

Schönberger Hefte

4/83

SCHÖNBERGER HEFTE

Laufende Nr. der Heftreihe 51 / 13. Jahrgang

ISSN 0170 — 6128

4 / 1983

Herausgeber: Religionspädagogisches Amt und Religionspädagogisches
Studienzentrum der Evangelischen Kirche in Hessen und Nassau

Redaktion: Gerhard Brockmann / Hans Heller

Zuschriften an: Religionspädagogisches Studienzentrum
Im Brühl 30, 6242 Kronberg 3, Telefon: 0 61 73 / 40 51

Inhalt: Wie war das mit den Juden?
— Aufzeichnungen zum Religionsunterricht in einem 6. Schuljahr — . . . 1

Erfahrung und Rationalität im Religionsunterricht —
Kritische Anmerkungen zu Heft 4/1982 der Schönberger Hefte 35

Paulus, Wanderer zwischen zwei Welten
Interview mit Paulus 40

Anschriften der
Autoren
dieses Heftes: Adelheid Bruinier und Thomas Bruinier,
Berliner Straße, 3501 Ahnatal-Heckershausen

Dr. Wolfgang Sander, Virchowstraße 43, 6320 Alsfeld

Eva Maria Elbert und Hans Dieter Elbert,
Juttastraße 26, 6520 Worms 15

Die Schönberger Hefte erscheinen vierteljährlich im Verlag Evangelischer Presseverband für Hessen und Nassau, Neue Schlesinger Gasse 24, Postfach 2747, 6000 Frankfurt am Main 1

Einzelheft: DM 3,— (zuzüglich Versandkosten)

Abonnement: DM 9,— (zuzüglich Versandkosten)

Materialien: DM 0,25 pro Stück (zuzüglich Versandkosten)

Neubestellungen und Adressenänderungen bitte dem Verlag mitteilen

Gesamtherstellung: Buchdruckerei Kühn KG, Darmstädter Straße 26, 6070 Langen

Wie war das mit den Juden?

— Aufzeichnungen zum Religionsunterricht in einem 6. Schuljahr —

Adelheid und Thomas Bruinier

Ermitteln und nachdenken

Wir war das eigentlich mit den Juden? haben Schüler gefragt.

Ihre Frage gilt nicht den Juden zur Zeit Jesu: Auch die Glaubenstradition des Judentums ist nicht gemeint. Sie wollen wissen, was mit den jüdischen Mitbürgern in Deutschland während der Zeit des Nationalsozialismus geschehen ist.

Wir erteilen in dieser Klasse seit dem 5. Schuljahr den evangelischen Religionsunterricht. Inhaltlich vorausgegangen ist eine Unterrichtseinheit „Israel heute“, in der die Schüler neben ausführlichen Informationen über das Land, seine Menschen und seine historischen Stätten, Teile der religiösen Tradition des Judentums kennengelernt haben. Eine Unterrichtseinheit über „Zeit und Umwelt Jesu“ hat sich angeschlossen. An deren Ende fragten Schüler: Wie war das mit den Juden bei Hitler? Warum wurden die eigentlich verfolgt?

Als das 6. Schuljahr begann, haben wir gemeinsam mit den Schülern verabredet, worüber wir in der nächsten Zeit arbeiten wollen. Das Thema: Wie war das mit den Juden? wurde — neben anderen Themen — favorisiert.

Wir möchten Genaueres über Fragen und Interessen unserer Schüler erfahren. Die sollen — auch — Grundlage für unsere Unterrichtsplanung sein. Wir bitten die Schüler, daß jeder für sich aufschreibt,

WAS MÖCHTE ICH ÜBER JUDEN WISSEN?

J = Junge, M = Mädchen

J Warum hat man die Juden verfolgt und getötet?

Warum haben die Juden Hitler gehaßt?

Warum tun die Juden nichts zu ihrer Abwehr gegen Hitler?

J Warum haßte Hitler die Juden?

Was haben sie alles getan, um die Juden zu töten? Warum wurden sie getötet?

J Wie hat es überhaupt angefangen mit der Judenvernichtung, wie ging es los, daß Hitler die Juden haßte?

Was war der Grund von Hitler, die Juden zu vernichten, und wie hat es aufgehört, daß die Juden vernichtet wurden?

J Warum wurden die Juden gehaßt? Warum wurden die Juden nicht als Menschen bezeichnet wie wir?

M Ich möchte gerne wissen, wie sie sich mit ihrer Last abgefunden haben. (Wie sie damit gelebt haben.)

Warum die Juden verachtet und mißhandelt wurden.

J Wie erging es den Juden damals?

Was hatte das Vergasen für einen Sinn?

Warum wollte Hitler den Krieg?

Wieso durften die Juden bzw. auch andere Menschen nicht gegen den Krieg reden?

J Wie hat Hitler sie in die Falle gelockt und getötet?

Wann hat der Massenmord begonnen?

Sind die Juden von Anfang an gejagt worden?

Wann wurde der Staat Israel gegründet?

In wieviel und was für Länder wurden die Juden gejagt?

M Für was gibt es den Judenstern?

Warum haben sie Juden geschlagen (totgeschlagen)?

Wie lange gibt es den Judenstern?

M Ich möchte wissen, warum die Deutschen (nicht alle) die Juden nicht mögen. Ich möchte wissen, warum die Juden sich nicht gerächt haben.

Haben die Juden zu Hitler gehalten?

Wo haben die Juden gelebt?

Haben manche Juden gegen Hitler gekämpft?

Haben die Juden eine Arbeit gehabt?

M Ich möchte wissen, warum die Juden früher, als Hitler noch lebte, einen Judenstern tragen mußten?

M Warum wurden Juden getötet?

Wie kam Hitler darauf, wer Jude sein soll?

M Ich möchte wissen, wie die deutschen Familien zu den jüdischen Familien standen.

Wie kam es zu dem Judenhaß?

Wieso wurden die Juden vergast oder auf andere Weise umgebracht?

Warum gab Hitler immer solche Befehle, wo Menschen getötet wurden?

J— Wie wurden die Juden im KZ behandelt?

Wie die Juden lebten

Was für Feinde hatten die Juden?

Wie lange dauerte der Kampf gegen die Juden?

Warum wurden die Juden bekämpft?

Wieviele Länder waren gegen die Juden?

Wieviele Macht hatten die Juden?

M Warum mußten Juden den Stern tragen?

Wie haben Juden gelebt?

Warum war Hitler so gemein zu den Juden?

J Wozu gibt es KZ?

Warum wurden sie so behandelt?

Juden sind auch Menschen und keine Tiere.

Warum wurden Juden gehaßt?

Warum mußten Juden einen Stern tragen?

M Warum wurden die Juden gehaßt?

Was ist ein Jude?

Wie verhält sich ein Jude seinen Feinden gegenüber?

Wir sind überrascht. Hatten wir doch vermutet, daß sich die meisten Schüler eher für die Ereignisse um „Judenvernichtung“, „Massenmord“, „KZ“ und „Vergasen“ interessieren. Statt dessen entnehmen wir den überwiegenden Schülerfragen und -voten Anteilnahme am Schicksal und Leidensweg der betroffenen Menschen, verbunden mit Verständnislosigkeit gegenüber Judenhaß und Judenverfolgung und dem Wunsch nach Erklärung und Information.

Für uns ergibt sich daraus die Frage: Wie weit sind wir — bezogen auf die Verste-

hemsmöglichkeiten unserer Schüler — berechtigt, diesen Problembereich bereits im 6. Schuljahr zu thematisieren? Die Begründung, dies sei so von den Schülern gewünscht, reicht sicher nicht aus. Da überzeugt schon eher das inhaltliche Argument, das auf die Diskrepanz verweist zwischen dem, was in der Regel zum Holocaust im 5./6. Schuljahr thematisiert bzw. verschwiegen wird und dem tatsächlichen Vor- bzw. Halbwissen der Schüler dieser Jahrgangsstufe, durch Film, Fernsehen und Illustrierte ebenso bedingt wie durch familiäre Einflüsse oder Gespräche.

Für uns kommt dazu, daß wir die Dringlichkeit und Eindringlichkeit der Schülerfragen nicht bezweifeln.

Verantwortlicher Religionsunterricht wird daher die akute Schülerfrage nicht verschieben („das kommt erst später dran“), sondern er wird eine den Schülern dieser Jahrgangsstufe angemessene Aufarbeitung versuchen. Darum haben wir uns bemüht.

Planen und unterrichten

Wir beginnen den Unterricht, indem wir die Frage mehrerer Schüler aufnehmen: Warum mußten die Juden einen Stern tragen? Wir setzen also mit der Nazizeit ein und führen die Schüler dann — über die Kennzeichen „Judenhut“ und „Judenfleck“, die Vorläufer des Judensterns sind, zurück bis ins Mittelalter.

Die folgenschwersten Pogrome des Mittelalters wurden — neben den vorausgegangenen der Kreuzritter — durch die Pest ausgelöst.

Im Zusammenhang dieser Katastrophe für die jüdische Bevölkerung lernen die Schüler einen Grund für die Verfolgung kennen: Durch Brunnenvergiftung sollen die Juden die Pest verbreitet haben. Schwerwiegender sind drei andere Verleumdungen, die zur Verfolgung und Vernichtung jüdischer durch ihre christlichen Mitbürger im Mittelalter führten — Ritualmord, Hostienfrevell und Wucherei — und die sich bis in die Nazizeit hinein durchgehalten haben (noch 1943 läßt Himmler „mehrere 100 Stück“ von dem Buch „Die jüdischen Ritualmorde“ an SS-Standartenführer verteilen; „Der Stürmer“ macht diese Greuelgeschichten zum

Dauerthema, verbunden mit dem entsprechenden Bildmaterial).

Sind durch diese „Vorgeschichte“, die zugleich ein Stück Christentumsgeschichte ist, einige Wurzeln des nazistischen Antisemitismus aufgezeigt, so soll jetzt eine „Zeittafel“ den Schülern verdeutlichen, wie „alltäglich“ die Verfolgung jüdischer Mitbürger während der Hitlerzeit begann, wie „alltäglich“ und konkret sie sich fortsetzte und steigerte, um mit der Vernichtung von Juden aus ganz Europa in den Konzentrations- und Vernichtungslagern des Ostens zu enden.

Die „Zeittafel“ macht es den Schülern möglich, das Schicksal eines Menschen — des Malers Felix Nussbaum — zeitlich einzuordnen und sich an seinen Bildern zu vergegenwärtigen. Sein Lebensweg endet in Auschwitz. Ein behutsamer Bericht über dieses größte Konzentrations- und Vernichtungslager schließt sich an. Das Unterrichtsvorhaben endet zeitlich in der Gegenwart der Schüler mit einer Erinnerungs- und Nach-Denk-Stunde für die Ermordeten.

Das Thema dieser Unterrichtseinheit läßt sich nicht allein auf kognitivem Weg erarbeiten. Es will Betroffenheit bei den Schülern erzeugen und setzt Betroffenheit beim Lehrer voraus. Sie findet unter anderem ihren Niederschlag in der Art der Veröffentlichung:

1. Vor jedes Stundenthema stellen wir einen Satz — gleichsam als Motto — der mehr über den Inhalt der Stunde(n) aussagt, als es eine didaktisch korrekte Themenformulierung leisten kann.
2. Der Intensität der Medien entspricht die Dichte in den Schüleräußerungen. Sie geben u.E., besser als jede detaillierte Unterrichtsplanung, Auskunft über Verlauf, Erfolg oder Mißerfolg der einzelnen Arbeitsphasen. Wir beschränken uns darum bei der Notierung auf die Angabe der (Unterrichts-)Schritte.

Verbunden mit unseren Planungsideen zeichnen wir so Unterricht aus, legen aber weder einen *Unterrichtsentwurf* noch ein *Unterrichtsmodell* vor.

Sind unsere Aufzeichnungen auch relativ umfangreich, so stellen sie doch nur *einen* Aspekt der Gesamtproblematik dar, die in höheren Jahrgangsstufen weiter ausge-

führt werden müßte. Für diese Jahrgangsstufe stellen wir uns für die Weiterbearbeitung dieses Problemereichs diese thematischen Einheiten vor:

- Wie ist das mit den Türken? (Fremdenhaß)
- Helfer in dunkler Zeit (Menschen bewahren jüdische Mitbürger vor der Vernichtung)

Vielleicht regen unsere Aufzeichnungen dazu an, aufgrund der eigenen Voraussetzungen im Bemühen um die eigenen Schüler und das Anliegen Ähnliches zu versuchen.

Aufbau der Unterrichtsaufzeichnungen:

I. „Stern ohne Himmel“ (Leonie Ossowski) — Der „Judenstern“ (Motto ist ein Buchtitel, Beltz-Verlag, Weinheim 1978)

II. „Schwerter, die mein armes Volk erschlagen“ (Rabbi Meir) — Die Juden werden für die Pest verantwortlich gemacht (Motto ist einem Gedicht entnommen, bei L. Sievers a.a.O. abgedruckt)

III. „Als Verruchte, als Verfluchte, läßt man uns gelten“ (Rabbi Meir) — Wie die Juden Opfer von Vorurteil und Aberglauben wurden (Motto wie II.)

IV. „Die Juden sind an allem Schuld“ — Wie ein Junge dazu kommt, die Juden zu hassen (Motto ist eine Redewendung aus der Nazizeit)

V. „Angst packt mich an, denn ich ahne, es nahen Tage voll großer Klage“ (Erich Mühsam) — Eine Zeittafel (Motto aus einem Gedicht von E. Mühsam, entnommen aus : verboten und verbrannt, Deutsche Literatur im Exil 1933—1945, Ausstellungskatalog 11. Intern. Buchmesse, Jerusalem 1983)

VI. „Wenn ich untergehe, laßt meine Bilder nicht sterben“ — Felix Nussbaum (Motto aus: Junk/Zimmer a.a.O.)

VII. „Als Israels Leib zog aufgelöst in Rauch durch die Luft“ (Nelly Sachs) — Auschwitz (Motto: Gedicht von N. Sachs, in: verboten und verbrannt)

VIII. „Nicht vergessen — sich erinnern und handeln!“ — Wir denken an die Ermordeten (Motto von uns)

I. „Stern ohne Himmel“ — der „Judenstern“

Zeit: ca. 1 Stunde

1. Schritt: Wir sitzen im Kreis. Ich verteile das erste Schülerblatt.

Schüler beschreiben, was sie auf dem Arbeitsblatt sehen und lesen. Ich frage, ob sie sich vorstellen können, wie sich dieser — etwa gleichaltrige — Junge gefühlt haben mag. „Vielleicht seht ihr euch sein Gesicht etwas genauer an“, sage ich.

„Der hat sich bestimmt nicht gut gefühlt“, meint eine Schülerin. Und eine andere ergänzt: „Der konnte das bestimmt nicht verstehen, was das soll“. „Wie kommen die denn dazu“, fragt ein Schüler, „die waren doch auch Deutsche!“ „Ich finde das gemein“, sagt eine Schülerin, „der hat jetzt so'n Dings am Mantel. Und da gucken die jetzt alle auf den. Zeigen da drauf“. Eine Schülerin korrigiert: „Der Dings is'n Davidstern. Ich erinnere an die Bilder von Israel, die ich den Schülern vor einiger Zeit gezeigt habe: „Da war auch ein Bild mit der Fahne Israels dabei. Auf der konntet ihr einen Davidstern sehen. Den haben sich die Juden, den hat sich Israel selbst gewählt. Dies hier ist kein Davidstern. Das ist ein „Judenstern“. Den haben sich die Nazis ausgedacht. Damit sollten jüdische Mitbürger schlecht gemacht werden. So, wie das neben dem Bild steht.

2. Schritt: Die Schüler werden gebeten, sich in 4 Gruppen zusammzusetzen. Immer zwei Gruppen erhalten je einen der nachfolgenden Texte:

Gruppe 1 und 2



Schülerblatt 1

Sterne

Es war dunkel im Treppenhaus. Leise klopfte ich das verabredete Zeichen: einmal — lange Pause — zweimal — kurze Pause — dreimal.

Drinne hörte ich vorsichtige Geräusche. Jemand öffnete eine Tür. Es blieb dunkel. Eine Hand glitt am Türrahmen entlang; das Schloß knackte; zwischen Rahmen und Tür verbreiterte sich ein schwarzer Spalt.

Erst als ich meinen Namen flüsterte, ging die Tür weiter auf. Ich schlüpfte durch und wartete im finsternen Flur, bis die Tür wieder leise geschlossen war.

Eine Hand tastete meinen Ärmel ab, faßte mich und zog mich mit.

Ich spürte am Griff: Es war der Rabbi.

Wir schlichen bis zur Wohnzimmertür.

Der Rabbi kratzte an der Türfüllung. Dann schob er die Tür auf.

Auch im Wohnzimmer brannte kein Licht. Erst als der Rabbi und ich im Raum standen, wurde ein Feuerzeug angeschlagen und eine Kerze entzündet.

Das Wohnzimmer wirkte trostlos. Alle Fenster waren dick verhängt. An den Wänden sah man noch die hellen Flecken, wo die Möbel gewesen waren. Auf dem Boden lag eine Bettstatt, aus alten Decken, Matratzen und Lumpen zusammengesucht. Der Tisch in der Mitte des Zimmers schien das einzige noch brauchbare Einrichtungsstück zu sein. Und auf dem Tisch prunkte in einem silbernen Sabbathleuchter die Kerze.

„Wo ist Friedrich?“ fragte ich.

Herr Schneider hinter dem Tisch zuckte mit den Schultern.

„Er ist zu Bekannten gegangen!“ antwortete er. „Dort wird ihn die Sperrstunde überrascht haben. Dann bleibt er bis zum Morgen dort.“

Der Rabbi setzte sich wieder. Vom Boden nahm er einen alten Mantel auf. „Du hast bessere Augen. Kannst du mir die Nadel einfädeln?“ bat er mich und reichte mir eine Nadel und ein Stück schwarzen Zwirn.

Während ich mich mühte, das Fadenende durch das Ohr zu stecken, sagte der Rabbi: „Es ist nämlich wieder so weit. Wir müssen wieder einen gelben Stern tragen.“ Dabei zeigte er mir einen Stoß gelber Sterne, die auf dem Tisch lagen.

Die handtellergroßen gelben Sterne mit schwarzer Umrandung mußten auf der linken Brustseite befestigt werden. Sie hatten die Form des David-Sterns. In der Mitte war, in Schriftzeichen ähnlich den hebräischen, das Wort „Jude“ eingewebt.

Herr Schneider erhob sich. Wie von einer Bühne herab verbeugte er sich vor mir. Dann knotete er seinen Schal auf und hängte ihn über den Stuhl. Mit der rechten Hand deutete er auf seine linke Seite. Auf dem Mantel — ein gelber Stern!

Er knöpfte den Mantel auf. Auf der Jacke — ein gelber Stern! Er öffnete die Jacke. Auf der Weste — ein gelber Stern!

„Damals mußten die Juden einen gelben spitzen Hut aufsetzen!“ spottete er. „Diesmal ist es ein gelber Stern. — Wir sind in das Mittelalter zurückgekehrt!“

„Und demnächst“, ergänzte der Rabbi, „demnächst wird man uns vielleicht verbrennen — wie im Mittelalter!“

„Und warum“, fragte ich.

„Warum?“ wiederholte der Rabbi leise. „Warum?“ — Im Himmel wird bestimmt, wer erhöht und wer erniedrigt werden soll! Der Herr, sein Name sei geheiligt, hat uns auserwählt vor allen Völkern. Weil wir anders sind, nur weil wir anders sind, deshalb verfolgt und tötet man uns.“

Herr Schneider hatte sich wieder hingesetzt. Mit einer Handbewegung deutete er auf die Kiste, auf der Friedrich sonst immer saß.

Ruhig strich der Rabbi über den Stern, den er soeben angenäht hatte. Er legte die Nadel beiseite und nahm die Brille ab. Über die blakende Kerzenflamme hinweg blickte er in den dunklen Raum. Leise begann er zu erzählen.

Rabbi = jüdischer „Pfarrer“

Sabbath = der jüdische „Sonntag“

Sperrstunde = dann durfte kein jüdischer Mitbürger auf der Straße angetroffen werden

Gruppe 3 und 4

Der Stern

Ich frage mich heute wieder, was ich mich, was ich die verschiedenen anderen schon Hunderte von Malen gefragt habe: welches war der schwerste Tag der Juden in den zwölf Hölleljahren?

Nie habe ich von mir, nie von anderen eine andere Antwort erhalten als diese: der 19. September 1941. Von da an war der Judenstern zu tragen, der sechszackige Davidstern, der

Lappen in gelber Farbe, die heute noch Pest und Absonderung bedeutet, und die im Mittelalter die Kennfarbe der Juden war, die Farbe des Neides und der ins Blut getretenen Galle, die Farbe des zu meidenden Bösen; der gelbe Lappen mit dem schwarzen Aufdruck: „Jude...“

Ein gutmütig aussehender Mann kommt mir entgegen, einen kleinen Jungen an der Hand. Einen Schritt vor mir bleibt er stehen: „Sieh dir den an, Horst — der ist an allem schuld!“

Jetzt, da der Judenstern eingeführt war, tat es nichts mehr zur Sache, ob die Judenhäuser zerstreut lagen oder ein eigenes Viertel bildeten, denn jeder Sternjude trug sein Ghetto mit sich, wie eine Schnecke ihr Haus. Und es war auch gleichgültig, ob in seinem Haus nur Juden oder auch andere lebten, denn über seinen Namen mußte der Stern an der Tür kleben. Der Stern, lautete die Gestapovorschrift, muß unverdeckt an der Herzseite getragen werden, auf dem Jacket, auf dem Straßenmantel, auf dem Arbeitsmantel . . .

Wenn du an warmen Märztagen den Mantel geöffnet hast, so daß er über der Herzseite zurückgeschlagen ist, wenn du eine Aktenmappe unter den linken Arm geklemmt hältst, dann ist dein Stern verdeckt, vielleicht absichtslos und auf Sekunden, vielleicht auch absichtlich, um einmal ohne Brandmal durch die Straßen zu gehen. Ein Gestapobeamter nimmt immer die Absicht des Verdeckens an, und darauf steht das KZ.

