

Universität Paderborn
Fakultät für Kulturwissenschaften
Institut für Katholische Theologie



UNIVERSITÄT PADERBORN
Die Universität der Informationsgesellschaft

Masterarbeit zum Thema:

**Die Darstellung des Judentums und des jüdisch-christlichen
Verhältnisses im Religionsunterricht**

Eine qualitative Inhaltsanalyse aktueller Schulbücher

Zur Erlangung des Grades: Master of Education

Datum der Abgabe: 08.08.2022

Verfasserin:

Rebecca Schnatmann

Erstgutachter: Prof. Dr. Jan Woppowa
Zweitgutachter: Prof. Dr. Dr. Oliver Reis

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	3
2. Othering	5
2.1 Religiöses Othering in Bildungsprozessen	7
2.2 Interreligiöses Lernen und Othering	12
3. Judentum.....	15
3.1 Vielfalt im Judentum	17
3.2 Jüdisch-christlicher Dialog	20
3.3 Judentum im christlichen Religionsunterricht thematisieren.....	22
4. Antisemitismus als aktuelles Phänomen in Gesellschaft und Schule	24
5. Forschungsstand.....	29
6. Methodisches Vorgehen	34
7. Darstellung der Ergebnisse	46
7.1 Leben gestalten 1	47
7.2 Vernünftig glauben	52
7.3 Sensus Religion.....	56
7.4 Moment mal! 1.....	59
7.5 Moment mal! 2.....	63
7.6 Kursbuch Religion	66
7.7 Gesamtschau	69
8. Diskussion der Ergebnisse	73
8.1 Darstellung des Judentums	73
8.2 Darstellung des jüdisch-christlichen Verhältnisses	81
9. Reflexion des Forschungsprozesses.....	85
10. Fazit	87
Literaturverzeichnis	91
Tabellenverzeichnis	94
Abbildungsverzeichnis.....	94

1. Einleitung

Beim Hören eines Begriffs entsteht in der Vorstellung automatisch ein Bild dazu. Welches Bild kommt einem in den Sinn, wenn einem der Begriff *Judentum* oder *Jude* begegnet? Ein Mann fortgeschrittenen Alters mit langem Bart, Schläfenlocken und eine Kippa tragend? Wieso ist diese Vorstellung in unserem Denken derart verankert? Einen Ort, an dem man sich bereits früh mit dem Judentum auseinandersetzt, ist der christliche Religionsunterricht. Bedenkt man, wie sich Jüd*innen im Allgemeinen vorgestellt werden, dann stellt sich die Frage, wie das Judentum Schüler*innen im Religionsunterricht vermittelt wird und dadurch bestimmte Vorstellungen bereits im Kindesalter antizipiert werden. Wenn die Schule und insbesondere der Religionsunterricht die Vorstellungen vom Judentum prägen, ist dies nicht nur der Ort, der für stereotype Vorurteile gegenüber Jüd*innen verantwortlich gemacht werden soll. Er kann auch als Chance betrachtet werden, eben diesen entgegenzuwirken. Diesbezüglich heißt es in der gemeinsamen Erklärung des Zentralrats der Juden in Deutschland und der Kultusministerkonferenz zur Vermittlung jüdischer Geschichte, Religion und Kultur in der Schule:

Das Judentum ist seit vielen Jahrhunderten integraler Bestandteil der deutschen und europäischen Kultur, Geschichte und Gesellschaft.

Jüdisches Leben ist indes in vielen gesellschaftlichen Bereichen kaum sichtbar und wird, beispielsweise in Schulbüchern und anderen Bildungsmedien, vielfach nur auf einzelne Elemente oder auf einige wenige Epochen der Geschichte verkürzt, zum Teil verzerrt und undifferenziert dargestellt. Darüber hinaus geben judenfeindliche Einstellungen, die sich in unterschiedlichen Erscheinungsformen, auch im schulischen Raum, immer wieder manifestieren, Anlass zu Besorgnis. So ist nicht hinnehmbar, wenn sich Jüdinnen und Juden aus Angst vor antisemitischen Attacken als solche nicht zu erkennen geben können, und wenn Menschen auf der Straße israelische Politik zum Vorwand nehmen, antisemitische Parolen zu skandieren.¹

Diese Problemanzeige bestätigen mehrere Forschungsprojekte, die die Darstellung des Judentums sowie des jüdisch-christlichen Verhältnisses in Lehrplänen und Schulbüchern für den christlichen Religionsunterricht untersuchten. Darüber hinaus wurde der Zusammenhang zwischen Interreligiösem Lernen und Othering² im christlichen Religionsunterricht herausgestellt.³

Die genannte gemeinsame Erklärung zielt daher auf eine authentische Thematisierung des Judentums in seiner Vielfalt in der Schule ab, sodass Schüler*innen zukünftig ein

¹ ZENTRALRAT DER JUDEN IN DEUTSCHLAND/ KULTUSMINISTERKONFERENZ, Gemeinsame Erklärung des Zentralrats der Juden in Deutschland und der Kultusministerkonferenz zur Vermittlung jüdischer Geschichte, Religion und Kultur in der Schule, 2016: <https://www.kmk-zentralratderjuden.de/gemeinsame-erklaerung/> [Letzter Zugriff: 18.07.2022].

² Das Phänomen Othering wird im Kapitel 2 der vorliegenden Arbeit näher ausgeführt.

³ Einen Überblick über den Forschungsstand bietet Kapitel 5 der vorliegenden Arbeit.

differenziertes Bild des Judentums vermittelt werde. Dabei spielt zum einen die Schoah eine bedeutende Rolle, zum anderen soll jüdisches Leben in Deutschland nicht auf diese reduziert werden und das Judentum als eigenständige Größe dargestellt werden. Ziel sei, dass die Thematisierung des Judentums in seiner Pluralität dazu beitragen soll, stereotype Vorstellungen sowie Vorurteile gegenüber Jüd*innen entgegenzuwirken. Dies ist vor allem von Belang, wenn man sich den gegenwärtigen und facettenreichen Antisemitismus in Deutschland vor Augen führe.⁴

Seit 2015 wurde keine umfassende Analyse durchgeführt, die sich ausschließlich der Darstellung des Judentums sowie des jüdisch-christlichen Verhältnisses widmete. Aus diesem Grund kommt angesichts der eingangs beschriebenen Problematik sowie der gemeinsamen Erklärung zur Thematisierung des Judentums in der Schule die Frage auf, wie sich die Darstellung des Judentums und des jüdisch-christlichen Verhältnisses in aktuellen Schulbüchern für den christlichen Religionsunterricht bis heute verändert hat. Darüber hinaus sollen aufgrund der Erkenntnisse jüngster Forschungsprojekte, Prozesse des Othering in dieser Arbeit anhand der Darstellung des Judentums sowie des jüdisch-christlichen Verhältnisses untersucht werden. Daraus ergeben sich folgende Forschungsfragen:

Wie wird das Judentum und das jüdisch-christliche Verhältnis in aktuellen Schulbüchern für den christlichen Religionsunterricht dargestellt?

Hieran angeschlossen stellt sich im Weiteren die Forschungsfrage:

Inwiefern erfolgen Prozesse des Othering bei der Darstellung des Judentums sowie des jüdisch-christlichen Verhältnisses?

In Anlehnung an die Vorgängerstudien wird in dieser Arbeit ebenfalls die Methodik der Qualitativen Inhaltsanalyse angewandt.⁵ In den Kapiteln der theoretischen Grundlegung dieser Arbeit erfolgt die Klärung zentraler Begriffe sowie Konzepte, die für die Erstellung des Analyseinstruments dieser Arbeit maßgeblich sind. Kapitel 5 führt wichtige bisherige Beiträge aus der empirischen Forschung auf. Diese dienen zur Präzisierung der Forschungsfragen sowie zur Entwicklung von Forschungshypothesen der vorliegenden Arbeit. Im Anschluss wird das methodische Vorgehen der Analyse skizziert (Kapitel 6). Daraufhin werden die Analyseergebnisse dieser Arbeit zunächst rein deskriptiv dargestellt

⁴ Vgl. <https://www.kmk-zentralratderjuden.de/gemeinsame-erklaerung/> [Letzter Zugriff: 18.07.2022].

⁵ Nähere Ausführungen dazu finden sich in Kapitel 6 der vorliegenden Arbeit.

(Kapitel 7) und abschließend vor dem Hintergrund der theoretischen Grundlegung entlang der Forschungsfragen und -hypothesen dieser Arbeit diskutiert (Kapitel 8).

