyklus der Feste.

### 2.1. Der Tenach als Geschichtsbuch und ethisches Grundwerk des Judentums

☒ Am Anfang sollte die Einführung und Erklärung der Begriffe „Bibel“, „Tenach“, „Tora“ und „Altes Testament“ stehen. Es kann an die bisherigen Kenntnisse der SchülerInnen aus dem **Religionsunterricht** angeknüpft werden, um die Bedeutung des Tenach für das Christentum zu verdeutlichen [Zur Verdeutlichung kann die Lehrerin bzw. der Lehrer die christliche Bibel mit einem Lesezeichen dort versehen, wo das „Neue Testament“ beginnt, um den großen Anteil explizit jüdischer Überlieferung als Fundament christlichen Glaubens zu demonstrieren].

Tafelbild

Tora: Fünf Bücher Mose

Tenach: Tora + Propheten + Schriften („Altes Testament“)

☒ Es gilt, die **spezifische Bedeutung** des Tenach für das Judentum herauszuarbeiten. Da dies in der Regel vor dem Hintergrund der christlichen Interpretation jüdischer Quellen, wie sie den SchülerInnen aus dem **Religionsunterricht** oder aus eigenen christlichen Bezügen bekannt ist, geschieht, müssen in der christlichen Tradition jahrhundertlang kolportierte Beurteilungen des Judentums von der Lehrerin bzw. vom Lehrer aufgegriffen werden. Der Tenach ist jene für das Judentum zentrale Überlieferung, in der das Verhältnis von Gott zur Welt sowie die wechselseitigen Beziehungen zwischen Gott und den Menschen, der Schöpfung bzw. der Welt und den Menschen und schließlich zwischen Gott und den Juden beschrieben wird.

Tafelbild

1. Gott <-> Schöpfung

2. Gott <-> Mensch

3. Schöpfung / Welt <-> Mensch

4. Juden <-> Gott

☒ Die Aussagen der Hebräischen Bibel sollten im Text aufgesucht und im einzelnen besprochen werden. Die entsprechenden Bibelstellen werden im Tafelbild ergänzt.

Vorgeschlagene Bibelzitate:

Zum Verhältnis Gott <-> Schöpfung:

1. Mose, 1,1-25: Schöpfungsakt; Gott erschafft die Welt.

Zum Verhältnis Gott <-> Mensch:

1. Mose, 1,26-27: Gott schafft den Menschen in seinem Bilde.

- 1.Mose, 9,1-17: Gott schließt seinen Bund mit Noah (Noachidischer Bund) und seinen Nachkommen, d.h. mit den Menschen.  
 Zum Verhältnis Welt <-> Mensch:  
 1.Mose, 1,26-30: Gott beschreibt die Position des Menschen in der Welt.  
 Zum Verhältnis Gott <-> Juden:  
 1.Mose, 12,1-32: Gott verheißt Abraham Land und Nachkommenschaft, Abraham wird Stammvater der Völker.  
 1.Mose, 17,1-27: Gott schließt seinen Bund mit Abraham und Isaak.  
 1.Mose, 32,27-28: Gott gibt Jakob den Namen Israel.  
 2.Mose, 3,1-21: Gott beruft Mose, sein Volk aus Ägypten zu führen.  
 2.Mose, 20ff: Gott gibt Mose die Zehn Gebote.  
 5.Mose, 29: Gott erneuert den Bund mit dem Volk Israel.

☒ Mit den angegebenen Textstellen wird etwas über das **Geschichtsverständnis** der Hebräischen Bibel ausgesagt. Geschichte hat hier ihren Ursprung im Wirken Gottes. Gott erscheint den Menschen in seinem Tun, mehr noch, er wendet sich den Menschen zu. Bezieht sich der noachidische Bund noch auf den Menschen im allgemeinen, konkretisiert sich Gottes Zuwendung zum jüdischen Volk bereits in den besonderen Verheißungen an Abraham, Isaak und Jakob, den Stammvätern der Juden. Mit der Übergabe der Zehn Gebote an Mose erwählt Gott die Juden für eine besondere Aufgabe. Hier gilt es, den Begriff der Erwählung zu akzentuieren. Als Hilfe mag folgender Text dienen:

☒ „Das jüdische Volk stammt von Abraham, Isaak, Jakob, Sara, Rivka, Rachel und Lea ab. Vor ungefähr 3500 Jahren lebten ihre Nachkommen in Ägypten, die von dem dort herrschenden Pharao als Sklaven gehalten wurden. Diese Situation änderte sich über einige Hundert Jahre nicht, bis das jüdische Volk unter der Führung von Mose Ägypten verließ und vierzig Jahre durch die Wüste zog. Während dieses Zuges fand ein Ereignis statt, durch das das jüdische Volk eine besondere Position unter den Völkern der Welt erhielt. Am Berge Sinai wurde den Juden von Gott eine besondere Aufgabe in der Welt zugedacht. Sie sollten Gottes Gesetzen folgend leben, wie sie in der Tora niedergeschrieben sind, und dabei sollten sie dem Rest der Welt ein Vorbild sein und den Glauben an den einen Gott in der Welt verbreiten. Dadurch, daß das jüdische Volk diese Verantwortung auf sich nahm, wurde es das ‚auserwählte Volk‘. Die Aufgabe, die Gott den Juden zuschrieb, beinhaltete die Forderung, nach den Gesetzen und Werten der Tora zu leben, während sie zugleich die Menschheit über Gott unterrichten sollten, darüber, wie man ein besserer Mensch werden kann und wie die Welt lebenswerter wird. [...] Warum erwählte Gott ausgerechnet das jüdische Volk für diesen schwierigen Auftrag? Die jüdische Überlieferung kennt drei Erklärungen. Zum ersten ließe sich sagen, daß das jüdische Volk auserwählt wurde, weil sein Stammvater Abraham der erste Mensch war, der die Existenz des einen Gottes erkannte und anerkannte. Zweitens heißt es in der Überlieferung, daß Gott seine Tora einigen anderen Völkern anbot, bevor er damit zum jüdischen Volk kam. Die anderen Völker aber lehnten ab, da sie die enorme Verantwortung fürchteten. Und schließlich gibt es die Erklärung, daß das jüdische Volk auserwählt wurde, weil es weder stark, noch reich war, geschweige denn, daß es großen Einfluß gehabt hätte. Jeden Erfolg, den sie im Ändern der Welt erreichen würden, würde Gott und der Tora zugeschrieben, nicht aber als Ergebnis ihrer eigenen Anstrengungen betrachtet werden. Das jüdische Volk wird das ‚auserwählte Volk‘ genannt. Das bedeutet, daß es eine besondere Verantwortung und besondere Verpflichtungen hat; es bedeutet nicht, daß das jüdische Volk über die anderen Völker erhoben ist.“

Aus: Prager, J. / Lepoff, A.: Anders dan de anderen. Amsterdam 1991 (Übersetzung aus dem Niederländischen von Matthias Heyl)

☒ Während der Tenach für den religiösen Juden ein Geschichtsbuch ist, das das Wirken Gottes und den besonderen Bund mit seinem, dem jüdischen Volk bezeugt



und offenbart, ist es zugleich das Grundzeugnis jüdischer Kultur, Ausgangspunkt jüdischer Tradition und Überlieferung. Der Tenach hat also nicht nur eine im engeren Sinne religiöse, sondern auch eine kulturgeschichtliche Bedeutung für das Judentum. In ihm spiegeln sich neben dem, was schließlich spezifisch für jüdische Weltsicht werden sollte, auch **Einflüsse der nichtjüdischen Umwelt** wieder. Die biblische Überlieferung von der Sintflut oder die Geschichte vom Findelkind Mose haben ihre Entsprechungen in mesopotamischen Mythen<sup>5</sup>. Schließlich beschreibt die Hebräische Bibel direkt das Miteinander von Juden und Nichtjuden, die Auseinandersetzungen des jüdischen Volkes mit seiner Umwelt, etwa in den Beschreibungen der Landnahme im verheißenen Land (Josua). Insofern sollte sie auch als *historische Quelle* vorgestellt werden, die Auskunft über historische Ereignisse und soziale Verhältnisse in biblischer Zeit gibt. Neben den im Tafelbild skizzierten vier Aspekten, zu denen der Tenach Auskunft gibt, sollte abschließend auf einen weiteren hingewiesen werden, nämlich auf den des Verhältnisses von Mensch zu Mensch. Außer etwa den kultischen Forderungen, die im Tenach formuliert und den Juden als Auftrag auferlegt werden, gibt es eine Reihe von Weisungen, die das Miteinander der Menschen untereinander betreffen. Das Tafelbild sollte ergänzt werden um

Tafelbild

Gott ⇔ Schöpfung  
 Gott ⇔ Mensch  
 Schöpfung / Welt ⇔ Mensch  
 Juden ⇔ Gott  
 Mensch ⇔ Mensch

☒ Einige Bibelstellen sollten exemplarisch behandelt werden, etwa die entsprechenden Forderungen innerhalb der Zehn Gebote (hier: 2.Mose, 20,12-17) oder das Gebot der Nächstenliebe (3.Mose, 19,18), das vielfach fälschlich als nur christliches Gebot betrachtet wird. Mit dem Gebot der Nächstenliebe stand Jesus jedoch auf der Höhe jüdischer Tradition, in der er aufgewachsen und heimisch war. Mit der entsprechenden Stelle des Matthäus-Evangeliums (Matth. 5,43) ließen sich Unterschiede in der christlichen Bibelauslegung zur jüdischen Tradition vor dem Hintergrund der geschichtlichen Loslösung der jesuanischen Lehre aus dem jüdischen Kontext ansatzweise besprechen (Begründung und Entwicklung der in den Evangelien enthaltenen Polemik, die zuerst eine innerjüdische war). Die ethischen Forderungen des Tenach werden des weiteren in der Erläuterung zum Talmud besprochen werden, der sie konkretisiert.

Eine wesentliche Aufgabe für den Lehrenden ist es, zu verdeutlichen, daß das Lernen über jüdisches Bibelverständnis nicht notwendigerweise bedeutet, sich ihm anzuschließen. Jüdische und christliche Auslegung sollen als voneinander unterschieden und teilweise ähnlich begriffen werden. Das meist eher christlich geprägte Verständnis der SchülerInnen soll keine Bedrohung aus der Konfrontation mit dem anderen Verständnis jüdischer Überlieferung erfahren. Damit würde nur wieder eine Blockade und Abwehr des „Fremden“ erzeugt. Judentum und Christen-

<sup>5</sup> vgl. Gilbert, M.: The Illustrated Atlas of Jewish Civilization. New York 1990. S.9. Die Geschichte einer Sintflut ist bereits auf einer Stele in Nippur aus dem dritten vorchristlichen Jahrtausend bekannt. Auf diesen Komplex soll in der historischen Annäherung zurückgekommen werden, wenn die Frühgeschichte des Judentums in seinem historischen und geographischen Raum behandelt wird.

tum sollten also nicht gegeneinander verhandelt werden, wie es die Geschichte christlich-jüdischer Koexistenz nahelegt. Die jüdischen Positionen sollten in ihrem Anderssein als Bereicherung und Perspektivweiterung erfahren werden können. Um etwaige Spannungen, die aus einem vermuteten Gegeneinander entstehen können, produktiv aufzufangen, könnten Lessings „Ringparabel“ aus „Nathan der Weise“ oder Heines Gedicht „Disputation“ aus den „Hebräischen Melodien“ behandelt werden. (Die Abbildung links zeigt eine solche Disputation, in der christliche und jüdische Schriftgelehrte um die Auslegung der Schriften streiten. Gelegentlich findet man dieses Bild als Illustration zum Gedanken des christlich-jüdischen Dialogs. Die Disputationen standen jedoch keineswegs unter dem Zeichen des Dialogs - sie stellten den Versuch der christlichen Obrigkeit dar, die Juden auch argumentativ in die Knie zu zwingen.)

Schließlich sollte dargestellt werden, daß der Tenach als Ausgangs- und Bezugspunkt jüdischer Religion, Kultur und Tradition auch dort authentisch ist, wo seine Schilderungen einen mythenhaften Charakter annehmen. In diesen Mythen verdichten sich die Ansichten und Erfahrungen von vielen jüdischen Generationen, und sie geben die Bilder her, mit denen weitere Generationen ihre eigene Geschichte als Fortführung der biblischen Geschichte begriffen und begreifen. Hierfür werden später, bei Behandlung der jüdischen Feste, Beispiele gegeben werden.

Aufgaben:

- 📖 Schlage die Begriffe „Altes Testament“, „Bibel“, „Judentum“, „Neues Testament“, „Tenach“ und „Tora“ in einem Lexikon nach.
- 📖✍ Beschreibe, was der Begriff „Auserwähltes Volk“ für das Judentum bedeutet.
- 📖✍ Welchen Auftrag erteilt Gott nach jüdischer Überlieferung dem jüdischen Volk?

Literaturempfehlungen:

- ◆ **Zuidema, W.:** Gottes Partner. Begegnung mit dem Judentum. Neukirchen-Vluyn 1983 [Neuenkirchner Verlag, DM 34,00]
- ◆ **Ben-Chorin, S.:** Bruder Jesus. Der Nazarener in jüdischer Sicht. München 1982 [dtv 1253, DM 9,80]

Lektüre-Empfehlung

- ◆ **Heine, H.:** Hebräische Melodien. Disputation.
- ◆ **Lessing, G.E.:** Nathan der Weise. Ringparabel.

## **2.2. Der Talmud - von der mündlichen zur schriftlichen Überlieferung**

☒ Die Bibel bedurfte und bedarf nach jüdischer Tradition immer wieder der Aktualisierung ihres Inhalts, der Erklärung und Auslegung. Es ist das Verdienst der Schriftgelehrten, die ethischen Anforderungen an den Menschen in der Konkretion herauszuarbeiten. Dies läßt sich an dem im christlichen Zusammenhang oft fehlgedeuteten Satz „Auge um Auge, Zahn um Zahn“ (2.Mose, 21,24) verdeutlichen. Es lassen sich die Luther-Bibel und die Übersetzung der Weisung von Buber und Rosenzweig nebeneinander lesen:

📖 „Kommt (ihr) aber ein Schade daraus, so soll er lassen Seele um Seele, Auge um Auge, Zahn um Zahn, Hand um Hand, Fuß um Fuß, Brand um Brand, Wunde um Wunde, Beule um Beule“

In: Luther-Bibel. 2.Mose, 21,23-25

Bei *Buber* und *Rosenzweig* heißt es:

„Geschieht das Ärgste aber, dann gib Lebenersatz für Leben; Augersatz für Auge, Zahnersatz für Zahn, Handersatz für Hand, Fußersatz für Fuß, Brandmalersatz für Brandmal, Wundersatz für Wunde, Striemersatz für Strieme.“

In: Buber, M. / Rosenzweig, F.: Die Schrift. Heidelberg 1981. S.209

☒ Mit ihrer Übersetzung haben Buber und Rosenzweig das jüdische Verständnis dieser Stelle herausgearbeitet: Es wird keine Vergeltung oder Rache gefordert, sondern der Wunsch des Geschädigten auf Entschädigung gegenüber dem Schädiger in seinem Recht begrenzt. Der menschlichen Wut sollte Einhalt geboten werden - wer mir ein Auge ausschlägt, dem darf ich nicht das Leben nehmen. Ich muß, mit einem modernen Begriff gesprochen, die „Verhältnismäßigkeit der Mittel“ wahren. Die talmudische Auslegung erklärt nun, daß der Geschädigte dem Schädiger nun nicht als Antwort für ein ausgeschlagenes Auge wiederum ein Auge ausschlagen darf. Sein Recht ist es aber, Ersatz im Werte eines Auges zu verlangen (Talmud, Abschnitt Bawa kamma 26b). Damit soll gerade verhindert werden, daß Gewalt mit Gewalt beantwortet wird. Dieses Problem läßt sich in der Aktualisierung diskutieren. Die SchülerInnen können anhand eines von der Lehrerin bzw. vom Lehrer gewählten Beispiels ihre eigene emotionale und ethisch-moralische Reaktion auf Gewalt diskutieren.

📖 Beispiel:

Herr Meier steigt morgens in sein Auto, um zur Arbeit zu fahren. An einer Ampel übersieht er das rote Licht. Karin, die auf dem Weg zur Schule ist, wird von dem Auto erfaßt und im hohen Bogen durch die Luft geschleudert. Er verständigt einen Krankenwagen und bleibt bei dem schwer verletzten Mädchen. Im Krankenhaus stellt sich heraus, daß Karins linkes Auge blind bleiben wird. Herr Meier macht sich große Vorwürfe. Karins Mutter begegnet Herrn Meier auf dem Krankenhausflur. Sie ist verzweifelt und schreit Herrn Meier an: „Sie haben meiner Tochter das Leben ruiniert! Karin wird ihr Leben lang blind sein! So jemand wie sie sollte kein ruhiges Leben mehr haben!“ Herr Meier versteht, daß Karins Mutter so verzweifelt ist, und er hat große Gewissensbisse. Es kommt zum Gerichtsverfahren. Herr Meier wird unter anderem zur Zahlung eines Schmerzensgeldes an Karin verurteilt.

☒ An diesem Fall läßt sich das moralische Problem vom Umgang mit Schuld besprechen. Der Schadensverursacher muß mit seinen Gewissensbissen selber fertig werden; es ist sogar denkbar, daß er sich nicht schuldig fühlt („Das Mädchen hätte ja besser aufpassen können“). Die Gesellschaft hat in ihren Gesetzen festgeschrieben, daß der Schuldige neben einer Strafe auch eine Entschädigung an den Geschädigten zu zahlen hat. Strafe und die Höhe der Entschädigung sollen dem Schaden angemessen sein. Das Problem der Angemessenheit bleibt. Diese Frage wird in der hebräischen Bibel bereits aufgeworfen. Hier liegt der Grundstein eines Rechtsverständnisses, das den Täter vor unangemessener Strafe bewahren soll. Mit einem solchen Beispiel aus der Lebenswelt der SchülerInnen ließe sich das moralische Problem beschreiben. Der Bezug auf die Bibelstelle nach lutherischer Übersetzung könnte die Diskussion, die bis dahin von der emotionalen Reaktion der SchülerInnen und von ihrem Rechtsempfinden geprägt war, mit neuen Impulsen füllen: die christliche Interpretation jüdischer Tradition würde durch die Übersetzung von Buber und Rosenzweig und die Hintergrundinformationen zum talmudischen Verständnis anders akzentuiert diskutierbar.

☒ Nach einer stärker auf den Dialog abzielenden Einführung erhalten die SchülerInnen mit dem folgenden **Einführungstext** Gelegenheit, sich mit der Geschichte des Talmud vertraut zu machen. Der Talmud wird ihnen als Auslegung der Bibel vorgestellt, als ein Kommentar jüdischer Gelehrter, mit dem Juden der Sinn der biblischen Überlieferung verdeutlicht werden soll.

📖 „Die fünf Bücher Mose [hebr.: תורה, Tora] werden als ‚schriftliche Tora‘ bezeichnet. Nach weitverbreiteter Auffassung gab es daneben von Anfang an auch

‚mündliche Tora‘. Sie wurde erst dann formuliert, wenn neue Lebensumstände es erforderten. Beispielsweise mußte nach der Zerstörung des Tempels in Jerusalem die Frage nach dem Gottesdienst neu beantwortet werden. Auch die ‚mündliche Tora‘ beruft sich darauf, bereits am Sinai an Mose offenbart worden zu sein, und gewinnt daher ihre Autorität. Die Tora mußte für jede Generation bereit stehen. Deshalb bildete sich ein Stand der ‚Schriftgelehrten‘ heraus, die sie erklärten; die Schriftgelehrten waren Lehrer, Rabbinen Israels. In Lehrhäusern wurden Entscheidungen zur Anwendung der Tora im Leben getroffen.

Als nach der zweiten Zerstörung des Tempels in Jerusalem durch die Katastrophe des Jahres 70 der größere Teil der Juden unter fremden Völkern leben mußte, wurde der Zusammenhalt und die Glaubensüberlieferung des Volkes gefährdet; daher entschlossen sich Lehrer Israels, die bis dahin gelehrte mündliche Tora auch schriftlich niederzulegen. So entstand Ende des zweiten Jahrhunderts die Mischna [hebr.: משנה, von שנה, schana = wiederholen, lernen ...]. Mit ihren 63 Traktaten (Lehrabschnitten) in sechs Ordnungen bestimmt die Mischna für fromme Juden Art und Richtung des Lebens, des Handelns und des Denkens. Im Laufe der geschichtlichen Entwicklung mußte auch die Mischna wieder kommentiert werden, da neue Lehrentscheidungen hinzutraten. Diese Kommentare enthielten Erörterungen über den Inhalt der Mischna mit Diskussionen im Für und Wider, die zum Teil mit Entscheidungen abschließen, zum Teil aber auch offen bleiben. Sie waren Ende des fünften Jahrhunderts schriftlich niedergelegt und wurden als Gemara [hebr.: גמרא oder גמרא, von גמר, gamar = vollenden, d.h. Vollendung der Mischna im Sinne von Erklärung und Deutung) der Mischna hinzugefügt. Mischna und Gemara [hebr.: גמרא] zusammen bilden den Talmud [hebr.: תלמוד], was dem deutschen Wort ‚Lehre‘ entspricht. Es gibt zwei Talmudim, weil sich die Gemara in den Lehrhäusern Galiläas, also im Land Israel, anders entwickelte als im Ausland (Diaspora). Der palästinische Talmud, nach der Stadt Jerusalem ‚Jeruschalmi‘ benannt, wurde bereits im vierten Jahrhundert abgeschlossen; er umfaßt nur einen Band. Der in der Diaspora entstandene Talmud, der nach Babylon ‚Babli‘ [hebr.: בבלי] heißt, wurde wesentlich später, im sechsten Jahrhundert, zu Ende geführt. Dieser babylonische Talmud wurde für die Lehrentscheidung späterer Zeiten wichtig und bestimmend. Er ist drei- bis viermal umfangreicher als der Jeruschalmi. In späterer Zeit bedurfte auch der Talmud der Erläuterung, was in Formen von Kommentaren geschah. Daneben gab es Versuche, die wichtigsten Lehrentscheidungen zusammenzustellen; das bekannteste Handbuch ist der ‚Schulchan Aruch‘ [hebr.: שלחן ערוך = der gedeckte Tisch, nach Psalm 23,5a] des Josef Karo von 1564/65.“

In: Baumann, A.B. (Hg.): Was jeder vom Judentum wissen muß. Gütersloh 1991. S.112ff

☒ Nach der Klärung unbekannter Begriffe schaut sich die Klasse die kommentierte Reproduktion einer Talmud-Seite an. Um einen besseren Einblick in die Struktur des Talmuds zu gewinnen, kann die Erzähl-, Diskussions- und Überlieferungsweise des Talmud anhand der dann folgenden **Textbeispiele** vorgestellt werden. Die Geschichte vom Gespräch zwischen Rabbi Meir und seiner Frau Brurja ist gewählt worden, um die *praktische Ethik* des Judentums zu illustrieren. Daß die Frau mit ihrer Lesart den Mann überzeugt, kann dem Klischee entgegentreten, daß religiöse Judentum sei eine bloße Männerreligion. Beides zusammen betrachtet, Talmudseite und Talmudtexte, läßt sich zeigen, daß der Dialog um die Ausdeutung der Bibel nicht nur innerhalb einer Generation [Schammai ↔ Hillel; Rabbi Meir ↔ Brurja] stattfindet, sondern auch zwischen den Generationen [Schammai ↔ Hillel (beide 1.Jhd. v.u.Z.) bzw. Rabbi Meir ↔ Brurja (beide ca. 200 n.u.Z.) ↔ Raschi (um 1100 n.u.Z.) ↔ Raschis Schüler].





Talmud-Seite

aus: Baumann, A.H. (Hg.): Was jeder vom Judentum wissen muß. Gütersloh 1991. S.117

„Die Abbildung zeigt die erste Seite der gebräuchlichen Ausgabe des babylonischen Talmud mit dem Beginn des Traktats *Berachot* (Segenssprüche). Der Talmud-Text steht in der Mittelspalte: unter dem sehr groß gedruckten Anfangswort befindet sich zuerst die ‚Mischna‘; von der Mitte der Spalte ab folgt die ‚Gemara‘. Links vom Talmud-Text steht der Kommentar des bedeutendsten mittelalterlichen Talmud-Auslegers Raschi [Rabbi **Schlomo** ben **Jizchak**, 1040-1105 n.u.Z.]. Am rechten Rand Erläuterungen aus der Schule Raschis. Am linken Rand in kleinerer Schrift andere Kommentare. Die Druckanordnung veranschaulicht das allmähliche Anwachsen des Überlieferungsstoffes.“

In: Baumann, A.B. (Hg.): Was jeder vom Judentum wissen muß. Gütersloh 1991. S.115f

„Wiederum geschah es, daß einer aus den Völkern vor Schammai kam und zu ihm sagte: Mache mich zum Proselyten, unter der Bedingung, daß du mich die Weisung [Tora] ganz und gar lehrst, während ich auf einem Bein stehe! Da stieß er ihn mit dem Meßbrett weg, das er gerade in der Hand hatte. Er kam vor Hillel, der machte ihn zum Proselyten und sagte zu ihm: Was dir verhaßt ist, das tue deinem

Genossen nicht an! Das ist die Weisung [Tora] ganz und gar, das andere ist ihre Auslegung. Geh und lerne!" (Schabbat 31a)

In: Mayer, R. (Hg.): Der Talmud. München 1986. S.227f

Aufgaben:

- 📖 Kläre: Was ist ein Proselyt?
- ✍ Hillel und Schammai sind zwei Gelehrte des Judentums, die im ersten Jahrhundert n.u.Z. lebten. Sie haben oft sehr verschiedene Positionen zu einer Sache geäußert, und doch entscheidet der Talmud nicht darüber, wer recht oder unrecht hat. Das überläßt er den gelehrten Lesern. Stell Dir vor, Du würdest gefragt, ob Du die Bibel erklären kannst, während der Fragende auf einem Bein steht. Was würdest Du antworten?
- 📖✍ Es kann sein, daß Dir der Ausspruch von Rabbi Hillel bekannt vorkommt. Im Sprichwort heißt es: *Was Du nicht willst, das man Dir tu´, das füg´ auch keinem anderen zu.*
- 📖✍ Finde heraus, was Immanuel Kants „Kategorischer Imperativ“ bedeutet. Vergleiche Kants Forderung mit Hillels Ausspruch.

📖 Einige sittenlose Gesellen waren in der Nachbarschaft Rabbi Meirs, die ihn sehr ärgerten. Rabbi Meir betete wider sie, damit sie sterben sollten. Brurja, seine Frau, sagte zu ihm: „Wie kommst du auf den Gedanken? Etwa weil geschrieben steht: ‚Es mögen die Sünder verschwinden‘? [Psalm 104,35]. Steht denn geschrieben *Sünder*? - *Sünden* steht geschrieben! Außerdem, verfolge doch den Vers bis zu Ende: ‚Dann wird der Frevler keiner mehr sein‘. Sobald *die Sünden verschwinden - dann wird der Frevler keiner mehr sein.* Bete lieber für sie, damit sie in Reue umkehren, *dann wird der Frevler keiner mehr sein.*“ Da betete er für sie, und sie kehrten in Reue um. [Berachot 10a]

In: Mayer, R. (Hg.): Der Talmud. München 1986. S.511 (mit kleinen Änderungen)

Aufgaben:

- 📖✍ Der Meinungsunterschied zwischen Rabbi Meir und seiner Frau Brurja geht darauf zurück, daß sich im Hebräischen in dem Psalm gleichermaßen *Sünder* und *Sünden* lesen läßt. Schlage die Stelle in der christlichen Bibel nach - welche Übersetzung wurde dort gewählt?
- ✍ Versuche den Unterschied in der Auslegung zwischen Meir und Brurja zu erklären - bei beiden Lesarten sollen die Sünder verschwinden.
- ✍ Die Talmudstelle zeigt beispielhaft, daß in der jüdischen Tradition ein Dialog darüber stattfindet, wie die Bibel zu verstehen sei. Dieser Dialog wird über Generationen weitergeführt. Versuche, Hinweise dafür zu finden.

Literaturempfehlung:

◆ **Mayer, R. (Hg.):** Der Talmud. München 1986 [Goldmann Klassiker, DM 19,80]

### 2.2.1. Die praktische Ethik des Judentums

☒📖 Es gibt viele Stellungnahmen von Juden, wie sie ihr eigenes Judentum erleben. Als ein Beispiel ist hier der Schriftsteller *Manés Sperber* gewählt worden, der über seine Beziehung zum Judentum schreibt:

📖 „Ich bin ein Jude, weil ich in meiner Kindheit von einer alles umfassenden, alles durchdringenden jüdischen Erziehung geformt worden bin. Man lehrte mich, alles im Hinblick auf Gottes Gebote zu erkennen, zu verstehen und zu deuten; noch vor dem Schulalter las ich die Bibel im [hebräischen] Original, daneben auch deutsch, etwa Grimms Märchen und die Zeitung [...]. Man belehrte mich aufs eindringlichste über die von der biblischen Ethik angeordneten Lebensregeln, deren gebieterischste für mich unabänderlich geblieben ist: den Einklang von Glauben und Tun, von Theorie und Praxis zu erlangen und in seinem Sinne zu leben. Ich wage nicht zu be-

haupten, daß ich dieses Gebot stets befolgt habe, aber ich habe nie aufgehört, an jenen Lebensregeln zu ermessen, ob ich jeweils meinem Leben einen Sinn gab oder in Gefahr geriet, es sinnwidrig zu vergeuden. So handeln, wie es gut wäre, daß alle handeln sollten; nie vergessen, daß man nicht nur für das eigene Tun verantwortlich ist, sondern für alles Übel, das man verhindern oder zumindest vermindern könnte; immer gemäß dem Rat handeln, den uns Rabbi Hillel hinterlassen hat: ‚Was Du nicht willst, das man Dir antue, tue auch keinem anderen an.‘ Und schließlich sich zu dem bekennen, was man als Wahrheit erkannt zu haben glaubt - und bleibe man mit ihr ganz allein. Doch sollte man, wenn möglich, nie allein bleiben und stets solidarisch sein.“

In: Schultz, H.J. (Hg.): Mein Judentum. München 1986. S.159.

Aufgaben:

- ☞ Woher stammt der zitierte Satz des Rabbi *Hillel* ?
- ☞ Fasse in eigenen Worten zusammen, was *Sperber* als „biblische Ethik“ bezeichnet.
- ☞ Versuche, *Manés Sperbers* Stellungnahme zu der Frage, was *ihn* zum Juden macht, in Beziehung zu den bereits behandelten fünf Aspekten jüdischen Lebens zu stellen.

☞ *Manés Sperber* benennt in dieser kurzen Stellungnahme recht deutlich einige Grundzüge jüdischer Ethik. Nach der jüdischen Überlieferung können Glauben, Weisheit und Handeln voneinander nicht getrennt werden können. In der Diskussion des von Rabbi Hillel bereits im ersten Jahrhundert v.u.Z. vorformulierten *kategorischen Imperativ* kann die Bedeutung der jüdischen Ethik für die Entwicklung unserer Kultur angedeutet werden; die Aktualität eines vor etwa zweitausend Jahren formulierten Satzes kann den Eindruck aufweichen helfen, als handelte es sich beim Judentum und ein museales Artefakt. Schließlich besteht die Möglichkeit, die von *Sperber* angedeutete Verantwortungsethik zu diskutieren.

☞☞ Das Judentum hat eine sehr praktische Ethik hervorgebracht: nicht, was der einzelne glaubt, ist so sehr wichtig, sondern eher, was er gelernt hat, was er also weiß. Noch wichtiger ist, was ein Mensch mit seinem im Studium der Tora [hebr.: תורה = Die Fünf Bücher Mose] erworbenen Wissen anfängt. Im Talmud [hebr.: תלמוד = Studium, Belehrung, Lehre] gibt es einen längeren Abschnitt mit dem Namen „Sprüche der Väter“ [hebr.: פירקי אבות, Pirke Awoth]. Darin wird von einem der Meister, Rabbi Elasar, Sohn des Asarja, berichtet, der sagte:

☞☞ „Jeder, dessen Weisheit mehr als seine Werke, wem gleicht er? Einem Baume, dessen Zweige viele und dessen Wurzeln nur wenige: der Wind kommt, reißt ihn aus und stürzt ihn um, so heißt es: Er wird dem Dornstrauch in der Steppe gleichen und nicht schauen, wenn das Gute kommt, in der Öde wird er wohnen, in der Wüste, salzigem, unbewohntem Lande [Jer 17,6]. Aber jeder, dessen Werke mehr als seine Weisheit, wem gleicht er? Einem Baum, dessen Zweige wenige und dessen Wurzeln viele: wenn selbst alle Winde der Welt kämen und ihn bestürmten, so würden sie ihn nicht von der Stelle bewegen, so heißt es: Er wird einem Baume gleichen, gepflanzt am Wasser, der am Strom seine Wurzeln ausstreckt; er merkt nicht, wenn die Hitze kommt, und sein Laub bleibt grün, im Jahre der Dürre sorgt er nicht und hört nicht auf, Früchte zu bringen [Jer 17,8].“

In: Bamberger, Rabbiner S.: סדור שפת אמת, Sidur Sefat Emet [Gebetbuch]. Basel 1982. S.159f

Aufgaben:

- ☞ Was sagt Rabbi Elasar über das Verhältnis von Weisheit und Tun? Gib seine Bedeutung mit eigenen Worten wieder.
- ☞☞ Suche die im Text zitierten Bibelstellen heraus. In welchem Zusammenhang stehen die Worte in der Bibel?

- ☞ Versuche, die Erklärung, die Rabbi Elieser abgibt, auf den Bibeltext anzuwenden.
- ☞ Du wirst feststellen, daß die hier wiedergegebenen Bibelzitate sich etwas von dem unterscheiden, was in Deiner Bibel steht. Findest Du eine Erklärung dafür?
- 📖☞ Vergleiche das Gleichnis mit den Aussagen von *Manés Sperber* über das Verhältnis von Theorie und Praxis, Anspruch und Handeln.

☞📖 Im Hebräischen gibt es den Begriff der *Zedaka* [hebr.: צדק = Gerechtigkeit, Frömmigkeit, Wohltätigkeit], der in der jüdischen Tradition und Kultur von großer Bedeutung ist. Der einzelne ist demnach verpflichtet, Ärmere und Bedürftigere zu unterstützen.

📖 „*Zedaka* bewahrt den Menschen vor Sünde. Allerdings soll der einzelne nicht mehr als ein Fünftel seines Vermögens einem bedürftigen Verwandten geben. Das höchste Ziel ist, dem Verarmten auf solche Weise zu helfen, daß er für sich selbst sorgen kann. Berühmte rabbinische Gelehrte, die für ihre *Zedaka* bekannt waren, sind Hillel, der einem Armen ein Pferd gab, und Rabbi Akiba, der heimlich Geld unter die Armen verteilte.“

In: Schoeps, J.H. (Hg.): Neues Lexikon des Judentums. Gütersloh 1992. S.492

📖 Der Gelehrte *Maimonides* (1135-1204) nannte acht Arten, *Zedaka* zu geben, wobei die erste die beste und die letzte die am wenigsten gute ist:

1. Man bietet jemandem eine Gabe oder ein Darlehen an, um dafür zu sorgen, daß er Arbeit erhält, so daß er fortan für seinen eigenen Unterhalt sorgen kann und nicht mehr abhängig ist von der *Zedaka*.
2. Der Gebende und der Empfänger kennen einander nicht.
3. Der Gebende kennt den Empfänger, aber der Empfänger weiß nicht, wer der Gebende ist.
4. Der Gebende kennt den Empfänger nicht, doch der Empfänger den Gebenden.
5. Der Gebende gibt einem Armen, ohne darum gebeten worden zu sein.
6. Der Gebende gibt einem Armen, nachdem der ihn darum gebeten hat.
7. Der Gebende gibt weniger, als er tun sollte, tut es aber gerne.
8. Der Gebende gibt widerwillig und erniedrigt den Empfänger.

Nach: Prager, J. / Lepoff, A.: Anders dan anderen? Amsterdam 1991. S.57f

#### Schüleraufgaben

- ☞ a) Versuche zu erklären, warum *Maimonides* die Arten zu geben in dieser Reihenfolge geordnet hat. b) Die *Zedaka* wird gelegentlich als ein Beispiel für die *praktische Ethik des Judentums* bezeichnet. Nimm dazu Stellung.

📖 Zum Beispiel: Frau Müllers Problem

Frau Müller benötigt dringend eine Fahrkarte, um ihre plötzlich erkrankte Mutter in einer anderen Stadt zu besuchen. Die Fahrkarte kostet vierunddreißig Mark. Frau Müller hat das Geld zur Zeit nicht. Sie bittet ihren Nachbarn, den Lehrer Abraham, um Hilfe. Der bittet sie in seine Wohnung, schenkt ihr einen Kaffee ein und hört sich ihre Geschichte an - er ist tief erschüttert. „Gute Frau, es tut mir im Herzen weh, was Sie durchmachen müssen. Fahren Sie nur schnell zu ihrer armen Mutter“, sagt Abraham und gibt ihr zwei Mark. Frau Müller bedankt sich, weiß aber: Das Geld reicht nie und nimmer. Daher geht sie in ihrer Not zu ihrem anderen Nachbarn, dem Richter Balthasar. Dessen Haushälterin erzählt sie ihre Geschichte; Herr Balthasar läßt sich verleugnen. Nein, sagt der zu seiner Haushälterin, als die ihm von Frau Müllers Problem erzählt. Er habe keine Zeit, sich um alle Sorgen dieser Welt zu kümmern. Herr Balthasar zögert einen Moment und sagt zu seiner Haushälterin: „Damit ich meinen ruhigen Abend habe - geben Sie der Person die restlichen zweiunddreißig Mark, und zehn drauf, damit sie sobald nicht wiederkommt.“ Nach einer kurzen Pause fügt Herr Balthasar hinzu: „Und den letzten Satz

vergessen wir lieber.“ Die Haushälterin gibt Frau Müller das Geld und wünscht ihr und ihrer Mutter alles Gute. Da sie selber nur wenig Geld hat, legt sie noch fünf Mark aus eigener Tasche drauf, läßt es aber Frau Müller nicht wissen, die sich beschämt bedankt und zum Bahnhof läuft.

Nach: Prager, J. / Lepoff, A.: Anders dan anderen? Amsterdam 1991. S.54f

Aufgaben:

- ☞ a) Wer handelt Deiner Meinung nach besser, Herr Abraham, Herr Balthasar oder die Haushälterin? Begründe Deine Stellungnahme! b) Durch wen wird Frau Müller besser geholfen? c) Welche Art zu helfen würde Maimonides vorziehen?

☞ Anhand dieses Beispiels können die in der gewählten Situation beschriebenen Entscheidungen der Beteiligten besprochen werden. Grundzüge der *Zedaka* lassen sich erörtern: etwa, daß der Empfänger nicht beschämt und erniedrigt werden soll (etwa, indem er um mehr bitten muß), während der Gebende sich nicht erhöhen soll. Entscheidend ist aber auch, wodurch dem Empfänger besser geholfen ist.

☞ *Zedaka* ist auch die Bezeichnung für ein soziales System, mit dem jüdische Gemeinden ihre wohlhabenderen Mitglieder dazu brachten, einen Beitrag zur Unterstützung der bedürftigeren Gemeindemitglieder zu leisten, lange bevor es ein staatliches Sozialsystem gab. Die *Zedaka-Steuer* wurde auf verschiedene Weise erhoben, beispielsweise im Amsterdam des 17. und 18. Jahrhunderts über die Besteuerung des koscheren Fleisches:

☞ „Diese Steuer war allerdings wirtschaftlichen Schwankungen unterworfen: Wenn unter dem Schlachtvieh eine Epidemie herrschte, verringerte sich die Fleischzufuhr, und so ging auch die Zedaka-Steuer zurück. Für das Bekleiden von Ehrenämtern in der Synagoge und für den Gebrauch der Mikwe [das rituelle Bad] wurden Gebühren erhoben. Außerdem wurden Bußgelder auferlegt: Wer in der Synagoge während eines feierlichen Gebets sprach, dem konnten die Ältesten eine Buße auferlegen. Wer sich eine schwere Gebotsüberschreitung zuschulden kommen ließ, dem drohten die Gemeindeältesten mit dem Bann oder sie verbanden die Aufhebung des Banns mit einer Bußsumme. Schließlich konnte die Zedaka-Steuer auch zugunsten des Heiligen Landes entrichtet werden.“

Aus: Joods Historisch Museum Amsterdam. Handbuch für das Museum für Jüdische Geschichte. 's-Gravenhage 1988. S.130

Aufgaben:

- ☞ Warum wurde seitens der Gemeinde koscheres Fleisch und nicht etwa Brot besteuert?
- ☞ Versuche herauszufinden, wie sich in der christlichen Gesellschaft ein System der Sozialfürsorge herausgebildet hat. a) Informiere Dich über die Geschichte der Hospitäler, Hospize, Siechenhäuser und Waisenheime. Wer hat sie in der Regel begründet und unterhalten? Ein kleiner Tip: Überlege, warum Krankenschwestern Krankenschwestern heißen! b) Versuche herauszufinden, seit wann es eine staatliche Sozialfürsorge gibt! c) Informiere Dich darüber, wer heute für Arme und Kranke sorgt. d) Nimm Stellung zu der Einschätzung, das Judentum sei mit der Herausbildung der Zedaka-Steuer sehr fortschrittlich gewesen. Begründe Deine Stellungnahme.

## 2.2.2. Jüdisches Brauchtum und jüdische Feste

☞ Es würde diese Unterrichtshilfe und Materialiensammlung überfordern, sollte sie einen auch nur annähernd befriedigenden Überblick über jüdisches Brauchtum oder über den jüdischen Jahres- und Festzyklus geben. Um einen lebendigen Einstieg in

das Thema zu geben, könnte mit Hilfe eines jüdischen Kalenders<sup>6</sup> ein kurz bevorstehendes jüdisches Fest ausgewählt werden, das im Unterricht besprochen wird. Wir wollen hier zwei Feste beispielhaft behandeln: das jährliche Pessach-Fest und den wöchentlichen Feiertag, den Schabbat.

Im **Erdkundeunterricht** ließe sich der Kalender besprechen - das jüdische Jahr ist ein „lunisolares“, das heißt, daß sich die Länge der Monate nach dem Zyklus des Mondes, die des Jahres nach dem Sonnenzyklus richtet. Das Jahr hat in der Regel 354 Tage, unterteilt in zwölf Monate zu 29 und 30 Tagen. Damit sich die Feste nicht jahreszeitlich verschieben (viele der Feste haben ihren Ursprung u.a. im Zyklus der Ernte), wird innerhalb von 19 Jahren siebenmal ein Schaltmonat eingeführt. Diese Art des Kalenders war in der Region, in der das Judentum entstanden ist, weitverbreitet; er stimmt im wesentlichen mit dem altbabylonischen Kalender überein. Die Woche ist in sieben Tage unterteilt. Die Tageszählung beginnt mit Einbruch der Dämmerung, weshalb zum Beispiel der Schabbat am Freitag Abend beginnt und am Samstag Abend endet.

---

<sup>6</sup> Einen Kalender mit jüdischem Kalendarium gibt z.B. alljährlich der Ölbaum-Verlag heraus.

Der **Schabbat** ist ein Fest- und Ruhetag. Er begründet sich in der Schöpfungsgeschichte (1.Mose, 2,2-3); Gott trägt Mose nach biblischer Überlieferung auf, den siebten Tag zu heiligen (2.Mose, 20, 8-11); später wird der Schabbat als Zeichen des Bundes zwischen Gott und dem Volk Israel festgeschrieben (2.Mose, 31,13-17). Dieser Ruhetag, für den ein Arbeitsverbot gilt, das aber in Fällen von Gefahr für das Leben gebrochen werden darf, wird in der Gemeinde und mit einer häuslichen Feier begangen. Dieser Tag ist anders als die anderen Wochentage, weshalb ihm eine besondere, eine geheiligte Bedeutung zukommt. Darum wird der Schabbatbeginn wie der Einzug einer Prinzessin gefeiert; in der Synagoge, beim Gottesdienst, steht die Gemeinde auf und dreht sich zur Tür, den Schabbat zu begrüßen, als ob eine Prinzessin hereinträte<sup>7</sup>. Außenstehende mögen den Schabbat mit seinem Ruhegebot als bedrückend empfinden - für religiöse Juden ist dies der Tag, der der Woche einen Sinn verleiht. Sehnsüchtig erwarten sie den Tag, an dem alles anders ist. Ein traditionelles Lied, das dem Morgengottesdienst entstammt, besingt diese Sehnsucht:

Hebräischer Text:	Umschrift:	Übersetzung:
חמדת ימים אותו קראת זכר למעשה בראשית	„Chemdat yamim oto karata Zecher le ma ase bereschit.“	„Du nanntest ihn den Tag der Sehnsucht, in Erinnerung an die Erschaffung der Welt“

☒ Mit Hilfe der Umschrift können die SchülerInnen den Text eines hebräischen Liedes lernen, das Teil der jüdischen Liturgie ist. Die Betonung liegt beim hebräischen Text immer auf der letzten Silbe. Und hier die Noten:

The musical score is written in G major and 4/4 time. It consists of five staves of music with corresponding lyrics and guitar chords. The lyrics are: chem - dat ya - mim o - to ka - ra - ta ze - cher ze - cher le - ma - a - se be - re - shit le - ma - se be - re - shit chem - dat ya - mim o - to ka - ra - ta ze - cher ze - cher le ma - a - se be - re - shit. The chords are: Dm, Gm, G#° (first staff); Dm, Gm, Gm/E, A7 (second staff); 2. A7, Dm, Dm, A7 (third staff); Dm, Dm, C7 (fourth staff); F, A7 (fifth staff).

<sup>7</sup> Zur Vertiefung kann Heinrich Heines "Prinzessin Sabbat" aus den „Hebräischen Melodien“ behandelt werden.

☞ Jährlich im Frühjahr wird das **Pessach-Fest** [hebr.: פסח] gefeiert, das an den Auszug des jüdischen Volkes aus Ägypten erinnert (2.Mose).

„Mose versammelte das ganze Volk. Noch in der Nacht zog es aus Ägypten, ein ganz langer Zug. Die Frauen trugen die kleinen Kinder auf dem Rücken, die größeren Kinder führten die Tiere an der Leine. Alles schrie und blökte durcheinander. Das Volk war wie aufgescheucht. Sie konnten ihre Brote nicht fertig backen. Deshalb nahmen sie ungesäuertes Brot mit, große, runde Brotplatten. So zogen sie dem Schilfmeer entgegen. Das war am 15.Nissan. Seither feiern wir das Pessachfest, das Fest der Freiheit und der ungesäuerten Brote. Wir essen Mazoth (Plural von hebr.: מצה, Mazze = ungesäuertes Brot), die Brote der Väter, und lesen die Hagada [hebr.: הגדה; auch פסח של הגדה, Hagada schel Pessach = Pessach-Hagada], die Geschichte vom Auszug aus Ägypten.“

Aus: Prinz, J.: Die Geschichten der Bibel. Berlin 1934. S.92f

**Aufgaben:**

- ☞ Suche die Bibelstellen heraus, die über den Auszug aus Ägypten berichten.
- ☞ Warum nahmen die Juden „ungesäuertes Brot“ mit? Was ist das?
- ☞ Überlege, welche Bedeutung das „Fest der Freiheit“ für die Juden auch nach der Befreiung aus ägyptischer Gefangenschaft hatte.
- ☞ Das Pessach-Fest der Juden fällt oft mit dem Osterfest der Christen zusammen. Das Geschehen, das sich für die Christen mit Ostern verbindet, fand zur Zeit des Pessach-Festes statt. Lies die Stellen in den Evangelien nach, die über das Ostergeschehen berichten (z.B. Lukas, 22 u. 23). Überlege, warum sich die Juden im Mittelalter in dem christlich bestimmten Europa vor der Zeit des Osterfestes besonders fürchteten. Welche besondere Bedeutung hatte für sie die Erinnerung an das „Fest der Befreiung“?



☞ Im Zentrum der häuslichen Feier, des sogenannten Seder-Abend [hebr.: סדר], steht die Überlieferung des Auszugs aus Ägypten, die in einem eigenen Büchlein, der Pessach-Hagada, zusammengefaßt ist. In den vergangenen Jahrhunderten bis in die Gegenwart haben jüdische Künstler eine Vielzahl von Hagadot (hebr. Mehrzahl von הגדה, hagada = gesprochenes, Vortrag) geschaffen. Diese sind oft reich bebildert [links finden wir ein Beispiel dafür]. Die Illustrationen des Textes zeigten immer auch, wie sich Juden in ihrer jeweiligen Zeit den Auszug aus Ägypten vorstellten. Oft war die Szenerie in ihre jeweilige Gegenwart versetzt, denn jeder Jude soll sich während der Sederfeier so fühlen, als sei er aus Ägypten gezogen. Das Sedermahl unterliegt einer genauen Ordnung, Seder heißt im Hebräischen Ordnung. Nach der Erzählung vom Auszug aus Ägypten sagt man: „Dieses Jahr hier, nächstes Jahr

in Israel. Dieses Jahr Knechte, nächstes Jahr freie Menschen“. Rabbiner *De Vries* beschreibt den Seder-Abend:

☞ „Der erste Becher wird getrunken, der erste Toast ausgebracht. Die Gläser werden nachgefüllt. Jetzt ist eine Kinderstimme zu hören. Der Jüngste fragt: ‚*Ma nischtana...?*‘ Das sind die ersten Worte der bekannten Frage: ‚Warum unterscheidet sich diese Nacht von allen anderen Nächten?‘ [...] Der Kleine stellt die Fragen für alle Anwesenden. Ist kein kleines Kind anwesend, fragt ein älteres. Oder ein Erwachsener. Und dann beginnt die Erzählung. Die *Hagada* ist aufgeschlagen. Man liest aus ihr vor oder sie dient als Leitfaden. Häufig wird sie leider automatisch dahergesagt. Wer könnte das verhindern? Sie ist kein Gebetbuch. Auch keine



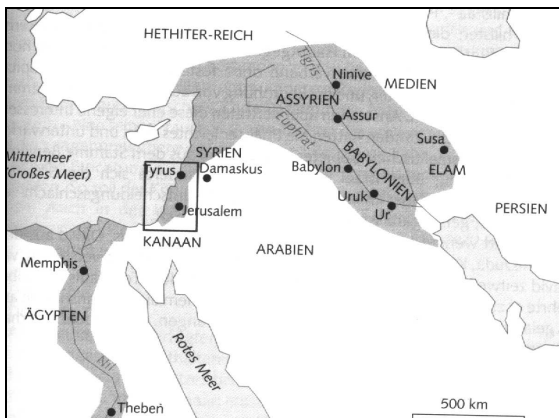
erbauliche Lektüre im eigentlichen Sinn. Im 2.Mose 13, 8 heißt es: ‚Ihr sollt euren Söhnen sagen an demselben Tage: Das halten wir um dessentwillen, was uns der Herr getan hat, als wir aus Ägypten zogen.‘ Deshalb findet der Seder an diesem Abend statt.“ **Aus: De Vries, S.: Jüdische Riten und Symbole. Wiesbaden 1981. S.124**

☒ Hier läßt sich die Rolle der Feste bei der Festigung der Traditionen über Generationen behandeln.

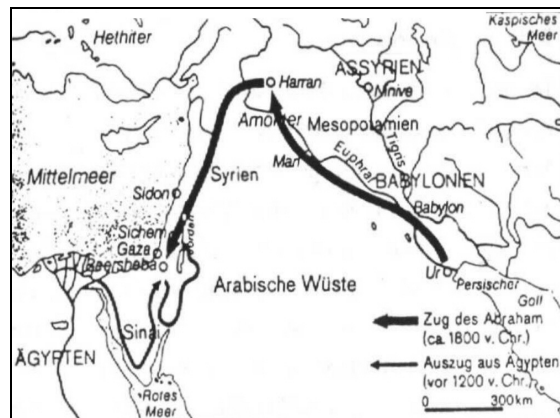
### 3. Jüdisches Leben in der Geschichte (Chronologie)

☒ Diese Darstellung einer Chronologie jüdischer Geschichte ist sich ihrer Lücken bewußt. Es kann hier nur ein Überblick gewährt werden. Die zu behandelnden Quellen und Darstellungen sind so ausgewählt, daß sie möglichst die Neugierde der SchülerInnen wecken, mehr erfahren zu wollen. Im Literaturverzeichnis wird auf weiterführende Literatur verwiesen. Die Abgrenzung der Epochen und Aspekte folgt nicht immer genau den sich in den Quellwissenschaften durchgesetzt habenden oder diskutierten Grenzen. Der Antikebegriff z.B. ist hier soweit gefaßt, daß auch die Epoche der altorientalischen Großreiche mit behandelt wird. Die dem zugrundeliegende Vereinfachung scheint den Ansprüchen an eine schulische Heranführung an das Thema „Jüdische Geschichte“ angemessen, zumal die feineren Differenzierungen selber Gegenstand der wissenschaftlichen Diskussion sind.

#### 3.1. In der Antike



① aus: Orlag, P.: Jüdische Kultur und Geschichte. Ein Überblick. Potsdam 1995 (Landeszentralen für politische Bildung), S.57



② Die Stämme auf Wanderschaft, ca. 1800 und 1200 v.u.Z., in: bsv Geschichte 1, München 1981 (bsv), S.42

☒ Mit dem Blick in einen Geschichtsatlas und diesen Karten läßt sich die geographische Lage des Ursprungs des Judentums gut zeigen. Wenn Sie vorher mit einer Karte beginnen, in der etwa die Entwicklung von Bauernkulturen und frühen Hochkulturen in Europa und im Orient gezeigt wird [z.B. PUTZGER Historischer Weltatlas, Berlin 1979 (Cornelsen) S.3 unten], kann verdeutlicht werden, welche Rolle die Region, in der das Judentum entstanden ist, für die kulturelle Entwicklung der Menschheit gespielt hat. Die SchülerInnen können ihren Heimatort auf der Karte suchen und erkennen, daß zur Zeit der Hochkulturen im »Nahen Osten«, rund um die Levante, Europa überwiegend von bäuerlichen Kulturen geprägt war. Unter Zuhilfenahme von Atlanten können die geographischen und klimatischen Bedingungen besprochen werden, die die Ansiedlung in den markierten Gebieten begünstigten. Außerdem sollte die Rolle des Handels und der (auch kriegerischen) Expansion der entstehenden Großreiche für deren Entwicklung und für die Region angedeutet werden. Eventuell können bereits die Begriffe „Levante“ und „fruchtbarer Halbmond“ eingeführt werden. Die beiden obigen Karten geben Anlaß, sich über die dort benannten Völker und Großreiche der Region zu informieren - die SchülerInnen rekapitulieren ihre Kenntnisse aus dem bisherigen **Geschichtsunterricht** oder schlagen die entsprechenden Begriffe (etwa: Ägypten, Amoräer, Assyrien, Babylon(ien), Hethiter, Mesopotamien) in verfügbaren Lexika oder Geschichtsbüchern nach. Mit dem in der zweiten Karte dargestellten Zug des Abraham und dem Auszug aus Ägypten werden bereits angesprochene biblische

Geschehnisse noch einmal thematisiert. Es sollte vermieden werden, eine Gegenüberstellung von jüdischer Überlieferung und historischen Gegebenheiten vorzunehmen, bei der die biblischen Geschichten lediglich auf ihren „Wahrheitsgehalt“ überprüft würden. Den SchülerInnen sollte verdeutlicht werden, daß diese Überlieferung für religiöse Juden eine Wahrheit in sich birgt, die sich nicht allein mit historischen Mitteln bestätigen oder verneinen läßt. Schließlich lassen sich für die frühe hebräische Kultur erhebliche Spuren babylonischer bzw. mesopotamischer Einflüsse nachweisen, die eben jener Region entstammen, aus der Abraham nach biblischer Überlieferung kam (Beispiele: jüdischer Kalender). Diese Einflüsse der nichtjüdischen Umwelt und die Berichte über die Herkunft des jüdischen Volkes mögen als Belege dafür gelten, daß die biblische Überlieferung - losgelöst etwa davon, ob Abraham tatsächlich gelebt hat - einiges über die Frühgeschichte des Judentums auszusagen weiß.