12 Höllenjahre = 1933 — 1945

Ghetto = Viertel eines Ortes, in dem nur Juden wohnten oder wohnen durften

Gestapo = Geheime Staats Polizei in der Hitlerzeit

Der Arbeitsauftrag lautet für alle Gruppen:

1. Lest euch bitte zuerst euren Text durch.
2. Sprecht dann miteinander darüber, was in eurem Text über den „Judenstern“ gesagt wird.
3. Überlegt bitte gemeinsam, was ihr nachher den anderen Gruppen berichten wollt.

Ihr habt dazu 15 Minuten Zeit.

3. Schritt: Die Schüler setzen sich wieder im Kreis zusammen. Die Gruppenberichte

fallen kurz aus. Schüler, die in verschiedenen Gruppen den gleichen Text bearbeitet haben, ergänzen sich.

4. Schritt: Ich sage: Den „Judenstern“ haben sich die Nazis ausgedacht. Wir haben ja eben gelesen und gehört, wie schlimm sich die Menschen gefühlt haben, die dieses Kennzeichen tragen mußten. Die Idee, jüdische Mitbürger durch bestimmte Zeichen auszusondern, stammt allerdings nicht von den Nazis. Sie ist schon sehr alt. Das haben sich vor ihnen schon andere ausgedacht.

Dazu verteile ich ein zweites Schülerblatt.



Schüler beschreiben, was sie sehen. Ich erkläre: Aus Gründen, die wir in einer der nächsten Stunden kennenlernen wollen, wurden die jüdischen Mitbürger, im Mittelalter und später, von ihren christlichen Mitbürgern gezwungen, eine besondere Kleidung zu tragen, an der man sie sofort als Juden erkennen konnte. Damit sollten sie ganz bewußt als Außenseiter abgestempelt werden. Dazu mußten sie im Mittelalter einen Judenhut, später einen sogenannten Judenfleck an ihrer Kleidung tragen.

5. Schritt: Ich schreibe an die Tafel:

Im Mittelalter mußten Juden entweder einen Judenhut oder einen Judenfleck tragen. In der Hitlerzeit mußten sie einen Judenstern tragen. Der Judenstern ist eine Nachbildung des Davidsterns.

Die Schüler übertragen diese Merksätze auf das 1. Arbeitsblatt für ihre Religionsmappe.

Zur Vorbereitung dieser Stunde haben wir an Literatur verwendet:

- „Die Reichskristallnacht — eine Ar-

beitshilfe für Unterricht und Gemeindearbeit“. Hg.: Ev. Arbeitskreis Kirche und Israel in Hessen und Nassau“, 1978 (Diesem Heft ist das Bildmaterial Schülerblatt 1 entnommen)

- Hans Peter Richter: „Damals war es Friedrich“, dtv-junior Nr. 7150, Deutscher Taschenbuch Verlag, München 1976, 3. Auflage

(Diesem Buch ist der Text „Sterne“ entnommen)

- Victor Klemperer: „LTI“ — „Die unbewältigte Sprache“, dtv Nr. 575, Deutscher Taschenbuch-Verlag, München 1969 (Diesem Buch ist der Text „Der Stern“ (gekürzt) entnommen)

- Leo Sievers: „Juden in Deutschland — Die Geschichte einer 2000jährigen Tragödie“, Verlag Gruner + Jahr, Hamburg 1977 (ein Stern-Buch, jetzt auch als Goldmann-Tabu)

(Diesem Buch ist das Schülerblatt 2 entnommen)

- Ismar Elbogen/Eleonore Sterling: „Die Geschichte der Juden in Deutschland“, Fourier Verlag, Wiesbaden 1982

II. „Schwerter, die mein armes Volk erschlagen“

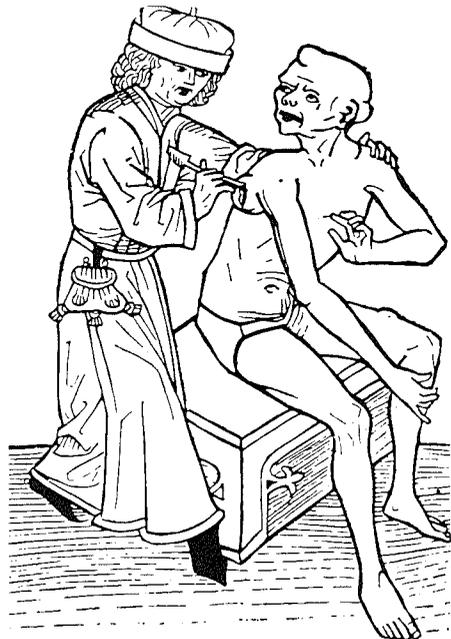
— Die Juden werden für die Pest verantwortlich gemacht

Zeit: ca. 1 Stunde

1. Schritt: Die Schüler sitzen im Kreis. Ich schreibe an die Tafel: DIE PEST. Schüler äußern sich. Einem fällt ein, daß die Pest auch „der schwarze Tod“ genannt wurde.

2. Schritt: Wir verteilen das erste Arbeitsblatt:

Schüler beschreiben, was sie auf dem rechten Bild sehen: Einem Mann wird von einem Arzt eine Eiterbeule aufgeschnitten. Es ist eine Pestbeule. Ich gebe ergänzende Informationen: Außer der Beulenpest gab es die Fleckenpest. Dann war der Körper mit braunen oder schwarzen Flecken übersät. Ihre Wirkung war nicht weniger schrecklich. Die Lungenpest wurde durch Einatmen verbreitet. Die Menschen konnten sie nicht sehen. Das war besonders schlimm. Der Tod war ebenso qualvoll wie bei den anderen Arten.

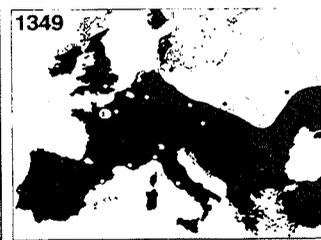
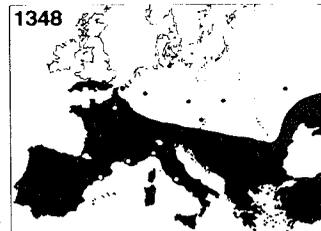
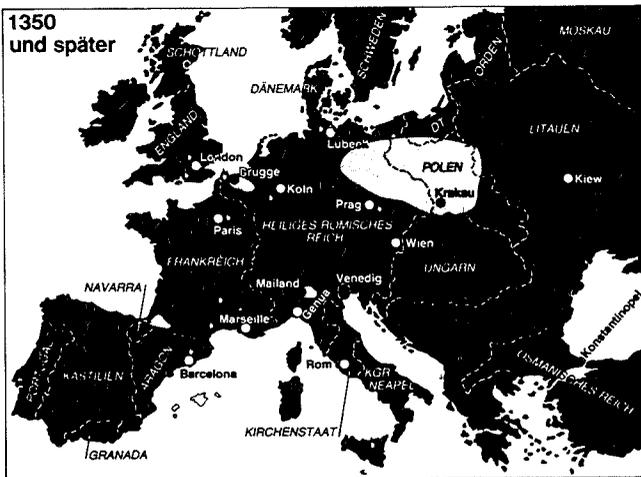
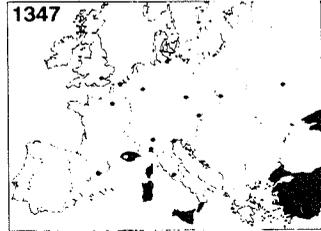
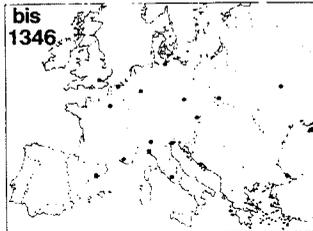


3. Schritt: Wir sehen uns die Karte vom „Todeszug der Pest“ an. Schüler sind erstaunt, wie schnell die Pest sich ausgebreitet hat. Wie schwarze Tinte, die übers Papier läuft, sagt eine Schülerin. Wir nennen

die Länder, die nach und nach von der Pest erfaßt werden. Nur wenige Flecken sind nicht schwarz. Das sind Orte oder Landesteile, die von der Pest verschont bleiben. Sie fallen kaum ins Gewicht.

Der Todeszug der Pest

-  Ausbreitung der Pest
-  von der Pest verschont



4. Schritt: Alle Schüler erhalten den folgenden Text (mit offenem Ende), der dann laut vorgelesen wird:

Die Seuche kam nicht wie aus heiterem Himmel, sie schickte ihre Boten vorweg. Handwerksburschen, Fahrende und Gaukler brachten die ersten Nachrichten mit, daß der Schwarze Tod in Italien und Frankreich schon in mancher Stadt wütete. Sie erzählten in den Schenken davon, und die Angst breitete sich aus in den Städten. Und dann war der Schwarze Tod auf einmal da: Ein Mann taumelt durch die Straßen, hielt sich den Kopf, lallte unverständliche Worte, sank plötzlich in sich zusammen, übergab sich, brach Blut und blieb, vom Fieber geschüttelt, in der Gasse liegen.

Andere kamen gar nicht erst aus ihren Häusern heraus, sondern dümmerten in tiefer Bewußtlosigkeit dahin. Aus ihren Leistenbeugen und unter den Achseln quollen Geschwülste, groß wie Gänseeier, platzten auf und ergossen Blut und Eiter ins Stroh, in dem die ganze Familie schlief. Einige quälten sich tagelang, bis sie starben. Manche fielen plötzlich tot in sich zusammen.

Alle paar Tage kamen Männer in langen Mänteln mit schmalen Augenschlitzen in den Kapuzen, verbrannten Wacholder, beteten, warfen die Toten schichtweise auf ihren Karren und schafften sie zum Friedhof.

Die Menschen waren dem Schwarzen Tod hilflos ausgeliefert. Sie sahen nur die schwarzverfärbten Leichen. Der Erreger der Pest wurde erst 1894 entdeckt. Der mittelalterliche Arzt konnte nicht wissen, daß Flöhe ihn übertrugen. Flöhe gehörten zum täglichen Leben, ebenso wie die Ratten, die in ihrem Fell die Flöhe aus Asien eingeschleppt hatten.

Da weder Ärzte noch Priester das Schauerliche erklären konnten, griff man auf alte Deutungen zurück . . .

5. Schritt: Die Schüler werden gebeten, sich zu zweit oder zu dritt zusammzusetzen. Ich sage: Ihr habt gehört, daß die Menschen damals dieser schrecklichen Seuche völlig ausgeliefert waren. Sie versuchten sich zu erklären, warum gerade sie von der Pest befallen wurden. Welche Erklärungen könnten sie sich gegeben haben? Notiert das bitte unter eurem Text.

6. Schritt: Die Schüler sprechen etwa 5 Minuten miteinander. Dann setzen wir uns wieder in den Kreis. Mögliche Erklärungen werden zusammengetragen:

— „Vielleicht hatten die Menschen geflucht über die Pest und deswegen kam sie.“

— „Vielleicht hatten die Menschen gedacht, sie würden für etwas bestraft, was sie Freund oder Feind angetan haben.“

— „Es sammelte sich der Dreck in der

Luft, und die Menschen atmeten ihn ein.“

— „Ein anderer Mensch hat die Pest gebracht.“

— „Gott ist böse. Der liebe Gott hat sie bestraft.“

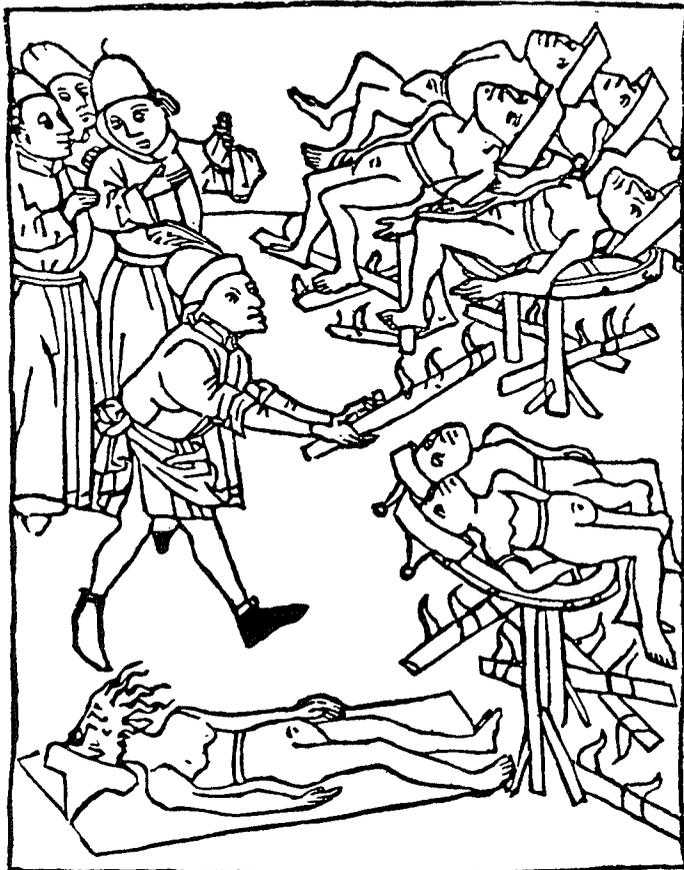
— „Vielleicht denken sie, daß ein böser Geist über Nacht gekommen ist und sie alle verpestet hat. Deswegen machten sie Krach, um die Geister zu vertreiben (heute Silvester).“

— „Der Teufel hat sie überfallen.“

— „Die Pest kommt als blaues Flämmchen.“

7. Schritt: Wir bestätigen, daß dies alles mögliche Erklärungen waren.

Die entscheidende Erklärung, die die Menschen sich damals gegeben haben, sei von ihnen allerdings noch nicht genannt worden. Dazu ist ein Schülerblatt vorbereitet:



Als wir es austeilen, rufen einige Schüler spontan: Das sind die Juden / Man kann das daran sehen, daß die einen Judenhut aufhaben / Die meinten, die Juden haben die Pest ausgelöst.

8. Schritt: Nachdem das Bild von den Schülern genauer beschrieben worden ist, lese ich zum Abschluß den folgenden Text vor:

In einer französischen Stadt ließen sie einen Juden so lange foltern, bis er vor Gericht ein Geständnis ablegte, er habe sich mit mehreren Glaubensgenossen verschworen, die Pest über ganz Europa auszubreiten. Zu diesem Zweck hätten sie einen Saft in großer Menge bereitet und an alle Juden verteilt. Die hätten dann damit in weitem Umkreis die Brunnen vergiftet. Daraufhin wurden alle Juden dieser Stadt hingerichtet. Die Pest aber sucht sich weiter ihre Opfer.

Auch in Deutschland beschuldigten sie die Juden mit den Worten: Sie haben Gift in die Brunnen geworfen! Und sie züchtigten sie mit Ruten und Dornen, und sie verbrannten sie alsdann . . .

Die Bürger von Zürich, Basel und Schaffhausen — das sind Städte in der Schweiz — verbrannten all ihre Juden. Die Straßburger folgten ihnen. Sie errichteten auf dem Judenfriedhof ein Holzgerüst, trieben alle Juden der Stadt hinauf und nagelten sie ein. Dann setzten sie das Gerüst mit Fackeln in Brand. Sie brauchten ein großes Gerüst und viel Holz. Es lebten nämlich 2000 Juden in der Stadt, und alle sollten verbrannt werden.

Sie wurden alle verbrannt, zweitausend Straßburger Juden am 14. Februar des Jahres 1349. Als der Qualm sich verzogen hatte, plünderten die Straßburger die Häuser der Juden, holten alles heraus, was herauszuholen war, und nahmen vor allem die Schuldscheine an sich.

Die Thüringer Juden hatten sich nach Erfurt geflüchtet, dreitausend im ganzen. Der Rat der Stadt wollte sie beschützen, aber die Kleinbürger forderten ihren Tod. Da sie die Mehrheit hatten, setzten sie sich durch.

Auch die Kölner Ratsherren versuchten vergebens, ihre Juden gegen die erregten Massen zu schützen und konnten am Ende die große Metzerei doch nicht verhindern.

In Worms stellten sich die zwölf Gemeindeältesten mit dem Schwert in der Hand schützend vor die Juden, aber sie konnten sich auf die Dauer nicht gegen die Übermacht der Bürger behaupten und wurden einer nach dem anderen mit der Gemeinde zusammen erschlagen. Ihre Gräber sind erhalten.

In vielen Städten steckten die Juden ihre Häuser selber an und verbrannten sich und ihre Familien, nur die 6000 Mainzer Juden — Mainz war die größte Gemeinde im Reich — verschafften sich Waffen und verteidigten sich so lange wie möglich gegen die plündernde Menge. Als ihre Lage hoffnungslos wurde, legten sie Feuer und starben mit Frauen und Kindern in den Flammen.

Als endlich im Jahre 1351 die Pest abklang, waren 210 jüdische Gemeinden in Deutschland vernichtet, die Menschen erschlagen, die Synagogen verwüstet, die Grabsteine umgestürzt, die Gräber erbrochen auf der Suche nach verborgenen Schätzen.

Zur Vorbereitung dieser Stunde haben wir an Literatur verwendet:

Der schwarze Tod / 1347—1350: „Halb Europa erliegt der Pest“ aus der Reihe: Geschichte mit Pfiff, Heft 11/1980, Johann Michael Sailer Verlag GmbH, Äußerer Laufer Platz 22, 8500 Nürnberg

(Diesem Heft ist das Kartenmaterial zum Schülerblatt 1 entnommen.)

Leo Sievers: a.a.O. Diesem Buch entstammen die Texte und das restliche Bildmaterial.

III. „Als Verruchte, als Verfluchte läßt man uns nur gelten“

— Wie die Juden Opfer von Vorurteil und Aberglauben wurden

Zeit: ca. 3 Stunden

1. Schritt: Die Schüler bilden 3 Arbeitsgruppen. Jede Gruppe erhält eins der folgenden Bilder:





Die Hostie ist eine Oblate, ein flaches Gebäck aus Mehl und Wasser. sie bekommt ihre Bedeutung dadurch, daß sie den Leib des Herrn Jesus Christus symbolisiert* oder — das ist in den einzelnen Bekenntnissen verschieden — durch die vom Priester gesprochenen Wandlungsworte zum Leibe Christi wird. Da nach der Überzeugung des mittelalterlichen Menschen die Juden Jesus gekreuzigt hatten, ließ sich leicht der Aberglaube nähren, sie würden diesen Akt der Hinrichtung ständig symbolhaft an der Hostie wiederholen.

* symbolisiert = zeichenhaft darstellt

Der Arbeitsauftrag lautet:

1. Beschreibt bitte genau, was ihr auf eurem Bild seht
2. Euer Bild zeigt ein Vergehen, das jüdische an ihren christlichen Mitbürgern begangen haben sollen. Welches Vergehen ist auf eurem Bild dargestellt?

Die Schüler brauchen viel Zeit für die Gruppenarbeit. Die mittelalterlichen Holzschnitte sind für sie — anders, als von uns erwartet — eher befremdlich als anschaulich. Beim ersten Bild — Ritualmord — haben gerade die Mädchen in der Arbeitsgruppe Hemmungen, das zu beschreiben und auszusprechen, was die Juden dem Christenkind im Genitalbereich antun.

Die Gruppenarbeit erscheint uns — bezogen auf Medium und Aufgabenstellung — rückblickend als unangemessen, hat aber vielleicht — durch das Gespräch der Schüler miteinander — zu differenzierteren Fragestellungen geführt.

2. Schritt: Entsprechend zeitintensiv verläuft die „Berichtsphase“ im Plenum durch Rückfragen der Schüler und unsere Erklärungen. Wir sitzen wieder im Kreis. *Gruppe 1* beginnt mit ihrem Bericht. Dazu erhalten jetzt alle Schüler das entsprechende Bild.

Schüler stellen fest: das sind alles Juden. Einer trägt einen Judenhut, alle haben einen Judenfleck auf der Kleidung.

Ein Schüler berichtet: Die Juden mißhandeln hier wahrscheinlich ein Christenkind, weil sie das Blut für irgend etwas brauchen.

Immer wieder fragen Schüler: Ist das wirklich passiert? Und immer wieder müssen wir darauf hinweisen, daß es sich hierbei um üble und böswillige Verleumdungen gegenüber jüdischen Mitbürgern handelt.

Warum haben sich die Juden dann nicht gegen diese Lügengeschichten gewehrt?, fragt eine Schülerin.

Wir erklären, daß jüdische Mitbürger eine Minderheit ohne Macht waren. Sie lebten verteilt, auch vereinzelt in verschiedenen Orten. Nur in den Städten gab es größere Gemeinden. Wir erinnern an Mainz, Worms und Straßburg. Dazu kommt, daß diese verunglimpfenden Bilder für den mittelalterlichen Menschen in ihrer Anschaulichkeit so überzeugend, in ihrer Widerwärtigkeit so faszinierend waren und die Phantasie anregten, daß Widersprüche — gerade im einfachen Volk, das kaum lesen und schreiben konnte — nicht gehört worden wären. Selbst Christen, die für ihre jüdischen Mitbürger eintraten, wurden kaum oder gar nicht gehört.

Ein anderer Schüler fragt: Wie kamen die Christen auf solche Lügengeschichten?

Wir erklären:

1. Die Juden essen — bis heute — nur Fleisch, das völlig ausgeblutet ist. Es ist ihnen verboten, in irgendeiner Form Blut zu sich zu nehmen. So steht es in ihrem Gesetz. Wird also ein Tier geschlachtet, muß es zuerst ganz ausbluten, bevor das Fleisch zum Essen verwendet wird. Das nennen die Juden schächten.

2. Am 8. Tag nach der Geburt werden bei den Juden die Jungen beschnitten, das heißt, ihnen wird die Vorhaut am Penis abgenommen. Dieser Eingriff ist ungefährlich, wenn auch etwas Blut aus der Wunde tritt. Die Beschneidung gilt als Zeichen des Bundes zwischen Gott und Mensch. Auch andere Menschen kennen die Beschneidung, zum Beispiel die Mohammedaner.