2. Othering

Das Konzept des Othering entstand erstmals im Kontext der Postcolonial Studies. Diese beschäftigen sich mit der Geschichte des Kolonialismus und seiner fortdauernden Auswirkungen bis in die Gegenwart. Postkoloniale Theorien entstanden in kritischer Betrachtung anhaltender kolonialer Strukturen, Machtverhältnisse sowie Diskurse zur Zeit der Entkolonialisierung Mitte des 20. Jahrhunderts. Postkoloniale Kritik betrachtet Differenzkonstruktionen und sucht Auswirkungen der Kolonialisierung in der Gegenwart, von denen gesellschaftliche Verhältnisse, Alltagsphänomene sowie Wissensdiskurse bis heute geprägt sind. Dabei sollen aus herrschaftskritischer Perspektive essentialisierende, totalisierende sowie eurozentrische Diskurse aufgedeckt und dekonstruiert werden. Postkoloniale Studien thematisieren und analysieren Prozesse der Unterscheidungen sowie Einteilungen in konstruierte Gruppen, die auf sozialen Aspekten wie Rasse, Kultur, Nation oder Religion basieren. Diese werden genutzt, um Machtverhältnisse von Dominanz und Unterdrückung zu konstruieren und aufrechtzuerhalten.⁶ Die diskursiven Strukturen des 19. Jahrhunderts basierten vor allem auf der Wissensproduktion. Scheinbar objektive Beschreibungen wurden im Kontext von Wertung und Diffamierung produziert. Dabei wurden wertende Charakterisierungen über die Einheimischen kolonialisierter Länder als allgemeingültige Wirklichkeit gesetzt. Dieser zugeschriebene Fakten-Status wurde aufgrund der Machtbeziehungen der Kolonialisierung nicht hinterfragt. Durch derartige Verallgemeinerungen der Kolonialisierten erfolgte in kolonialistischen Texten deren Dehumanisierung. Deswegen wurden sie weniger als Gruppe von Individuen angesehen, sondern als homogene Gruppe betrachtet, über die objektives Wissen gesammelt oder Stereotype verbreitet werden konnte. Dadurch gelten sie als normabweichend und sind somit anders⁷. Außerdem erfolgten Beschreibungen dieser Art häufig anhand negativer Begriffe, die maßgeblich zu der Bestärkung sowie Aufrechterhaltung kolonialer Machtverhältnisse beigetragen haben. Die vorherrschenden Machtstrukturen ermöglichen einerseits, dass Wissen produziert werden konnte. Andererseits werden dadurch auch erst überlegene

⁶ Vgl. CHRISTINE RIEGEL, Bildung – Intersektionalität – Othering, Bielefeld 2016, 34.

⁷ Im Folgenden dieser Arbeit verweist das Sternchen (*) am Ende eines Wortes/einer Wortgruppe auf das Verständnis der Begriffe als Produkte sozialer Konstruktionen bzw. Positionierungen und ist vom Gendersternchen zu unterscheiden.

Positionen hergestellt, von denen aus Wissensproduktion erfolgt. Dadurch wird der Status derer, die die koloniale Macht repräsentieren, nochmals gesteigert.⁸

Die Erfahrung des Fremden* ist aber immer subjektive Erfahrung, die auf Basis des eigenen Weltbildes erfolgt. Denn Erkenntnisse über das Fremde* werden nicht allein aufgrund seiner Visibilität gewonnen, sondern basieren auf subjektiven Eigenschaften ihrer Wahrnehmung und bestimmen die gesammelten Erkenntnisse maßgeblich.⁹

Auch Religion trug innerhalb der kolonialen Politik zu einem Aufbau rassistischer Ordnungen bei. Dies erfolgte überwiegend durch Missionierung, wodurch das Christentum innerhalb kolonialisierter Länder weiterverbreitet werden sollte. Trotz positiver Aspekte, wie die Verteidigung der Rechte der kolonialisierten Bevölkerung sowie die Verurteilung von deren Versklavung und Unterdrückung, wurden zugleich rassistische Hierarchieordnungen produziert, die alle, die nicht zum Christentum gehörten, als „Barbaren“ klassifizierten. Die Kolonialisierten wurden innerhalb der Konvertierungsbestrebungen im Vergleich zu den Europäern als minderwertig* charakterisiert, weswegen sie der Herrschaft benötigen.¹⁰

Othering ist zentraler Bestandteil postkolonialer Theoriebildung. Im deutschsprachigen Raum fand es in der kritischen Rassismusforschung sowie Migrationspädagogik Einzug. Othering beschreibt die Konstruktion von Anderen* im Kontext hierarchischer und asymmetrischer Differenzordnungen sowie Macht- und Herrschaftsverhältnissen. Durch Othering werden derartige Strukturen und Verhältnisse legitimiert und aufrechterhalten. Othering ist demnach ein Prozess der Differenzierung, den Merkmale von Festschreibung, Exklusion und Unterdrückung kennzeichnen.

Das entscheidende Moment von Othering liegt darin, dass in einer wirkmächtigen Verschränkung und im Zusammenspiel von hegemonialen alltäglichen, fachlichen, wissenschaftlichen und politischen Diskursen und Bildern, mit Mitteln der Zuschreibung, Essentialisierung und Repräsentation eine bestimmte Gruppe erst als solche, dann als *Andere* diskursiv hervorgebracht und identitär festgeschrieben wird.¹¹

Die Definition des Anderen* ist dabei immer maßgeblich für die Definition des Eigenen* sowie der Norm*. Die negativen Begriffe, die bei der Beschreibung der Anderen* meist verwendet werden, kommen vor allem in Form von Gegensatzpaaren

⁸ Vgl. SARA MILLS, Der Diskurs. Begriff, Theorie, Praxis. Aus dem Englischen von Ulrich Kriest, Tübingen-Basel 2007, 118, 123-125.

⁹ Vgl. JULIA REUTER, Ordnungen des Anderen. Zum Problem des Eigenen in der Soziologie des Fremden, Bielefeld 2002; zugleich: Aachen, Techn. Hochsch. Diss. 2001, 146.

¹⁰ Vgl. MARÍA DO MAR CASTRO VARELA/ NIKITA DHAWAN, Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung (Cultural studies 36), 2., komplett überarbeitete Aufl., Bielefeld 2015, 54-56.

¹¹ RIEGEL, Bildung – Intersektionalität – Othering, 52.

wie modern-traditionell* oder weltoffen-engstirnig* vor. „Das Andere dient dabei als Negativfolie und verkörpert symbolisch das von der (so konstruierten) Normalität Abweichende und mit Mängeln und Unzulänglichkeiten behaftete.“¹² Durch pauschalisierende Zuschreibungen und Stereotype werden Subjekte hierarchisch untergeordnet. Die als anders Konstruierten werden durch Otheringprozesse sowohl in- als auch exkludiert. Dabei wird deren Subjektivität systematisch außer Acht gelassen, wodurch marginalisierte Positionen missachtet und verborgen werden. Othering kann dementsprechend als ein Zusammenspiel von Subjektivierung und Objektivierung gesehen werden.

Riegel warnt davor, Othering lediglich als sozialpsychologisches Phänomen der Unterscheidung zu betrachten, in dem sich Individuen von Menschen oder Gruppen abgrenzen. Im Kontext des Postkolonialismus verweist sie auf die diskursive Verbindung von Wissen und Macht, die dualen Kategorisierungen und daraus resultierende Diskriminierung sowie die soziale Funktion von Othering, Macht- und Herrschaftsverhältnisse aufrechtzuerhalten. Die Konstruktion von Anderen* ist Teil von gesellschaftlichen Strukturen und Wissensdiskursen. Durch derartige Subjektivierungen werden Individuen Positionen und Privilegien entweder zugeteilt oder verwehrt. Prozesse des Othering können dabei sowohl bewusst als auch unbewusst aufgenommen und reproduziert werden.¹³ Auch Reuter beschreibt das Phänomen Othering allen voran als Differenzkonstruktion. Die Konstruktion des Fremden* diene dabei immer auch der eigenen Sichtbarmachung. Eine Differenzierung vermittele dabei, dass es ohne sie nicht möglich sei, den Anderen* zu verstehen.¹⁴

2.1 Religiöses Othering in Bildungsprozessen

Religion als soziale Differenzierungsoption hat sich inzwischen zu einer Differenzkategorie entwickelt, die medial, wissenschaftlich sowie politisch aufgegriffen wird. Dabei sind Diskurse durch das bipolare Gegensatzpaar „säkularer Westen – muslimische Länder“ geprägt. Diese Unterscheidung beeinflusst den Sprachgebrauch in vielen öffentlichen Bereichen sowie dem Bildungssektor. Religion kann damit als gesamtgesellschaftliches

¹² RIEGEL, Bildung – Intersektionalität – Othering, 52.

¹³ Vgl. ebd., 52-55.

¹⁴ Vgl. REUTER, Ordnungen des Anderen, 146.

Deutungs- und Identifikationsmuster betrachtet werden und muss folglich auch im schulischen Kontext beleuchtet werden.¹⁵

Religion stellt einen kontingenten Sachverhalt dar, der aufgrund von Differenzierungspraktiken in das Eigene* und die Anderen* zu einer Subjektivierung sowie Objektivierung führt. Derartige Differenzpraktiken werden über Texte wie beispielsweise in Schulbüchern übermittelt, wodurch die Selbst- und Fremdwahrnehmung von Individuen maßgeblich geprägt wird. Schon längst sprechen Kulturwissenschaftler*innen von einer steigenden Bedeutung des Religiösen in kulturellen Diskursen. Mecheril/Thomas-Olalde unterscheiden zunächst zwei wissenschaftliche Diskursformen über Religion. Zum einen beschreiben sie Religion als personifizierende Aneignung, die gegen Säkularisierungsvorwürfe eine Vervielfältigung sowie Veränderung des Religiösen meint. Diese Veränderung geht mit einer Individualisierung des Glaubens sowie der Abkopplung von religiösen Institutionen einher. Hierbei kann man von einem „Glauben ohne Zugehörigkeit“¹⁶ sprechen. Dementsprechend wird es schwerer, eindeutig von Religionen zu sprechen. Auch wenn Säkularisationsprozesse innerhalb der Gesellschaft dazu beitragen, dass religiöse Institutionen ihre Deutungsmonopole verlieren, bestehen ihre kanonisierten Sinnangebote weiterhin. Aufgrund der pluralen Gesellschaft treffen verschiedene institutionalisierte sowie nichtinstitutionalisierte Religionen aufeinander. Aus dem vielseitigen Angebot suchen sich einzelne Subjekte wiederum die Angebote aus, die ihren individuellen Anforderungen entsprechen.