Ein **Exkurs** über die **Entwicklung von Schriften** in dieser Region könnte die Entwicklungsleistungen der dort beheimateten Kulturen beispielhaft verdeutlichen. Der Vergleich der griechischen und der altsemitischen Schrift, wie er in verschiedenen Darstellungen zur Schriftenentwicklung praktiziert wird, kann dazu dienen, die Einflüsse der Hochkulturen des Orients auf die späteren europäischen Hochkulturen beispielhaft nachzuweisen. (Um den Unterricht noch einmal zu beleben, können die SchülerInnen versuchen, die Konsonanten ihres eigenen Namens in hebräischen Buchstaben zu schreiben. Den SchülerInnen wird erklärt, daß die Vokale in der hebräischen Schrift zuerst nicht geschrieben wurden, später durch Punkte unter den Konsonanten angedeutet wurden. Außerdem sollte die Schreibrichtung von rechts nach links erklärt werden. Mit dieser Herangehensweise wird ein eher sinnlicher Zugang geboten, der das zeitweilige Interesse Jugendlicher an „Geheimschriften“ nutzt, um Neugierde zu wecken.)

Das hebräische Alphabet (oder besser: Alefbet)

א Alef	ב Bet	ג Gimel	ד Dalet
ה He	ו Waw	ז Chet	ט Tet
י Sajin	י Jod	כ Kaf	ל Lamed
מ Mem	ס Samech	ע Ajin	פ Pe
צ Zade	ק Kof	ר Resch	ש Sin/ Schin
ת Taw			

☒ Wir sind, was die Herausbildung des jüdischen Volkes betrifft, für die Frühzeit tatsächlich weitgehend auf biblische Überlieferungen angewiesen, die allerdings durch die Ergebnisse jüngerer archäologischer Forschungen vielfach dem Kern nach gestützt werden. Wir können annehmen, daß die Stammväter und -mütter des jüdischen Volkes zu der Gruppe semitischer Völker gehörten, aus der neben dem Judentum auch z.B. die ägyptische, babylonische und phönizische Kultur hervorgingen [Das Wort „semitisch“ bezieht sich hier auf sprachliche Gemeinsamkeiten, die heute noch in der hebräischen und der arabischen Sprache fortwirken]. In einer Zeit, in der die Gesellschaften meist durch Familien- und Stammesbande gekennzeichnet waren, wird sich allmählich ein Kollektiv herausgebildet haben, das als Grundstock des jüdischen Volkes betrachtet werden kann. Die Erkenntnisse der Orientalistik und der Geschichtsforschung sind jedoch äußerst widersprüchlich in Hinblick darauf, ab wann von einem in seiner Erscheinungsform relativ geschlossenen Kollektiv gesprochen werden kann, das als Ursprung des jüdischen Volkes betrachtet werden könnte, und das sich durch religiösen Kultus und Rituale, durch Gebräuche und Sprache von anderen Stammes-Kollektiven oder Völkern unterschied. Eine solche Herausbildung ist selber Ergebnis eines länger andauernden Prozesses. Gruppen, Gesellschaften und Völker unterliegen in ihrer Entstehung und Entwicklung, in ihrer Geschichte, solchen langwierigen Prozessen, die sie weiter verändern. Der moderne Volksbegriff, der im wesentlichen

im 19. Jahrhundert geprägt wurde, geht davon aus, daß ein Kollektiv sich durch seinen Anspruch auf ein Land, durch eine spezifische Kultur und gegebenenfalls durch seine Sprache von anderen unterscheidet. Das Judentum leitet die Legitimation seines Anspruches auf das Land Israel [hebr.: אֶרֶץ יִשְׂרָאֵל, Eretz Israel] durch eine göttliche Verheißung her. Dieser religiöse Anspruch ist Teil seiner Kultur. Durch die Herausbildung eines eigenen religiösen Kultus und einer eigenen Sprache, des Hebräischen, entstand der gesellschaftliche Zusammenhang, der uns für jene Zeit von einem jüdischen Volk sprechen läßt - andere Bezeichnungen dafür sind etwa das Volk Israel, die Israeliten oder Hebräer. Der Begriff Israel und die Ableitung Israeliten gehen nach jüdischer Tradition auf die Verleihung des Namens Israel [hebr. יִשְׂרָאֵל für „Gottes Streiter“] an Jakob zurück (1. Mose, 32,29). Das Wort „Hebräer“ verweist auf den Namen „Iwri“, mit dem das jüdische Volk von seinen Nachbarn benannt wurde. Der Begriff „Jude“ geht ebenfalls auf die Bibel zurück [hebr.: יְהוּדִי, Jehudi, von יְהוּדָה, Jehuda, nach 1. Mose 29,35].

Schüleraufgabe:

- 📖✍ Schlage folgende Begriffe in einem Lexikon nach: Hebräer, Hebräisch, Israel, Israeli(s), Israeliten, Jude(n)! Erkläre ihre Herkunft und Bedeutung.
- 📖✍ Es gibt eine Reihe von biblischen Vornamen, die aus dem Hebräischen stammen, die auch heute in jüdischen und nichtjüdischen Familien gleichermaßen gebräuchlich sind, z.B. Aron (אֶהֱרִן), Benjamin (בְּנִימִין), Daniel (דָּנִיֵּאל), David (דָּוִד), Elias (אֵלִיָּהוּ), Esther (אֶסְתֵּר), Eva (חַוָּה), Gabriel (גַּבְרִיאֵל), Hanna (הַנָּה), Jakob (יַעֲקֹב), Jonathan (יְהוֹנָתָן), Judith (יְהוּדִית), Maria / Mirjam (מִרְיָם), Matthias (מַתְּתִיָּהוּ), Ruth (רוּת), Samuel (שָׁמוּאֵל), Susanne (שׁוֹשַׁנָּה). Versuche, mit Hilfe eines Vornamenslexikons die Bedeutung und den Ursprung der Namen zu klären.

Mit der Landnahme in Kanaan konkretisiert sich diese Unterscheidbarkeit der Hebräer zusehends; in diese Zeit fällt offenbar die Übernahme oder Herausbildung des Hebräischen als eigener Sprache dieses Volkes. Zum historischen Hintergrund der Landnahme läßt sich anmerken, daß Archäologen Spuren gefunden haben, die die biblischen Überlieferungen bestätigen. Die Israeliten nahmen das Land Kanaan ab dem 13. oder 12. Jahrhundert v.u.Z. in Besitz. Joshua, der in der Bibel als Nachfolger des Moses genannt wird, gilt als erster der „Richter“, die die Landnahme in Kanaan verwirklichten.

Literaturempfehlungen:

◆ **Graetz, H.:** Volkstümliche Geschichte der Juden. München 1985 [ 6 Bände., dtv 5933, DM 68,00]

◆ **Stemberger, G. (Hg.):** Die Juden. Ein historisches Lesebuch. München 1990 [B&R 410, DM 9,80]

### 3.1.1. Von der Nomadengesellschaft zum Königreich

☒📖 Es läßt sich leicht nachvollziehen, daß in einer eher nomadisch orientierten Gesellschaft schriftliche Überlieferungen kaum anzutreffen sind, sondern eher mündliche, die erst später, nach Generationen, schriftlich zusammengefaßt wurden, um das Überlieferte nicht schließlich in Vergessenheit geraten zu lassen. Insofern sind wir in vielem auf die biblische Überlieferung angewiesen, die sicherlich, in Hinblick auf eine historische Chronologie, Ungenauigkeiten aufweist.<sup>8</sup> Mit der Land-

<sup>8</sup> Zu den Unsicherheiten der Forschungen vgl. etwa beispielhaft Malamat, A.: Israel in Ägypten. In: Stemberger, G.: Die Juden - Ein historisches Lesebuch. München 1990. S.18-24.

nahme in Kanaan und der späteren Begründung eines eigenen Staatswesens beginnt das jüdische Volk, historische Spuren zu hinterlassen, die weitaus greifbarer sind. Kanaan war seit der Altsteinzeit besiedelt; bereits im siebten vorchristlichen Jahrtausend hatte Jericho einen städtischen Charakter. Ab dem dritten vorchristlichen Jahrtausend war dieser Landstrich von semitischer und dort bereits länger ansässiger, nicht-semitischer Bevölkerung besiedelt, die sich in Stadtstaaten organisiert hatte. In der Folgezeit geriet Kanaan zusehends unter den Einfluß der angrenzenden Völker, etwa der Hethiter und Ägypter. Zwischen dem 14. und 12. Jahrhundert v.u.Z. siedelten sich zwei semitische Völkerschaften, die Philister und die Israeliten, dort an. Im 10. Jahrhundert v.u.Z. wurde das israelitische Königtum begründet. Jerusalem wurde ebenfalls um 1000 v.u.Z. unter David zum politischen und kultischen Zentrum seines Reichs. Das Königtum zerfiel um 930 v.u.Z. in die Teilstaaten Israel und Juda (vgl. das Buch Könige der hebräischen Bibel). Damit ging eine Schwächung des jüdischen Staatswesens einher, zumal beide Teilstaaten zuweilen in eine erhebliche Konkurrenz zueinander gerieten, die es den Großmächten jener Zeit leichter machte, von dem Land Besitz zu ergreifen. In das zehnte vorchristliche Jahrhundert fällt auch der Bau des ersten Tempels in Jerusalem, der 586 v.u.Z. zerstört wurde. Der zweite Tempel entstand 520 bis 516 v.u.Z. in Jerusalem und wurde 70 n.u.Z. zerstört. Zu dieser Zeit war das jüdische Volk Israel bereits in das Spiel der Großmächte jener Zeit einbezogen.

### 3.1.2. Israel im Spiel der antiken Großmächte

☞ 597 v.u.Z. wurde Jerusalem, die Stadt des Tempels, der das religiöse Zentrum des jüdisch-religiösen Kultes darstellte, von den Babyloniern unter ihrem König Nebukadnezar eingenommen. Die Oberschicht der Israeliten wurde in die Gefangenschaft geführt, in das babylonische Exil. Aufstände der Hebräer im Königreich Juda und Babylon führten dazu, daß die Babylonier ihre Macht zu behaupten suchten und 586 v.u.Z. den ersten Tempel in Jerusalem, das religiöse Zentrum des Judentums, zerstörten. Mit der gewaltsamen Aufhebung des Tempelkultes entstanden Häuser der Zusammenkunft (hebr.: בית-כנסת, beith ha-knesseth), die Urform der Synagoge, in denen an die Stelle des zentralen, im Jerusalemer Tempel verrichteten Opferdienstes das Gebet trat. Das Judentum überstand diesen Angriff auf sein religiöses Zentrum.

☞ „Jüdischer Glaube bestand bereits vor der Gründung des Tempels und vor der Herausbildung der Priesterschaft, und er war dazu bestimmt, selbst die Zerstörung des Tempels zu überdauern.“

Aus: Gilbert, M.: The Illustrated Atlas of Jewish Civilization. New York 1990. S.31

☞ Mit der zeitweiligen Zerstörung des kultischen Zentrums des Judentums in Jerusalem und der Zerstreuung der Israeliten, der Diaspora, entstand erstmals die Notwendigkeit, die religiösen Grundlagen des Judentums neu zusammenzufassen - hier liegen die Ursprünge des Talmud.

☞ Der Landstrich, den die Juden besiedelt hatten, wurde wiederholt Gegenstand des Interesses der umliegenden Großmächte; die Herrscher wechselten. Es war u.a. Bestandteil des Perserreiches unter Alexander dem Großen (ab 331 v.u.Z.). Zur selben Zeit wuchsen jüdische Gemeinden in Ägypten. Später entstanden griechischsprachige Diasporagemeinden, die sich in ihrem Kult von dem Judentum des Landes Israel zu unterscheiden begannen. Nach und nach siedelten sich mehr und mehr Juden im östlichen und westlichen Mittelmeerraum an. In Ägypten wurde die Bibel unter Einfluß der Auseinandersetzung mit der Hellenisierung der nichtjüdischen Umwelt ins Griechische übersetzt (Septuaginta, 3. bis 1. Jahrhundert v.u.Z.). Antiochos IV., König der makedonischen Dynastie der Seleukiden, versuchte ab 167 v.u.Z., das unter seiner Herrschaft befindliche jüdische Volk

hellenisieren. Im Jahre 166 v.u.Z. begann der allgemeine Aufstand der Juden, der als Makkabäer-Aufstand in die Überlieferung der Juden einging. Zwei Jahre später, 164 v.u.Z., gelang es Juda ha-Makkabi, Jerusalem zu zurückzuerobern und den Tempel zu reinigen<sup>9</sup>. Dem Geschlecht der Makkabäer oder Hasmonäer gelang es, Israel beiderseits des Jordans wieder unter jüdische Herrschaft zu bringen. 63 v.u.Z. eroberten die Römer das Land. Während ein Teil der jüdischen Führung im Lande in der Folgezeit den Ausgleich mit den Römern suchte, gab es Widerstandsbewegungen, etwa die Zeloten, die sich der römischen Okkupation zu widersetzen versuchten. Im Jahre 66 n.u.Z. begann der Aufstand weiter Teile der jüdischen Bevölkerung gegen die Römer, in dessen Verlauf die Römer 70 n.u.Z. den zweiten Tempel zerstörten. Zwischen 70 und 73 n.u.Z. gelang es den Widerständlern, die sich auf die Bergfestung Massada am Toten Meer zurückgezogen hatten, der Belagerung durch römische Truppen zu widerstehen. Die Belagerung endete mit der kollektiven Selbsttötung von etwa 960 Widerstandskämpfern und ihren Angehörigen. Mit dem Aufstand unter Bar Kochba (132 bis 135 n.u.Z.) tilgten die Römer auch die hebräischen Namen (Jerusalem wurde in „Aelia Capitolina“ umbenannt) und verboten den Juden den Zugang zur Stadt **Jerusalem**, dem **religiösen Zentrum des Judentums**, das in der Zeit jüdischer Eigenstaatlichkeit auch das **politische Zentrum** gewesen war.

Der Widerstand der Makkabäer, der Aufstand des jüdischen Volkes und die Verteidigung der Festung Massada sowie der Aufstand um Bar Kochba gehören zu den Beispielen jüdischer Selbstbehauptung in der Antike, auf die sich folgende Generationen immer wieder bezogen haben.

☞ In die Zeit der römischen Besatzung fällt die Entstehung des Christentums, das vorerst als eine in der jüdischen Tradition verhaftete jüdische Sekte begriffen werden kann. Die inhaltliche Nähe zwischen Rabbi Hillel und Jesus zeigt, daß beide aus gleichen Quellen schöpften. Die Umstände der römischen Besatzung und die Unterdrückung der Juden nährten verschiedentlich messianische, endzeitliche Hoffnungen bei den Juden jener Zeit - die Anhänger Jesu, die zuerst, wie Jesus selbst, dem Judentum entstammten, mögen von dieser Hoffnung geprägt gewesen sein. Ihre Anschauung, daß Jesus der Messias gewesen sei, setzte sich jedoch unter der Mehrheit der Juden nicht durch.

Die Juden wurden unter römischer Besatzung, wie auch die Anhänger Jesu, zeitweilig respektiert, schließlich aber um ihres von der römischen Staatsreligion abweichenden und damit systemgefährdenden Glaubens willen verfolgt. Erst mit dem Übertritt des römischen Kaisers Konstantin I. zum Christentum wurde die christliche Religion Staatsreligion des römischen Reiches (konstantinische Wende). Damit verschärfte sich die Auseinandersetzung zwischen Judentum und Christentum. In das christliche Gedankengut flossen zusehends heidnische Einflüsse ein, die den Bezug seines Stifters, Jesus, auf die ihm vertraute jüdische Tradition immer unverständlicher erscheinen ließen. Die Konkurrenz zwischen Christentum und Judentum, die nun machtpolitisch zugunsten des Christentums entschieden zu sein schien, verstärkte den Ausschließlichkeitsanspruch der christlichen Lehre und führte zu weiteren Verfolgungen der Juden. Die Anhänger Jesu deuteten nunmehr die jüdische Tradition als Ankündigung und Verheißung hin auf ihre christliche Lehre. Die Umdeutungen jüdisch-biblischer Lehre, die damit verbunden waren, sind (religions)geschichtlich bedingt; durch diese Feststellung soll die christliche Tradition jedoch keinesfalls gänzlich in Frage gestellt werden. Die jüdische Lesart und das jüdische Verständnis steht nicht in Konkurrenz zur christlichen Anschauung, sondern sollte von uns als andere, gleichwertige Auslegung begriffen werden.

Mit der Christianisierung des römischen Reiches wurden Elemente jüdischer Überlieferung zum Allgemeingut der europäischen Kultur; insofern ließe sich von Europa oder dem „Abendland“ als christlich-jüdisches Abendland sprechen.

---

<sup>9</sup> an jene Zeit erinnert das Chanukka-Fest der Juden.

Die Stellung, die die christlichen Machthaber in Folge den Juden zugestanden, sollte vor dem Hintergrund der damaligen Konkurrenzsituation angesprochen werden. Daß diese Konkurrenz, die das Christentum in Europa für sich entscheiden konnte, eine verzeichnete Sicht auf das Judentum mit sich brachte, sollte durch die Lehrerinnen bzw. den Lehrer bereits angedeutet werden. Das Christentum war bemüht, in der Absetzung vom Judentum die Unterschiede zu betonen und Ähnlichkeiten zu negieren. Diese Haltung ist durchgängig zu verfolgen und erfuhr im Mittelalter, in dem sich das Christentum als bestimmende Religion für Europa durchsetzte, einiges an Gewicht. Die heutige Sicht sollte sich jedoch bewußt von den damaligen Bestrebungen lösen. Schließlich hat das Christentum nicht die Überzeugungskraft gewonnen, die das Judentum hätte verschwinden lassen können. Die Mehrzahl der Juden ist keineswegs davon überzeugt worden, daß mit dem Wirken Jesu die messianischen Erwartungen des Judentums erfüllt worden seien.

Das biblische Land Israel und die Stadt Jerusalem blieben auch nach beider Besetzung durch verschiedene Großmächte jener Zeit und nach der Zerschlagung jüdischer Eigenstaatlichkeit das religiöse Zentrum des Judentums. Durch die Jahrhunderte blieb eine kleine jüdische Gemeinschaft (hebr.: יִשְׂרָאֵל, Jischuw) im Lande - trotz Vertreibung und Unterdrückung. Die Mehrzahl der jüdischen Gemeinden und der jüdischen Gemeinschaft lebte jedoch nach den Vertreibungen und der Zerstörung des zweiten Tempels in der Zerstreuung (gr.: Diaspora; hebr.: גְּלוּת, Galuth; lat.: Exil). Die Eroberung des Landstriches, in dem die Juden lebten, durch Alexander den Großen brachte das Judentum in das Gesichtsfeld Europas. In der makkabäischen Periode, in der Mitte des 2. Jahrhunderts v.u.Z. sind jüdische Ansiedlungen in Griechenland verbürgt. In Rom bildete sich nach 139 v.u.Z. eine große Gemeinde, die Bürgerrecht genoß. Mit der römischen Oberherrschaft über Israel begann aufgrund politischer Wechselbeziehungen, Handel, Krieg und Gefangenschaft die Ausbreitung jüdischer Gemeinschaften im Ausbreitungsgebiet des römischen Imperiums, die sich in der römischen Kaiserzeit auf immer größere Teile insbesondere auch des römisch besetzten Europas (in Deutschland erstreckte, z.B. 4. Jahrhundert in Köln), vor allem aber im Mittelmeerraum, in Nordafrika und Spanien. Jüdische Ansiedlungen existierten bereits in Spanien und Gallien vor Zerstörung des zweiten Tempels. Mit der Christianisierung des römischen Reiches ab dem 4. Jahrhundert gingen Bekehrungsversuche und Zwangstaufen einher.

Fiel in die Zeit der jüdischen Eigenstaatlichkeit die Herausbildung des Königtums und eines Tempelkults mit der dazugehörigen Priesterschicht, entstand mit den Vertreibungen die Gruppe der Schriftgelehrten, die auch in der Fremde, fern vom Tempel, die Bibel auszulegen und den Kultus zu bewahren mußten. Mit der Diaspora verbindet sich die verstärkte Notwendigkeit, gottesdienstliche, kultische und religiöse Formen aus der Bibel herzuleiten, die auch ohne den zentralen Tempelkult sinnhaft waren. Nach der Zerstörung des Tempels wurden diese gemeindlichen Strukturen, zu denen die Existenz von Schriftgelehrten in der Gemeinde gehörte, immer bestimmender. Damit veränderte sich das Gesicht des Judentums, das sein Zentrum in Israel, in Jerusalem wußte, in seinem größeren Teil fortan jedoch von den Bedingungen des Exils geprägt war.

#### Aufgaben:

- ☞ Erstelle eine Skizze, in der die verschiedenen Phasen des israelitischen Königtums und des Exils (mit Exilort) mit Jahreszahlen versehen verzeichnet sind!
- ☞ Nenne mindestens zwei Gründe dafür, warum das Land Israel für seine Nachbarn von großem Interesse waren!
- ☞ Beschreibe die Entwicklung des jüdischen Volkes bis zur Zerstörung des zweiten Tempels in eigenen Worten!

### 3.1.3. Die Juden Babylons - eine Gemeinde im Exil

☒ Am Beispiel einer der zeitweilig wichtigsten Diasporagemeinden (hier entstand der Babylonische Talmud) soll einerseits die Bedeutung des Austauschs zwischen der jüdischen Minderheit und ihrer nichtjüdischen Umwelt, andererseits die Bedeutung der Diasporaexistenz für das Judentum untersucht werden.

📖 „Zu der Zeit, da es den Römern gelang, das Licht des jüdischen Zentrums in Palästina zu schwächen, ging es den Juden in Babylonien gut. Dort gab es [...], weder Bekehrungen noch Plünderung, sie standen weder unter griechisch-byzantinischer noch unter römischer Herrschaft, der Ewige wollte ihnen wohl [...]. Die Juden, die seit dem Jahr ihrer Verbannung (586 v.u.Z.) in Babylonien lebten, vermehrten sich sehr stark; ihre Zahl überstieg die der Einwohner irgendeines anderen jüdischen Zentrums in der Diaspora. Es gab dort ausgedehnte Gebiete und große Städte, in denen die Mehrheit der Bevölkerung aus Juden bestand. Diese Judenheit mit ihren staatlichen und religiösen Institutionen bildete den Stolz des jüdischen Volkes, und aus allen Teilen der Diaspora wandte man sich mit Fragen über schwierige Probleme an sie. Das geschah vom Beginn des sechsten bis zum Ende des elften Jahrhunderts [n.u.Z.]. [...] In der Mitte des zehnten Jahrhunderts begann für die Juden in Babylonien eine schwere Zeit. Der religiöse Fanatismus unter den Mohammedanern nahm ständig zu. Fanatiker verübten ein Attentat auf den Exilarchen [den weltlichen Führer der babylonischen Juden], und die Juden beriefen aus Furcht vor ihren Feinden keinen Nachfolger. Das bedeutete das Ende eines alten Amtes, auf das die Juden in der Diaspora viele Generationen hindurch stolz gewesen waren. [...] Am Ende des dreizehnten Jahrhunderts lagen die Zentren des Judentums in Nordafrika und dem maurischen Spanien.“

In: Narkiss, B. (Hg.): Geschichte der jüdischen Kultur in Bildern. Wiesbaden 1973. S.94,99 (mit kleinen Änderungen)

📖 **Mesopotamien** - gr. Bez. der Alexanderzeit für das Gebiet zwischen den beiden Flüssen Euphrat und Tigris, die im Altertum getrennt in den Persischen Golf mündeten. [...] Mesopotamien war Ausgangspunkt von Hochkulturen und ersten Staatsbildungen (Sumerer, Akkader, Assyrer, Babylonier, Aramäer) mit Ausstrahlung nach Persien, Kleinasien, Syrien, Palästina und Ägypten. Weltherrschaftsanspruch und Weltreichsidee wurden hier zum ersten Mal formuliert und in Großreiche umgesetzt; Voraussetzungen dafür waren der auf rationaler Planung beruhende Einsatz aller natürlichen Ressourcen (komplizierte Bewässerungssysteme für die Landwirtschaft) und eine arbeitsteilig organisierte Gesellschaft. Im Jahr 597 v.u.Z. eroberte der Herrscher des sogenannten Neubabylonischen Reichs, Nebukadnezar II., Jerusalem und verschleppte angeblich 10.000 Juden nach Babylon und Mesopotamien, zehn Jahre später erfolgte eine neue Verschleppungswelle: Nur die ‚Geringsten im Lande‘, ‚Weingärtner und Ac??kerleute‘, sollen in Palästina zurückgeblieben sein. Nachdem Mesopotamien Teil des Weltreichs der Achämeniden geworden war, wurden Juden die Rückkehr nach Palästina gestattet (538 v.u.Z.), nicht wenige dürften jedoch in Mesopotamien geblieben sein und die Grundlagen für die blühenden jüdischen Gemeinden Mesopotamiens gelegt haben. Sie boten den Juden Palästinas nach dem Scheitern der großen jüdischen Aufstände gegen Rom (66-73 u. 132-135 n.u.Z.) ideale Rückzugsmöglichkeiten, zumal in dem 227 n.u.Z. gegründeten Sassanidenreich, zu dem Mesopotamien gehörte, in der Regel religiöse Toleranz herrschte. [...] Im 6. Jahrhundert wurde dort der Babylonische Talmud vollendet, der auch für das europäische Judentum grundlegend wurde. Rom behauptete in der wechselvollen Auseinandersetzung mit den Sassaniden Teile Mesopotamiens unter seiner Herrschaft. Mit dem Untergang des Sassanidenreichs fiel 633-640 ganz Mesopotamien an die islamischen Araber.“

Aus: Schoeps, J.H. (Hg.): Neues Lexikon des Judentums. Gütersloh 1992. S.311, 314



## Aufgaben:

- ✍ Beschreibe in eigenen Worten die Bedeutung der babylonischen jüdischen Gemeinschaft für die Entwicklung des Judentums.
- ✍ Untersuche die Bedingungen, durch die das babylonische Judentum diese Bedeutung erlangen konnte.

☒ Zur Konkretisierung bietet sich die Kartendarstellung der jüdischen Gemeinden und Siedlungen im Römischen Reich an, die sich an folgender Stelle findet: Schoeps, J.H. (Hg.): Neues Lexikon des Judentums. Gütersloh 1992. S.393

### **3.2. Jüdisches Leben im Mittelalter**

☒ Die SchülerInnen sollten in die Fragestellung eingeführt sein, welche Interessen und Motive mit den antijüdischen Verfolgungen des Mittelalters einhergingen. Sie sollten jedoch die Geschichte des Mittelalters in Hinblick auf die Geschichte der Juden nicht allein als ein dunkles Kapitel betrachten, sondern verstehen, wie trotz und angesichts der Verfolgung jüdisches Leben zu einer kulturellen Blüte gelangte. Die im Unterricht angestellten Betrachtungen öffnen einen Blick für die Juden als Handelnde, die sich nicht in der Existenz als Opfer der Verfolgungen aufheben. Das Unterrichtsgespräch sollte die SchülerInnen in die Lage versetzen, die Geschichte des Mittelalters als eine Geschichte zu begreifen, die von Christen, Muslimen und Juden gestaltet wurde. Die Juden mögen hier auch als kulturelle Mittler verstanden werden, die jedoch nicht nur Kultur transportierten, sondern immer auch eigenes beigaben, das zur Bereicherung der europäischen Kultur beigetragen hat. Schließlich sollten die Lernenden, also SchülerInnen und LehrerInnen, verstehen, daß die Geschichte nicht abgeschlossen ist, sondern fortwirkt. Durch die Nennung von Ortsnamen oder den Bezug auf christliche Theologie und Praxis sollen Bezugspunkte angeboten werden, die den SchülerInnen ersten Zugang zum Thema eröffnen. Die Bezugnahme auf das Wissen der SchülerInnen über die Art der christlichen mittelalterlichen Gesellschaft soll Erfolgserlebnisse begründen - in der Anwendung von bereits Gewußtem auf neue Probleme entsteht am ehesten ein gewisser Reiz am Lernen. Dieser Teil unserer Unterrichtshilfe und Materialiensammlung ist entgegen unserem eigentlichen Anspruch vom Lehrervortrag und der gesprächsweisen Eingabe von Wissen durch die Lehrerin bzw. den Lehrer geprägt. Hier kommt auf es eine reflektierte Vermittlung des Stoffes besonders an, um die mögliche Abwehr der SchülerInnen gegen den Lehrstoff nicht zu vergrößern. Wenn die Stellung der Juden im Mittelalter besprochen werden soll, darf es also nicht allein bei der Betrachtung der mittelalterlichen Verfolgungen, etwa im Zuge der Kreuzzüge, bleiben. In die selbe Zeit, da das jüdische Kollektiv unter den Christen und Muslimen Stigmatisierung und Verfolgungen zu erdulden hatte, fiel die Blüte jüdischer Gelehrsamkeit, insbesondere unter dem Islam. Dieser Aspekt jüdischer mittelalterlicher Geschichte soll hier gleichgewichtig behandelt werden, um Alternativen aufzuzeigen, die der Geschichte selber entstammen. Dabei soll keine Verklärung jüdischer Existenz in einer muslimischen Umwelt betrieben werden, die durch den Kontrast zur christlichen antijüdischen Praxis noch an Patina gewönne. Vielmehr soll ein bei uns weithin nicht zur Kenntnis genommenes Element jüdischer Geschichte entdeckt werden, das uns erst allmählich durch die Betrachtung der Sephardim, jener Gruppe von Juden, die in Spanien sowohl unter muslimischen, als auch unter christlichem Recht lebten und im Columbus-Jahr 1492 aus Spanien vertrieben wurden, näher rückt. Erstmals fallen die Begriffe „Aschkenasim“ und „Sephardim“. Beide Begriffe sollten mit Hilfe des Glossars erklärt werden. Die SchülerInnen erhalten Gelegenheit, ihre Kenntnisse über das Mittelalter im christlichen Abendland aus dem **Geschichtsunterricht** zu

rekapitulieren, wobei die Lehrerin / der Lehrer auf den Aspekt der christlichen Verfaßtheit besonders hinweisen sollte, die die Juden aus bestimmten gesellschaftlichen Positionen ausschloß und ihnen eine Randstellung zuwies. In den einzelnen Sequenzen soll die jeweilige Stellung der Juden in ihrer nichtjüdischen Umwelt und das jüdische Eigenleben, seine kulturelle und religiöse Entwicklung, besprochen werden.

☞ „Das Mittelalter beginnt für die Juden im Abendland mit der Gründung germanischer Reiche auf dem Boden des (west)römischen Reichs seit dem ausgehenden 5. Jahrhundert; es endet mit der Zwangsbekehrung oder Vertreibung der Juden in England (1290), Süditalien (1294, 1492), Frankreich (1306, 1394), Spanien (1391, 1492), Portugal (1497). Für das Heilige Römische Reich deutscher Nation stellten die Verfolgungswellen zwischen 1298 und 1350 den tiefsten Einschnitt dar. [...] Bis in die Anfänge des 11. Jahrhunderts blieben die maßgebenden Instanzen der gesamten Judenheit der Exilarch (hebr.: Resch Galuta) und die Häupter (hebr.: Geonim) der Lehrhäuser von Pumbedita und Sura in Mesopotamien (Irak). Zu dieser Zeit und noch lange danach lebte die Mehrheit der Juden im islamischen Herrschaftsbereich. Dennoch verlagerten sich schon im Hochmittelalter ihre geistigen Zentren nach Süd- und Westeuropa, dann zunehmend auch nach West- und Süddeutschland.“

Aus: Schoeps, J.H. (Hg.): Neues Lexikon des Judentums. Gütersloh 1992. S.319

☞ Das Mittelalter war trotz wiederholter Verfolgungserfahrungen und wiederkehrender Bedrohung für die Juden eine Zeit kulturellen Wachstums. Das Judentum war in zwei große Gruppen geteilt, die Sephardim und Aschkenasim.

☞ Zur Konkretisierung bietet sich die Kartendarstellung der jüdischen Wanderungsbewegungen an, die sich an folgender Stelle findet: Schoeps, J.H. (Hg.): Neues Lexikon des Judentums. Gütersloh 1992. S.321

Lektüre-Empfehlung:

◆ **Trease, G.:** Das goldene Elixier. Weinheim / Basel 1993 [Beltz&Gelberg, DM 14,80. Hervorragendes, spannendes und informatives Jugendbuch, das für die Behandlung der Geschichte der Juden im Mittelalter im **Deutschunterricht** außerordentlich gut geeignet ist. Mit Nachdruck empfohlen!]

### 3.2.1. Juden im christlichen Abendland des Mittelalters

☞ Christlich motivierte Vorwürfe gegen das jüdische Kollektiv, die das Verhältnis zwischen Judentum und Christentum kennzeichneten, sollten besprochen werden, um die theologische Haltung des erstarkten Christentums zum Judentum und deren gesellschaftliche Folgen besprechen zu können. Insbesondere folgende Aspekte<sup>10</sup> sollten behandelt werden:

1. die Wandlung der jesuanischen Lehre mit ihrer zunehmenden Ausbreitung unter Nichtjuden. Diese konnten die Bezugnahme auf die jüdischen Quellen des christlichen Glaubens weniger nachvollziehen, als die ersten Anhänger Jesu, die wie Jesus auch, selber Juden waren;
2. die Zuspitzung des Konfliktes zwischen Juden und Christen mit der Entstehung einer Kirche, die mit der Christianisierung des römischen Reiches Staatsreligion wurde und folglich eine eigene, größere Machtbasis erhielt als das Judentum. Durch die funktionale Übereinstimmung von Kirche und Obrigkeit wurde das Verhältnis von kirchlichem Anspruch und Politik zu einer materiellen Machtfrage;

<sup>10</sup> Zur Vertiefung dieser Aspekte vgl. Schoeps, J.H. (Hg.): Neues Lexikon des Judentums. Gütersloh 1992. S.261-264

3. das Bild von den Juden, das das Christentum entwickelte, hier insbesondere: der christliche Vorwurf gegen die Juden, sie seien das „Volk der Gottesmörder“ (Hier könnte auch der Prozeß gegen Jesus behandelt werden, in dem die innerjüdische Auseinandersetzung um die Lehren Jesu unter Einflußnahme der römischen Besatzungsmacht kulminierte.); das Exil der Juden belege die Ablösung ihres Bundes mit Gott durch einen neuen Bund mit der Christenheit, die an die Stelle der Juden als Volk Israel trete (die Kirche als „verus Israel“ - das wahre Israel - hier bietet sich die Gelegenheit, die christlichen Begriffe „Altes Testament“ und „Neues Testament“ bzw. „Alter“ und „Neuer Bund“ in ihrer ursprünglichen Ausschließlichkeit zu problematisieren.); die Juden erkannten die Wahrheit christlicher Lehre nicht an und seien, in der bittersten Konsequenz, deshalb des Teufels.

☒ Mit den unter 3. dargestellten theologischen Vorbehalten des Christentums wurde die Ausgrenzung der Juden, ihre Stigmatisierung und Verfolgung seitens der Kirche und der christlichen Obrigkeit im wesentlichen begründet. Von ihnen wurde die Sonderstellung der Juden in der mittelalterlichen Gesellschaft des christlichen Abendlandes, also auch in der städtischen, hergeleitet.

☒ Im Europa des Mittelalters, ob im römischen West- oder im byzantinischen Ostreich, waren das Christentum und die christliche Kirche *das* prägende Element der Gesellschaft. Nach eigenem Verständnis verfügten die Christen über die einzige und unfehlbare Wahrheit. Allmählich setzten sich die römische Kirche und das Papsttum in West-, Mittel- und Südeuropa durch. Es entstand jedoch eine Konkurrenz zwischen Rom, Byzanz und dem Islam. In diesem Konflikt kam den Juden eine untergeordnete Rolle zu, da sie selber nur eine Minderheit ohne eigenes Territorium oder Macht darstellten. Sie lebten am Rande der christlichen Gesellschaft, stellten jedoch allein durch ihre Existenz zentrale Gewißheiten der christlichen Lehre in Frage. Sie beriefen sich, wie Jesus und die christliche Kirche, auf die hebräische Bibel, die die Christen als „Altes Testament“ in ihre Bibel übernommen hatten, und weigerten sich mehrheitlich doch, ihrer christlichen Auslegung zu folgen und Christen zu werden. Da das Christentum zur Staatsreligion erhoben worden war, wurde allen Andersgläubigen von der christlichen Obrigkeit, von Klerus wie von den weltlichen Herrschern, nur ein Platz außerhalb, am Rande der christlichen Gesellschaft zugebilligt.

#### Aufgaben:

- ☒ Beschreibe das Verhältnis zwischen Judentum, Christentum und Islam im Mittelalter!
- ☒ Versuche, die Begriffe „Altes Testament“, „Neues Testament“, „Alter Bund“ und „Neuer Bund“ zu deuten! Welches Verständnis vom Judentum steht hinter diesen Begriffen?

☒ Mit der islamischen Eroberung des südlichen Mittelmeerraums gewannen die Juden als Kaufleute an Gewicht. Da im Mittelalter der Warenaustausch und insbesondere der Fernhandel an Bedeutung gewann, wurden die als Kaufleute tätigen Juden bald zu einer unentbehrlichen Trägerschicht für den Handel und Wandel, für den kulturellen und Warenaustausch innerhalb Europas und zwischen Europa und der damals bekannten Welt. Sie verfügten oft über verwandtschaftliche oder geschäftliche Verbindungen zu Juden im Orient. Bald kam ihnen eine gewisse Monopolstellung im Handel mit Luxusgütern aus weiten Teilen Asiens (Gewürze, Weihrauch, Seide) und Osteuropas (Tierfelle, Sklaven) zu.

#### Lektüre-Empfehlung:

◆ **Trease, G.:** Das goldene Elixier. Weinheim / Basel 1993 [Beltz&Gelberg, DM 14,80]

### **3.2.1.1. Juden in der Stadt des Mittelalters**

☒ Die Behandlung der Rolle der Juden im mittelalterlichen Handel führt auf das Unterrichtsthema „Juden in der mitteleuropäischen Stadt des Mittelalters“ hin. Die SchülerInnen bringen ihr Wissen über die Entwicklung der Städte im Zuge der zunehmenden Bedeutung des Handels ein (Stichworte: Ansiedlungen an Verkehrsknotenpunkten der Handelswege - Wegkreuzungen und Furten; Wehrsiedlungen zur Sicherung der Handelswege; Marktflecken; Festigung städtischer Zentren; die Stadt als Markt-, Handels- und religiös-politisches Zentrum). So werden sie in die Lage versetzt, einerseits die Attraktivität der Städte für jüdische Kaufleute, andererseits die Vorteile jüdischer Ansiedlungen in den Städten für die jeweilige Obrigkeit zu erklären. Die SchülerInnen sollten Gelegenheit erhalten, ihre bereits gewonnenen Erkenntnisse über die Entwicklung der Stadt im Mittelalter im Unterrichtsgespräch zu rekapitulieren. Die SchülerInnen sollten auf ihre Kenntnisse über die christlichen Gilden und Zünfte hin angesprochen werden und erklären, warum diese dem christlich-mittelalterlichen Verständnis nach den Juden nicht offenstanden. Da das Bild vorherrscht, als hätten Juden im mittelalterlichen Abendland ausschließlich auf dem Gebiet des Handels und Kreditwesens gearbeitet, da ihnen andere Berufszweige weithin durch ständische Beschränkungen innerhalb der christlichen Mehrheitsgesellschaft verwehrt blieben, sollten doch auch andere Tätigkeitsfelder angesprochen werden.

☒ Im Mittelalter bildeten sich allmählich städtische Gesellschaften heraus, die sich von den bäuerlichen Ansiedlungen und Lebensformen stark unterschieden. Die Mehrzahl der damaligen europäischen Bevölkerung lebte weiter auf dem Lande, aber die in wachsender Zahl entstehenden städtischen Siedlungen wurden zu Zentren gesellschaftlicher Entwicklungen, in denen neue Realitäten die Anpassung der gesellschaftlichen Normen notwendig machten. Dennoch galt für die Juden nur bedingt, was für die christliche Landbevölkerung zum Grund für ihre Flucht in die Städte wurde: Stadluft, so hieß es, mache frei. Die Juden des europäischen Mittelalters unterlagen auch in den Städten besonderen Auflagen, die die Stadtherren recht willkürlich bestimmten. Darüber, ob Juden sich einer Stadt aufhalten oder niederlassen durften, entschieden die jeweiligen Stadtherren jeweils aufgrund ihrer eigenen wirtschaftlichen Interessen. Diejenigen Juden hatten gute Chancen, in einer Stadt geduldet zu werden, die als Kaufleute über Kapital oder über internationale Handelsbeziehungen verfügten. Sie wurden von ihrer christlichen Umwelt nicht *als Juden geachtet*, sondern *trotz ihres Judentums als Kaufleute toleriert, geduldet*. Ihr Leben war durch vielerlei Beschränkungen (z.B.: Niederlassungsrecht, Berufswahl) und Stigmatisierungen (z.B.: Kennzeichnungspflicht nach dem Laterankonzil von 1215, verbindliche „*Judentracht*“, etwa: spitze Hüte oder „*gelber Fleck*“) geprägt.

Durch die Fortentwicklung des Handels gewann die Geldwirtschaft an Bedeutung. Damit ging auch die Notwendigkeit einher, kurzfristig größere Geldsummen auf Kredit zur Verfügung zu haben, um Warenlieferungen termingerecht bezahlen zu können. Der Kreditverleih gegen Zinsen, der von der christlichen Lehrmeinung als der Bibel widersprechend angesehen wurde, wurde Juden übertragen. Die christlichen Herren, darunter der höhere Klerus, ließen es sich jedoch nicht nehmen, am Profit dieses Geschäftes teilzuhaben, indem sie den kreditgebenden Juden hohe Abgaben abzwangen. Mit der Übertragung des Kreditwesens an die Juden wurde ihre Außenseiterrolle bestärkt: als außerhalb der christlichen Gemeinschaft stehende Gruppe (u.a. durch Ausschluß der Juden von den Gilden und Zünften) wurde ihnen das von den Christen als irgendwie verwerflich (Stichwort: Wucher), jedoch als notwendig erkannte Gewerbe zugewiesen; die Rolle des Kreditgebers machte sie zu einem nützlichen, jedoch unbeliebten Teil der städtischen Gesellschaft - die Schuldner versuchten sich verschiedentlich ihrer Schulden und der Kreditgeber durch Vertreibungen und Ausschreitungen zu entledigen. Die Höhe der Zinsen, die die Geldleiher zahlen mußten, wuchs durch die von der christlichen Obrigkeit erhobenen Abgaben, die die Juden zahlen mußten, oft beachtlich. Dadurch entstand der Vorwurf des Wuchers, der sich im antijüdischen Klischee des

„Wucherjuden“ erhielt. Mit diesen Verhältnissen, die keineswegs von den Juden verschuldet waren, wurden antijüdische Stimmungen in der christlichen Bevölkerung genährt. Die Zinsnahme an sich war zu Beginn der weiteren Verbreitung der Geldwirtschaft von vielen als befremdlich angeschaut worden. Sie machten sich nicht klar, daß Geldverleih ein Gewerbe wie andere war, das Erträge erbringen mußte, die den Kreditgeber ernähren mußten. Außerdem war der Geldhandel mit großen Risiken behaftet, die durch die Zinsen aufgefangen werden mußten. Schließlich haben sich auch Christen dieses Gewerbe nicht entgehen lassen - die Einstellung zum Kreditgeschäft wandelte sich mit der veränderten Praxis, die christliche Kreditgeber wie die Fugger hervorbrachte.

Gelegentlich entsteht der Eindruck, Juden hätten im Mittelalter allein vom Handel und Kreditwesen leben können. Wir werden später, bei der Behandlung der jüdischen Gemeinde, einige Berufszweige kennenlernen, in denen Juden gemeindliche und religiöse Ämter versahen. Es gab aber auch im Mittelalter jüdische Bauern und Handwerker, wo sie in der Wahl ihres Broterwerbs nicht beschränkt waren. In Frankreich waren etwa um 500 n.u.Z. jüdische **Ärzte** tätig, die von der Entwicklung der Medizin als Wissenschaft, die insbesondere in der islamischen Welt große Fortschritte erzielte, profitierten. Dort, im direkten Einflußbereich des Islam, gab es einige Juden, die an diesem Aufschwung großen Anteil hatten.

Aufgaben:

- 📖 ✎ Erkläre Herkunft und Bedeutung des Begriffs „G(h)etto“!
- 📖 ✎ Versuche, evtl. am Wohnort oder anhand eines alten Planes einer Stadt herauszufinden, ob es bestimmte Wohngebiete gab, in denen Juden lebten und leben mußten! Beschreibe dieses Viertel. War es ein Ghetto?
- 📖 ✎ Welche besonderen Baulichkeiten befanden sich meist in einem Ghetto?
- ✎ Beschreibe in eigenen Worten die Stellung der Juden in der Stadt und Gesellschaft des christlichen Mittelalters.

Lektüre-Empfehlung:

◆**Trease, G.:** Das goldene Elixier. Weinheim / Basel 1993 [Beltz&Gelberg, DM 14,80]

### **3.2.1.2. Die jüdische Gemeinde im Mittelalter**

☒ Die im folgenden Übersichtstext gewählte Vergangenheitsform wird der Tatsache, das die hier vorgestellte Verfassung der Gemeinde mit all ihren Ämtern, auch heute im wesentlichen fortbesteht, kaum gerecht. Um den Eindruck zu vermeiden, daß religiöses Judentum einen musealen Charakter besäße, sollte auf die Kontinuität verwiesen werden. Durch den Besuch einer bestehenden jüdischen Gemeinde oder durch Einladung eines praktizierenden Juden in den Unterricht, mit dem Fragen des jüdisch-religiösen Lebens besprochen werden könnten, ließe sich diesem Eindruck am lebendigsten entgegenwirken.

📖 Verbreitet waren unter den mitteleuropäischen Juden die Berufszweige, die direkt mit den Erfüllungen jüdisch-kultischer Verrichtungen und Weisungen in Verbindung standen. Die strengen jüdischen Speisegesetze, die Lebensmittel nach „koscher“ [hebr. von כּוֹשֵׁר, kascher, tauglich, rein] und „treife“ [hebr. von טְרֵיפָה, taref, untauglich, unrein] unterscheiden, machten es notwendig, daß es Schlachter gab, die auf die Einhaltung der entsprechenden biblischen Weisungen achteten (und dies gilt natürlich für streng-religiöse Juden auch heute). Die Speisegesetze haben zu einem erheblichen Teil eine hygienische Begründung. So ist es dem streng-gläubigen Juden beispielsweise verboten, Schweinefleisch zu verzehren (eine Regelung, die wir auch im Islam finden); das ist durchaus sinnvoll, wenn wir daran denken, daß das Judentum in einer Region entstanden ist, in dem es sehr warm ist, wo also von dem Verzehr von fettem Schweinefleisch auch aus Gründen des gesundheitlichen

Wohlbefindens abzuraten ist. Überall dort, wo es Juden gibt, die als Juden die Speisegesetze befolgen, brauchte man einen Schlachter, den Schochet [hebr.: שוחט], der genau wissen muß, welche Tiere und welche Teile eines Tieres nach jüdischem Ritus zum Verzehr taugen; auch muß er die besondere Tötungsart, das „Schächten“, beherrschen, mit dem das Blut des Schlachtieres vollständig aus dem Körper herausfließt. Der Verzehr von Blut ist streng-religiösen Juden verboten (vgl. 5.Mose 12,23), da das Blut als Sitz der Seele gilt. Der Schochet muß also über genaue Kenntnisse der biblischen und talmudischen Bestimmungen und ein umfangreiches Wissen über die Anatomie der Schlachttiere besitzen. Dieses Spezialwissen war von der Mehrzahl frommer Juden nicht zu erwarten - so bildete sich relativ früh das Berufsbild des Schochets heraus. Es war jedoch nicht unüblich, daß dieser Beruf als Ehrenamt oder im Nebenerwerb ausgeübt wurde. Als Jude konnte ein Schochet nicht Mitglied einer christlichen Zunft werden.

Bekannter ist das Amt des Rabbiners, das sich nach der Zerstörung des Tempelkults in der Diaspora herausbildete. In talmudischer Zeit war die dem Wort „Rabbiner“ zugrundeliegende Bezeichnung „Rabbi“ (hebr.: רבִּי, mein Lehrer) ein Ehrentitel für hervorragende Gelehrte. Er war zu jener Zeit kein Priester mit sakraler Befugnis. Vorerst galt das talmudische Gebot, das rabbinische Studium mit einer anderen, ursprünglich körperlichen Tätigkeit zu verbinden. Erst in der Mitte des 14.Jahrhunderts wurde das Amt des Rabbiners zum besoldeten Gemeindeamt. Dem Rabbiner fielen die religiöse Belehrung und richterliche Befugnisse (im Zivil-, Ehe- und Erbrecht) kraft seiner rabbinischen Ausbildung zu. Vielfach übten Rabbiner auch einen weiteren auf den Lebensunterhalt ausgerichteten Beruf aus - bedeutende Ärzte, Astronomen und andere Wissenschaftler jener Zeit verbanden wissenschaftliche und religiöse Gelehrsamkeit. Gelegentlich verlegte sich die christliche Obrigkeit darauf, Rabbinern die Steuereinzahlung über die Juden ihres Herrschaftsbereichs zu übertragen. Hierfür wurde der Begriff des „Judenbischofs“ geprägt.

Das Judentum hatte in seiner langen Geschichte eine eigene Tradition der Rechtsprechung entwickelt. In der christianisierten Umwelt des mittelalterlichen Europas nahm jedoch die Autonomie der jüdischen Gerichtsbarkeit immer weiter ab. Die jüdischen Gerichte, die sich aus Rabbinern zusammensetzten, die als Richter (hebr.: דָּיָן oder דַּיָּן, Dajan) zusammensetzten, verfügten über eine genaue Kenntnis der biblischen Gebote und der daraus etwa im Talmud abgeleiteten Weisungen. Weithin unterlag ihnen die Gerichtsbarkeit *bei innerjüdischen Rechtskonflikten*. Wieweit diese innerjüdische Autonomie ging, hing im wesentlichen von den christlichen Herrschern ab. In einem Entschluß der Synode von Troyes (1150), einer Versammlung jüdischer Gemeindeglieder, wurde festgeschrieben, daß jeder Jude, der einen anderen Juden vor ein nichtjüdisches Gericht zog, aus der jüdischen Gemeinschaft ausgeschlossen werden sollte. Dadurch versuchte man von jüdischer Seite, die Zuständigkeit für innergemeindliche Streitfälle zu behaupten. Um solche Streitfälle bei Fehlen eines gesetzeskundigen jüdischen Richters nicht vor ein nichtjüdisches Gericht bringen zu müssen, wurden gelegentlich auch Gerichte mit drei Laienrichtern aus der Gemeinde heraus berufen. Bei Streitfällen zwischen Juden und Christen behielt sich jedoch die christliche Herrschaft auf jeden Fall die Rechtsprechung vor.

Für den Gottesdienst, die Lesung der Tora und für bestimmte im Gottesdienst wiederkehrende Handlungen bediente sich die Gemeinde ihres Kantors, des Vorbeters (hebr.: חָזֵן, Chasan). Handschriftenillustrationen aus dem 15.Jahrhundert zeigen den Chasan in langer Robe und mit langem Bart. Eine besondere Tracht war ihm von kultischer Seite nicht aufgetragen, jedoch wurde erwartet, daß er die „lange Robe der gesetzten Leute und Gelehrten“ trüge. Der Beruf des Kantors hatte sich im Mittelalter, nicht genau datierbar, aus dem Ehrenamt des liturgischen Vorbeters herausgebildet.

Da die aktive Teilnahme am Gottesdienst elementare Kenntnisse der Gebetssprache erforderte, mußten jüdische Knaben im Hebräischen unterrichtet werden. Der Elementarunterricht, der Lesen und Schreiben hebräischer Texte umfaßte, wurde

vom Gemeindelehrer (hebr.: מלמד, Melamed) übernommen. Da die religiösen Schriften eine so enorme Bedeutung für den gemeinsamen Gottesdienst hatten, war die Lese- und Schreibfertigkeit unter Juden sehr viel verbreiteter als in ihrer nichtjüdischen Umwelt. Insgesamt nahm der Wert, der der Gelehrsamkeit, dem Lernen und Studium, eingeräumt wurde, im Judentum eine größere Bedeutung ein als bei den christlichen Nachbarn. Da der Gottesdienst nicht von der Anwesenheit eines Rabbiners oder Kantors abhing, sondern von der Zusammenkunft von mindestens zehn religionsmündigen Männern, wurde darauf Wert gelegt, die Jungen auf eine aktive Teilnahme am Gottesdienst vorzubereiten.

Die Unterweisung der sich auf den Eintritt in die Gebetsgemeinschaft vorbereitenden Knaben unterstand dem Rabbiner. Diese Aufnahme in die Gemeinschaft religionsmündiger Männer wurde vor der Gemeinde mit der Bar Mitzwah [hebr.: בר מצוה] vollzogen, der die christliche Konfirmation und Kommunion nachempfunden sind.

Vieles von dem, was hier über die innere Verfassung der jüdischen Gemeinde des Mittelalters ausgesagt ist, gilt auch für heutige jüdische Gemeinden in aller Welt.

Aufgaben:

- 📖 ✎ Erkläre die Aufgaben eines Rabbiners in der mittelalterlichen Gemeinde! Nimm ggf. ein Lexikon zur Hilfe, um mehr über dieses Amt zu erfahren. Wie hat sich der „Beruf“ des Rabbiners herausgebildet? Was unterscheidet die Aufgaben eines Rabbiners von denen eines Pfarrers oder Pastors?
- ✎ Erkläre, warum das Lernen für das Judentum eine so zentrale Bedeutung hat!
- ✎ Nimm Stellung zu der Aussage, es habe im Mittelalter wegen der Zunftgesetze keine jüdischen Handwerker gegeben.