Da die Juden von den Christen gemieden wurden, die Christen aber von den frommen Bräuchen der Juden gehört hatten, wuchsen in der Phantasie der Leute wahr-

scheinlich beide Bräuche zusammen, wurden verdreht, es wurde dazugesponnen und dazugelogen. Am Ende galt dann als sicher im Christenvolk — vor allem, wenn plötzlich ein Kind verschwunden war oder ermordet aufgefunden wurde — das waren die Juden! Sie haben es getan, um das Blut von Christenkindern essen und trinken zu können.

Gruppe 2 berichtet, daß hier ein Mann (mit Dolch) von dem Sitzenden Geld haben oder bei ihm wechseln will. Der da sitzt, ist der Jude, der da kommt, will die Steuern haben, sagt ein Schüler. Ein anderer widerspricht: Ein Arbeiter holt gerade seinen Lohn ab.

Wir müssen mit Informationen weiterhelfen, damit die Schüler das Bild verstehen: Im Mittelalter durften die jüdischen Mitbürger weder Land besitzen noch ein Handwerk ausüben. Die mittelalterlichen Handwerkszünfte verweigerten ihnen den Zutritt. So blieben ihnen nur zwei Möglichkeiten:

- zu handeln, das heißt, von Haus zu Haus zu ziehen und kleine Geschäfte zu machen
- mit Geld zu arbeiten, das heißt, Geld zu verleihen.

Wenn jüdische Mitbürger Geld verliehen, nahmen sie dafür eine Leihgebühr. Das hatten christliche Geldverleiher genauso getan. Wenige jüdische Mitbürger wurden dabei reich. Ganz bestimmt gab es unter ihnen auch solche, die überhöhte Leihgebühren verlangten und die sich an armen Leuten bereicherten, wenn die immer mehr und immer öfter Geld leihen mußten. Diese jüdischen Mitbürger nannte man Wucherer. Und wieder muß dazu gesagt werden, daß es schon früher christliche Wucherer gegeben hat, die es weit schlimmer trieben als die Juden, was auch von Christen angeprangert wurde. Das Schlimme war nun, daß die schlechten Erfahrungen mit wenigen auf alle jüdischen Mitbürger übertragen wurden. Und plötzlich hieß es: Die Juden sind Betrüger, Wucherer und Halsabschneider! Genau das will euer Bild darstellen: ein armer Christenmensch muß sich von einem reichen Juden, einem Wucherer, Geld leihen. Wer dieses Bild sah, konnte in Haß und Zorn und Neid geraten gegen alle jüdischen Mitbürger. Und genau das wollte das Bild erreichen.

Gruppe 3 berichtet vom sogenannten Hostienfrevel. Die Arbeit dieser Gruppe war einfacher als die der anderen, weil wir dem Bild einen erklärenden Text beigegeben hatten. Auch hier mußten wir ergänzend und korrigierend weiterhelfen. „Das sind alles Juden, die backen eine Oblate und zerschneiden sie.“ Wir berichtigen:

Die Juden haben die Oblaten nicht selbst gebacken. Ihnen wurde vielmehr unterstellt, die Oblaten aus Kirchen gestohlen zu haben, um an ihnen zeichenhaft den Mord an Jesus Christus zu wiederholen.

In den vergangenen Stunden haben die Schüler die wesentlichen Gründe für die Verfolgung jüdischer Mitbürger im Mittelalter kennengelernt und — so meinen wir — nach intensiven Erklärungen auch verstanden: Die Lügengeschichten von Ritualmord und Hostienfrevel und die Verabsolutierung der Wucherei.

Diese Unterrichtsstunden waren u.E. für die Schüler die schwersten der gesamten Unterrichtseinheit:

— Wir mußten ihnen und sie mußten sich immer wieder klarmachen, daß die Geschichten von Ritualmord und Hostienfrevel Verdächtigungen, Lügen und Erfindungen entstammten, aber nicht tatsächlich passiert waren.

Realität waren nicht die perversen Inhalte, sondern die Weitergabe dieser Unterstellungen und deren schreckliche Auswirkungen.

— sie mußten dies verstehen lernen anhand von Bildmaterial, das ihnen als Medium fremd war.

— sie mußten viele Zusatzinformationen aufnehmen.

Wir haben uns gefragt, ob wir aus didaktischen Gründen auf diese Stunden hätten verzichten können. Wir meinen — auch nach der schwierigen unterrichtlichen Erarbeitung — nein. Wahrscheinlich wäre eine andere, vielleicht schüleradäquatere Realisierung im Unterricht möglich gewesen. Sicher könnten allein diese Inhalte Thema einer eigenen Unterrichtseinheit sein. Bestimmt sind die Informationen von uns im Blick auf die Altersstufe verkürzt wiedergegeben worden. Wir sind uns dessen bewußt.

Für uns aber bleibt entscheidend:

Die Kenntnis der von uns aufbereiteten Inhalte hat eine Schlüsselfunktion innerhalb dieser Unterrichtseinheit für die Beantwortung der Schülerfrage: Wie war das mit den Juden (in der Nazizeit)? Wer nichts von den Voraussetzungen für die mittelalterlichen Pogrome weiß, wird Auschwitz nur teilweise verstehen. Denn Auschwitz war ein Höhepunkt in der Verfolgung und Vernichtung jüdischer Mitbürger, nicht ihr Anfang. Die Wurzeln reichen — neben vielen anderen Ursachen — zurück bis ins Mittelalter. Die menschenverachtende und -vernichtende Realität der mittelalterlichen Lügengeschichten hat in den folgenden Jahrhunderten bis in die Nazizeit hinein nichts an ihrer Wirkung eingebüßt.

Die Unterrichtseinheit will dies anschließend an zwei Texten für die Schüler verdeutlichen.

Mit einer Hausarbeit — „Warum verfolgten im Mittelalter Christen ihre jüdischen Mitbürger?“ — sollen die Schüler noch einmal zusammenfassend die drei erarbeiteten Gründe darstellen.

Dazu zwei Schülerarbeiten:

Warum verfolgten im Mittelalter Christen ihre jüdischen Mitbürger?

Früher durften arme Juden kein Land besitzen und kein Handwerk ausüben. Dadurch wurden sie Händler und Geldverleiher. Manche Menschen konnten das Geld nicht wieder zurückzahlen und behaupteten, der Geldleiher (Jude) habe sie betrogen.

Die Christen beschrieben auf Bildern, daß Juden angeblich kleine Christenbabys mit Nägeln und Messern foltern würden, was natürlich eine aufhetzende Lüge war. Aus dem Blut sollte Brot gebacken werden.

Nach einer Überzeugung hatten die Juden Jesus gekreuzigt. So tauchte das Gerücht auf, daß die Juden an einer Hostie (Oblate), die den Leib Christi symbolisiert, mit Messern ständig den Tod (Mord) wiederholten.

Gabi

Früher konnten die meisten Bürger nicht lesen. Deshalb malte man Bilder. Es gab aber auch Menschen, die die friedlichen Bürger gegen die Juden aufhetzen wollten. Sie zogen durch die Städte und zeigten den Bürgern ihre Bilder, die nicht stimmten. Eines von den Bildern zeigt ein paar Juden, die ein Christenkind foltern. Man erzeugte so einen Haß gegen die Juden, der zu ihrer Verfolgung führte. Viele Juden fielen diesem Haß zum Opfer. Im Jahre 1531 durften die Juden keinen Ackerbau und kein Handwerk betreiben. Manche von ihnen wurden Kaufleute und verdienten so ihr Geld. Andere eröffneten Geldleihereien. Auch jetzt gab es Leute, die andere gegen die Juden aufhetzten. Sie behaupteten, daß die Geldleiher Wucherer und Betrüger seien. Um sich der Rückzahlung ihres Kredites zu entziehen, schürten sie Haß, der nicht selten zur Verfolgung und Tötung von Juden führte. Damals glaubte man, die Juden hätten Jesus getötet und würden diesen Mord an einer Oblate, die den Leib Christi darstellt, wiederholen. Deshalb wurden sie gehaßt. Carsten

3. Schritt: Wir beenden diesen Teil der Unterrichtseinheit mit einem Text, der die inhaltliche Kontinuität in der Diskriminierung jüdischer Mitbürger zwischen Mittelalter und Neuzeit belegen und das bisher Erarbeitete noch einmal zusammenfassen soll.

Ich leite ein:

Ich möchte euch einen Ausschnitt vorlesen aus dem Jugendbuch „Es geschah im Nachbarhaus“. Die Geschichte, die in diesem Buch erzählt wird, ist vor ungefähr

100 Jahren tatsächlich passiert:

In einem Ort am Rhein wohnt eine jüdische Familie, von allen christlichen Familien als gleichwertige Mitbürger geschätzt und geachtet.

Da wird eines Tages ein Kind in einer Scheune ermordet aufgefunden. Sofort werden die jüdischen Mitbürger verdächtigt. Aber das ist erst der Anfang. Es kommen schwere Zeiten für die Familie Waldhoff. Die Freundschaft zwischen Karl und Sigi wird sie überstehen.

„Da geht es schon los. Der Mehlbaum streut aus, daß wir Juden das Blut von Christenkindern brauchen. Sein Sohn, der Medizinstudent, habe es ihm gesagt.“

„Blut? Wozu Blut, Vater?“ fragte Ruth.

„Ach, weiß der Kuckuck. Dummes Geschwätz. Es wird gemunkelt, daß wir Juden das Blut benutzen, um daraus Wein zu machen, den wir beim Passah-Fest trinken.“

„Pfui! Eklig!“ rief Ruth und schüttelte sich. „Wie kann Mehlbaum sich so etwas Scheußliches nur ausdenken?“

„Er hat sich das nicht selbst ausgedacht. Eine alte, schaurige Lüge ist es, die er da ausgräbt. Oft und oft ist sie erzählt worden.“

So sollen Juden am 19. April 1287 in der Gegend von Oberursel am Rhein ein Kind namens Werner gequält und um seines Blutes willen schließlich zu Tode gebracht haben. Dabei ist dies nur eine von vielen ähnlichen Geschichten.“

„Wenn Mehlbaum das wirklich glaubt, dann kann ich mir erklären, warum er und manche Menschen uns verachten“, sagte Ruth.

Heftig antwortete Sigi: „Ich weiß nicht, was 1287 wirklich geschehen ist. Aber selbst wenn die schrecklichsten Lügen Wahrheit wären, was hat das mit uns zu tun? Hier kennen uns doch alle. Keiner wird uns einen Mord zutrauen.“

„Ich hoffe das auch“, sagte Waldhoff.

Später liefen Sigi und Karl zu den Kirschen.

Sigi saß bereits wieder im Baum und ließ sich die dicken Früchte gut schmecken.

„Rot wie Blut“, sagte Karl. „Du, sie sagen, ihr Juden brauchtet Kinderblut.“

„Quatsch! Großer Quatsch! Wozu sollten wir es wohl brauchen?“

„Sie erzählen überall, daß ihr es für euren Passah-Wein nötig habt. Der kleine Jean soll einen Schächterschnitt gehabt haben. Was ist das überhaupt?“

„Wenn Vater schlachtet, dann sticht er das Tier so ab, daß es ganz ausblutet. Wir dürfen kein Blut verwenden. So sagen es unsere Gesetze. Keinen Tropfen Blut, verstehst du! Deshalb haben wir unsere eigene Art, Tiere zu schlachten. Und das nennt man schächten.“

Sie pflückten und aßen.

„Hörst du nichts, Karl?“

„Was soll ich hören?“

„Ich glaube, es gibt ein Gewitter. Es brummelt schon in der Luft.“

„Wir müssen nach Hause, Sigi.“

„Ja. Doch warte, ich will mir nur ein paar Kirschen mitnehmen.“

Schnell zupfte Sigi reife Früchte und sammelte sie in ein Taschentuch.

Da zuckte ein Blitz auf, fern noch, aber Sigi fuhr zusammen.

„Los Karl, wir rennen nach Hause.“

Wind rüttelte die Wipfel. Sie rauschten auf. Über der Straße wirbelte eine Staubwolke hoch. Eilig kletterten sie aus dem Baum und machten sich auf den Weg.

Doch die Wolken flogen schnell, Die Jungen waren noch inmitten der Kornfelder, weit vor der Stadt, als die ersten Tropfen schwer herniederschlugen.

„Wir schaffen es nicht mehr“, keuchte Sigi. „Komm, wir laufen dort auf unseren Friedhof. Da weiß ich einen trockenen Platz.“

Einen Augenblick zauderte Karl. Zum Judenfriedhof! Ihm fielen die grausigen Geschichten ein, die ihm sein Onkel Bartel von den Gespenstern dort und vom ewigen Juden erzählt hatte. Aber Sigi schien keine Angst zu haben. Er war schon ein Stück weit weg. Wenn Sigi keine Angst hatte, dann konnte es nicht so schlimm sein.

Der Regen prasselte herab. Wie eine düstere Insel ragten die alten Bäume des Judenfriedhofes aus den Feldern auf. Eine hohe Hainbuchenhecke umschloß ihn wie eine Mauer. Sigi schaute sich um und wartete, bis Karl ihn erreicht hatte.

„Hier ist ein Durchschlupf.“

Er schob die Blätter auseinander. Ein Spalt tat sich auf. Karl erkannte, daß ein Weg innerhalb des Friedhofes rundum führte. Doch Sigi überquerte den Weg und auch den zweiten Wegkreis, wich einigen Grabsteinen aus und strebte dem Baumriesen zu, der genau die Mitte des kreisrunden Totenackers bildete.

„Hier hinein“, sagte er.

Der Stamm war aufgerissen und hohl. Karl zwängte sich durch den Spalt. Der Innenraum war größer, als er vermutet hatte. Schon drängte Sigi nach. Es wurde eng. Aber als sie sich zurechtgesetzt hatten, reichte der Platz für zwei.

„Das ist eine sichere Höhle“, sagte Sigi.

Durch den Spalt gleißte das Blendlicht der Blitze. Die Donnerschläge überschlugen sich. Die Jungen rückten dicht zueinander.

„Ist es nicht gefährlich, beim Gewitter in einem Baum zu sitzen, Sigi?“

„Ich weiß es nicht. Aber diese Linde ist sicher dreihundert Jahre alt. Nie ist der Blitz hineingeschlagen. Warum also gerade heute?“

„Trocken ist es ja hier“, gab Karl sich zufrieden.

Sie schwiegen. Schwere Wolken hatten den Himmel ganz überzogen. Es war fast dunkel. Jedesmal, wenn ein Blitz aufzuckte, sah Karl durch den Spalt einen Grabstein. Er wollte nicht an das Gewitter denken und versuchte, die Schrift zu entziffern. Seltsame Zeichen zeigte der Stein. Ähnliche waren ihm auch in Waldhoffs Werkstatt aufgefallen.

„Bei euch ist alles anders“, sagte er. „Ihr habt eine eigene Schrift, ohne Blumen, am Samstag haltet ihr euren Sonntag. Warum ist das eigentlich so?“

„Wir glauben eben anders“, antwortete Sigi. Nach einer Weile fuhr er fort: „Vater sagt, unser Volk kommt von weit, weit her und ist nun in der ganzen Welt zerstreut.“

„Ach, ihr wohnt doch schon immer hier.“

„Lange wohl. Aber immer?“

„Ist das etwa nicht so?“

„Nein. Die meisten jüdischen Familien, die in diesem Städtchen leben, sind im Mittelalter aus Köln hierher geflohen.“

„Geflohen?“

„Ja. Es ging damals auf Leben und Tod. Das Leben haben wir übrigens einem der Euren zu verdanken, dem Erzbischof von Köln.“

Woher weißt du das alles?“

„Wir vergessen nicht schnell. Damals war in Köln eine Pest ausgebrochen. Die Juden lebten in einem Stadtteil eng beieinander. Sie sollten das Unheil herbeigezogen haben.“

„Wie kann jemand eine Krankheit herbeiziehen?“

„Die Leute dachten, die Pest sei als Gottes Strafe dafür gesandt worden, weil in der Stadt nicht nur Christen lebten. So fielen sie über die Juden her, steckten ihre Häuser in Brand und trieben unsere Vorfahren durch die Straßen. Einige kamen im Feuer um oder starben unter Steinwürfen und Stockschlägen. Da erfuhr der Erzbischof davon, eilte mit Soldaten in unser Wohnviertel und wollte die wilde Menge zur Ruhe mahnen. Doch viel fremdes Volk, das sich zu einem Kreuzzug rüstete, hielt sich damals in der Stadt auf. Es hätte nicht viel gefehlt, da hätte sich die Masse in ihrem blinden Zorn sogar gegen den eigenen Erzbischof gewandt. Der sah das Leid unseres Volkes und erinnerte sich wohl, wie häufig ihm Juden mit der Judensteuer, Geschenken und Darlehen in Geldnöten geholfen hatten, und er versprach uns eine neue Heimat. Die Kölner Juden entkamen mit seiner Hilfe in andere Städte des Bistums. Doch nur wenige konnte er retten. Aufgehetzte Menschen glaubten, es sei ein gutes Werk, einen Juden zu töten. So ist unsere Familie hier in diese Stadt gekommen.“

„Warum müssen die Menschen sich eigentlich so weh tun?“

Weder Karl noch Sigi wußten darauf ein Antwort.

Dann tröstete sich Karl: „Aber das ist ja lange, lange her. So etwas kommt sicher nie wieder.“

„Wer weiß das?“ fragte Sigi. Er dachte an all das dumme und böse Geschwätz, das gerade an diesem Tag wieder über die Juden verbreitet wurde.

„Was hast du Sigi? Sind wir nicht Freunde?“

„Ja, Karl. Ich bin dein Freund.“

„Und ich bin deiner, Sigi.“

aus: Willi Fährmann „Es geschah im Nachbarhaus“.

Zur Vorbereitung dieser Stunden haben wir an Literatur verwendet:

Willi Fährmann, „Es geschah im Nachbarhaus“ — die Geschichte eines gefährlichen Verdachts und einer tapferen Freundschaft, Arena-Taschenbuch Nr. 1242, Arena Verlag Georg Popp, Würzburg

1977, 2. Auflage.

Leo Sievers: a.a.O. Diesem Buch ist das Bildmaterial entnommen

S. Ph. de Vries: Jüdische Riten und Symbole, Fourier Verlag, Wiesbaden 1981

Ismar Elbogen/Eleonore Sterling: a.a.O.

IV. „Die Juden sind an allem schuld“

— **Wie ein Junge dazu kommt, die Juden zu hassen**

Zeit: ca. 2 Stunden

Eines Morgens, ich war damals neun Jahre alt, kam, wie immer wenige Minuten vor dem Läuten, Gudrun, das Klatschmaul der Klasse, wieder einmal mit ihrem Schrei: „Leute, habt ihr’s schon gehört!“ in die Klasse gestürmt.

1. Schritt: Wir sitzen im Kreis. Ich lese die Erzählung „Das Judenauto“ vor.

Die Mädchen stürzten ihr, wie immer, entgegen und umdrängten sie. Wir Jungen jedoch achteten kaum auf ihr Getue, zu oft schon hatte das Klatschmaul etwas als Sensation ausgeschrieben, was sich dann als Belanglosigkeit entpuppte.

Da hörten wir aus dem Schwarm der Mädchen einen schrillen Schrei: „Iii, wie gräßlich, hatte eines der Mädchen geschrien, ein ganz spitzes quiekendes Iii. Wir fuhrten herum und sahen das Mädchen stehen, die Hand vor dem weit offenen Mund und in den Augen das blanke Entsetzen. „Und dann rühren sie das Blut mit Mehl an und backen draus Brot!“ hörten wir Gudrun hastig berichten, und wir sahen, wie die Mädchen sich schüttelten. „Was erzählst du da für'n Quatsch!“ rief Karli laut. Die Mädchen hörten nicht. Zögernd traten wir zu ihnen. „Und das essen sie dann?“ fragte eine mit heiserer Stimme. „Das essen sie dann zu ihrem Feiertag, da kommen sie zu Mitternacht alle zusammen und zünden Kerzen an, und dann sagen sie einen Zauber, und dann essen sie das!“ bestätigte Gudrun.

Ihre Augen brannten. „Was für ein Zauber?“ fragte Karli und lachte, aber das Lachen klang nicht echt. Plötzlich fühlte ich eine seltsame Angst. „So red schon!“ schrie ich Gudrun an, und auch die anderen Jungen schrien, und wir drängten uns um die Mädchen, die Gudrun umdrängten, und Gudrun wiederholte in hastigen, fast schreienden Sätzen ihren Bericht: Ein Judenauto sei, so sprudelte sie heraus, in den Bergen aufgetaucht und fahre abends die wenig begangenen Wege ab, um Mädchen einzufangen und zu schlachten und aus ihrem Blut ein Zauberbrot zu backen; es sei ein gelbes, ganz gelbes Auto, so redete sie, und Mund und Augen waren vor Entsetzen verzerrt: ein gelbes, ganz gelbes Auto mit vier Juden drin, vier schwarzen mörderischen Juden mit langen Messern, und alle Messer seien blutig gewesen, und vom Trittbrett habe auch Blut getropft, das hätten die Leute deutlich gesehen, und vier Mädchen hätten sie bisher geschlachtet. —

Wir lagen übereinandergedrängt, ein Klumpen Entsetzen, der kreischte und bebte, und Gudrun beteuerte, obwohl niemand ihre Erzählung anzweifelte, gierig, das sei alles wirklich wahr.

Ich hatte zwar noch keinen Juden gesehen, doch ich hatte aus den Gesprächen der Erwachsenen schon viel über sie erfahren: Die Juden hatten alle eine krumme Nase und schwarzes Haar und waren schuld an allem Schlechten in der Welt. Sie zogen den ehrlichen Leuten mit gemeinen Tricks das Geld aus der Tasche.

Sie ließen den Bauern das Vieh und das Korn wegholen und kauften von überallher Getreide zusammen, gossen Brennspiritus drüber und schütteten es dann ins Meer, damit die Deutschen verhungern sollten, denn sie haßten uns Deutsche über alle Maßen und wollten uns alle vernichten — warum sollten sie dann nicht in einem gelben Auto auf den Feldwegen lauern, um deutsche Mädchen zu fangen und abzuschlachten? Nein, ich zweifelte keinen Augenblick daran, daß das Judenauto existierte.