Zum anderen ordnen Mecheril/Thomas-Olalde Religion als identitäres Schicksal ein. Dabei fungiert Religion als Differenzierungsmechanismus, bei dem Individuen als „religiöse Subjekte“ wahrgenommen und beschrieben werden. Dieser Differenzierungsmechanismus anhand der religiösen Kategorie ist vielfach in verschiedenen Kontexten wie in den Medien, der Politik, der Wissenschaft sowie in pädagogischen Diskursen vorfindbar. Dadurch gilt Religion als kollektive Erscheinung.¹⁷ Allein die Verwendung des Begriffs *Religion* birgt bereits einen Differenzierungsprozess zwischen Spirituellem und Nichtspirituellem.¹⁸ Grundlage des religiösen Otherings ist demnach die Markierung der anderen Religion an sich. Dies erfolgt nicht durch das Verwenden von religionswissenschaftlichen Kategorien,

¹⁵ Vgl. PAUL MECHERIL/ OSCAR THOMAS-OLALDE, Religion als Differenzierungsoption. Die Identifikation migrationsgesellschaftlicher Anderer. In: BERNHARD GRÜMME/ THOMAS SCHLAG/ NORBERT RICKEN (Hg.), Heterogenität. Eine Herausforderung für Religionspädagogik und Erziehungswissenschaft (Religionspädagogik innovativ 37), Stuttgart 2021, 110-111.

¹⁶ CHARLES TAYLOR, Ein säkulares Zeitalter. Aus dem Englischen von Joachim Schulte, Berlin 2012, 858.

¹⁷ Vgl. MECHERIL/THOMAS-OLALDE, Religion als Differenzoption, 111-114.

¹⁸ Vgl. KARLO MEYER, Grundlagen interreligiösen Lernens, Göttingen 2019, 59.

sondern Religion ist Andersheit*, weshalb deren Angehörige als Andere* festgelegt werden.¹⁹

Bei generalisierenden Redeweisen über Angehörige einer Religion handelt es sich um Verschränkungen verschiedener Diskurse, was auf die gravierenden Auswirkungen einer derartigen negativen Kollektivierung hinweist. Dadurch wird eine soziale Gruppe anhand von Essentialisierung sowie Zuschreibungen konstruiert. Das Festmachen einer religiösen Identität der Anderen* ermöglicht die Produktion einer Wir-Gruppe* in Abgrenzung zu den Anderen*. Hierbei korrelieren Herrschaftsordnungen mit einer religiösen Beschreibung von Identitäten. Dabei fungiert die Religion als Differenzierungsoption, die die Exklusion sowie Diskriminierung der fremden Anderen* legitimiert.²⁰ Fava spricht davon, dass Religion zu den zentralen Differenzkriterien gehört, die essentialistisch und ontologisch aufgefasst werden. Der Körper als äußere Gestalt der Differenz bleibt dabei weiterhin zentral:

In den körperlichen Aspekten des Habitus, in den unbewusst routinierten Formen des Denkens, Empfindens, Handelns und des Ausdrucks wird Kultur neutralisiert oder zumindest über den Körper visualisiert (z. B. gestikulierende *Südländer*, das Kopftuch). Das Individuum wird dabei „immer als Symptom eines kollektiven Körpers“ behandelt, als Exemplar einer Gattung, der ein (national)kulturell gedachtes Wesen zugeschrieben wird.²¹

Da Othering Teil gesellschaftlicher Strukturen und Wissensdiskurse ist, erfolgen Otheringprozesse auch im schulischen Kontext. Dabei fließen Vorurteile nicht nur von außen in den Religionsunterricht ein. Studien der Religionslehrer*innenforschung legen dar, dass die sogenannten „teacher beliefs“, die unreflektierten Voreinstellungen der Religionslehrenden, den Religionsunterricht maßgeblich prägen. Die epistemischen Überzeugungen der Religionslehrenden widersprechen der Motivation eines offenen, Dialog fördernden Religionsunterrichts, der zur Partizipation anregt. Diese subjektiven Vorurteile gegenüber anderen Konfessionen sowie Religionen beeinflussen die unterrichtliche Praxis maßgeblich, wenn auch unbewusst. Otheringprozesse entstehen im Religionsunterricht aufgrund der Bestrebung, ein konfessionelles Gemeinsamkeitsgefühl zu fördern, das insbesondere bei immer heterogeneren Klassen an Bedeutung gewinnt. Konfessionalität fungiert dann als Identitätsmarker einer heterogenen Gruppe und wirkt zugleich, wenn auch unbeabsichtigt, exkludierend und stigmatisierend. Durch derartige Otheringprozesse werden im Zuge von Wissensproduktionspraxen Andere* konstruiert, wodurch deren Unterordnung

¹⁹ Vgl. MECHERIL/THOMAS-OLALDE, Die Religion der Anderen. Anmerkungen zu Subjektivierungspraxen der Gegenwart. In: BIRGIT ALLENBACH/ URMILA GOEL/ MERLE HUMMRICH/ CORDULA WEISSKÖPPEL (Hg.), Jugend, Migration und Religion. Interdisziplinäre Perspektiven (Religion – Wirtschaft – Politik 4), Zürich 2011, 46.

²⁰ Vgl. MECHERIL/THOMAS-OLALDE, Religion als Differenzoption, 115-116.

²¹ ROSA FAVA, Die Neuausrichtung der *Erziehung nach Auschwitz* in der Einwanderungsgesellschaft. Eine rassismuskritische Diskursanalyse, Berlin 2015; zugleich: Hamburg, Univ. Diss. 2013, 47.

legitimiert wird. Dies erfolgt immer aus einer positionellen Superiorität, aus deren Sicht eine Distanzierung von den Anderen* nachvollziehbar erscheint. Entgegen dem eigenen Selbstverständnis der Religionslehrkräfte werden Otheringmechanismen vollzogen, die verborgene Konstrukte wie hegemoniale Ordnung und Ausgrenzung in sich tragen.²²

Offensichtlich ist es die Praxis selber, die Ordnungen produziert, die Wissensstrukturen reproduziert und Differenzen generiert. [...] [Ungerechtigkeit] ist gesellschaftlich wie ökonomisch induziert – und wird doch zugleich in religionspädagogischen Didaktiken und Methoden im Unterricht selber realisiert.²³

Eine Untersuchung von Christiane Riegel hat bestätigt, dass Othering pädagogischer Alltag ist. Religionslehrkräfte erzeugen Otheringmechanismen des Different-machens.²⁴ Dies erfolgt beispielsweise, indem sie Schüler*innen weiterer Konfessionen oder Religionen meist spontan als Expert*innen ihrer Gruppe herausstellen und auffordern, zu ihrer* Konfession/Religion Stellung zu nehmen.²⁵ Diese erzeugte Begegnung als Form interreligiösen Lernens wird vielseitig kritisch diskutiert, da Schüler*innen nichtchristlicher Religionen meist in der zahlenmäßigen Minderheit sind und somit in die Lage gedrängt werden, als Repräsentant*innen zu fungieren. Was als „Chance“ intendiert sein mag, dient dem Zweck, ihre vorurteilsbeladenen Mitschüler*innen aufzuklären. Durch derartige Praktiken werden die fremden* Schüler*innen instrumentalisiert und fungieren als Medium der Aufklärung der eigentlichen* Rezipient*innen dieses Lernarrangements, die christliche Schülerschaft. Die hier erfolgte Objektivierung der Anderen* ist unter dem Begriff *native informant* geläufig.²⁶ Die Problematik dahinter wird ersichtlich, wenn man die Tatsache einbezieht, dass christliche Schüler*innen in ihrer jeweiligen Konfession unterrichtet werden und damit überfordert sein dürften, als Expert*innen des christlichen Verständnisses zu fungieren. Ebenso kann nicht vorausgesetzt werden, dass Schüler*innen anderer Konfessionen/Religionen dazu in der Lage sind. An diesem Beispiel wird deutlich, wie „problembewusste didaktische Entscheidungen und stereotypisierende Zuschreibungen ineinander gehen.“²⁷ Andersreligiöse* werden zu einem fremden* zu erkundenden Gegenstand des Unterrichts gemacht. Dabei wird außer Acht gelassen, dass die zu

²² Vgl. BERNHARD GRÜMME, Praxeologie. Eine längst überfällige Bereicherung für die Religionspädagogik (Theo-Web 20(1) 2021, 179-180).

²³ Ebd., 180.

²⁴ Vgl. RIEGEL, Bildung – Intersektionalität – Othering, 202.