### 3.2.2. Blüte des Judentums unter dem Islam

☒ In diesem Abschnitt wird ein weithin kaum berücksichtigter Abschnitt jüdischen Lebens im Mittelalter behandelt, der in der jüdischen Geschichtsschreibung selbst einen großen Raum einnimmt. Jüdische Existenz unter dem Islam bedeutete kein Leben im spannungsfreien Raum. Dennoch wurde den Juden dort eine - im Vergleich zur christlichen Welt - teilweise bessere Entfaltungsmöglichkeit gewährt. Davon kündeten die Leistungen jüdischer Gelehrsamkeit in dieser Epoche. Anhand der lexikalischen Beschreibung des Maimonides können die SchülerInnen sich ein Bild vom Wirken des Gelehrten machen - jüdisches Weltverständnis und die besonderen Formen islamisch-jüdischer Koexistenz auch in ihren Ambivalenzen werden deutlicher. Die SchülerInnen sollten deshalb dazu aufgeregt werden, seine Tätigkeit im Spannungsfeld jüdisch-islamischer Koexistenz zu begreifen. Mit der Behandlung des Heine-Gedichtes „*Jehuda ben Halevy*“ könnte der Stoff im **Deutschunterricht** noch einmal anders gewichtet vertieft werden.

Eventuell können muslimische SchülerInnen, denen dieser Teil ihrer eigenen Geschichte zumeist ebenso unbekannt sein wird wie ihren deutschen Mitschülern, zu einem besseren Verständnis der islamischen Umwelt beitragen. Gegebenenfalls können im **Religionsunterricht** auch die Berührungspunkte zwischen Judentum und Islam besprochen werden.

Es sollte auch besprochen werden, daß die Verwurzelung der Juden in ihrer jeweiligen nichtjüdischen Umgebung Anpassungsleistungen zeitigten (etwa: Gebrauch der arabischen Sprache), die jedoch keinesfalls zur Selbstaufgabe, sondern vielmehr zur kulturellen Bereicherung führten. Von diesem Prozeß islamisch-jüdischer Koexistenz profitierten die islamische Mehrheitsgesellschaft und die jüdische Minderheit gleichermaßen. Den Juden waren trotz Verfolgungen Möglichkeiten eröffnet worden, sich mit den Ergebnissen islamischer Gelehrsamkeit und Wissenschaft (etwa: Beschäftigung mit den griechischen Denkern der Antike, die im Islam jener Zeit große Wertschätzung genossen) auseinanderzusetzen und an der Weiterentwicklung der Wissenschaften Anteil zu haben. Mit ihrer Zerstreung in der damals bekannten Welt, die vielfach auf Vertreibungen und Verfolgung zurückging,

ging einher, daß die Juden zu Trägern und Verbreitern dieser kulturellen Entwicklung wurden. Auch daraus zog ihre nichtjüdische Umwelt allerorten Nutzen.

☒ Die Juden erhielten unter dem Islam - wie auch die Christen - einen gewissen Schutz. Zwar gehörten sie nicht dem Islam an, waren jedoch als „Volk des Buches“ (arab.: ahl al-kitab) von den muslimischen Herrschern überwiegend in der Rechtspraxis als Bürger zweiter Klasse anerkannt. Der Stifter des Islam, Mohammed (570 - 632 n.u.Z.), bezog sich in seiner Lehre u.a. auf jüdische und christliche Überlieferungen. Der besondere Schutz der Juden geht auf Omar II. (717-720 n.u.Z.) zurück. Wo das Judentum eine von vielen religiösen Minderheiten war, genoß es besondere Toleranz, die die Assimilierung des dortigen Judentums an die arabisch-muslimische Umwelt begünstigte. Das Verhältnis zwischen Judentum und Islam war von Höhen und Tiefen gekennzeichnet. Dieses Verhältnis war jedoch weniger von vehementen Auseinandersetzungen geprägt als das zwischen Christentum und Islam - schließlich stellte das Judentum, im Gegensatz zum Christentum, keinen größeren Machtfaktor dar, der die Ausbreitung des Islam ernsthaft hätte behindern können. Allerdings gab es im Islam wiederholt Bewegungen, die eine repressivere Haltung gegenüber dem Judentum einnahmen und zu Verfolgungen und Zwangsbekehrungen führten (1066 kam es im muslimischen Andalusien zum ersten Judenmassaker von Granada, wo den Juden vorgeworfen wurde, sie hätten durch Wohlstand und gehobene Stellung den „Pakt des Omar“, der ihre Sonderstellung festschrieb, gebrochen). Trotz der Bedrohungen und Verfolgungen, denen das Judentum auch unter islamischer Herrschaft unterlag, boten sich ihm doch einige Entfaltungsmöglichkeiten, die den Begriff eines „*Goldenen Zeitalters*“ gerechtfertigt erscheinen ließen.

☒ „Im Islam waren die Juden nur eine Minderheit unter mehreren, die nicht als Bedrohung empfunden wurde. [...] Die zunächst relativ günstige Stellung der Juden förderte die Arabisierung, die Juden nahmen die arabische Sprache an und assimilierten sich an islamische Gedankenwelt und Verhaltensweisen. In dieser Epoche waren die islamisch-jüdischen Beziehungen weithin von sozialer und intellektueller Kooperation, ja Symbiose bestimmt. Gemeinsamkeiten zwischen jüdischer und islamischer Religion beeinflussten Gesetzesverständnis- und -auslegung; nach islamischem Vorbild entwickelte sich eine jüdische Theologie, die islamische nahm biblische und rabbinische Traditionen auf. Parallelen fanden sich auch in der Entwicklung einer Textkritik bei der Suche nach der wahren Überlieferung. In der Wahl der Berufe wurden die Juden nur wenig beschränkt, bevorzugten jedoch die des Kaufmanns, Arztes oder Bankiers. Diese Tätigkeiten öffneten ihnen auch den Zugang zu den Höfen.“

Aus: Schoeps, J.H. (Hg.): Neues Lexikon des Judentums. Gütersloh 1992. S.210

☒ Die Bedeutsamkeit der Juden unter dem Islam für die kulturelle Entwicklung ihrer jüdischen *und* islamischen Umwelt soll beispielhaft an einem der bedeutendsten jüdischen Gelehrten jener Zeit, Mose ben Maimon, der auch unter dem Namen Maimonides oder Rambam (vom hebr. **Rabbi Mose ben Maimon**) bekannt wurde.

☒ „Mose ben Maimon (Maimonides) - geb. 30.03.1135 in Cordoba (Spanien), gest. 13.12.1204 in Fostat bei Kairo (Ägypten). Sohn des Richters Maimon ben Josef. Umfassende rabbinische und allgemeine Ausbildung. 1160 Niederlassung in Fes (Marokko) nach der Flucht vor der Verfolgung durch die Almohaden, einer spanisch-arabischen Herrscherdynastie. Die Familie hält ihr Judentum nach außen hin im Verborgenen. Ermutigendes Sendschreiben an zwangsweise bekehrte Juden. 1165 erneute Flucht nach Ägypten, wo Juden unter dem Herrscher Saladin Aufnahme gewährt wurde. Ausübung des Arztberufes in Fostat (Ägypten). 1168 Vollendung seines auf Reisen entstandenen Kommentars zu einem Teil der jüdischen Überlieferung, der Mischna. 1170 bis 1180 Abfassung seines zentralen theologischen Werkes, der „Mischna Tora“ (hebr.: Wiederholung der Lehre) oder „Ha-Jad Ha-



Chasaka" (hebr.: Die starke Hand) in arabischer Sprache. Dieses Werk faßte wichtige Diskussionen zur Auslegung der Tora insbesondere unter ethischen Fragestellungen systematisch zusammen. Der Text war stark von in der damaligen islamischen Theologie verwendeten Formen beeinflusst. Ab 1185 Hofarzt des Sultans und Ernennung zum Oberhaupt der ägyptischen Juden. Entstehung rabbinischer und medizinischer Schriften. 1190 Vollendung seines in arabischer Sprache geschriebenen philosophischen Hauptwerks, des „More Newuchim" (hebr.: Führer der Unentschlossenen), das erst 1204 in hebräischer Übersetzung erschien. Maimonides unternahm darin den Versuch, Kenntnisse der zeitgenössischen Wissenschaften zum einen mit jüdischer Gelehrsamkeit, zum anderen mit den Erkenntnissen der antiken griechischen Philosophie, die unter dem Islam jener Zeit große Wertschätzung genoß, zu verbinden. Nach seinem Tode wurde Maimonides in Tiberias am See Genezareth bestattet. Seine Werke, in denen er die Philosophie des Aristoteles verarbeitete, hatten später durch ihre Übersetzung ins Lateinische (1240) auch großen Einfluß auf die christliche Theologie. Maimonides war ein bedeutender Rabbiner, Schrift- und Rechtsgelehrter, Philosoph und Arzt seiner Zeit."

Aufgaben:

- 📖 ✎ Du hast nun etwas über den Lebensweg des Maimonides erfahren. Beschreibe sein Leben zwischen Verfolgung, Tolerierung und Anerkennung in eigenen Worten.
- ✎ Maimonides hat sich als Gelehrter in verschiedenen Wissenschaften hervorgetan. Versuche, es zu erklären.
- ✎ Beschreibe, a) inwiefern die islamische Umwelt Maimonides geprägt hat, und b) welchen Einfluß Maimonides auf seine islamische Umwelt nahm.
- ✎ Versuche in eigenen Worten zusammenzufassen, was Du aus der Lebensschilderung des Maimonides über die Haltung des Islam zum Judentum erfährst.
- 📖 ✎ a) Vergleiche die Situation der Juden im Mittelalter unter dem Islam mit der unter dem Christentum. b) Stelle Ähnlichkeiten und Unterschiede heraus. c) Versuche, die Unterschiede zu begründen.

☒ Es gab eine ganze Reihe von jüdischen Gelehrten, die an der Entwicklung der Wissenschaften unter dem Islam großen Anteil hatten. Zu ihnen zählt Jehuda ben Samuel Halewi, dem Heinrich Heine in seinen „Hebräischen Melodien" ein Denkmal setzte. Halewi geb. 1075 in Toledo, gest. 1141 in Ägypten) war Gelehrter, Arzt, Philosoph und Dichter.

Lektüre-Empfehlung:

◆ **Trease, G.:** Das goldene Elixier. Weinheim / Basel 1993 [Beltz&Gelberg, DM 14,80]

### 3.2.3. Die Kreuzzüge und ihre Auswirkungen auf die Juden

☒ Wiederum sollten die SchülerInnen Gelegenheit erhalten, sich über ihre Vorkenntnisse auszutauschen. Auf eine ersten Phase der aus dem Wissen der SchülerInnen gespeisten ersten, allgemeineren Annäherung an das Thema sollte eine zweite Phase der Konkretion treten. Zum Einstieg schlagen wir wiederum einen lexikalischen Text vor, der im Unterricht besprochen werden sollte. Die Vertiefung sollte anhand der Bearbeitung von Quellen aus jener Zeit erreicht werden. Es sollten die Motivationen der Kreuzfahrer besprochen und nach verschiedenen Kategorien systematisiert werden. Als **politische Gründe** sollten die konkurrierenden Expansionsbestrebungen von Christentum und Islam und der jeweilige Anspruch auf eine Vormachtstellung in der damals bekannten Welt benannt werden. In den Kreuzzügen ging es unter anderem um Macht und Kontrolle der internationalen Handelswege. Daß die Herrschaft über die für Judentum, Christentum und Islam gleichermaßen heiligen Stadt Jerusalem und des heiligen Landes eine zentrale

Bedeutung für die Großmächte jener Zeit hatte, mag schon den **religiösen / theologischen Gründen** zugerechnet werden. In diesen Bereich gehören dann auch einige der Gründe für die antijüdischen Ausschreitungen: der christliche Glaube an die eigene, alle anderen religiösen Lehren ausschließenden Wahrheit ihrer eigenen Lehre, das Klischee von den Juden als „Volk der Gottesmörder“ und Feinde Christi, und der sich mit Gewalt durchsetzende missionarische Bekehrungsdrang auch gegenüber den Juden. Schließlich sollten **ökonomische** und **soziale Gründe** eingeführt werden: zu den ökonomischen Gründen für die Ausschreitungen zählt sicherlich, daß sich bei Juden verschuldete Christen mit dem Mord oder der Vertreibung ihrer jüdischen Kreditgeber und ihrer Schulden entledigen konnten. Als soziale Motive sollte benannt werden, daß in den christlichen Unterschichten, aus denen häufig größere Gruppen stammten, die im Gefolge der Kreuzfahrerheere durch die Lande zogen, der Neid gegenüber den - vermutet oder tatsächlich - wohlhabenden Juden geschürt wurde. In den antijüdischen Ausschreitungen, die von den christlichen Unterschichten entscheidend mitgetragen wurden, entlud sich der Zorn über die eigene gesellschaftliche Stellung, ohne daß das damit soziale Gefüge insgesamt in Frage gestellt worden wäre. Damit trugen die antijüdischen Ausschreitungen sogar noch zur Stabilisierung der christlichen Gesellschaft bei - die eigentlichen, in ihr selbst begründeten Ursachen für das Elend der Volksmassen wurde durch die Sündenbockfunktion der Juden verschleiert.

Es sollte den SchülerInnen möglich sein, einige dieser Motivzusammenhänge aus dem bisher behandelten Unterrichtsstoff herauszuarbeiten. Die Motive sollten an der Tafel geordnet gesammelt werden. In Klammern sollte gesetzt werden, für welche Gruppen innerhalb der großen Gruppe der Kreuzfahrer und der an den Ausschreitungen Beteiligten (etwa auch der ortsansässigen Bevölkerung) welche Motive entscheidend waren. Zum Beispiel werden machtpolitische Überlegungen weniger zum Interessenhorizont der christlichen Unterschichten, als vielmehr zu den Motiven der zum Kreuzzug aufrufenden Angehörigen des höheren Klerus und des Adels gezählt haben.

Tafelbild		
Motive für	Kreuzzug	antijüdische Ausschreitungen
Politisch		
Ökonomisch		
Sozial		
Religiös-theologisch		

☒ Hier sollen nun jeweils eine Quelle aus christlicher und jüdischer Sicht wiedergegeben werden, die im Unterricht besprochen werden sollten. In ihrer Behandlung können das Verfolgungsgeschehen und die Reaktionen des städtischen Klerus und der Juden selbst herausgearbeitet und begründet werden. Die beiden Quellen beziehen sich auf die Ausschreitungen in Worms und Mainz im Jahre 1096. Die SchülerInnen sollten nun angeregt werden, die begonnene Suche nach den Motiven für die Ausschreitungen fortzusetzen. Mit den Zwangstaufen wird das religiöse Moment mörderisch missionarischen Eifers bestätigt. Die Quellen sprechen nicht von dem Raub jüdischen Eigentums - dieses Motiv sollte von der Lehrerin bzw. vom Lehrer ebenfalls eingeführt werden. Es sollte auch darüber gesprochen werden, warum die Juden begrenzten *Schutz* seitens einiger Kleriker und nichtjüdischer Kaufleute erhielten. Die Gründe, warum etwa die Juden in den Bischofshof fliehen konnten, warum überhaupt Teile des Klerus sich gegen die Ausschreitungen einsetzten (z.B.: Furcht vor Destabilisierung der Gesellschaft durch die ungeordneten Verfolgungen, die leicht hätten umschlagen können in den Sturm auf die Häuser der Reichen, also auch der Christen; Interesse an der Existenz von Juden als Garanten für einen funktionierenden Handel), oder weshalb nichtjüdische Handelsleute anboten, den Besitz der Juden in Verwahrung zu nehmen, sollten besprochen werden.

Schließlich sollten die Formen jüdischer Reaktion (Suche um Zuflucht beim Bischof, Bewaffnung, Selbsttötung, Übertritt zum Christentum) behandelt werden. Dieses Moment und das der kulturellen Blüte selbst unter solchen Umständen sollten betont werden, um von der Perspektive fortzuführen, als seien Juden nur als willen- und wehrlose Opfer der Geschichte zu denken.

☞ Unter Kreuzzügen versteht man die Kriegszüge europäischer Christen zur „Befreiung“ des ihnen Heiligen Landes von der islamischen Oberherrschaft. Man kennt den Ersten Kreuzzug von 1096 bis 1099, den Zweiten Kreuzzug von 1147 bis 1149 und den Dritten Kreuzzug von 1189 bis 1192. In einer heilsgeschichtlichen Erwartung hofften viele der damaligen Christen, daß mit der Befreiung Jerusalems von der islamischen Herrschaft der Sieg über die Feinde der christlichen Lehre beginnen sollte. Islam und Christentum konkurrierten um die Herrschaft über die damals bekannte Welt. 1095 rief Papst Urban II. zu einem Kriegszug zur „Befreiung“ Jerusalems auf. Im folgenden Jahr brachen Ritter vor allem aus Deutschland und Frankreich nach Palästina auf. Oft wurden Juden, die ersten „Ungläubigen“, denen sie begegneten, ihre ersten Opfer. In Nordfrankreich, der Provence und im Rheinland stellten die Kreuzfahrer die Juden vor die Wahl zwischen Tod und Taufe“. Während der drei großen Kreuzzüge gab es in Europa antijüdische Massaker. Spätere Ausschreitungen gingen mit Aufrufen zu erneuten Kreuzzügen einher (z.B.: Fulda 1235; Nord- und Westfrankreich 1236).<sup>11</sup>

☞ Am 3. Mai 1096 war die jüdische Gemeinde in Speyer Opfer der Gewalt geworden. Durch Nachrichten von dort beunruhigt, gaben Wormser Juden ihren Besitz an nichtjüdische Bürger jener Stadt, da sie hofften, daß jene es für sie sicher verwahren würden. Viele verließen ihre Häuser, einige unter ihnen suchten Schutz im Palast des Bischofs. Am 18. Mai 1096 wurden die Juden, die ihre Häuser nicht verlassen hatten, von Kreuzfahrern überfallen und vor die Wahl zwischen Tod und Taufe gestellt. Häuser wurden geplündert und Leichname nackt durch die Straßen der Stadt geschleift. Am 25. Mai kam es zu einem Angriff auf den Bischofshof. Der jüdische Chronist *Salomon Bar Simeon* schreibt:

☞ „Am 25. Ijar [Datum nach jüdischer Zeitrechnung] fiel der Schrecken auf diejenigen, die sich im Palast des Bischofs aufhielten. Die Feinde töteten sie wie die ersten und ließen sie über die Klinge springen. Sie stärkten sich am Beispiel ihrer Brüder, ließen sich ermorden und heiligten den Namen [Gottes]. Sie erfüllten das Wort des Propheten: ‚Die Mütter sind ausgestreckt über ihre Kinder und der Vater fiel über seine Söhne‘. Dieser tötete seinen Bruder, jener seine Eltern, seine Frau und seine Kinder - die Verlobten brachten sich gegenseitig um und die Mütter ihre Kinder. Alle bejahten aus vollem Herzen den göttlichen Urteilsspruch; indem sie ihre Seelen dem Ewigen anbefahlen, schrien sie: ‚Höre Israel, der Ewige ist unser Gott. Der Ewige ist einzig.‘ Die Feinde entkleideten sie und schleiften sie hinter sich her, wobei sie niemandem Schonung gewährten, abgesehen von den paar Gemeindegliedern, die die Taufe annahmen. In diesen zwei Tagen belief sich die Zahl der Getöteten auf achthundert.“

**Aus: Poliakov, L.: Geschichte des Antisemitismus. Bd.1. Worms 1979. S.38**  
[Die Worte „Höre Israel, der Ewige ist unser Gott. Der Ewige ist einzig“ sind der Anfang des für das Judentum zentrale Gebet „שמע ישראל“ (Schema Israel), „Höre Israel“.]

☞ Ein christlicher Chronist, *Albert von Aix*, berichtet über die Verfolgung der Mainzer Juden, die zwei Tage nach den Ausschreitungen in Worms begann:

☞ „Als Emicho und alle Mitglieder seiner Bande Kriegsrat abgehalten hatten, gingen sie bei Sonnenaufgang daran, mit Hackenschlägen und Lanzen die Juden anzugreifen. [...] Nachdem sie die Schlösser aufgebrochen und die Tore eingeschlagen

<sup>11</sup> Die Darstellung basiert im wesentlichen auf: Schoeps, J.H. (Hg.): Neues Lexikon des Judentums. Gütersloh 1992. S.274.

hatten, trafen sie auf die Juden und töteten siebenhundert von ihnen, die vergeblich versuchten, sich gegen die zu stark überlegenen Kräfte zu verteidigen. Die Frauen wurden ebenfalls ermordet und auch die kleinen Kinder ließ man unabhängig von ihrem Geschlecht über die Klinge springen. Als die Juden sahen, wie die Christen sich als Feinde gegen sie und ihre Kinder bewaffneten und dabei keinerlei Rücksicht auf die Schwäche von deren Alter nahmen, richteten sie ihrerseits die Waffen, die sie ergriffen hatten, gegen sich selbst, gegen ihre Glaubensgenossen, gegen ihre Frauen, Kinder, ihre Mütter und Schwestern, und brachten sich gegenseitig um. Eine zu entsetzliche Sache, um dies überhaupt zur Sprache zu bringen! Die Mütter ergriffen das Eisen und schnitten den Kindern, die sie noch säugten, die Kehle durch; sie vernichteten lieber sich selbst mit ihren eigenen Händen, als daß sie den Schlägen der Unbeschnittenen erlegen wären. Nur eine ganz geringe Zahl von Juden konnte diesem grausamen Morden entinnen; nur einige nahmen die Taufe an, viel mehr aus Furcht vor dem Tod als aus Liebe zum christlichen Glauben.“

Aus: Poliakov, L.: Geschichte des Antisemitismus. Bd.1. Worms 1979. S.38

☞Die Kreuzzüge und die Ausschreitungen, die mit ihnen einhergingen, stellten für die Juden einen ungeheuren Einschnitt dar - viele alteingesessene Gemeinden fanden so ihr (vorläufiges) blutiges Ende. Gelegentlich gelang es, nach einigen Jahrhunderten an die gemeindlichen Traditionen wieder anzuknüpfen. Léon Poliakov schreibt:

„Jedesmal, wenn im Europa des Mittelalters eine große Glaubensbewegung in Erscheinung tritt, wenn Christen im Namen der göttlichen Liebe zur Begegnung mit dem Unbekannten aufbrechen, bricht eigentlich überall das Feuer des Hasses gegen die Juden aus. [...] Die großen Linien des Dramas bleiben immer die gleichen: Plünderungen, eine in Schrecken vollzogene Flucht, Ohnmacht der Fürsten, die Juden zu schützen in der Stunde, in der ‚die über die grobe Beschimpfung des lebendigen Gottes untröstlichen Massen sich auf die Juden stürzten, um dieselben zu töten.‘ Eroberung der Zufluchtsstätten oder Festungen im Sturm und gemeinsamer Selbstmord. Die Juden müssen dauernd auf einen solchen Leidensweg gehen.“

Aus: Poliakov, L.: Geschichte des Antisemitismus. Bd.1. Worms 1979. S.42f

☞Hier läßt sich der Begriff des „Kiddusch ha Schem“ [hebr.: כְּדוּשׁ הַשֵּׁם, Heiligung des Namens] einführen. Damit bezeichnet man das Martyrium derer, die, als sie vor der „Wahl“ zwischen Taufe und Tod mit dem einem Lobgebet für ihren Gottes auf den Lippen starben. Darin läßt sich ein Akt der Selbstbehauptung sehen - eine Form von Widerstand in extremster Form.

Literaturempfehlung:

◆**Green, H.:** Knechte des Königs. Reinbek 1990 [DM 10,80]

◆**Trease, G.:** Das goldene Elixier. Weinheim / Basel 1993 [Beltz&Gelberg, DM 14,80]

◆**Wollschläger, H.:** Die bewaffneten Wallfahrten gen Jerusalem. Geschichte der Kreuzzüge. Zürich 1973 [detebe 20082, DM 14,80]

### 3.2.4. „Hostienfrevel“, „Ritualmord“ und die Schwarze Pest

☞☞Im Mittelalter gab es eine Vielzahl von antijüdischen Ausschreitungen, die die jüdischen Gemeinden bedrohten, und die in ihrer Begründung aus religiösen Motiven hergeleitet wurden. Oft mündeten diese Ausschreitungen in eine überstürzte Flucht der Juden oder in ihre gezielte Austreibung. Neben die im Christentum tradierten antijüdischen Momente traten neue, die einen legendenhaften Kern bildeten. Hier soll auf die Anschuldigungen des „Hostienfrevels“ und des „Ritualmordes“ eingegangen werden. Beide Vorwürfe gegen die Juden haben eine lange Tradition, die sogar weit in die Neuzeit hineinreicht, ja sogar heute noch in der antisemitischen Propaganda eine Rolle spielt.

☞ Mit dem Vorwurf des „*Hostienfrevels*“ wurden alte, der Spätantike entstammende Motive aufgenommen. Verschiedentlich wurde von blutenden Hostien berichtet, die die Wandlung von Brot und Wein in Fleisch und Blut Christi belegen sollten. Tatsächlich gibt es einen Pilz, der, ähnlich wie Schimmel, auf Mehl und Mehlprodukten wächst und durch seine rote Färbung den ursprünglichen Anlaß für diese Legendenbildung gegeben haben mag. Erstmals wurde der Vorwurf des Hostienfrevels 1290 gegenüber Juden in Paris erhoben, wo ein Jude eine Hostie von einem Christen gekauft und sie mit anderen Juden gemartert haben soll. Die Hostie habe zu bluten begonnen, was die Hostienfrevler zu verbergen suchten. Jedoch sei das Geschehen bekannt geworden - ein Prozeß war die Folge, während dessen die Juden ihre Tat geleugnet hätten. Sie wurden zum Tod auf dem Scheiterhaufen verurteilt, nachdem sie den Übertritt zum Christentum ablehnten. Wie bei späteren ähnlichen Anschuldigungen wurde am Ort des vermeintlichen Blutwunders eine Wallfahrtskapelle errichtet. Diese Legende, daß Juden Hostienfrevel begingen, fand seine Verbreitung in der christlichen Welt. Der Vorwurf wurde immer wieder gegen Juden erhoben und führte zu antijüdischen Ausschreitungen (z.B.: 1298 - Rindfleisch-Aufstand unter Anführung des Fleischermeisters Rindfleisch aus Röttingen in Franken, der etwa 5000 Opfer forderte; 1336 bis 1338 - Armleder-Aufstände in Franken und im Elsaß), wobei der Hostienfrevel-Vorwurf verschiedentlich auch erst nachträglich zur Begründung angeführt wurde. Ein Beispiel sind die Ausschreitungen des Jahres 1338 in Deggendorf (Niederbayern) im Zusammenhang mit den Armleder-Aufständen. Der Deggendorfer Adel, der Stadtkämmerer und der Rat der Stadt Deggendorf schworen sich, die in der Stadt ansässigen Juden zu ermorden, was sie am 30. September 1338 taten. Dadurch entledigten sie sich ihrer Schulden bei ihren jüdischen Kreditgebern. Heinrich II. von Niederbayern gewährte ihnen zwei Wochen später, am 14. Oktober 1338, Straffreiheit und Schuldenerlaß. Erst nachträglich wurde der Vorwurf des Hostienfrevels erhoben und eine Wallfahrtskirche nach Pariser Vorbild begründet. Diese Legende wird offiziell erst seit 1968 von der katholischen Kirche nicht mehr anerkannt.

☒ Zur Konkretisierung bietet sich die leider kaum reproduzierbare Abbildung zum „Deggendorfer Hostienfrevel“ an, die sich an folgender Stelle findet: Rohrbacher, S. / Schmidt, M.: Judenbilder, Reinbek 1991, S.294

Aufgabe zur Abbildung:

☞ Beschreibe, wie die Juden auf dem Bild dargestellt werden.

Aufgaben:

- ☞ Versuche zu erklären, welchen Eindruck der Vorwurf des „Hostienfrevels“ auf die Christen gemacht haben mag.
- ☞ Der „Hostienfrevel-Vorwurf“ findet sich in gleicher Form als Legende in verschiedenen Teilen Europas. Versuche zu erklären, wie sich die Legende verbreitet hat.
- ☞ Die Anschuldigung ist verschiedentlich auch in christlichen Passionsspielen verwendet worden. a) Beschreibe die Bedeutung der Passionsspiele in einer Umwelt, in der die wenigsten Menschen lesen und schreiben konnten. b) Erkläre, warum das christliche Ostergeschehen und diese Legende zueinander gefunden haben (Gottesmord-Vorwurf gegen die Juden)!

☞ Ein ähnlich abstruser Vorwurf gegen die Juden war der, sie würden christliche Knaben umbringen, um die Passion Christi nachzuvollziehen oder um das Blut des Kindes für rituelle Handlungen zu verwenden (z.B. bei der Bereitung ihrer Pessach-Brote). Dieser „*Ritualmord-Vorwurf*“ geht bereits auf vorchristliche Legenden zurück, mit denen in verschiedenen historischen Zusammenhängen religiösen Minderheiten vorgeworfen wurde, aus rituellen Gründen Morde zu begehen. Dieser Vorwurf findet sich in der Antike bei griechischen und römischen Autoren auch

gegen Juden und, später, gegen Christen. Die erste christliche Ritualmordlegende mit Stoßrichtung gegen die Juden hat geht auf den Fund eines toten Knaben in Norwich im Jahre 1144 zurück. Das Motiv wurde in verschiedenen anderen Städten in der Folge übernommen (z.B.: Pontoise, Frankreich - 1163, Gloucester, England - 1168). Auch diese Legende knüpft an den Vorwurf des Gottesmordes gegenüber den Juden an. Durch die Unterstellung, sie töteten christliche Knaben, um die Tötung Christi rituell zu wiederholen, wurde der Vorwurf, die Juden seien am Tode Jesu schuld, beständig aktualisiert. Nach christlicher Volksmeinung war den Juden solch eine Tat zuzutrauen - wenn sie, wie die christliche Theologie jener Zeit erklärte, Jesus ermordet hätten, wäre ihnen der Mord an unschuldigen christlichen Knaben auch zuzutrauen. Diese Darstellung erfreute sich einer großen Verbreitung und Beliebtheit in der christlichen Welt - schließlich konnte jeder unaufgeklärte Mord an einem christlichen Knaben zum Anlaß genommen werden, die Juden vor Ort zu verfolgen (um sich so unliebsamer jüdischer Konkurrenten oder Kreditgeber, bei denen man in der Kreide stand, zu entledigen), Geständnisse der Juden durch Folter zu erpressen und die so „überführten Täter“ zu ermorden (so geschehen 1235 in Fulda, 1255 in Lincoln, England, 1287 in Bacharach). Schließlich war der Märtyrerkult, mit dem die vermeintlichen Ritualmordopfer verehrt wurden, durch die Wallfahrten eine einträgliche Einnahmequelle für den örtlichen Klerus und für all jene, die an dem „Wallfahrtstourismus“ verdienten. Die Ritualmordlegende hat sich in weiten Teilen der christlichen Welt bis ins ausgehende 19. Jahrhundert gehalten.

Ein dritter Vorwurf, der die Juden im Mittelalter verfolgte, war der von der Brunnenvergiftung<sup>12</sup>, mit der sie an der Verbreitung von Epidemien schuld seien. Um 1321 wurden Leprakranke in Südfrankreich beschuldigt, sie hätten auf Geheiß muslimischer Herrscher und jüdischer Mittelsmänner Brunnen vergiftet, um die Christen auszurotten. Dieser Vorwurf führte zu Massakern an Leprösen und Juden. Mit der Ausbreitung der Pest wurden die Anschuldigungen gegen die Juden mit stärkerem Gewicht erhoben. Wieder fungierten die Juden als Sündenböcke. Da die Juden durch ihre rituellen Gebote zu größter Hygiene angehalten waren (das Händewaschen ist Teil der rituellen Handlungen, die dem Essen vorangehen; bei der Zubereitung der Speisen werden die Lebensmittel mit großer Umsicht behandelt, nicht jedes Fleisch darf gegessen werden), mutmaßt man, daß verhältnismäßig weniger Juden von der Pest betroffen waren als ihre christlichen Nachbarn. Das mag dazu beigetragen haben, daß ihre christliche Umwelt, die voller antijüdischer Vorurteile war, dies als einen Beleg für die Richtigkeit der falschen Anschuldigungen gegen die Juden nahm. Außerdem genossen die damaligen Erkenntnisse der Medizin bei Juden ein anderes Ansehen. Durch die intensiven islamisch-jüdischen Beziehungen im Herrschaftsbereich des Islam waren jüdische Gelehrte auch in der Lage, auf die Schriften antiker griechischer und römischer Gelehrter zurückzugreifen, in denen bereits Aussagen über die Bedeutung der Hygiene bei der Vermeidung von Krankheiten anklangen. Diese Schriften waren lange Zeit in der christlichen Welt unbekannt oder als heidnisch verpönt. Die Juden in Mitteleuropa profitierten von der jüdischen Gelehrsamkeit in der islamischen Welt durch die regen innerjüdischen Beziehungen. Wenn nun die Annahme stimmt, daß die Pest und andere Epidemien, die durch einen Mangel an Hygiene in ihrer Ausbreitung begünstigt werden, unter den Juden aus den genannten Gründen verhältnismäßig weniger Opfer fanden, könnte diese Erscheinung manchen Christen in dem Glauben bestärkt haben, die Juden blieben gesund, weil sie die Verursacher der Krankheit wären und die vergifteten Brunnen mieden. Die Legende von der Brunnenvergiftung ging einher mit dem Vorwurf, die Juden hätten sich mit den Muslimen verschworen, die Christen zu vernichten. Im Herbst 1348 wurden in Savoyen Juden mit durch Folter erpreßten „Geständnissen“ der Brunnenvergiftung „überführt“. Die Vernehmungsprotokolle fanden gezielte Verbreitung in der Schweiz und im Elsaß. Diese Kunde von einer Verschwörung der Juden zur Ausrottung aller Christen führte zu

---

<sup>12</sup> Die Darstellung basiert im wesentlichen auf: Schoeps, J.H. (Hg.): Neues Lexikon des Judentums. Gütersloh 1992. S.82.

einer Verfolgungswelle, die mit der Ausbreitung der Pest einherging, sie bald überholte. Die Folge waren wiederum Bedrohung der Juden, Flucht, Mord und Vertreibung. Damit wurden die meisten jüdischen Gemeinden in West- und Mitteleuropa vernichtet. Später wurde der Vorwurf der Brunnenvergiftung gegen andere Randgruppen der christlichen Gesellschaft wiederholt (z.B. 1390 gegen Bettler in Frankreich, 1460 gegen die Waldenser in Arras).

Literaturempfehlung:

◆ **Gordon, N.:** Der Medicus.

◆ **Hurwitz, E.:** Bocksfuß, Schwanz und Hörner. Vergangenes und Gegenwärtiges über Antisemiten und ihre Opfer. Zürich 1986 [Nagel&Kimche, DM 32,80]

Lektüre-Empfehlung:

◆ **Heine, H.:** Der Rabbi von Bacherach.

◆ **Trease, G.:** Das goldene Elixier. Weinheim / Basel 1993 [Beltz&Gelberg, DM 14,80]

### **3.2.4.1. Exkurs: Die Aschkenasim - die Juden aus Aschkenas**

☒☒ Aschkenas [hebr.: אַשכּנַז] ist die hebräische, biblische Bezeichnung für ein „nördliches Volk“ (Name des dritten Enkels Japhets, Sohn Gomers - vgl. 1.Mose 10,3; Land am oberen Euphrat nach Jeremias 51,27). Im 6.Jahrhundert wurde dieser Begriff für Skandinavien gebraucht, später, im Mittelalter, zur Zeit der Kreuzzüge, wurde er für Deutschland übernommen. Die Juden dort wurden Aschkenasim [hebr. Plural] genannt. Da mit der Wende des 13. und 14.Jahrhunderts viele Juden Deutschland verließen, wurde der Begriff bald auf die Juden (Nord-) Frankreichs, Englands und Norditaliens übertragen.

☒☒ „Die Aschkenasim entwickelten, ausgehend von der mittelalterlichen Bewegung der Chassidei Aschkenas. eine eigene Tradition mit fundamentalistisch-rigoristischen Zügen, eigene Riten, eigene Aussprache des Hebräischen, der Verherrlichung der Martyriums [hebr.: קִדּוּשׁ הַשֵּׁם, Kiddusch ha Schem] und der von Gerschom Ben Jehuda (960-1028 oder 1040?) verordneten Einehe. Im neuzeitlichen Polen-Litauen entwickelten die Aschkenasim eine eigene Kultur, seit dem 18.Jahrhundert stark geprägt von der Frömmigkeitsbewegung des Chassidismus. Zu Beginn des 19.Jahrhunderts stellten die Aschkenasim 90% aller Juden der Welt. Im 19. und 20.Jahrhundert verdrängten die Sprachen der Länder, in denen die Aschkenasim lebten, allmählich das Jiddische als Muttersprache, ein Indiz für die demographische und kulturelle Assimilierung zahlreicher Aschkenasim. 1948 waren rund 80% der israelischen Juden Aschkenasim. Nach 1940 nahm jedoch die Einwanderung von Aschkenasim ständig ab, die der orientalischen Juden afro-asiatischer Herkunft stark zu. 1965 stellten die Aschkenasim noch 50% der jüdischen Bevölkerung Israels, 1990 waren nur noch rund ein Drittel der Israelis euro-amerikanischer Herkunft.“

Nach: Schoeps, J.H. (Hg.): Neues Lexikon des Judentums. Gütersloh 1992. S.50f (mit kleinen Änderungen)

Schüler-Aufgaben

☒☒ Kläre die dir unbekanntesten Begriffe mit Hilfe eines Lexikons.

☒☒ Erkläre den Bedeutungswandel des Begriffes Aschkenas bzw. Aschkenasim!

☒☒ Versuche zu erklären, warum das Martyrium zeitweilig „verherrlicht“ wurde! Was ist damit gemeint, welche historischen Erfahrungen knüpfen sich daran?

Literaturempfehlung:

◆ **Elbogen, I. / Sterling, E.:** Die Geschichte der Juden in Deutschland. Frankfurt 1988 [Athenäum, DM 24,80]

### 3.2.5. Verfolgung und Austreibung - von der Verdrängung aus Mitteleuropa nach dem Shtetl Osteuropas

☒ Um die Kultur des im folgenden angesprochenen osteuropäischen Shtetls und die Wirkung der jiddischen Sprache lebendiger werden zu lassen, können Geschichten und Erzählungen von modernen jiddischen Autoren wie Schalom Asch, Isaak Bashevis Singer und anderen im Unterricht behandelt werden, oder aber die jüdischer Autoren, die sich in ihrer literarischen Auseinandersetzung mit der Welt des Shtetls beschäftigten, wie Martin Buber, der sie romantisierte, oder Karl Emil Franzos (Der Pojaz), der sie als Gegenbild zu einer aufgeklärten jüdischen Existenz in gelegentlich sarkastischen Zügen zeichnete.

☒ Die christlichen Verfolgungen stellten die Juden vielfach vor die alleinige Wahl zwischen Tod und Taufe. Gelegentlich gaben sich die Verfolger jedoch auch mit der Ver- und Austreibung der Juden aus ihren Städten zufrieden. Manchem Juden gelang jedoch auch die Flucht auf eigene Faust. Mit den Kreuzzügen und den Verfolgungswellen im 13. und 14. Jahrhundert begann die massenhafte Flucht und Vertreibung der Juden aus Deutschland. Eine große Wanderungsbewegung führte nach Polen, wo die Juden (in Kleinpolen) seit 1264 durch ein von Boleslaw dem Frommen verfügtes Generalprivileg günstigere Lebensbedingungen erwarteten, das 1334 von Kasimir dem Großen (für Großpolen) bestätigt und verschiedentlich (1364 und 1367) erweitert wurde. Dort genossen die jüdischen Gemeinden eine relativ große Autonomie. Die polnischen Herrscher versprachen sich von der Ansiedlung der Juden in Polen einigen ökonomischen Gewinn, etwa durch die erhoffte Belebung des Handels. Die Juden gelangten in den Status der nach dem Beispiel des Privilegs Friedrichs II. von 1237 geschaffenen „Kammerknechtschaft“, mit der sie zu Zahlungen an den Herrscher verpflichtet wurden, dafür jedoch auch einen gewissen physischen Schutz und die Gewährung ihrer wirtschaftlichen Tätigkeiten genossen (Statut von Kalisch, 1264). Ihren Lebensunterhalt verdienten die Juden Polens im Handel, aber auch im Handwerk und in der Landwirtschaft, wie sich aus der Tatsache schließen läßt, daß Fürst Henryk den Landwirten einen Zehnten abverlangte, wobei Juden ausdrücklich mit eingeschlossen waren.<sup>13</sup> In Polen werden erste jüdische Niederlassungen für das 8. und 9. Jahrhundert angenommen; Nachweise finden sich für die Zeit seit dem 10. Jahrhundert. Die jüdische Gemeinschaft in Polen erhielt jedoch mit der Zuwanderung aus anderen mitteleuropäischen Regionen, insbesondere aus Deutschland, erheblichen Zuwachs. Die Pest-Epidemie von 1348/49 und der damit verbundene Vorwurf der Brunnenvergiftung gegen die Juden verstärkten die Not der Juden in den deutschen Landen und trugen zu einer weiteren Zuwanderung nach Polen bei. Dort erwartete die Flüchtlinge jedoch kein spannungsfreies Leben - auch dort gab es die zwangsweise Absonderung in eigenen Judenvierteln (Konferenz von Breslau, 1267), Austreibungen aus den Städten (Bemühungen einiger Städte um ein Privileg, Juden nicht bei sich dulden zu müssen, „de non tolerandis Judaeis“, Austreibungen z.B. aus Warschau im Jahre 1483 oder aus Krakau 1495) und mit den üblichen „Ritualmord-Vorwürfen“ verbundene Verfolgungen (etwa: 1339 in Posen, 1407 in Krakau, 1598 in Lublin). Die den Juden erteilten Privilegien, mit denen sie eine Sonderstellung erhielten, boten weiterhin Anlaß zu Anfeindungen durch den Klerus und das polnische Bürgertum, die die ökonomische Bedeutung der Juden vor allem zwischen dem 13. und 16. Jahrhundert eingeschränkt sehen wollten. Juden waren vom Adel als Steuerpächter oder Generalsteuereinnehmern benannt worden (u.a. unter Zygmunt II. 1506-1548) oder waren mit der Verwaltung staatlicher Monopole (Salz, Spirituosen etc.) betraut worden. Einige lebten als Pächter von Landgütern, Wäldereien und Mühlen, die

<sup>13</sup> vgl. Netzer, S.: Wanderung der Juden und Neusiedlung in Osteuropa, in: Brocke, M. (Hg.): Beter und Rebellen - Aus 1000 Jahren Judentum in Polen. Frankfurt/M. 1983. S.38.



polnischen Kleinadeligen gehörten. Deshalb trugen die Juden Polens großen Anteil am Handel mit landwirtschaftlichen Produkten und an der Entwicklung der Städte zu Handels- und Umschlagzentren. Im Dienste der großen Magnaten übernahmen sie eine gewichtige Funktion bei der Landnahme in der Ukraine. Die Spannungen, die zwischen den Juden und ihren christlichen Nachbarn daraus herrührend entstanden, sollten im Unterrichtsgespräch diskutiert werden. Oft genug entlud sich der Zorn der Landarbeiter, die von jüdischen Pächtern zur Leistung angehalten wurden, gegen die Juden, nicht aber gegen den christlichen Kleinadel, der mit seinen Pachtbedingungen zum Elend großer Volksmassen entscheidend beitrug.

Die aus dem Westen nach Polen geflohenen Juden brachten ihre Sprache, das Jiddische, mit in die neue Heimat. Diese Sprache beruhte auf mittel- und oberdeutschen Dialekten des Mittelalters, in die zunächst hebräisch-aramäische Worte mit einfließen. Außerdem sind Spuren romanischer Sprachen und, mit der zunehmenden Verbreitung der Juden im slawischen Raum, auch slawische Elemente aufgenommen worden, die zu einer eigenen Variante des Jiddischen, dem Ost-Jiddisch, führten. Im Altjiddischen gibt es die Bezeichnung „Teitsch“ von „Deutsch“ für diese Sprache.

### 3.2.5.1. Exkurs: Mameloschn - Muttersprache - Die jiddische Sprache

☒ Unter den aschkenasischen Juden war über viele Jahrhunderte das Jiddische weit verbreitete Umgangssprache. Die hebräische Sprache war für sie die Sprache ihrer Gebete, die durch den alltäglichen Gebrauch nicht entweiht werden sollte [der hebräische Begriff für die Gebetsprache Hebräisch war לשון הקדש, Laschon Hakodesch = heilige Sprache]. Die jiddische Bezeichnung für das Jiddische ist Mameloschn [jidd.: מאמעלשון, von מאמע, Mame = Mutter und jidd.: לשון, Loschn = Sprache, von hebr.: לשון, Laschon = Zunge, Sprache]. Der im Jiddischen wie im Hebräischen gleich geschriebene Begriff לשון wird im Jiddischen loschn, im Hebräischen laschon gesprochen.

Das Jiddische wird in hebräischen Buchstaben (von rechts nach links, ⇐) geschrieben. Es setzt sich aus Worten zusammen, die vornehmlich hebräischen und (mittel- und althoch)deutschen Ursprungs sind. Hinzu kommen Begriffe, die der jeweiligen Landessprache entlehnt sind. Da das Jiddische viele Ähnlichkeiten mit dem Deutschen aufweist, soll hier ein kurzer ☒Text uns neugierig machen:

Jiddisch ⇐	Umschrift ➔
וועלוועלע איז א גיט יינגעלע	Welwele is a git jinglele.
אינדערפרי גייט וועלוועלע אין חדר ארוון.	In der Fri gejt Welwele in Chejder arajon.
דער רבי זאגט, אזוועלוועלע איז	Der Rebbe sogt, as Welwele is
א גיט יינגעלעך	a git Jinglele.
ער פארשפעטיקט זיך קיינמאל נישט צו קומען	Er farschpetikt sich keijnmol nischt zu kumen
אין חדרך	in Chejder.
דער רבי לויבט אים שטענדיק פאר אלע קינדערך	Der Rebbe lojbt im schtendik for ale Kinder.

Nach: Michalska, J.: מאמעלשון - Mameloschn. Warschau 1988/89. S.9

☒Anmerkungen: *Welwele* [jidd.: וועלוועלע] ist der Name eines Jungens; *Chejder* [jidd.: חדר] ist die jüdische Grundschule; der *Rebbe* [jidd.: רבי, von hebr.: רבי, Rabbi, mein Lehrer] ist der Rabbiner oder Lehrer. Die hebräischen Buchstaben werden im Jiddischen in etwa in folgender Weise gelesen: א=a/o; ב=b; ג=g; ד=d; ה=h; ו=u; וו=w; ז=z/s; ח=ch; ט=t; י=i/j; יי=ej/aj; כ=ch; ך=ch (am Wortende); ל=l; מ=m; ם=m (am Wortende); נ=n; ן=n (am Wortende); ס=s/ß; ע=e; פ=p/f; ף=p/f (am Wortende); צ=tz/z; ץ=z (am Wortende); ק=k; ר=r; ש=sch; ת=s/t; ווי=o/j; שט=tsch; זש=dsch

- ☒ Versuche, den Text in der Umschrift zu verstehen. Es hilft dir vielleicht, ihn laut zu lesen.
- ☒ Erkläre, woher die Anklänge an die deutsche Sprache und die hebräischen Einschübe im Jiddischen kommen!
- ☒ Versuche einmal, die folgenden jiddischen Begriffe mit Hilfe der Buchstabenliste zu lesen: יידיש, לוסטיק, שוועסטערל - du wirst feststellen: du kannst Jiddisch! (Immerhin drei Worte!)
- ☒ Decke die Umschrift ab und versuche, den Text über Welwele im jiddischen Original mit Hilfe der Buchstabenliste zu lesen.
- ☒ Überlege, warum Jiddisch in hebräischen Schriftzeichen geschrieben wird! Warum beherrsch(t)en religiöse Juden die Schrift, die lateinische aber vielleicht nicht?

☒Mithilfe des jiddischen Textes soll ein *sinnlicher* Eindruck von der jiddischen Sprache erzeugt werden. Erkenntnisse über die Bedeutung der hebräischen Sprache (als Gebetsprache) und Schrift sollen so verfestigt werden. Die Nähe der

jiddischen zur deutschen Sprache mag als Beleg für die kulturelle Beeinflussung dienen. Es sollte auch erörtert werden, daß die Juden aus den deutschsprachigen Gebieten mit und nach den Kreuzzügen wiederholt vertrieben wurden, und daß sie ihre Muttersprache, das Jiddische, mitgenommen haben - ein Grund, warum in Osteuropa viele Juden Jiddisch sprachen und Deutsch gut verstanden. Die jiddischen Worte in der Aufgabe heißen übrigens (von rechts nach links) *Schwesterl* [שוועסטערל], *lustik* [לוסטיק] und *Jiddisch* [יידיש].

☒ So, wie das Jiddische viele Worte aus verschiedenen Sprachen übernommen und umgebildet hat, hat es auch in seiner nichtjüdischen Umwelt Spuren hinterlassen. Es gibt z.B. im Deutschen eine große Zahl von Worten, die über das Jiddische ins Deutsche gelangt sind. Hier einige Beispiele für die jiddischen Worte im Deutschen:

☒ Im Klassenraum zieht es wie Hechtsuppe. Die Fenster stehen weit offen. Ein regelrechter Sturmwind zieht durch die Tischreihen. Kein Wunder, die Hechtsuppe ist dem Jiddischen entlehnt. „*Hech supha*“ bedeutet im Hebräischen Sturmwind. Wer zum Jahreswechsel einen „guten Rutsch“ wünscht, spricht zur Hälfte eingedeutschtes Jiddisch. „*Rosch*“ heißt im Hebräischen *Haupt* oder *Anfang*, und das jüdische Neujahrsfest heißt „*Rosch ha-Schana*“, Anfang des Jahres. Daher der Wunsch, der mit dem Rutschen übers Eis gar nichts zu tun hat. Wenn der *Pleitegeier* droht, versucht der Bankrotteur die Flucht ins Weite. Kein Vogel verbirgt sich jedoch hinter dem *Pleitegeier*, sondern eben der sich seinen Schulden Entziehende, denn Pleite geht auf das jiddische Wort für Flucht, „*pleto*“ [hebr.: פליתה oder פלטה, pleita = Rettung, Rest; hebr.: פליט, palit = Flüchtling], zurück, und der *Geier* ist das jiddische Wort für den, der geht. Auch der „seltsame *Kauz*“ läßt uns zwar an einen Vogel denken, wenn wir jemanden, der sich für unser Verständnis ungewöhnlich verhält, so nennen. Der *Kauz* geht aber auf das Hebräische und Jiddische zurück, wo „*kodesch*“ [hebr.: קודש oder קדש, kodesch = Heiligkeit, Heiliges] Heiliger bedeutet. Ein seltsamer *Kauz* ist schon ein seltsamer Heiliger! Einen Vogel mag er trotzdem haben. Aber auch der ist uns über das Jiddische zugeflogen. Im Jiddischen heißt es: „*Du haibtn weokal*“, „*Du bist ein ganz Verdrehter*“. Er ist eben eine trübe Tasse und hat nicht alle Tassen im Schrank, nur sind die nicht aus Porzellan. Das Grundwort ist das hebräische „*toschia*“ [hebr.: תושיה = auch: Findigkeit, Wendigkeit, Umsicht], das Verstand und Klugheit bedeutet. Wer vom *Pleitegeier* nichts weiß, der hat *Kesch*. Das klingt zwar wie das englische „*cash*“, kommt aber, Du rätst es nie, aus dem Jiddischen. Dort verspricht „*Kisch*“, was soviel wie „Klang“ bedeutet,  *klingende Münze*. Macht er seinen Reibach, ist es im Jiddischen der „*rebbach*“, im Hebräischen „*rewach*“, was „Zins“ heißt. Ich höre schon, wie Du, frech wie *Oskar* (von „*ossok*“, das im Jiddischen für „*frech*“ steht) in Gedanken sagst: „Der *Macker* ist wohl *meschugge*, uns mit solchem *Schofel* zu nerven!“ Bingo! Dreimal Jiddisch! *Macker* kommt hier vom jiddischen „*machor*“, dem Bekannten, Kamerad und Freund *Meschugge* heißt im Jiddischen „*verrückt*“ [hebr.: משגע], und „*schophol*“ [hebr.: שפול] bedeutet wertlos, lumpig. „Bitte“, antworte ich, „dann behalte doch Deinen Vogel!“

☒ Mit der Wanderungsbewegung nach Osteuropa und der Austreibung der Juden aus Spanien verlagerte sich das Zentrum jüdischer Kultur in Europa zusehends nach Polen und den angrenzenden osteuropäischen Ländern. Die Mehrzahl der Juden Polens lebten in den von Kleinadeligen auf deren Latifundien gegründeten Städten und Dörfern, wo sie oft regional die relative Mehrheit der Bevölkerung bildeten. Diese Ansiedlungen heißen im Jiddischen Shtetl. Diese Kultur wurde in Europa erst mit der Vernichtungspolitik der Nazis ausgelöscht. Spuren davon sind jedoch noch in den chassidischen Gemeinschaften in Israel und den USA zu finden.

Literaturempfehlung:

Literatur iddischer Autoren wie An-Ski, Asch, Gebirtig, Isaak Bashevis Singer.

### **3.3. In der Neuzeit**

☒ Mit dem Anbruch der frühen Neuzeit ist für die Juden in Deutschland kein gravierender Einschnitt verbunden - die Periode von der Mitte des 14. bis zur Mitte des 17. Jahrhunderts ist von Ausweisungen, den aus dem Mittelalter bekannten Legenden des „Hostienfrevels“, des „Ritualmordes“, von weiteren Ausgrenzungen, Pogromen und den Interessen der jeweiligen Territorialherren geprägt. Regional wurde etwa die Kennzeichnungspflicht für Juden festgeschrieben (z.B. durch die Regionalkonzilien des Nikolaus von Kues, 1451). Im entstehenden Protestantismus gewannen antijüdische Klischees in den 1540er Jahren z.T. an neuem Schwung. In den geistlichen Territorialstaaten lebten die Juden unter dem Schutz des Klerus ruhiger, da die Fürstbischöfe dort von den Sonderabgaben der Juden profitierten, die diese zahlen mußten, um Privilegien und Schutz zu erhalten. Diese Haltung setzte sich allmählich auch bei der weltlichen Herrschaft durch, schließlich waren die Mittel, die dem Landesherrn aus dem Judenschutz zuflossen, Einnahmen, die keiner ständischen Kontrolle unterlagen. Dafür erhielten die Juden weitgehende Freiheit in der Regelung ihrer inneren Belange. In den meisten Territorien entstanden Judenschaften, an deren Landtagen alle jüdischen Männer stimmberechtigt teilhatten. Ihre Aufgabe war die Wahl des Landesrabbiners und der Repräsentanten, darunter der „Vorgänger“, die die Judenschaft gegenüber dem Landesherrn vertraten, sowie die Verteilung der steuerlichen Verpflichtungen unter den Juden des jeweiligen Landes. Mit dieser Territorialisierung der Juden in den deutschen Landen wurde der Entwicklung Rechnung getragen, daß das Kaisertum den Judenschutz nicht mehr garantieren konnte. Erst mit der Konsolidierung des absolutistischen Staates unter dem Großen Kurfürsten von Brandenburg-Preußen, Friedrich Wilhelm, setzte um 1648 eine Wende hin zu einer Stabilisierung der Situation der dortigen Juden ein. Eine Vielzahl von vor dem in der zu Polen gehörenden Ukraine wütenden *Chmielnicki-Aufstand* fliehenden Juden konnte sich in den brandenburgisch-preußischen Territorien niederlassen. Hier liegt ein erster Grundstock für eine Entwicklung, die Preußen trotz verschiedener Rückschritte zu einem Zentrum der deutschen Juden werden ließ. Der Weg zur bürgerlichen Emanzipation der Juden war jedoch noch weit. Auf diesem Weg wollen wir die Juden Deutschlands ein Stück weit begleiten.