Nach der Schule wollte ich sehen, was an der Geschichte mit dem Judenauto dran war. So bog ich von der Straße ab und ging einen Feldweg hinauf, den Bergen zu: Kornfelder rechts und Wiesen links, und Korn und Gras wogten über mir.

Da kam, Korn und Gras zur Seite drängend, ein braunes Auto langsam den Feldweg herunter.

Als ich es wahrnahm, schrak ich zusammen, als sei ich bei einem Verbrechen ertappt worden. Das Blut schoß mir in den Kopf. Mühsam sammelte ich meine Gedanken. Ein Auto? Wie kommt ein Auto hierher, dachte ich stammelnd; da begriff ich plötzlich: das Judenauto! Ein Schauer überrann mich; ich stand gelähmt. Im ersten Augenblick hatte ich zu sehen vermeint, daß das Auto braun war; nun, da ich, entsetzt und von einer schaurigen Neugier angestachelt, ein zweites Mal hinblickte, sah ich, daß es mehr gelb als braun war, eigentlich gelb, ganz gelb, grellgelb. Hatte ich anfangs nur drei Personen drin gesehen, so hatte ich mich sicher getäuscht, oder vielleicht hatte sich einer geduckt, sicher hatte sich einer geduckt, es waren vier im Wagen, und einer hatte sich geduckt, um mich anzuspringen, und da fühlte ich Todesangst.

Ich stand gelähmt und starrte auf das Auto, und das Auto kam langsam den Feldweg herunter, ein gelbes Auto, ganz gelb, und es kam auf mich zu, und da, als habe jemand einen Mechanismus in Gang gesetzt, schlug mein Herz plötzlich wieder, und nun schlug es ra-

send schnell, und rasend überschlugen sich meine Gedanken: schreien, davonlaufen, im Korn verstecken, ins Gras springen, doch da fiel mir in der letzten Sekunde noch ein, daß ich keinen Verdacht erregen durfte. Ich durfte nicht merken lassen, daß ich wußte: Das war das Judenauto, und so ging ich, von Grauen geschüttelt, den Feldweg hinunter, vor dem Auto, das Schritt fuhr, und mir troff der Schweiß von der Stirn, und ich fror zugleich, und so ging ich fast eine Stunde, obwohl es zum Dorf nur ein paar Schritte waren. Meine Knie zitterten; ich dachte schon, daß ich umfallen würde, da hörte ich, wie ein Peitschenschlag knallend, eine Stimme aus dem Wagen: Ein Anruf vielleicht oder ein Befehl, und da wurde mir schwarz vor den Augen; ich spürte nur noch, wie meine Beine liefen und mich mit sich nahmen; ich sah und hörte nichts mehr und lief und schrie, und erst, als ich mitten auf der Dorfstraße stand, zwischen Häusern und unter Menschen, wagte ich keuchend, mich umzuschauen, und da sah ich, daß das Judenauto spurlos verschwunden war.

Natürlich erzählte ich am nächsten Morgen in der Klasse, daß mich das Judenauto stundenlang gejagt und fast erreicht habe und daß ich nur durch ganz tolles Hakenschlagen entkommen sei, und ich schilderte das Judenauto: gelb, ganz gelb und mit vier Juden besetzt, die blutige Messer geschwungen hatten, und ich log nicht, ich hatte alles ja selbst erlebt. Die Klasse lauschte atemlos; man hatte mich umdrängt und sah mich bewundernd und auch neidvoll an; ich war ein Held und hätte jetzt an Karlis Stelle der Anführer werden können.

Dann kam der Lehrer; wir schrien ihm die ungeheure Nachricht ins Gesicht. Fiebernd schilderte ich meine Erlebnisse, und der Lehrer fragte nach Ort und Zeit und Umständen, und ich konnte alles genauestens angeben, da waren keine Mogeleyen und Widersprüche, da gab es nichts als unwiderlegliche Tatsachen: das gelbe, ganz gelbe Auto, die vier schwarzen Insassen, die Messer, das Blut am Trittbrett, der Feldweg, der Befehl, mich zu fangen, die Flucht, die Verfolgung; und die Klasse lauschte atemlos. Da sah das Mädchen mit dem kurzen, hellen Haar auf, sah mich an und lächelte und sagte mit ihrer ruhigen, fast bedächtigen Stimme, daß gestern ihr Onkel mit zwei Freunden zu Besuch gekommen sei; sie seien im Auto gekommen, sagte sie langsam, und das Wort „Auto“ fuhr mir wie ein Pfeil ins Hirn; in einem braunen Auto seien sie gekommen, sagte sie, und sie sagte auf die hastige Frage des Lehrers: Sie seien zur gleichen Zeit, da ich das Judenauto gesehen haben wollte, den gleichen Feldweg hinabgefahren, und ihr Onkel habe einen Jungen, der am Wiesenrand gestanden habe, nach dem Weg gefragt, und der Junge sei schreiend davongelaufen, und sagte, ganz langsam, der Junge am Weg habe genau solche grünen Lederhosen getragen wie ich, und alle, so fühlte ich, sahen mich an, und ich fühlte ihre Blicke böse wie Wespen schwirren . . .

Als dann eine Stimme aus mir herausbrüllte, die blöde Gans spinnt ja, es sei das Judenauto gewesen: gelb, ganz gelb und vier schwarze Juden drin mit blutigen Messern, da hörte ich wie aus einer anderen Welt durch mein Brüllen ihre ruhige Stimme sagen, sie habe mich ja selbst vor dem Auto davonlaufen sehen. Sie sagte es ganz ruhig, und ich hörte, wie mein Brüllen abbrach. Ich schloß die Augen, es war totenstill. Da plötzlich hörte ich ein Lachen, ein spitzes, kicherndes Mädchenlachen, und dann toste eine brüllende Woge durch den Raum und spülte mich fort. Ich stürzte aus der Klasse hinaus und rannte auf die Toilette und schloß hinter mir zu. Tränen schossen mir aus den Augen, ich stand eine Weile betäubt, und plötzlich wußte ich: Sie waren daran schuld! Sie waren daran schuld, sie nur sie: Sie hatten alles Schlechte gemacht, das es auf der Welt gibt. Sie hatten den Weizen ins Meer geschüttet, sie zogen mit ihrem gemeinen Tricks ehrlichen Leuten das Geld aus der Tasche, und auch mit mir hatten sie einen ihrer hundsgemeinen Tricks gemacht, um mich vor der Klasse zu blamieren. Sie waren schuld an allem, kein anderer, nur sie.

Ich knirschte mit den Zähnen: sie waren schuld! Heulend sprach ich ihren Namen aus: Juden, Juden. „Juden!“, schrie ich und wieder: „Juden!“ Wie das nur klang: „Juden, Juden!“ Ich würgte und ballte die Fäuste. Juden. Judenjudenjuden. Sie waren dran schuld. Ich haßte sie.

vgl. Franz Fühmann: „Das Judenauto“, leicht veränderte und gekürzte Fassung, aus: Aufrisse — Texte und Arbeitsmöglichkeiten für den Deutschunterricht, 2. Band, 7. und 8. Schuljahr, Ferdinand Schöningh, Paderborn 1974.

Nach dem Vorlesen fragt eine Schülerin: Können wir die Geschichte nicht spielen? Das entspricht auch unserer Absicht.

Während unserer Unterrichtsvorbereitung hatten wir nach einem Text gesucht, an dem die Schüler erkennen können: Die Verleumdungen von jüdischen Mitbürgern im Mittelalter haben nicht nur im vergangenen Jahrhundert ihre diskriminierende Wirkung gehabt. Sie wirken weiter bis in die Nazizeit hinein. Die Folgen sind — buchstäblich — vernichtend. Bei der Materialsuche sind wir auf diese autobiographische Erzählung gestoßen.

Anders als in unserer Vorlage

- haben wir — weil für unsere Intentionen sekundär — die einführende Rahmenerzählung weggelassen
- berücksichtigen wir nicht, daß sich diese Geschichte ursprünglich 1931 zugetragen hat. Sie könnte sich so auch einige Jahre später ereignet haben.
- verzichten wir auf die Teile der Erzählung, in denen die Gefühle der Hauptfigur („ich“) für eine Mitschülerin beschrieben werden. Wir hoffen, damit das Anliegen des Autors nicht zu verfälschen, sondern — bezogen auf unsere Schüler — eher zu verstärken.

Da der vorhergehende Unterricht vor allem von Gespräch und Information bestimmt war, haben wir uns entschieden, die Geschichte nachspielen zu lassen. Dabei gehen wir davon aus, daß Textinterpretation auch durch interpretierendes Spiel geleistet werden kann, eine verbalreflektierende Textauslegung nicht in jedem Fall notwendig bzw. nicht jedem Text angemessen ist. Das Spiel von Teilen dieser Erzählung bietet sich auch darum an, weil sich neben den Hauptrollen (in beiden Textteilen Spieler und Gegenspieler) beliebig viele Spieler beteiligen können, um die eine oder andere Seite evtl. mit Argumenten zu unterstützen.

2. Schritt: Entsprechend unserer Planung teilt sich die Klasse in 2 Spielgruppen:

Gruppe 1 soll den Textteil vom Beginn der Erzählung (Eines Morgens . . .) bis „Nein, ich zweifelte keinen Augenblick daran, daß das Judenauto existierte.“

Gruppe 2 soll den Textteil von „Natürlich erzählte ich am nächsten Morgen . . .“ bis zum Ende der Erzählung in Spiel umsetzen.

Zur Vorbereitung des Rollenspiels haben die Gruppen ca. 30 Minuten Zeit. Da wir zu zweit in der Klasse sind, können die Gruppen in verschiedenen Räumen arbeiten. Zuerst liest ein(e) Schüler(in) den Textabschnitt der Gruppe noch einmal laut vor. Wir ermitteln, welche Personen beteiligt sind, wer sie darstellen will und wer auf welche Weise noch am Spiel beteiligt werden könnte. In beiden Gruppen entscheiden die Schüler, daß die namenlosen Hauptfiguren „ich“ und „das Mädchen“ jeweils die Vornamen ihrer Darsteller erhalten. Danach überlegen die Schüler — im Rückgriff auf den Text —, was sie während des Spiels tun und sagen wollen.

3. Schritt: Nach einem Probespiel in der Gruppe kommt die Klasse wieder zusammen. Die Gruppen spielen sich gegenseitig ihren Textabschnitt vor.

Die Rollenspiele werden mit viel Beifall aufgenommen und positiv kommentiert. Die Schüler bestätigen sich gegenseitig Authentizität und Überzeugungskraft in der Darstellung.

Im Spiel der Gruppe 1 wird deutlich, wie wenig Karli, der doch als anerkannter Anführer der Klasse gilt, seine Mitschüler durch kritische Rückfragen zur Nachdenklichkeit bewegen kann. Die Darbietung der Gruppe 2 überzeugt durch den Kontrast zwischen dem schreienden „ich“ (es heißt hier Michael) und dem bedächtig argumentierenden „Mädchen“ (es heißt hier Christin).

Schüler sind betroffen, wie Michaels selbstverschuldete Blamage vor der Klasse in grenzenlosen Haß gegen die (ihm unbekanntem Juden) umschlägt.

4. Schritt: Abschließend äußern sich die Schüler noch zur letzten Szene:

Schüler: Weil er sich so vor der Klasse blamiert hat, da war er so sauer auf die Juden, weil, die anderen waren jetzt auch sauer auf ihn, daß er sie so angelogen hat.

Schülerin: Er denkt jetzt, daß die Juden überhaupt Schuld gehabt haben, und das stimmt ja gar nicht. Er war ja selber schuld. Deswegen hat er jetzt so einen Haß auf sie.

Schülerin: Er ist durch ein Gerücht über die Juden in Schwierigkeiten gekommen. Da stand er dann vor der Klasse, und das kam alles nur durch das Gerücht. Und ein

bißchen Schuld ist sicher auch dieses Klatschmaul.

Schülerin: Der Michael hatte auch gesagt, mit dem Judenauto, daß er da Haken geschlagen hat, daß die Klasse ihn jetzt bewundert und ihn toll findet, und daß er dann die Stelle von Karli übernimmt. Und der Karli dann abgeschrieben wird, und er ist dann der Boß der Klasse.

Schüler: Ja, also, er wollte der Boß der Klasse sein und wollte dann auch alles be-

stimmen können. So, hier mach das mal mit, und so. Und jetzt ist er eigentlich gar kein Boß. Also überhaupt nichts. Also die anderen finden ihn sogar noch ein bißchen blöd, glaub ich.

Schülerin: Die hat ihn unwahrscheinlich blamiert, die Christin, weil, er hat ja gelogen. Und er hat sich auch was eingebildet. Und jetzt wird er niemals der Chef der Klasse. Wie soll er das jetzt noch schaffen? Jetzt achten die ihn ja gar nicht mehr.

V. „Angst packt mich an, denn ich ahne, es nahen Tage voll großer Klage“

— Eine Zeittafel

Zeit: ca. 1 Stunde

1. Schritt: Wir sitzen im Kreis. Ich verteile an alle Schüler eine „Zeittafel“ über „Anordnungen gegen jüdische Mitbürger zwischen 1933 und 1945“.

In unserer Vorlage wird an den entsprechenden Stellen nur von „Juden“ geredet. Es ist uns nicht möglich, dieses Wort im Zusammenhang der nachfolgend dargestellten Schandtaten zu verwenden, weil es — gerade auch in diesen Zusammenhängen — von den Nazis benutzt wurde, um Menschen auszuschließen und verächtlich

zu machen, bald darauf, um sie zu verfolgen und zu vernichten. Wir sprechen darum in dieser Unterrichtseinheit da, wo es um jüdische Deutsche geht, bewußt von jüdischen Mitbürgern. Es waren — trotz historischer Distanz — keine Fremden. Es waren Menschen, die in diesem Land geboren, aufgewachsen sind und gelebt haben, zum Teil als Bekannte, Freunde, Kollegen, Nachbarn und Verwandte: Deutsche unter Deutschen. Auch diese Einsicht wollen wir den Schülern vermitteln.

2. Schritt: Ich lese die Daten der „Zeittafel“ vor:

ANORDNUNGEN GEGEN JÜDISCHE MITBÜRGER

ZEITTAFFEL

Januar 1933	Adolf Hitler wird Reichskanzler
März 1933	Einzelaktionen gegen jüdische Mitbürger
April 1933	Eintägige Aktionen gegen Geschäfte jüdischer Mitbürger
April 1933	Die Neuaufnahme von jüdischen Mitbürgern an Schulen und Hochschulen wird eingeschränkt
<hr/>	
Juni 1933	Im Deutschen Reich leben rund 500.000 jüdische Mitbürger
<hr/>	
September 1935	Der Verkauf „jüdischer“ Zeitungen im Straßenhandel wird verboten
September 1935	Jüdische Mitbürger dürfen „Staatsangehörige deutschen Blutes“ nicht heiraten
September 1935	Jüdische Mitbürger dürfen „deutsche Hausangestellte“ unter 45 Jahren nicht beschäftigen
September 1935	Alle „jüdischen“ Beamten werden beurlaubt
März 1936	Jüdische Mitbürger besitzen kein Wahlrecht
November 1937	Jüdische Mitbürger erhalten nur noch in besonderen Fällen Auslandspässe
April 1938	Jüdische Mitbürger müssen ihr Vermögen angeben
Juli 1938	Jüdischen Mitbürgern werden bestimmte Gewerbe untersagt (z.B. Makler, Fremdenführer)

Juli 1938	„Jüdische“ Ärzte gelten in Zukunft nur noch als „Krankenbehandler“
Juli 1938	Alle „jüdischen“ Straßennamen werden entfernt
August 1938	Jüdische Mitbürger dürfen ab Januar 1939 nur noch jüdische Vornamen haben. Wenn sie deutsche Namen führen, müssen sie zusätzlich den Namen „Israel“ (für Männer) bzw. „Sara“ (für Frauen) annehmen.
Oktober 1938	Reisepässe von jüdischen Mitbürgern werden mit einem „J“ versehen.
November 1938	Attentat des jüdischen Polen Herschel Grynszpan auf den deutschen Botschaftsangehörigen „vom Rath“ in Paris
November 1938	Erste Ausschreitungen gegen jüdische Mitbürger
November 1938	„Vom Rath“ stirbt. Beginn der Verfolgung jüdischer Mitbürger
November 1938	Die Nacht vom 9. auf den 10. November wird von den Nazis als „Reichskristallnacht“ bezeichnet
November 1938	Jüdische Mitbürger dürfen Waffen weder besitzen noch führen
November 1938	Der Gesamtheit aller jüdischen Mitbürger wird eine Schadensersatzforderung von 1 Milliarde Reichsmark auferlegt. Die jüdischen Mitbürger müssen alle von den Nazis verursachten Schäden auf eigene Kosten sofort beseitigen
November 1938	Jüdische Mitbürger dürfen keine Geschäfte und Handwerksbetriebe mehr führen
November 1938	Jüdische Mitbürger dürfen keine Theater, Kinos, Konzerte und Ausstellungen mehr besuchen
November 1938	Alle „jüdischen“ Kinder werden aus deutschen Schulen entfernt
November 1938	Alle „jüdischen“ Betriebe werden aufgelöst
November 1938	Jüdische Mitbürger dürfen sich ab sofort zu bestimmten Zeiten und in bestimmten Gebieten nicht mehr bewegen
Dezember 1938	Jüdischen Mitbürgern werden Führerscheine und Zulassungspapiere für Kraftfahrzeuge entzogen
Dezember 1938	Jüdische Mitbürger müssen ihre Betriebe verkaufen, ihre Wertpapiere und Schmucksachen abliefern
Dezember 1938	Jüdische Mitbürger dürfen keine Universität mehr besuchen
April 1939	Der Mieterschutz für jüdische Bürger wird eingeschränkt
<hr/> Mai 1939	<hr/> Im Deutschen Reich leben noch rund 215.000 jüdische Mitbürger
September 1939	Beginn des Zweiten Weltkriegs
September 1939	Jüdische Mitbürger dürfen im Sommer nach 21 Uhr und im Winter nach 20 Uhr ihre Wohnung nicht mehr verlassen
September 1939	Alle jüdischen Mitbürger müssen ihre Rundfunkgeräte der Polizei abliefern
Februar 1940	Jüdische Mitbürger erhalten keine Kleiderkarte
Februar 1940	Erste Deportation jüdischer Mitbürger
Juli 1940	Jüdische Mitbürger dürfen keinen Fernsprechananschluß mehr besitzen
Juli 1941	Jüdische Mitbürger dürfen sich nur noch als „glaubenslos“ bezeichnen
Juli 1941	Beginn der Vernichtung von Juden in Konzentrationslagern
September 1941	Jüdische Mitbürger müssen einen „Judenstern“ tragen. Sie dürfen ohne polizeiliche Genehmigung ihren Wohnbezirk nicht mehr verlassen
Oktober 1941	Beginn der allgemeinen Deportation aus Deutschland
Dezember 1941	Jüdische Mitbürger dürfen öffentliche Fernsprechstellen nicht mehr benutzen
<hr/> Januar 1942	<hr/> Im Deutschen Reich leben noch rund 130.000 jüdische Mitbürger
Januar 1942	Jüdische Mitbürger müssen alle Woll- und Pelzsachen aus ihrem Besitz abliefern
Februar 1942	Jüdische Mitbürger dürfen keine Zeitungen und Zeitschriften mehr beziehen
März 1942	Die Wohnungen jüdischer Mitbürger müssen durch einen „Judenstern“ neben dem Namensschild kenntlich gemacht werden

April 1942	Jüdischen Mitbürgern ist die Benutzung öffentlicher Verkehrsmittel untersagt
Mai 1942	Jüdischen Mitbürgern ist das Halten von Haustieren verboten
Mai 1942	Jüdischen Mitbürgern ist der Besuch von Friseurgeschäften verboten
Juni 1942	Jüdische Mitbürger müssen alle entbehrlichen Kleidungsstücke abliefern
Juni 1942	Jüdische Mitbürger erhalten keine Raucherkarten
Juni 1942	Jüdische Mitbürger müssen alle elektrischen und optischen Geräte, sowie Schreibmaschinen und Fahrräder abliefern
Juni 1942	Alle „jüdischen“ Schulen werden geschlossen
Juli 1942	Blinde und schwerhörige jüdische Mitbürger dürfen keine Armbinden zur Kennzeichnung im Verkehr mehr tragen
September 1942	Jüdische Mitbürger erhalten kein Fleisch, keine Eier und keine Milch mehr
Oktober 1942	Alle Juden aus deutschen Konzentrationslagern werden nach Auschwitz verlegt
April 1943	Straffällige jüdische Mitbürger werden nach Verbüßung einer Strafe in das KZ Auschwitz deportiert

September 1944 Im Deutschen Reich leben noch rund 15.000 jüdische Mitbürger

November 1944 Jüdischen Mitbürgern ist die Benutzung von Wärmeräumen verboten

Mai 1945 Ende des Zweiten Weltkriegs

aus: Hans Peter Richter a.a.O.

3. Schritt: Schüler äußern sich (gekürzt)

Schülerin: Ich fand das gemein, daß die den Juden die Armbinden abnehmen. Es ist doch jetzt schon gemein genug. Oder Zeitschriften. Es wurde immer schlimmer.

Schülerin: Die durften ja überhaupt nichts. Die durften nicht mehr zum Friseur. Dann wurden es auch immer weniger.

Schüler: Was heißt „Raucherkarten“?

Lehrer: Während der Nazizeit gab es von einem bestimmten Zeitpunkt an Zigaretten nur noch auf Karten oder Marken. Mit diesen Karten wurden den Leuten die Zigaretten zugeteilt. Genauso gab es Lebensmittelkarten oder -marken. Damit konntest du in den Laden gehen. Dann wurde dir ein Abschnitt von der Karte abgetrennt. Und wenn kein Abschnitt mehr auf der Karte war, bekamst du nichts. Das galt für alle Deutschen, nicht nur für jüdische Mitbürger. Schlimm war aber nur, daß jüdische Mitbürger nicht einmal mehr diese Zuteilungskarten erhielten.

Schüler: Mit den Radios. Wenn jetzt ein Bombenangriff war, hatten die dann keine Vorwarnung?

Lehrer: Das war absichtlich so gemacht. Die jüdischen Mitbürger sollten von allen Nachrichten abgeschnitten werden. Die jüdischen Mitbürger durften ja auch nicht

in die Luftschutzbunker.