²⁵ Vgl. JANOSCH FREUDING/ KONSTANTIN LINDNER, Stereotype und Othering in religiösen Bildungsprozessen. Herausforderungen für die Religionslehrer*innenbildung. In: MOUHANAD KHOORCHIDE u.a. (Hg.), Stereotype – Vorurteile – Ressentiments. Herausforderungen für das interreligiöse Lernen (Religiöse Bildung kooperativ 1), Göttingen 2022, 90.

²⁶ Vgl. ROSA, Die Neuausrichtung der *Erziehung nach Auschwitz*, 52.

²⁷ JOACHIM WILLEMS, Judentum und Islam, interreligiöses Lernen und Othering im christlichen Religionsunterricht. In: STEFAN ALTMAYER u.a. (Hg.), Judentum und Islam unterrichten (Jahrbuch der Religionspädagogik 36), Göttingen 2020, 149.

untersuchende fremde* Religion den Schüler*innen gar nicht so fremd ist, wie interreligiöse Ansätze nahelegen. Häufig ist ihnen die fremde* allenfalls nicht viel unbekannter als die eigene* Religion.²⁸ „Manche Religionen werden ‚fremder‘ gemacht als andere. Differenz kann nämlich auch erzeugt werden, indem beständig die Notwendigkeit betont wird, die ‚Fremdheit‘ einer Person, Kultur oder Religion erklären zu müssen.“²⁹

Derartige Lernsettings weisen Parallelen zur kolonialrassistischen Helfermentalität und zum allgemeinen „Migranten“-Diskurs auf, indem die Auskunft der konfessionell/religiös fremden* Schüler*innen als hinreichender Unterrichtsbeitrag angesehen wird. Die christlichen Schüler*innen lernen den angemessenen Umgang mit Fremden* und tragen somit zu deren Integration in die christliche Dominanzkultur bei, da die zuvor als fremd* markierten ausgegrenzten Schüler*innen wieder in die Gesellschaft aufgenommen werden. Dieses Strukturmerkmal ist als „Pädagogisierung des Fremden“ bekannt.³⁰

Versucht man derartige Differenzkonstruktionen zu überwinden, dann wird das Dilemma sichtbar, dass durch die Thematisierung von Differenz diese auch immer performativ konstruiert wird. Um Ungerechtigkeiten entgegenwirken zu können, müssen Differenzen thematisiert werden. Daraus folgt das wesentliche Paradox, dass nur etwas, das zuvor rekonstruiert wurde, dekonstruiert werden kann.³¹ Demnach komme es sogar in Kontexten zu Othering, in denen unter kritischer Perspektive versucht wird, für Ausgrenzung und Diskriminierung zu sensibilisieren. Allein durch die kritische Selbstreflexion von Pädagog*innen unter dem Gesichtspunkt vorherrschender Strukturen sowie der eigenen Verstrickung in diese, bestehe die Möglichkeit zur Kritik und Dekonstruktion von Othering.³²

Hinsichtlich des erläuterten Paradoxons spricht María do Mar Castro Varela aus rassismuskritischer Perspektive von einer Überbeanspruchung des Perspektivwechsels und plädiert dafür, das Augenmerk darauf zu legen, verborgene Herrschaftsverhältnisse aufzudecken, die in der interkulturellen Bildung vernachlässigt werden. Durch den Versuch des Fremdverständens und der Sensibilisierung für interkulturelle Missverständnisse wird der Fokus wiederum allein auf die eigene soziale Stellung im Schema der sozialen Ungleichheit gelegt. Die Anderen* fungieren hierbei als analytisches Objekt, das gesellschaftsstrukturell situiert wird, wobei „die Kritik des Othering eine ‚Diskriminierung durch

²⁸ Vgl. FREUDING/LINDNER, Stereotype und Othering, 93.

²⁹ Ebd., 93-94.

³⁰ Vgl. ROSA, Die Neuausrichtung der *Erziehung nach Auschwitz*, 52.

³¹ Vgl. ULRIKE WITTEN, Inklusion und Religionspädagogik (Religionspädagogik innovativ 38), Stuttgart 2021, 113.

³² Vgl. RIEGEL, Bildung – Intersektionalität – Othering, S. 235.

Gleichbehandlung‘ vermeidet“.³³ Verzichtet man daher auf das Konzept der Anderen*, hat dies eine Ignoranz der Wirklichkeit des Andersseins zur Folge. Aufgrund von Prozessen der Zuschreibung, identitären Optionsverengungen und als ein Produkt von Dominanzstrukturen ist sie aber Realität. Hinsichtlich einer rassismuskritischen Praxis gibt es daher keine andere Option, Diskriminierungen entgegenzuwirken, als sich auch ihrer Kategorien als reflexiven Prozess zu bedienen.³⁴ Hierbei stehe die Betonung der Konstruiertheit im Vordergrund und nicht die Andersartigkeit des Fremden*, so Reuter.³⁵

2.2 Interreligiöses Lernen und Othering

Die christliche Religionspädagogik hat die Dringlichkeit interreligiösen Lernens als eine der wichtigsten Aufgaben unserer Zeit erkannt und konzeptionell als Antwort auf eine zunehmende religiöse Pluralität innerhalb der Gesellschaft weiterentwickelt. Denn eine multireligiöse Gesellschaft ist die Realität, vor die Kinder und Jugendliche in ihrem Alltag gestellt sind. Hinsichtlich des Umgangs mit Multireligiosität besteht aber eine Diskrepanz. Deswegen hat sich interreligiöses Lernen als obligatorischer Gegenstand innerhalb der Religionspädagogik und -didaktik, in Lehr- und Bildungsplänen sowie in Schulbüchern etabliert. In einigen Bereichen, wie dem jüdisch-christlichen Dialog, ist es erforderlich, intensivere interreligiöse Bezüge in Theorie und Praxis zu fördern, so Langenhorst.³⁶ Zudem muss festgehalten werden, dass es sich bei dem Begriff *Interreligiöses Lernen* in unserem Kulturkontext vor allem um die drei abrahamitischen Religionen Judentum, Christentum und Islam handelt. Georg Langenhorst merkt dazu an:

Interreligiöses Lernen aus christlicher Perspektive bedeutet in unserem derzeitigen Kulturkontext in erster Linie [...] die Begegnung mit dem *nahen Fremden*, mit den Religionen, die den Eingottglauben teilen: mit Judentum und Islam. Die Beziehungen dieser drei monotheistischen, dieser drei prophetischen Religionen stehen im Zentrum der Wahrnehmung und Diskussionen, ausgespannt zwischen den Polen von gewohnt und anders, selbst und fremd, gemeinsam und trennend.³⁷

Interreligiöses Lernen meint im weitesten Sinne die Beschäftigung mit verschiedenen Erscheinungsformen, Zeugnissen oder Medien einerseits oder die reale Begegnung und den Austausch mit weiteren Religionen andererseits. Interreligiöse Bildung bewirkt die konstante Selbstgestaltung, -verfügung und -verantwortung eines Subjekts. Sie macht es sich zum Ziel, Autonomie und religiöse Mündigkeit, religiöse Kompetenz sowie eine vernunftgeleitete Differenzierungs- und Kritikfähigkeit zu fördern. Gegen einen rein

³³ ROSA, Die Neuaustrichtung der Erziehung nach Auschwitz, 41.

³⁴ Vgl. ebd., 41, 45.

³⁵ Vgl. REUTER, Ordnungen des Anderen, 148.

³⁶ Vgl. GEORG LANGENHORST, Trialogische Religionspädagogik. Interreligiöses Lernen zwischen Judentum, Christentum und Islam, Freiburg 2016, 14-17.

³⁷ Ebd., 18.

konstruktivistischen Ansatz bietet sich bei interreligiöser Bildung ein konstruktivistischer Ansatz an, bei dem das Subjekt als zur eigenständigen Identitätsbildung fähig verstanden wird, aber für explizite Bildungsprozesse Anleitung und Unterstützung braucht.³⁸

Die Problematik des religiösen Othering findet sich häufig im Bereich des interreligiösen Lernens bzw. interreligiöser Bildung. Dies erscheint gerade in diesem Bereich paradox, da interreligiöse Bildung zum Ziel hat, die religiöse Mündigkeit der Lernenden auf Basis eines ausgereiften Wahrheitsanspruchs sowie die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel und insbesondere eine Wertschätzung der Anderen* in ihrer Andersartigkeit* zu fördern. Demnach soll beim interreligiösen Lernen gerade die Fremdheit der Anderen* als Bedingung von Respekt, Toleranz und Dialog wertgeschätzt werden. Dieses Ziel wird innerhalb der Praxis häufig unterwandert. Demnach bedarf es eines selbstreflexiven Blicks hinsichtlich des Diskurses des interreligiösen Lernens bzw. der interreligiösen Bildung, die performative Mechanismen der Markierung, der misslingenden Wertschätzung, der Exklusion sowie der Herstellung ungerechter Machtverhältnisse innehaben. Darum stellt sich aus religionspädagogischer Sicht die Frage, inwiefern im Rahmen interreligiösen Lernens sowie in alltäglichen Räumen und in Medien Otheringprozesse erfolgen, die die religiös Anderen* konstruieren und im Zuge dessen stereotypisierend beschreiben und stigmatisieren.³⁹

Interreligiöses Lernen weist aber hinsichtlich der Erfahrungen mit Fremdheit, des Ambiguitätserlebens und der Fähigkeit zum Perspektivenwechsel auch Entwicklungspotenziale auf und kann Otheringmechanismen entgegenwirken. Hier bietet sich an, den Blick auf die Entwicklungschancen für den Umgang mit Ambiguität sowie für die wachsende Fähigkeit zum Perspektivenwechsel zu wenden.⁴⁰

Ambiguität meint zunächst Mehr- oder Uneindeutigkeit, die sich auf ungewisse oder fremde Sachverhalte beziehen kann, die nicht eindeutig definiert werden können. Das Erleben von Ambiguität kann zum einen im allgemeinen, lebensphilosophischen sowie religiösen Rahmen entstehen, zum anderen kann Ambiguitätserleben auch speziell auf die Konfrontierung mit Fremdem sowie Neuem bezogen werden, die durchaus Aufklärungspotenziale bietet. Die vor allem bei kulturellen Differenzen vorfindliche Konfrontation mit dem Fremden knüpft an unterschiedliche Erfahrungen an. Hierbei wird auch immer etwas Bekanntes angesprochen, dennoch kann das Fremde nicht in bestehende

³⁸ Vgl. ebd., 28-30.