1492 ist ein Jahr, das für die kulturelle Entwicklung Europas eine besondere Bedeutung hatte - das Jahr der Entdeckung Amerikas. Im selben Jahr wurden die spanischen Juden, die einen nicht unbedeutenden Teil der Judenheit ausmachten und auf eine lange, kulturell reiche Vergangenheit blicken konnten, vor die Wahl gestellt, sich entweder taufen zu lassen oder auszuwandern. Auch den Lebensbedingungen der spanischen Juden unter der Inquisition wollen wir hier nachgehen. Schließlich soll eine Perspektive auf das Geschehen jener Zeit eröffnet werden, die es erlaubt, die jüdische Gemeinschaft und die Juden als handelnde Subjekte zu begreifen.

#### **3.3.1. Juden in Spanien - Sephardim unter der Inquisition**

☒ Hier sollen die Spannungen, die die jüdische Existenz in der Auseinandersetzung zwischen Christentum und Islam bestimmten, noch einmal näher untersucht werden. Die Besonderheit der Bedingungen jüdischen Lebens unter dem Islam werden als bekannt vorausgesetzt. Zur literarischen Vertiefung und Illustration (Medienwechsel) wird der Heine-Text „*Disputation*“ aus den „*Hebräischen Melodien*“ empfohlen.

☒ 📖 Spanien [hebr.: ספרד, Sepharad] war über Jahrhunderte eines der Zentren der jüdischen Kultur und Gelehrsamkeit. Erste jüdische Ansiedlungen sind bereits für das 4. Jahrhundert belegt. Ab 711, nach der Eroberung des Westgotenreiches durch

die Araber, ließen sich Juden aus Nordafrika und Asien vornehmlich im Süden Spaniens nieder, wo sie unter dem Islam zwar als Bürger zweiter Klasse behandelt wurden, jedoch eine gewisse innerjüdische Autonomie erhielten. Die Juden Spaniens nahmen regen Anteil an der kulturellen und wissenschaftlichen Entwicklung, unter ihnen waren berühmte Gelehrte, Ärzte und Philosophen jener Zeit. Sie nahmen aber auch wichtige Positionen im Handel, Geldverleih, als Regierungsbeamte und Diplomaten ein, und auch im Militär waren einige von ihnen mit Offiziersrang vertreten. Ein Einbruch vollzog sich im 11. Jahrhundert, als immer mehr Juden sich gezwungen sahen, vor Islamisierungsversuchen und islamischen Verfolgungen in die christlichen Staaten auf der Iberischen Halbinsel auszuweichen. Waren die Juden unter dem Islam als eine nationale Minderheit anerkannt, galten sie im christlichen Spanien als religiöse Minorität, die zwar abgesondert von den Christen leben mußte, sich dennoch in nahezu allen Berufszweigen entfalten konnte. Zwischen dem 11. und 14. Jahrhundert liegt eine Blütezeit, die durch antijüdische Ausschreitungen, die in Kastilien begannen und bald nach Aragón übergriffen, ab 1391 ihr allmähliches und blutiges Ende fand. Etwa 50.000 der rund 260.000 bis 300.000 in Spanien lebenden Juden wurden umgebracht. Vor die Wahl zwischen Tod oder Taufe gestellt, wählte jedoch eine größere Zahl der Juden den Übertritt zum Christentum. Mit einem königlichen Dekret von 1412 wurden die dem Judentum treu Gebliebenen geächtet. Sie wurden gezwungen, in besonderen Stadtvierteln zu leben, ihr Haupt und ihren Bart zu scheren und unterscheidbare Kleidung zu tragen. Die Autonomie jüdischer Gerichtsbarkeit wurde gebrochen. 1414 wurden einige der ökonomischen Beschränkungen, die gegen Juden ausgesprochen worden waren, wieder aufgehoben, da diese zu Mindereinnahmen in der Staatskasse geführt hatten. Im Jahre 1413 begann die Disputation von Tortosa, die Papst Benedikt XIII. veranlaßt hatte. Dort wurden die Juden gezwungen, die jüdischen Überlieferungen und den Talmud gegen die Anwürfe ihrer christlichen Kontrahenten in Anwesenheit der päpstlichen Kurie zu verteidigen. Auf christlicher Seite sprach ein Christ jüdischer Herkunft, Geronimo de Santa Fé (früher: Joshua Lorki). Zu Beginn der ersten von neunundsechzig Sitzungen erklärte der Papst, es gehe ihm nicht darum, welche der beiden Religionen die wahre sei, „denn ich weiß, meine Religion und mein Glaube sind wahr und eure Tora war einmal wahr, aber sie ist aufgehoben“. Am Ende der Disputation im Jahre 1414 befahl der Papst die Verbrennung des Talmud.

Zwischen 1415 und der Mitte des 15. Jahrhunderts trat relative Ruhe ein, die vor allem den zum Christentum konvertierten Juden, die teilweise im Verborgenen weiter dem jüdischen Ritus folgten, einen gewissen gesellschaftlichen Aufstieg ermöglichte. Gegenüber den „*Conversos*“ (span.: *Übergetretene*) oder „*Marranen*“ (umgangssprachliche abschätzig Bezeichnung für die Übergetretenen, span. „*marranas*“ von „*marrana*“, dt.: *Sau*) gab es vor allem seitens kleinbürgerlicher christlicher Schichten erhebliche Zweifel an der Aufrichtigkeit ihres christlichen Bekenntnisses. Diesen Zweifeln mischte sich ein nicht unerheblicher Neid gegenüber den „*Conversos*“ bei, die es zu hohen Ämtern und einer bedeutenden Rolle im Handel gebracht hatten. 1451 setzte Papst Nikolaus V. besondere Inquisitoren ein, die jene ausfindig machen und verfolgen sollten, „die äußerlich Christen sind, aber in Wirklichkeit jüdische Bräuche halten“. Im Aufbruch von Toledo, der Hauptstadt Kastiliens, wurden im Jahre 1467 etliche „*Conversos*“ umgebracht - ähnliche Auseinandersetzungen flammten in allen Teilen des christlichen Spaniens in der Folgezeit auf. 1471 wurden Kastilien und Aragón durch die Heirat von Ferdinand von Aragón und Isabella von Kastilien miteinander verbunden. Zwischen 1478 und 1492 wurde dann das Instrument der Inquisition noch einmal verstärkt gegen die „*Conversos*“ benutzt. 13.000 Übergetretene wurden als Scheinchristen verurteilt, davon etwa 2.000 zum Tode. Am 31. März 1492 wurden die 150.000 sich noch zu ihrem Judentum bekennenden Juden vor die Wahl zwischen Taufe und Auswanderung gestellt. Die Mehrzahl derer, die die Auswanderung wählten, siedelte sich in Nordafrika und im Türkischen Reich an, wo sich ihre sephardischen Traditionen am ehesten hielten. Einige führte die Flucht vor der Verfolgung auch über

Portugal, wo die Lebensbedingungen für die „*Conversos*“ anfangs günstiger aussehenden, nach den spanisch besetzten Niederlanden und nach Nordwestdeutschland, wo sich bald blühende sephardische Gemeinden bildeten.

Aufgaben:

- 📖✍ Beschreibe die Haltung der katholischen Kirche und der katholischen Obrigkeit gegenüber den Juden Spaniens.
- 📖✍ Vergleiche die Reaktion der spanischen Juden auf die Zwangstaufen mit der der Juden in Deutschland während der Kreuzzüge. Versuche, die Unterschiede zu erklären.
- 📖✍ Erkläre den Begriff „*Disputation*“!
- ✍ Wie verhielten sich die Christen gegenüber den zum Christentum übergetretenen Juden?

### 3.3.2. Auswanderung und Vertreibungen zu Beginn der Neuzeit

☒ Am Beispiel der jüdischen Gruppen, die im 17. Jahrhundert in Amsterdam Zuflucht vor Verfolgungen nahmen, soll ein lebendigeres Bild jüdischen Lebens zwischen Vertreibung, Auswanderung und der Suche nach einer neuen Heimat gezeichnet werden. Die hier wiedergegebenen Bilder können zur Behandlung des Themas, welches Bild wir uns von den Juden machen (*Imago*), und wie es sich vom Selbstbild der Juden (*Identität*) unterscheidet, benutzt werden. Das Spannungsverhältnis zwischen Eigen- und Fremdzuschreibungen, das teilweise von unterschiedlicher Tradition, jeweiliger Anpassung an die nichtjüdische Umwelt und von der sozialen Schicht der betrachteten jüdischen Lebensläufe abhängt, sollte eingehender mit den SchülerInnen besprochen werden. Schließlich finden wir hier Berührungspunkte zwischen verarmten und wohlhabenden Juden - es wird deutlich, daß das Bild des jüdischen Handelsmannes nicht nur das des reichen Kaufmanns sein kann, wie es der Neid der christlichen Bevölkerung, die im Mittelalter vermögende Kaufleute und Kreditgeber ins Visier nahm, nahelegt. In jener Zeit war es eher der Hausierhandel, der das Leben der Mehrheit der Juden bestimmte. Die jüdischen Unterschichten treten erstmals in das Bewußtsein der SchülerInnen.

☒ 📖 1602 siedelte sich die erste jüdische Gemeinde in Amsterdam an, die aus überwiegend aus portugiesischen „*Conversos*“ bestand. Diese waren überwiegend im Großhandel tätig, insbesondere im Zuckerimport. Wenig später kam eine aschkenasische Gruppe von Glaubensflüchtlingen aus Polen und Deutschland hinzu. Diese ärmeren Zuwanderer lebten zum großen Teil vom Straßenhandel. 1632 wurde durch einen Erlaß des Amsterdamer Bürgermeisters den Juden der Handel innerhalb der Stadt und der Zugang zu den Zünften verboten. Der Erlaß traf die Aschkenasim weitaus schwerer, da die Sephardim ihr Geld im Großhandel, also außerhalb der Zünfte, verdienten. Anfangs vollzogen die Juden Amsterdams ihre Gottesdienste im Verborgenen. Die erste öffentliche Synagoge wurde 1639 geweiht. Bis 1635, als die aschkenasische Gemeinde begründet wurde, wurden die jüdischen Zuwanderer aus dem Osten von den drei sephardischen Gemeinden betreut, die sich 1639 zu einer großen Gemeinde zusammenschlossen. Die Familie *Suasso*, die, aus Portugal vertrieben, sich in den Niederlanden niederließ, soll uns die Geschichte der Flucht sephardischer Familien vor Augen führen. Die Familie Suasso bietet sich für eine solche Betrachtung an, da sich etwa Bilder erhalten haben, die dieser Geschichte ein Gesicht verleihen. Der Lebensweg der Familie ist von den Widersprüchen gekennzeichnet, mit denen Juden in jener Zeit lebten, leben mußten:



Don Antonio Lopes Suasso  
1614 Bordeaux - 1685 Den Haag



Don Francisco Lopes Suasso  
1641 Amsterdam - 1710 Den Haag

☞ „Die Familie Suasso stammte ursprünglich aus Braganca in Portugal. Sie ließ sich um 1600 in Bordeaux, Südfrankreich, nieder, wo Francisco 1602 sein Medizinstudium abschloß. Er heiratete seine Cousine Isabel Mendes. Von ihren zehn Kindern wurden zwei Ärzte, einer katholischer Geistlicher und zwei Händler. Die Töchter heirateten sephardische Kaufleute. Der Sohn Antonio Lopes Suasso (1614-1685) handelte vornehmlich mit Wolle, jedoch auch mit Juwelen und Edelsteinen. Als Antonio Lopes Suasso nach Amsterdam kam, [wo Juden mit einer relativen Toleranz begegnet wurde,] bekannte er sich zum jüdischen Glauben und nahm den Namen Isaac Israel Suasso an. Außerhalb der jüdischen Gemeinde trug er weiterhin seinen christlichen Namen. Bereits 39 Jahre alt, heiratete er 1653 Rachel de Pinto. Diese Eheschließung verschaffte ihm enge Verbindungen mit einem wichtigen Handels- und Bankiersgeschlecht. Aus dieser Ehe stammten vier Töchter und ein Sohn, Francisco (1641-1710). Seine gute finanzielle Position machte es Antonio möglich, 1676 die Baronie Avernas-le-Gras zu kaufen. Zu der Zeit ist er bereits vom spanischen König Karl II. geadelt worden, eine ungewöhnliche Auszeichnung für eine Zeit, in der Juden nicht dem bürgerlichen Stand angehören durften. Die Familie bewegte sich in Amsterdamer Handelskreisen und im höfischen Milieu des Statthalters in Den Haag als Gleiche unter Gleichen.“

Aus: Nachama, A. / Sievernich, G. (Hg.): Jüdische Lebenswelten. Katalog. Berlin 1991. S.330, Bilder: 330f (mit Zufügungen von Matthias Heyl)

#### Aufgaben:

- ☞ ✎ Zeichne den Weg der Familie Suasso in eine Europa-Karte ein, die Du Dir mit Hilfe eines Atlas anfertigst.
- ✎ Versuche, das Verhältnis der Familie Suasso zu ihrer jüdischen Herkunft zu beschreiben. Gibt es für Dich Gründe, die es berechtigt erscheinen lassen, daß die Familie bis zur Niederlassung in Amsterdam zur Gruppe der „Scheinchristen“ gehörte?
- ✎ Fasse die Berührungspunkte der Familie mit ihrer christlichen Umwelt zusammen.
- ☞ ✎ Versuche, Dich über die Gründe für die Niederlassung in Amsterdam kundig zu machen.

☞ In Polen brachen 1648 Aufstände ukrainischer Kosaken gegen den polnischen Landadel aus, die von Bogdan Chmielnicki angeführt wurden. Während der kriegerischen Auseinandersetzungen fanden schätzungsweise 100.000 Juden in Polen und der Ukraine den Tod. Damit begann eine nicht abbreißende Welle von Pogromen (von Pogrom, russ.: Massaker, Verwüstung), die das polnische Judentum in Elend, Armut und Verzweiflung versetzte. Viele der Geschundenen suchten Zuflucht im Westen, auch in Amsterdam, der aufstrebenden Hafenstadt, die eine gewisse Toleranz versprach. Aber auch aus Deutschland, Österreich, Böhmen und Lothringen kamen jüdische Glaubensflüchtlinge nach den Niederlanden.

Der niederländische Historiker *Gans* schreibt zur Unterscheidung von sephardischen und aschkenasischen Juden:

☞ „Die Aschkenasim gehörten einer ganz anderen Welt an als die Sephardim. Aus dem fernen Spanien oder Portugal kam eine <ihrem gesellschaftlichen und Bildungsstand nach> stärker ausgewählte Gruppe von Flüchtlingen als aus Deutschland [und Polen]. Die Sephardim hatten darüber hinaus zuerst in einer islamischen Umgebung, später, als Getaufte [in einer christlichen Gesellschaft], in größerer Anpassung an die europäische Kultur gelebt, als die deutschen oder polnischen Juden, die das isolierte Leben traditionsgetreuer Juden gelebt hatten. Die nach westeuropäischen Maßstäben bessere Bildung der sephardischen Juden kam auch in ihren Gottesdiensten zur Äußerung. Den Holländern fiel dieser Unterschied sehr deutlich auf, wie Bildnisse [jener Zeit] belegen.“

Aus: Gans, M.H.: Memorboek - Platenatlas van het leven der joden in Nederland van de middeleeuwen tot 1940. Baarn 1988. S.55 (Übersetzung aus dem Niederländischen mit kleinen Zufügungen von Matthias Heyl)



**Rembrandt van Rijn: „Aschkenasische Juden“ in Amsterdam 1648,** aus: Gans, M.H.: Memorboek. Platenatlas van het leven der joden in Nederland van de middeleeuwen tot 1940. Baarn 1988 [Bosch & Keuning]

#### Aufgaben:

☞ Überlege, worin sich die jüdischen Glaubensflüchtlinge aus Polen und Deutschland von den sephardischen Zuwanderern unterschieden. Ziehe die beiden Abbildungen für Deine Überlegungen hinzu.

☞ Begründe, warum die polnischen Juden in größerer Isolation gelebt haben als die spanischen oder portugiesischen Juden. Benenne Vor- und Nachteile einer solchen Isoliertheit.

☞ Der niederländische Historiker Gans schreibt über *Abraham Francisco Lopes Suasso*:

„Abraham Francisco nahm eine herausragende Stellung in der jüdischen Gemeinschaft ein, aber das war seine portugiesische Gemeinde. Der Abstand zwischen diesem Sepharden und einem aschkenasischen Hausierer wird sicher sehr viel größer gewesen sein als der zwischen ihm und einem seiner nicht-jüdischen Kollegen.“

Aus: Gans, M.H.: Memorboek - Platenatlas van het leven der joden in Nederland van de middeleeuwen tot 1940. Baarn 1988. S.236 (Übersetzung aus dem Niederländischen von Matthias Heyl)

Beziehe zu dieser Aussage Stellung.

☞ Die Abbildungen des christlichen niederländischen Dichters van den Vondel und des sephardischen Arztes, Dichters und Schriftgelehrten Ephraim Bueno zeigen, daß es im ausgehenden 17. Jahrhundert in Amsterdam „keine äußerlichen Unterschiede zwischen den portugiesisch-jüdischen Kaufleuten, Intellektuellen wie Ephraim Bueno und den auf gleicher sozialer Ebene lebenden Nichtjuden wie dem Dichter Joost von Vondel“<sup>14</sup> gab.

<sup>14</sup> zit. nach: Nachama, A. / Sievernich, G.(Hg.): Jüdische Lebenswelten, Katalog. Berlin 1991. S.309.





Ephraim Bueno (1599-1655)



Joost van den Vondel (1587-1679)

Kupferstiche im Besitz des Joods Historisch Museum, Amsterdam, aus: Jüdische Lebenswelten, Katalog, Berlin 1992, S.308f.


### 3.3.3. Vom Hoffaktor zum Mäzen

☒ Das Thema „Hoffaktoren“ wird hier relativ kurz und fast lakonisch behandelt. Es ist selbst in der aktuellen Forschung durch eine mehr oder minder rudimentär antijüdische Tendenz überschattet, die den Prämissen und Ergebnissen älterer Forschungsbemühungen geschuldet ist. Die SchülerInnen sollten die Gelegenheit erhalten, wiederum ihr im Geschichtsunterricht gesammeltes Wissen über die frühe Neuzeit zu rekapitulieren. Dadurch sollte ein Rahmen abgesteckt werden, in dem die folgenden Aspekte frühneuzeitlicher jüdischer Geschichte als neues Wissen assimiliert werden können.

☒ ☒ Nach ihrer Verdrängung aus dem Fernhandel vom 12. bis zum 15. Jahrhundert (in diese Zeit fällt der Aufstieg der norditalienischen Handelsstädte und der Hanse), wurden die Juden zusehends in den Geldhandel gedrängt. Die Mehrzahl der Juden wurde jedoch in der Folge der Fortentwicklung des Bankwesens in die Pfandleihe und den Kleinhandel abgedrängt. Dennoch hatten sich einige jüdische Familien soweit etabliert, daß sie auch weiterhin als Kreditgeber zur Verfügung standen. Mit der zunehmenden Bedeutung der Geld-, also auch der Kreditwirtschaft, war auch die Wichtigkeit derer, die Kredite vermitteln und gewähren bzw. Waren beschaffen konnten, gewachsen. Der Dreißigjährigen Krieg und die Herausbildung einer absolutistischen Wirtschafts- und Territorialordnung ließ die jüdischen Finanziere und Heeres- und Kriegslieferanten an den Fürstenhöfen an Bedeutung gewinnen. In der frühen Neuzeit bildete sich die Gruppe der Hoffaktoren heraus, die den Territorialherren zu gesicherten Einnahmen verhelfen sollten. Von ihren Fürsten waren sie persönlich abhängig: oft genug erkannten bei einem Thronwechsel die Nachfolger die Verpflichtungen ihrer Vorgänger gegenüber dem jeweiligen Hoffaktor nicht mehr an. Die Stellung des Hoffaktors war zudem durch Spannungen zu den Ständen gekennzeichnet, die ihren politischen Einfluß durch das Wirken der Hoffaktoren geschmälert sahen. Für die Hoffaktoren ging mit ihrem Amt am Hofe eine personale Emanzipation einher, die jedoch auf die Hoffaktoren beschränkt blieb. In einigen Territorien war ihr Amt mit dem des „Vorgängers“ verbunden worden, der als Mittler zwischen Jüdenschaft und Regierung sowie als oberster Steuereinnahmer gegenüber den Juden fungierte. Die Abhängigkeit des Hoffaktors von seinem jeweiligen Fürsten war eine beidseitige - der Hoffaktor sorgte für die Versorgung des Hofes mit den Gütern und finanziellen Mitteln, die der Fürst zu benötigen glaubte; der Fürst wiederum garantierte die persönlichen Freiheiten des

Hoffaktors und, in der Realität oft genug nur bedingt, die Rückzahlung der gewährten Kredite. Für die Fürsten war jedoch die Bindewirkung sehr viel leichter zu lösen. In Auseinandersetzungen mit den Ständen konnten sich Fürsten verschiedentlich vor dem Unmut der Stände retten, indem sie die Schuld an vermeintlichen oder tatsächlichen Mißständen den jüdischen Hoffaktoren zuschoben. Hier konnten sie auf das Fortwirken antijüdischer Ressentiments hoffen und bauen. Die Rolle der Hoffaktoren ist allzu oft überschätzt worden und spielt in der antisemitischen Literatur eine große Rolle, scheint sie doch erst in ihrer gelegentlichen böswilligen Überbewertung das antijüdische Klischee von der Macht der Juden im Wirtschaftsleben zumindest teilweise zu unterstützen.

Aufgaben:

 Informiere Dich über die Familien *Oppenheimer* und *Rothschild*!

Literaturempfehlung:

◆ **Feuchtwanger, L.:** Jud Süß. Frankfurt 1989 [Fischer Tb, DM 1748, DM 16,80]

## 3.4. In der Neuesten Zeit

### 3.4.1. Emanzipation

☒ Die SchülerInnen sollten in diesem Abschnitt angehalten werden, die Stellung der Juden in den mehrheitlich nichtjüdischen Gesellschaften der Antike, des Mittelalters und der Neuzeit herauszuarbeiten. Dabei sollten sie auf die Rechtlosigkeit der Mehrzahl der Juden und auf die Sonderstellung herausgehobener jüdischer Gruppen, die mit erheblichen Sonderabgaben verbunden wurden, an denen sich die jeweiligen Obrigkeiten bereicherten, hingewiesen werden. Einzelnen Juden wurden traditionell besondere Rechte zugestanden, wo ihre damit abgesicherte Position der christlichen Herrschaft Vorteile eintrug. Mit der Ära des aufgeklärten Absolutismus setzte eine Verrechtlichung gesellschaftlicher Verhältnisse ein, die der absoluten Willkür Grenzen setzte - von dieser Entwicklung war auch die gesellschaftliche Stellung der Juden erfaßt worden. Aus der Tradition des aufgeklärten Absolutismus entwickelte sich die „Emanzipation von oben“, die per Verdikt ausgesprochen wurde. Als geschichtlich denkbare Alternative sollte die „Emanzipation von unten“, aus dem vermeintlichen Zentrum der Gesellschaft, angedacht werden. Solange die Gesellschaft ihr Zentrum im (aufgeklärt) absolutistischen Herrscherhaus sah, kamen die rechtlichen Änderungen jedoch vornehmlich von dort. Unsere heutige Perspektive, die dem „Volk“ die Bedeutung von gesellschaftlichem Zentrum beimißt, sollte als Ergebnis nur langsam vollzogenen der Emanzipation der Gesellschaft vom Absolutismus begriffen werden. Die sowohl jüdischen, als auch aufgeklärchristlichen Stimmen, die die bürgerliche Emanzipation der Juden einforderten, sollten im Unterrichtsgespräch Gehör finden, um dem Eindruck zu begegnen, daß die Juden zu ihrer Emanzipation keinen eigenen Beitrag hatten, oder aber, daß ihnen jedwede Anteilnahme von christlicher Seite verwehrt worden wäre. Beispielhaft wird hier auf die Freundschaft zwischen Mendelssohn und Lessing und auf den jüdischen Juristen Gabriel Riesser hingewiesen. Die SchülerInnen sollten sich über die Lebenswege der genannten Personen kundig zu machen. Ein besonderes Augenmerk sollte dabei der gesellschaftlichen Position Mendelssohns und Riessers gelten, um beider Verhältnis zur christlichen Umwelt zu thematisieren. Um den Anteil der Juden an der Durchsetzung ihrer Gleichstellung zu besprechen, sollten beide Personen im Unterricht besprochen werden. Sie verkörpern ein gestalterisches Moment, in dem Juden eben nicht nur als Opfer der Verhältnisse begriffen werden können.

Manche Juden versuchten ihre Gleichstellung individuell durch den Übertritt zum Christentum zu erreichen. Die SchülerInnen können sich in entsprechenden Lexika über die Lebenswege der im Text Genannten informieren und mögliche Motive für den Übertritt zusammentragen. Von Heinrich Heine ist der Satz überliefert: „Der Taufzettel ist das Entréebillet zur europäischen Kultur.“<sup>15</sup> Diese Äußerung sollte im Unterricht besprochen werden. Die SchülerInnen sollten abschließend von der Lehrerin bzw. vom Lehrer einerseits darauf aufmerksam gemacht werden, daß die christliche Umwelt die jüdischen Konvertiten oft an ihre jüdische Herkunft erinnerte - selbst die Taufe garantierte keinesfalls die gesellschaftliche Integration. Andererseits sollte auch besprochen werden, wie Übergetretene sich zu ihrer jüdischen Herkunft und zu jüdischen Themen nach dem Übertritt stellten. *Heine* ist ein Beispiel für jene, die trotz zeitweiliger, überdeutlicher Lösung von der jüdischen Religion am Kampf für die Emanzipation der Juden Anteil hatte. Er hat aus dem Schatz jüdischer Tradition und Kultur immer wieder geschöpft und die Verfolgung durch die christliche Mehrheitsgesellschaft beispielhaft in den „*Hebräischen Melodi-*

<sup>15</sup> vgl. Heine, H.: Sämtliche Schriften. Herausgegeben von Klaus Briegleb. Frankfurt/Main 1981. Bd.11 <VI,1>. S.622.

en" und im „*Rabbi von Bacherach*“ thematisiert. Beides könnte vertiefend im **Deutschunterricht** behandelt werden.

☒☒ Die Lage der Juden Europas war vom Mittelalter bis in die Neuzeit hinein mit einer Sonderstellung innerhalb der mehrheitlich christlich geprägten Gesellschaft verbunden. Juden wurden als Juden ausgegrenzt und, bestenfalls, trotz ihres Judeseins in begrenztem Maße toleriert, kaum wirklich akzeptiert. Mit der Auflösung des ständischen Gesellschaftsmodells, in dem das Christentum eine zentrale Rolle eingenommen hatte, verlor auch die Begründung der Ausgrenzung der Juden an Plausibilität. Das Bild des Christentums selbst war durch die Reformation verändert worden - es gab mehr als eine das christliche Abendland einigende christliche Lesart, mehr als ein christliches Verständnis. Die gesellschaftliche, kulturelle und ökonomische Entwicklung in Europa hatte einige Brüche gegenüber mittelalterlicher Weltsicht mit sich gebracht. Mit der Territorialisierung und der zunehmenden Bedeutung von nationalen Zusammenhängen (z.B. durch die frühe Herausbildung von Nationalstaaten in Frankreich und England) und durch die Konflikte zwischen Klerus, Adel und dem zusehends selbstbewußter auftretenden (christlichen) Bürgertum wurde die Trennung von Religion und Politik begünstigt. Einschneidende Veränderungen im Handel und in den Produktionsweisen veränderten das Bild der Ökonomie, die einen eigenen Platz im gesellschaftlichen Leben beanspruchte. Mit der Aufklärung, die vielfach antijüdische Komponenten beinhaltete und fortführte, ist der Anspruch gesellschaftlicher Kräfte der Neuzeit verbunden, der bloßen religiösen Begründung für die gesellschaftlichen Verhältnisse eine rationale folgen zu lassen. Eines der Kinder der Aufklärung ist der philosophische und politische Liberalismus des ausgehenden 18. und beginnenden 19. Jahrhunderts, in dem sich insbesondere der Anspruch des Bürgertums verdinglichte, an der Macht zu partizipieren. Die Gesellschaft der Neuzeit war zunehmend komplizierter und differenzierter als die des Mittelalters. Alte, über Generationen überkommene Erklärungen verloren an Wirkung, Bedeutung und Sinn. Die Aufklärung, die zur Stärkung des Staates als legitimierendes und politisches Organ beitrug, blieb jedoch eine christliche Veranstaltung, die die Gleichstellung der Juden keinesfalls ins Blickfeld rückte. Die Emanzipation der Juden folgte erst auf die Emanzipation der (christlichen) Obrigkeit von dem Diktat der Kirchen und auf die Durchsetzung der wachsenden politischen und ökonomischen Freiheiten des (christlichen) Bürgertums im spät-absolutistischen Staat.

☒☒ Die Emanzipation der Juden begann in Frankreich 1789. Sie war eher eine Begleiterscheinung der Revolution, mit der das christlich geprägte Bürgertum seinen Anspruch auf die Macht gegenüber dem Klerus und Adel zu durchzusetzen versuchte. Die Säkularisierung des Staates, die Trennung von Kirche und Staat, war notwendig geworden, da der katholische Klerus eine der Hauptstützen der absolutistischen Gesellschaft gewesen war. Am 28. Januar 1790 verabschiedete die französische Nationalversammlung das Emanzipationsdekret, und am 27. September 1791 wurde die bürgerliche Gleichstellung der ca. 40.000 französischen Juden beschlossen. Allerdings wurde die vollständige Gleichstellung erst um 1846 erreicht. Die Juden erhielten in der Folge als Individuen gleiche bürgerliche Rechte und Pflichten zugesprochen wie ihre nichtjüdischen Nachbarn. *Clermont-Tonnerre* formulierte:

☒☒ „Man muß dem Juden als Nation alles verweigern und ihnen als Einzelpersonen alles gewähren. Sie dürfen im Staat weder eine politische Einrichtung noch einen Orden bilden. Sie müssen für ihre Personen Bürger sein.“

Aus: Poliakov, L.: Geschichte des Antisemitismus. Bd.6. Worms 1987. S.282. Anm. 8

☒☒ Die bürgerliche Emanzipation der Juden in Preußen war nicht das Resultat einer Revolution, sondern das Ergebnis eines Modernisierungsprozesses des Absolutismus. Der preußische Beamte Christian Wilhelm von Dohm veröffentlichte 1781 seine Schrift „*Über die bürgerliche Verbesserung der Juden*“. Damals lebten

die preußischen Juden unter schwierigen Bedingungen, die durch kurfürstliche Generalreglements bestimmt waren [1714: Festlegung der Kinderzahl jüdischer Familien auf höchstens drei Kinder; ein bestimmtes Vermögen und besondere Abgaben waren für das zweite und dritte Kind gefordert. 1730: Senkung der zulässigen Kinderzahl auf zwei; jedes weitere Kind wurde wie ein Erwachsener behandelt und zur Auswanderung gezwungen. 1750-1812: Unterscheidung nach „ordentlichen Schutzjuden“ mit dem Recht, ein Kind zu haben, zu heiraten und einen Beruf selbständig auszuüben, und den „außerordentlichen Schutzjuden“. Daneben gab es die mit besonderen „Privilegien“ ausgestatteten Hofjuden.] Dohms Reformschrift war zu ein wichtiger Beitrag der Diskussion um die Emanzipation der Juden, die im ausgehenden 18. Jahrhundert in reformbereiten bürgerlichen Kreisen unter Beteiligung von Persönlichkeiten wie *Gotthold Ephraim Lessing* (1729-1781) und *Moses Mendelssohn* (1729-1786) geführt wurde.

Am 11. März 1812 wurde das „Edikt, betreffend die bürgerlichen Verhältnisse der Juden in dem Preußischen Staat“ erlassen, mit dem wenigstens eine privatrechtliche Gleichstellung möglich wurde. Der Lehre vom christlich-germanischen Staat Friedrich Julius Stahls folgend, blieben die Juden in Preußen weiter von öffentlichen Ämtern ausgeschlossen. Die gescheiterte Revolution von 1848 hatte auch die Emanzipation der Juden zum Ziel gehabt. Erst 1869 wurden alle „aus der Verschiedenheit des religiösen Bekenntnisses hergeleiteten Beschränkungen“ aufgehoben. Die Juden in Preußen und im „Norddeutschen Bund“ erlangten damit ihre umfassende staatsbürgerliche Gleichstellung. Mit der Reichsgründung (1871) wurde den Juden ganz Deutschlands die Emanzipation garantiert. Zu ihren „Vätern“ gehörte der aus Hamburg stammende *Gabriel Riesser* (1806-1863), der sich als Politiker und Jurist für die bürgerliche Gleichstellung der Juden einsetzte. Ein bedeutender jüdische Politiker jener Zeit war auch der Mitbegründer der Nationalliberalen Partei, *Eduard Lasker* (1829-1884).

☒ Die gesellschaftlich Emanzipation folgte der rechtlichen Emanzipation nur langsam. In der christlich geprägten deutschen Gesellschaft sahen sich viele Juden vor der Notwendigkeit, zum Christentum überzutreten, um volle gesellschaftliche Anerkennung zu erlangen. Die Zahl der Übergetretenen sank jedoch mit der allmählichen Garantie gleicher Rechte (Zahl der Übertritte in Berlin auf 1.000 Juden: 1842-46: 7; 1847-56: 2,2; 1867-71: 0,8). Zu den Konvertiten gehörten *Rahel Varnhagen von Ense* (1771-1833, Übertritt: 1814), *Henriette Herz* (1764-1847, Übertritt: 1818), *Heinrich Heine* (1797-1856, Übertritt: 1825), *Ludwig Börne* (1786-1837, Übertritt: 1818) und der Vater von *Karl Marx* (1818-83, 1824 getauft), *Heinrich (Hirsch) Marx* (Übertritt: nach 1816).

### 3.4.2. Pogrome und jüdische Wanderungsbewegung zum Ende des 19. und Beginn des 20. Jahrhunderts

☒ Die jüdische Wanderungsbewegung, die im ausgehenden 19. Jahrhundert begann, fällt ursächlich mit den antijüdischen Pogromwellen in Osteuropa zusammen, Die Flüchtlinge wurden in ihren Zufluchtsländern nicht gerade mit offenen Armen empfangen - sie waren zumeist arm, mittellos und, in der Sicht alteingesessener Juden, oft eine Bedrohung für den gerade erreichten gesellschaftlichen Status der rechtlichen Gleichstellung. Die innerjüdische Diskussion sollte angesprochen werden, um einerseits diesen Aspekt jüdischer Existenz nicht auszuweichen, und um andererseits die Vielfalt jüdischen Lebens auch in diesem problematischen Feld aufzuzeigen. *Walther Rathenau* nannte die „Ostjuden“ zum Beispiel eine „asiatische Horde“ und einen „abgesonderten Menschenstamm“, während *Arnold Zweig* in ihnen die „rosen- und veilchenfarbene, goldgeränderte Abendröte des jüdischen Volkes“ erblickte<sup>16</sup>. In diese Auseinandersetzung fällt *Martin Bubers* Arbeit an den *Chassidischen Geschichten*, die sich im **Deutschunterricht** behandeln ließen.

<sup>16</sup> vgl. Schoeps, J.H. (Hg.): Neues Lexikon des Judentums. Gütersloh 1992. S.350.

Ebenso bieten sich *Isaak Babels „Geschichten aus Odessa“*<sup>17</sup> oder *Karl Emil Franzos' „Der Pojaz“* zur literarischen Vertiefung an. Die innerjüdischen Auseinandersetzungen sollten unbedingt behandelt werden, um zu verdeutlichen, daß auch das jüdische Kollektiv in seiner Vielfalt Spannungen ausgesetzt war und ist. Es sollte auch deutlich werden, daß diese innerjüdischen Konflikte mit einer großen Heftigkeit geführt wurden, die für eine ungeheure Lebendigkeit des Judentums spricht. Wenn man die Aussagen der in der Diskussion sich zu Wort meldenden jüdischen Stimmen aus ihrem historischen Kontext löst - Antisemiten haben es oft genug getan - erhält man eine Vielzahl von Bestätigungen antijüdischer Klischees. Der Effekt beispielsweise auf Rathenaus Ausspruch kann sein, daß unreflektierte Beobachter mit einer Haltung reagieren, die in ein „Na, siehste, die Juden geben das ja selber zu!“ mündet. Die SchülerInnen sollten aber gerade dazu angehalten werden, nach den Motiven und Erfahrungen zu fragen, die hinter den Aussagen stehen. Sie sollen die Komplexität und die Spannungen erfassen, in deren Zentrum jüdische Existenz vor dem Hintergrund jahrhundertelanger Stigmatisierung und Verfolgung bestand und besteht. Einzelne jüdische Stimmen taugen nicht per se als Kronzeugen, als spiegele sich im einzelnen Juden die ganze Spannbreite jüdischer Erfahrungen wieder.

Mit diesem Exkurs sind bereits Problemfelder angerissen, die in den folgenden Abschnitten eingehender behandelt werden sollen.

☒☒ Antijüdische Ausschreitungen begleiten die jüdische Minderheit durch die Geschichte ihrer Diaspora. Insbesondere in Osteuropa fanden etliche Massaker am Juden statt, für die das russische Wort „*Pogrom*“ geprägt wurde. Dieser Begriff wurde in diesem Zusammenhang anfangs nur für die antijüdischen Ausschreitungen in Rußland benutzt, ist aber heute gemeinhin stärker verallgemeinert (etwa in der Beschreibung der Geschehnisse vom 9. November 1938 als „*Pogromnacht*“). Hier soll der Begriff in dieser weiteren Fassung verwendet werden.

In Rußland zog im 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts eine Welle der antijüdischen Gewalt durch das Land. Die Juden waren als große und verstreute Minderheit im von vielen Völkern bewohnten Zarenreich ein geeigneter Sündenbock, um von gesellschaftlichen Mißständen abzulenken. Diese Saat fiel, wie so oft in der Geschichte der Juden, bei den christlichen Volksmassen auf fruchtbaren Boden. Antijüdische Ausschreitungen wurden oft auch von den jeweiligen Obrigkeiten instrumentalisiert, wie wir es aus dem europäischen Mittelalter bereits kennen. Den Juden waren zum Teil Berufe zugestanden worden, mit denen sie als Mittelschicht fungierten, die für die Fürsten unliebsame Aufgaben erfüllte, etwa Steuern eintrieb, und so in die direkte Auseinandersetzung mit den Ärmsten der Armen unter der christlichen Landbevölkerung gezwungen wurde. Ende des 19. Jahrhunderts lebten im Zarenreich etwa fünf Millionen Juden (= 4,13% der Gesamtbevölkerung), also ungefähr die Hälfte der damaligen jüdischen Weltbevölkerung. Sie waren wiederholt antijüdischen Ausschreitungen ausgesetzt, etwa in Odessa (1821, 1859, 1871), Jelisawetgrad (1881), Balta (1882), Rostow (1883) und Kischinjow (1903). 1881, nach der Ermordung des Zaren Alexander II. wütete eine Pogromwelle in 160 Städten und Dörfern des Landes. Unter den Attentätern, denen der Zar zum Opfer gefallen war, befand sich eine junge jüdische Frau, deren untergeordnete Tatbeteiligung von Teilen der Presse und der Öffentlichkeit zu einem jüdischen Verschwö-

<sup>17</sup> Insbesondere sei empfohlen: Babel, I.: Die Geschichte meines Taubenschlags. In: Babel, I.: *Geschichten aus Odessa*. München 1987. S.9-24. Ein Motiv der Geschichte wird von Johannes Bobrowski in dessen Gedicht "Holunderblüte" wieder aufgenommen:

Es kommt / Babel, Isaak. / Er sagt: Bei dem Pogrom, / als ich Kind war, / meiner Taube / riß man den Kopf ab. / Häuser in hölzerner Straße, / mit Zäunen, darüber Holunder. / Weiß gescheuert die Schwelle, / die kleine Treppe hinab - / damals, weißt du, / die Blutspur. / Leute, ihr redet: Vergessen - / Es kommen die jungen Menschen, / ihr Lachen wie Büsche Holunders. / Leute, es möcht der Holunder / sterben / an eurer Vergeßlichkeit." Aus: Bobrowski, J.: *Schattenland Ströme*, Stuttgart 1961. Hier könnte eine erste Aktualisierung gewagt werden: Wie halten die SchülerInnen es mit dem Vergessen?

rungsplan hochstilisiert wurde. Die Regierung organisierte diese Ausschreitungen zwar nicht, ließ aber jede Hilfe für die Juden vermissen und nahm die Geschehnisse zum Anlaß, 1882 scharfe antijüdische Gesetze zu verabschieden, mit denen die wirtschaftliche Entfaltungsmöglichkeit der Juden beschnitten wurde. In den revolutionären Ereignissen zwischen 1903 und 1906 traf eine weitere antijüdische Pogromwelle die Juden Rußlands. In über 700 Orten starben allein 800 Juden in den Auseinandersetzungen, die von den „Schwarzen Hundert“ entfacht worden waren. Zar Nikolai II. unterstützte diese antisemitische Organisation mit Geldzuwendungen und machte keinen Hehl aus seiner eigenen Mitgliedschaft<sup>18</sup>. Die Ausschreitungen wurden noch bewußt angeheizt, indem die zaristische Geheimpolizei die „*Protokolle der Weisen von Zion*“ in Umlauf brachte, einer plumpen antisemitischen Hetzschrift, die eine Weltverschwörung der Juden belegen sollte. Als Reaktion auf die Pogrome entstanden jüdische Selbstverteidigungs-Komitees meist junger Zionisten und zionistischer Sozialisten in den bedrohten Städten, die den Widerstand organisierten. In den revolutionären Auseinandersetzungen und dem russischen Bürgerkrieg der Jahre 1917 bis 1921 starben noch einmal zwischen 30.000 und 100.000 Juden (insbesondere in der Ukraine) in einer Welle antijüdischer Ausschreitungen.

In anderen osteuropäischen Ländern kam es zum Ende des 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts zu ähnlichen antijüdischen Exzessen. Die Reaktion der Juden lag zwischen Furcht, Flucht, Engagement in den damaligen politischen Bewegungen, die Lösungen versprachen (insbesondere im entstehenden politischen Zionismus und in der sozialistischen Arbeiterbewegung) und im offenen Widerstand. Erhebliche Wanderungsbewegungen setzten um 1881 nach dem Westen Europas und Amerika ein. Auch fanden einige der Flüchtlinge nach Palästina, dem religiösen Zentrum des Judentums. Etwa 2.500.000 bis 3.000.000 Juden verließen von 1880 bis zum Ausbruch des Ersten Weltkriegs Osteuropa<sup>19</sup>. Wenn wir die Wanderungsbewegung nach 1881 verfolgen, wird deutlich, daß das Hauptziel die Vereinigten Staaten waren. Etwa 80% der Flüchtlinge fanden ihren Weg in die USA<sup>20</sup>. Bereits früher, zwischen der beginnenden Emanzipation und der Reichsgründung (1871) hatten 280.000 deutsche Juden Deutschland in Richtung U.S.A. verlassen. Nach Palästina wanderten zwischen 1882 und 1904 etwa 25.000 zumeist osteuropäische Juden ein, also kaum zwei Prozent der jüdischen Flüchtlinge. Zwischen 1904 und 1919 kamen etwa 40.000 weitere meist russische Einwanderer nach Palästina. Aus diesen beiden Wanderungsströmen speiste sich der neu erwachte Aufbauwille jüdischer Pioniere in Palästina.

Auch in Deutschland, von wo aus viele der jüdischen Flüchtlinge die Reise nach Amerika antraten, blieben Juden aus Osteuropa quasi „hängen“. 1925, auf dem Höhepunkt der Zuwanderung, zählte man in Deutschland zwischen 85.500<sup>21</sup> und 90.000<sup>22</sup> Juden osteuropäischer Herkunft. Bei einer Gesamtzahl von etwa 560.000 Juden im Deutschen Reich waren das ca. 15% der jüdischen Bevölkerung. Ihre Anwesenheit verunsicherte die alteingesessenen deutschen Juden, die sich durch oft schon durch das äußerliche Erscheinungsbild vieler Zuwanderer in ihren Assimilierungsversuchen und in ihrer Normalität bedroht sahen. Die Mehrheit der sogenannten „Ostjuden“ war verarmt, und viele unter ihnen schlugen sich mit Hausierhandel durch. Da sie vielfach der Welt des Shtetls entstammten, waren sie durch traditionelle Kleidung, Bart- und Haartracht leicht als Juden zu erkennen. Die antisemitische Presse nahm diese Bilder begierig auf, und ein Teil der alteingesessenen deutschen Juden befürchtete, durch sie könne der Antisemitismus an Gewalt gewinnen. Es gab zu Beginn des 20. Jahrhunderts eine teilweise heftige innerjüdische Diskussion, die zwischen offener Abneigung und Ablehnung, dem

---

<sup>18</sup> It. Israel Pocket Library. Anti-Semitism. Jerusalem 1974. S.36f.

<sup>19</sup> vgl. Schoeps, J.H. (Hg.): Neues Lexikon des Judentums. Gütersloh 1992. S.472; vgl. Maurer, T.: Ostjuden in Deutschland 1918-1933. Hamburg 1986. S.47.

<sup>20</sup> vgl. Schoeps, J.H. (Hg.): Neues Lexikon des Judentums. Gütersloh 1992. S.472.

<sup>21</sup> It. Maurer, T.: Ostjuden in Deutschland 1918-1933. Hamburg 1986. S.72.

<sup>22</sup> vgl. Schoeps, J.H. (Hg.): Neues Lexikon des Judentums. Gütersloh 1992. S.350.

Wunsch, die Zuwanderer schnell nach Palästina oder Amerika weiterwandern zu sehen, und tätiger Solidarität, ja, sogar Verklärung.

Lektüre-Empfehlungen:

◆ **Babel, I.:** Geschichten aus Odessa. München 1987 [dtv 10799, DM 9,80]

◆ **Franzos, K.E.:** Der Pojaz. Eine Geschichte aus dem Osten. Frankfurt 1988 [Athenäum Tb 112, DM 24,80]

### 3.4.3. Das Aufkommen des modernen Antisemitismus

☒ Der Begriff „*Antisemitismus*“ wurde für den deutschen Sprachraum zum Ende des 19. Jahrhunderts von dem (selber *antisemitischen*) Journalisten *Wilhelm Marr* geprägt, wenn auch nicht erfunden. Die SchülerInnen sollten angehalten werden, ihn in gebräuchlichen Lexika nachzuschlagen und die Begriffserklärungen miteinander zu vergleichen. Wir wollen den Begriff des Antisemitismus gegen seinen inflationären Gebrauch und gegen eine Begriffsentleerung schützen. So sprechen wir nicht dem Bild eines „ewigen Antisemitismus“ das Wort, sondern grenzen ihn ab gegen Formen etwa der **Judenfeindschaft** oder des **Antijudaismus**. Judenfeindschaft oder Antijudaismus (beide Begriffe verwenden wir synonym) wählen die Juden als religiöses oder nationales Kollektiv zum Gegner. Dem einzelnen Juden ist es noch möglich, durch den Übertritt zum Christentum (oder Islam) aus diesem Kollektiv herauszugelangen. Der **Antisemitismus** bringt eine rassistische Komponente hinein; die den Juden von den Antisemiten zugesprochenen Eigenschaften werden als rassistisch, d.h. genetisch bedingt betrachtet. Der Antisemitismus billigt den Juden keine Möglichkeit zu, als gleiche unter gleichen zu leben - selbst die Taufe und christliche Sozialisation können aus dem Judentum Konvertierte nicht von ihrem vermeintlichen jüdischen Makel „reinigen“.

Schüleraufgabe:

📖 a) Schlage den Begriff „Antisemitismus“ in zwei verschiedenen Nachschlagewerken nach. b) Vergleiche und erörtere die Unterschiede in den Begriffserklärungen.

☒ In die Bewegung des modernen Antisemitismus flossen verschiedene Momente der historischen und gesellschaftlichen Entwicklung ein. Der Antisemitismus verstand sich als „wissenschaftliche“ Untermauerung antijüdischer Haltungen und Ressentiments. Dabei baute er auf tradierten religiösen Vorurteilen und gesellschaftlichen Entwicklungen auf, durch die den Juden im christlichen Abendland eine Außenseiterrolle am Rande der christlichen Gesellschaft zugewiesen worden war. Neu kam hinzu, daß der Judenfeindschaft eine pseudowissenschaftliche Basis gegeben wurde. Durch die verquere Anwendung der sich damals durchsetzenden *Evolutionstheorien*, z.B. Darwins auf die menschliche Gesellschaft (Sozialdarwinismus) und durch die Begründung des Rassismus erhielt die Judenfeindschaft ein moderneres Gesicht.

Die Entstehung des Antisemitismus fällt in eine Zeit, in der die europäischen Kolonialmächte ihre Herrschaft über weite Teile der außereuropäischen Welt zu legitimieren suchten. War es anfangs christlicher Missionseifer, der die Kolonialisierung weiter Erdteile zu rechtfertigen schien, kam mit der zunehmenden Säkularisierung ein weiteres Moment hinzu: die Selbstgewißheit, den „*Wilden*“ durch die eigene Kultur überlegen zu sein. In der Aufklärung entstanden solche Legitimationszusammenhänge, durch die die kulturellen Unterschiede als Gefälle wahrgenommen wurden. Die Perspektive des Abendlandes war die einer Teilung in ein zivilisiertes, aufgeklärtes und also höher stehendes Europa auf der einen Seite und ein unterentwickeltes, barbarisches und wildes Amerika, Afrika und Asien auf der anderen Seite. Dieses Gefälle wurde zum Gegenstand wissenschaftlicher Un-



tersuchungen, die die Unterschiede vor dem Hintergrund der Evolutionstheorien biologisch und rassistisch erklärten.

Zu dieser Zeit wurden philosophische und gesellschaftliche Konzepte in einer Art Wissenschaftseuphorie zunehmend unter dem Primat der Naturwissenschaften diskutiert. Wissenschaftlichkeit erhielt die dogmatische Bedeutung, die vordem christlich-theologischer Dogmatik eigen war. In die gleiche Zeit fällt etwa die Begründung des „*wissenschaftlichen Sozialismus*“ um *Karl Marx*.

Der Begriff des Antisemitismus selbst beinhaltet einen *wissenschaftlichen Anspruch*. Durch die Anfänge der vergleichenden Sprachwissenschaft wurden Sprachenfamilien herausgearbeitet; die in ihnen zusammengefaßten Sprachen verfügten über größere Gemeinsamkeiten. So wurde etwa die hebräische Sprache mit den arabischen Sprachen und Dialekten einer „*semitischen*“ Sprachenfamilie zugeordnet, während etwa die deutsche Sprache mit anderen europäischen Sprachen als Teil einer „*indo-germanischen*“ Sprachenfamilie begriffen wurde. Diese sprachgeschichtliche Einordnung wurde im Antisemitismus um eine rassistische Komponente bereichert: die indo-germanische Sprachgruppe wurde so zum Kern der „*überlegenen*“ Arier, das Judentum innerhalb der semitischen Sprachgruppe zum Zerrbild „*semitischer Unterlegenheit*“.

Mit der pseudowissenschaftlichen Begründung rassistischer Über- und Unterlegenheit wurden Elemente aufklärerischer Wissenschaftseuphorie aufgenommen, der tradierte Antijudaismus erhielt ein neues, vielfältigeres und modernes Gesicht.

Der Antisemitismus wurde in den europäischen Gesellschaften zu einem Vehikel verschiedenster Ressentiments. In ihn gingen tradierte Elemente der Judenfeindschaft ebenso ein, wie die Furcht weiter Bevölkerungskreise vor der Modernen und ihrem ökonomischen System, dem Kapitalismus. Die Juden wurden seit der Antike mit Handel, seit dem späten Mittelalter und der frühen Neuzeit mit der Geldwirtschaft identifiziert. Sie galten den Bevölkerungsgruppen, die am Aufstieg des Kapitalismus am wenigsten profitierten, durch ihn sogar ihre gesellschaftliche Stellung verloren (etwa die im Mittelalter durch das Zunftsystem geschützten Handwerker, die mit der Industrialisierung zunehmend in die Arbeiterschaft abgedrängt wurden), als die Träger und deutlichsten Gewinner der Entwicklung. Die Emanzipation der Juden, die mit dieser Entwicklung einherging, schien diese Sicht zu bestätigen.

Der Antisemitismus konnte sich als gesellschaftliches Ressentiment weithin durchsetzen, bevor er zu einer politischen Bewegung wurde, die antijüdische Affekte und antimodernistische und antikapitalistische Momente bündelte, um ihnen eine politische Richtung zu geben. Als Träger der antisemitischen Bewegung sind der evangelische Hofprediger *Adolf Stoecker* und der Wiener Bürgermeister *Dr. Karl Lueger* zu nennen.

☞ Der evangelische Hofprediger *Adolf Stoecker* (1835-1909) gründete 1878 die Christlich-Soziale Arbeiterpartei, die den Antisemitismus als ein zentrales Erklärungsmuster für die gesellschaftliche Krise des Kaiserreichs anbot. Sie zielte damit auf die wachsende Schicht der Arbeiterschaft und sollte der Abwehr des Sozialismus dienen; ihre meisten Anhänger fand sie im verunsicherten Kleinbürgertum, insbesondere unter Angestellten, Handwerkern und anderen kleinen Selbständigen, die an der Schwelle zum Aufgehen in die Masse der Arbeiter standen.

☞ Der Wiener Bürgermeister *Dr. Karl Lueger* (1844-1910) profitierte von der Krise der Habsburgischen Monarchie im Wien des ausgehenden 19. Jahrhunderts. Der Antisemitismus war auch bei ihm ein zentrales Moment; immerhin gewann seine Bewegung an recht großer Popularität in der verunsicherten Mittelschicht. Dreimal lehnte der Kaiser es ab, ihn nach den Wahlen als Bürgermeister der Stadt Wien zu bestätigen, um beim vierten Mal zuzustimmen.