Schüler: Was?

Lehrer: Nein, das war ihnen verboten!

Schüler: Da hätten die ja umkommen können!

Schüler: Ja, das war beabsichtigt.

Schüler: Das ist doch so was Gemeines!

Ein Schüler zählt auf, wie im Laufe der Jahre die Zahl jüdischer Mitbürger immer mehr abnimmt.

Schüler: Der Hitler und die Nazis haben die Juden praktisch gequält. Immer 'n bißchen weniger durften sie machen. Bis zum Ende. Dann waren's nur noch ganz wenige.

Schüler: Also, wenn ich jetzt so'n jüdischer Mitbürger wär, der im Deutschen Reich wohnen würde und die würden mich so quälen, da tät ich mich gleich umbringen. Was sollte ich mich da noch abquälen im KZ und so!

Lehrer: Das haben auch viele getan.

Schülerin: Juli 1938: „Jüdische“ Ärzte gelten in Zukunft nur noch als „Krankenbehandler“. Die Ärzte behandeln doch auch Kranke.

Lehrer: Was soll denn damit wohl gesagt werden?

Schüler: Werden nicht mehr als Arzt anerkannt. Sie sind jetzt ganz unten. So wie einer, der gerade seine Lehre macht.

Schülerin: Wenn die Juden das jetzt nicht gemacht hätten. Wenn sie sich gegen das alles gewehrt hätten. Was wär'n dann passiert? Wär'n se ins KZ gekommen?

Schülerin: Sie ham sich ja dagegen gewehrt.

Schülerin: Ich mein ja jetzt nur, wenn sich alle dagegen gewehrt hätten?

Schülerin: Die Juden, die sind ja nicht alle auf einem Fleck. *Dann* hätten se sich wehren können. Aber die waren ja überall verstreut.

Schülerin: Die hatten ja überhaupt keine Chance. Die Deutschen hatten ausgebildete Soldaten mit Gewehren und Bomben und alles. Und die hatten ja überhaupt nichts. Das hätten die gar nicht schaffen können.

Schülerin: Wie kam Hitler überhaupt dazu, so was zu machen. So Maßnahmen zu ziehen, die er doch selber niemals im Köpfcchen irgendwie machen konnte?

Schülerin: Er wollte die Welt erobern. Er wollte, daß ihm alles gehört.

Schülerin: Ja, und da haben ihn die Juden daran gehindert, oder wie? Also, mir ist das unlogisch, was du sagst. Alle anderen hätten ihm auch gefährlich sein können. Warum gerade die Juden?

Schüler: Weil manche Juden reich waren. Weil sie einen anderen Glauben hatten.

Schülerin: Es gibt auch noch andere, die auch anderen Glauben haben. Warum gerade die?

Die Beteiligung am Unterrichtsgespräch ist groß. Viele Schüler möchten einbringen, was sie über die Hitlerzeit (in Illustrierten) gelesen oder (im Fernsehen) gesehen haben. Andere stellen Fragen zu Details. Unser Medium „Zeittafel“ fordert vielleicht in besonderer Weise dazu heraus, daß das Unterrichtsgespräch in weiten Teilen assoziativ verläuft. So kommt es, daß wir der so eindringlichen Schülerfrage: Warum gerade die Juden? Warum gerade die? die Antwort schuldig bleiben.

Schüler: Hier steht noch: November 1938: Jüdische Mitbürger dürfen keine Theater, Kinos, Konzerte und Ausstellungen mehr besuchen. Was haben die denn da gemacht, wenn die das nicht durften?

Lehrer: Sie haben — soweit sie überhaupt noch zur Ruhe gekommen sind — gelesen. Oder sie haben miteinander geredet. Die

frommen Juden haben ihre hebräische Bibel genommen und da drin gelesen. Manche haben Tagebuch geschrieben. Aber die Hauptgedanken waren doch: Wie können wir überleben?

Schülerin: Das ist jetzt aber was anderes. Ich wollt nämlich mal was sagen. Das ist jetzt keine Beleidigung: Sie reden eigentlich nur Gutes über die Juden. Aber wir machen ja auch mal was Schlechtes. Also, die Juden tun ja auch nicht immer was Gutes. Die Juden sind genauso Menschen wie wir. Und nicht besser als wir und nicht schlechter als wir.

Lehrer: Weil die Tanja mich angesprochen hat, möchte ich ihr direkt antworten: Es geht für mich nicht darum zu sagen, daß die Juden nur gut waren. Es geht mir eigentlich darum, euch zu zeigen, wie war es mit den jüdischen Mitbürgern während der Hitlerzeit und wie ist es dazu gekommen, zu dieser so langen Leidensgeschichte. Ich möchte euch helfen, daß ihr darüber nachdenkt und später dafür sorgt, daß so etwas nie wieder passieren kann. Und zwar nicht erst beim Vernichten. Sondern schon beim Haß gegen eine Minderheit von Mitbürgern. Wir haben ja als Beispiel von den Türken gesprochen.

Schüler: Glauben Sie denn, daß das noch mal passiert?

Schülerin: Nee!

Schüler: Mit den Türken, meine ich?

Schülerin: Das glaube ich nicht!

Lehrer: Das Schlimmste ist ja, daß dies in der Welt immer wieder passiert. In vielen Ländern werden Menschen auch heute noch verfolgt und ermordet. Damit wir, jeder für sich, jetzt und eines Tages verhindern, daß so etwas überhaupt anfangen kann, deswegen ist es so wichtig, daß wir uns damit beschäftigen. Und noch etwas möchte ich euch sagen. Wir tragen an der Schuld unseres Volkes mit. Ich schleppe als Deutscher diese Geschichte auf meinem Buckel mit mir rum. Davon kann ich mich nicht freimachen. (Zur Verdeutlichung erzähle ich ein Erlebnis aus dem Norwegenurlaub 1976, wo ich und meine Familie als Nazis beschimpft wurden, obwohl ich am Ende des Krieges erst 7 Jahre alt war).

Schülerin: (die gefragt hatte): Ah, (jetzt ist mir das) wieder klarer!

Schülerin: Ich bin schon in ziemlich vielen Ländern gewesen. Ich bin sehr viel rumgereist mit meinen Eltern, um das alles kennenzulernen. Und das habe ich noch nicht erlebt. Zu uns hat sowas noch niemand gesagt . . .

Schüler: Zu mir auch noch nicht. Ich war in Frankreich.

Schülerin: . . . Ich habe da natürlich auch ne Freundin. Wir haben uns auch mal da drüber unterhalten. Die hat dann auch gesagt: Ihr konntet ja nichts dafür. Ihr seid ja damals noch gar nicht dagewesen.

Lehrer: Das, was in Nazi-Deutschland geschehen ist, das hat es so in anderen Ländern vorher nicht gegeben.

VI. „Wenn ich untergehe, laßt meine Bilder nicht sterben“

— Felix Nussbaum

Zeit: ca. 1 Stunde

1. Schritt: Ich führe in die Stunde ein:

Ich möchte euch ein paar Bilder zeigen von einem Maler, der heute 80 Jahre alt wäre, wenn er noch leben würde. Er ist mit 40 Jahren im Konzentrationslager umgekommen. Ein Maler, von dessen Familie keiner die Hitlerzeit überlebt hat. Alle wurden im Konzentrationslager von den Nationalsozialisten ermordet.

Dieser Maler heißt Felix Nussbaum.

1 (Ich schreibe den Namen an die Tafel)

Bevor ich euch die Bilder zeige, möchte ich euch ein bißchen von ihm erzählen.

Felix Nussbaum wurde 1904 in Osnabrück geboren. Dort ist er zur Schule gegangen, dort ist er aufgewachsen. Schon früh begann er zu malen, gefördert und unterstützt von seinem Vater.

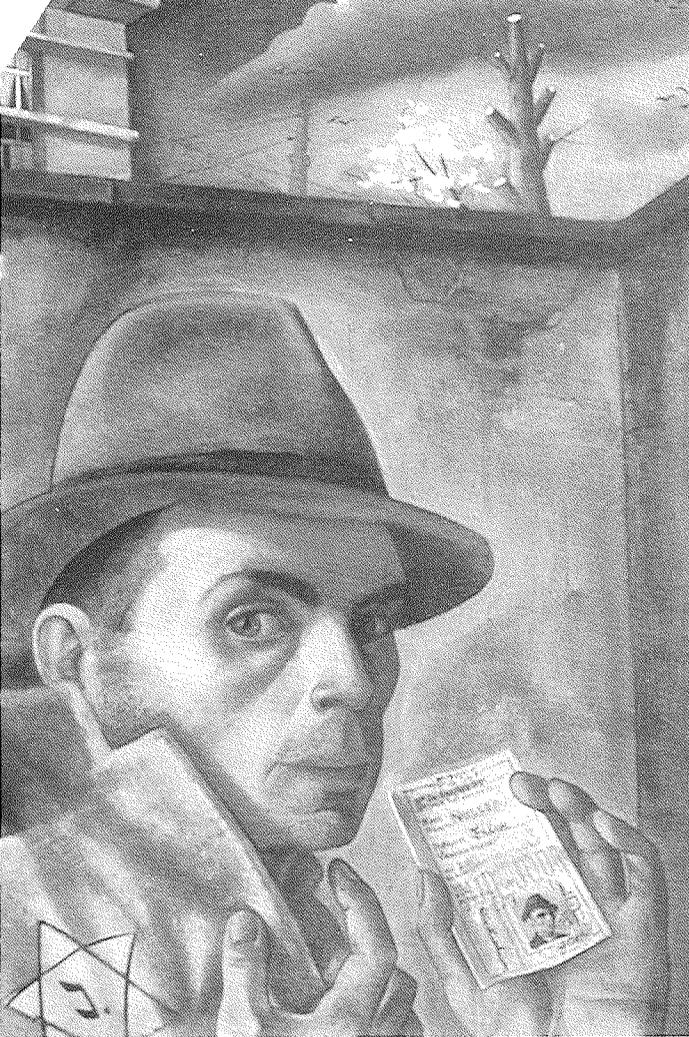
Was die Nazis schon im Jahre 1935 den jüdischen Mitbürgern antaten, haben wir uns in der letzten Stunde auf der „Zeittafel“ angesehen. 1935 durfte Felix Nussbaum seine Bilder in Deutschland nicht mehr zeigen oder verkaufen. Da ist er nach Belgien geflohen. Er kannte Belgien recht gut aus den Ferien, die er früher dort mit seinen Eltern verbrachte.

Aber Hitler hat nicht nur Polen und Frankreich den Krieg erklärt, sondern er hat auch die Niederlande und Belgien überfallen. Und in all diesen Ländern erging es den Juden nicht anders als im Deutschen Reich: Zuerst wurde ihnen immer mehr verboten und weggenommen, dann wurden sie verfolgt und zuletzt in Konzentrationslager gebracht.

Felix Nussbaum gelang es, in der Hafensstadt Ostende und in Brüssel, Belgiens Hauptstadt, Freunde zu finden. Bei ihnen konnte er untertauchen und sich verhältnismäßig lange versteckt halten. Später wechselte er aus Angst, verraten oder bei einer Razzia entdeckt zu werden, immer wieder die Wohnung. Dabei mußte er Straßen benutzen und sich so der Gefahr aussetzen, bei plötzlichen Ausweiskontrollen von der Gestapo gefaßt zu werden. Wir können uns kaum vorstellen, unter welch ungeheuerem Druck diese Menschen gelebt haben müssen. Und dennoch oder vielleicht gerade darum malte Felix Nussbaum weiter. In dieser Zeit entstanden die Bilder, die ich euch zeigen will. Sie gehören sicher zu seinen eindrucksvollsten.

Gefaßt worden ist Felix Nussbaum durch einen dummen Zufall: In seinem Versteck wohnte auch ein Junge, der gegen alle Vorsicht eines Morgens zum Friseur ging, um sich die Haare schneiden zu lassen. Als der Friseur den Jungen fragte, warum er um diese Zeit nicht in der Schule wäre, sagte er: Ich bin doch Jude und darf gar keine Schule besuchen. Wieder im Versteck, erzählte der Junge, was er erlebt hatte. Aufgeschreckt und in panischer Angst, gefaßt zu werden, verließ Felix Nussbaum sofort die Wohnung, um sich ein anderes Versteck zu suchen. Entweder durch Verrat oder bei einer Razzia ist er hier zusammen mit seiner Frau und anderen Flüchtlingen entdeckt und verhaftet worden. Mit dem letzten Deportationszug aus Belgien wurden beide im Juli 1944 nach Auschwitz transportiert. Dort sind sie umgebracht worden.

Selbstbildnis mit Judenpaß, um 1943



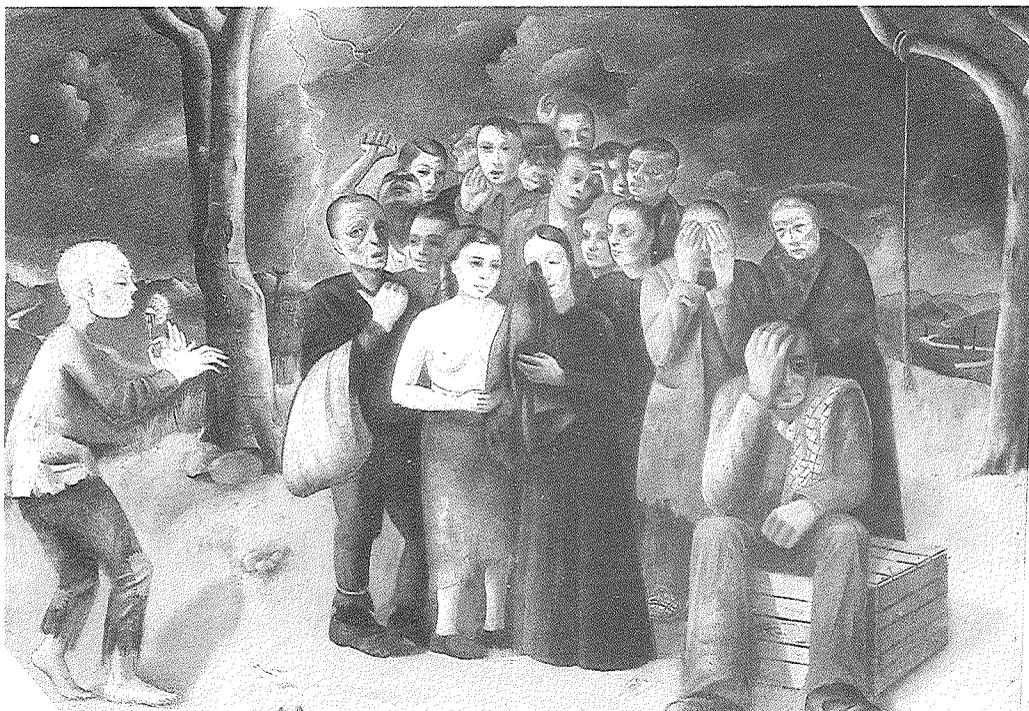
Das Geheimnis (2), 1939

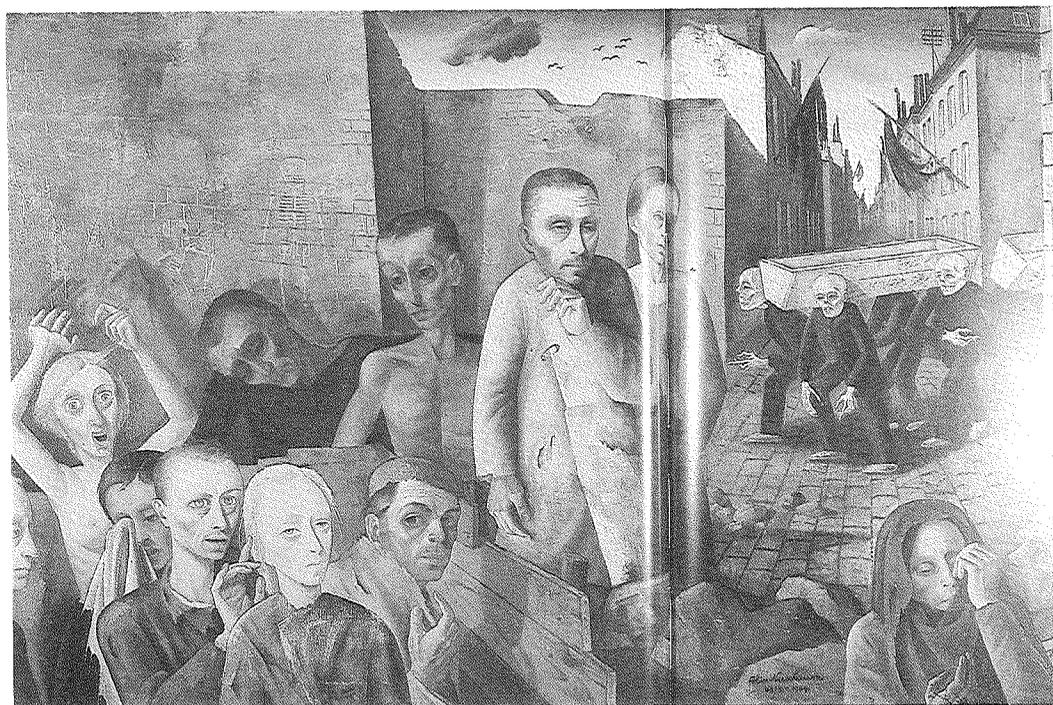


Angst, 1941



Die Vertriebenen, 1941





▲ Die Verdammten (2), 1943/44

▼ Die Gerippe spielen zum Tanz (3). 1944



Sechs Bilder von Felix Nussbaum habe ich ausgesucht. Ich möchte sie euch zuerst hintereinander zeigen. Wer etwas dazu sagen will, kann das tun.

Bild 1: Selbstbildnis mit Judenpaß, um 1943

Bild 2: Das Geheimnis (2), 1939

Bild 3: Angst, 1941

Bild 4: Die Vertriebenen, 1941

Bild 5: Die Verdammten (2), 1943/1944

Bild 6: Die Gerippe spielen zum Tanz (3), 1944

Es wird ganz still in der Klasse.

Oh, diese Augen, flüstert eine Schülerin ihrer Nachbarin zu. Wir können hören, wie beeindruckt die Schüler sind.

3. Schritt: Nach dem letzten Bild äußern sich Schüler spontan:

Schüler: Also mir haben alle Bilder, da hat man richtig Angst gekriegt.

Schülerin: Ich habe gedacht, daß die Angst haben bei den ersten drei Bildern, wo sie sich so zusammengesetzt haben.

Schüler: Zu dem Bild (2), wo die zwei Männer flüstern. Das ist, glaub ich, daß unten die Nazis ums Haus laufen, und die Juden sollen ganz ruhig sein.

Schülerin: Da war auch so'n Bild, da kamen hinten so Leutchen mit Särgen an (Bild 5). Und so schwarze. Und da war auch dieser Maler drauf. Dieser Felix. Und die sahen dann schon so aus, als ob die schwarzen Leutchen die Nazis wären, die jetzt die Särge herumgebracht hätten. Daß die schon dadrauf gewartet haben.

Schüler: Noch zu dem Bild, wo die alle stehen (Bild 4). Die werden vielleicht aus der Sicht von einem Nazi (dargestellt), und der muß die abschießen. Und alle haben Angst. Und der Junge, der spielt da so unbekümmert mit 'ner Pustebblume.

Schülerin: Bei dem letzten Bild, da sah das so aus, als hätte der eine auch Flügel gehabt.

4. Schritt: Wir zeigen jetzt jedes Bild noch einmal. Es bleibt so lange stehen, bis alle Schüler, die etwas sagen wollen, sich geäußert haben. Die Äußerungen dokumentieren wir hier (verkürzt) zu drei Bildern:

Schüler: Hier sieht man, daß dahinten die Stadt ist. Und daß der da hinter der Mauer versteckt ist und uns das zeigt, wie er sich vorkommt.

Schülerin: Ich glaube, er denkt jetzt, im Hintergrund ist alles dreckig. Daß die ganze Welt verdreckt ist. Und daß alle Menschen böse sind und die Welt richtig so verdreckt haben. Und daß er sich da jetzt irgendwie so fühlt.

Schüler: Was sind'n das für Tüpfelchen da?

Schülerin: Irgend so'n Baum.

Schüler: Da sind die ganzen Äste abgeschnitten.

Schüler: Alles ist so grau gemalt. Und so dunkel. Nur der Baum, der blüht und macht'n bißchen Leben, da.

Schülerin: Der Baum ist ja richtig kahl. Und da wollte er vielleicht auch mit klar machen, daß die Welt schon kahl ist, daß es schon kaum noch mehr Juden gibt. Daß die Welt schon kahl ist von Juden.

Schüler: Ich möchte das noch mal ergänzen: Er hat so ein ängstliches Gesicht. Und dann zeigt er extra den Judenstern.

Schüler: Ich glaub', daß vielleicht für die Juden noch so'n bißchen Hoffnung da ist und daß der deswegen so schön weiß blüht.

Schülerin: Vielleicht soll der blühende Baum die Freiheit bedeuten und der kahle Baum Gefangenschaft und Angst.

Schülerin: Ich wollte sagen, die beiden, der Mann und die Frau, die leben in Angst. Die sind wahrscheinlich irgendwo im Keller versteckt und haben Angst. Erstens, weil sie nicht in den Keller dürfen und daß oben Bomben sind. Und haben auch Angst, daß die Nazis sie da erwischen.

Schülerin: Ich finde, das sieht aus wie so'n Tunnel. Die Sterne und dahinten das Licht und der Schein.

Lehrer: Das Weiße ist ein Zettel. Da steht in französischer Sprache drauf: Sturm über Europa. Könnt ihr euch denken, was damit gemeint ist?

Schüler: Ich glaube, Nazis und der ganze Krieg über Europa.

Schüler: Ich glaube auch, daß Sturm, daß alles ganz wild ist und alles ganz chaotisch.

Schüler: Unten, das ist Felix Nussbaum . .

Lehrer: . . . mit seiner Nichte.

Schüler: Ich finde, vor einem Sturm, vor einem starken Orkan, da hat man irrsin-

nig Angst. Da flüchtet man auch in den Keller. Und Sturm über Europa ist eben auch, wo alles abgerissen wird, alles kaputtgemacht wird und alle haben eben Angst.