³⁹ Vgl. GRÜMME, Praxeologie, 184-185.

⁴⁰ Vgl. MEYER, Grundlagen interreligiösen Lernens, 270.

Muster eingeordnet werden. Wird etwas als fremd bezeichnet, dann handelt es sich dabei auch immer um eine Interpretation. Derartige gegensätzliche Erfahrungen mit Bekanntem und Unbekanntem können Irritation sowie Verunsicherung hervorrufen, denn sie bergen eine gewisse Erwartung, sich zum Fremden zu verhalten, wenn sie Bekanntes ansprechen. Eine angemessene Reaktion wird aber dadurch erschwert, dass vorhandene Verhaltensmuster infrage gestellt werden oder sich als ungeeignet herausstellen. Aus dieser Verwirrung entstehen schützende Abwehrmechanismen dem Fremden gegenüber. Unbekanntes kann im Gegensatz dazu aber auch den eigenen Horizont erweitern. Diese entweder positive oder negative Bewertung des Fremdheitserlebens stellt somit die zweite Ebene des Ambiguitätserlebens dar. Die erste Ebene ist die konkrete Bezeichnung von Gegenständen, Strukturen oder Menschen als fremd. Je nachdem wie die Bewertung auf zweiter Ebene ausfällt, entscheidet sich an ihr das weitere Verhalten, was pädagogisch beeinflusst werden kann. Insbesondere bei der Begegnung mit religiös Differenten* sind die Relationen meist so komplex, dass die Bewertung auf zweiter Interpretationsebene vielfach von Neuem erfolgen muss. Die Zuschreibung als fremd und die damit einhergehenden Folgen finden meist in sozialen Gegebenheiten statt. Hier sind beide Interpretationsebenen grundsätzlich miteinander verflochten. Einerseits wird dabei infrage gestellt, wann Kriterien, wie beispielsweise die Religionszugehörigkeit, mit dem dominanzkulturell Vertrauten kollidieren. Andererseits steht infrage, wie genau als fremd bezeichnete Kriterien bewertet werden. Die Bewertung basiert immer auch auf sozialen Mechanismen, wodurch weitere auch eigentlich gesellschaftlich relevante Kriterien verdrängt werden können, wie beispielsweise eine qualifizierte Lehrerin, die Kopftuchträgerin ist. Dominanzkulturelle Gruppen legen somit Kriterien für Fremdheit fest.⁴¹

Bei der Thematisierung religiöser Fragen kommt es charakteristisch häufig zu Uneindeutigkeiten. Tolerant gegenüber Komplexität, Widersprüchlichem und Unlösbarem zu sein, stellt oftmals eine Herausforderung dar. Das Aushalten und/oder Wertschätzen von Ambiguität wird unter dem Begriff *Ambiguitätstoleranz* gefasst. Der Begriff ist vor dem geschichtlichen Hintergrund des Nationalsozialismus geprägt. Hierbei klärt sich, warum Menschen angesichts ihrer Vielfalt aufgrund ihrer Vorfahren und Rasse* als die Juden* bezeichnet wurden. Viele Menschen hatten das Bedürfnis nach eindeutigen Zuordnungen, die daraufhin im Kontext von rassenideologischen Machtverhältnissen legitimiert wurden. Komplexität wird verdrängt, wodurch eine Verunsicherung durch Ambiguitätserleben vermieden werden kann. Hinsichtlich pädagogischer Entwicklungsmöglichkeiten kann

⁴¹ Vgl. MEYER, Grundlagen interreligiösen Lernens, 270, 273-275.

davon ausgegangen werden, dass Ambiguitätstoleranz durchaus kultiviert und als Eigenschaft übertragen und vermittelt werden kann.⁴²

Gerade für interreligiösen Lernen ist Fremdheit konstitutiv. Daher ist es beim interreligiösen Lernen maßgeblich, Fremdheit und Uneindeutigkeit nicht aufheben zu wollen, sondern auszuhalten. Im Gegensatz zu Lernformen, die auf festes Wissen abzielen, charakterisiert sich interreligiöses Lernen auch darin, Mehr- und Uneindeutigkeiten nebeneinander bestehen zu lassen. Eine derartige Ambiguitätstoleranz bereitet die Lernenden somit nachhaltig auf reale religiöse Überschneidungssituationen vor und ermöglicht es ihnen, diese zu bewältigen.⁴³

3. Judentum

Erst nach der Schoah und Zweitem Weltkrieg gewann das Judentum als Thema christlich verantworteter Bildung zunehmend an Bedeutung. Sowohl das Judentum als auch weitere nicht-christliche Religionen gehören erst seit den 1970er Jahren als Thema „Fremde Religionen“ und im Weiteren seit 1990 im Kontext interreligiösen Lernens zum festen Bestandteil des christlichen Religionsunterrichts. Nach der Schoah erfolgte eine thematische Wende. Aufgrund der Verwurzelung des Christentums im Judentum sei eine Thematisierung des Judentums lediglich im Kontext der nicht-christlichen Religionen nicht mehr ausreichend. Gegenwärtig findet das Judentum als Thema nicht nur gesondert, sondern auch in weiteren Einheiten um Jesus Betrachtung.⁴⁴ Demnach zählt das Judentum heute zu den obligatorischen Standardthemen im christlichen Religionsunterricht.⁴⁵

Der allgemeine Begriff *Judentum* muss vorab differenziert betrachtet werden. Daher ist es wichtig, die Vielfalt des Judentums zu beachten, um angemessen vom Judentum sprechen zu können. Sammelbegriffe wie „das“ Judentum, „das“ Christentum oder „der“ Islam, sogenannte „*umbrella terms*“, die unter dem weiten Schirm eines Begriffes verschiedene Traditionen zu bezeichnen versuchen“⁴⁶, sind trotz ihrer Uneindeutigkeit nicht pauschal falsch oder abzulehnen, da sie sowohl in alltäglichen als auch in wissenschaftlichen Kommunikationssituationen als sinnvoll erscheinen. Deren Verwendung sollte aber stets nur angesichts der Vergegenwärtigung deren Undifferenziertheit erfolgen. Möchte man

⁴² Vgl. ebd., 276, 281, 284, 286.

⁴³ Vgl. ebd., 301-302.

⁴⁴ Vgl. hierzu MINISTERIUM FÜR SCHULE UND BILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN, Kernlehrplan für die Sekundarstufe I im Fach Katholische Religionslehre NRW NRW (Heft 3403) 2019: https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/204/g9_kr_klp_3403_2019_06_23.pdf [Letzter Zugriff: 01.08.2022], 21.

⁴⁵ Vgl. BERND SCHRÖDER, Judentum, als Thema christlich verantworteter Bildung, WiReLex 2015, 1-3.

⁴⁶ MEYER, Grundlagen interreligiösen Lernens, 24.

derartige Sammelbegriffe vermeiden, kann stattdessen beispielsweise von jüdischen, christlichen oder muslimischen Traditionen gesprochen werden, bei denen die Verwendung des Plurals *Traditionen* auf deren Vielfältigkeit verweist. Hinsichtlich dieser Begrifflichkeiten muss aber betont werden, dass *Traditionen* nicht im Sinne von *traditionell* im Gegensatz zu *modern*, sondern im Sinne von *Strömungen* verwendet wird.⁴⁷

Das Judentum⁴⁸ in seiner Definition als Religion, Ethnie oder Kultur wird auch in der Gegenwart vielfach unter Jüd*innen diskutiert. Es kann dem Christentum nicht parallel gegenübergestellt werden, denn das Judentum ist mehr als ein Glaubensbekenntnis. Dadurch ergeben sich verschiedene Meinungen darüber, ab wann jemand als jüdisch bezeichnet wird. Traditionell gesehen ist man jüdisch, wenn die Mutter Jüdin oder man ordnungsgemäß zum Judentum konvertiert ist. Andere heben eher die Zugehörigkeit zu einer Nationalität oder einer Gemeinschaft hervor, die aufgrund des gleichen Schicksals verbunden ist. Gegenwärtige Diskussionen beschäftigen sich mit der Frage, ob die jüdische sowie christliche Identität eben im Prozess gegenseitiger Abgrenzung ausgeprägt wurde, sodass Judentum und Christentum nicht getrennt voneinander gedacht werden könnten.⁴⁹

Aufgrund der Vielfalt kann das Thema „Judentum“ hier nicht in Gänze dargelegt werden. Deswegen sollen vor allem lebensweltliche und für den Religionsunterricht bearbeitbare zentrale Merkmale jüdischen Lebens und Selbstverständnisses betrachtet werden. Insbesondere werden dabei die Entstehung und biblisch-rabbinische Grundlagen des Judentums fokussiert.