☒ Die Antisemiten propagierten den Ausschluß der Juden aus der Gesellschaft. Ihre Vorstellung von der Zukunft war, an alte Traditionen vormoderner Prägung anzuknüpfen und ständische Gesellschaftsmodelle wiederzubeleben, die den Verlierern der Moderne alte, in der mittelalterlichen und frühneuzeitlichen Gesellschaft gewährte Privilegien zu erhalten. Wieder waren die Juden Sündenböcke, denen die Schuld an umfassenderen gesellschaftlichen Einbrüchen zugewiesen wurde. Der politische Antisemitismus war von Anfang an eine reaktionäre, antimoderne Bewegung, die jedoch Spuren in weiten Teilen der politischen Auseinandersetzung zeigte.

Schon bei den Frühsozialisten und bei Karl Marx finden sich Elemente antijüdischer Polemik, die gewisse Ähnlichkeiten mit antisemitischen Klischees zeigen. Marx setzte sich einerseits für die Emanzipation der Juden in der Gesellschaft ein, forderte jedoch andererseits die „*Emanzipation der Gesellschaft vom Judentum*“, mit dem er den „*antisozialen*“ und „*egoistischen Schacher- und Händlergeist*“ des Liberalismus und der kapitalistischen Ordnung meinte. Auch darin liegt ein Rückgriff auf tradierte antijüdische Stereotype, die jedoch, anders als im politischen Antisemitismus, nie zu einem zentralen Bestandteil sozialistischer Ideologie wurden.

Einen zusätzlichen wissenschaftlichen und honorigen Anstrich erhielt der Antisemitismus durch Stellungnahmen bedeutender Intellektueller wie des Historikers Heinrich von Treitschke oder des Nationalökonomen und Ex-Sozialisten Eugen Dühring. Der politische Antisemitismus gewann in den verschiedenen europäischen Gesellschaften unter verschiedenen Vorzeichen an Bedeutung - er ging eine Verbindung mit kirchenfeindlichen, sozialdarwinistischen, heidnischen und nationalistischen Ideen ein. Wegen der großen Verbreitung antijüdischer Klischees in der Kultur und Gesellschaft des christlichen Abendlandes fanden sich genügend Anknüpfungspunkte in nahezu allen gesellschaftlichen Schichten und ihren politischen Bewegungen.

Mit der zunehmenden Emanzipation und Assimilation der Juden drangen diese in das Zentrum der Gesellschaft vor. Schlimmer noch: für ihre Gegner wurden sie durch ihre Assimilation gefährlicher, da sie sich immer weniger von ihrer Umwelt unterschieden. Konnte die antijüdische Polemik des Mittelalters Juden in ihrer (von der christlichen Umwelt aufgezwungenen) Sonderstellung darstellen, waren sie also durch äußere Attribute („*Judentracht*“, Bilder von Juden als Hausierern und Händlern) eindeutig erkennbar, mußte der moderne Antisemitismus neue Bilder schaffen. In diese Zeit fällt die Propagierung eines „*jüdischen Typus*“, mit dem sich äußerliche Attribute wie den unter osteuropäischen Zuwanderern noch verbreiteten traditionellen Unterscheidungselementen Kaftan, Kopfbedeckung und Schläfenlocken, eine phantasierte große Nase oder fleischige, wulstige Lippen etc. verbanden. Den Juden wurden eine Reihe von Wesenseigenschaften zugeschrieben, etwa Erbarmungslosigkeit, Heimatlosigkeit, Fehlen jeden Stolzes, Egoismus, rücksichtsloses Gewinnstreben, Weltherrschaftsanspruch, und jede Art der Lasterhaftigkeit. Dagegen setzten die Antisemiten einen Katalog von Tugenden, die sie sich selbst zuschrieben: Gemeinsinn, nationale Verwurzelung und Sinn für Stolz und Ehre. Da die Mehrzahl der Juden die äußerlichen Attribute, die ihnen die Antisemiten zuschrieben, nicht aufwies, wurde es als eine besondere Eigenschaft der Juden angenommen, ihre „*wahre Gestalt*“ zu verbergen. Die Antisemiten begriffen die Assimilation der Juden als eine äußerliche, mit der all die negativen Elemente, die sie den Juden andichteten, nur noch an Macht gewöhnen. So stilisierte sich antisemitischer Wahn zu einem Ausdruck eines antisemitischen Abwehrkampfes gegen eine „*Verjudung*“ der Gesellschaft. Juden konnten sein, tun und erscheinen, wie sie wollten, die Antisemiten sahen in ihnen das Schlechte schlechthin.

### **3.4.3.1. Jüdische Reaktionen auf Antisemitismus**

☒ In diesem Abschnitt möchten wir eine intensivere Beschäftigung mit jüdischer Geschichte anhand von Personen beginnen, aus der eine große Wandzeitung entstehen könnte, die die Personen nach Lebensdaten und Wirkungsgebieten der Zeitachse zuordnet. Als Sparten ließen sich etwa Literatur, Kunst, Musik, Wissenschaft und Politik denken. Die Zeitachse sollte wichtige Daten jüdischer, deutscher und europäischer Geschichte aufführen. Mit den SchülerInnen sollten die Zuordnungskriterien und die Relevanz historischer Daten im Unterrichtsgespräch herausgearbeitet werden. Es können Kurzbiographien mit Fotos der Personen in die Wandzeitung geklebt werden. Durch das Heraussuchen von Biographien und Abbildungen werden die SchülerInnen an die Methode forschenden Lernens herangeführt. Indem sie die Kurzbiographien selber redigieren, müssen sie sich wiederum Gedanken zur Relevanz des Stoffes machen und diese begründen. Es erscheint uns sinnvoll, politisches Engagement von Juden vor dem Hintergrund des gesellschaftlichen Antisemitismus zu besprechen. So erscheinen die Juden nicht als alleiniges Objekt der Geschichte, sondern als Handelnde, die eine gewisse Identifizierung zulassen. Die Verwendung von Porträts soll den Namen Gesichter geben und die Wirkung der antisemitischen Karikaturen konterkarieren. Schließlich soll deutlich werden, daß jüdische Persönlichkeiten das Gesicht unserer Gesellschaft mitgestaltet haben, seien es bekanntere Gestalten wie *Ferdinand Lassalle*, *Rosa Luxemburg* oder *Karl Marx*, oder jemand wie *Hugo Preuß*, der als einer der Verfasser der Weimarer Verfassung gemeinhin in Vergessenheit geriet. Die Vielfalt jüdischer Reaktionen auf die antisemitische Bewegung soll ein Beispiel für die Vielfalt jüdischer Kultur und jüdischen Lebens sein, die im folgenden durch eine eingehendere Betrachtungen zum politischen noch weitere Illustration erfährt.

☒ Die Juden hatten im christlichen Abendland fortwährend Angriffe auf ihre Existenz erleben müssen. Die begonnene bürgerliche Emanzipation schien nun endlich eine Normalisierung ihrer gesellschaftlichen Position zu gewähren. Hatte sich das Bild der christlichen Gesellschaft mit der Reformation und der Entstehung einer gewissen Vielfalt konkurrierender christlicher Religionsgemeinschaften (Katholizismus, Protestantismus, Calvinismus) verändert und durch die Säkularisierung ein moderneres Gesicht erhalten, bestand nun die Hoffnung, man würde als Staatsbürger des jeweiligen Landes akzeptiert. Dem Judentum kam in diesem Zusammenhang eine konfessionelle Bedeutung zu - wie eben andere ihrer Nationalität nach etwa Deutsche und ihrer Konfession nach Katholiken oder Protestanten waren, wollten die Juden in Deutschland mehrheitlich als Deutsche jüdischen Glaubens gesehen werden. Für manchen jüdischer Herkunft nahm die Religion keine große Bedeutung mehr ein - ein ähnlicher Trend, wie er auch unter den Christen zu beobachten war. Überhaupt unterlag das religiöse Judentum ähnlichen Wandlungen, wie auch die christliche Umwelt. Es hatte seine eigene Aufklärungsbewegung des 18. Jahrhunderts, die Haskala, zu der Gelehrte wie *Moses Mendelssohn* gehörten; es verfügte über eine mehr orthodoxe und eine liberalere Bewegung, die sich gelegentlich in heftige Auseinandersetzungen verstrickten. Es gab eine dünne jüdische Oberschicht, die größeren Anteil an den Vorzügen der modernen Gesellschaft hatte, und eine sehr viel größere Mittel- und Unterschicht, deren Leben sich von Nichtjuden gleichen gesellschaftlichen Ranges nur durch ihre religiösen Gebräuche und das Fortwirken überkommener antijüdischer Klischees und Einschränkungen unterschied.

☒ Das 19. Jahrhundert war insbesondere für die Juden im deutschsprachigen Raum der Beginn einer Ära neuen Selbstbewußtseins. Mit der Entstehung der „Wissenschaft des Judentums“ zu Beginn des 19. Jahrhunderts erhielt jüdisches Selbstverständnis neue Bezugspunkte. Die Besinnung auf die eigene jüdische

Geschichte sollte helfen, die Vergangenheit zu verstehen und insbesondere die kulturellen Leistungen des Judentums gegen die antijüdische, schließlich antisemitische Propaganda jener Zeit ins Blickfeld zu führen.

☞ „Es war beabsichtigt, wie *Eduard Gans* (1798-1839) es formulierte, 'die jüdische Welt sich selbst vorstellig zu machen'. Gans, der erste Vorsitzende des Vereins <für Kultur und Wissenschaft der Juden>, suchte nach einer säkularen, nicht verpflichtenden Form des Judentums, die Jüdischsein in Deutschland akzeptabel und respektabel machen würde, während sie es gleichzeitig säkularen Juden erlauben sollte, den Grad von Jüdischkeit zu bewahren, den sie wollten und glaubten bewahren zu müssen: '... ein Aufgehen einer jüdischen Welt in der europäischen' sei notwendig, doch 'Aufgehen ist nicht Untergehen', sagte Gans."<sup>23</sup>

☞ Dieses neue jüdische Selbstbewußtsein brachte eine neue Gelehrsamkeit hervor, die sich mit Fragen der jüdischen Kultur und Geschichte befaßte. Einige bedeutende geschichtliche Werke entstanden aus dieser Bewegung heraus; als deren Autoren seien hier beispielhaft *Heinrich Graetz* (1817-1891)<sup>24</sup>, *Simon Dubnow* (1860-1941)<sup>25</sup> und *Ismar Elbogen* (1874-1943)<sup>26</sup> genannt. Diese Bewegung stand in steter Auseinandersetzung mit antijüdischen und antisemitischen Angriffen. Eines ihrer Ziele war es, die Beschuldigungen der Antisemiten gegen das Judentum sachlich zu widerlegen. Diesem Anliegen dienten u.a. der von liberalen Juden und Nichtjuden gleichermaßen getragene „Verein zur Abwehr des Antisemitismus“ (1890 gegründet) und der jüdische „Centralverein deutscher Staatsbürger jüdischen Glaubens“ (1893 gegründet). Insgesamt war das rege jüdische Vereinswesen im deutschen Kaiserreich von der Auseinandersetzung mit dem politischen Antisemitismus entscheidend geprägt. Auch der innerjüdische Konflikt um die osteuropäischen Zuwanderer muß vor diesem Hintergrund betrachtet werden. Wollten die assimilierten Anhänger des Centralvereins die Durchsetzung der bürgerlichen Rechte und der gesellschaftlichen Emanzipation in der deutschen Gesellschaft durchsetzen, betrat zur selben Zeit eine anfangs eher kleine politische Gruppe die politische Bühne, die an eine bürgerliche und gesellschaftliche Gleichstellung der Juden nicht mehr zu glauben wagte. Die Anhänger des politischen Zionismus forderte eine Emanzipation der Juden als Nation mit einem eigenen Staat und eigenem Land. Polemisch nannten die Zionisten den Centralverein „*Centralverein der Staatsjuden bürgerlichen Glaubens*“.

Eine große Zahl von Juden verband mit der Idee des Sozialismus und mit der emanzipatorischen Kraft der Arbeiterbewegung die Hoffnung auf eine Gleichstellung der Juden. Zu den **Sozialisten** und **Sozialdemokraten** jüdischer Herkunft gehörten im Deutschen Reich Gestalten wie *Karl Marx* (1818-1883), *Eduard Bernstein* (1850-1932), *Ferdinand Lassalle* (1825-1864), *Hugo Haase* (1863-1919), *Rosa Luxemburg* (1871-1919) und *Rudolf Hilferding*. Es gab auch Versuche, den Gedanken einer jüdischen Nation mit dem einer sozialistischen Revolution zu verknüpfen - dafür seien beispielhaft der Theoretiker *Moses Hess* (1812-1875) und die jüdische sozialistische Arbeiterbewegung in Polen genannt. Deren Partei war der *Bund* [eigentlich im Jiddischen: „Allgemeyner Yidischer Arbeter Bund in Lite <Litauen>, Polyn <Polen> un Rusland <Rußland>“], der 1897 in Wilna gegründet wurde und sich für die Emanzipation der polnischen Juden unter sozialistischen Vorzeichen einsetzte. Andere kämpften in den Reihen des **Liberalismus** für die bürgerliche Gleichstellung der Juden, genannt seien beispielhaft *Gabriel Riesser* (1806-1863), *Eduard Lasker* (1829-1884) und *Hugo Preuß* (1860-1925).

<sup>23</sup> zit. nach: Schoeps, J.H. (Hg.): Neues Lexikon des Judentums. Gütersloh 1992. S.488.

<sup>24</sup> Graetz, H.: Geschichte der Juden von der ältesten Zeit bis in die Gegenwart (1853-1875). Volkstümliche Geschichte der Juden (1888-1891), München 1985.

<sup>25</sup> Dubnow, S.: Weltgeschichte des jüdischen Volkes (1925-1929).

<sup>26</sup> Elbogen, I. / Sterling, E.: Die Geschichte der Juden in Deutschland (1935). Frankfurt/Main 1988.

## Aufgaben:

- 📖✍ Schlage folgende Namen in einem Lexikon nach und informiere Dich über die Lebenswege der Personen: Eduard Bernstein, Hugo Haase, Moses Hess, Rudolf Hilferding, Ferdinand Lassalle, Eduard Lasker, Rosa Luxemburg, Hugo Preuß. a) Notiere, was Du über das Verhältnis der genannten zu ihrer jüdischen Herkunft und zum Judentum überhaupt erfährst. b) Sie alle haben sich politisch engagiert. Beschreibe, wie sie das taten.
- 📖✍ a) Erweitere die begonnene Zeitachse um die Daten bis in die Gegenwart. b) Füge Daten ein, die Dir für die deutsche Geschichte bedeutsam erscheinen (Erster Weltkrieg, Weimarer Republik, Nationalsozialismus, Zweiter Weltkrieg etc.). c) Trage die Lebensdaten der in der ersten Aufgabe angesprochenen Personen ein. d) Versuche, sie vor dem Hintergrund ihrer Zeit zu betrachten.

### **3.4.3.2. Stellungnahmen zum modernen Antisemitismus**

☒ Es gibt eine ganze Reihe von Erklärungsmustern für die Existenz und Vehemenz antisemitischer Vorurteile. Hier sollen vier Stellungnahmen in Form von Zitaten vorgestellt werden, die jeweils im Unterrichtsgespräch mit den SchülerInnen erörtert werden können. In einem zweiten Schritt sollten die Texte miteinander bezüglich ihrer Erklärungskraft verglichen werden. In bezug mit dem hier bereits vorgestellten Konzept Abrams über Identität und Imago sollte das Verhältnis von jüdischer Identität und dem Bild, das Antisemiten von Juden zeichnen, behandelt werden. Folgende Begriffe sollten vertiefend besprochen werden: *Identität* und *Imago*, *Sündenbockfunktion*, *Xenophobie*.

📖 „Der Antisemitismus will nur sich selber. Er ist nicht etwa Mittel zum Zwecke. Der einzige Zweck des Antisemitismus ist der Antisemitismus. Man ist Antisemit, um Antisemit zu sein. Man schwelgt in diesem Gefühle. Es liegt an der Zeit, daß, um die welken und verwüsteten Nerven zu montieren, künstliche Reize begehrt sind. Den holden Rausch, den sonst der den Massen jetzt verlorene Glaube und die entwichenen Ideale gaben, sollen sie ersetzen. Die Reichen halten sich an Morphium und Hasch. Wer sich das nicht leisten kann, wird Antisemitismus. Der Antisemitismus ist der Morphinismus der kleinen Leute. Man will Leidenschaft, Schwung und Taumel, und ihre natürlichen Quellen sind erschöpft. Sie haben keine große Idee, kein sittliches Pathos, die die Wonnen der Begeisterung erwecken könnten. Und weil ihnen die Wollust der Liebe fehlt, versuchen sie es mit der Wollust des Hasses. Man muß nur selber einmal von ihr mit den eigenen Sinnen und Nerven gekostet haben, um ihr verführerisches Gift zu kennen. Wer gehaßt wird, tut im Grunde dabei nichts. [...] Wenn es keine Juden gäbe, müßten die Antisemiten sie erfinden. Sie wären sonst um allen Genuß der kräftigen Erregungen gebracht. Das erscheint mir die Psychologie des Antisemitismus bei der Masse. Bei den 'Führern' kommt wohl noch etwas dazu. Es gibt kein handlicheres Instrument der Demagogen.“ [Hermann Bahr, 1894]

Aus: Bahr, H.: Der Antisemitismus - Ein internationales Interview. Herausgegeben von Hermann Greive. Königstein/Ts. 1979. S.15

📖 „In der Frage des Antisemitismus habe ich wenig Lust, Erklärungen zu suchen, verspüre eine starke Neigung, mich meinen Affekten zu überlassen, und fühle mich in der ganzen unwissenschaftlichen Einstellung bestärkt, daß die Menschen so durchschnittlich und im großen und ganzen doch elendes Gesindel sind.“ [Sigmund Freud, 1927]

Aus dem Briefwechsel Sigmund Freuds mit Arnold Zweig.

📖 „Der deutsche Antisemitismus aber, als Produkt und Zubehör eines rassistischen Pöbel-Mythus, ist mir in der Seele zuwider und verächtlich. Er ist der Not-Ari-

stokratismus kleiner, sehr kleiner Leute. 'Ich bin zwar nichts, aber ich bin kein Jude': darauf läuft es hinaus." [Thomas Mann, 1936]

Aus: Mann, T.: Warum braucht das jüdische Volk nicht zu verzweifeln. In: Mann, T.: Sieben Manifeste zur jüdischen Frage 1936-1948. Darmstadt o.J. S.23

☞ „Im Bild des Juden, das die Völkischen vor der Welt aufrichten, drücken sie ihr eigenes Wesen aus. Ihr Gelüste ist ausschließlicher Besitz, Aneignung, Macht ohne Grenzen, um jeden Preis.“ [Max Horkheimer und Theodor W.Adorno, 1944]

Aus: Horkheimer, M. / Adorno, T.W.: Elemente des Antisemitismus. In: Horkheimer, M. / Adorno, T.W.: Dialektik der Aufklärung. Frankfurt 1986. S.151

☞ Der Antisemitismus „ist ganz etwas anderes als ein Gedanke. Er ist vor allem eine Leidenschaft. Gewiß kann er sich in das Gewand theoretischer Vorschläge kleiden. Der gemäßigte Antisemit ist ein höflicher Mann. Er wird Ihnen voll Sanftmut sagen: ‚Ich hasse keineswegs die Juden. Ich erachte es nur aus dem oder jenem für ratsam, wenn sie am Leben der Nation geringeren Anteil nehmen.‘ Aber im nächsten Augenblick, wenn er vertrauter geworden ist, läßt er sich schon mehr gehen und fügt hinzu: ‚Schauen Sie, es muß doch etwas mit den Juden los sein. Sie erzeugen in mir physisches Unbehagen.‘ [...] Nicht die Erfahrung schafft den Begriff des Juden, sondern das Vorurteil fälscht die Erfahrung. Wenn es keinen Juden gäbe, der Antisemit würde ihn erfinden. Gut, wird man sagen, aber muß man nicht auch ohne konkrete Erfahrungen zugeben, daß der Antisemitismus sich aus gewissen historischen Tatsachen erklärt, denn schließlich kommt er ja nicht aus der Luft. [...] Ich habe bereits erwähnt, daß der Antisemitismus sich als Leidenschaft gebärdet. Selbstverständlich handelt es sich um Haß- und Wutaffekte. Aber Haß und Wut sind im allgemeinen Reaktionen auf eine Herausforderung. Ich hasse den, der mich leiden machte, der mich verhöhnt oder beschimpft. Wir haben gesehen, daß die antisemitische Leidenschaft von anderer Art ist. Sie greift den Tatsachen vor, die sie hervorrufen sollte, sie spürt sie auf, um sich selbst anzufachen, und sie ist gezwungen, sie auf ihre Weise auszulegen, damit sie tatsächlich beleidigend werden. Und dennoch, wenn wir mit dem Antisemiten auf die Juden zu sprechen kommen, zeigt er alle Anzeichen heftiger Erregung. Wenn wir überdies bedenken, daß man sich einer Wut erst hingeben muß, bevor sie ausbricht, und daß man sich, wie man so richtig sagt, ‚in Wut versetzt‘, so muß man zugeben, daß der Antisemit freiwillig sein Leben auf Leidenschaft eingestellt hat. [...] Wenn demnach, wie wir gesehen haben, der Antisemit den Vernunftgründen und der Erfahrung unzugänglich ist, so nicht, weil seine Überzeugung so stark ist, sondern weil er von vornherein beschlossen hat, unzugänglich zu bleiben.“ [Jean-Paul Sartre, 1945]

Aus: Sartre, J.P.: Betrachtungen zur Judenfrage. In: Sartre, J.P.: Drei Essays. Frankfurt 1983. S.109ff

☞ „Antisemitismus war und ist ein aktuelles, sicher auch ein brisantes Thema. Der Begriff Antisemitismus, im späten 19.Jahrhundert aufgekommen, wurde zur Sammelbezeichnung für die Erscheinungsformen eines Vorurteils: genannt Judenfeindschaft. Antisemitismus umfaßt alle Aspekte einer religiösen, sozialen und kulturellen Voreingenommenheit, beinhaltet wirtschaftliche und politische Faktoren, beschreibt biologische und rassistische Ausprägungen einer pseudo-darwinistischen und völkischen Weltanschauung. Kurz: Antisemitismus steht für ein Bündel der unterschiedlichsten und teilweise gegensätzlichen Motive, denen eines gemein ist: die Diskreditierung des Jüdischen, die oft bis zum Haß gesteigerte Ablehnung eines Menschen, von dem man weiß oder nur annimmt, er sei Jude. Man mag über die ‚Hühneraugen an den deutschen Staatsfüßen‘, wie Heinrich Heine den Antisemitismus charakterisierte, spotten, über die ‚äußerste Intoleranz des Christentums‘ sinnieren wie Sigmund Freud oder mit dem Schriftsteller Alfred Döblin ‚Dämonopathien‘, also eine Art Antisemitismus-Krankheit diagnostizieren, fest steht: Dieser Antisemitismus ist zweifelsohne eines, wenn nicht das älteste

heute noch lebendige Vorurteil, welches die Geschichte kennt.“ [Günther Bernd Ginzel, 1991]

Aus: Ginzel, G.B. (Hg.): Antisemitismus. Erscheinungsformen der Judenfeindschaft gestern und heute. O.O. 1991. S.15

Aufgaben:

- ✎ Vergleiche die Aussagen zum Antisemitismus und interpretiere sie.
- ✎ Welche Möglichkeiten legen sie nahe, den Antisemitismus zu bekämpfen?
- ✎ Nimm selber Stellung: a) Worin hat der Antisemitismus seine Ursachen? b) Überprüfe Deine Aussagen an historischen Situationen, in denen Juden mit Antisemitismus konfrontiert waren. c) Wie sollte man dem Antisemitismus entgegenwirken?

### 3.4.4. Das Aufkommen des politischen Zionismus

☒ Der Zionismus ist die moderne jüdische Nationalbewegung, die Ende des 19. Jahrhunderts begann. Mit der Durchsetzung des Nationalstaatsgedankens in Europa und dem Entstehen reaktionärer nationalistischer Bewegungen, die die jeweilige jüdische Bevölkerung von der nationalen Geschichte ausgrenzen wollten, begann der Aufstieg des politischen Zionismus. Sein Erfolg unter den Juden Europas im 20. Jahrhundert hängt mit der Virulenz antijüdischer und antisemitischer Klischees zusammen, von denen sich die Zionisten emanzipierten, indem sie ein eigenes jüdisches Staatswesen forderten. Überall dort, wo der politische Antisemitismus zu einer unübersehbaren gesellschaftlichen Kraft wurde, gewann der politische Zionismus an Überzeugungskraft.

Anfangs war der politische Zionismus kaum mehr als eine Splittergruppe innerhalb der politischen Vielfalt des europäischen Judentums. Vor allem bürgerliche Juden glaubten noch an die bürgerliche Emanzipation, an Assimilierung und Liberalismus. Jüdische Intellektuelle und Arbeiter folgten zumeist sozialistischen Idealen. Die Liebe zum Stammland des jüdischen Volkes, zu Palästina oder Eretz Israel, war eine zumeist eher religiöse und hypothetische.

Erste nationale Konzepte des jüdischen Volkes tauchten bei *Nachman Krochmal* (1785-1840), *Moses Hess* (1812-1875) und *Heinrich Graetz* (1817-1891) auf. Deutlicher werden sie bei *Leon Pinsker* (1821-1891)<sup>27</sup>, *Ben Yehuda* (1858-1922), dem Begründer des modernen Hebräisch (Ivrit), *Max Nordau* (1849-1923), *Achad Haam* (1856-1927), *Zeev Jabotinsky* (1880-1940) und *Theodor Herzl* (1860-1904), die als Gründungsväter des politischen Zionismus begriffen werden können. Ihre Konzepte einer national-jüdischen Identität waren wiederum von einer großen Vielfalt, die jene allgemeine politische Vielfalt widerspiegelte, die das Leben der jüdischen Gemeinschaft jener Zeit prägte. Es kamen sozialistische, liberale und libertäre, populistische und nationalistische Elemente im Zionismus zueinander, die oft zu erheblichen Spannungen und Auseinandersetzungen innerhalb des zionistischen Lagers führten. Eine deutliche Trennungslinie führte zwischen der religiösen Orthodoxie, die die Inbesitznahme des Landes Israel mit der Ankunft des Messias und der Idee einer Theokratie verband, und den säkularen Zionisten, die einen jüdischen Nationalstaat forderten, zu oft unauflösbaren Widersprüchen.

☒ Theodor Herzl war von 1891 bis 1896 Korrespondent einer Wiener Zeitung in Paris. Dort erlebte er die *Dreyfus-Affäre*, während der der französisch-jüdische Offizier *Alfred Dreyfus* fälschlich der Spionage für die Deutschen bezichtigt wurde. In der oft überaus polemischen Diskussion um den Fall versuchten die Gegner der Republik den französischen Staat als „*République juive*“ („*Judenrepublik*“) zu diffamieren. Unter dem Eindruck der Auseinandersetzungen veröffentlichte Herzl

<sup>27</sup> Pinsker, L.: Autoemancipation! Mahnruf an seine Stammesgenossen von einem russischen Juden. Berlin 1882.

1896 seine Schrift „*Der Judenstaat*“, die den Anstoß zur Gründung einer internationalen zionistischen Bewegung gab. 1897 wurde auf seine Initiative hin der Erste Zionistenkongreß in Basel einberufen und eine Zionistische Weltorganisation begründet, als deren Präsident Herzl bestimmt wurde. Herzl hatte mit seinem Engagement Überlegungen der „Wiener Vorkonferenz“ übernommen, mit der verschiedene nationaljüdische Organisationen 1893 die Einberufung eines Weltzionistentages beschlossen hatten. Der Basler Zionistenkongreß stieß auf Ablehnung unter Teilen der Juden Europas. Fünf in Deutschland angesehene Rabbiner veröffentlichten eine Erklärung in der Tagespresse, in der es hieß:

„1) Die Bestrebungen sogenannter Zionisten, in Palästina einen jüdisch-nationalen Staat zu gründen, widersprechen den Verheißungen des Judentums [...]. 2) Das Judentum verpflichtet seine Bekenner, dem Vaterlande, dem sie angehören, mit aller Hingabe zu dienen [...]. 3) [...] Religion und Vaterlandsliebe legen uns daher in gleicher Weise die Pflicht auf, alle, denen das Wohl des Judentums am Herzen liegt, zu bitten, daß sie sich von den vorerwähnten zionistischen Bestrebungen und ganz besonders von dem trotz aller Abmachungen noch immer geplanten Kongreß fernhalten.“

Aus: Blumenthal, E.P.: Diener am Licht. Eine Biographie Theodor Herzls. Frankfurt/Main 1977. S.195

Herzls Antwort fiel geharnischt aus. In einem „Protestrabbiner“ betitelten Artikel schrieb er:

„Das Neueste in der Judenbewegung sind die Protestrabbiner. Max Nordau hat diesen Typus bereits mit einem Wort gebrandmarkt, das bleiben wird: Es sind Leute, die im sicheren Boot sitzen und den Ertrinkenden, die sich an den Bootsrand klammern möchten, mit dem Ruder auf die Köpfe schlagen. [...] Der Zionismus ist keine Partei - der Zionismus ist *das jüdische Volk unterwegs*.“

Aus: Blumenthal, E.P.: Diener am Licht. Eine Biographie Theodor Herzls. Frankfurt/Main 1977. S.195

Hier deutet sich ein Konflikt an, der die Juden insbesondere des Deutschen Reiches teilte. Herzl wandte sich gegen einen unbedingten Glauben an die Kraft der Emanzipation und Assimilation, da er in Frankreich erlebt hatte, wie radikalisierte Massen auch in einer republikanischen Gesellschaft zu antijüdischen Haltungen finden können.

Herzl erklärte auf dem Ersten Zionistenkongreß:

☞ „Der Zionismus ist die Heimkehr zum Judentum noch vor der Rückkehr ins Judenland.“

Aus: Blumenthal, E.P.: Diener am Licht. Eine Biographie Theodor Herzls. Frankfurt/Main 1977. S.195

☞☞ Zwar setzte sich Herzl vorrangig dafür ein, das jüdische Staatswesen in Palästina, dem historischen Stammland und religiösen Zentrum des Judentums, zu begründen. Das hinderte ihn jedoch nicht daran, mit den britischen Kolonialherren auch über eine Staatsgründung auf Zypern, auf dem Sinai oder in Ostafrika zu verhandeln, als die Palästina-Option zeitweilig kaum durchsetzbar erschien. Damit richtete er den Zorn anderer Träger des politischen Zionismus auf sich, für die Palästina als Kernland jüdischer Identität und politischer Hoffnungen auf eine nationale Emanzipation der Juden galt.

☞☞ Zu Herzls Widersachern, die ihn auf dem Zionistenkongreß im April 1904 zu einer Erklärung nötigten, daß Palästina die künftige nationale Heimstätte der Juden sein solle, gehörte *Achad Haam*. Haam war unter dem Namen *Asher Ginsberg* in der Ukraine geboren worden und aufgewachsen. Er hatte sich den hebräischen Namen, der „*Einer aus dem Volke*“ bedeutet, selber gewählt, um sein inniges Verhältnis zum Judentum zu bekräftigen. In seinen Augen barg Herzls Konzept des „*Judenstaates*“ die Gefahr, daß sich ein zwar ein Staat bilden könne, in dem Juden



lebten, der aber selber nicht jüdisch sei, also kein „*jüdischer Staat*“<sup>28</sup>. Für Haams Begriff der jüdischen Nation war die jüdische Kultur und Tradition von zentraler Bedeutung. Dies mag auch die besondere Rolle des Stammlandes des Judentums, Palästina oder Eretz Israel, in seinen Vorstellungen erklären. Achad Haam hatte die jüdischen Siedlungen in Palästina besucht, bevor er 1891 seine Schrift „*Wahrheit aus dem Lande Israel*“<sup>29</sup> verfaßte, in der er die Annahme einer harschen Kritik unterzog, als würde der jüdische Nationalstaat mit Palästina in einer menschenleeren Wüste, nicht aber in einem überwiegend von Arabern bewohnten Landstrich seine Heimat finden. Damit erkannte er bereits mehr als fünfzig Jahre vor der Gründung des Staates Israel eine Brisanz, die den jüdischen Staat noch heute erschüttert und in Unsicherheit wiegt.

☒☒ Der politische Zionismus, die jüdische Nationalbewegung, geriet bald in das Spiel der europäischen Kolonialmächte. Dafür den Zionismus verantwortlich machen zu wollen, verkennt seine ursprüngliche Machtlosigkeit. Um zu dem Ziel einer jüdischen nationalen Heimstatt zu kommen, um Juden als Juden eine Zufluchtsstätte zu schaffen, in der es ein Problem, nämlich Antisemitismus, nicht gebe, mußten die Anhänger dieses Ziels die Verständigung mit den Großmächten jener Zeit suchen. Was blieb ihnen denn anderes übrig?

☒☒ Der politische Zionismus fand vor allem dort Zuspruch, wo der voranschreitende Antisemitismus die Hoffnungen auf einen Fortbestand der bürgerlichen Gleichstellung gefährdete. Besondere Anziehungskraft hatte er auf Teile der osteuropäischen jüdischen Intellektuellen, die angesichts der immer wiederkehrenden Pogromwellen an eine individuelle Emanzipation nicht mehr glaubten. Im Deutschen Reich haben die Vertreter des Zionismus innerhalb der jüdischen Gemeinden anfangs einen schweren Stand gehabt. Mit der vermehrten Zuwanderung von osteuropäischen Juden nach Deutschland gewannen sie jedoch an Bedeutung - einerseits halfen sie, die Weiterwanderung der Flüchtlinge nach Palästina zu forcieren, was auch Teilen der an sich antizionistisch gesonnenen deutschen Juden nahekam; andererseits kämpften sie in den Gemeinden für eine innergemeindliche Demokratisierung, für die Gleichberechtigung der osteuropäischen Zuwanderer und der jüdischen Frauen innerhalb der gemeindlichen Gremien. Dennoch blieb der Konflikt zwischen Zionisten und Antizionisten noch bis in die Zeit der NS-Herrschaft bestehen. Immerhin war Palästina in der akuten Bedrohung jener Zeit eine der wenigen Zufluchtsstätten. Mancher deutsche Jude, der nach dem Machtantritt der Nazis nach Palästina gelangte, mußte sich dann fragen lassen, ob er aus Deutschland oder aus Überzeugung gekommen sei.

#### Aufgaben:

- ☒☒ Suche in einem Lexikon den Begriff „Zionismus“. Faßt im Unterricht die Erklärungen zusammen und diskutiere sie.
- ☒ „Nachdem die bürgerliche Emanzipation der Juden durch den europäischen Antisemitismus bedroht, wenn nicht sogar gescheitert war, gewann die Idee einer nationalen Emanzipation an Anziehungskraft.“ - Nimm zu dieser Aussage Stellung.
- ☒☒ Versuche den Begriff eines „*jüdischen Volkes*“ geschichtlich herzuleiten.
- ☒ Beschreibe das Verhältnis zwischen dem Aufkommen des modernen Antisemitismus und dem Entstehen des politischen Zionismus.

<sup>28</sup> vgl. Avineri, S.: The making of modern Zionism. New York 1981. S.117.

<sup>29</sup> übersetzt aus dem Englischen: „Truth from the Land of Israel“. Vgl. Avineri, S.: The making of modern Zionism. New York 1981. S.121.

### 3.4.5. Juden im Kaiserreich und Ersten Weltkrieg

☒ Wieder wollen wir anregen, der hier behandelten Zeit durch die Beschäftigung mit jüdischen Lebensläufen anhand von Nachschlagewerken und der Komplettierung der Zeitachse bzw. der Wandzeitung der Geschichte Gesichter zu geben. Vermutlich werden sich zu einer der genannten Personen, dem Friedensnobelpreisträger *Alfred H. Fried*, kaum Informationen finden lassen. An diesem Beispiel kann besprochen werden, wie sehr politischer Erfolg und geschichtliche Erinnerung gelegentlich miteinander verknüpft sind. Die Lebenswege z.B. *Rathenaus* und *Luxemburgs* sind Beispiele für verschiedene Konzepte gesellschaftlichen Fortschritts, für die beide jeweils einstanden. Ihre Politik war nicht, wie die Antisemiten unterstellten, jüdisch. Die Beweggründe, die zu ihrem politischen Engagement führten, wiesen jedoch mehr oder weniger deutliche Bezugspunkte zu ihrer jüdischen Herkunft auf, an die sie, wenn sie für selber auch oft nicht mehr von zentraler Bedeutung zu sein schien, von den Antisemiten immer wieder erinnert wurden. Hier ist ein Grundproblem jüdischer Identität in einer säkularen Gesellschaft angesprochen: daß die Fremddefinition der christlichen Umwelt natürlich auch Einfluß auf das Bild gewann, das Juden von ihrem Judentum zeichneten. Lange Zeit dominierte in der geistesgeschichtlichen und kulturellen Diskussion um Beiträge von jüdischen Persönlichkeiten die Frage nach einem „jüdischen Geist“, der ihnen zugrunde liege. Diese Frage kann im Unterricht aufgeworfen werden, um anhand der behandelten Biographien nach Gemeinsamkeiten zu suchen. Daß die jüdische Herkunft in einer mehrheitlich christlich geprägten Umwelt zu einer Sonderstellung der Juden als Kollektiv und als Personen mit sich brachte, erscheint angesichts der Geschichte dabei kaum fraglich.

☒ Die Situation der Juden im Deutschen Reich war zwischen der Reichsgründung und dem Ende des Kaiserreichs mit Ende des Ersten Weltkriegs einerseits von einem Bemühen um die Absicherung der bürgerlichen Emanzipation und andererseits von der Verbreitung des Antisemitismus als politische Triebkraft geprägt. Der Antisemitismus gewann bald an Bedeutung und verließ den allzu engen Dunstkreis antisemitischer Zirkel - er fand Unterstützung in der völkisch-nationalen Bewegung, in Teilen des Bürgertums wie der handwerklichen Mittelschichten, unter ostelbischen Großgrundbesitzern, städtischen Angestellten und Beamten. Kirchliche Kreise beider Konfessionen trugen religiöse Ressentiments gegenüber den Juden weiter.

Dennoch erschien diese Zeit für viele Juden die Möglichkeit offenzuhalten, am gesellschaftlichen Leben gleichberechtigt teilzuhaben. Wir möchten diese Epoche, die mit der deutschen Niederlage im Ersten Weltkrieg endete, am Beispiel von Biographien behandeln.

Aufgaben:

☒ Suche Informationen zu den Lebenswegen folgender Persönlichkeiten der deutschen Geschichte: Albert Ballin, Ludwig Frank, Alfred Fried, Rosa Luxemburg, Emil Rathenau, Walther Rathenau. a) Welche Rolle spielte ihr Judentum für sie? b) Trage ihre biographischen Daten in der Zeitachse ein.

☒ *Albert Ballin* (1857-1918) ist eine der jüdischen Gestalten, die mit dieser Ära aufs Engste verbunden ist. Sein Vater, Samuel Ballin, war um 1832 aus Jütland nach Hamburg zugewandert. 1852 begründete dieser die Auswanderungsagentur *Morris&Co*, die Auswanderer anwarb, die auf Hamburger Schiffen nach England, und von dort auf englischen Schiffen nach den USA gebracht wurden. Nach dem Tod seines Vaters im Jahre 1874 trat der damals siebzehnjährige Albert als Prokurist in die Firma ein. Durch die enge Verbindung zu einer britischen Reederei und deren Zusammengehen mit der *HAPAG* (Hamburg-Amerikanische Packetfahrt-Actiengesellschaft) wurde Albert Ballin 1886 Chef der Passageabteilung dieses Unternehmens. 1899 stieg er zum Generaldirektor der damals weltweit größten Reederei auf, die unter seiner Ägide weiter wuchs. In den Jahren zwischen 1886

und 1914 verzehnfachte sich das Aktienkapital von 15 auf 180 Millionen Mark, die Flotte wuchs von 65.000 auf 1.500.000 Tonnen. Ballin erwies sich bei schiffahrtsrechtlichen Auseinandersetzungen als hervorragender Diplomat. Teil seiner auf Ausgleich bestimmten Unternehmenspolitik war es, daß Aufträge für neue, schnellere Schiffe jeweils zur Hälfte an deutsche und englische Werften vergeben wurden. Nach 1895 entwickelte Ballin ein fast freundschaftliches Verhältnis zu Wilhelm II. Er versuchte nach einer anfänglichen Begeisterung für eine eigenständige deutsche Flottenpolitik, seinen Einfluß für ein deutsch-britisches Flottenabkommen geltend zu machen. Diesem Versuch war kein Erfolg beschieden. Ballin, der seit 1883 mit einer Christin verheiratet war, lehnte einen Übertritt zum Christentum für sich persönlich ab. Er war kein religiöser Jude, empfand jedoch eine familiäre Bindung zum Judentum seines Vaters. Politisch war er zwar überzeugter Monarchist, verabscheute jedoch gleichermaßen preußisches Junkertum und die „Untüchtigkeit des Liberalismus“. SPD und Zentrum hatten ihn wegen seines diplomatischen Geschicks zum Ende des Ersten Weltkriegs, nach dem deutschen Waffenstillstandsangebot, gebeten, die Friedensverhandlungen mit den Westmächten zu führen. Albert Ballin starb am 9. November 1918, am Tag der Proklamation der Republik, an einer Überdosis Schlaftabletten.

▣ Eine weitere Gestalt des jüdischen Bürgertums, die am gesellschaftlichen Wandel Deutschlands großen Anteil hatte, war Walther *Rathenau* (1867-1922). 1900 trat er in den Vorstand der AEG, die von seinem Vater Emil (1838-1915) gegründet wurde, ein, um 1915, im Todesjahr des Vaters, dessen Posten als Präsident des Unternehmens. 1914/15 organisierte er die Kriegsrohstoffversorgung im Auftrage des preußischen Kriegsministeriums. Noch im Oktober 1918 wollte er angesichts der drohenden Niederlage den Krieg nicht verloren geben. 1919 wurde er Mitglied des Reichswirtschaftsrates und bereitete die Friedenskonferenzen von Versailles mit vor. 1921 war er als Minister für Wiederaufbau berufen worden, und im Februar 1922 wurde er zum Reichsaußenminister ernannt. Kaum fünf Monate nach seinem Amtsantritt wurde er von Nationalisten umgebracht. Rathenau bekannte sich zeitlebens zu seiner jüdischen Herkunft, verstand sich aber eindeutig als deutscher Staatsbürger jüdischen Glaubens.

▣ Die Zahl jüdischer Patrioten im Kaiserreich war außerordentlich groß. Für sie war es selbstverständlich, zu Beginn des Ersten Weltkriegs auf deutscher Seite in den Krieg zu ziehen - über 100.000 jüdische Männer fanden sich in den Reihen der deutschen Armee, 12.000 von ihnen starben auf dem „Feld der Ehre“. Zu ihnen gehörte der Mannheimer SPD-Reichstagsabgeordnete Dr. *Ludwig Frank* (1874-1914), der sich nach der Zustimmung der Mehrheit der SPD-Fraktion zu den Kriegskrediten im August 1914 als Kriegsfreiwilliger meldete. Hatte er sich jahrelang für eine deutsch-französische Verständigung eingesetzt, fühlte er sich nun verpflichtet, auf deutscher Seite zu kämpfen. Am 3. September 1914 starb er durch einen Kopfschuß im Gefecht zwischen Deutschen und Franzosen. Mit ihrem Engagement im Ersten Weltkrieg hofften viele Juden auf die ihnen lange verwehrte Anerkennung. Stellvertretend soll hier eine Passage aus dem Brief eines jüdischen Unteroffiziers zitiert werden:

▣ „[...] ich habe das Gefühl, daß jeder Jude gegenwärtig, in der Stunde, in der das Vaterland in Gefahr ist, über das Maß der Schuldigkeit und des Pflichtgefühls hinaus auf seinem Platz ausharren muß. Nachdem ich mir der hohen Ehre bewußt bin, für mein teures Vaterland an der Front mitzukämpfen und mitzusiegen, werde ich auch nachher an der Front sein, mitzureden, wenn es heißt, für die Gleichberechtigung unserer Glaubensgenossen auf allen Gebieten einzustehen. Diese Motive veranlassen mich, den gegenwärtigen Kampf um unser Dasein nicht etwa hinter der Front mitzumachen, ich kämpfe, wie jeder Deutsche, um später als Deutscher für das Recht deutscher Juden eintreten zu können.“

Aus: Henle, H.: An der Front. Brief vom 27. Januar 1915. In: Tannenbaum, E.: Kriegsbriefe deutscher und österreichischer Juden. Berlin 1915. S.158f

☞ Wenn die Kriegsgegner in der deutschen Gesellschaft allgemein über einige Kriegsjahre hinweg die Minderheit bildeten, so gilt dies auch für die jüdische Bevölkerungsgruppe. Sie war genauso kurz- oder hellsichtig wie ihre nichtjüdische Umwelt.

☞ Allerdings soll hier auch auf Juden hingewiesen werden, die sich gegen den Krieg einsetzten - etwa auf *Rosa Luxemburg* (1871-1919), deren Engagement gegen den Krieg ihr zwischen 1915 und 1918 Gefängnishaft in Berlin einbrachte. Die langjährige linke Sozialdemokratin, die im Kaiserreich führend am Richtungsstreit der sozialdemokratischen Arbeiter- und Gewerkschaftsbewegung teilgenommen hatte, war 1918 Mitbegründerin der KPD, wurde jedoch bereits zwei Wochen nach der Gründung der kommunistischen Partei von rechtsextremen Freikorps-Soldaten ermordet. Zu den gemeinhin vergessenen jüdischen Pazifisten jener Zeit gehörte der Österreicher *Alfred Fried* (1864-1921), Mitbegründer der Deutschen Friedensgesellschaft, der 1911 gemeinsam mit dem niederländischen Juden *Tobias Asser* (1838-1913) den Friedensnobelpreis erhielt.

☞ Wie bereits angedeutet: die Mehrheit der deutschen Juden im Kaiserreich lebte und dachte wie ihre nichtjüdische Umgebung. Das Judentum spielte für sie als Konfession eine Rolle, nicht so sehr als nationale Bindung. Sie waren loyale deutsche Staatsbürger, die ihr Patriotismus mit ihren nichtjüdischen Altersgenossen in den Ersten Weltkrieg führte. Auch die jüdischen Persönlichkeiten in der Sozialdemokratie verstanden sich vornehmlich als loyale Angehörige einer politischen Bewegung, die sich schließlich eher mit Deutschland als mit ihren eigenen internationalistischen Werten identifizierte. Der politische Horizont, der deutschen Juden offen stand, wenn sie sich zu ihrer jüdischen Herkunft bekannten, war damit weitgehend auf Liberalismus, Nationalliberalismus, Sozialdemokratie, Sozialismus und jüdischem Nationalismus, den Zionismus, begrenzt. Der deutsche Konservatismus war durch seine zunehmende völkische Ausrichtung im Kaiserreich mit einem antisemitischen Schlag belegt. Die deutschen Juden schlossen sich in ihrer Mehrheit universellen Ideen und politischen Bewegungen an, in dem ihr Judentum eine untergeordnete Rolle spielte. Im Kaiserreich war die Notwendigkeit für Juden geringer, zum Christentum überzutreten, um gesellschaftliche Anerkennung zu erfahren. So, wie innerhalb der nichtjüdischen Gesellschaft die Bindewirkung der christlichen Kirchen und ihrer Normen und Werte an Kraft verlor, gab es auch immer mehr Menschen, die aus den jüdischen Gemeinden austraten und als „Dissidenten“ lebten. Damit war jedoch nicht immer die völlige Abkehr vom Judentum verbunden.

### 3.4.6. Juden in der Weimarer Republik

☒ Die im Text folgende Auflistung von bedeutenden Juden jener Zeit, die wir als Grundlage für die Erweiterung der Zeitachse bzw. der Wandzeitung empfehlen, ist zugegebenermaßen unvollständig. Die Lehrerin bzw. der Lehrer kann Karteikarten mit den genannten Namen verteilen, auf die die SchülerInnen alle ihnen zugänglichen Daten und Hintergrundinformationen notieren. Jeder SchülerInnen könnte „Pate“ einer der Personen werden und über Nachschlagewerke und Nachfragen bei Bibliotheken und Buchhandlungen erfahren, welche Lebenswege mit den Personen verbunden waren oder sind. Als erste Informationsquelle empfehlen wir wieder das „Neue Lexikon des Judentums“.

Betont sei: Das Judentum der Weimarer Republik erschöpft sich nicht in seinen kulturellen Größen - es gab auch eine jüdische Normalität der „kleinen Leute“, der jüdischen Angestellten, auch der jüdischen Hausierer, einen jüdischen Alltag der Familien und dergleichen. Verwies man allein auf die besonderen Leistungen einzelner Juden, die in der Gesamtzahl wirklich beeindruckend sind, verlöre man doch das Gros der deutschen Juden aus dem Auge, die dem Nobelpreis so wenig näherkamen wie die christlichen Nachbarn in ihrer Straße. Diesem jüdischen Alltag sollte „vor Ort“ nachgegangen werden.

☒ Die Weimarer Republik bot einige Entfaltungsmöglichkeiten für Juden und Personen jüdischer Herkunft. Für die engagierten Demokraten unter den Juden verband sich mit der Durchsetzung einer demokratischen Republik die Hoffnung auf eine umfassende Gleichstellung der Staatsbürger, innerhalb derer die gesellschaftlichen Unterschiede zwischen Juden und Nichtjuden bestenfalls eine Frage religiösen Bekenntnisses oder geschichtlicher Herkunft sein würden. Dies gilt für die Anhänger des Parlamentarismus genauso wie für die sozialistischen Revolutionäre, die sich durch die Emanzipation der Arbeiterschaft eine Gleichstellung der Juden erhofften. Für andere war der Einsturz der durch die Monarchie garantierten Ordnung ein ernster Zusammenbruch, wie das Beispiel *Albert Ballins* zeigte. Zu den Mitgestaltern der neuen Demokratie gehörten Politiker wie die bereits erwähnten *Walther Rathenau* und *Hugo Preuß*, aber auch Personen wie *Ludwig Haas* (1875-1930, DDP), *Ernst Heilmann* (1881-1940, SPD), *Rudolf Hilferding* (1877-1941, SPD) und *Fritz Naphtali*. Zu den gescheiterten Politikern der Frühzeit der Republik gehörten die hier schon einmal angesprochene *Rosa Luxemburg*, *Kurt Eisner* (1867-1919, SPD/USPD), *Hugo Haase* (1863-1919, SPD/USPD) und *Gustav Landauer* (1870-1919), die alle in den Revolutionswirren von Rechtsextremen ermordet wurden.

☒ Das kulturelle Leben der Weimarer Republik ist heute legendär. Anteil an ihm hatten jüdische Schauspieler, Literaten und Künstler wie *Elisabeth Bergner* (1897-1986), *Alfred Kerr* (1867-1948), *Else Lasker-Schüler* (1869-1945), *Max Liebermann* (1847-1935), *Walter Mehring* (1896-1981), *Max Reinhardt* (1873-1943), *Nelly Sachs* (1891-1970), *Arnold Schönberg* (1874-1951), *Kurt Tucholsky* (1890-1935), *Billy Wilder* (geb. 1906), *Arnold Zweig* (1887-1968) und *Stefan Zweig* (1881-1942). Als Wissenschaftler prägten Gestalten wie *Ernst Cassirer* (1874-1945), *Albert Einstein* (1880-1952), *Sigmund Freud* (1856-1939), *Edmund Husserl* (1859-1938) und *William Stern* (1871-1938) das Gesicht jener Zeit. Junge jüdische Intellektuelle wie *Theodor W. Adorno* (1903-1969), *Günther Anders* (1902-1992), *Hannah Arendt* (1906-1975), *Walter Benjamin* (1892-1940), *Ernst Bloch* (1885-1977), *Elias Canetti* (geb. 1905), *Erich Fromm* (1900-1980), *Max Horkheimer* (1895-1973), *Theodor Reik* (1888-1969) und *Edith Stein* (1891-1942) gerieten in die geistigen und gesellschaftlichen Auseinandersetzungen jener Jahre. In manchen Biographien führten Verfolgung und Emigration zu einem Bruch in der Lebenslinie - zu den jungen jüdischen Emigranten gehörten beispielsweise die Literaten und Intellektuellen *Edgar Hilsenrath* (geb. 1926), *Stephan Hermlin* (geb. 1915), *Stefan Heym* (geb. 1913), *Wolfgang Hildesheimer* (1916-1991) und *Hans Keilson* (geb. 1909) sowie der Maler *Felix Nussbaum* (1904-1944).

### 3.4.7. Juden unter nationalsozialistischer Gewaltpolitik - die Schoah



Lektüre-Empfehlung zur Vertiefung und genaueren Einbettung I.Abram / M.Heyl: *Thema Holocaust - Ein Buch für die Schule*, Reinbek 1996 [Rowohlt Sachbuch 9733, ursprünglich DM 16,90, jetzt DM 10,- + DM 5,- Porto] – mit umfangreichem Materialien- und Quellenteil, Adressen und Lektüretips, sowie zwei einführnden pädagogischen Essays. Aufgrund der dort geleisteten Bearbeitung des Themas wurde hier auf eine eingehendere, angemessenere Behandlung des Holocaust verzichtet. Hier werden im folgenden lediglich einige Kernthesen vorgestellt und Ideen ausgeführt. Das Buch ist im Buchhandel vergriffen und kann ausschließlich über die Forschungs- und Arbeitsstelle »Erziehung nach/über Auschwitz« bestellt werden. Dort erhalten Sie auch Informationen zu dem deutsch-amerikanischen eMail-Projekt »The Society of the Holocaust«.

Info: [www.fasena.de](http://www.fasena.de) [info@fasena.de](mailto:info@fasena.de)

☒ Die Zeit der Judenverfolgung unter den Nationalsozialisten verdient sicherlich eine eigene, eingehendere Bearbeitung im Unterricht. Zu groß sind die Schrecken, die sich mit den Geschehnissen verbinden, für die Auschwitz, Holocaust und Schoah (hebr.: שואה, urspr.: Katastrophe) Synonyme wurden. Die Literatur zum Thema ist unüberschaubar geworden. Wir sind in dieser Unterrichtshilfe und Materialiensammlung zu einer Verknappung gezwungen, die dem Geschehen kaum annähernd gerecht werden kann. Daher möchten wir einige wenige Probleme bei der pädagogischen Bearbeitung des Themas herausgreifen und ansprechen, um dann die Skizze eines möglichen Vorgehens zu zeichnen. Unsere Überlegungen sind von einer Reihe von internationalen Projekten und Wissenschaftlern mit beeinflusst, die im deutschsprachigen Raum noch kaum bekannt sind.