Schülerin: Ich glaube, die beiden jungen Menschen haben Angst vor dem Tod.

Schüleräußerungen zu Bild 6

Schüler: Ich finde, das ist ein Bild, wo sich die schlechten Sachen der Welt freuen. Die feiern das. Alle, die Schlechtes für die Welt wollen, also die schlechten Geister, die sich da freuen über den Untergang von Europa.

Schüler: Ich finde, diese Drachen da oben, Mensch, die machen mir immer ganz schön Angst. Wenn ich das Bild im Dunkeln sehen würde . . .

Schülerin: Das ist alles so zerwüstet, als ob da'n Sturm war. Ist ja alles so kaputt. So zerstört. Jetzt freuen sich diese Geister, diese Nazis.

Schüler: Vielleicht hat sich Felix Nussbaum vorgestellt, wie es nach dem Krieg aussehen wird.

Schülerin: Die Gerippe sollen wahrscheinlich die bösen Menschen darstellen. Daß er sich da gedacht hat, am Ende des Krieges werden nur noch böse Leute da sein, und daß die guten alle umgekommen sind in den KZs und so.

Schüler: Ich will noch mal was sagen, daß das bestimmt die Nazis sind, die alles zerstört haben.

5. Schritt: Ich sage: Ich möchte euch einen Satz von Felix Nussbaum an die Tafel schreiben, den er zuletzt noch gesagt ha-

ben soll: „Wenn ich untergehe, laßt meine Bilder nicht sterben!“ Was hat er damit wohl gemeint?

Schüler: Wenn ich untergehe, laßt meine Bilder nicht sterben!

Schülerin: Er meint damit, wenn ich sterbe, dann paßt auf meine Bilder auf und zeigt jedem die Bilder, damit sie wissen, wie das ist. Also, wenn die Welt mal weitergeht, daß jeder, der heute lebt, weiß, wie das damals war, und daß man das nie vergißt.

Schüler: Das soll vielleicht auch heißen, daß man nie wieder so etwas macht, daß man nach dem Krieg eine andere Einstellung hat. Man weiß zwar, wie schlimm der Krieg war, aber man vergißt es ja über Jahre. Den Krieg wiederholt man ja immer wieder. Und diese Bilder sollen dazu dienen, daß man nicht wieder so einen schlimmen Krieg anfängt, wo Menschen eben so unterdrückt werden.

Schülerin: Wenn ich untergehe, laßt meine Bilder nicht sterben. Das heißt vielleicht: wenn er stirbt, daß seine Bilder dann nicht sterben sollen, daß die leben bleiben sollen.

Schüler: Nicht sterben heißt: Vergeßt meine Bilder nicht!

Schüler: Daß man sich an die Bilder erinnern soll, damit man weiß, wie das mit den Juden war und wie die gefoltert oder gemein behandelt wurden.

□ Unsere Informationen und das Bildmaterial sind aus dem Bildband entnommen: Peter Junk/Wendelin Zimmer: „Felix Nussbaum — Leben und Werk“, Du Mont Buchverlag, Köln/Rasch Verlag, Bramsche 1982.

VII. Als Israels Leib zog aufgelöst in Rauch durch die Luft“

— Auschwitz

Zeit: ca. 1 Stunde

1. Schritt: Ich zeige Dias, die ich zu einer Serie zusammengestellt habe. Sie sind während meines Aufenthalts in Auschwitz 1980 aufgenommen worden. Ein Teil der Bilder ist veröffentlicht in „forum religion“, Heft 4/80 zu meinem Beitrag: „Über Auschwitz darf kein Gras

wachsen“. Der Kommentar zu den Dias in dieser Stunde entspricht im wesentlichen den Ausführungen in Heft 4/80.

In diesem Beitrag drucken wir nur die Bilder ab, auf die sich die Schüler mit ihren Äußerungen beziehen und die noch nicht in „forum religion“ veröffentlicht wurden.



2. Schritt: Schüler äußern sich zu meinem Dia-Vortrag (gekürzt):

Schüler: Sie haben die ganzen Schuhe, die Haare und die Bürsten gezeigt. Aber wo ist der Schmuck? Die ganzen Ringe und so, von denen?

Schüler: Vielleicht haben das die SS-Leute gekriegt, weil sie auf die aufgepaßt haben.

Schüler: Sie haben es eingeschmolzen.

Schülerin: Also, wo wir im Konzentrationslager (Mauthausen) waren, da hat man das noch richtig gesehen. Diese Öfen, wo die verbrannt wurden. Und die Gas-

kammern. Das war wirklich furchtbar. Die Türen, wo das mit abgeriegelt war, war wie im Schiff. Das war überall dicht. Das war wirklich schlimm.

Schüler: Bei den Männerköpfen da war so'n bißchen Angst und Stolz gemischt, fand ich.

Schülerin: Wie lange haben denn die Kinder da in dem Konzentrationslager überlebt?

Lehrer: Es hat Kinder gegeben, die haben tatsächlich überlebt. Manchmal kann man in Dokumentarfilmen eine Szene sehen,

da führen Krankenschwestern nach der Befreiung 1945 kleine Kinder aus dem KZ. Ein Junge ist dabei, der zeigt seine Häftlingsnummer. Die bekamen ja Häftlingsnummern in den Arm tätowiert. Der ist heute der Leiter der Gedenkstätte Auschwitz. Aber viele Kinder wurden von SS-Ärzten auch für sogenannte medizinische Versuche benutzt. Die sind oft erst verstümmelt und dann getötet worden.

Schüler: Auf dem einen Bild, wo die sich ausruhen konnten am Sonntag (vgl. „forum religion“, Heft 4/80), da is so einer lang gelaufen, der hatte den Kopf nach

vorne und war ganz dürre. Und wahrscheinlich hat der nicht so viel gegessen, weil ihm die verfaulten Kartoffeln, oder was die da gekriegt haben, nicht so gut geschmeckt haben . . .

Schülerin: Oh, wenn es nur das wär'!

Schüler: . . . Ich tät alles essen, was die mir da vorsetzen. Die Hauptsache, ich krieg was.

Schülerin: Bei den Männerköpfen, da war ein Gesicht. Da wollte das, glaub ich, mit ausdrücken: Ich hab doch nichts getan. Warum werde ich denn jetzt bestraft?

VIII. Nicht vergessen — sich erinnern und handeln

— Wir denken an die Ermordeten

Zeit: ca. 1 Stunde

Wir sitzen im Kreis.

1. Schritt: Ich führe ein:

Am Ende unserer Unterrichtseinheit: „Wie war das mit den Juden?“ möchten wir mit euch noch einmal an die Menschen denken, mit denen wir uns so lange beschäftigt haben. Zur Erinnerung an sie möchte ich diese Kerze anzünden. (Ich habe einen Leuchter und eine Kerze mitgebracht. Ich stelle den Leuchter in den

Kreis und entzünde die Kerze.) Die Schüler werden still.

2. Schritt: Ich spiele euch ein Lied vor, das für einen drei Jahre alten Jungen geschrieben wurde. Er hat als einer von wenigen die Ermordung von 4000 Juden in der Stadt Wilna überlebt. Das Lied heißt: „Wiegen-Lied“ (Vig-Lied) und wird in jiddischer Sprache gesungen.

3. Schritt: Ich möchte euch jetzt ein paar Bilder zeigen vom jüdischen Friedhof in Kassel.



Wer dazu hinterher etwas sagen möchte, kann das tun.

Schüler beschreiben, was sie auf den Grabsteinen gelesen haben. Sie stellen fest, daß auf einigen Grabsteinen Davidsterne zu sehen sind. Ein klärendes Gespräch wiederholt den Unterschied zwischen „Judenstern“ und „Davidstern“.

„Der Davidstern ist bei denen so, wie bei uns das Kreuz“, sagt eine Schülerin: Ich erinnere: Judenstern — Judenfleck — Judenhut sind vergleichbar.

Judenstern und Davidstern sehen ähnlich aus. Nur daß der Judenstern gelb war und das Wort „Jude“ drin stand. Das war negativ gemeint. Die Nazis wollten damit sogar das fromme Zeichen der Juden schlechtmachen, indem sie die jüdischen Mitbürger zwangen, dieses Zeichen wie ein Brandmal zu tragen. Heute hat Israel in seiner Fahne den Davidstern als Zeichen des unabhängigen Staates.

Ein Schüler fragt: Waren das jetzt Gräber oder Gedenktafeln? Das können nur Gedenkgräber sein, antwortet eine Schülerin. Und sie meint eigentlich: Gedenktafeln. Denn, sagt sie, das sind ja Gräber ohne Tote. Die sind ja irgendwo verbrannt worden, und ihre Asche wurde in alle Winde zerstreut. Ich nehme den Begriff Gedenkgräber auf. Er ist wohl am treffendsten, sage ich. Das sind Grabsteine von Menschen, die dort beerdigt wurden. Und es sind zugleich Gedenksteine für die Menschen, die in Konzentrationslagern umgekommen sind.

4. Schritt: Ich möchte euch etwas vorlesen, was ich für diese Stunde geschrieben habe:

Namen auf Grabsteinen!

Und hinter jedem Namen
ein Mensch.

Er ist tot!

Doch ist er nicht gestorben

wie mein Vater

oder meine Tante.

Erniedrigt und verfolgt,

ist er gepeinigt und ermordet worden.

Wer weiß genau, wann es geschah?

Und wo?

Es waren ja Millionen!

Sie hießen damals nur:

die Juden.

Geblieben sind ganz wenige,
die überlebten —
und wiederkamen.

Ich spüre ihre stille Traurigkeit
um einen jungen Mann,
um eine alte Frau,
um viele frohe Kinder,
um Menschen mit Gesichtern
und mit großen Augen,
die nicht begreifen konnten.

Schweigend klagen die Ermordeten
aus diesen Steinen.

Wenn ich stehen bleibe,

wenn ich leise bin,

kann ich ihre Stimmen hören.

Sie klagen mich nicht an.

Sie bitten nur,

daß ich nie mehr vergesse,

was ich weiß.

Und daß ich für sie spreche,

wenn andere verschweigen.

Und daß ich für sie wach bin,

wenn andere die Augen schließen.

Und daß ich für sie handle,

wenn andere

vergessen,

verschweigen,

und verschlafen,

wo sie handeln müßten.

5. Schritt: Ich möchte euch zum Abschluß noch ein jiddisches Lied vorspielen. (Still, die Nacht ist voller Sterne/Schtil, die nacht is ojsgeschtermt.) Es besingt den Mut von Juden, die sich ihren Mördern entgegengestellt haben. Der Verfasser des Liedes ist mit 24 Jahren umgekommen.

Ein Schüler fragt, woher wir diese Lieder haben. Wir nennen unsere Quelle und bieten an, mit den Schülern in den nächsten beiden Religionsstunden andere jiddische Lieder anzuhören, kennenzulernen und zu singen. Schüler stimmen diesem Vorschlag zu. (Lehrer löscht die Kerze.)

6. Schritt: Ich sage: Unsere Unterrichtseinheit ist zu Ende. Sie war ziemlich lang. Die einzelnen Stationen dieser Einheit werden den Schülern noch einmal gegenwärtig. Ich spreche jetzt jeden einzelnen Schüler an: Was war dir an dieser Unterrichtseinheit besonders wichtig? Was hast du für dich gelernt? (Schülerantworten gekürzt):

Schülerin: Für mich war das ziemlich wichtig zu wissen, warum man überhaupt

die Juden verfolgt hat. Warum man sie getötet hat.

Schüler: Auschwitz — ich habe mir das (ganz anders vorgestellt): Die kommen im (Eisenbahn)Wagen, der ist so schön gepolstert. Mit den Vorqualen auf der Fahrt und vorher, das habe ich nicht gewußt.

Schüler: Mir war wichtig, daß wir mehr über die Juden kennengelernt haben. Wie die gelebt haben. Jetzt weiß ich viel mehr da drüber.

Schüler: Die meisten in der Klasse wußten überhaupt nicht, welche Gründe es hatte, daß die meisten Juden verfolgt worden sind. Und deswegen finde ich das ganz gut, daß wir das mal durchgenommen haben. Daß jeder mal weiß, was da geschehen ist.

Lehrer fragt: Was können wir eigentlich tun, daß dies nicht wieder passiert? Können wir etwas tun?

Schülerin: Wir könnten es erzählen, daß auch uns genau dasselbe passieren kann. Daß man wirklich versuchen sollte, daß nie wieder so etwas Schlimmes passiert.

Schülerin: Wenn's jetzt passieren würde. Jetzt wissen ja die ganzen Deutschen, was sie für Fehler gemacht haben. Die war'n ja nicht ganz da (die waren verrückt), wo sie die geschlagen haben oder so. Und wenn, dann könnte man sich warnen. Aber, was will man da tun? Ich kann ja nicht als einzelner hingehen. Müßte man sich schon zu Gruppen oder so zusammentun.

Schülerin: Ich finde, wenn das vielleicht jetzt droht, daß die Jugend (versucht), in Gruppen immer mehr zu werden. Dann steht dieser — fast wie Hitler, kann man sagen — steht dann allein da. Und wenn das nicht wär, dann müßte man, bevor es anfängt, sich in Gruppen zusammentun und die KZs ausschalten.

Lehrer: Nun haben wir sehr viel über „die Juden“ gelernt . . .

Schüler: So viele Juden gibt es ja gar nicht mehr bei uns.

Lehrer: . . . Unser Problem sind heute nicht nur die Juden. Ich glaube, unser Problem . . .

Schüler: . . . sind die Ausländer.

mehrere Schüler: Türken, Jugoslawen.

Lehrer: . . . und wenn ihr genau hinguckt, dann fängt es da auch schon an.

Viele Schüler berichten über Türkenwitze, Fernsehsendungen zum Thema, bringen Beispiele und eigene Erfahrungen.

Schüler: Ich wollt mal fragen: jetzt ist die (Unterrichts)Einheit hier zu Ende, kommen Sie öfters noch zu uns? Wegen andern Einheiten?

Lehrer: Ich wollte euch gerade einen Vorschlag machen. Ich finde, eigentlich müßte die Unterrichtseinheit heißen: Wie war das mit den Juden? — Wie ist das mit den Türken? . . .

Schüler: Ja, genauso!

Lehrer: Und wenn die Unterrichtseinheit so heißen würde, dann hätten wir den ersten Teil gemacht. Der zweite Teil steht noch aus. Hättet ihr Lust und Interesse, daß wir uns in der nächsten Unterrichtseinheit mit dem Thema beschäftigen: Wie ist das mit den Türken?

Schüler: Ich würd sagen, nicht nur über Türken, auch über alle anderen.

Zur Vorbereitung und in dieser Stunde haben wir an Material verwendet:

Zupfgeigenhansel: Jiddische Lieder, Pläne Nr. 88141

Songs of the Vilna Ghetto, CBS S 63345, CBS RECORDS LTD. P.O. Box 681, Tel-Aviv

Erfahrung und Rationalität im Religionsunterricht

Kritische Anmerkungen zu Heft 4/1982 der Schönberger Hefte

Wolfgang Sander

Die Beiträge in Nummer 4/82 der Schönberger Hefte machen deutlich, daß sich in der Religionspädagogik ein neuer Trend durchzusetzen beginnt. An die Stelle traditioneller Bibelarbeit oder problemorientierter Reflexion soll ein erfahrungsbezogener Unterricht treten, in dem Emotionalität, Identifikation, Nach-Spielen und Nach-Erleben biblischer Erzählungen, ganzheitliche Mitteilung und praktisches Tun im Mittelpunkt stehen. Tätigkeiten wie Tanzen, Spielen, Malen und Basteln sollen die traditionelle Textarbeit in den Hintergrund drängen.

Die folgenden Überlegungen setzen sich mit diesem Ansatz kritisch auseinander. Sie sollen pointiert auf Gefahren dieser Entwicklung aufmerksam machen; wenn manches, bedingt durch die notwendige Kürze dieses Beitrages, thesenhaft und zugespitzt formuliert wird, so möge dies als provokative Einladung zur Diskussion verstanden werden.

Zur Problematik des Erfahrungsbegriffs

Trotz seines inflatorischen Gebrauchs in der pädagogischen Diskussion ist der Erfahrungsbegriff in seiner semantischen Bedeutung noch immer überaus schillernd. Je nach wissenschaftlichem Bezugssystem (z.B. historischer Materialismus, Interaktionistische Theorien, kritischer Rationalismus) meint der Begriff der „Erfahrung“ Unterschiedliches, ja Gegensätzliches. In Hans Hellers Beitrag ¹⁾ fällt zunächst auf, daß der Erfahrungsbegriff wie selbstverständlich gebraucht wird, ohne explizite Klärung seiner Bedeutung, daß aber bei näherem Hinsehen ein sehr spezifisches, keineswegs selbstverständliches Verständnis dieses Begriffs zur Grundlage eines erfahrungsorientierten RU gemacht wird. Drei Merkmale kennzeichnen nach meinem Eindruck Hellers Erfahrungsbegriff:

1. Erfahrung erscheint als Gegenbegriff zu Rationalität. Der RU soll nach Heller den Schwerpunkt auf emotionales Erleben legen, dies sei ein „unserem Fach gemäßer schwergewichtiger Akzent“ ²⁾. Da biblische Texte von solchem emotionalem Erleben handeln, müsse auch im Unterricht ein „emotionales Zugang versucht werden“ ³⁾. Angestrebt wird eine quasi direkte, unvermittelte Aktualisierung der biblischen Botschaft, ein Sprung über die Jahrhunderte — die Bibel soll zu unseren Schülern so sprechen wie zu den Zeitgenossen ihrer Verfasser. Zwar benennt Heller zu Beginn seines Aufsatzes die Schwierigkeiten, die sich für jede Aktualisierung der Bibel aus der zeitlichen Distanz zur Gegenwart ergeben, aber dies bleibt ohne Konsequenzen für seine religionspädagogische Argumentation. Es ist zu befürchten (und soll weiter unten am Beispiel der Schöpfungsgeschichte belegt werden), daß ein biblischer Unterricht, der bei der Frage nach der heutigen Relevanz der Bibel den Umweg über die Erkenntnisse der biblischen Wissenschaft scheut, die Intentionen der biblischen Texte gerade nicht trifft. Ein assoziativer Umgang mit der Bibel führt ja zunächst keineswegs zur Erschließung ihrer theologischen Aussagen (damals wie für die Gegenwart), sondern nur zur Offenlegung der „Brille“, durch die heutige Schüler biblische Texte lesen. In der Regel dürfte diese „Brille“ aus einem widersprüchlichen Geflecht von Fragmenten einer je spezifischen religiösen Sozialisation, von positivistisch-rationalistischen Wahrnehmungsmustern und Vorurteilen aller Art bestehen. Selbstverständlich sind diese Voreinstellungen der Schüler, die den Hintergrund für ihre Assoziationen zu biblischen Texten bilden, für den Unterricht von Bedeutung, allerdings im Sinne eines pädagogisch aufzuarbeitenden und kritisch zu reflektierenden Lerngegenstandes und nicht

im Sinne eines theologisch sachgerechten Zugangs zur oder gar eines Auslegungsschlüssels für die Bibel.

Darüberhinaus stellt sich grundsätzlich die Frage, ob die Gegenüberstellung von Erfahrung und Rationalität unserer historischen Situation gerecht wird. Die Muster, mit deren Hilfe die Menschen ihre Wahrnehmungen und Erlebnisse strukturieren und deuten, haben sich ja bekanntlich im Verlauf der Geschichte verändert – wir können eben heute Krankheiten nicht mehr auf Dämonen zurückführen, um nur ein, auch für das Verständnis biblischer Texte relevantes, Beispiel zu nennen. Mir scheint, daß spätestens seit der Aufklärung die Rationalität ein für uns unverzichtbares Mittel und Kriterium der Realitätsbewältigung geworden ist. Jedenfalls sehe ich nicht, wie ein Verzicht auf Rationalität bei der Deutung und Anleitung von Sozialerfahrungen ohne ein Abgleiten in die Inhumanität möglich wäre. Pädagogisch notwendig erscheint mir daher gerade die Befähigung der Schüler zu einer *rationalen* Verarbeitung von Umwelterfahrungen, konkret: zum Abbau von Vorurteilen, zur Verbalisierung und Reflexion von Erlebnissen, zur Rollendistanz, usw. „Bildung“ als Ergebnis humaner Erziehung ist heute auch im Bereich der RU ohne kritische Reflexivität nicht vorstellbar ⁴⁾.

2. Der Erfahrungsbegriff wird bei Heller in einem übergeschichtlichen Sinn bedeutsam: „Aktualisiert wird . . . (im RU, W.S.) das, was überzeitlich ist, was damals wie heute Menschen zustoßt: die Erfahrungen von Glück und Verzweiflung, die Hoffnungen und Sehnsüchte, Versagen und Bedrückung, Not und Befreiung.“ ⁵⁾ Zweierlei scheint mir bei diesem Ansatz bedenklich: Zum einen wird *theologisch* übersehen, daß die Bibel weithin gerade nicht von einer ewigen, immer gleichen Grundstruktur menschlicher Erfahrung ausgeht. Das AT erzählt von der *Geschichte* des Volkes Gottes, die *Veränderungen* durch das Handeln Gottes und nicht die Gleichförmigkeit der menschlichen Existenz stehen im Mittelpunkt. Auch das NT läßt sich ohne seine geschichtstheologischen Implikationen kaum verstehen ⁶⁾; im Verständnis seiner Verfasser beginnt mit Jesus etwas grundlegend Neues, eine grund-

legende Veränderung auch der menschlichen Beziehungen, wie sie im Handeln Jesu ihren Ausdruck findet.