Wie in der Hebräischen Bibel bezeugt wird, sieht sich das Judentum in der Verheißungsgeschichte des Gottes Abrahams, Isaaks und Jakobs mit dem Volk Israel gegründet. Dessen Verbindung mit Gott wird theologisch sowohl als Bund, Erwählung oder als Segnung sowie Sendung verstanden. Insgesamt ist deren Verbindung aber als geschichtlich-real charakterisiert und kann nicht gebrochen werden, auch wenn sie von den Israeliten immer wieder aufgrund von Rückschlägen in der Geschichte als bedroht gesehen wird.⁵⁰

Die Entstehung des Judentums kann nicht exakt datiert werden. Das Frühjudentum wird auf

⁴⁷ Vgl. ebd., 24-25.

⁴⁸ Aufgrund der Schwierigkeit religiöse Phänomene mit fixierten Begrifflichkeiten zu umschreiben, werden in dieser Arbeit weiterhin die Begriffe *Judentum* sowie *Christentum* verwendet, die aber stets deren Vielfalt miteinbeziehen.

⁴⁹ Vgl. PAUL PETZEL/ NORBERT RECK (Hg.), Von Abba bis Zorn Gottes. Irrtümer aufklären – das Judentum verstehen, 2. Aufl., Ostfildern 2017, 108-109.

⁵⁰ Vgl. BERND SCHRÖDER, Judentum. In: RAINER LACHMANN/ MARTIN ROTHGANGEL/ BERND SCHRÖDER (Hg.), Christentum und Religionen elementar. Lebensweltlich – theologisch – didaktisch (Theologie für Lehrerinnen und Lehrer 5), Göttingen 2011, 117-118.

die Zeit nach der Zerstörung des ersten Tempels zwischen 586 v. Chr. und nach dessen Wiedererrichtung ab 520 v. Chr. datiert. Nach der Zeit der Zerstörung des zweiten Tempels 70 n. Chr. beginnt die Rede vom Judentum. Zu dieser Zeit erfolgt die Neubegründung Israels als Judentum. Infolgedessen entwickelte sich auch eine rabbinische Theologie, die durch das Studieren der Tora, deren ständiger Neudeutung sowie der Einhaltung ihrer Gebote angeeignet wird. „[D]ieses Lernen der Thora (hebr.: *Talmud Thora*) ist nach rabbinischem Verständnis Weg und Ziel jüdischen Lebens.“⁵¹

Innerhalb der Folgegeschichte des Judentums ist vor allem der Übergang zur Neuzeit von großer Bedeutung. Zu dieser Zeit zwischen dem 18. und 19. Jahrhundert gab es hinsichtlich des Judentums in Deutschland zwei wesentliche Neuerungen. Einerseits handelt es sich um die Emanzipation der Jüd*innen, deren rechtliche Gleichstellung mit christlichen Bürger*innen. Andererseits erfolgte im Rahmen der jüdischen Aufklärung eine Überprüfung der jüdischen traditionellen Inhalte und Ausdrucksformen, was eine innere Umgestaltung des Judentums innehatte. Diese Umgestaltung führte zu einer Ausbildung verschiedener Strömungen in Reform-, Konservativen- und Neo-orthodoxes Judentum, die die Herausforderungen der Neuzeit alle unterschiedlich aufgenommen haben. Eine teils radikale Integration führte häufig zur Assimilation der Jüd*innen an die Gesellschaft oder sie konvertierten sogar zum Christentum. Die Säkularisierung innerhalb des Judentums führte auch dazu, dass die eigenen religiösen Traditionen teilweise an Bedeutung verloren. Trotzdem wurde der gesellschaftliche Antisemitismus weder durch die Emanzipation noch durch die Säkularisierung des Judentums unterbunden. Dieser erreichte nach zweihundert Jahren Blütezeit des Judentums seinen Höhepunkt im Verbrechen der Schoah.⁵²

3.1 Vielfalt im Judentum

Das Judentum war in seiner langen Geschichte schon immer in sich vielfältig. Dass es vor dem 19. Jahrhundert ein einheitliches Judentum gab, ist eine fälschliche Annahme. Auch das Judentum vor der Aufklärung vereinte plurale Positionen. „Schon das jüdische Leben vor dem ersten Jahrhundert kannte mit Pharisäern, Sadduzäern, Therapeuten, der Gemeinschaft am Toten Meer und Hemerobaptisten ganz unterschiedliche Strömungen“⁵³, die sich rituell und theologisch unterschieden.⁵⁴

⁵¹ SCHRÖDER, Judentum, 119.

⁵² Vgl. ebd., 120-121; GILBERT S. ROSENTHAL/ WALTER HOMOLKA, Das Judentum hat viele Gesichter. Eine Einführung in die religiösen Strömungen der Gegenwart. Aktual. Neuaufl., Berlin 2014, 40.

⁵³ ROSENTHAL/ HOMOLKA, Das Judentum hat viele Gesichter, 10.

⁵⁴ Vgl. ebd.

Das gegenwärtige Judentum unterteilt sich in vier Hauptströmungen: Das Reformjudentum, das konservative Judentum, das orthodoxe Judentum und das ultraorthodoxe Judentum (darunter die Chassidim und Charedim).⁵⁵ Nach dem zweiten Weltkrieg und der Schoah war es kaum vorstellbar, dass das jüdische Leben 75 Jahre nach der Befreiung vom Nationalsozialismus so vielfältig ist. Heute gibt es eine dynamische jüdische Gemeinschaft, die durch religiöse Pluralität gekennzeichnet ist. Auch die israelische Gesellschaft sei von ethnischer und kultureller Vielfalt geprägt, denn in Israel seien Jüd*innen aus mehr als 120 verschiedenen Herkunftsländern zu finden. Jüd*innen in aller Welt seien Teil einer Gemeinschaft, die sich aus einer Verwobenheit des Ethnisch-Nationalen mit dem Ethisch-Religiösen kennzeichne, so Homolka.⁵⁶

Im Vergleich zu anderen Religionen, wie dem Islam oder dem Christentum, wird das Judentum nicht nur als Religion, sondern auch als Volk charakterisiert. Dies spiegelt sich in dem Selbstverständnis der jüdischen Bürger*innen des Staates Israel wider, da sich diese überwiegend und zuerst als Israelis, also als Angehörige des jüdischen Volkes, betrachten. Sie betrachten sich aber nicht gleichzeitig zwingend als Jüd*innen im religiösen Sinne.⁵⁷

Hinsichtlich der religiösen Orientierungen der jüdischen Gemeinschaft in Deutschland erfolgte die letzte empirische Darstellung im Jahr 2010 durch die Studie „Juden und jüdische Bildung im heutigen Deutschland“⁵⁸, die im Auftrag des L. A. Pincus Fund for Jewish Education in the Diaspora durchgeführt wurde.

Die Umfrage umfasste circa 1200 Teilnehmende. Darunter waren 88,7%, die in der Sowjetunion oder anderen osteuropäischen Ländern geboren sind. Die restlichen 11,3% waren in Deutschland geboren oder stammten aus anderen Ländern wie der USA oder Israel. Auffällig war, dass 31,5% der Befragten unter 40 Jahren alt sind, 26,4% zwischen 41-60 Jahren und 42,1% älter als 60 Jahre. Dies zeigt den hohen Altersdurchschnitt der Jüd*innen in Deutschland. Hinsichtlich der religiösen Orientierungen bezeichnete sich nur eine Minderheit von 13,2% als orthodox/ultra-orthodox⁵⁹. 22,3% fühlten sich dem liberalen

⁵⁵ Vgl. ebd., 190-191.

⁵⁶ Vgl. WALTER HOMOLKA, „Eine erstaunliche Diversität von Orientierungen“ – zur Pluralität im gelebten Judentum in Deutschland. In: STEFAN ALTMAYER u.a. (Hg.), Judentum und Islam unterrichten (Jahrbuch der Religionspädagogik 36), Göttingen 2020, 40-41.

⁵⁷ Vgl. SCHRÖDER, Judentum, 125.

⁵⁸ Vgl. hier und im Folgenden: ELIEZER, BEN-RAFAEL/ YITZHAK STERNBERG/ OLAF GLÖCKNER, Juden und jüdische Bildung im heutigen Deutschland, 2010: <https://archive.jpr.org.uk/object-ger188> [Letzter Zugriff: 26.05.2022].

⁵⁹ Heißt, „wesentliche Teile [des] Lebens in Orientierung an der Halachah [zu] gestalten“ (ebd., 46).