Zuallererst sollten LehrerInnen bei der Vorbereitung des Unterrichts genau klären, welche pädagogischen und didaktischen Ziele sie mit dem Thema verbinden und verfolgen. Wir warnen vor einer Inszenierung, in der die Affekte und Emotionen der SchülerInnen herausgefordert und zu einer Abwehrhaltung provoziert werden. Schockzustände durch die Konfrontation mit den Bildern der Leichenberge in den befreiten Konzentrationslagern herstellen zu wollen, führt fast zwangsläufig zu einer solchen Abwehr. Diese Bilder sind zu grausam, um sie an sich herankommen zu lassen, und dem ihnen innewohnenden Grauen wird oft von Seiten der SchülerInnen mit einer emotionalen Abwesenheit begegnet, die an Horror-Videos und ähnlichem geschult ist. Die Faszination des Mediums Video wurde von Fernsehunerfahrenen LehrerInnen lange Zeit weithin überschätzt, und ihre Wirkung ist durch die Alltäglichkeit flimmernder Bilder nahezu gebrochen. Jugendliche sind heute in der Regel an eine andere Menge von Bildinformationen gewöhnt als ihre Lehrergenerationen. Damit verbinden sich auch andere Strategien der Abwehr und Distanzierung – schließlich ist alles ja nur Film. Die pädagogische Inszenierung des Grauens könnte gar nicht mithalten, wenn man sie denn ernsthaft als Mittel erwäge. Der niederländische Pädagoge *Ido Abram* deutet auf die Probleme, die sich mit der Darstellung der KZ-Realität verbinden:

„Es würde in die Irre führen, wollte man unterstellen, daß der ausführliche und detaillierte Bericht, in dem wir zu erkennen geben, wie grausam das Geschehene war, eine Garantie böte, daß es sich nicht wiederhole. Grausamkeiten wirken nicht zwangsläufig abschreckend. Wenn es nur wahr wäre, daß Menschen durch erfahrene Unglück geläutert würden! Meistens ist sogar das Gegenteil richtig: Elend verbittert eher, als daß es uns bereicherte. Die nachteiligen Folgen einer unglücklichen Jugend zum Beispiel sind nur schwer zu überwinden. Es wäre aber ebenso falsch, anzunehmen, daß der ausführliche und detaillierte Bericht darüber, was den Juden

an Leid widerfuhr, die Menschen dazu brächte, daß sie die Juden mehr zu schätzen lernten. Auch hier gilt eher das Gegenteil, ohne daß es auf die Situation der Juden oder auf Antisemitismus zurückginge. Die meisten Menschen empfinden Abneigung gegenüber den Opfern. In der Psychologie gibt es den Begriff des *blaming the victim*: dem Opfer wird selbst die Schuld für die Misere zugewiesen, in der es sich befindet.<sup>30</sup>

Der *einseitigen* Konzentration auf die Juden als Opfer der Verfolgung versuchen wir mit dieser Unterrichtshilfe und Materialiensammlung ja gerade entgegenzusteuern. Juden sind und waren Menschen, zu denen sich also auch Bindungen aufbauen lassen - etwa in der Identifikation mit einem heranwachsenden Mädchen wie Anne Frank oder mit der Familie Weiss des Fernsehfilms „*Holocaust*“. Solche Identifikationen geben den Zahlen Gesichter, Namen und Geschichten, die erst ermöglichen, über das Mitleid auch einen Verlust für sich selbst zu spüren und zu entdecken.

☒ Wir möchten anregen, das Thema eher auf die Lebenswirklichkeit, den Erfahrungs- und Empfindungszusammenhang der SchülerInnen auszurichten, um ihr Interesse für den Gegenstand des Unterrichts zu wecken. Dazu gehören identifikatorische Modelle, etwa in der Behandlung von Biographien, Memoiren und Interviews, die Juden als Menschen zeigen, die auch innere Widersprüche, Trauer, Freude und Begeisterung zeigten. Eine andere Vorgehensweise findet sich in der Spurensuche vor Ort, zu der wir in einem eigenen Kapitel ermutigen wollen.

Die SchülerInnen sollten im Unterricht erfahren, daß sie Fragen stellen können, auch, wenn diese Irrtümer oder Klischees beinhalten. LehrerInnen sollten in der Lage sein, zwischen Fragen, Vorurteilen und emotionalen Reaktionen zu unterscheiden und in der Klasse ein Klima zu schaffen, in dem die SchülerInnen nicht überall Tabus wittern. Die sehr starke emotionale Aufladung des Themas bietet eine Reihe von Möglichkeiten der Provokation. Die SchülerInnen spüren solche Unwägbarkeiten oft sehr rasch. Auch hier sollten LehrerInnen sich in die Lage versetzen, zwischen Formen jugendlichen Protestverhaltens und etwa Haltungen rechtsextremer Prägung zu unterscheiden. Eine Überreaktion, mit der etwaigen auch unkonventionellen Fragen begegnet würde, könnte die SchülerInnen in ihrer Abwehr gegenüber dem Thema nur noch bestärken. Der israelische Psychoanalytiker *Martin Wanhg* schreibt:

„Der Lehrer müßte [...] die Hindernisse in sich selbst aufspüren, wenn er beginnt, diesen Teil der Geschichte zu erforschen. Ist es Stolz, Scham, Schuld, sadistische oder masochistische Erregung - etwas davon oder von jedem etwas -, das ihn an der Untersuchung dessen, was sein Vater oder Großvater, sein älterer Bruder oder seine ältere Schwester, Mutter oder Großmutter während des ‚Krieges gegen die Juden‘ tat oder nicht tat, hindert - im Krieg gegen jene Juden, die ihre Nachbarn waren, ihren bedeutenden Beitrag zur Kultur lieferten, in jenem Krieg gegen die Juden im Osten, die mit ihrer jiddischen Sprache die wichtigsten Träger der Verbreitung deutscher Kultur in ihren jeweiligen Ländern waren?“<sup>31</sup>

*Wanhg* fordert, die Auseinandersetzung mit dem Holocaust müsse bei LehrerInnen selbst beginnen:

„Er muß von Anbeginn überzeugt sein, daß ein vollständiges, aufrichtiges Bild der Vergangenheit sinnvoll sei, und daß Neugier sich frei entfalten können müsse, da dies essentiell für ein wirklich erfolgreiches Leben ist. Er muß davon überzeugt sein, daß eine Gesellschaft, die diesen Trieb unterdrückt, auf längere Sicht in Nachteil gegenüber offeneren Gesellschaften gerät. Lehrer, die zu einer solchen Auseinandersetzung mit sich selbst nicht bereit sind, werden gezwungen sein, ihren SchülerInnen zu erlauben, allem, was ihnen in ihrer familiären oder gesellschaftlichen Umgebung konfliktuös erscheint, aus dem Wege zu gehen. Die Normalität

<sup>30</sup> vgl. Abram, I.B.H.: Rassenwahn und Rassenhaß - Lehren aus der Schoah. In: Schreier, H. / Heyl, M. (Hg.): Das Echo des Holocaust - Pädagogische Aspekte des Erinnerns. Hamburg 1992. S.195.

<sup>31</sup> vgl. Wanhg, M.: How to teach the Holocaust. In: Schreier, H. / Heyl, M. (Hg.): Das Echo des Holocaust. Pädagogische Aspekte des Erinnerns. Hamburg 1992. S.162.

solcher Fluchtendenzen muß jedoch auch anerkannt werden. Jedes sinnvolle Lehren und Lernen über den Holocaust wird unmöglich, wenn den SchülerInnen die Existenz jenes Konfliktes zwischen wissen wollen und nicht wissen wollen vorenthalten wird.<sup>32</sup>

Es gibt eine lange Diskussion darum, wie eine „*Erziehung nach Auschwitz*“ (Adorno) aussehen müsse. Wir wollen diese Auseinandersetzung hier - mit Verweis auf den von Ido Abram und Matthias Heyl herausgegebenen Band „Thema Holocaust. Ein Buch für die Schule“ nicht fortführen.

Wir möchten hier lediglich auf die Gefahr hinweisen, daß mit der Thematik „Holocaust“ ein Moralismus verbunden wird, durch den die SchülerInnen sich in aller erster Linie angegriffen fühlen - um über das Verhältnis junger Deutscher zu diesem Teil ihrer Geschichte sinnvoll sprechen zu können, sollten die SchülerInnen genügend Raum und Zeit erhalten, ihren Bezug selber herzustellen, etwa in Form von kurzen schriftlichen Statements, die im Unterricht diskutiert werden können. LehrerInnen sollten im weiteren Verlauf des Unterrichts auf diese Haltungen zurückkommen und ihre Lehrangebote auf die von den SchülerInnen formulierten Ansprüche und auf von der Lehrerin bzw. vom Lehrer festgestellte Defizite hin ausrichten. Um die Perspektive der SchülerInnen für das Fortwirken der Geschichte zu schärfen, sollten im Anschluß auch Fragen jüdischen Lebens nach 1945 besprochen werden. Adorno schrieb bereits 1966:

„Die Forderung, daß Auschwitz nicht noch einmal sei, ist die allererste an Erziehung.“<sup>33</sup>

Ido Abram hat versucht, diese Forderung für die pädagogische Arbeit zu aktualisieren:

„Wie läßt sich das ‚*Nie wieder Auschwitz!*‘ in pädagogische Zielvorstellungen übersetzen? Ich möchte mich für zwei Ziele stark machen: 1. Der Lernende erkennt, daß unter besonderen Umständen Vorurteile und Diskriminierung zur Massenvernichtung führen können (nicht: automatisch führen müssen). 2. Der Lernende wird davon überzeugt, daß auch in extremsten Situationen, unter bestimmten Gegebenheiten und selbst in sehr selten Fällen, die letzten Spuren der Menschlichkeit nicht zu tilgen sind (‚sehr selten‘ bedeutet hier, daß es auch vorher eine Ausnahme, eher eine große Ausnahme, denn die Regel war). In pädagogischen Bezügen gesprochen, heißt das, daß die Sackgasse, in die die erste Zielvorgabe führt, durch die zweite eine Perspektive erhält, so daß der Lernende nicht alle Hoffnung und Visionen verlieren muß, sondern zum Gegenteil gelangt.“<sup>34</sup>

Diese Perspektive begründet die Notwendigkeit der Auseinandersetzung mit der Geschichte, dieser Geschichte, mit dem humanistischen Anspruch, eine menschlichere Gesellschaft zu schaffen. Es ist kein Lernen allein um der „*Lehren aus Auschwitz*“ willen - Auschwitz selbst rechtfertigt allein schon die Forderung, sich dem Geschehenen zu stellen. Die moralischen Weiterungen lassen eine umfangreichere Einbeziehung dieses Themas in mehrere Unterrichtsfächer sinnvoll erscheinen. Durch eine gute Koordination des Unterrichts könnten auch scheinbar für das Thema „*abseitigere*“ Fächer mit einbezogen werden, etwa der **Biologie-**, **Physik-** und **Musikunterricht** mit einbezogen werden. Im **Biologieunterricht** sollten die abstrusen Rasse-Vorstellungen des Nationalsozialismus besprochen werden. Gelegentlich finden sich in älteren Schulen noch die Instrumente, mit denen rassische Zuordnungen bei SchülerInnen vorgenommen wurden. Diese könnten zusammen mit Auszügen aus nationalsozialistischen Biologiebüchern und Erinnerungen jüdischer SchülerInnen aus jener Zeit konfrontiert werden. Im **Physikunterricht** könnte über die Person *Albert Einsteins* und über die nationalso-

<sup>32</sup> ebd., S.165f.

<sup>33</sup> Adorno, T.W.: Stichworte. Kritische Modelle 2. Frankfurt/Main 1969. S.85.

<sup>34</sup> vgl. Abram, I.B.H.: Rassenwahn und Rassenhaß. Lehren aus der Schoah. In: Schreier, H. / Heyl, M. (Hg.): Das Echo des Holocaust. Pädagogische Aspekte des Erinnerns. Hamburg 1992. S.196.



zialistische Idee einer „*arischen Physik*“ gesprochen werden. Im **Musikunterricht** ließen sich die Lieder *Mordechai Gebirtigs*, die zum Teil die Verfolgungserfahrungen des Holocaust reflektieren besprechen. Auch *Schönbergs „Ein Überlebender aus Warschau“* bietet sich zur Behandlung an. Im folgenden wollen wir eine grobe Unterrichtsplanung für die gesellschaftlichen Unterrichtsfächer vorschlagen.

Da die Judenverfolgung der Nazis sich nicht gegen die Juden als religiöse Gruppe, sondern als vermeintliche Rasse richtete, mußten sie zuerst definieren, wen sie denn als Juden betrachten und verfolgen wollten. Auf die Definition folgte die Verdrängung aus dem gesellschaftlichen, beruflichen und wirtschaftlichem Leben, die Enteignung, Vertreibung, Ghettoisierung und schließlich die Vernichtung - der Mord an den Juden. Der Prozeß, der den Weg in den Völkermord ebnete, sollte anhand der entsprechenden Geschehnisse und Daten dargestellt und diskutiert werden. Dabei sollte der Eindruck vermieden werden, als gäbe es eine Zwangsläufigkeit, die in den Mord an den Juden führte. Immer sollte die Frage besprochen werden, was die nichtjüdische Bevölkerung mitbekam, und wo noch Möglichkeiten bestanden hätten, durch mehr oder minder offene Formen des Protests oder des Widerstandes die Entwicklung aufzuhalten.

Als wichtige Daten sind sicher zu nennen: 1.April 1933 - sogenannter „Abwehr-Boycott“; 7.April 1933 - „Gesetz zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums“; 15.September 1938 - Erlaß der „Nürnberger Gesetze“; 17.August 1938 - Verordnung über jüdische Vornamen (zwangsweise Vergabe von als jüdisch geltenden Vornamen wie Israel und Sarah); 29.Oktober 1938 - Abschiebung von 35.000 staatenlosen Juden und Juden polnischer Herkunft; 9.November 1938 - November-Pogrom; November 1938 - Verordnungswelle nach dem Pogrom; 1.September 1939 - Kriegsbeginn und Ausgangsbeschränkungen für Juden; 21.September 1939 - Einsatzgruppenbefehl Heydrichs (Ghettoisierung der polnischen Juden); 23.September 1939 - Beschlagnahme der Rundfunkgeräte bei Juden; 23.November 1939 - Kennzeichnungspflicht für Juden im „Generalgouvernement“; 30.April 1940 - Einrichtung des Ghetto Lodz („Litzmannstadt“); 1.September 1941 Polizeiverordnung über die Kennzeichnung der Juden (Einführung des „gelben Sterns“ ab dem 19.September 1941); 14.Oktober 1941 - Erste Deportationen aus dem Altreich; Ende Dezember 1941 - Beginn der planvollen Massenvernichtung in Chelmno; 20.Januar 1942 - Wannsee-Konferenz; März 1942 - Einrichtung des Vernichtungslagers Belzec; Mai 1942 - Einrichtung des Vernichtungslagers Sobibor; Juni 1942 - Beginn der Massenvergasungen in Auschwitz; 30.Juni 1942 - Schließung der jüdischen Schulen; Juli 1942 - Einrichtung des Vernichtungslagers Treblinka; April/Mai 1943 - Aufstand im Warschauer Ghetto; Herbst 1944 - Beginn der Rückführung von Häftlingen vor den heranrückenden alliierten Armeen ins Reich; Ende Oktober 1944 - Letzte Vergasungen in Auschwitz; 26.Januar 1941 - Befreiung von Auschwitz; 15.April 1945 - Befreiung von Bergen-Belsen. Diese an Daten orientierte Geschichtsbetrachtung könnte mit einer biographischen Herangehensweise konfrontiert und besser nachvollziehbar illustriert werden, etwa in der Auseinandersetzung mit deutsch-jüdischen Persönlichkeiten wie *Leo Baeck* (1873-1956) oder *Joseph Carlebach* (1883-1942), oder mit Gestalten wie dem französischen Politiker *Léon Blum* oder dem Kommandanten des Warschauer Ghetto-Aufstandes *Mordechai Anielewicz* (1919-1943). Mit Auszügen aus autobiographischen Lebenserinnerungen oder **literarisch** bzw. **künstlerisch gestalteten Texten Überlebender** (z.B. *Fania Fenelon*, *Ralph Giordano*, *Alfred Kantor*, *Hans Keilson*, *Judith Kerr*, *Primo Levi*, *Marga Minco*, *Elie Wiesel*) oder die **Aufzeichnungen Umgekommenen** (z.B. *Anne Frank*, *Bedrich Fritta*) lassen sich Versuche des Widerstandes und der Selbstbehauptung herauslesen, die es auch angesichts der Verfolgung und Vernichtung gab, die aber im Weltmaßstab der allgemeinen Geschichte keine großen Erfolge zeitigten.

Die SchülerInnen sollten die Bücher zuhause ganz oder auszugsweise lesen und eine biographische Notiz über die Autoren bzw. über die Hauptpersonen anfertigen, die in die Zeitachse bzw. in die Wandzeitung eingefügt werden kann. Dann sollten

die Bücher im Unterricht durch Gruppen vorgestellt werden, um herauszufinden, was die SchülerInnen an den Büchern besonders interessierte, um im Unterrichtsgespräch Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Darstellungsweise zu diskutieren oder um das in den Büchern beschriebene Verhalten der Nichtjuden zu besprechen.

Diese Vorgehensweise bietet sich z.B. für den **Deutschunterricht** an, sollte aber auch als geeignete Form der Erkenntnisgewinnung für den Geschichtsunterricht begriffen werden, da im Rahmen des Themas „Holocaust“ geschichtliche Erinnerungen sich vielfach besser über persönliche Texte, bei denen die Urheber als Personen hervortreten, vermitteln lassen. Diese Texte können als zwar unzureichender, aber immerhin als ein behelfswesiger Ersatz für eigene Gespräche mit Zeitzeugen betrachtet werden.

Als **Filme für den Unterricht** empfehlen wir Karl Fruchtmanns Dokumentation „Zeugen“, die Verfilmungen der Romane „Die Bertinis“ (Giordano) und „Die Geschwister Oppermann“ (Feuchtwanger) oder den Film „Hitlerjunge Salomon“ nach den Erinnerungen Shlomo Perels. Einige der Filme sind bei den Landesbildstellen verfügbar.

Alle literarischen oder filmischen Beiträge, die wir zur unterrichtlichen Verwendung vorschlagen, bieten zugleich sehr persönliche Einblicke in das jüdische Leben angesichts von Verfolgung und Vernichtung, und Elemente, die die Identifikation oder zumindest eine von Sympathie getragene Bindung zu den Autoren bzw. zu den Personen ermöglichen. Die Texte lassen in der Regel aber gleichermaßen eine kritische Distanz zu. Sie vereinfachen nicht, sondern stellen das Geschehen jenseits einer bloßen Dichotomie Opfer-Täter dar.

Es sollte ein Raum geschaffen werden, in dem die SchülerInnen über die Einmaligkeit des Geschehens informiert werden. Die Judenverfolgung und der Massenmord an den Juden wurden auch dann noch weitergeführt, als sie den nationalsozialistischen Machthabern Nachteile bei der Kriegsführung einbrachten - die Vernichtung der Juden erhielt Priorität. Das Ziel war es, die Juden durch Aushungern, Erschießen, Vergasen und Verbrennen auszurotten, ihre Kultur zu vernichten. Etwa eine Million jüdischer Kinder wurde umgebracht, insgesamt starben etwa fünf Millionen Juden im Einflußbereich der Nationalsozialisten.

In den U.S.A., Israel und den Niederlanden wurden in den vergangenen Jahren nichtjüdische **Helfer** mit in den Mittelpunkt der Betrachtung gerückt, die für die Diskussion der moralischen Implikationen Anregungen geben - es brauchte Mut, sich auf die Seite der Juden zu stellen, aber manche brachten eben dieses Maß an Mut auf. Für den Unterricht bieten sich die Behandlung des Lebensweges von *Raoul Wallenberg* (1912-?) und der Erinnerungen von *Miep Gies* an.

Es sollte der **Opfer** gedacht werden, die Geschichte aus ihrer Perspektive erzählt werden, um diese mit der Zuschauer oder der eindeutigen **Täter** zu konfrontieren, etwa anhand der Biographien *Adolph Eichmanns*<sup>35</sup>, des KZ-Kommandanten *Höss*<sup>36</sup>, des SS-Arztes *Paul Kremer*<sup>37</sup> oder anderer. Oft genug erscheint nämlich die Geschichte der Shoah als eine Geschichte ohne erkennbare, identifizierbare Täter. Auch die Biographien von Tätern öffnen jedoch eine menschliche Dimension der Geschichte, da sich in ihnen nach Beweggründen und Handlungsalternativen suchen läßt. Durch den Vergleich mit Gleichaltrigen, die sich nicht an dem NS-Terror beteiligten, vielleicht Widerstand leisteten, läßt sich das Bild einer zwangsläufigen Entwicklung vom Arbeitslosen zum Nazi brechen. Die Untat erscheint als Tat von Menschen, also im Bereich des Menschenmöglichen. Erfahrungsgemäß liegt den SchülerInnen an diesem Punkt sehr viel an Diskussionen.

---

<sup>35</sup> vgl. Lang, J. von (Hg.): Das Eichmann-Protokoll. Tonbandaufzeichnungen der israelischen Verhöre. Frankfurt 1984.

<sup>36</sup> Broszat, M. (Hg.): Kommandant in Auschwitz. Autobiographische Aufzeichnungen des Rudolf Höss. München 1978.

<sup>37</sup> in: Auschwitz in den Augen der SS. Katowice 1981 <Diese Dokumentation mit Auszügen aus den Tagebüchern Kremers ist in der Gedenkstätte Auschwitz zu erhalten>.

## Literaturempfehlungen:

- ◆ **Abram, I. / Heyl, M.:** Thema Holocaust - Ein Buch für die Schule, Reinbek 1996 [Rowohlt, ca. DM 16,90]
- ◆ **Browning, C.R.:** Ganz normale Männer. Das Reserve-Polizeibataillon 101 und die „Endlösung“ in Polen, Reinbek 1993 [auch als Taschenbuch]
- ◆ **Ginzler, G.B.:** Jüdischer Alltag in Deutschland 1933-1945. Düsseldorf 1984 [Droste Fotografierte Zeitgeschichte, DM 78,00]
- ◆ **Heyl, M.:** Zur Gegenwart der Schoah - Generationen und Identitäten nach dem Mord an den europäischen Juden. In: Schreier / Heyl (Hg.): Die Gegenwart der Schoah. Zur Aktualität des Mordes an den europäischen Juden. Hamburg 1994. S.51-92
- ◆ **Hilberg, R.:** Die Vernichtung der europäischen Juden. Die Gesamtgeschichte des Holocaust. Frankfurt 1990 [3Bde., Fischer TB, DM 39,80]
- ◆ **Hilberg, R.:** Täter, Opfer, Zuschauer. Frankfurt 1992 [Fischer, DM 39,80]
- ◆ **Klee, E. / Dreßen, W. / Rieß, V.:** „Schöne Zeiten“. Judenmord aus der Sicht der Täter und Gaffer. Frankfurt 1988
- ◆ **Lindwer, W.:** Anne Frank. Die letzten sieben Monate. Augenzeuginnen berichten. Frankfurt 1990 [DM 34,00]
- ◆ **Schreier, H. / Heyl, M. (Hg.):** Das Echo des Holocaust. Pädagogische Aspekte des Erinnerns. Hamburg 1994 [Krämer, DM 38,00]
- ◆ **Schreier, H. / Heyl, M.(Hg.):** Die Gegenwart der Schoah. Zur Aktualität des Mordes an den europäischen Juden. Hamburg 1994 [Krämer, DM 38,00]
- ◆ **Schreier, H. / Heyl, M. (Hg.):** „Daß Auschwitz nicht noch einmal sei...“ - Zur Erziehung nach Auschwitz, Hamburg 1995 [Krämer, DM 49,80]
- ◆ **Segev, T.:** Die Soldaten des Bösen. Zur Geschichte der KZ-Kommandanten. Reinbek 1992 [rororo sachbuch 8826, DM 16,80]

## Lektüre-Empfehlungen:

- ◆ **Dick, L. v.:** Der Attentäter. Herschel Grynszpan und die Vorgänge um die „Kristallnacht“. Reinbek 1988 [rororo rotfuchs 527, DM 8,80]
- ◆ **Dick, L. v.:** Der Partisan - Das kurze Leben des Hersch Glik, Reinbek 1993 [rororo rotfuchs 593, DM 8,90]
- ◆ **Fenelon, F.:** Das Mädchenorchester in Auschwitz. München 1986
- ◆ **Frank, A.:** Das Tagebuch der Anne Frank
- ◆ **Frank, A.:** Geschichten aus dem Hinterhaus
- ◆ **Fritta, B.:** Für Tommy zum dritten Geburtstag, Pfullingen o.J.
- ◆ **Gies, M.:** Meine Zeit mit Anne Frank. München 1991
- ◆ **Giordano, R.:** Die Bertinis. Frankfurt 1988
- ◆ **Kantor, A.:** Das Buch des Alfred Kantor. Frankfurt 1987
- ◆ **Keilson, H.:** Komödie in Moll. Frankfurt 1988
- ◆ **Kerr, J.:** Als Hitler das rosa Kaninchen stahl. Ravensburg 1990
- ◆ **Levi, P.:** Ist das ist ein Mensch? München 1991
- ◆ **Minco, M.:** Das bittere Kraut. Hamburg 1985
- ◆ **Runge, I.:** Onkel Max war jüdisch. Berlin 1993
- ◆ **Ossowski, L.:** Stern ohne Himmel. Weinheim 1979
- ◆ **Vos, I.:** Anna gibt es noch. Aarau 1988 [Sauerländer, DM 25,80]
- ◆ **Wiesel, E.:** Die Nacht zu begraben, Elischa. München 1987
- ◆ **Yolen, J.:** Chaja heißt Leben. Ravensburg 1992 [Ravensburger, RTB 4096, DM 8,80]

### 3.5. Leben nach dem Überleben

☒ Daß jüdisches Leben nach Auschwitz ein anderes ist als vor der Schoah, erscheint manchmal als so naheliegend, daß es kaum mehr besprochen wird. Andererseits haben sich Bilder und Erwartungen verfestigt, die auch von SchülerInnen häufig thematisiert werden. Die jüdische Geschichte endet nicht mit Auschwitz. Judentum und jüdische Existenz lassen sich nicht auf die Opfer-Rolle, die die nationalsozialistischen Machthaber ihnen zuwiesen, verkürzen.

☒ Als sich die Lager für die Überlebenden öffneten, als die Versteckten ihre Unterschlupfmöglichkeiten verlassen konnten, standen sie vor einer heillos zerstörten Welt. Eltern, Geschwister, Kinder und andere Verwandte, Freunde und Bekannte waren umgekommen, ganze Gemeinden zerstört und vernichtet, Synagogen und Betstuben verbrannt, das Eigentum der Juden geraubt. Die Juden Europas standen inmitten von Trümmern, wie die Nichtjuden auch, die unter den Folgen des Krieges litten. Nur: die jüdische Welt war gründlicher zerstört als die der anderen. Das Fortwirken der Schoah läßt sich in den Biographien einzelner nachvollziehen - KZ-Haft, jahrelange Verfolgung und Verstecktsein führten vielfach zu einer ungeheuren Verunsicherung, zu Furcht und zu der Forderung, so etwas dürfe nie wieder geschehen. „Nie wieder“ hieß für viele Juden, insbesondere für jene, die den Staat Israel gründeten: Nie wieder Opfer sein! Die Idee eines jüdischen Staates gewann weiter an Überzeugungskraft. An eine Fortsetzung deutsch-jüdischer Geschichte zu glauben, erschien vielen Überlebenden unmittelbar nach der Befreiung unmöglich. Zu tief saß der Schock über die ungeheuerlichen Schrecken, die Deutsche und ihre Helfershelfer den Juden Europas angetan hatten.

#### 3.5.1. Displaced Persons im besetzten Deutschland

☒ In Deutschland lebten 1945 außerhalb der Lager noch etwa 15.000 Juden, von denen mehr als drei Viertel mit Nichtjuden verheiratet waren, was ihre Deportation bis zu einem Zeitpunkt verzögert hatte, als es den nationalsozialistischen Machthabern zwar nicht an dem Willen dazu, sondern an der Macht fehlte<sup>38</sup>. Etwa 2.000 Juden hatten im Versteck überlebt. Die Mehrzahl der von den Alliierten befreiten Juden auf dem Boden des Deutschen Reiches waren Überlebende der Konzentrationslager. Im Januar 1945 befanden sich nach alliierten Zählungen noch etwa 250.000 Juden in Europa, darunter ca. 50.000 bis 100.000 KZ-Überlebende<sup>39</sup>. Nach anderen Zählungen lebten in den Jahren 1945 bis 1950 bis zu fast 200.000 jüdische Überlebende in Deutschland, sogenannte „Displaced Persons“ oder „DPs“, d.h. durch den Krieg Entwurzelte. Oft befanden sich die Auffanglager in der Nähe früherer Konzentrationslager, wie etwa in Bergen-Belsen. Andere große Lager befanden sich in Föhrenwald, Landsberg und Berlin. Sie wurden von den alliierten Besatzungsmächten und von internationalen und jüdischen Hilfsorganisationen betreut. Die jüdischen Selbstverwaltungen der Auffanglager bemühten sich um einen Zusammenhalt unter den jüdischen Überlebenden, und bereits 1945 wurde das „Zentralkomitee der befreiten Juden in der amerikanischen Besatzungszone“ gegründet. Die Not der Juden nach der Befreiung war nicht gering. Etliche jüdische Überlebende aus Polen flohen um 1946 vor antisemitischen Ausschreitungen und regelrechten Pogromen in das befreite Deutschland, um von dort aus die Auswanderung nach Palästina oder Amerika zu betreiben. Viele der jüdischen Displaced Persons versuchten wie sie nach Palästina zu gelangen - ein Unterfangen, daß noch illegal war, da die britische Mandatsmacht an einer Zuwanderung weiterer Juden

<sup>38</sup> vgl. im folgenden, soweit nicht anders angegeben: Richarz, M.: Juden in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik nach 1945. In: Brumlik, M. (u.a.): Jüdisches Leben in Deutschland seit 1945. Frankfurt/Main 1988. S.16ff.

<sup>39</sup> vgl. Schoeps, J.H. (Hg.): Neues jüdisches Lexikon. Gütersloh 1992. S.119f; die Zahl von etwa 100.000 KZ-Überlebenden entstammt Stern, F.: Im Anfang war Auschwitz - Antisemitismus und Philosemitismus im deutschen Nachkrieg, Gerlingen 1991, S.84.

nach Palästina nicht interessiert war. Erst mit der Gründung des Staates Israel 1948 konnte die Auswanderung dorthin beschleunigt und ohne Umgehung der Briten organisiert werden. Fast 200.000 Juden wanderten nach 1945 aus Europa nach Israel und Amerika aus. Nach der Auflösung der DP-Lager lebten noch etwa 12.000 Juden in Deutschland, die einen Grundstock der künftigen jüdischen Gemeinden in Deutschland bildeten.

### **3.5.2. Von der Staatsgründung zur Gegenwart - Palästina und Israel im Schnittpunkt internationaler Interessen**

☒ Ziel des Unterrichts sollte es sein, die Komplexität einerseits der israelischen Gesellschaft, andererseits des israelisch-palästinensischen und israelisch-arabischen Konfliktes zu verdeutlichen. Der Staat Israel liegt in einer Region, die seit der Antike ökonomisch, militärisch und strategisch interessant war. Die Bedeutung dieser Region hat mit der Industrialisierung und der Abhängigkeit der industrialisierten Welt vom Rohstoff Öl noch zugenommen. Die Staatsgrenzen in der arabischen Welt sind Ergebnis der europäischen Kolonialpolitik, in deren spätes Ende letztlich auch die Gründung des jüdischen Staates fällt. Anhand illustrierender Karten sollte die Konfliktlage zwischen Israel und seinen arabischen Nachbarn besprochen werden. Daß Israel auch immer wieder die Rolle des von innerarabischen Konflikten ablenkenden gemeinsamen Feindes spielte, sollte dabei ebenfalls angesprochen werden.

☒ Auch die Frage, welche Rolle die jahrhundertelange Erfahrung der Verfolgung und das Trauma der Schoah für das Selbstverständnis des jüdischen Staates bedeutet, sollte unbedingt diskutiert werden.

☒ Am 14. Mai 1948 verwirklichte sich die Hoffnung vieler überzeugter Zionisten: Der Staat Israel wurde als jüdischer Staat proklamiert. Bereits im November 1947 hatte die UN-Vollversammlung einer Beendigung des britischen Mandats über Palästina für den 14. Mai 1948 und einer Teilung in einen jüdischen und einen arabischen Staat (gegen die Stimmen der arabischen Staatenwelt) zugestimmt. Einen Tag nach der Staatsgründung begann der Unabhängigkeitskrieg, in dem Armeen Ägyptens, Transjordaniens, Syriens, Libanons und des Iraks in Israel einfielen und die Existenz des jungen jüdischen Staates gefährdeten.

☒ Zum Verständnis des palästinensisch-arabisch-israelischen Konfliktes gehören eine Vielzahl von Aspekten, die hier nur wieder gestreift werden können. Festzuhalten bleibt, daß es immer, auch nach der Zerstreung der Juden in die Diaspora, eine zuweilen recht kleine jüdische Minderheit im Lande gab. Einzelne Juden zogen durch die Jahrhunderte aus religiösen Gründen nach dem Land der Väter, nach Eretz Israel. Sie bildeten mit den ortsansässigen Juden die Jischuw (hebr.: bewohntes Land), die jüdische Bevölkerung im Stammland des Judentums. Mit der Entstehung des politischen Zionismus kamen in Folge der oft verfolgungsbedingten Wanderungsbewegungen der europäischen Juden immer mehr jüdische Zuwanderer nach Palästina. Die Zuwanderungswellen, die durch den sich in Europa verbreitenden Antisemitismus anwuchsen, werden in mehrere Abschnitte, sogenannte Alijot (Mehrzahl von hebr. „Alija“ = Aufstieg) unterteilt (1. Alija: 1882-1904, 25.000 Zuwanderer, überwiegend aus Osteuropa; 2. Alija: 1904-19, ca. 40.000 Immigranten, überwiegend aus Rußland; 3. Alija: 1919-23, ca. 35.000 Einwanderer - davon ca. 50% aus Rußland, 30% aus Polen und der Rest aus Mittel- und Osteuropa; 4. Alija: 1924-31, mindestens 80.000 Zuwanderer allein aus Polen; 5. Alija: 1932-39, 235.000 legale und ca. 12.000 illegale Einwanderer). Mit der fünften Alija stieg der jüdische Bevölkerungsanteil in Palästina von etwa 160.000 auf 400.000 Personen, also von 18% auf 30% der Gesamtbevölkerung Palästinas. Vor der Staatsgründung Israels war die Zuwanderung durch die britische Mandatsmacht mit strengen Einwanderungsquoten beschränkt worden. Viele

Einwanderer gelangten illegal nach Palästina. Nach der Staatsgründung, zwischen Mai 1948 und Ende 1951 kamen 687.000 Neuzuwanderer (326.000 Überlebende des Holocaust aus Europa, 237.000 bzw. 94.000 aus den arabischen Ländern Asiens und Afrikas) in das bis dahin von ca. 650.000 Juden bewohnte Land. Israel wurde im Wortsinne zum Fluchtpunkt von Juden aus aller Welt. Die Zahl derer, für die der Staat nur vorübergehende Station auf dem Weg z.B. in die U.S.A. war, ist sicherlich nicht unbedeutend, wenn auch nicht genau quantifizierbar. Größere Einwanderungswellen sind für die Jahre 1961-64 (120.000 meist marokkanische Juden), 1971-82 (163.000 sowjetische Juden) und seit 1989 (1990 kamen allein etwa 170.000 Juden aus der Sowjetunion) zu verzeichnen. Durch Luftbrücken wurden zwischen 1948 und 1950 48.818 jemenitische Juden, zwischen 1950 und 1951 113.545 irakische Juden und schließlich 1991 über 14.000 Juden aus Äthiopien nach Israel gebracht. Zwischen 1948 und 1990 wuchs die Bevölkerung von 915.000 Einwohnern, davon 759.000 Juden, auf 4.900.000 Einwohner, wovon 4.040.000 jüdische Bürger des Staates sind.

☒ Die Staatsgründung wurde von der UN-Vollversammlung gebilligt, der ihr zugrundeliegende Teilungsplan jedoch von der arabischen Welt nicht akzeptiert. Der Unabhängigkeitskrieg wurde 1949 mit einem Waffenstillstand beschlossen; Ägypten nahm den Gazastreifen unter seine Verwaltung, Transjordanien annektierte das Westjordanland und nannte sich Jordanien. 1956 reagierte Israel auf die Sperrung des Suez-Kanals mit dem Einmarsch nach der Sinai-Halbinsel und dem Gazastreifen. 1957 räumte Israel die Sinai-Halbinsel auf Druck der UNO, der UdSSR und der USA, woraufhin eine UN-Friedenstruppe entlang der israelisch-ägyptischen Grenze aufgestellt wurde. 1967 führten Truppenmassierungen in Ägypten, Syrien und Jordanien zu einem Präventivschlag Israels, dem Sechs-Tage-Krieg, mit dem die Sinai-Halbinsel, der Gazastreifen, das Westjordanland, Ost-Jerusalem und die Golanhöhen von der israelischen Armee besetzt wurden. Jerusalem wurde nach dem von der UNO zuwege gebrachten Waffenstillstand vereinigt, die besetzten Gebiete wurden unter Militärverwaltung gestellt. 1973 griffen Ägypten und Syrien Israel an einem der hohen Feiertage, dem Versöhnungstag oder Jom Kippur, an. Der Krieg wurde nach anfänglichen arabischen Erfolgen zugunsten Israels entschieden. Wieder setzten die USA und die Sowjetunion gemeinsam einen Waffenstillstand durch, der ab Ende Oktober galt. 1979 gelang es den USA, Israel und Ägypten in Camp David zur Unterzeichnung eines Friedensvertrages an einen Tisch zu bringen. Israel zog sich aufgrund des Vertrages bis 1982 von der Sinai-Halbinsel zurück. Im Juni 1982 nahm Israel terroristische Übergriffe aus dem Norden des Libanon zum Anlaß für einen Angriff auf das nördliche Nachbarland, der auch in der israelischen Gesellschaft nicht unumstritten war. Ein Abzugsabkommen, das Israel mit dem Libanon 1983 schloß, wurde vom Libanon 1984 einseitig annulliert. Noch heute beansprucht Israel eine Sicherheitszone im Südlibanon, der von christlichen Milizen, die von Israel Unterstützung erhalten, kontrolliert wird. Im Golfkrieg wurde Israel Ziel irakischer Raketen, ließ sich jedoch nicht weiter in den Konflikt mit hineinziehen, um die internationale anti-irakische Allianz nicht zu stören. Die von der amerikanischen Bush-Administration begonnenen Friedensverhandlungen zwischen Israel und seinen arabischen Nachbarn dauern an. Einzig mit Ägypten verfügte Israel bis 1994 über einen Friedensvertrag, der zu einer gewissen Normalisierung der Beziehungen beigetragen hat. Inzwischen gibt es einen von den U.S.A. und Rußland mit forcierten Friedensprozeß, der zu direkten Verhandlungen zwischen Israel und der PLO sowie zwischen Israel und seinen arabischen Nachbarstaaten, allen voran Jordanien, geführt hat. Den Palästinensern ist von israelischer Seite eine gewisse Autonomie im Gazastreifen und um Jericho herum zugesagt worden; die PLO hat sich dafür vom Terror als Mittel der Durchsetzung politischer Ziele distanziert und die Existenz Israels anerkannt. Allerdings gibt es unter den Palästinensern Aktivisten radikaler Gruppierungen, die den Friedensprozeß durch Terrorakte zu stören suchen; ähnliche Gruppierungen gibt es auch unter der jüdischen Bevölkerung Israels. Die Situation bleibt - zumal nach dem Wahlsieg des Likud-Präsidentchaftskandidaten Benjamin Netanjahu im Jahre

1996, der während des Wahlkampfes scharfe Töne anschlug - schwierig. Einer der Konfliktpunkte ist die Frage des Status von Jerusalem, das die Israelis als ungeteilte Hauptstadt beanspruchen, während die PLO Ost-Jerusalem als künftige Hauptstadt eines selbständigen palästinensischen Staates betrachtet. Weitere Spannungen können sich aus der politischen, sozialen, ökonomischen und gesellschaftlichen Situation sowohl unter Palästinensern und Israelis, als auch in der Region insgesamt ergeben. Armut und wirtschaftliche Unsicherheit begünstigen Extremisten und Fundamentalisten, die einfache Lösungen für komplexe Probleme anbieten.

☒ Neben der außenpolitischen und oft militärischen Konfrontation zwischen Israel und seinen arabischen Nachbarn bestimmten in der Vergangenheit vor allem drei innenpolitische Konfliktlinien die israelische Gesellschaft:

- Zum einen hat sich seit der ersten Alija eine Orientierung Israels auf Europa hin herausgebildet. Die Staatsgründer und die wichtigsten Politiker seit Gründung des Staates, ob *David Ben-Gurion* (1886-1973), *Golda Meir* (1898-1978) oder *Menachem Begin* (1913-1991), waren osteuropäischer Herkunft. Von den 1990 in Israel lebenden 4.040.000 Juden stammen 23% aus Europa, 15% aus Asien und Afrika und etwa 62% sind in Israel geboren. Die Überrepräsentation von Juden europäischer, oft osteuropäischer Juden in wichtigen staatlichen Funktionen hat zu Verdruss unter den anderen jüdischen Bevölkerungsgruppen geführt. Hier liegt der Kern einer innerjüdischen Krise in Israel, der das Selbstverständnis Israels angreift - soll Israel mehr Europa oder dem Orient angehören?

- Zum zweiten wird die israelische Gesellschaft durch den Konflikt zwischen religiöser, orthodoxer Minderheit und säkularer Mehrheit bestimmt. Diese Auseinandersetzung gewinnt dadurch an Gewicht, daß die Parteien der ultrareligiösen Minderheit von den beiden größeren Volksparteien, der *sozialdemokratischen Arbeiterpartei* und dem *nationalliberalen Likudblock* in der Regel gleichermaßen als Koalitionspartner benötigt werden.

- Der dritte Konflikt ist sehr viel stärker im Bewußtsein der Weltöffentlichkeit - der, wie Israel mit der arabischen Minderheit im eigenen Staat und in den besetzten Gebieten umzugehen gedenkt. Selten wird uns jedoch bewußt, daß diese Frage in der zionistischen Bewegung und in Israel insgesamt selbst zu erheblichem Streit geführt hat und führt, der in erster Linie nicht zwischen den Parteien, sondern quer durch die Parteien verläuft. Israel verfügt über eine große Friedensbewegung, die auf einen friedlichen Ausgleich drängt. Mit seiner demokratischen, parlamentarischen Verfassung steht der jüdische Staat in der Region allein. Daß die Besatzungsherrschaft in den besetzten Gebieten anderen Maßstäben unterliegt, gehört zu den dramatischsten Problemen israelischen Selbstverständnisses, ist jedoch zugleich Teil des israelisch-arabischen und israelisch-palästinensischen Konfliktes.

Schließlich verwirklicht sich im jüdischen Staat das jüdische Sehnen nach einer staatlichen Unabhängigkeit, nach einem Gemeinwesen, das keinen Antisemitismus kennt. Israel ist eine lebendige Demokratie voller Widersprüche, ein Zentrum jüdischer Religion und Kultur, säkularer wie religiöser jüdischer Lebensweise. Es ist aufgrund seiner Geschichte kein Staat wie jeder andere, wiewohl das Ringen um eine Normalität seine Vergangenheit und Gegenwart bestimmt.

1986 lebten etwa 3,6 Millionen Juden in Israel, das sind kaum ein Viertel der fast 13 Millionen Juden weltweit (fast 2,7 Millionen Juden lebten 1986 in Europa, davon 1,5 Millionen in der UdSSR, weitere 5,7 Millionen Juden lebten 1986 in den USA). Israel ist somit nur eines der Zentren jüdischen Lebens, wenn auch im Verständnis der Mehrzahl der Juden weltweit vielleicht das wichtigste. Der Staat Israel garantiert ihnen allen eine Zuflucht in der Not.

### 3.5.3. Juden in der Bundesrepublik

☒ Die SchülerInnen sollten hier unter anderem mit der Frage konfrontiert werden, wie jüdisches Leben in Deutschland nach Auschwitz möglich sei, um dann zu besprechen, wie sie sich ihre eigene deutsche Identität nach Auschwitz vorstellen. Zur Geschichte der jüdischen Gemeinschaft in der Bundesrepublik soll der folgende Text einen Überblick geben.

☒ In der Bundesrepublik lebt seit ihrer Gründung eine jüdische Minderheit. Einige jüdische Überlebende deutsch-jüdischer Herkunft versuchten, an die deutsch-jüdische Geschichte vor 1933 anzuknüpfen. Zu ihrem Selbstverständnis gehörte, daß sie Hitler den Sieg nicht davontragen lassen wollten, daß Deutschland im Sinne der Nazis „judenrein“ würde. Waren die Neugründungen der ersten jüdischen Gemeinden nach 1945 noch auf einen vorübergehenden Verbleib in Deutschland angelegt, etablierten sich bald jüdische Gemeinden und Institutionen, die jüdisches Leben in Deutschland garantierten. Selten gelang es ihnen, auch nur ansatzweise an die großartige Tradition der jüdischen Gemeinschaft vor 1933 anzuknüpfen, als immerhin etwa eine halbe Million Juden in Deutschland lebten. Die Verfolgungen und der Mord an den europäischen Juden hatte nur wenige Überlebende zurückgelassen, die in der Lage und willens waren, in Deutschland zu leben. Bis zu den Verhandlungen über Entschädigungen seitens der Bundesrepublik an jüdische Überlebende und den Staat Israel im Jahre 1952, wo die jüdischen Gemeinden in Deutschland eine Mittlerrolle erhielten, galten sie in der jüdischen Welt als geächtet - wie, so wurde gefragt, könnten Juden im Lande der Täter leben? Zum Selbstverständnis vieler hier verbliebener Juden gehörte dann auch die Vorstellung, man lebe ja nur auf gepackten Koffern, die Kinder sollten doch einmal nach Israel gehen. 1954 wurde der 1950 gegründete Zentralrat der Juden in Deutschland als Mitglied in den Jüdischen Weltkongreß, einem internationalen Diskussionsforum, aufgenommen.

Die bundesdeutschen Regierungen hatten ein enormes Interesse an der Existenz jüdischer Gemeinden im Nachkriegsdeutschland, schienen sie doch die Normalisierung der westdeutschen Gesellschaft nach dem Nationalsozialismus zu beweisen.

Das deutsch-jüdische Verhältnis in der Bundesrepublik ist nicht immer spannungsfrei gewesen. Antisemitische Wellen, etwa im Winter 1959/60, führten ebenso zur Verunsicherung der jüdischen Minderheit wie die Erfolge der NPD zum Ende der sechziger Jahre, die Kontroverse um das Faßbinder-Stück „*Der Müll, der Tod und die Stadt*“, der Bitburg-Besuch von Bundeskanzler Kohl und dem amerikanischen Präsidenten Reagan (auf dem dortigen Friedhof, den die beiden Staatsmänner während einer Deutschlandvisite des damaligen US-Präsidenten besuchten, befanden sich auch Gräber von SS-Männern). Das neuerliche Ansteigen fremdenfeindlicher und antisemitischer Übergriffe seit 1991 trägt ebenso zu einer gewissen Unsicherheit über die Erfolge der Demokratisierung der deutschen Nachkriegsgesellschaft bei.

Seit der Ausstrahlung des Fernsehfilms „*Holocaust*“ war das Interesse an der Geschichte der Judenverfolgung in der bundesrepublikanischen Öffentlichkeit sprunghaft angestiegen, und 1988, im Jahr des vierzigsten Jahrestages der Pogromnacht vom 9. November 1938, wurde in vielen Städten, Kommunen und Gemeinden der jüdischen Opfer des Nationalsozialismus gedacht. Seither sind eine Vielzahl von lokal- und regionalgeschichtlichen Studien entstanden, die das jüdische Leben vor Ort beleuchten. Bereits 1980 begann an einer Vielzahl bundesdeutscher Schulen, angeregt durch den Schülerwettbewerb Deutsche Geschichte um den Preis des Bundespräsidenten, eine eingehendere Beschäftigung mit der Alltagsgeschichte des Nationalsozialismus, auch mit dem jüdischen Alltag unter der Verfolgung.

Jüdische Stimmen haben es oft übernommen und übernehmen müssen, auf Gefahren von rechts aufmerksam zu machen. Genannt seien beispielhaft der langjährige Vorsitzende der jüdischen Gemeinde zu Berlin, *Heinz Galinski* (1912-1992) und der verstorbene Vorsitzende des Zentralrats der Juden in Deutschland,



*Ignatz Bubis*. Streitbare Beiträger in innenpolitischen Auseinandersetzungen sind beispielsweise *Ralph Giordano* und *Henryk M. Broder*.

In der Bundesrepublik gehörten zum Zeitpunkt der Wiedervereinigung etwa 30.000 Personen den 62 westdeutschen und acht ostdeutschen Gemeinden an, das sind kaum fünf Prozent des jüdischen Bevölkerungsanteils von vor dem Krieg. Seit dem Zusammenbruch der Sowjetunion gibt es einen starken Zuzug von Juden aus der ehemaligen UdSSR. Durch deren Zuwanderung sind die Mitgliederzahlen einiger jüdischer Gemeinden erheblich gestiegen. Neben der Hoffnung, daß der Zuwachs das jüdische Leben in Deutschland stärken, ergeben sich jedoch für die Gemeinden auch starke Mehrbelastungen aus dem Zuzug der Zuwanderer, die häufig nur wenig von jüdischer Kultur und Religion wissen. Ob die Juden, Alteingesessene und Zuwanderer, eine Zukunft in Deutschland sehen und haben, hängt auch von uns ab.

Wenn heute gefragt wird, wie Juden nach Auschwitz in Deutschland leben können, sollten wir uns die Frage stellen, wie wir mit dieser Vergangenheit umzugehen gedenken und ob Deutschland künftig ein Ort sein wird, an dem Juden für Furcht vor virulentem Antisemitismus keinen Anlaß mehr finden.

Literaturempfehlungen:

◆ **Burgauer, E.:** Zwischen Erinnerung und Verdrängung. Juden in Deutschland nach 1945. Reinbek 1993 [rowohlts enzyklopädie re 532, DM 24,90. Beschäftigt sich auch mit der ehemaligen DDR.]

◆ **Broder, H.M. / Lang, M.** (Hg): Fremd im eigenen Land. Juden in der Bundesrepublik. Frankfurt 1980 [Fischer Tb 3801, DM 9,80]

◆ **Brumlik, M. / Kiesel, D. / Kugelmann, C. / Schoeps, J.H.** (Hg.): Jüdisches Leben in Deutschland seit 1945. Frankfurt 1988 [Athenäum Tb 104, DM 19,80]

◆ **Bubis, I.:** Ich bin ein deutscher Staatsbürger jüdischen Glaubens. Köln 1993 [Kiwi 313, DM 16,80]

◆ **Giordano, R.:** Die zweite Schuld oder Von der Last Deutscher zu sein. München 1990 [Knaur Tb 3943, DM 12,80]

◆ **Juden und Deutsche.** Spiegel Spezial Nr. 2/1992. [DM 7,50]

◆ **Ostow, R.:** Jüdisches Leben in der DDR. Frankfurt 1988 [Athenäum, DM 38,00]

◆ **Pross, C.:** Wiedergutmachung. Der Kleinkrieg gegen die Opfer. Frankfurt 1988

◆ **Seligmann, R.:** Mit beschränkter Hoffnung. Juden, Deutsche, Israelis. Hamburg 1991

◆ **Stern, F.:** Im Anfang war Auschwitz. Antisemitismus und Philosemitismus im deutschen Nachkrieg. Gerlingen 1991 [Ein Nachdruck wurde von einigen Landeszentralen für politische Bildung veranlaßt.]

◆ **Wroblewsky, V.v.** (Hg.): Zwischen Thora und Trabant. Juden in der DDR. Berlin 1993 [Aufbau Tb 7011, DM 14,80]

Lektüre-Empfehlungen:

Auszüge aus den oben genannten Titeln.

◆ **Brum, A. / Heuberger, R. / Levy, M. / Staszewski, N. / Volkersen, D.** (Hg.): Ich bin was ich bin, ein Jude - Jüdische Kinder in Deutschland erzählen, Köln 1995 [KiWi, DM 12,80]. - *Das Buch gibt einen lebendigen Einblick in das Leben von jüdischen Kindern und Jugendlichen aus erster Hand.*

◆ **Honigmann, B.:** Eine Liebe aus nichts. Reinbek 1993 [rororo 13245, DM 8,90]

◆ **Noll, C.:** Nachtgedanken über Deutschland. Essay. Reinbek 1992. [rororo aktuell 13120, DM 14,00]

◆ **Sichrovsky, P.:** Wir wissen nicht, was morgen wird. Wir wissen wohl, was gestern war. Köln 1985 [Kiwi 72, DM 14,80]



## 4. Jüdischer Alltag

☒📖 Jüdischer Alltag unterschied und unterscheidet sich in der Regel von dem der Nichtjuden bei religiösen Juden in der Ausrichtung auf den jüdischen Kultus, auf die jüdischen Festtage, auf den wöchentlich wiederkehrenden Ruhetag, den Schabbat, und die großen Feste des Jahreskreises, sowie, bei streng religiösen Juden, die Einhaltung der Speisegesetze.

Ein anderer unterscheidender Aspekt, der religiöse wie nichtreligiöse Juden betraf und betrifft, waren und sind die Lebensumstände, die ihnen die nichtjüdischen Mehrheitsgesellschaften zubilligten. Aber auch in Zeiten der Verfolgung bemühten sich Juden um eine Selbstbehauptung, indem sie versuchten, an ihren Traditionen festzuhalten.

Jüdischer Alltag, das ist das jüdische Leben im Schatten der großen Geschichte. Wir wollen hier Elemente dieser Geschichte vorstellen, die auch erzählt werden sollte. Er zeigt die Kontinuität jüdischen Lebens bis in die Gegenwart.