Zum anderen muß, wie bereits angedeutet, auch aus sozialgeschichtlicher Sicht auf die Schwierigkeiten eines überhistorischen Vergleichs zwischenmenschlicher Erfahrungen hingewiesen werden. Auch Erfahrungen wie die von Heller genannten sind immer in konkrete Situationen eingebunden und ohne die Analyse dieser Situationen nicht ohne weiteres verstehbar oder gar in andere historische Epochen übertragbar. Es gibt auch eine Sozialgeschichte menschlicher Gefühle, eine Geschichte der Wandlungen unserer Emotionalität im Wandel der historischen Epochen ⁷⁾. Wer etwa unsere Leitbilder des partnerschaftlichen und familiären Zusammenlebens mit dem Ideal der Vielehe in manchen afrikanischen Stammesgesellschaften oder mit den nüchternzweckmäßigen Familienbeziehungen vor der Entdeckung der Kindheit im europäischen Mittelalter vergleicht, wird leicht ermessen können, daß „Glück“ selbst im engsten persönlichen Bereich etwas völlig Unterschiedliches bedeuten kann. Ein bloß assoziativer Umgang mit biblischen Texten führt daher leicht zu Fehlschlüssen, zu falschen Analogien; erst wenn der sozialgeschichtliche Kontext der Bibel rekonstruiert wird ⁸⁾, kann auch sachgerecht gefragt werden, was ihre Botschaft unter den im Vergleich zu ihrer Zeit völlig veränderten Bedingungen heute zu sagen hat.

3. Heller reduziert den Erfahrungsbegriff auf das abstrakt gedachte Individuum: „Erfahrungen werden immer subjektiv gemacht . . .“ ⁹⁾, die Entfaltung der Bibel müsse daher individualisiert und personalisiert geschehen. Übersehen wird hierbei, daß das, was individuell als „Erfahrung“ erlebt wird, wesentlich durch kollektive, sozio-kulturell vermittelte Wahrnehmungsmuster vorstrukturiert wird. Paul Watzlawick erzählt hierzu ein kleines, aber prägnantes Beispiel: Gegen Ende und nach dem Zweiten Weltkrieg brachte es der vorübergehende Aufenthalt von Millionen amerikanischer Soldaten, die sich auf dem Weg zum europäischen Festland befanden, in Großbritannien mit sich, daß sich alsbald sowohl die Soldaten als auch die englischen Mädchen gegenseitig Man-

gel an sexuellem Taktgefühl und Zurückhaltung vorwarfen. Nähere Untersuchungen machten deutlich, daß diese gegenseitigen Vorwürfe auf eine kulturspezifisch unterschiedliche Wahrnehmung des Paarungsverhaltens zurückging: Während in den USA etwa das Küssen als relativ harmlose, freundschaftliche Geste galt, wurde es in Großbritannien als ein sehr intimes, erotisches Verhalten angesehen. „Wenn also der Amerikaner annahm, es sei Zeit für einen unschuldigen Kuß, war dieser Kuß für die Engländerin durchaus kein unschuldiges, sondern ein sehr unverschämtes Benehmen . . .“¹⁰)

Für die Annahme einer kollektiven Vorstrukturierung individueller Erfahrung, die an diesem kleinen Beispiel deutlich wird, sprechen ferner die Ergebnisse der Ethnologie sowie der schicht- und geschlechtsspezifischen Sozialisationsforschung. Aber auch im Bereich von Glaube und Religion ist die individuelle Erfahrung nicht einfach aus den je spezifischen religiösen Traditionen, wie sie in den religiösen Sozialisationsprozessen weiterwirken¹¹), herauslösbar — dies ist eben die „Brille“ bei der Lektüre biblischer Texte, von der oben schon einmal gesprochen wurde. Dies bedeutet nicht, daß der Gedanke der Individualität damit abgetan wäre. Aber es muß daran erinnert werden, daß die Idee der Individualität selbst (bewahrenswertes) Ergebnis eines historischen Prozesses ist und nicht einfach in frühere Epochen zurückprojiziert werden darf. Ferner ist auch für den Einzelnen Individualität nicht einfach gegeben, sondern mögliches Ergebnis eines geglückten Sozialisationsprozesses; sie muß gelernt werden, in Kommunikation mit anderen und mit Hilfe der *Reflexion* der uns prägenden Umwelteinflüsse, denn erst diese Reflexion ermöglicht eine relative Autonomie des Individuums im Geflecht der Vorgaben und Anforderungen seiner historisch-gesellschaftlichen Umgebung.

Zum Beispiel Schöpfung

Renate Schwarz hat im gleichen Heft eine Unterrichtseinheit „Annäherungen an die Schöpfungsgeschichten“ vorgestellt, die das Konzept eines emotionalen Zugangs zur biblischen Tradition konkretisiert. Es ist leicht nachvollziehbar, daß den Kindern dieser Unterricht Freude gemacht

haben muß: Es wird getöpft, gemalt, gedruckt; Erde und Körner werden mitgebracht, die Kinder können von ihren Erlebnissen in der Natur erzählen. Zweifels- ohne hat diese Unterrichtseinheit zur Förderung und Differenzierung der ästhetischen Wahrnehmungs- und Ausdrucksfähigkeit der Kinder beigetragen, schon deshalb sollten auch solche Unterrichtsverfahren im Grundschulunterricht einen legitimen Stellenwert haben. Nur: Was erfahren die Kinder vom biblischen Schöpfungsglauben, wie wird er für die Gegenwart, in der sie leben, konkretisiert? Mir scheint, daß der bloß *ästhetische* Nachvollzug der Schöpfungsgeschichte (der Priesterschrift, um die geht es primär in der UE) an der *theologischen* Aussage vorbeigeht. Dies wird vielleicht deutlich, wenn man sich vor Augen führt, wovon in der UE *nicht* die Rede ist:

- Es gibt keinen Hinweis auf die Emanzipation des Menschen von einer mit göttlichen Attributen versehenen Natur, auf ihre Entzauberung, von der die Schöpfungsgeschichte der Priesterschrift in Abgrenzung zur babylonischen Umgebung handelt. Die damit verbundene Verantwortung des Menschen für die Natur wird nicht herausgearbeitet. Entsprechend bemüht sich die UE um den ästhetischen Nachvollzug der *Schönheit* der Natur: von ihrer *Gefährdung* durch menschliches Handeln wird nicht gesprochen. Aus der breiten theologischen Diskussion über den Zusammenhang zwischen Schöpfungsglaube und Verantwortung für die Erhaltung der natürlichen Umwelt werden keine Konsequenzen für den Unterricht gezogen.
- Keine Rede ist auch von den Konsequenzen aus dem Schöpfungsglauben für die Gestaltung der sozialen Beziehungen. Der schreiende Gegensatz zwischen dem Bekenntnis der Geschöpflichkeit aller Menschen, ihrer Gottes- ebenbildlichkeit, und — beispielsweise — dem Hunger in der Welt wird nicht berührt, auch daß der Schöpfungsglaube ein zentrales theologisches Motiv für das entwicklungspolitische Engagement der Kirchen ist, erfahren die Schüler nicht.

Ich denke, daß die Schöpfungsgeschichten im RU nicht sachgerecht behandelt werden können, wenn diese angedeuteten Aspekte menschlicher Verantwortung für die Schöpfung nicht ausdrücklich thematisiert und reflektiert werden. Der Hinweis darauf, daß es sich bei den Adressaten der UE um Grundschul Kinder handelt, könnte von dieser Aufgabe nicht suspendieren, denn auch Kinder dieser Altersstufe werden über die Massenmedien sowohl mit Umweltproblemen als auch mit dem Hunger in der Welt konfrontiert. Im übrigen zeigt eine Vielzahl erprobter Unterrichtseinheiten und Materialien (etwa von Brot für die Welt oder Misereor), daß Grundschul Kinder mit dieser Thematik keineswegs überfordert sind. Mit Recht empfehlen auch die Hessischen Rahmenrichtlinien für den evangelischen RU in der Grundschule die Behandlung des Schöpfungsglaubens im Kontext des Themas „Die Frage nach der Zukunft“.

Die Ausklammerung kritischer Reflexion aus dem Unterricht führt zudem ja nicht dazu, daß die Schüler keinerlei Konsequenzen aus der Schöpfungsgeschichte für ihr Weltbild und ihre Lebensorientierung ziehen. Eher besteht die Gefahr, daß die Schüler unreflektiert den Eindruck mitnehmen, daß die Welt so, wie sie ist, schon in Ordnung ist, denn alles (Gebet auf S. 17) kommt von Gott. Die Intention der biblischen Aussagen würde damit freilich auf den Kopf gestellt.

Zur pädagogischen Legitimation des RU in der Schule

Seit den Arbeiten von Martin Stallmann, Hans Stock und Gert Otto in den fünfziger Jahren, später massiv gefördert durch die Massenaustritte von Schülern gegen Ende der sechziger Jahre, schien sich in der Religionspädagogik unwiderruflich die Erkenntnis durchzusetzen, daß der RU nur dann eine Existenzberechtigung als ordentliches Lehrfach in der öffentlichen Schule hat, wenn er einen unverzichtbaren und über die Interessen von Kirche und Theologie hinausweisenden Beitrag zum schulpflichtigen Erziehungs- und Bildungsauftrag leisten kann. Der RU konnte nicht länger als „Kirche in der Schule“ (Martin Rang), als Teil der kirchlichen Verkündigungspraxis verstanden wer-

den, sondern mußte die Situation, daß sich ein erheblicher Teil der Schüler, wenn nicht ihre Mehrheit, nicht mehr als bewußte, aktiv bekennende Christen versteht, konstruktiv aufnehmen. Dies ist aber nur möglich, wenn der RU sich gleichermaßen für die Probleme der konkreten historisch-gesellschaftlichen Situation wie für die kritische Auseinandersetzung mit anderen weltanschaulichen und wissenschaftlichen Positionen öffnet. Die Legitimation des RU in der Schule ist damit in der pluralen Gesellschaft untrennbar an seine Bereitschaft gebunden, den rationalen Diskurs zu einer didaktischen Grundfigur des Unterrichts zu machen. Ferner bedarf die Religionspädagogik, soweit sie sich als Theorie und Didaktik des *schulischen* RU versteht, nicht nur einer theologischen, sondern auch einer erziehungswissenschaftlichen und gesellschaftlich-politischen Legitimation¹²⁾.

Ich fürchte, daß die neue religionspädagogische Tendenz, die hier am Beispiel der Schönberger Hefte 4/82 diskutiert wurde, hinter diese Einsichten zurückfällt. Der intendierte emotionale Zugang zur biblischen Tradition beschränkt sich auf Identifikation und Adaption, Reflexion und Auseinandersetzung kommen zu kurz. Ich habe versucht deutlich zu machen, daß dies auch aus theologischer Sicht zu schwerwiegenden Problemen führt. Aus pädagogischer Sicht muß festgehalten werden, daß Identifikation ohne kritische Reflexion in keinem Fach Aufgabe schulischer Erziehung in der demokratischen Gesellschaft sein kann. Deren Ziel kann (in allen Fällen) nur die Befähigung der Schüler sein, in kritischer Auseinandersetzung mit der historisch-gesellschaftlichen Situation, in die sie hineinwachsen, und mit den vielfältigen überlieferten und aktuellen Deutungs- und Orientierungshilfen ihren eigenen Weg zur verantwortlichen Mitgestaltung des menschlichen Zusammenlebens zu finden.

„Die Theologie“, so schrieb Adolf von Harnack 1894, „ist abhängig von dem Geiste der Zeit.“¹³⁾ Für die Religionspädagogik gilt dies nicht minder, wobei diese Abhängigkeit zumeist unreflektiert bleibt. Es läßt sich zeigen, daß der „Zeitgeist“ in Gestalt je spezifischer außertheologischer, gesellschaftlich-politischer Vorentscheidungen die jüngere Geschichte der reli-

gionspädagogischen Theorieentwicklung ganz wesentlich mitgeprägt hat¹⁴⁾. Mir scheint, daß auch in der hier diskutierten neuesten religionspädagogischen Tendenz unabsichtlich ein allgemein-gesellschaftlicher Trend zum Ausdruck kommt: die Neigung zum Rückzug ins Private, zur Betonung von Subjektivität und Emotionalität (man denke an der „Psychoboom“), auch zu Resignation oder Flucht in Irrationalismen. Aufklärung und kritische Reflexion stehen derzeit nicht allzu hoch im Kurs — ob dies nicht auch eine Chance für den RU sein könnte, den christlichen Glauben als ein mögliches Potential der Kritik an den jeweils aktuellen Strömungen des „Zeitgeistes“ ins Gespräch zu bringen?

Anmerkungen

- 1) Hans Heller: Biblische Texte entfalten. In: Schönberger Hefte 4/1982
- 2) ebenda, S. 7
- 3) ebenda, S. 2

- 4) vgl. hierzu etwa Karl Ernst Nipkow: Grundfragen der Religionspädagogik. Bd. 1, Gütersloh 1975, S. 81 ff.
- 5) a.a.O., S. 2
- 6) vgl. etwa Hans Conzelmann: Die Mitte der Zeit. Studien zur Theologie des Lukas. 6. Aufl. Tübingen 1977
- 7) vgl. u.a. Norbert Elias: Über den Prozeß der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen. 2 Bde., 4. Aufl. Frankfurt/M. 1977
- 8) vgl. Willy Schottroff/Wolfgang Stegemann (Hrsg.): Der Gott der kleinen Leute. Sozialgeschichtliche Bibelauslegungen. 2 Bde., München 1979
- 9) a.a.O., S. 1
- 10) Paul Watzlawick: Wie wirklich ist die Wirklichkeit? München 1976, S. 74 ff.
- 11) vgl. hierzu für unsere Situation m.E. grundlegend Dieter Stoodt: Religiöse Sozialisation und emanzipiertes Ich. In: Karl-Wilhelm Dahm/Niklas Luhmann/Dieter Stoodt: Religion — System und Sozialisation. Darmstadt und Neuwied 1972
- 12) vgl. u.a. Nipkow, a.a.O., S. 173 ff.
- 13) Adolf von Harnack: Lehrbuch der Dogmengeschichte. Erster Band, Freiburg und Leipzig 1894, S. 10
- 14) vgl. Wolfgang Sander: Politische Bildung im Religionsunterricht. Eine Untersuchung zur politischen Dimension der Religionspädagogik. Stuttgart 1980, S. 33—79

Beilagenhinweis: Wir bitten um Beachtung der Beilage.

DER VERLAG



Das Arbeitsheft **„Anstöße“**,

das **ausgewählte Luther-Texte** enthält, die während des Luther-Kirchentages in Worms verwendet wurden, kann zum Selbstkostenpreis von 3,— DM (drei) bei Abnahme von 10 Stück vom Ev. Dekanat Worms, Sekretariat Lutherjahr 1983, Kriemhildenstraße 18, 6520 Worms, Telefon 0 62 41 / 65 35, bezogen werden. Das reich bebilderte, 80 Seiten starke DIN-A-4-Büchlein im praktischen Querformat eignet sich besonders für den Religionsunterricht in der Sekundarstufe 2 sowie Erwachsenenbildungsseminaren und oekumenischen Gesprächskreisen in der Gemeinde.

Paulus, Wanderer zwischen zwei Welten

Interview mit Paulus

Hans-Dieter und Eva-Maria Elbert

Vorbemerkung: In der zwanglosen Form eines „Interviews“ werden die zentralen Punkte der Paulinischen Theologie und Missionstätigkeit aus der Sicht heutiger Forschung beleuchtet. Anlaß war die Studienreise „Islam und Paulus in der Türkei“ des Religionspädagogischen Studienzentrums, 28. 3.—13. 4. 1983. Zwei Reiseteilnehmer haben das Gespräch im Ruinenfeld der hellenistischen Stadt Priene vorgetragen. Die Darstellung kann zu einem Paulus-Kurs in den Sekundarstufen anregen; der Text muß ggf. gekürzt und vereinfacht werden.

- I Sehr geehrter . . . , ich zögere, . . . wie wollen Sie denn angesprochen werden? Als Paulus oder als Saulus?
- P Halten Sie es, wie Sie wollen. Im allgemeinen nennt man mich Paulus, auf Grund meines römischen Bürgerrechts, das ich als Jude besaß.
- I Darauf wollen wir später noch einmal zurückkommen. Bleiben wir also bei Paulus. Man bezeichnet Sie im allgemeinen als den ersten großen christlichen Theologen. — Sind Sie stolz auf diesen Titel?
- P Nun ja, — ich kann mich nicht mehr dagegen wehren. — Aber, warum nicht? — Es ist schon etwas Wahres dran. — Ich selbst habe mich aber immer anders gesehen und auch gesagt . . .
- I Als „Werkzeug Gottes“, als „zerbrechliches Gefäß für einen kostbaren Inhalt“.
- P Ja, richtig, — ich fühlte mich berufen; — als schwacher Mensch für eine große Aufgabe. — Ach, wissen Sie, „großer Theologe“ will mir jetzt doch nicht so gefallen.
- I Sie waren nie für große Worte, — Sie hatten geradezu eine Abneigung gegen das „Rühmen“. Dennoch sollte es einmal gesagt werden, dieses „zerbrechliche Gefäß“ war ein standhafter, zäher und leidensbereiter Mensch . . .
- P Ich war zeitlebens ein chronisch kranker Mann, ich war nie gesund.
- I Das warfen Ihnen auch Ihre Gegner vor. Und dennoch sollte es zur Sprache kommen, und wenn Sie es nicht sagen wollen, wir können es.
- P Bitte, lassen Sie es doch. Es gibt wahrhaftig Wichtigeres zu bereden.
- I Sie haben eine Steinigung überlebt; die meisten hielten Sie für tot. Sie haben 5 mal die 39 Stockhiebe der Juden erhalten und 3 mal die gerichtliche Auspeitschung der Römer über sich ergehen lassen müssen. Man hat Sie eingekerkert . . .
- P Ach, bitte, hören Sie doch auf!
- I 3 mal ging Ihr Schiff unter, einmal trieben Sie 24 Stunden im Meer. Sie wurden verfolgt von fanatisierten Heiden und fanatisierten Juden, von Banditen und Wegelagerern, ja selbst vor falschen Christenbrüdern mußten Sie sich in acht nehmen. Dazu kamen Hunger und Durst, Frost und Hitze.
- P Ich bitte Sie zum letzten Mal, hören Sie damit auf, — kommen wir endlich zur Sache und weg von meiner Person.
- I Nun gut. — Doch ich brauche Ihnen sicher nicht zu sagen, daß Personen und Sache zusammengehören. — Und natürlich möchten unsere Hörer auch etwas über den Menschen Paulus erfahren.“
Sie hatten Gegner, die kein gutes Wort an Ihnen ließen. — Ich denke dabei an die Geschichte in Korinth.
- P Ja, das war eine böse, eine ernste Angelegenheit damals. Vor allem deshalb, weil es gar nicht um mich ging, sondern um die Sache, um das Evangelium.
- I Nun haben diese Leute, — Sie nannten sie „Lügen-“ und wohl ironisch „Über-“ oder „Superapostel“ — ja Sie im Visier gehabt: Paulus, der kleine, kranke, unfähige Mensch,

würdige Abstammung, einer, der arbeiten muß — als Zeltmacher. Den Gemeindeproblemen ist er hilflos ausgeliefert. — Purer Durchschnit!

Und da sagen Sie, „das ging nicht gegen mich“?

P Nur scheinbar. Das war ja das Infame ihres Angriffs. Indem sie mich vor der Gemeinde schlecht machten, hofften sie, ihre Botschaft durchzusetzen. — Das waren redegewandte Burschen. Rhetorik kam an, besonders in gebildeten Kreisen, die es inzwischen in den Gemeinden gab. Herkunft war wichtig, Erfolg alles. Sie hausierten mit Empfehlungsschreiben anderer Gemeinden — Pergament ist geduldig.

Ich verdiente mir meinen Lebensunterhalt, sie ließen sich bezahlen. Was nichts kostet, ist nichts wert, Qualität hat ihren Preis. Das ging ein, denn es entsprach dem Geist der Zeit.

Dabei kamen diese Herren die Gemeinde zwar teuer zu stehen, doch ihre Botschaft war billig; billig und bequem, denn sie war die Botschaft Christi ohne Kreuz.

I Womit wir nun doch bei der Sache wären, auf die Sie hinauswollten . . .

P . . . und was ich sehr begrüße.

I Zur Sache, also. Beginnen wir mit einem Zitat. Ich verkürze etwas: „Ich wurde den Juden ein Jude, denen unter dem Gesetz einer unter dem Gesetz, dem Gesetzlosen ein Gesetzloser, den Schwachen wurde ich ein Schwacher. Allen bin ich alles geworden . . .“ Können Sie uns verraten, wie Sie das anstellten, ohne in eine heillose Identitätskrise zu geraten?

P Sie haben in der Tat stark verkürzt. Gestatten Sie, daß ich — auch verkürzt — weiter zitiere: „Alles dies tue ich um des Evangeliums willen.“ Aber hier sind wir genau beim Problem meiner missionarischen Aufgabe: dem Problem der Vermittlung, dem „wie sag ich's meinem Kinde“. — Und von wegen der „heillosen Identitätskrise“ — ich darf Sie daran erinnern, daß ich in meinem Römerbrief schreibe, daß ich mich sowohl den Griechen und den Nichtgriechen, als auch den Weisen und den Unverständigen gegenüber als Schuldner fühle. Interpretieren Sie es so, daß die 100%ige Anpassung nicht gelungen ist. Paulus bleibt Paulus, trotz allem.

I Und weil das so ist, bleibt er allen etwas schuldig?

P Ich mußte ihnen etwas schuldig bleiben. Ja, und dies geschah einerseits zu Recht und andererseits zu Unrecht.

I Könnten Sie das genauer erklären. — Wie meinen Sie das?

P Schuldig blieb ich ihnen die Erfüllung ihrer ach so menschlichen Erwartungen. Ich konnte sie einen Weg führen. Doch dies war der Weg, den Gott wies. Und Gott führt oft dorthin — das habe ich selbst erfahren —, wohin wir nicht wollen.

Die Juden forderten Zeichen, bei den Griechen galt nur die Weisheit. Die Weisheit Gottes aber ist die Botschaft vom gekreuzigten Christus. Die Juden hielten diese Botschaft für einen Skandal, die Heiden für eine Dummheit. Diese Schuld nehme ich gerne auf mich, ich erachte sie als nichts.

Die Schuld meines schwachen, oft mutlosen Zeugnisses möge mir mein Herr vergeben. Doch ich bin gewiß, auch er weiß: Paulus bleibt Paulus, ein zerbrechliches Gefäß, wie Sie selbst so richtig sagten.