Judentum (Reform oder konservativ)⁶⁰ verbunden, während sich 32,2% als traditionell⁶¹ definierten. Ebenfalls fast ein Drittel der Befragten, nämlich 32,3%, bezeichneten sich als säkular⁶². Die Studie kommt zu dem Ergebnis, „dass es im heutigen Judentum in Deutschland keine Polarisierung zwischen ‚Religiösen‘ und ‚Nicht-Religiösen‘ gibt, sondern eher einen ausgewogenen Pluralismus, der eine erstaunliche Diversität von Orientierungen anzeigt. Dennoch ist zu erkennen, dass sich eine deutliche Mehrheit als ‚nicht religiös‘ einschätzt.“⁶³

Auch Langenhorst betont, dass jüdisches Leben äußerst facettenreich sei. Man könne daher nicht von „dem“ Judentum sprechen, wenn man nicht gleichzeitig die Vielfalt an Menschen und Traditionen mitbedenke. Begegne man dem Judentum, dann müsse man sich stets dessen Vielfalt stellen.⁶⁴

Abgesehen von Gottesdiensten und weiteren Angeboten, spielte sich das jüdische Leben Ende der 80er Jahre aber überwiegend im Privaten ab. Im Jahr 1990 begann die Zuwanderung von Jüd*innen aus den GUS-Staaten. Belief sich die Mitglieder*innengesamtzahl der jüdischen Gemeinden in Deutschland im Jahr 1990 noch auf knapp 29.000, stieg diese bis zum Jahr 2000 auf fast 87.800 an.⁶⁵ Von diesen kamen fast 70.000 aus den GUS-Staaten. Der Höhepunkt der Mitglieder*innengesamtzahl lag 2006 bei fast 108.000 Mitglieder*innen. Danach sank die Anzahl stetig und betrug zuletzt im Jahr 2021 gut 91.800. Hinsichtlich der Altersgliederung fällt zudem auf, dass der Großteil der Mitglieder*innen im Alter zwischen 50 bis über 80 ist und nur wenige jüngere Jüd*innen in jüdischen Gemeinden sind.⁶⁶ Demnach ist es von Belang, die Jugend- und Studierendenarbeit zu fördern, da die jüngere Generation das jüdische Gemeindeleben in Zukunft bestimmen wird und es womöglich immer weniger Gemeinden geben wird.

Da es nach der Schoah zur Gründung einer Gesamtorganisation in Deutschland kam, die alle Strömungen des Judentums zu ihren Mitglieder*innen zählte, wird die Vielfalt des Judentums nicht wahrgenommen und in ihrem Gehalt unterschätzt. Um die religiösen

⁶⁰ Heißt, „sich mit der jüdischen Religion und Tradition [zu] identifizieren, ohne sämtliche halachische Regeln als verbindlich für [die] Lebensgestaltung zu betrachten“ (ebd.).

⁶¹ Heißt, „bestimmte jüdisch-religiöse Normen einzuhalten und Elemente der jüdischen Religion und Tradition pflegen, ohne sich selbst als religiös zu bezeichnen“ (ebd.).

⁶² Heißt, „sich selbst als nicht-religiös und nicht-traditionell [zu] verstehen, selbst wenn sie Teile der jüdischen Religion hoch schätzen oder auch Mitglied einer jüdischen Gemeinde sind“ (ebd.).

⁶³ Ebd.

⁶⁴ Vgl. LANGENHORST, Trialogische Religionspädagogik, 228.

⁶⁵ ZENTRALWOHLFAHRTSSTELLE DER JUDEN IN DEUTSCHLAND E.V. (Hg.), Mitgliederstatistik der jüdischen Gemeinden und Landesverbände in Deutschland 1990-2000 (Auszug), Frankfurt am Main 2001, 2-3.

⁶⁶ ZENTRALWOHLFAHRTSSTELLE DER JUDEN IN DEUTSCHLAND E.V. (Hg.), Mitgliederstatistik der jüdischen Gemeinden und Landesverbände in Deutschland 2021 (Langversion), Frankfurt am Main 2022, 5, 7.

Strömungen vereinen zu könne, erfolgte die Liturgie sowie deren Brauchtum unter dem damals strengsten Ritus, dem neo-orthodoxen. Seit Mitte der 90er Jahre wurde die Vielfalt innerhalb jüdischer Gemeinden in Deutschland durch die Gründung liberaler Gemeinden sichtbarer.

Die Geschichte des Judentums in Deutschland ist auf der einen Seite von Diskriminierung, gesellschaftlicher Ausgrenzung, christlich-theologischer Abwertung sowie antijüdischer Übergriffe, die ihren Höhepunkt in der Schoah fanden und auf der anderen Seite von Emanzipation, Integration und kultureller sowie religiöser Kreativität geprägt. Demnach ist es von Belang, Jüd*innen nicht ausschließlich in ihrer Opferrolle zu betrachten.⁶⁷

Das jüdische Leben zeichnet sich durch seine Vielfalt und Pluralität aus. Demnach gibt es einige Initiativen, die diese Wirklichkeit fördern und dazu beitragen, dass sich jüdisches Leben in Deutschland frei entfalten kann. Dazu zählt beispielsweise das 2009 gegründete Ernst Ludwig Ehrlich Studienwerk (ELES), das Stipendien an Jüd*innen aller Strömungen vergibt. Das jüdische Leben in Deutschland, insbesondere das der jüngeren Generationen, sei in sich sehr heterogen. Diese Gruppe definiere sich weniger als religiös. Dennoch sei es wünschenswert, wenn die Kirchen Deutschlands dem vielseitigen Judentum im Dialog begegnen würden. Es werde Unterstützung für ein vielfältiges Judentum, für Jugend- und Studierendenarbeit sowie für ein gemeinschaftliches Miteinander von muslimischen, christlichen und jüdischen Gemeinschaften in Deutschland benötigt. Eine Einheit in Vielfalt könne Antisemitismus in Deutschland auch 75 Jahre nach der Befreiung vom Nationalsozialismus entgegentreten, so Homolka.⁶⁸

3.2 Jüdisch-christlicher Dialog

Der jüdisch-christliche Dialog steht seit jeher in einem starken Zusammenhang mit der Schoah sowie dem theologisch begründeten Antisemitismus. So heißt es in der Erklärung *Nostra Aetate* des Zweiten Vatikanischen Konzils vom 28. Oktober 1965:

Im Bewußtsein des Erbes, das sie mit den Juden gemeinsam hat, beklagt die Kirche, die alle Verfolgungen gegen irgendwelche Menschen verwirft, nicht aus politischen Gründen, sondern auf Antrieb der religiösen Liebe des Evangeliums alle Haßausbrüche, Verfolgungen und Manifestationen des Antisemitismus, die sich zu irgendeiner Zeit und von irgend jemandem gegen die Juden gerichtet haben.⁶⁹

Anlässlich des 50-jährigen Jubiläums von *Nostra Aetate* legte eine römische Kommission für die religiösen Beziehungen zum Judentum eine Bilanzierung der Wirkungsgeschichte

⁶⁷ Vgl. SCHRÖDER, Judentum, 123-124.

⁶⁸ Vgl. HOMOLKA, „Eine erstaunliche Diversität von Orientierungen“, 52.

⁶⁹ https://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_decl_19651028_nostra-aetate_ge.html [Letzter Zugriff: 30.05.2022].

von *Nostra Aetate* vor. Dabei fällt auf, dass sich das Dokument insbesondere um die Würdigung und Wertschätzung des Judentums von heute bemüht, da es als entscheidendes und neues Anliegen gilt, „die große Bedeutung des Dialogs mit den Juden für die katholische Kirche hervorzuheben.“⁷⁰ Zudem wird auch die Bereitschaft zum Dialog sowie die Bereitschaft vom Judentum heute zu lernen auf Basis von Freundschaft über Religionsgrenzen hinweg deutlich.⁷¹

Gregor Maria Hoff beschreibt den Dialog zwischen Judentum und Christentum symbolisch sowohl mit einem Ausrufezeichen als auch mit einem Fragezeichen. Aufgrund von theologischen Gründen, sei der Dialog seitens der christlichen Kirchen unabdingbar, „weil Antisemitismus die gesellschaftliche Gegenwart in kulturell und religiös christlich geprägten Gesellschaften eine reale (und immer realere) Bedrohung jüdischen Lebens darstellt.“⁷² Demnach stehe die christliche, insbesondere die katholische Seite in der Pflicht, sich kritisch zu befragen, ob der seit dem Zweiten Vatikanischen Konzil ausgewiesene Paradigmenwechsel in der Beziehung zum Judentum konsequent umgesetzt wurde. Das Dokument der päpstlichen Kommission hat den Grundstein für die neue religiöse Beziehung zwischen Judentum und Christentum gelegt. Es wird unter anderem deutlich, dass nicht nur Christus, sondern auch die Tora als Wort Gottes gelten. Demnach ist die Tora nicht nur hindeutend auf den kommenden Christus zu verstehen, sondern bereits als Wort Gottes dessen erfahrbare Wirklichkeit. Zuletzt wird betont, dass alle Jüd*innen gerettet sind, woraus resultiert, dass kein explizites Christusbekenntnis für das Heil von Jüd*innen notwendig ist und schlussendlich die Mission gegenüber Jüd*innen kein institutionelles Anliegen der katholischen Kirche mehr darstellt. Allem voran wird in dem Dokument die Verwurzelung des Christentums im Judentum betont. Markiert werden sowohl Gemeinsamkeiten als auch bleibende Unterschiede, insbesondere die christologische Differenz. Insgesamt können beide Religionen als „zwei Geschwister gesehen werden, die sich – wie es für Geschwister normalerweise üblich ist – in verschiedene Richtungen entwickeln.“ (Nr. 15)⁷³

⁷⁰ SEKRETARIAT DER DEUTSCHEN BISCHOFSKONFERENZ (Hg.), Kommission für die religiösen Beziehungen zum Judentum: „Denn unwiderruflich sind Gnade und Berufung, die Gott gewährt“ (*Röm 11,29*). Reflexionen zu theologischen Fragestellungen in den katholisch-jüdischen Beziehungen aus Anlass des 50-jährigen Jubiläums von *Nostra aetate* (Nr. 4) (Verlautbarungen des Apostolischen Stuhls 203), Bonn 2016, 7.