### 4.1. Schabbat

☒ Anfangs haben wir den Schabbat als Ruhetag und wöchentlicher Festtag behandelt. Hier sollen einige Texte der Veranschaulichung dienen:

📖 „Schabbat [hebr.: שבת] ist der Höhepunkt der Woche, wie der Talmud sagt; teils ist er Gott (mit Torastudium, Gebet und Gesang), teils dem Menschen geweiht (mit reichlichem Essen und Ruhe). Er wird schon während der sechs Werktage vorbereitet. Am Freitagabend richtet man den Schabbattisch her, schmückt die Zimmer und bereitet die Speisen. Man darf ja am Schabbat kein Feuer machen, darum stellt man die Schabbatmahlzeiten und die Lichter für den Tag des Herrn schon am Vorabend bereit. Einige Stunden vor Schabbatbeginn, am Freitagabend, herrscht im Hause rege Betriebsamkeit. Alles wäscht sich, macht sich bereit, schmückt sich, den Schabbat zu ehren. Der Tisch ist seit dem Mittag schon gedeckt. Auf der Tafel prangen Kerzenleuchter, ein Tuch deckt das doppelte Schabbatbrot, es glänzen die Silberbecher für den *Kiddusch* [קידוש, Heiligung], die Heiligung des Schabbats im Familienkreise. Etwa ein bis zwei Stunden vor Beginn der Nacht ruht die Arbeit. Die Frau des Hauses, ‚Priesterin des heimischen Herdes‘, entzündet jetzt zwei Kerzen und spricht die *Beracha* [ברכה, Segensspruch, Danksagung], den Segensspruch: ‚Gelobt seist Du, Herr, unser Gott, König der Welt, der uns geheiligt hat durch seine Gebote und uns befohlen, das Schabbatlicht zu entzünden.‘ [שְׁשַׁבֵּת. בְּרוּךְ אַתָּה יי אֱלֹהֵינוּ מֶלֶךְ הָעוֹלָם. אֲשֶׁר קִדְּשָׁנוּ בְּמִצְוֹתָיו. וְצִוָּנוּ לְהַדְלִיק נֵר

Inzwischen lesen die Männer noch einmal den Tora-Abschnitt des folgenden Morgens. Beim Anbruch der Dämmerung geht man zur Synagoge. Dort spricht die Gemeinde sechs Psalmen zu Ehren der sechs Werktage und zwei Psalmen für den Schabbat. Dann erklingt der Hymnus aus dem 16. Jahrhundert. Man heißt vor dem Abendgebet die ‚Braut, die Königin Schabbat‘ willkommen. [*Darin heißt es:* Auf, mein Freund, der Braut entgegen, Königin Schabbat wollen wir empfangen. (...) Der Königin Schabbat laßt uns entgegengehen, sie ist des Segens Spenderin, von Anbeginn in der Vorzeit ward sie gekrönt, des Schöpfungswerkes Abschluß, im Plane das Erste.] Nach Hause zurückgekehrt, ehren die Gläubigen die Dienstengel mit einem Lied. Diese Gottesboten - so sagen es Legende und Überlieferung - begleiten einen jeden Juden auf dem Heimweg von der Synagoge und prüfen, ob die Familie Gott von Herzen an diesem Schabbat zugetan und ob sie würdig ist, den von allen herbeigesehnten Messias zu empfangen. Man grüßt sie im Familienkreise: ‚*Schalom alechem malache hascharet*‘, [שְׁלוֹם עֲלֵיכֶם מַלְאֲכֵי הַשָּׁרֵת], ‚Friede sei mit Euch, ihr Engel des Dienstes‘. Der Vater spricht das ‚Lob der tugendsamen Hausfrau‘ [חֵיל אִשָּׁת, *Eschet hajil*, vgl. Sprüche Salomo 31] und segnet die Kinder: ‚Der Herr segne

Dich und behüte Dich, er lasse Dich werden wie Ephraim und Manasse', und bei Mädchen sagt man: ‚Er lasse Dich werden wie Sara und Rachel, Rebekka und Lea'. Dann macht man *Kiddusch*: ‚Und also vollendete Gott am siebten Tage seine Werke, die er gemacht hatte, und ruhte am siebten Tage von allen seinen Werken, die er gemacht hatte. Und Gott segnete den siebten Tag und heiligte ihn, weil er an demselben geruht hatte von all seinen Werken, die Gott schuf und machte. Gelobt seist Du, Herr, unser Gott, König der Welt, der die Frucht des Weinstocks erschaffen. Gelobt seist Du, Herr, unser Gott, König der Welt, der Du uns geheiligt hast durch seine Gebote und uns erwählt und den heiligen Schabbat in Liebe und Wohlgefallen uns zum Anteil gegeben hast als Gedenken des Schöpfungswerkes. Denn er ist der erste Tag der heiligen Feste, eine Erinnerung an den Auszug aus Ägypten. Denn uns hast Du auserwählt, uns geheiligt von allen Nationen, und Deinen heiligen Schabbat hast Du uns in Liebe und Wohlgefallen zum Anteil gegeben. Gelobt seist Du, Herr, der den Schabbat heiligt.' Dann trinkt man Wein, denn ‚der Wein erfreut des Menschen Herz' (Psalm 104,15) Die Tischgenossen spülen ihre Hände ab und kommen zu Tisch und brechen das Brot. Man rezitiert, um die Feierlichkeit der Stunde zu betonen, den Segensspruch, die *Beracha*, über zwei Brote, die *Challes* [חלות], und denkt dabei an die doppelte Menge Manna, die den ganzen Schabbat über ihre Frische nicht verlor, ‚denn ringsumher lag das Himmelsbrot in klaren Tau gebettet' (2.Mose 16, 13-15 und 2.Mose 26, 29-31). So liegen die Schabbatbrote auf einem Silbertablett, gedeckt durch ein gesticktes Tuch, die *Berchesdeckchen*. Beim Essen spricht man gerne über diese oder jene Frage, die sich aus der Schabbatlesung des folgenden Morgen wohl ergeben mag. Hymnen und Lieder erklingen, und Höhepunkt ist dann die Lesung des 26.Psalms. Zum Abschluß betet man vier *Berachot* [Mehrzahl von *Beracha*] als Dank für dieses Mahl, die *Birkat ha-mazon* [ברכת המזון, Danksagung nach der Mahlzeit]. Früher als sonst geht die Familie zur Ruhe - das Licht verlöscht. Den neuen Tag beginnt man mit der Lesung des Tora-Abschnitts, der wenig später auch in der Synagoge erklingen wird. Der Gottesdienst findet dann in gewohnter Weise statt, ein wenig festlicher nur als an Werktagen. Von einem kleinen Spaziergang heimgekehrt, macht man wieder *Kiddusch*, die Heiligung Gottes am Schabbat, nimmt eine einfache Mahlzeit zu sich, ruht oder studiert ein kleines Stündchen. Das später folgende reichliche Mittagessen macht schläfrig - Ruhetag ist ja der Schabbat. Sagten doch die Väter: ‚Der Schlaf am Schabbat ist ein wirklicher Genuß'. Nach dem Erwachen studiert man - allein oder gemeinschaftlich - die Tora, geht dann zum Nachmittagsgebet und erfreut sich hernach an der sogenannten ‚dritten Mahlzeit', begleitet von Gesang und Betrachtungen über die Tora. Und schließlich endet der Schabbat mit der ‚Trennung' zwischen Heiligem und Profanem, der *Hawdala* [הבדלה] über die Kräuter, eine geflochtene Kerze und den Wein. Mancherorts zögert man das Schabbatende noch ein wenig hinaus. Ist dieser Tag dem Menschen doch nicht Last, sondern Lust, ein Quell tiefer Geistigkeit."

Der belgische Oberrabbiner R. Dreyfus. Aus: Zuidema, W.: Gottes Partner. Begegnung mit dem Judentum. Neukirchen-Vluyn 1983. S.67f. Auslassungen und kleinere Ergänzungen von Matthias Heyl.

☞ „Ich komme nach Hause. Der Wechsel ist frappierend. Meine Frau und meine beiden Jungen, deren Existenz ich bei dem aufreibenden Kampf gegen den drohenden Ruin fast vergessen hatte, warten schon auf mich, sie sind festlich angezogen, heiter und in meinen Augen ungeheuer reizvoll. Wir setzen uns zu einem ausgezeichneten Abendessen an den mit Blumen und den alten Schabbatsymbolen geschmückten Tisch; den brennenden Kerzen, den geflochtenen Weißbroten, dem gefüllten Fisch und dem bis zum Rand mit Wein gefüllten Silberpokal meines Großvaters. Ich spreche den uralten Segen über meine Söhne, und wir singen die heiteren Schabbat-Tischlieder. Meine Frau und ich holen die Unterhaltung nach, zu der wir während der Woche nicht gekommen sind. Die Jungen stellen ihre Fragen, zu denen am Schabbat die beste Gelegenheit ist. Die Bibel, die Enzyklopädie und der Atlas liegen aufgetürmt auf dem Tisch. Wir un-

terhalten uns über das Judentum, und die Kinder bombardieren uns mit ihren üblichen unmöglichen Fragen nach Gott, die meine Frau und ich mehr oder weniger geschickt beantworten. Für mich ist das Ganze die reinste Wunderkur. Der Sonnabend verläuft ganz ähnlich. Die Jungen sind in der Synagoge völlig zu Hause und genießen den Gottesdienst. Noch mehr genießen sie, daß sie ihre Eltern heute ganz für sich haben. Während der Woche mit den Schulaufgaben, den Anforderungen des Haushalts und meiner Arbeit, kommt es oft vor, daß sie uns wenig zu sehen bekommen. Am Schabbat sind wir immer da, und das wissen sie. Sie wissen auch, daß ich dann nicht arbeite und daß auch meine Frau Zeit hat. Dieser Tag gehört ihnen. Er gehört aber auch mir. Das Telefon schweigt. Ich kann nachdenken, lesen, studieren, spazierengehen oder gar nichts tun. Es ist eine Oase der Ruhe.“

Der Schriftsteller Hermann Wouk. Aus: Wouk, H.: Das ist mein Gott. Hamburg 1984. S.59ff. (Gekürzt)

#### Aufgaben:

- ☞ Vergleiche die beiden Schilderungen des Schabbat. Deute, welche Bedeutung der *Rabbiner Dreyfus* und welche der Schriftsteller *Wouk* dem Schabbat beimessen.
- 📖☞ Es gibt auch im Christentum und im Islam das Ruhegebot für den siebten Tag der Woche. Finde heraus, wann und wie Christen (Katholiken und Protestanten) und Muslime ihn begehen (es sind drei verschiedene Tage in der Woche).
- ☞ Überlege: Was ist bei Dir in der Familie am „siebten Tag“ der Woche anders?
- 📖☞ Kläre: Welche „Ruhegebote“ sind in bundesdeutsche Gesetze eingegangen?

#### Literaturempfehlung:

◆**De Vries, S.Ph.:** Jüdische Riten und Symbole. Reinbek 1990. [rororo Sachbuch 8758, DM 18,80]

◆**Zuidema, W.:** Gottes Partner. Begegnungen mit dem Judentum. Neukirchen-Vluyn 1983 [Neukirchener Verlag, DM 34,00]

## 4.2. Die Frau im Judentum

☒☒ Nach biblischer Überlieferung sind Mann und Frau nach dem Ebenbild Gottes geschaffen (1.Mose, 1,27). In der talmudischen Tradition wird Wert darauf gelegt, daß Mann und Frau zusammengehören, denn in der Bibel heißt es: „Männlich und weiblich erschuf er sie [...] und rief ihren Namen: Mensch.“ (1.Mose, 5,2).

Die Stellung der Frau in der jüdischen Religion ist eine grundsätzlich andere als die des Mannes. Wegen der Menstruation, die sie aus kultischer Sicht während der Blutungen „unrein“ werden läßt (ein Tabu, das in vielen Kulturen existiert), ist sie von vielen religiösen Verpflichtungen befreit. Die ihr von den meist, aber nicht ausnahmslos männlichen Schriftgelehrten zugewiesene Rolle mag zuweilen als niedriger gegenüber der der Männer erscheinen. Andererseits wurden in der jüdischen Tradition erstmals umfassende soziale Rechte festgeschrieben, etwa die Möglichkeit der Scheidung oder die Absicherung von Witwen. Diese Traditionslinien mögen heute teilweise patriarchalisch wirken, waren jedoch zur Zeit ihrer Durchsetzung äußerst progressiv. Die jüdische Tradition kennt bedeutende Frauen, die die jüdische Geschichte mitbestimmten; dazu gehören Eva, die Frauen der Patriarchen, *Sara*, *Rebekka*, *Rachel* und *Lea*, die Schwester des Mose, *Mirjam*, sowie die Richterin und Prophetin *Debora*. Der Königin *Ester*, die die Juden Persiens vor dem Tode rettete, ist das Purim-Fest gewidmet, zu dem aus der Ester-Rolle vorgelesen wird. Auch rabbinische Gelehrsamkeit wurde von Frauen mitbestimmt.

Immer wieder treten in der jüdischen Geschichte Frauen hervor, die sich in das traditionelle Rollenverständnis nur schwer einfügen lassen. Diese herausragenden Frauen waren eine Minderheit, jedoch war ihre Existenz in der jüdischen Gemeinschaft weit weniger ungewöhnlich als in ihrer christlichen Umgebung. Zu ihnen gehörte die Kauffrau *Glückel von Hameln* (1646-1724), die ihre Memoiren schrieb, in denen sie uns ein eindrucksvolles Bild jüdischen Lebens im 17.Jahrhundert hinterließ. Aus ihren „Denkwürdigkeiten“ seien hier einige Beschreibungen ihres Alltags und Lebens wiedergegeben:

☒☒ [Glückels Verlobung und Heirat:] „Ich bin noch ein Mädchen von kaum zwölf Jahren gewesen, da hat mich mein Vater schon verlobt und ich bin ungefähr zwei Jahre verlobt geblieben. [...] Nach meiner Heirat reisten meine Eltern wieder heim und ließen mich - ich war damals noch ein Kind von kaum 14 Jahren - in einem fremden Lande bei fremden Leuten allein. Aber das ist mir nicht schwer geworden, da ich eine so große Herzensfreude von meinen frommen Schwiegereltern hatte. Sie sind beide so hochachtbare, fromme Leute gewesen und haben mich sehr gut gehalten, mehr, als ich es wert gewesen bin. Was für ein wackerer Mann ist mein Schwiegervater gewesen, wie ein Engel Gottes! Es ist jedermann bekannt, was Hameln gegen Hamburg ist. Ich war damals ein junges Kind, das in aller Lust aufgezogen war, und mußte nun in meinem jungen Alter von Eltern, Freunden, allen Bekannten, von einer Stadt wie Hamburg fort in eine Kleinstadt, wo nur zwei jüdische Familien lebten. Hameln ist ein lumpiger, unlustiger Ort. Aber das alles habe ich für nichts geachtet gegen die Herzensfreude, die ich von der Frömmigkeit meines seligen Schwiegervaters hatte.“

Aus: Denkwürdigkeiten der Glückel von Hameln. Königstein/Taunus 1980. S.35,37f

☒☒ [Glückel als Partnerin ihres Mannes:] „Es ist gar nicht zu sagen, was für wunderliche Dinge uns sündigen Menschen alle passieren können. Ich bin in der Zeit, von der ich jetzt schreiben werde, ungefähr 25 Jahre alt gewesen. Mein seliger Mann war sehr fleißig in seinem Geschäft und ich, obschon ich noch jung war, habe auch das Meinige dazu getan. Ich schreibe es nicht, um mich zu rühmen: mein seliger Mann hat von keinem andern einen Rat angenommen und hat nichts andres getan, als was wir zusammen besprochen haben.“

Aus: Denkwürdigkeiten der Glückel von Hameln. Königstein/Taunus 1980. S.54

☞[Glückel als Mutter:] „Was soll ich viel schreiben, was in der Zwischenzeit passiert ist? Ich habe alle zwei Jahre ein Kind gehabt und mich sehr gequält, wie es natürlich ist, wenn man so ein Häuschen voll Kinder - Gott behüte sie - beisammen hat, und habe mir immer gedacht, daß kein Mensch eine schwerere Last hätte und sich mehr mit Kindern quälen müßte als ich. Aber ich Unverständige habe nicht gewußt, wie wohl mir gewesen ist, wenn ich meine Kinderchen ‚wie Ölbaumschößlinge um meinen Tisch` [Psalm 128,3] sitzen hatte.“

Aus: Denkwürdigkeiten der Glückel von Hameln. Königstein/Taunus 1980. S.168

☞[Glückel übernimmt die Geschäfte ihres verstorbenen Mannes:] „Vormünder hat mein Mann nicht bestellen wollen [...]. Nach den dreißig Tagen bin ich nun über mein Buch gegangen und habe nachgesehen. Da habe ich gefunden, daß wir 20.000 Reichstaler Schulden hatten. Das habe ich zwar gewußt und es war mir auch nicht bange dabei; denn ich wußte, daß ich die Schulden zahlen könnte und noch so viel übrig behalten würde um nebst meinen Kindern damit auszukommen. Es ist aber doch für eine betrubte Witwe eine schwere Sache so eine große Summe schuldig zu sein und nicht einmal 100 Reichstaler bar im Hause zu haben. Meine Söhne Nathan und Mordechai sind mir als ehrliche Kinder zu Hilfe gekommen; aber sie waren noch sehr jung. So habe ich denn alles zusammengenommen, meine Bilanz gemacht und mich entschlossen einen Ausruf zu machen [d.h. die vorhandenen Warenbestände durch eine Auktion zu verkaufen], wie es dann auch geschehen ist.“

Aus: Denkwürdigkeiten der Glückel von Hameln. Königstein/Taunus 1980. S.181

☞[Glückel als Kauffrau:] „Ich habe damals ziemlich stark mit Waren gehandelt, so daß ich jeden Monat für mehr als fünfhundert oder sechshundert Reichstaler verkauft habe. Außerdem bin ich alle Jahre zweimal auf die Braunschweiger Messe gereist und habe auf jeder Messe mehrere Tausende gelöst [...]. Ich habe gute Geschäfte gemacht, habe mir von Holland Waren kommen lassen, habe auch in Hamburg viele Waren gekauft und in einem eigenen Gewölbe verkauft.“

Aus: Denkwürdigkeiten der Glückel von Hameln. Königstein/Taunus 1980. S.205

☒☞Jüdische Frauen hatten und haben großen Anteil an dem Streit um die gesellschaftliche Emanzipation der Frau. Zu den Vorkämpferinnen der Frauenbewegung in Deutschland gehörten *Johanna Goldschmidt* (1806-1884), *Hannah Karminski* (1887-1942), *Josephine Levy-Rathenau* (1877-1921) und *Bertha Pappenheim* (1859-1936), die den Jüdischen Frauenbund 1904 mitbegründete, dessen Vorsitzende sie bis 1924 war. Innerhalb des religiösen Judentums gibt es eine starke Frauenbewegung, die auf eine stärkere Einbeziehung von Frauen in das Gemeindeleben drängt. Sie berufen sich dabei auf die großen Frauengestalten biblischer und talmudischer Überlieferung. Ihr Verdienst ist es, daß zwischen 1972 und 1992 immerhin etwa 200 Rabbinerinnen ordiniert wurden.

Literaturempfehlungen:

◆**Denkwürdigkeiten der Glückel von Hameln.** Königstein/Ts. 1980 [ISBN 3-7610-0348-X; z.Zt. vergriffen]

◆ **Herweg, R.M.:** Die jüdische Mutter - Das verborgene Matriarchat, Darmstadt 1994 [Wissenschaftliche Buchgesellschaft]

◆**Navè Levinson, P.:** Eva und ihre Schwestern. Perspektiven einer jüdisch-feministischen Theologie. Gütersloh 1992. [GTB 535, DM 29,80]

◆**Navè Levinson, P.:** Was wurde aus Saras Töchtern? Gütersloh 1989 [GTB 495, DM 19,80]





## 5. Biographische Exkurse im Unterricht

☒ Wir haben versucht, mit unserem Konzept der Verdeutlichung der jüdischen Geschichte der Moderne anhand einer Zeitachse und deren Übertragung in eine Wandzeitung einen Zugang zum Thema zu wählen, der den SchülerInnen einen möglichst lebendigen Einstieg gewährt. Durch die Verbindung von Epoche, Personen, Bildern und Geschichten kann so Geschichte in ihren Widersprüchen erfahrbar werden, die sich oftmals in den Biographien widerspiegeln. Wir möchten hier noch weitere Persönlichkeiten hinzufügen, die die Liste der bisher im Text erwähnten Namen ergänzen könnten. Grundsätzlich haben wir uns bislang auf Personen beschränkt, die im Neuen jüdischen Lexikon verzeichnet sind. Im folgenden werden auch andere Quellen benutzt werden müssen. Im **Musikunterricht** lassen sich etwa Lieder aus dem Bereich des jüdischen Kultus besprechen, etwa die Gottesdienst-Musik von *Louis Lewandowski* (1821-1894), um auf das Thema „Emanzipation“ noch einmal anders einzugehen. Um dichter an die Seh- und Hörgewohnheiten Jugendlicher heranzutreten, könnten ebenfalls im Musik-Unterricht Popmusiker jüdischer Herkunft vorgestellt werden, etwa *Leonard Cohen, Marc Cohen, Neil Diamond, Bob Dylan, Art Garfunkle, Ofra Haza, Billy Joel, Steve Reich, Paul Simon* und *Cat Stevens* (Der amerikanische Popmusiker *Billy Joel* zum Beispiel hat einen direkten Bezug zu Nürnberg und Umgebung, von wo aus sein Vater vertrieben wurde). Hier ist der Spürsinn der SchülerInnen gefragt, um etwas über deren Biographien herauszufinden. Sie müssen sich teilweise auch über in der Schule ansonsten ungebräuchliche Medien informieren, seien es Plattencover, Musik-Lexika oder Anfragen bei größeren Tageszeitungen oder Rundfunkanstalten. In detektivischer Kleinarbeit können sie versuchen, etwas über die angesprochenen Personen herauszufinden. Oft werden sich in ihren Texten und in der Biographie nur wenige oder gar keine Bezugspunkte zur jüdischen Herkunft ergeben - dies mag als ein Beleg jüdischer Normalität gelten. Weiter könnten im Bereich des **Films** beispielsweise *Woody Allen, Billy Crystal, Kirk Douglas, Dustin Hoffman, Danny Kaye, Jerry Lewis, die Marx-Brothers, Paul Newman, Barbra Streisand* und andere erwähnt werden. Als moderne jüdisch-amerikanische **Autoren** bieten sich *Saul Bellow* (geb. 1915), *Philip Roth* (geb. 1933) und *Jerome David Salinger* (geb. 1912) an. Ihre Texte könnten auch im fortgeschrittenen **Englischunterricht** gelesen werden. Diese Auswahl von Namen mag als Anregung dazu dienen, noch einmal unkonventionell an die Thematik heranzugehen, um Wege zu suchen, das Interesse der SchülerInnen zu gewinnen.

Lektüre-Empfehlungen:

- ◆ **Becker, J.:** Bronsteins Kinder. Frankfurt 1988. [st 1517, DM 14,00]
- ◆ **Bellow, S.:** Mr. Sammlers Planet. München 1990. [dtv 11200, DM 14,80]
- ◆ **Papst / Papst** (Hg.): Die schönsten jüdischen Liebesgeschichten. Von Heinrich Heine bis Isaac Bashevis Singer. Zürich 1984. [diogenes 21240, DM 12,80]
- ◆ **Roth, P.:** Goodbye, Columbus! Ein Kurzroman und fünf Stories. Reinbek 1987. [rororo 12210, DM 11,80]
- ◆ **Salinger, J.D.:** Der Fänger im Roggen, Köln o.J.

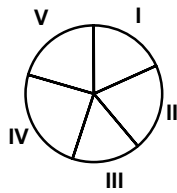
Nachschlagewerke und Textsammlungen:

- ◆ **Richarz, M.** (Hg.): Jüdisches Leben in Deutschland. Selbstzeugnisse zur Sozialgeschichte. 3Bde. Stuttgart 1982. [Bd. 3: ISBN 3-421-06094-0]
- ◆ **Schoeps, J.H.** (Hg.): Neues jüdisches Lexikon. Gütersloh 1992. [ISBN 3-570-09877-X]
- ◆ **Tremel, M. / Weigand, W.** (Hg.): Geschichte und Kultur der Juden in Bayern. Lebensläufe. München 1988 [ISBN 3-9801342-8-8]

## 5.1. Biographische Beispiele

☞ Interpretiere die Informationen über die genannten Person: Welche Bedeutung hatten die fünf folgenden Aspekte für ihren Lebensweg? a) Begründe Deine Überlegungen. b) Versuche, sie in einem Kreisdiagramm zu verdeutlichen. c) Diskutiert Eure Ergebnisse!

- I** jüdische Religion, Tradition und Kultur.
- II** innere Struktur der jüdischen Gemeinschaft.
- III** Verhältnis Juden ↔ nichtjüdische Umwelt.
- IV** Stigmatisierung und Verfolgung, Selbstbehauptung und Überleben.
- V** Israel, Sehnsucht nach Zion und Zionismus.



☒ Hier nun einige Beispiele jüdischer Biographien, die im Unterricht behandelt werden können. Die biographischen Daten der genannten Personen sollen verschiedene Lebenswege und gesellschaftliche Gruppen innerhalb der jüdischen Gemeinschaft repräsentieren. Also finden sich hier nicht nur Nobelpreisträger und andere herausragende und bekannte Persönlichkeiten, sondern auch die unbekannteren jüdischen Nachbarinnen und Nachbarn. Aus meiner eigenen Arbeit über die jüdische Gemeinschaft in Harburg-Wilhelmsburg (heute: Hamburg-Harburg) füge ich Lebensläufe Harburger Jüdinnen und Juden ein - andere Lebensläufe mit regional- und lokalgeschichtlichen Bezügen, die das Interesse der SchülerInnen wecken könnten, lassen sich sicherlich vor Ort finden und erforschen. Anhand der Informationen ließe es sich versuchen, jeweils „Identitäts-Kreisdiagramme“ zu erstellen, in denen die Bedeutung der fünf im Unterricht behandelten, für die jüdische Identität bedeutenden Aspekte eingetragen werden. Schon beim Erstellen dieser Kreisdiagramme würde deutlich, daß, um eine Würdigung der Biographie vorzunehmen, mehr Informationen vonnöten wären. In aller Vorläufigkeit lassen sich jedoch Annahmen formulieren. Es werden dabei vermutlich recht unterschiedliche Kreise mit unterschiedlich großen Kreissegmenten ergeben - ein Beispiel dafür, daß die Aussagen über jemandes Identität immer auf Interpretationen beruhen, die nicht nach „wahr“ oder „falsch“, sondern bestenfalls nach ihrer Plausibilität bewertet werden können. Hier werden interpretatives Denken und Argumentieren gefördert und gefordert. Es sollte auch berücksichtigt werden, daß die Persönlichkeit eines Menschen Wandlungen unterliegt. Manche Erfahrungen verlieren mit der Zeit an Bedeutung, andere erscheinen uns erst auf die Dauer wichtiger. Es läßt sich z.B. auch überlegen: wie mögen sich jene Personen, die die Schoah überlebten, vor der Schoah in Hinblick auf ihr Judentum verstanden haben? Wären die Emigranten auch ohne Schoah aus Deutschland fortgegangen? Diese Überlegungen sind zugegebenermaßen spekulativ, weiten jedoch den Horizont für geschichtliche Alternativen und fordern das Reflexions- und Einfühlungsvermögen. Bei der Auswahl der Persönlichkeiten wurde darauf geachtet, daß Männer und Frauen gleichermaßen beschrieben werden. Als zusätzliche Informationsquelle sei wiederum das „Neue Lexikon des Judentums“ empfohlen. Die ergänzenden Aufgaben dienen der Einbettung der Auseinandersetzung in das gesamte Unterrichtsgeschehen. Die Texte müßten aus der Beschäftigung im Unterricht ver-

ständig sein; wo Fragen auftauchen, sollten sie mithilfe von Nachschlagewerken und im Rückverweis auf den vorherigen Unterrichtsstoff beantwortet werden.



**Woody Allen**, geb. 1935 in New York, U.S.A. als *Allen Stewart Konigsberg*. Komiker, Regisseur, Schauspieler, Autor. Nachdem A. von zwei Universitäten als Student abgelehnt wurde, begann A. seine Karriere als Gag-Schreiber vor allem für Fernsehkomiker. Ende der 50er Jahre versucht er sein Glück mit eigenen Auftritten. Anfang der 60er Jahre erste Filmerfahrungen als Drehbuchautor und Schauspieler, seit 1965 auch als Regisseur. A. wurde durch eine Vielzahl seiner

Filme, insbesondere durch seine Komödien, weltbekannt [darunter: „*Woody, der Unglücksrabe*“ (1969), „*Mach´s noch einmal, Sam*“ (1971), „*Der Stadtneurotiker*“ (1977), „*Manhattan*“ (1979), „*Hannah und ihre Schwestern*“ (1986)]. „In seinen Filmen spielt er immer wieder einen neurotischen New Yorker Juden, der sich seiner jüdischen Identität bewußt und dabei unfähig ist, seinen Platz in der Gesellschaft zu finden. Viele seiner jüngeren Filme sind ernster geworden.“ (*Standard Jewish Encyclopedia*). In dem Film „*Manhattan*“ läßt A. die von ihm selber gespielte Hauptfigur Ike sagen: „Habt ihr schon gelesen, die Nazis wollen in New Jersey einen Umzug veranstalten? Ich hab´s in der Zeitung gelesen. Wir sollten da hingehen, mit ein paar Leuten und Ziegelsteinen und Baseballschlägern und ihnen mal so richtig alles erklären.“ *Ike schüttelt seine geballte Faust. Sein Freund Jerry sagt: „Darüber war neulich mal ein ätzend satirischer Artikel in der Times, echt vernichtend.“ Ike: „Also, ein satirischer Artikel ist natürlich gut, aber Ziegelsteine und Baseballschläger treffen die Sache besser.“ Eine Bekannte, Helen, widerspricht: „Ja, aber eine beißende Satire ist doch immer besser als physische Gewalt.“ Ike schaut Helen an: „Aber richtig physische Gewalt kommt doch bei den Nazis viel besser an, weil man jemand nur schwerlich überzeugen kann, der gewichste Stiefel anhat.“ Helen: „Oh, da reagieren Sie emotional, ich weiß, aber...“.*

Womit die Unterhaltung sich einem anderen Thema zuwendet.

**Aufgaben:** ✎ a) Interpretiere den aus dem Film zitierten Dialog. b) Versuche, Ikes Haltung zu erklären. Welche Beweggründe mag er für seine strenge Haltung haben? c) Nimm selber Stellung dazu.

**B(e)rurja**, geb. zu Beginn des 2.Jahrhunderts n.u.Z. als Tochter des Rabbi *Chanina ben Teradion*. Schriftgelehrte. Sie lebte und wirkte im Lehrhaus in Tiberias am See Genesareth, dem damals bedeutendsten Studienort jüdischer Gelehrsamkeit. Als Ehefrau des *Rabbi Meir* beeinflusste sie oft dessen Auslegungen der Bibel, trug aber auch ihre eigenen Lesarten bei, die in der talmudischen Literatur überliefert sind. Besondere Bekanntheit hat eine Geschichte aus ihrem Leben erhalten. Als zwei ihrer Kinder gestorben waren, fragte sie ihren Mann, der sich nach ihnen erkundigte: „Jemand gab mir vor einiger Zeit einen kostbaren Schatz zur Bewahrung. Nun fordert er ihn zurück. Was ist das Gesetz?“ Meir verstand nicht ihr Zögern in solch klarer Sache. Sie sagte: ‚Ich wollte es dem Besitzer nicht ohne dein Wissen zurückgeben‘, und nahm ihn an die Hand und führte ihn in das Zimmer, wo die Söhne auf dem Bett lagen. Als er weinend zusammenbrach, erinnerte sie ihn leise an seine Antwort und fügte den Hiob-Vers 1,21 hinzu: ‚Der Herr hat gegeben, der Herr hat genommen, gesegnet sei der Name des Herrn.‘“ (Talmud, nach *Pnina Navé Levinson*) Man vermutet, daß B. in jungen Jahren gestorben ist. Ihre Eltern wurden nach Mißlingen des Bar-Kochba-Aufstandes unter Kaiser Hadrian mit anderen geistigen Führern der jüdischen Gemeinschaft unter Foltern hingerichtet. B. ist die einzige Frau, deren Auslegungen der Bibel direkt in den Talmud eingegangen sind. Ihre Klugheit und Gelehrsamkeit wird dort nachhaltig gepriesen.

**Aufgaben:** 📖 ✎ Kläre: Worum ging es beim Bar-Kochba-Aufstand? 📖 Versuche herauszufinden, wann der zitierte Vers aus dem Buch Hiob in der christlichen Liturgie verwendet wird!

**Ignatz Bubis**, geb. 1927 in Breslau als siebtes und jüngstes Kind seiner Eltern *Jehoschua Josef* und *Hannah Bubis*. Der Vater war Angestellter bei einer Schifffahrtsgesellschaft. Beide Eltern waren religiös. B. wuchs in sehr bescheidenen Verhältnissen auf. Die Familie verließ Breslau 1935, nach sechzehn Jahren, unter dem Druck der Verfolgung, nach Deblin in Polen. Im Jahre 1939 wurde B.s Schullaufbahn durch den Einmarsch der Deutschen abgebrochen. 1940 starb B.s Mutter. Im Februar 1941 wurde in Deblin auf Geheiß der deutschen Besatzungsmacht ein Getto eingerichtet, in dem 3000 Juden auf engstem Raum leben mußten. Ende 1941 wurde dort ein Zwangsarbeitslager errichtet. Im Juni 1942 fand die erste Deportation statt, die Kranken und ihre Betreuer wurden erschossen. Per Zufall entgeht B.s Vater, der als Wirtschaftsleiter in der Krankenstube arbeitete, der Erschießung. B. bekam eine Anstellung als Postbote, die es ihm ermöglichte, das Getto zu verlassen. Im September 1942 wurden die Juden im Getto von Angehörigen der deutschen Luftwaffe zusammengetrieben, wiederum fanden zwei Deportationen statt, mit der Deblin „judenrein“ gemacht werden sollte. B.s Vater wurde mit anderen Bekannten B.s nach Treblinka deportiert, wo er umgebracht wurde. B. wurde in einem Lager in Deblin mit etwa 800 anderen Juden zur Zwangsarbeit eingesetzt, was ihn vorläufig vor der Deportation schützte. 1944 wurde das Lager wegen der heranrückenden Roten Armee aufgelöst, die verbliebenen Gefangenen, unter ihnen B., in ein Lager in Tschenschow überführt. Die dortige Situation war nach B.s eigenen Aussagen noch wesentlich härter als in Deblin. Am 16. Januar 1945 wurde B. von der Roten Armee befreit. 1946 kam B. über Lodz, Lublin und Breslau nach Berlin und Dresden, wo er sich mit Tauschgeschäften durchschlug. Im selben Jahr traf er seine spätere Frau *Ida*. 1948 zog B. nach Westberlin, 1949 dann nach Stuttgart und Pforzheim. 1950 verhalf B. den Spielern der Fußballmannschaft des SG Friedrichstadt (daraus entstand später der Verein Dynamo Dresden), unter ihnen der spätere Bundestrainer Helmut Schön, zur Flucht aus der DDR nach Westberlin. Um 1950 bereiste B. Israel und die U.S.A., da er sich mit dem Gedanken trug, dorthin auszuwandern, kehrte jedoch bald nach Deutschland zurück. 1953 Heirat. B. arbeitete in der Edelmetallbranche und im Schmuckhandel. 1956 zog die Familie nach Frankfurt, wo B. seitdem lebt und als Immobilienmakler seinen Lebensunterhalt verdient. Er engagiert sich im Vorstand der dortigen jüdischen Gemeinde. Nach dem Tode Heinz Galinskis wurde B. 1992 zum Vorsitzenden des „Zentralrats der Juden in Deutschland“ gewählt. B. verstand sich als deutscher Staatsbürger jüdischen Glaubens. 📖 *Ich bin ein deutscher Staatsbürger jüdischen Glaubens* (1993).

**Aufgaben:** 📖 ✎ Versuche zu erklären, warum die Vertretung der Juden in Deutschland „Zentralrat der Juden in Deutschland“ und nicht etwa „Zentralrat der deutschen Juden“ heißt. ✎ Interpretiere Ignatz Bubis' Selbstaussage, er sei deutscher Staatsbürger jüdischen Glaubens. Informiere Dich darüber, in welcher Tradition dieses Selbstverständnis steht.

**Bella Chagall**, geb. 1895 in Witebsk. 1909 begegnete C. ihrem späteren Ehemann *Marc Chagall*. 1914 Abschluß eines literaturwissenschaftlichen Studiums in Moskau. 1915 Heirat, 1916 Geburt der Tochter *Ida*. 1922 bis 1941 lebte C. in Paris. 1935 gemeinsamer Besuch der Stätten ihrer Jugend mit ihrem Mann. „Dort fanden sie mit Erschrecken den Antisemitismus wieder, den sie aus ihrer Jugend kannten und längst überwunden glaubten. Nach dieser ‚Rückkehr in die Vergangenheit‘ begann C. zu schreiben, in der Sprache ihrer Kindheit, auf jiddisch. Bei ihrem Tod 1944 hinterließ sie damit ein Vermächtnis, das die jiddische Literatur nachhaltig beeinflusst hat.“ (Aus den Anmerkungen zu einem ihrer Bücher.) 📖 *Brennende Lichter; Erste Begegnung* (1947).

**Marc Chagall**, geb. 1887 in Liosno (bei Witebsk). Maler. Studium in Witebsk und St. Petersburg. 1910-1914 Aufenthalt in Paris, Freundschaft mit französischen Künstlern und Literaten (Léger, Modigliani, Apollinaire). 1914 erste Einzelausstellung im Berliner Salon „Der Sturm“ und Rückkehr nach Rußland. C. heiratete

1915 Bella Rosenfeld in Witebsk; 1916 wurde ihre Tochter Ida geboren. 1917 Ernennung zum „Kommissar für Bildende Kunst“ im Gouvernement Witebsk und Gründung einer Hochschule für moderne Kunst. 1919/20 Bühnenbilder für das Jüdische Theater in Moskau. 1921 Zeichenlehrer in der Kinderkolonie „Malachowka“ für elternlose Kinder (bei Moskau). 1922 verließ C. die Sowjetunion und reiste nach Berlin; Frau und Tochter folgen. Ab 1922 lebte C. wieder in Paris. 1941 floh C. nach den U.S.A., wo er bis 1947 lebte. 1944 starb Bella Chagall. C. malte in seinen jungen Jahren vornehmlich Porträts, Stilleben und Motive jüdischen Lebens in Rußland, des orthodoxen Lebens im osteuropäischen Shtetl. Seine Bilder waren durch den französischen Kubismus beeinflusst. In seinen während des Zweiten Weltkriegs entstandenen Bildern findet sich häufig das Motiv der Kreuzigung als Anklage gegen Judenverfolgung und Krieg. Nach 1950 wandte sich C. stärker biblischen Themen (d.h. aus der Tora) zu. Er übernahm Aufträge für große Glasfenster (Kathedrale in Metz, Synagoge des Hadassah-Krankenhauses in Jerusalem, Kathedrale in Reims, St. Stefan in Mainz. Für seine bildnerische Gestaltung einer Empfangshalle des Vatikan in Rom erhielt er als erster jüdischer Künstler einen Auftrag vom Vatikan). C. starb 1985 in Saint-Paul-de-Vence, Frankreich.

**Aufgaben:** ☞ Sucht Bilder von Marc Chagall. Findet Ihr darin jüdische Motive?

**Sigmund Freud**, geb. 1856 in Freiberg (Mähren). Begründer der Psychoanalyse. F. lebte seit 1860 in Wien. 1873 nahm er sein Medizinstudium auf, das er 1881 beendete. 1886 heiratete F. *Martha Bernays* (1861-1951), Tochter einer in Hamburg altingesessenen jüdischen Familie (ihr Großvater, *Isaak Bernays*, war einer der bedeutendsten deutschen Rabbiner seiner Zeit). Nach einer erfolgreichen Karriere als Neuropathologe und klinischer Neurologe begann F. sich für die Hypnose als Behandlungsmethode zu interessieren, deren Bedeutung aber in seiner Behandlung bald wieder schwand. Zwischen 1892 und 1895 entwickelte er die Methode der freien Assoziation, bei der der Patient alles, was ihm einfällt, erzählt, was dann vom Therapeuten analysiert wird. F.s Entdeckung des Unbewußten legte den Grundstein für eine neue Behandlungstechnik, die Psychoanalyse. 1895 wurde Freuds Tochter *Anna* (1895-1985) geboren, die als Kinder- und Jugendanalytikerin ebenfalls Weltruhm erlangte. 1902 wurde F. Professor an der Universität Wien. Während seines Studiums und seiner akademischen Laufbahn begegnete F. immer wieder dem Antisemitismus seiner Zeitgenossen. Er betrachtete die Religion, auch die jüdische, als Produkt der menschlichen Psyche. F. erklärte 1926: „Was mich ans Judentum band, war [...] nicht der Glaube, auch nicht der nationale Stolz [...]. Ein nationales Hochgefühl habe ich, wenn ich dazu neigte, zu unterdrücken mich bemüht, als unheilvoll und ungerecht, erschreckt durch die warnende Beispiele der Völker, unter denen wir Juden leben. Aber es blieb genug anderes übrig, was die Anziehung des Judentums und der Juden unwiderstehlich machte, viele dunkle Gefühlsmächte, um so gewaltiger, je weniger sie sich in Worte fassen ließen, ebenso wie das klare Bewußtsein der inneren Identität, die Heimlichkeit der gleichen seelischen Konstruktion.“ Nach dem „Anschluß“ Österreichs an das von den Nazis regierte Deutsche Reich emigrierte F. 1938 nach England, wo er 1939 starb.

**Aufgaben:** ☞ Interpretiere Freuds Aussage zu seiner jüdischen Identität.

**Johanna Goldschmidt**, geb. 1806 in Bremerlohe bei Hannover. Frauenrechtlerin und Sozialreformerin. G., Tochter aus einem gut angesehenen und wohlhabenden Hause, heiratete 1827 den Kaufmann M.D. Goldschmidt. Die Mutter von acht Kindern betätigte sich als Schriftstellerin. 1848 war sie eine der Mitbegründerinnen eines überkonfessionellen „Frauenvereins zur Bekämpfung und Ausgleicheung religiöser Vorurteile in Deutschland“. Förderin der „Hamburger Hochschule für das weibliche Geschlecht“, in der sich Frauen zu Kindergärtnerinnen ausbilden lassen konnten. 1850 Gründung des ersten „Bürger-Kindergartens“ für 70 Handwerkerkinder. Später war G. Begründerin einer „Kinderbewahranstalt“ für Kinder aus Arbeiterfamilien. Aus ihren Bemühungen, Kindern armer Familien Schul-

unterricht zu erteilen, ging 1854 eine staatlich anerkannte Schule hervor. G. ist 1884 in Hamburg gestorben.

**Glückel von Hameln**, geb. 1645 oder 1646 in Hamburg. Ostern 1649 mußte ihre Familie auf Geheiß der Hamburger Bürgerschaft die Stadt verlassen und ließ sich daraufhin im nahegelegenen Altona nieder, das sich damals unter dänischer Verwaltung befand. Später zog die Familie zurück nach Hamburg. G. schreibt: „Aber wir hatten keine Synagoge in Hamburg und auch keine Aufenthaltsrechte; wir wohnten dort nur durch die Gnade des Rates.“ Im Alter von zwölf Jahren wurde G. mit dem Kaufmann Chajim Hameln verlobt, den sie um 1660 heiratete. Sie lebte eine Zeitlang im Hause ihrer Schwiegereltern, bis sie sich mit ihrem Ehemann etwa 1661/62 wieder in Hamburg niederließ. Dort erlebte sie die Begeisterung vieler Juden für den sich als Messias ausgebenden Sabbatai Zewi. Diese Begeisterung erfaßte auch ihre Familie: ihr Schwiegervater verkaufte sein Haus in Hameln, um dem vermeintlichen Messias nach Palästina zu folgen. Während der Pestzeit in Hamburg (1664) reiste G. nach Hameln. Die vielfache Mutter war auch in geschäftlichen Dingen Ratgeberin ihres Mannes, der 1689 starb. Nach seinem Tod führte sie die Geschäfte weiter. 1700 heiratete sie ihren zweiten Mann, Hirsch Levy, und zog nach Metz, wo sie 1724 gestorben ist. G. ist durch ihre Erinnerungen, die sie um 1690 zu schreiben begann, bekannt geworden. Das in jiddischer Sprache verfaßte Original ihrer Memoiren ist verschollen; Übersetzungen ins Hochdeutsche wurden mehrfach publiziert (1896, 1910, 1913, 1929, 1962 und 1980). Die „Denkwürdigkeiten der Glückel von Hameln“ geben einen plastischen Eindruck des alltäglichen Lebens der G. als Mutter, Kauffrau und Jüdin.

**Aufgaben:** ✎ Versuche die Besonderheit von Glückels Memoiren zu erklären.

**Jehuda Ben Halewi**, geb. 1075 in Toledo. Dichter, Arzt und Philosoph. Aufgewachsen in der jüdischen Kultur Andalusiens, schrieb er religiöse und weltliche Gedichte in hebräischer und philosophische Abhandlungen in arabischer Sprache. H. gilt als bedeutendster hebräischer Dichter des Mittelalters. Seine weltlichen Gedichte, deren Themen u.a. Minne, Wein und Weltschmerz waren, orientierten sich überwiegend an arabischen Vorbildern. Zwischen 1130 und 1140 entstand H.s philosophisches Hauptwerk „Buch zur Begründung und des Beweises zur Verteidigung der unterdrückten Religion“, das erst dreißig Jahre nach H.s Tod ins Hebräische übersetzt wurde. Darin diskutieren ein Philosoph, ein muslimischer, ein christlicher und ein jüdischer Gelehrte die Frage nach einer wahren Lebensregel. Um 1140 brach H. zu einer Reise nach Palästina auf; auf dem Weg dorthin starb er 1141 in Ägypten.

**Hillel**, geb. Ende des 1. Jahrhunderts n.u.Z. in Babylonien. Rabbiner, Schriftgelehrter. Studium der Tora in Babylon. Wann H. nach Palästina kam, ist ungewiß. Er war Begründer einer Rabbinerschule (Beit Hillel), die - im Gegensatz zu seinem Zeitgenossen und Widersacher *Schammai* - die Weisungen der Tora recht praxisnah auslegte. In der Regel haben sich seine Auslegungen gegenüber denen Schammais durchgesetzt. H. starb Anfang des 2. Jahrhunderts n.u.Z.

**Hannah Karminski**, geb. 1887 in Berlin. Sozialarbeiterin. Ausbildung zur Kindergärtnerin im Berliner Pestalozzi-Fröbel-Haus. Studium der Sozialarbeit am Sozialpädagogischen Institut in Hamburg. Seit Mitte der 20er Jahre Mitglied des Jüdischen Frauenbundes (JFB), dessen Vorstand sie bis zur Auflösung im Jahre 1938 angehörte. 1924 bis 1928 Herausgeberin der Zeitschrift des JFB. Nach 1933 Mitarbeiterin der „Reichsvertretung der Deutschen Juden“, wo sie Frauen und Kinder bei der Emigration zu unterstützen versuchte. K. war eine Vorkämpferin der innergemeindlichen Emanzipation jüdischer Frauen und propagierte die Notwendigkeit einer eigenen Berufsausbildung für Frauen. 1942 wurde K. nach Theresienstadt deportiert, wo sie umkam.

**Aufgaben:** 📖 Informiere Dich über die „Reichsvertretung der Deutschen Juden“.  
📖 Kläre: Was hat es mit Theresienstadt auf sich?



**Hans Keilson**, geb. 1909 in Bad Freienwalde/Oder. Schriftsteller (Romane, Erzählungen und Gedichte) und Psychoanalytiker. Aufgewachsen in Bad Freienwalde. Studium der Medizin in Berlin. Sein erster Roman („Das Leben geht weiter“) wurde vom Fischer-Verlag zur Veröffentlichung angenommen, kam 1933 heraus, wurde aber bereits 1934 von den Nazis verboten. Durch die antijüdischen Gesetze der Nationalsozialisten wurde K. daran gehindert, sein Medizinstudium in Deutschland zu beenden. Ausbildung an der Preußischen Hochschule für Leibesübungen in Spandau. Sport- und Schwimmlehrer an jüdischen Schulen. K. emigrierte 1936 nach den Niederlanden, seine Eltern blieben in Deutschland und wurden später in einem der deutschen Vernichtungslager umgebracht. Nach der deutschen Besetzung der Niederlande im Jahre 1940 tauchte K. unter und arbeitete als Arzt im niederländischen Widerstand. 1943 schrieb K. das Gedicht „Variation“: „Denk ich an Deutschland in der Nacht - | Wie oft hab ich den Vers gelesen | und dessen, der ihn schrieb, gelacht. | Er wär mein Bruder nicht gewesen. | Ich nicht - ich bin aus andrem Holz, | dacht ich, mich kann die Axt nicht kerben, | ich trage meinen harten Stolz | im Leben hart - hart auch im Sterben? | Doch lieg ich jetzt und gar so wund | in fremdem Land und scheu das Licht. | Es tönt aus meines Kindes Mund | ein anderer Klang als mein Gedicht. | Und wenn es dämmert, ziehn vom Meer | Flieger herauf zur Phosphorschlacht. | Ich lieg auf meinem Lager schwer, | denk ich an Deutschland - in der Nacht.“ Nach der Befreiung 1945 widmete sich K. der Betreuung von jüdischen Kriegswaisen, die von ihren Eltern vor den Deportationen zu anderen Leuten ins Versteck gegeben oder die selber deportiert worden waren. Aus dieser Arbeit entstand 1979 eine weltweit beachtete Untersuchung über die Entwicklung dieser Kinder. Die Bücher K.s wurden in Deutschland erst mit einiger Verspätung in den achtziger Jahren wahrgenommen. In dem Nachwort zu der Neuauflage seines ersten Romans schrieb K.: „Die Literatur ist das Gedächtnis der Menschheit. Wer schreibt, erinnert sich, und wer liest, hat an den Erfahrungen teil. Bücher kann man wieder auflegen. Von Büchern gibt es schließlich Archivexemplare. Von Menschen nicht.“ 1990 erhielt K. die Ehrenbürgerschaft seiner Geburtsstadt Bad Freienwalde. K. lebt in Bussum in der Nähe von Amsterdam, Niederlande. 📖 Das Leben geht weiter (1933, 1984), Komödie in Moll (1948, 1988). Der Tod des Widersachers (1959, 1989).

**Aufgaben:** ✍ Viele der jüdischen Kinder, die von ihren Eltern weggegeben wurden, um vor den deutschen Besatzern versteckt zu werden [im Niederländischen heißt das Versteck „onderduik“ - *untertauchen*], kamen bei christlichen Familien unter. Denke darüber nach, was das für die Kinder, die ihre jüdische Herkunft verschweigen mußten, bedeutete. Stell Dir die Situation vor: nach dem Krieg kommen die leiblichen Eltern oder ein Elternteil, das überlebt hat, um das Kind zurückzuholen. Überlege, welche Probleme damit verbunden sein konnten! 📖 ✍ Interpretiere Keilsons Gedicht. Informiere Dich, woher das zitierte Wort „Denk ich an Deutschland in der Nacht“ stammt. Versuche zu erklären, warum Keilson diese Zeilen verwendet. ✍ Interpretiere Keilsons Aussage zur Neuauflage von Büchern vor dem Hintergrund seiner persönlichen Erfahrungen.



**Kemelman, Harry**, geb. 1908 in Boston, U.S.A.. Krimi-Autor. K. arbeitete ursprünglich als Lehrer an einem College und veröffentlichte nebenher Kurzgeschichten. 1964 erschien sein erster Kriminalroman („Am Freitag schlief der Rabbi lang“), der mit dem Edgar-Allen-Poe-Preis ausgezeichnet wurde. Im Mittelpunkt seiner Krimis steht der junge Rabbiner David Small. „Durch die an Chestertons Pater Brown erinnernde Mittelpunktfigur wird der Leser nicht nur mit jüdischer Tradition und Denkweise bekannt gemacht, sondern auch in das Leben einer durchschnittlichen amerikanisch-jüdischen Gemeinde eingeführt. Nicht Assimilation, sondern Verständnis und Anerkennung der Differenz heißt die Devise des Rabbis,

die jenseits der Kriminalhandlung als eigentliche Botschaft von K.s Werk anzusehen ist.“ (*Neues Lexikon des Judentums*)

**Rosa Luxemburg**, geb. 1871 in Zamosc bei Lublin. Politikerin und Nationalökonomin (Dr.). Ab 1880 Schülerin des Warschauer Mädchengymnasiums. 1889 Flucht nach der Schweiz, um der Verhaftung wegen ihrer Aktivitäten in verbotenen politischen Zirkeln zu entgehen. 1893 Mitbegründerin der polnischen Sozialdemokratie. 1890-1897 Studium der Nationalökonomie in Zürich. Seit 1898 führende Rolle in der Linken der deutschen und internationalen Sozialdemokratie. 1899 zog L. nach Berlin. 1905/ 1906 Teilnahme an der Revolution in Rußland. Ab 1907 Dozentin an der Berliner Parteischule der SPD. L. war vor 1914 als engagierte Streiterin für einen aktiven Kampf gegen den drohenden Krieg bekannt geworden; dieses Engagement trug ihr während des Ersten Weltkriegs eine mehrjährige Festungshaft (1915-1918) ein. 1915 Mitbegründerin der „Gruppe Internationale“, 1916 der „Spartakusgruppe“ und 1918 der Kommunistischen Partei Deutschlands (KPD). Am 15. Januar 1919 wurde L. in Berlin von Mitgliedern der rechtsextremistischen Freikorps ermordet.

**Aufgaben:**  Informiere Dich über die Begriffe „Spartakusgruppe“ bzw. „Spartakusbund“ und „Freikorps“.  Vergleiche die Informationen aus dieser biographischen Skizze mit dem Eintrag über Rosa Luxemburg in einem Dir zur Verfügung stehenden Lexikon.


**Golda Meir**, geb. 1898 als *Golda Mabowitsch* in Kiew, Rußland. Politikerin und Lehrerin. Als Kind kam sie 1906 in die U.S.A. und wuchs in Milwaukee auf. 1917 heiratete sie *Morris Meyerson* und ließ sich gemeinsam mit ihm 1921 in Palästina nieder. Als aktives Mitglied der zionistischen Arbeiter- und Gewerkschaftsbewegung bekleidete sie wichtige Funktionen in der Gewerkschaft Histradut (ab 1934) und in der Jewish Agency. 1948 bemühte sie sich erfolglos in Geheimgesprächen mit König Abdallah von Transjordanien um eine friedliche Lösung des Konfliktes zwischen dem neugegründeten jüdischen Staat und Transjordanien. Von 1948 bis 1949 war sie erste Botschafterin des jungen Staates Israel in der UdSSR. Seit 1949 gehörte sie dem israelischen Parlament, der Knesseth, als Mitglied der sozialdemokratischen Mapai-Partei an. Zwischen 1949 und 1956 war sie israelische Arbeitsministerin in wechselnden Regierungen, von 1956 bis 1966 Außenministerin. Von 1966 bis 1968 hatte M. das Amt der Generalsekretärin der Mapai inne. 1969 wurde sie zur israelischen Ministerpräsidentin gewählt. 1973 wurde sie wiedergewählt, setzte sich jedoch bereits 1974 aufgrund heftiger Kritik an ihrer Amtsführung während des Jom-Kippur-Krieges zur Ruhe. M. starb 1978 in Jerusalem.