I Betrachten Sie bitte mein Wort von der heillosen Identitätskrise als eine erlaubte Provokation.

P Einverstanden!

I Aber Sie haben die Problemlage schon auf ihre sachliche Ebene gestellt. Mission heißt Neues vermitteln. — Das heißt doch, man muß eine Sprache sprechen — nicht nur formal —, die verstanden wird. Man muß in den Schuhen der Menschen laufen, damit man weiß, wo sie drücken. Und für diese Vermittlungsaufgabe scheinen Sie ja besonders geeignet. Als hellenistischer Jude aus Tarsus kannten Sie das Heidentum.

P Das Bild gefällt mir: In den Schuhen der anderen laufen. — Wissen, wo sie der Schuh drückt.

Ich wollte ja keine klugen Weisheiten loswerden, ich wollte Herzen gewinnen.

In den Schuhen der anderen laufen und mit ihnen doch neue Wege gehen. — Wie verführerisch sind doch oft die alten, ausgetretenen Pfade . . . Aber Sie haben natürlich recht,

- mir waren die Sprache und die Begriffswelt meiner hellenistischen Hörer bekannt, und ich halte mir zugute, auch ihre Sehnsüchte und Ängste hinlänglich gekannt zu haben.
- I Insofern waren Sie die ideale Persönlichkeit, um die christliche Botschaft, die ja aus einem ganz anderen Kulturkreis kam, zu vermitteln, ohne daß sie etwas an Substanz verlor.
- P . . . ideale Persönlichkeit? — Danke für die Blumen, aber . . .
- I Nun, Sie kannten doch die Philosophen, und was die vielfältigen religiösen Formen — den Synkretismus, — der damaligen Zeit betrifft, auch hier hatten Sie Ihre Hausaufgaben gemacht. Ich denke da an Ihre Rede auf dem Areopag von Athen. Sie zitieren da einen der damals beliebtesten Dichter-Philosophen, Aratos von Soloi.
- P Was die Athener Stoiker und Epikuräer nicht davon abhielt, mich einen Schwätzer zu nennen. — Das war schon eine eingebilddete Clique. Als ich auf die Auferstehung zu sprechen kam, fingen sie an zu lachen. Ich war ziemlich deprimiert.
- I Das hieß, keine Gemeinde in Athen. „Gottes Weisheit, den Weisen eine Dummheit“, Sie sagten es selbst. Immerhin hatten Sie in Lystra, wenn man so will, mehr „Erfolg“. — Das Volk sah in Ihnen eine Verkörperung des Gottes Hermes, in Ihrem Begleiter Barnabas eine des Zeus. Wenn ich recht informiert bin, wollte der Zeuspriester Ihnen Stiere opfern.
- P Ach ja, wir waren damals entsetzt, — mit so etwas hatten wir natürlich nicht gerechnet, — und zerrissen unsere Kleider. — Von heute aus gesehen, muß ich gestehen, daß die ganze Angelegenheit einer gewissen Komik nicht entbehrte. Aber die beiden Episoden zeigen exemplarisch die ganze Breite der Problematik: Sowohl der hohen philosophischen Gelehrsamkeit als auch einer besessenen Wundergläubigkeit konnten Sie in den hellenistischen Städten begegnen. — Und das ziemlich unvermittelt.
- I Ist es möglich, bei dieser Vielfalt so etwas wie ein Bild vom Durchschnittsbürger der Provinz Asia zu zeichnen? Gibt es Merkmale, die verbindend, sozusagen solidarisch durch alle Bevölkerungsschichten gingen? Etwas, was alle bewegte?
- P Es ist natürlich nicht möglich, aber ich will es trotzdem versuchen.
- I Ich habe Sie herausgefordert?
- P In der Tat. — Doch kritisieren Sie mich nicht, wenn es nicht gelingt. Das Bewußtsein der gebildeten Bürgerschicht war geprägt von Weltläufigkeit, — man haßte den Provinzialismus — und von einem starken Glauben an das Gute im Menschen. Ja, der Mensch kann das Gute, das Richtige tun, wenn er es nur will!
- I Wenn ich unterbrechen darf. Epiktet, ein Stoiker, er lebte kurz nach Ihrer Zeit, sagte einmal sinngemäß, der Mensch sei weder Bürger von Athen, noch Bürger von Korinth, noch Bürger irgendeines Winkels der Welt, sondern Kosmopolit, — Weltbürger.
- P Ja, Weltbürger, überall zu Hause: — es gibt keine Überraschungen mehr auf dieser Erde, überall die gleichen Probleme, — man muß sie eben nur erkennen. —
- I . . . und was den Glauben an das Gute betrifft, . . ., darf ich zitieren?
- P Ich bitte!
- I „Zeige dem Göttlichen im Menschen den Widerspruch“ — also die Unwahrheit, die Lüge, das Böse, — „dann wird es Abstand nehmen.“
- P Ach ja, das sind vertraute Klänge: Wer das Gute erkennt, wird es auch tun. Das Göttliche im Menschen, das herauszuholen, war aller Mühen wert. Sie schrieben Ethiken, sie lockten die Menschen mit ihren Tugend- und Lasterkatalogen. — Diese waren so gut, daß ich sie — heute kann ich es gestehen —, mit kleinen Veränderungen in meinen Briefen übernommen habe. — Ja, ich habe von ihnen abgeschrieben.
- I Daß Sie das eingestehen, ehrt Sie — aber nur kleine Veränderungen?
- P Nein, natürlich nicht. Sie wollten, daß der dem Bösen ausgelieferte Mensch vermittels Bildung und Denken, vermittels seines Willens, sich befreie. Quasi an den eigenen Haaren sollte er sich aus dem Sumpf ziehen. Für sie hatten Lüge, Haß und Bosheit nur die Qualität eines Irrtums, eines vermeidbaren Irrtums. Für mich ist das Böse kein Irrtum, sondern eine Macht, der der Mensch verfallen ist. Will er sich aus diesem Sumpf selbst befreien, versinkt er nur noch tiefer darin. Mein

Weg ist nicht der des Willens, sondern der der Gnade. Der Philosoph sucht Gott in seinem Verstand, dem Christen hat Gott sich am Kreuz offenbart.

- I Stand der Weg der philosophischen Erkenntnis jedem offen? Konnte man annehmen, daß jeder Mensch die Weite des Geistes besaß, sich als Weltbürger zu verstehen? Ich vermute vielmehr, daß für viele Menschen damals die Welt etwas Großes, Kompliziertes, schwer Überschaubares war. Im Grunde aber sehnt sich der Mensch doch nach Heimat, nach etwas, was ihm vertraut ist, was er überschauen kann. Mußten sich deshalb nicht viele Menschen heimatlos fühlen?
- P Heimatlos? Ja, in gewisser Weise kann man es so sehen. Sie suchten einen festen Punkt, einen Halt. Und je mehr sie suchten und je länger es dauerte, umso gieriger griffen sie nach allem, was ihnen diesen Halt versprach; und je mehr sie enttäuscht wurden, umso mehr wuchs ihre Angst. Die ordnenden Mächte der Welt wandelten sich in Mächte der Finsternis. Die hohen Tugenden der Philosophen: Weisheit, Einsicht und Gerechtigkeit wurden von der wirklichen Geschichte überrollt. Das Ideal des Friedens, der Traum von der pax romana blieb ein Traum, oder gründete auf der Kampfkraft der Legionen und nicht auf Vernunft und Einsicht. Ja, der Weg, mit Hilfe des Denkens, des Verstandes also, die menschliche Wirklichkeit zu erfassen, schien gescheitert. Die philosophische Theorie vom Menschen war von der Lebenspraxis des Alltags gesprengt worden.
- I Sie sagten, die Menschen griffen gierig nach allem, was ihnen Halt und Hoffnung versprach. Heißt das, daß sie offen waren für die vielfältigen religiösen Einflüsse, vor allem für die Kulte, die aus dem Osten kamen?
- P In der Tat. Vor allem die Bevölkerung unserer Großstädte, in all ihrer Ohnmacht war jedwedem Schicksalsglauben ausgeliefert. Die Wahrheit war nicht mehr auf der Erde zu finden, sie stand in den Sternen. Astrologie, Horoskopgläubigkeit, Exorzismus, Magie waren landauf landab in Mode.
- I Die Staatskulte spielten wohl keine große Rolle?
- P Für das, was die Menschen wirklich suchten, nicht.
- I Wie läßt sich das, was sie wirklich suchten, beschreiben?
- P Errettung aus der Erde Jammertal, Erlösung, das Heil für die unsterbliche Seele. Doch die Götter, die ihnen helfen konnten, waren nicht mehr die ordnenden Kräfte des Kosmos. Die Erde, die ganze Welt schienen dem Glück der Menschen feindlich gesonnen. Nur die Vereinigung mit einer fernen überweltlichen Gottheit sicherte Schutz und Heil in diesem Leben und Unsterblichkeit im Jenseits.
Das alles war auch nicht mehr mit dem Verstand zu erfassen, sondern am Ende blieb es ein Geheimnis, ein Mysterium.
- I Sie maßen den Mysterienkulten große Bedeutung bei. Waren sie gefährlich?
- P Sie waren gefährlich. Ich habe sie zeitlebens bekämpft. Ich habe sie sozusagen mit ihren eigenen Waffen bekämpft. Ich habe ihre Vorstellung vom Sakrament auf Taufe und Abendmahl gedeutet als Teilhabe an Christi Tod und Auferstehung. Person und Werk Christi habe ich in ihrem Erlösermythos dargestellt: Der Gottessohn, der sich erniedrigt, um die Menschen zu retten. Ihren Mythos vom Urmenschen habe ich auf Adam und Christus gedeutet.
Ich mußte es tun, ich mußte die Menschen dort abholen, wo sie standen und sie dann einen neuen Weg führen.
Die Kulte waren gefährlich, weil sie das Heil versprachen. Darin waren sie der christlichen Botschaft ähnlich. Sie versprachen es aber nicht anders als die Philosophen, und damit waren sie unserer Botschaft unendlich fern: Sie versprachen Erkenntnis, wir verhiessen den Glauben.
- I Ich weiß nicht, ob ich Sie begriffen habe. Aber wenn am Ende das Heil, die Erlösung steht, wie kann dann der eine Weg dorthin richtig, der andere falsch sein?
- P Nun, natürlich versprachen sie das Heil. Aber sie konnten ihr Versprechen nicht halten, weil ihr Bild vom Menschen falsch war. Sie wurden dem Menschen nicht gerecht und damit auch nicht seiner Bestimmung.

Für sie ist ihre Unvollkommenheit ein schicksalhafter Verhängnis. Für uns ist es unsere zu verantwortende Schuld. Sie werden gerettet durch ihre im Grund göttliche Natur. Wir werden gerettet durch unseren Glauben an den gekreuzigten Christus. Ihr Weg führt aus der Welt hinaus, weil sie gottverlassen ist und für das Heil ohne Bedeutung. Unser Weg führt in die Welt hinein, weil sie Gottes Schöpfung ist, in der sich die Wahrheit unseres Heils entscheidet. Ihr Weg führt zu Arroganz der Gottähnlichen. Unser Weg zur Solidarität der Sünder.

- I Die Solidarität der Sünder, war das nicht eine Erfahrung, die das Christentum für viele so attraktiv machte?
- P Ich weiß nicht, ob „attraktiv“ das rechte Wort ist. — Aber es ist richtig: Die Solidarität der Sünder, die sich durch ihren Glauben zur Tat der Liebe befreit sahen, machte Eindruck auf eine im Grunde stolze und oft menschenverachtende heidnische Klassengesellschaft.
- Der Glaube, daß ein Gott sich im Leiden eines Menschen mit der Niedrigkeit und dem Leiden aller Menschen solidarisch erklärt, — daß er gerade im Niedrigen und Verachteten gegenwärtig ist, — durch seine Liebe also allem Leben seine Würde gibt, — dieser Glaube erschien den einen so faszinierend, daß sie ihn annahmen, den anderen so dumm, daß sie ihn ablehnten. — Ich vermute, daß es immer so bleiben wird. — Und wenn Sie mich fragen, warum? Jetzt sehen wir die Dinge nur in einem Spiegel, sie wirken rätselhaft. Später schauen wir sie direkt, Auge in Auge. — Aber entschuldigen Sie, ich fange an zu predigen. — Doch wir wollen hier ja keine Mission betreiben.
- I Paulus bleibt Paulus, Sie sagten es vorhin selbst.
Und damit wären wir wieder beim Ausgangspunkt unseres Gesprächs. — Paulus nannte sich auch Saulus: Sie sind ehemaliger Pharisäer, fühlen Sie sich noch als Jude?
- P Als was sonst? Jude zu sein, ist mein Schicksal, wie sollte ich je mein Volk verleugnen!
- I Obwohl Sie von Ihren Volksgenossen so erbarmungslos verfolgt worden sind! Wie erträgt man solchen Haß?
- P Durch noch stärkere Liebe. Aber vergessen Sie bitte nicht, auch ich war einmal ein Verfolger gewesen, dessen Herz von Haß regiert wurde. Ich konnte mir also vorstellen, was in ihnen vorging. — Daß mir vor Damaskus Gottes Gnade zuteil wurde, war nicht mein Verdienst.
- I Dann ist es doch verwunderlich, daß Sie sich den Heiden zuwandten und nicht ihrem Volk.
- P Vergessen Sie nicht, ich folgte einem Auftrag und nicht meinem Willen. Gottes Geschichte mit seinem Volk ist noch nicht zu Ende. Und nicht immer sind die kürzesten Wege die besten.
- I Soll das heißen, daß für Sie der Auftrag der Heidenmission ein Stück verborgene Geschichte Gottes mit seinem auserwählten Volk war?
- P Was spricht dagegen, daß es so ist?
- I Ihr Festhalten am Alten Testament, an den apokalyptischen Hoffnungen, der Totenauferstehung, dem Endgericht, — ja letztlich auch Ihre Spendensammlung für die Gemeinde in Jerusalem erklärt sich dann aus Ihrer Absicht, den Heilsweg offen zu halten auch und vor allem für Ihr Volk, die Juden?
- P Ja, ich hatte eine Vision von der Einheit der Christen, ihrer weltweiten Gemeinschaft. Diese Gemeinschaft konnte kein hellenistischer Mysterienverband sein, der im geschichtslosen Raum seiner Gottähnlichkeit lebte. Diese Gemeinschaft konnte nur das Gottesvolk sein, bestehend aus Heiden, Christen und Juden. Das Gottesvolk, dessen Weg sich in der Geschichte vollendet. Diese Vollendung, so glaubte ich, war nahe, sehr nahe. Ich erwartete sie mit der Wiederkunft unseres Herrn.
Da er der Herr aller Völker ist, galt mein Auftrag, da ich doch sein Werkzeug war, weder den einen, noch den anderen, sondern allen.
- I Paulus also, der Wanderer Gottes zwischen zwei Welten. — Wir danken Ihnen für dieses Gespräch.

Fortbildungsveranstaltungen im Religionspädagogischen Studienzentrum Schönberg/Ts.

Dezember

2. — 3. **Fortbildungstagung für Religionslehrer an berufsbildenden Schulen (auch für ehemalige Religionslehrer an berufsbildenden Schulen)**
Thema: „KÖNIG DAVID“
Leitung: Dozent M. Kopp, RPZ Schönberg
5. — 8. **Fortbildungstagung für Religionslehrer der Primarstufe**
Thema: „MEINEN FRIEDEN GEBE ICH EUCH“ — die biblische Friedenssehnsucht und -verheißung im Religionsunterricht der Primarstufe
Leitung: Dozent H. Heller, RPZ Schönberg
5. — 9. **Fortbildungstagung für Religionslehrer der Sekundarstufe I**
Thema: „KONKRETIONEN DER RAHMENRICHTLINIEN EVANGELISCHE RELIGION SEKUNDARSTUFE I“
Lehrgang des HILF im RPZ
Leitung: Dozent Dr. G. Brockmann, RPZ Schönberg
Studienleiter Th. Bruinier, Kassel

1984

Januar

2. — 6. **Ferientagung für Religionslehrer an Sonderschulen**
Thema: „MUSIK — TANZ — BEWEGUNG IM RU DER SONDERSCHULEN“
mit Praxisbeiträgen und Übungen aus verschiedenen Erfahrungsfeldern
Leitung: Direktor G. Wiesner, RPZ Schönberg
Michael Kreutzer, Bous/Saar
Karin Krogoll, Neuendettelsau
13. — 14. **Fortbildungstagung für Religionslehrer aller Schularten**
„Religionspädagogische Werkstätte“
Thema: „JESUSBILDER“
Leitung: Dozent M. Kopp, RPZ Schönberg

Februar

3. — 5. **Fortbildungstagung für Religionslehrer aller Schularten**
Thema: „EINFACHE FOTOTECHNIKEN IM RELIGIONSUNTERRICHT“
(für Fortgeschrittene im Zusammenhang mit Unterrichtsprojekten)
Leitung: Dozent M. Kopp, RPZ Schönberg
S. Remann, Gründau
13. — 15. **Fortbildungstagung für Pfarrer der EKHN**
Thema: KONFIRMATION UND HÄUSLICHE FEIER“
Leitung: Dozent Dr. E.-A. Küchler, RPZ Schönberg
15. — 17. **Fortbildungstagung für Religionslehrer der Primar- und Sekundarstufe I**
Thema: „HÖRSPIELSZENEN FÜR DEN RELIGIONSUNTERRICHT“ der Primar- und Sekundarstufe I
Leitung: Dozent Dr. G. Brockmann, RPZ Schönberg
Dozent H. Heller, RPZ Schönberg
17. — 18. **Konsultationstagung für Leiter von Studienbegleitzirkeln des Funkkollegs RELIGION**
Leitung: Dozent W. Gerhardt, RPZ Schönberg
21. — 22. **Fortbildungstagung für Religionslehrer aus Nord- und Südstarkeburg**
Thema: noch offen
Leitung: Studienleiter G. Eichhorn, Darmstadt
Studienleiter K.-H. Volp, Offenbach

März

2. — 4. **Fortbildungstagung für Religionslehrer aller Schularten (mit Schülern)**
Thema: „AUFBRECHEN UND HEIMKEHREN“
Leitung: Dozent M. Kopp, RPZ Schönberg
5. — 9. **Fortbildungstagung für Religionslehrer der Sekundarstufe I und II**
Thema: „SIND ALLE MENSCHEN GLEICH?“ — Rassen, Minderheiten — Vorurteile und Diskriminierungen —
Lehrgang der HILF im RPZ Schönberg
Leitung: Studienleiter G. Veidt, Wiesbaden
Dr. Kattmann, Göttingen
12. — 16. **Fortbildungstagung für Religionslehrer an Gesamtschulen**
Thema: „NEUE ZUGÄNGE ZU BIBLISCHEN WUNDERGESCHICHTEN“
Lehrgang des HILF in Kassel (KIFAS)
Leitung: Arbeitskreis „Religionsunterricht an Gesamtschulen“
Dozent W. Gerhardt, RPZ Schönberg
Studienleiter Th. Bruinier, PTI Kassel
19. — 21. **Fortbildungstagung Religionslehrer an Sonderschulen**
Thema: „LIEBE — SEXUALITÄT — PARTNERSCHAFT“ — Erfahrungen, Ratlosigkeit und Perspektiven in der Erziehung junger Menschen mit Körperbehinderungen
Leitung: Direktor G. Wiesner, RPZ Schönberg
Prof. Dr. U. Haupt, Mainz
26. — 29. **Fortbildungstagung für Religionslehrer der Primarstufe**
Thema: „FRAGE NACH GOTT“ — Konkretionen für die Eingangsstufe
Leitung: Dozent H. Heller, RPZ Schönberg
Studienleiter G. Eichhorn, Darmstadt
Studienleiter K.-H. Volp, Offenbach
26. — 28. **Fortbildungstagung für Religionslehrer aller Schularten**
Thema: „EINFÜHRUNG IN DAS BIBLIODRAMA“
Leitung: Dozent Dr. G. Brockmann, RPZ Schönberg/ Dr. Damm

April

2. — 4. **Fortbildungstagung für Religionslehrer der Sekundarstufe I**
Thema: KIRCHENGESCHICHTE ALS THEMA DES RELIGIONSUNTERRICHTS“
Leitung: Studienleiter G. Eichhorn, Darmstadt
Studienleiter K.-H. Volp, Offenbach
6. — 7. **Konsultationstagung für Leiter von Studienbegleitzirkeln des Funkkollegs RELIGION**
Leitung: Dozent W. Gerhardt, RPZ Schönberg
6. — 7. **Fortbildungstagung für Religionslehrer aller Schularten**
„Theologischer Samstag“
Thema: „SELIG SEID IHR“
Leitung: Dozent M. Kopp, RPZ Schönberg
7. — 14. **Fortbildungstagung für Religionslehrer an Sonderschulen**
Thema: PUPPENSPIEL IM RU FÜR LEHRER AN SONDERSCHULEN
Leitung: Direktor G. Wiesner, RPZ Schönberg
W. Mohr-Goldmann, Affeltrangen/Schweiz
24. — 28. **Ferientagung für Religionslehrer der Primarstufe**
Thema: „ICH WILL DICH SEGNEIN UND DU SOLLST EIN SEGEN SEIN“
— Beispiel Taufe — Zuspruch für eine gute Zukunft oder leeres Ritual —
Lehrgang des HILF im RPZ Schönberg
Leitung: Dozent H. Heller, RPZ Schönberg
Studienleiter H. Härterich, PTI Hanau

Anfragen und Anmeldungen sind, sofern es sich nicht um HILF-Tagungen handelt, direkt an das Religionspädagogische Studienzentrum, Im Brühl 30, 6242 Kronberg/Ts., Telefon 06173/4051 zu richten. Sie werden möglichst frühzeitig erbeten. — Ein Programm mit näheren Angaben sowie eine Anfahrtsbeschreibung erhalten Sie einige Wochen vor der Veranstaltung. — Die angegebenen Zielgruppen sollen lediglich die Orientierung erleichtern. Häufig wird es nach Anfrage möglich sein, daß am Thema interessierte Pfarrer und Lehrer aus anderen Schularten, Schulstufen und Propsteibereichen an der jeweiligen Fortbildungstagung teilnehmen können.