**Aufgaben:**  Kläre: a) Was bedeutet „Knesseth“? b) Was bedeutet „Jom Kippur“? c) Erkläre: Was bedeutet „Zionismus“?  Informiere Dich über den Jom-Kippur-Krieg!

**Josef Süß Oppenheimer**, geb. 1698 in Heidelberg. Hoffaktor. O. diente ab 1732 dem Prinzen und ab 1733 württembergischen Herzog Karl Alexander als „Hofjude“ und als „Schatullenverwalter“. Er mußte durch verschiedene Finanztransaktionen den aufwendigen Lebensstil seines Herrschers garantieren. Obwohl die Staatsschulden immer weiter wuchsen, gelang es O., immer neue Mittel bereitzustellen. Seine Stellung als politischer Ratgeber des Herzogs und als dessen Finanzier trug ihm insbesondere bei den Ständen Mißgunst und Neid ein. 1737 versuchte Karl Alexander, seinen Machtbereich heimlich mithilfe bayrischer und würzburgischer Truppen zu vergrößern und Württemberg zu katholisieren. O., der vermutlich davon Kenntnis erhielt, daß der Herzog ihn in diesem Machtspiel opfern wollte, warnte die Landstände vor dem Umsturzversuch des Herzogs. In der Nacht vor dem geplanten Umsturz starb Karl Alexanders überraschend. In der Folge wurde O. wegen der angeblichen Veruntreuung von Staatsgeldern und sexueller Beziehungen zu christlichen Frauen angeklagt. In der Festungshaft wurde er gefoltert und war wiederholten Bekehrungsversuchen ausgeliefert. Begleitet von heftigsten antijüdi-



schen Ausfällen, wurde er in einem Schauprozeß zum Tode durch den Strang verurteilt. Das Angebot, sein Leben durch den Übertritt zum Christentum zu retten, lehnte O. ab. Er wurde am 14. Februar 1738 in Stuttgart gehängt. Es heißt, er habe auf dem Weg zum Galgen das Gebet *Sch(e)ma Israel* (hebr.: שמע ישראל, Höre Israel) gesprochen. Sein Leben wurde wiederholt Gegenstand literarischer Arbeiten [u.a.: Feuchtwanger, L.: *Jud Süß* (1925)]. Die Nazis ließen 1940 von Veit Harlan einen antisemitischen Propagandafilm drehen, der die Geschichte O.s grundsätzlich anders erzählt und ihn unter Verfälschung der Tatsachen als ein antisemitisches Zerrbild zeigt. Der Regisseur Harlan schrieb 1940: „Wir sehen hier eine interessante Parallele zu den Nürnberger Gesetzen. Tatsächlich wurde Süß bereits vor 200 Jahren wegen Rassenschande zum Tode verurteilt.“

**Aufgaben:**  ✎ Kläre: Was bedeutet der Begriff a) „Hoffaktor“? b) „Nürnberger Gesetze“? ✎ Versuche zu erklären, woraus sich schließen läßt, daß es den Anklägern im Falle Oppenheimers nicht um die ihm vorgeworfenen angeblichen Verbrechen, sondern um sein Jude-Sein ging, als sie ihn verurteilten! ✎ Versuche zu erklären, warum Oppenheimer sich weigerte, zum Christentum überzutreten! ✎ Interpretiere den zitierten Satz von Veit Harlan in Hinblick auf die Situation der Juden im nationalsozialistischen Deutschland des Jahres 1940.

**Bertha Pappenheim**, geb. 1859 in Wien. Schriftstellerin (Pseudonym: *Paul Berthold*), Publizistin, Frauenrechtlerin, Sozialarbeiterin. Kämpferin gegen Prostitution und Mädchenhandel. P. wuchs als „höhere Tochter im orthodoxen Mittelstand“ (*Pnina Navé Levinson*) in Österreich auf und zog 1889 nach Frankfurt a.M. 1904 Mitbegründerin des Jüdischen Frauenbundes, dessen Vorsitzende sie bis 1924 war. Sie übernahm die Ziele der allgemeinen Frauenbewegung jener Zeit - gleiche Bildungs- und Berufschancen und volle politische Gleichberechtigung der Frauen - und machte sie auch innerhalb der jüdischen Gemeinschaft geltend. Ihr sozialpolitisches und erzieherisches Engagement richtete sich auf die Gleichstellung der jüdischen Frauen und auf ihre bessere religiöse Ausbildung, was bei vielen, insbesondere orthodoxen jüdischen Männern auf heftigen Widerstand traf. P. starb 1936 in Neu-Isenburg, wo sie seit 1907 ehrenamtliche Hausmutter des dortigen Mädchen- und Waisenheims war.



**Max Rotter**, geb. 1915 in Harburg/Elbe (*heute* Hamburg-Harburg). Viertes Kind von Rebekka und Josef Simon Rotter, die Anfang des Jahrhunderts aus Polen nach Harburg gekommen waren. R., der aus bescheidenen Verhältnissen stammte, besuchte 1921-1925 die Volksschule in Harburg. Nach antisemitischen Vorfällen gaben ihn die Eltern auf die jüdische Talmud-Tora-Schule in Hamburg. R.s Vater, der zeitweilig in der jüdischen Gemeinde Harburg das Amt des Gemeindedieners innehatte, starb bereits Anfang der 30er Jahre. R. machte eine Lehre als Verkäufer und arbeitete anschließend bei der Firma Karstadt, die ihn 1933 entließ. Danach fand R. Anstellung als Verkäufer bei der Firma eines jüdischen Eigentümers in Harburg. 1936 warnte ihn ein früherer Freund, der inzwischen bei der SA war, daß er verhaftet werden sollte. Er verließ Harburg und floh kurz darauf auf einem arabischen Dampfer nach dem damaligen Palästina. Dort schlug R. sich als Maler und in verschiedenen anderen Berufen durch. Seine Mutter wurde 1938 nach Polen abgeschoben, wo sie später, nach dem deutschen Einmarsch, in einem deutschen Vernichtungslager umkam. R.s drei Geschwistern gelang die Flucht nach Palästina und den U.S.A.. R. schloß sich in Palästina im Kampf um einen unabhängigen jüdischen Staat der jüdischen Untergrundarmee an; im Unabhängigkeitskrieg und auch später kämpfte er als Soldat. In den 50er Jahren verließ er mit seiner Frau *Judith* Israel in Richtung Kanada. Dort und in verschiedenen Städten der U.S.A. lebten die beiden und zogen ihre Tochter Rebecca auf. Zuletzt arbeitete R. vor seiner Pensionierung als Immobilienmakler in Kalifornien, seine Frau als Schneiderin in den Filmstudios in Hollywood. 1985 besuchte R. seine

Heimatstadt Harburg. Er stellte fest, daß die Gesichter, die er mit dieser Stadt in Erinnerung verband, nicht mehr vorfand. Daraufhin regte er an, daß die wenigen Überlebenden der jüdischen Gemeinde Harburgs, die heute in Israel, den U.S.A, Lateinamerika, Australien und in verschiedenen Ländern Europas leben, noch einmal dorthin gemeinsam eingeladen werden sollten. 1990 wurden 20 Überlebende und ihre Angehörigen nach Hamburg-Harburg eingeladen. R. lebt in Los Angeles, U.S.A.

**Aufgaben:** ✍ Versuche Dich in die Situation von Max Rotter hineinzusetzen, als er das erste Mal nach Deutschland zurückkehrte. Was hatte sich inzwischen alles verändert, verglichen mit seiner Jugendzeit?

**Isaac Bashevis Singer**, geb. 1904 in Radzymin bei Warschau. Jiddischer Schriftsteller und Journalist. Der Sohn eines Rabbiners folgte 1935 seinem älteren Bruder, dem Schriftsteller *Israel Joshua Singer* (1893-1944), der ein Jahr zuvor von Polen in die U.S.A. ausgewandert war. S.s Kurzgeschichten erschienen oft in jiddischen Zeitungen, bevor sie ins Englische und in andere Sprachen, auch ins Deutsche, übersetzt wurden. 1978 erhielt S. den Literaturnobelpreis. Seine Kurzgeschichten behandeln vielfach die Welt des osteuropäischen Judentums und der aus Osteuropa nach den U.S.A. zugewanderten Juden. Er starb 1991 in Miami, U.S.A. 📖 (Auswahl) *Gimpel der Narr* (1957), *Feinde*, *Geschichte einer Liebe*.

**Fritz Sarné**, geb. 1906 in Berneburg/Saale. Zog 1927 nach Harburg/Elbe, wo er als Verkäufer arbeitete. Nachdem er 1933 seine Anstellung verlor, weil das Geschäft, in dem er arbeitete, von einem strammen Nazi übernommen wurde, siedelte S. nach Hamburg über, wo er eine neue Anstellung fand. Ab 1939 Zwangsarbeit, u.a. im Straßenbau. 1941 Deportation in das Getto Litzmannstadt (Lodz) mit 1037 anderen. Totengräber auf dem Lodzer Getto-Friedhof. 1942 „freiwillige“ Meldung für ein Arbeitskommando, das angeblich im Ruhrgebiet Zwangsarbeit leisten soll - Transport nach Posen. Von dort wurde S. über andere Zwangsarbeitslager 1943 nach Auschwitz überführt, wo er wegen seiner Deutschkenntnisse als Rapportführer eingesetzt wurde und überlebte. Januar 1945 Beginn des Todesmarsches nach Westen, den nur etwa die Hälfte der 60000 verbliebenen Häftlinge überlebten. Am 1.Mai 1945 wurde S. in Tutzing von den Amerikanern befreit, er wog damals 44 kg. Dreimonatiger Aufenthalt im DP-Lager Feldafing. August 1945 Rückkehr nach Hamburg, um überlebende Verwandte und Freunde zu suchen. Zusammentreffen mit seiner späteren Frau *Margot*. 1946 Zeuge im Nürnberger I.G.Farben-Prozeß gegen die Verantwortlichen für die wirtschaftliche Ausbeutung der jüdischen Häftlinge im KZ Auschwitz. 1947 heiratete S. seine Frau *Margot*, die auch als Jüdin verfolgt worden war, und 1949 wurde ihr Sohn geboren. 1950 Auswanderung nach den U.S.A., wo S. sich anfänglich mit Hilfsjobs durchschlug; allmählicher Aufstieg. 1972 ging er, inzwischen Abteilungsleiter, in Rente. S. lebte bis zu seinem Tod im Jahre 1996 mit seiner Frau abwechselnd in Miami und Philadelphia, U.S.A.

**Aufgaben:** 📖 ✍ Kläre: Was ist ein DP-Lager? ✍ Fritz Sarné erzählte mir, warum er Deutschland verließ: „Wir zogen es vor, mit unserem sechs Monate alten Sohn in eine ungewisse Zukunft in ein freies Land zu gehen, um nicht unter Mördern zu leben und um unseren Kindern eine jüdische Erziehung zu geben.“ Interpretiere die Aussage vor dem Hintergrund von Fritz Sarnés Erfahrungen und nimm selber Stellung.

**Henrietta Szold**, geb. 1860 in Baltimore, U.S.A. Lehrerin, Publizistin, Rabbinatsassistentin. Tochter des Rabbiners Dr. Benjamin S. Szold. Die Familie stammte aus Österreich-Ungarn. Der Vater amtierte in einer aus Bayern stammenden Gemeinde in Baltimore. Studium des Talmud und der Geschichte bei ihrem Vater. S. arbeitete ab ihrem 17.Lebensjahr als Lehrerin an einer Höheren Töchterchule (1877); mit der verstärkten Zuwanderung von Juden aus dem zaristischen Rußland engagierte sie sich für deren Aufnahme und erteilte nebenberuflich Religionsunterricht für Kinder und Erwachsene. 1888 war S. als einzige Frau Mitbegründerin der „Jewish Publication Society of America“ in Philadelphia, U.S.A. Nach dem Tod des Vaters

Umzug mit ihrer Mutter nach New York. 1903 begann sie ein Studium am „Jewish Theological Seminary of America“, einer Hochschule, in der Rabbiner ausgebildet wurden. S. mußte vor Eintritt versprechen, daß sie nicht die Ordination als Rabbinerin anstrebe. 1909 erste Reise nach Europa und Palästina. Engagement in der amerikanisch-jüdischen Frauenbewegung und Mitbegründerin der jüdischen Frauenorganisation „Hadassah“, die sich für die Verbesserung der Lebensbedingungen in Palästina (insbesondere im Bereich der Hygiene und Krankenpflege) einsetzte. Ab 1916 erhielt S. einen Ehrensold auf Lebensdauer, um ihr Engagement zu unterstützen. Ab 1920 Reisen zwischen den U.S.A. und Palästina. Direktorin des Hadassah-Krankenhauses in Jerusalem. Mit der Machtübernahme der Nazis in Deutschland und den antijüdischen Maßnahmen dort begann S. 1933 ihr Engagement für die „Jugend-Alija“, mit der Jugendlichen zwischen 15 und 17 Jahren die Auswanderung von Deutschland nach dem britisch besetzten Palästina ermöglicht werden sollte. 1934 Ankunft der ersten Gruppe in Palästina; bis 1935 waren etwa 1000 Jugendliche in 23 Siedlungen untergebracht. Bis 1948 erreichten 30.000 Jugendliche auf diesem Wege Palästina. 1944 erhielt sie den Ehrendoktor der Universität Boston. S. ist 1945 in Jerusalem gestorben.

**Aufgaben:** 📖✍ Kläre: Was bedeutet „Alija“?

**Rahel Varnhagen von Ense**, geb. 1771 in Berlin. Kämpferin für die Emanzipation der Frauen und der Juden. Ihr Vater *Markus Levin*, ein angesehener Juwelenhändler, hatte erst 1763 einen Schutzbrief erhalten, in den aber Töchter nicht aufgenommen waren, sondern nur der erstgeborene, bei entsprechendem Vermögen auch der zweitgeborene Sohn. V. empfand sich als Frau und Jüdin doppelt benachteiligt und nannte sich eine „Falschgeborene“. Nach dem Tode ihres Vaters im Jahre 1890 führte sie dessen regelmäßigen Einladungen an Adelige, Bürger und Künstler, Männer und Frauen christlicher und jüdischer Herkunft im elterlichen Haus fort. Diese Tradition des „Salons“, in dem über Kunst, Literatur und auch Politik gesprochen wurde, führte sie nach ihrer Eheschließung mit *August Varnhagen von Ense* weiter. Von den neun Berliner „Salons“, die es damals in Berlin gab, war ihrer der bekannteste. Dort waren bedeutende Schriftsteller und Gelehrte ihrer Zeit zu Gast (u.a. *Heinrich Heine*, *Ludwig Börne*, *Friedrich Schlegel*, *Alexander* und *Wilhelm von Humboldt*). 1814 konvertierte sie zum Protestantismus. V. starb 1833 in ihrer Geburtsstadt Berlin. Literarischen Ruhm erlangte sie, die sie zu Lebzeiten kaum publiziert hatte, mit den nach ihrem Tod von ihrem Ehemann herausgegebenen Briefen. In dem Vorwort ihres Mannes werden ihre letzten Worte auf dem Totenbett so wiedergegeben: „Welche Geschichte! Eine aus Ägypten und Palästina Geflüchtete bin ich hier, und finde Hülfe, Liebe und Pflege von Euch... Mit erhabenem Entzücken denk´ ich an diesen meinen Ursprung und diesen ganzen Zusammenhang des Geschickes... Was so lange Zeit meines Lebens mir die größte Schmach, das herbste Leid und Unglück war, [als] eine Jüdin geboren zu sein, um keinen Preis möcht´ ich das jetzt missen.“

**Aufgaben:** ✍ Interpretiere Rahel Varnhagens letzte Worte.

**Erna Wellner**, geb. 1911 in Harburg/Elbe. Eines von fünf Kindern ihrer aus Polen nach Harburg zugewanderten Eltern. W. wuchs in sehr bescheidenen Verhältnissen auf; ihr Vater war ein sehr frommer Mann. Besuch der Volksschule in Harburg und Lehre als Verkäuferin. 1938 wurde sie mit ihren Eltern, drei Brüdern und einer Schwester, nach Polen abgeschoben, die deutsche Staatsbürgerschaft wurde der Familie von den Nazi-Behörden entzogen. Durch Hilfe des Roten Kreuzes und jüdischer Organisationen gelang es ihr und ihrer Schwester, kurz vor Beginn des Krieges 1939 ein Visa für England zu erhalten, wo sie als Haushaltshilfe arbeitete. Der Kontakt zu den in Polen verbliebenen Eltern und Brüdern riß bald ab. Die Eltern und Brüder wurden von den deutschen Nazis nach der Besetzung Polens in ein Getto und später in ihre Vernichtungslager deportiert. Nur einer der Brüder, Oskar, überlebte die Zeit. 1946 kurze Rückkehr nach Hamburg im Dienste der britischen

Armee; der Versuch, Hinweise auf den noch ungewissen Verbleib der Eltern und umgekommenen Brüder zu erlangen, scheiterten. W. zog später nach den U.S.A., wo sie zwei Kinder aufzog. Sie ist Mitte der neunziger Jahre in Las Vegas, U.S.A., verstorben, wo auch ihre Schwester Peppi lebte. 1989 kehrte sie zum ersten Mal nach vielen Jahren besuchsweise nach Deutschland zurück. „Ich wollte nicht, all die Jahre - ich konnte es nicht. Ich war so voll von Haß. Ich wollte nicht die Mörder meiner Eltern treffen.“ Nach ihrer Begegnung mit einer Reihe von jüngeren Deutschen schrieb sie: „Ich fühle mich nach dieser Reise freier, denn ich habe diesen Haß verloren. Ich kann jetzt selber freier atmen.“ Ihr letzter Besuch in Deutschland im Jahre 1990, bei dem sie andere Überlebende der jüdischen Gemeinde ihrer Geburtsstadt traf, wurde durch den Tod ihres älteren Bruders Oskar überschattet, der die Einladung zu dieser Reise schon nicht mehr annehmen konnte.

**Aufgaben:** ✎ Versuche, Erna Wellners Sätze in bezug auf ihren Haß vor dem Hintergrund ihrer Erfahrungen zu deuten. Nimm Stellung dazu. ✎ Versuche Dir vorzustellen, wie sie sich fühlte, als sie 1938 mit ihrer Familie nach Polen abgeschoben wurde. Wie mag es ihr ergangen sein, als sie mit ihrer Schwester 1939 nach England abreiste und die Eltern und Brüder in Polen zurücklassen mußte? ✎ Versuche Dir ihre Situation vorzustellen, als sie nach dem Kriegsende nach Deutschland zurückkehrte, um etwas über den Verbleib ihrer Familie zu erfahren.

## 6. Jüdisches Leben vor Ort

☒ Dieses Kapitel soll erste Anregungen für die Suche nach Spuren jüdischen Lebens am Schul- und Lernort geben. Interessierte, die sich auf eine Spurensuche begeben wollen, können durch die Forschungs- und Arbeitsstelle »Erziehung nach/über Auschwitz« Informationen zu ersten überregionalen »Anlaufstellen« erhalten.

Das Konzept der Spurensuche hat in der Geschichts- und Umwelterziehung in den vergangenen Jahren einige Bedeutung erhalten. Populär wurde es insbesondere durch den „Schülerwettbewerb Deutsche Geschichte um den Preis des Bundespräsidenten“. Er hat ganz wesentlich zur Verbreitung der Methode forschenden Lernens beigetragen. Vielleicht finden sich an Ihrer Schule KollegInnen, die bereits Erfahrungen als Tutoren von Schülergruppen, die daran teilnahmen, gewonnen haben. Leitgedanke der Spurensuche ist es, „sich seinem Ort mit fremdem Blicke zu nähern“<sup>40</sup>. Dieses Konzept bietet sich für ein längerfristiges Unterrichtsprojekt an. Es empfiehlt sich, daß die LehrerInnen vorab versuchen, die Möglichkeiten zu eruieren, jüdisches Leben am Schulort zu erforschen. Als Ansprechpartner bieten sich, sofern vorhanden, die örtliche oder nächstgelegene jüdische Gemeinde, Stadt-, Kreis- oder Staatsarchiv, die örtliche Bibliothek oder die Stadtverwaltung an. Außerdem können Sie bei der *Körper-Stiftung* in Hamburg, die den *Schülerwettbewerb Deutsche Geschichte* veranstaltet, erfragen, ob bereits Schülerarbeiten zum Thema vorliegen. Die *Germania Judaica* sammelt Hinweise auf wissenschaftliche Arbeiten zu Fragen des jüdischen Lebens in Deutschland.

Über die Lokalzeitung können noch (!) Zeitzeugen gesucht werden, die sich an die jüdische Gemeinde am Ort erinnern. Oft lassen sich noch ein jüdischer Friedhof oder das Grundstück, vielleicht sogar das Gebäude einer Betstube oder Synagoge finden. Auf jüdischen Friedhöfen sollten die Grabsteine des Jahres 1938 näher untersucht werden. Bei Durchsicht der alten Adreßbücher oder alter Zeitungsbestände im Archiv der Lokalzeitung lassen sich vielleicht Hinweise auf frühere jüdische Bürger finden. Über antisemitische Vorgänge wird häufig um den 1. April 1933 und den 9. November 1938 in den damaligen Ausgaben der Lokalzeitung berichtet. Dort finden sich auch gelegentlich Namen von verfolgten jüdischen Bürgern. Diese Hinweise tragen die SchülerInnen in detektivischer Kleinarbeit in Gruppen zusammen, die sich regelmäßig in der Klasse zu einer „Redaktionskonferenz“ treffen. Dieses Plenum sammelt, ordnet und sichtet die Informationen und bereitet schließlich eine Dokumentation vor. Vielleicht lassen sich Spuren jüdischen Lebens, der verwitterte jüdische Friedhof zum Beispiel, fotografieren oder mit Video-Geräten filmen. Die SchülerInnen können mit einem Tonband Interviews mit Zeitzeugen führen oder Bürger auf der Straße befragen, was sie über das jüdische Leben am Ort wissen. All das kann dann ausgewertet und dokumentiert werden - in Form eines kleinen Büchleins, einer Ausstellung oder Wandzeitung, oder als Videofilm, jedoch auch als Facharbeit der Kollegstufe. Vielleicht entdecken die SchülerInnen auch Geschichten, die sich an Personen festmachen lassen. In dem Gedenkbuch des Bundesarchivs Koblenz, das in einigen Archiven und Bibliotheken einzusehen ist, finden sie möglicherweise Namen Umgekommener aus ihrem Ort. Also machen sie sich mit Hilfe alter Adreßbücher daran, mehr herauszufinden. Oder sie stoßen auf ein KZ-Außenlager in ihrer näheren Umgebung. Es gibt viele Wege, die die Forschungen einschlagen können. Wie ein Schneeball geraten die Recherchen ins Rollen. Die/Der LehrerIn begleitet die ForscherInnen, bahnt Kontakte mit an, gibt Hinweise, ist Ansprechpartner bei Frustrationen, die oft nicht ausbleiben. Etwaige Ergebnisse können in die Wandzeitung eingefügt werden. Im Glücksfall gelingt es den SchülerInnen sogar, Kontakt zu jüdischen ehemaligen Bürgern ihrer Stadt oder zu deren Nachkommen herzustellen.

---

<sup>40</sup> zit. nach Schreier, H.: Umwelterziehung in der Schule. Überblick, Grundlagen und Beispiele. L-S-U September 1992. B 17.2. S.24.

In manchen Orten gibt es bereits Ansprechpartner, Heimatforscher und Vereine, die sich mit der jüdischen Geschichte vor Ort auseinandersetzen oder sich für die Renovierung ehemaliger Synagogen und die Instandhaltung jüdischer Friedhöfe einsetzen (eine Liste von derartigen Einrichtungen, Vereinen und Gedenkstätten findet sich im Anhang). Außerdem gibt es regional- und lokalgeschichtliche Studien in einer Vielzahl von Gemeinden, die von Gemeindeverwaltungen mit auf den Weg gebracht wurden (etwa zum 50. Jahrestag der Synagogenschändungen vom 9./10. November 1938).

Mit dieser Art des forschenden Lernens eröffnen sich eine Vielzahl von Bezugspunkten für die SchülerInnen. Das jüdische Leben wird konkreter, da es sich mit ihnen vertrauten Plätzen verbindet, und sie erfahren etwas über Menschen, die einmal dort zuhause waren, wo sie heute leben. Durch Kontakte zu einer jüdischen Gemeinde vor Ort, sofern vorhanden, könnte die Vorstellung von jüdischem Leben noch einmal lebendiger werden - Judentum ist nicht bloß Geschichte, sondern auch Gegenwart. Verschiedene Fertigkeiten und Techniken können eingesetzt werden - die SchülerInnen verlieren die Schwellenangst vor Behördengängen und staubigen Archiven; dafür gewinnen sie einen Eindruck davon, was Forschen heißt.

Diese Art des Lernens ist ein Idealfall und, zugegebenermaßen, ein Luxus im Schulalltag. Nach unseren Erfahrungen zahlt sich das jedoch in der Regel aus - ungewohnte Motivation, die sich oft erst im Prozeß des Forschens einstellt, und auch noch so kleine Erfolge belohnen den Aufwand.

Literaturempfehlungen:

- ◆ **Altaras, T.:** Synagogen in Hessen. Was geschah seit 1945? Königstein/Ts. 1988.
- ◆ **Galinski, D. / Herbert, U. / Lachauer, U.** (Hg.): Nazis und Nachbarn. SchülerInnen erforschen den Alltag im Nationalsozialismus. Ergebnisse, Erfahrungen, Anregungen. Reinbek 1982. [ISBN 3-499-17648-3]
- ◆ **Heer, H. / Ullrich, V.** (Hg.): Geschichte entdecken. Erfahrungen und Projekte der neuen Geschichtsbewegung. Reinbek 1985. [ISBN 3-499-17935-0]
- ◆ **Heimatgeschichtlicher Wegweiser zu Stätten des Widerstandes und der Verfolgung.** Frankfurt [Mehrere Bände: Baden-Württemberg, Bremen, Hessen, Niedersachsen (2Bde.), Saarland]
- ◆ **Hirsch, P. / Lopez, B. A.:** Reiseführer durch das jüdische Deutschland, München 1993 [Verlag Roman Kovar, ca. DM 30,-]
- ◆ **Lehrke, G.:** Gedenkstätten für Opfer des Nationalsozialismus. Historisch-politische Bildung an Orten des Widerstands. Frankfurt 1988.
- ◆ **Puvogel, U.** (Hg.): Gedenkstätten für die Verfolgten des Nationalsozialismus. Bonn 1987. [Bundeszentrale für politische Bildung]
- ◆ **Schwierz, I.:** Steinerne Zeugen jüdischen Lebens in Bayern. Eine Dokumentation. Bamberg 1988. [ISBN 3-87052-393-X, Bayer. Landeszentrale für Politische Bildungsarbeit]
- ◆ Wegweiser durch das jüdische Rheinland. Berlin 1992.

Es gibt eine ganze Reihe von lokalgeschichtlichen Darstellungen zum »jüdischen Leben« (oft in den Zeiten der nationalsozialistischen Verfolgung, jedoch auch zunehmend mit einem erweiterten zeitlichen Horizont). Für viele Hamburger Stadtteile gibt es inzwischen solche Bücher. Ein Angebot der FAS für Hamburger LehrerInnen: Besuchen Sie (nach vorheriger Anmeldung, da das Büro der FAS nicht permanent besetzt ist) unsere Präsenzbibliothek und lassen Sie sich beraten!

Für Hamburg-Harburg hat die FAS eine CD-ROM erstellt, die künftig über die Hamburger Schulbehörde zu erhalten ist.

Sprechen Sie uns gerne an! ☎ (040) 43 25 12 80/81

## 7. Klausurvorschlag

☒ Vorschläge für konkrete Schüleraufgaben sind weitestgehend in die Studententexte eingearbeitet. Möglicherweise können sie auch als Grundlage für Klausuren dienen. Da diese Unterrichtshilfe und Materialiensammlung mit Absicht insgesamt eher diskursiv angelegt ist, um jede Abwehr gegenüber der Thematik bei den SchülerInnen zu vermeiden, sind wir uns uneins, ob ein herkömmliches Unterrichtsgeschehen, verbunden mit Klausuren, hier angebracht erscheint. Die Lernkontrolle kann stundenbegleitend vorgenommen werden - sie dient dann mehr der Selbstreflexion des Lehrers: Habe ich das Thema richtig eingeführt? Taugt diese Unterrichtshilfe und Materialiensammlung für den Unterricht? Was fehlt ihr? Was ist daran zuviel? Ist ein Interesse an der Thematik bei den SchülerInnen entstanden? Lern- im Sinne von Leistungskontrolle sollte auf Sachfragen beschränkt bleiben; die von uns beabsichtigten Verständnisprozesse, die wir mit den von uns zusammengetragenen Fakten und Materialien provozieren wollen, wollen wir von dem Notendruck befreit sehen. Allerdings sollte andererseits dieser Thematik keine Sonderstellung eingeräumt werden, die die SchülerInnen fälschlich vermuten ließe, es handle sich bei den Fragen des Lehrers um eine Gesinnungskontrolle. Um eine pädagogische Normalität für diesen Bereich unserer Geschichte herzustellen, sollten also Leistungselemente nicht ganz ausgeklammert werden. Sie können aber z.B. durch die Bewertung der Vortrags- oder Darstellungsart der Einzel- oder Gruppenergebnisse erfolgen. Mit dieser freundlichen Aussicht kommen teilweise interessante graphische „Umsetzungen“ des Stoffes zustande.

In der Leistungskontrolle sollte überprüft werden, ob die SchülerInnen in der Lage sind, die groben Entwicklungslinien historisch zuzuordnen; begreifen sie etwa den Unterschied zwischen Antijudaismus und Antisemitismus? Sind sie fähig, die nuancierte Entwicklung jüdischen Lebens in seiner Vielfalt zu erkennen und zu beschreiben? Gelingt ihnen der Transfer des Erfahrenen auf die Situation anderer Minderheitsgruppen? Wir empfehlen daher, die Klausurfragen aus dem Unterrichtsprozeß heraus zu entwickeln. Das verlangt LehrerInnen natürlich einiges ab, aber das ist Ihr Beruf, und dem sind Sie in der Regel ja auch gewachsen. Sie werden aus Ihrer Praxis und Kenntnis der Klasse bzw. des Kurses heraus vermutlich sehr viel besser in der Lage sein, das Element der Leistungskontrolle aus dem Unterricht heraus zu entwickeln, als wir das „am grünen Tisch“ könnten, fern von der konkreten Unterrichtssituation, die sich jeweils zwischen LehrerInnen und SchülerInnen neu ergibt. Unsere Bedenken, die wir konkret für diese Thematik hegen, haben wir formuliert. Das sollte Ihnen aber kein ernstliches Hindernis sein. Unsere zusätzlichen Aufgabenvorschläge finden sich auf der folgenden Kopiervorlage.

## Klausur „Jüdisches Leben“

Name:	Klasse/Kurs:
-------	--------------

Über Rabbi Hillel heißt es im Talmud:

Hebräisch	Deutsch
הוא היה אומר, אמ אין אני לי מי לי,	Er pflegte zu sagen: Wenn ich nicht für mich, wer für mich?
וכשאני לעצמי מה אני,	Und bin ich nur für mich, was bin ich?
ואם לא עכשו אימתי:	Und wenn nicht jetzt, wann dann?

In: Sprüche der Väter 3, 19. Aus: Rabbiner S. Bamberger: סדור שפת אמת. Sidur Sefat Emet [Gebetbuch]. Basel 1982. S.159

Aufgaben:

Lies den obigen Text zuerst aufmerksam durch. **Entscheide Dich** danach **für einen der Aufgabenkomplexe** 1., 2., 3., 4., 5., 6. **oder** 7., kreuze den von Dir gewählten Komplex an ☒ und bearbeite die jeweils dazugehörigen Aufgaben **a), b) und c)**! **Beachte:** Nur Aufgabenkomplex **1.** bezieht sich direkt auf den obigen Text!

- 1.** Hillels drei Fragen werden gelegentlich als Beispiel für die „praktische (Verantwortungs-)Ethik“ des Judentums genannt. **a)** Erkläre, was Hillel sagen wollte, **b)** erörtere die Aussage Hillels und **c)** nimm selber Stellung!
- 2. a)** Erkläre den Begriff „praktische Ethik“ - was ist damit in Hinblick auf das Judentum gemeint? **b)** Stelle das Verhältnis von Glauben, Handeln, Lernen und Wissen in der jüdischen Kultur, Religion und Tradition dar! **c)** Benenne einige der Quellen jüdischer Ethik und stelle sie in eigenen Worten vor!
- 3.** Erörtere die drei Positionen, die Juden seien **a)** ein Volk, **b)** Angehörige einer Religion und **c)** Träger einer Kultur! Nimm selber Stellung dazu!
- 4.** Die Juden wurden wiederholt Opfer der Verfolgung durch ihre nichtjüdische Umwelt. **a)** Erörtere Dir bekannte Reaktionsweisen der Juden auf die Verfolgung! **b)** Nimm Stellung zu der These, die jüdische Geschichte sei eine permanente Leidensgeschichte! **c)** Erkläre den Begriff „auserwähltes Volk“, wie er im Judentum verstanden wird.
- 5. a)** Benenne die fünf im Unterricht behandelten Aspekte jüdischen Lebens! **b)** Erörtere, wo sie sich überschneiden können und **c)** erkläre, wo das Modell Deiner Meinung nach nicht ausreicht, um jüdisches Leben zu beschreiben!
- 6. a)** Erkläre die Begriffe *Diaspora*, *Emanzipation* und *Assimilation* in eigenen Worten! **b)** Stelle die Entwicklung der bürgerlichen Emanzipation der Juden in Frankreich und Preußen kurz dar und **c)** vergleiche sie!
- 7. a)** Erkläre: Warum war die Fähigkeit zu lesen und zu schreiben unter Juden seit altersher weit verbreitet? **b)** Erörtere die Bedeutung des Lernens in der jüdischen Kultur und Tradition! **c)** Erörtere die Bedeutung der hebräischen Sprache für das Judentum!



## 8. Glossar

<b>Alija</b>	[hebr.: עלייה, Aufstieg] Einwanderung nach Israel; Einwanderungsbewegung.
<b>Antijudaismus</b>	gegen Juden gerichtete Haltung, Judenfeindschaft.
<b>Antisemitismus</b>	[ <i>eigentlich</i> : rassistisch motivierte] Judenfeindschaft; der Begriff geht auf die 1880er Jahre zurück.
<b>Aschkenasim</b>	[von hebr.: אשכנז, <i>aschkenas</i> = nördliches Volk (1.Mose 10,3), für Deutschland] 1. urspr.: aus Deutschland stammende Juden; 2. im Gegensatz zu den Sephardim: Juden aus Europa (außer Iber. Halbinsel); 3. die Gruppe der in (Ost-)Europa und den U.S.A. lebenden Juden; 4. die aus (Ost-)Europa und Amerika stammenden Juden in Israel.
<b>Arier-Gesetzgebung</b>	gegen die Juden als vermeintliche Rasse gerichtete Gesetzgebung der Nationalsozialisten (1933-45).
<b>Assimilation</b>	[von lat.: assimilare = nachahmen, ähnlich machen, ähnlich werden] Angleichung einer Minderheit an die sie umgebende Mehrheit.
<b>Aufklärung</b>	philosophischer Aufbruch um 1750 im Zuge der allgemeinen Erschütterung des christlichen Weltbildes; Absetzung vom „finsternen Mittelalter“; Neuordnung der menschlichen Beziehungen auf individueller, sozialer und staatlicher Ebene. Betonung der Rationalität.
<b>Bund</b>	erste jüdische sozialistische Partei, 1897 in Wilna gegründet.
<b>Chassidismus</b>	mystisch-religiöse Bewegung des Judentums seit Mitte des 18. Jahrhunderts.
<b>Diaspora</b>	[griech.: Zerstreuung; hebr.: גלות, <i>galuth</i> = Verbannung, lat.: ex(s)ilium = Verbannung, Elend, Zufluchtsort, Ausland, Fremde] Jüdische Ansiedlung außerhalb Israels.
<b>Emanzipation</b>	[von lat.: <i>emancipatio</i> = <i>ursprünglich</i> : Entlassung des Sohnes aus der väterlichen Gewalt; später: Freilassung von Sklaven] <i>Hier</i> : Gleichstellung der Juden.
☆ <b>Davidstern</b>	[hebr.: מגן דוד, <i>magen david</i> = Schild Davids] Im Judentum häufig wiederkehrendes kultisches Symbol, von den Nazis als „Judenstern“ mißbraucht.
<b>Israel</b>	1. [hebr.: ישראל = Gottesstreiter] Ehrenname Jakobs nach seinem Kampf mit den Engeln (1.Mose 32); 2. Name des jüdischen Volkes; 3. Stammland des jüdischen Volkes (s. <i>Kanaan, Palästina</i> ) [hebr.: ארץ ישראל, <i>eretz israel</i> = Land Israel]; 4. Name des Nordreichs nach dem Tode Salomos bis zu dessen Zerfall 722 v.u.Z.; 5. Name des jüdischen Staates seit 1948.
<b>Iwrit</b>	[hebr.: עברית = Hebräisch] (Neu-)Hebräisch.

<b>Jischuw</b>	[hebr.: = ישוב, Bevölkerung, bewohnter Ort, zivilisierte Gesellschaft] Jüdische Gemeinschaft bzw. Juden in Israel.
<b>Kanaan</b>	Bez. für das „Gelobte Land“ der Juden, das zwischen dem Libanon (im Norden), dem Golf von Elat oder dem Wadi El-Arish bis hin zum Tal Zoar südlich des Toten Meers (im Süden), dem Bergland im Jordangraben oder der syrischen Wüste (im Osten) und dem Mittelmeer (im Westen) liegt. (s. <i>Israel, Palästina</i> ).
Maimonides	s. <i>Rambam</i> .
<b>Midrasch</b>	[hebr.: מדרש = Lernen, Studium, Auslegung] Teil des Talmuds.
<b>Minjan</b>	[hebr.: מניין, Zählung] Gruppe von mindestens zehn jüdischen religiösmündigen Männern, die es zur Abhaltung eines gemeindlichen Gottesdienstes braucht.
<b>Palästina</b>	s. (Eretz) Israel; Kanaan.
<b>Philosemitismus</b>	im Wortsinne: Liebe zu den Semiten; positive, nicht immer vorurteilsfreie Haltung gegenüber den Juden.
<b>Pogrom</b>	[russ.: Omcomk = Massaker, Verwüstung] anti-jüdische Ausschreitung.
<b>Proselyt</b>	[griech.: Hinzugekommener] zum Judentum übergetretener Nichtjude (hebr.: גֵּר צְדִיק, <i>ger zedik</i> ).
<b>Rabbiner</b>	[von hebr.: רַבִּי, <i>rabbi</i> = mein Lehrer] Talmudgelehrter.
<b>Rambam</b>	[hebr.: רַמְבַּ"ם, Abkürzung für hebr.: <b>Rabbi Mose Ben Maimon</b> ] Maimonides, Philosoph, Arzt und Wissenschaftler (30.3.1135 Cordoba - 13.12.1204).
<b>Schabbat</b>	[hebr.: שַׁבָּת] Der siebte Tag der Woche, beginnend am Freitagabend, endet er am Samstagabend; wöchentlicher Ruhe- und Festtag der Juden.
<b>Schoah</b>	[hebr.: שׁוֹאָה = <i>ursprünglich</i> : Katastrophe] Der Mord an den europäischen Juden während des Zweiten Weltkriegs.
<b>Semiten</b>	aus sprachlichen Untersuchungen hervorgegangene Bezeichnung einer Sprachenfamilie, zu der die hebräische und arabischen Sprachen gehören; im modernen Rassismus meist Bezeichnung für Juden.
<b>Sephardim</b>	[von hebr.: סְפָרַד, <i>sefarad</i> = Spanien] 1. <i>ursprünglich</i> : aus Spanien stammende Juden; 2. im Gegensatz zu Aschkenasim: orientalische Juden, Juden in Nordafrika und der arabischen Welt; 3. jüdische Israelis, deren Familien aus Nordafrika und der arabischen Welt nach Israel gekommen sind.
<b>Synagoge</b>	[griech. = Gemeinde; hebr.: בֵּית־כְּנֶסֶת, <i>beith ha-knesseth</i> = Haus der Versammlung; jidd.: Schul] Lehr-, Bet- und Versammlungshaus jüdischer Gemeinden.

<b>Talmud</b>	[hebr.: תלמוד = Studium, Belehrung, Lehre] Um 500 n.u.Z. abgeschlossene Sammlung von Diskussionen, Geschichten und Weisungen, die sich mit der Ausdeutung der Tora beschäftigen.
<b>Tenach</b>	[hebr.: תנ"ך, von hebr.: תורה, <b>Tora</b> = Fünf Bücher Mose, נביאים, <b>newiim</b> = Propheten, כתובים, <b>ketuwim</b> = Schriften] Hebräische Bibel, als „Altes Testament“ auch Teil der christlichen Bibel.
<b>Tora</b>	[hebr.: תורה] Die Fünf Bücher Mose.
<b>Zeloten</b>	[griech.: Eiferer] Bezeichnung für verschiedene Gruppen jüdischer Aufständischer in dem jüdischen Aufbegehren gegen die römische Okkupation (66 bis 73 n.u.Z.).
<b>Zionismus</b>	[von hebr.: ציון, Zion] politische Bewegung zur Errichtung eines jüdischen Staates, seit dem ausgehenden 19.Jahrhundert von wachsender Bedeutung für das moderne Judentum.



## 9. Literaturverzeichnis

### 9.1. Literatur für LehrerInnen

Die in dieser Rubrik genannten Titel dienen der Reflexion der Lehrerin bzw. des Lehrers in Hinblick auf die eigene Rolle und Perspektive im Zusammenhang mit deutscher und jüdischer Geschichte.

**Abram, I. / Heyl, M.:** Thema Holocaust - Ein Buch für die Schule, Reinbek 1996  
Handbuch für die pädagogische Auseinandersetzung mit dem Holocaust im schulischen Unterricht. Zwei pädagogische Essays beleuchten die Fragen, Ziele und Probleme bei der Behandlung dieses Themas. Ein ausführlicher strukturierter Quellen- und Materialenteil kann direkt für den Unterricht genutzt werden. Das Buch wird durch einen Serviceteil mit Adressen von Gedenkstätten, Museen und Einrichtungen und Lektüreempfehlungen abgerundet. [Rowohlt Sachbuch 9733, früher DM 16,90, jetzt DM 10,- + DM 5,- Porto; im Buchhandel vergriffen, Bezug allein über die Forschungs- und Arbeitsstelle, Wohlers Allee 58, 22767 Hamburg]

**Antisemitismus und Holocaust.** Ihre Darstellung und Verarbeitung in der deutschen Kinder- und Jugendliteratur. Oldenburg 1988.

Katalog einer Ausstellung der Universitätsbibliothek Oldenburg. Eine Sammlung bedeutender Aufsätze zur Kinder- und Jugendliteratur mit thematischem Bezug. Als kommentierte Bibliografie für die Literaturlauswahl ein wichtiges Hilfsmittel für LehrerInnen. Die Aufsätze geben wichtige Anregungen für die Behandlung im Unterricht, insbesondere der Beitrag von *Zohar Shavit*. [ISBN 3-8142-0291-0, ca. DM 30,-]

**Brendler, K.:** Die Holocaustrezeption der Enkelgeneration im Spannungsfeld von Abwehr und Traumatisierungen. In: Benz, W. (Hg.): Jahrbuch für Antisemitismusforschung 3. Frankfurt/New York 1994. S.303-340.

Darstellung der Ergebnisse einer Untersuchung unter bundesdeutschen SchülerInnen zum schulischen und familiären Umgang mit der Thematik Holocaust. [ISBN 3-593-35030-0, ca. DM 40,-]

**Herwig, R. M.:** Die jüdische Mutter - Das verborgene Matriachat, Darmstadt 1994  
Umfassende Studie zur Rolle der Frau im Judentum. [Wissenschaftliche Buchgesellschaft]

**Heyl, M.:** Erziehung nach Auschwitz. Eine deutsche Perspektive. In: Geschichte, Politik und ihre Didaktik. Beiträge und Nachrichten für die Unterrichtspraxis. Heft 1-2/1994. S.63-73.

Darstellung zu den besonderen Problemen bei der Beschäftigung mit der Geschichte der Shoah und der jüdischen Geschichte in Deutschland nach Auschwitz. [ISSN 0343-4648]

**Heyl, M.:** Erziehung nach Auschwitz. Eine Bestandsaufnahme. Deutschland, Niederlande, Israel, USA, Hamburg 1997 [Dr. Krämer Verlag, ISBN 3-89622-019-5, DM 98,-].

Dissertation; Darstellung und Analyse bestehender gesellschaftlicher und pädagogischer Bemühungen im Umgang mit dem Holocaust in Deutschland, den Niederlanden, U.S.A. und Israel. Ausführliche theoretische Auseinandersetzung mit den Fragen, Problemen und Zielen einer „Erziehung nach Auschwitz“.

**Hirsch, P. / Lopez, B.A.:** Reiseführer durch das jüdische Deutschland“ München 1993

Hervorragend für die Planung von Exkursionen und thematischen Ausflügen auf Klassenreisen [Verlag Roman Kovar]

**Kaufmann, U. R.** (Hg.): Jüdisches Leben heute in Deutschland. Bonn 1993 [Inter Nationes]

Diese Aufsatzsammlung liefert einen recht guten Überblick über Einrichtungen, die sich mit jüdischer Kultur und Geschichte, aber auch mit aktuellen jüdischen Belangen beschäftigen. Eine gute erste Orientierung für LehrerInnen.

**Poliakov, L.:** Der arische Mythos. Zu den Quellen von Rassismus und Nationalismus. Mit einem Vorwort von Matthias Heyl. Hamburg 1993.

Darstellung der Ursprungsmythen verschiedener europäischer Nationen und der Wurzeln von Antisemitismus, Rassismus und Nationalismus. [ISBN 3-88506-220-8, ca. DM 40,-]

**Schreier, H. / Heyl, M. (Hg.):** Das Echo des Holocaust. Pädagogische Aspekte des Erinnerns. Hamburg 1994. 2.Aufl.

Internationale Autoren äußern sich zu ihren Perspektiven auf jüdische und deutsche Geschichte und Kultur nach Auschwitz. [ISBN 3-926952-68-7, ca. DM 40,-]

**Schreier, H. / Heyl, M. (Hg.):** Die Gegenwart der Schoah. Zur Aktualität des Mordes an den europäischen Juden. Hamburg 1994.

Stellungnahmen namhafter Autoren aus den U.S.A., Israel, den Niederlanden, der Schweiz und der Bundesrepublik zu Fragen des Umgangs mit der Erinnerung, jüdischer und deutscher Geschichte. [ISBN 3-926952-79-2, ca. DM 40,-]

**Schreier, H. / Heyl, M. (Hg.):** „Daß Auschwitz nicht noch einmal sei...“ - Zur Erziehung nach Auschwitz, Hamburg 1995.

Tagungsband zu einer internationalen Tagung zu den Fragen einer „Erziehung nach Auschwitz“ [ISBN 3-89622-001-2, ca. DM 50]

**Zuidema, W.:** Gottes Partner. Begegnungen mit dem Judentum. Neukirchen-Vluyn 1983 [ISBN 3-7887-0700-3, ca. DM 34,-]

Insbesondere für den christlichen Religionsunterricht geeignete grundlegende Orientierung, da der Autor dicht an christlicher Erfahrung die jüdische Religion und Kultur würdigt, ohne christliche Stereotypen über das Judentum weiterzutragen.

## **9.2. Literatur für LehrerInnen und SchülerInnen**

Die hier genannten Titel sind sehr gut lesbar und verständlich, können daher gleichermaßen für LehrerInnen und SchülerInnen empfohlen werden.

**Die Heilige Schrift.** Ins Deutsche übertragen von Naftali Herz Tur-Sinai. Neuhausen / Stuttgart 1993.

Guter Einstieg in die hebräische Bibel, besser verständlich als die Übersetzung von Buber und Rosenzweig. [ca. DM 40,-]

**Benz, W.** (Hg.): Legenden, Lügen, Vorurteile. Ein Wörterbuch zur Zeitgeschichte, München 1992. [dtv]

**Ginzel, G.B.** (Hg.): Antisemitismus. Erscheinungsformen der Judenfeindschaft gestern und heute. O.O. 1991, 1992.

Hervorragend ausgewählter Sammelband zu aktuellen Erkenntnissen der Antijudaismus- und Antisemitismusforschung. [ca. DM 70,-]

**Kemelman, H.:** Gesammelte Werke. Mit Rabbi David Small durch eine kriminelle Woche. Reinbek 1990

Eine Reihe von Kriminalfällen, die der amerikanische Rabbiner David Small mit Hilfe seiner rabbinischen Gelehrsamkeit und Menschenkenntnis löst. Ausgesprochen unterhaltsame und informative Lektüre. Da Lernen auch Spaß bringen darf... - eine Empfehlung auch für die Sommerferien. [ca. DM 50,-]

**Lötsch, R.:** Jiddisches Wörterbuch. Mannheim / Leipzig / Wien / Zürich 1992  
Gelungenes Wörterbuch in deutscher Umschrift und Übersetzung mit Hinweisen zur Schreibung, Grammatik und Aussprache [ca. DM 15,-]

Philolexikon - Handbuch des jüdischen Wissens. Frankfurt 1992.  
Nachdruck eines grundlegenden Nachschlagewerks aus dem Jahre 1936. [ca. DM 34,-]

**Poliakov, L.:** Geschichte des Antisemitismus. 8 Bände. Frankfurt 1977ff.  
Umfassendste Darstellung der Geschichte der Verfolgung der Juden. [ca. DM 170,-]

**Rohrbacher, S. / Schmidt, M.:** Judenbilder. Kulturgeschichte antijüdischer Mythen und antisemitischer Vorurteile. Reinbek 1991 [ca. DM 27,-]  
Eine ansprechend gestaltetes und gut verständliches Kompendium.

**Schoeps, J.H. (Hg.):** Neues Lexikon des Judentums. Gütersloh 1992.  
Hervorragend gestaltetes Nachschlagewerk mit Beiträgen zu allen Wissensgebieten von den bedeutendsten deutschsprachigen Autoren; mit reichhaltigen Abbildungen. Gehört in jede Schulbibliothek und sollte auch jede(r) im Unterricht mit dem Thema Judentum befaßte LehrerIn ihr bzw. sein eigen nennen. [ca. DM 130,-]

**Trease, G.:** Das goldene Elixier. Weinheim / Basel 1993.  
Ein hervorragendes, spannendes Buch über das jüdische Leben im Mittelalter. Es gibt einen Einblick in das Leben der Juden unter christlicher und muslimischer Herrschaft. Glänzend, einfühlsam und mitreißend geschrieben. Nachteil: die Geschlechterrollen sind recht statisch festgeschrieben, die Identifikationsangebote richten sich eher an männliche Schüler. Auch dieses Manko kann jedoch durchaus produktiv diskutiert werden (Rollenverständnis im Mittelalter und zur Entstehungszeit der Erzählung). Zur Lektüre *dringend* empfohlen. [DM 14,80]

**Vries, S. Ph. de:** Jüdische Riten und Symbole. Reinbek 1990.  
Anspruchsvolle, überaus kenntnisreiche und zugleich bildhafte Beschreibung von religiösen Bräuchen und Weisungen im jüdischen Alltag. [ca. DM 20,-]

Was jeder vom Judentum wissen muß. Gütersloh 1991.  
Auftragsarbeit des Arbeitskreises „Kirche und Judentum“ der Vereinigten Evangelisch-Lutherischen Kirche und des Nationalkomitees des Lutherischen Weltbundes. Sinnvoll insbesondere im Religionsunterricht. [ca. DM 17,-]

## Zu den Autoren

**Matthias Heyl, Dr. phil., M.A.** - Jg. 1965, Historiker und Erziehungswissenschaftler. Studium der Geschichte, Erziehungswissenschaft und Psychologie in Hamburg. 1992 bis 1996 wissenschaftlicher Angestellter der Universität Hamburg. Lehraufträge an den Universitäten Hamburg und Rostock; Dozent im Bereich der Lehrerfortbildung und Gastdozent der Führungsakademie der Bundeswehr; Referent, Moderator und Organisator verschiedener internationaler Tagungen, Leiter der Hamburger Forschungs- und Arbeitsstelle »Erziehung nach/über Auschwitz« ([www.fasena.de](http://www.fasena.de)).

**Veröffentlichungen (Auswahl):** Ellermeyer / Heyl / Heymann [Hg.]: *Schalom, Harburg - nicht nur ein Besuch*, Hamburg 1992. Schreier / Heyl [Hg.]: *Das Echo des Holocaust - Pädagogische Aspekte der Erinnerungsarbeit*, Hamburg 1992, 1994<sup>2</sup>. Schreier / Heyl [Hg.]: *Die Gegenwart der Shoah - Zur Aktualität des Mordes an den europäischen Juden*, Hamburg 1994. Schreier / Heyl [Hg.]: *„Daß Auschwitz nicht noch einmal sei...“ - Zur Erziehung nach Auschwitz*, Hamburg 1995. Abram / Heyl: *Thema Holocaust - Ein Buch für die Schule*, Reinbek 1996. Schreier / Heyl [Hg.]: *Never Again! The Holocaust's Challenge for Educators*, Hamburg 1997. Heyl: *Erziehung nach Auschwitz. Eine Bestandsaufnahme. Deutschland, Niederlande, Israel, USA*. Hamburg 1997. Moysich / Heyl [Hg.]: *Der Holocaust – ein Thema für Kindergarten und Grundschule?* Hamburg 1998.

**Dr. Margit Maronde-Heyl, M.A.** - Jg. 1967, Germanistin und Historikerin. Studium der Geschichte und Germanistik in Greifswald; Ausbildung zur Diplom-Lehrerin. 1994-96 Referendariat (Lehramt Gymnasien) in Hamburg, Lehrbeauftragte an der Universität Rostock, Mitarbeiterin des Instituts für Lehrerfortbildung (ifl) Hamburg mit dem Arbeitsgebiet interkulturelle Erziehung. **Veröffentlichungen (Auswahl):** *Erzogen nach Auschwitz: Erfahrungen mit dem Holocaust. Orte, Bücher, Berührungspunkte*, in: Schreier / Heyl (1994<sup>2</sup>), S.249-254. **Mitarbeit:** Abram / Heyl: *Thema Holocaust - Ein Buch für die Schule*, Reinbek 1996.

**StDin Gisela Schacht** - Jg. 1938, war bis zu ihrer Pensionierung als Gymnasiallehrerin in Nürnberg und in der Lehrerausbildung tätig. Von ihr stammen neben wichtigen inhaltlichen und schulpraktischen Anregungen wesentliche Teile der methodisch-didaktischen Überlegungen und die schematische Verlaufsübersicht in diesem Band. Zu ihren **Veröffentlichungen** zählt der Aufsatz *Möglichkeiten und Grenzen der Vermittlung jüdischer Geschichte im Unterricht - Eine Stellungnahme aus der gegenwärtigen Schulpraxis*, in: Schreier / Heyl (1994), S.241-261.