⁷¹ Vgl. ebd., 35-36.

⁷² GREGOR MARIA HOFF, Aktuelle christliche Perspektiven auf den Dialog zwischen Judentum und Christentum – eine katholische Perspektive. In: Religion unterrichten, Jg. 3, Heft 1, Göttingen 2022, 15.

⁷³ SEKRETARIAT DER DEUTSCHEN BISCHOFSKONFERENZ (Hg.), „Denn unwiderruflich sind Gnade und Berufung, die Gott gewährt“ (*Röm 11,29*), 16.

Viel früher bemühte sich aber die jüdische Seite um den religiösen Dialog mit dem Christentum. Die Kirchen hätten die jüdischen Annäherungen jedoch nie positiv beantwortet, so Rabbiner Jehoschua Ahrens.⁷⁴ Auch nach dem Verbrechen der Schoah setzte sich die jüdische Seite für einen jüdisch-christlichen Dialog ein. Doch auch die Kirchen in Deutschland verzichteten auf ein Schuldbeekenntnis der Mitverantwortung an der Schoah und bemühten sich nicht um ein theologisches Umdenken. Insbesondere die Missionsbemühungen der christlichen Kirchen hielten die jüdische Seite von weiteren Dialogbemühungen ab. Erst durch *Nostra aetate* 1965 und dessen erneute Bekräftigung anlässlich dessen 50-jährigen Jubiläums durch das Dokument der päpstlichen Kommission folgte ein Wendepunkt in der Entwicklung des jüdisch-christlichen Dialogs. Aufgrund katholischer Bemühungen wurde daraufhin auch auf jüdischer Seite erneut die Position des Christentums diskutiert. Im Jahr 2000 wurde schließlich die erste jüdische Erklärung *Dabru Emet* zum Christentum veröffentlicht, die eine große Rolle innerhalb des Judentums spielte, da sie maßgeblich zur innerjüdischen Diskussion über das Christentum beigetragen habe, so Ahrens.⁷⁵ Daraufhin wurde 2015 die erste offizielle jüdisch-orthodoxe Erklärung „Den Willen unseres Vaters im Himmel tun: Hin zu einer Partnerschaft von Juden und Christen“⁷⁶ zum Christentum abgegeben. Ähnlich wie im Dokument der päpstlichen Kommission anlässlich des 50-jährigen Jubiläums von *Nostra aetate* geht es in der orthodoxen rabbinischen Erklärung zum Christentum zusammengefasst um die Zusammenarbeit hinsichtlich moralischer Herausforderungen, der Anerkennung des Christentums als gottgewollt sowie um Gemeinsamkeiten und bleibende Unterschiede.⁷⁷ Eine weitere Erklärung wurde im Jahr 2017 von der jüdischen Seite an Papst Franziskus übergeben. Die Erklärung „Zwischen Jerusalem und Rom“ sei hinsichtlich Struktur und Inhalt ähnlich, aber etwas reservierter in ihren Aussagen als die Erklärung von 2015, so Ahrens. Aktuell befindet sich der jüdisch-christliche Dialog in einer neuen Entwicklungsstufe, da beide Seiten die Dringlichkeit der Zusammenarbeit wahrnehmen und fördern wollen.⁷⁸

3.3 Judentum im christlichen Religionsunterricht thematisieren

Hinsichtlich der Thematisierung des Judentums im christlichen Religionsunterricht gibt es einige zentrale Anhaltspunkte, die im Folgenden noch einmal gebündelt dargestellt werden

⁷⁴ Vgl. JEHOSCHUA AHRENS, Auf dem Weg zu einer Partnerschaft: jüdische Perspektiven zum Christentum. In: Religion unterrichten, Jg. 3, Heft 1, Göttingen 2022, 9.

⁷⁵ Vgl. AHRENS, Auf dem Weg zu einer Partnerschaft, 10-11.

⁷⁶ <https://www.cjcuc.org/2015/12/03/orthodoxe-rabbinische-erklärung-zum-christentum/> [Letzter Zugriff: 30.05.2022].

⁷⁷ Vgl. ebd.

⁷⁸ Vgl. AHRENS, Auf dem Weg zu einer Partnerschaft, 12-14.

sollen. Darunter zählt der bereits genannte Aspekt, dass das Judentum nicht mit dem Staat Israel gleichzusetzen ist. Demnach zeichnet sich das Judentum durch seinen Doppelcharakter als Religion und als Volk aus.⁷⁹ Shila Erlbaum betont dahingehend, dass Israel für Jüd*innen eine Art spirituelle Heimat darstelle und Israel daher nicht nur als konfliktträchtiger Ort im Religionsunterricht thematisiert werden solle.⁸⁰ Zudem ist das Judentum pluriform und streitbar. Bei der Thematisierung des Judentums erfolgt immer auch dessen Vergegenwärtigung in der Geschichte hinsichtlich der Schoah. Dies stellt zwar immer noch eine grundlegende Aufgabe bei der Erschließung des Judentums dar, dennoch sollte auch die Emanzipation bzw. die Blütezeit des Judentums im 18. und 19. Jahrhundert thematisiert werden, um das Judentum angemessen zu erfassen.⁸¹ Wie bereits herausgestellt wurde, sollte das Judentum in seiner inneren Pluralität dargestellt werden und nicht nur anhand vereinzelter Strömungen wie der Orthodoxie. Aus theologischer Sicht gibt es laut Erlbaum weitere Aspekte, die berücksichtigt werden sollten, um eine angemessene Erschließung des Judentums zu gewährleisten. Demnach sei es wünschenswert, wenn die Schrift als Hebräische Bibel oder Erstes Testament zur Sprache kommt, anstatt aus christlicher Perspektive vom Alten Testament zu sprechen. Diesbezüglich seien die Hebräische Bibel und der Talmud als grundlegende Schriften des Judentums hervorzuheben. Darüber hinaus müsse betont werden, dass nicht nur der Glaube, sondern vor allem das Tun und gute Handeln für Jüd*innen wichtig sei. Zudem werde häufig fälschlicherweise angenommen, dass Jesus aus Sicht des Judentums ein Prophet sei, was aber nicht stimme.⁸² Hinsichtlich Jesu Judesein betont Schröder, dass dieser Thematik auch christologische Bedeutung zukommen sollte, woraus folgt, dass die Treue Gottes zu seinem Volk Israel nicht in Frage gestellt, sondern sogar bestärkt wird. Somit ist die bleibende Erwähnung des Volkes Israel hervorzuheben.⁸³ Erlbaum nennt darüber hinaus noch weitere theologische Aspekte, die deutlich herausgestellt werden müssen. Die Verwurzelung des Christentums im Judentum sei demnach deutlich hervorzuheben, indem vermieden werde, dass das Judentum mit Attributen wie „fremd“, „seltsam“ oder „geheim“ beschrieben wird. Das Judentum ist seit 1700 Jahren Teil Deutschlands und somit weder fremd noch nicht-zugehörig. Dennoch werde das Judentum häufig als Negativfolie verwendet, um das Christentum positiv

⁷⁹ Vgl. SCHRÖDER, Judentum, 115, 125.

⁸⁰ Vgl. SHILA ERLBAUM, Wie wollen Jüdinnen und Juden im evangelischen und katholischen Religionsunterricht thematisiert werden? In: STEFAN ALTMEYER u.a. (Hg.), Judentum und Islam unterrichten (Jahrbuch der Religionspädagogik 36), Göttingen 2020, 134.

⁸¹ Vgl. SCHRÖDER, Judentum, 114, 124.

⁸² Vgl. ERLBAUM, Wie wollen Jüdinnen und Juden im evangelischen und katholischen Religionsunterricht thematisiert werden?, 131, 133-134.

⁸³ Vgl. SCHRÖDER, Judentum, 129.

herauszustellen. Dabei wird das Judentum anhand von Stereotypen dargestellt, wodurch Vorurteile bestärkt würden. Im Zusammenhang mit dem Tod Jesu müsse insbesondere offengelegt werden, dass die Passionsdarstellungen des Zweiten Testaments keine historischen Tatsachenberichte seien. Weiterhin sei der jüdische Gottesname JHWH und weder Jehowa noch Jahwe, da die Aussprache des Tetragramms nicht genau bekannt sei. Zuletzt müsse herausgestellt werden, dass die Mission unter Jüd*innen kein christliches Anliegen mehr sei. Neben den grundlegenden theologischen Aspekten sei im Allgemeinen von Belang, dass keine Wertung jüdischer Traditionen und Praktiken erfolge und diese auch nicht nachgespielt werden. Insgesamt seien Quellen von „echten“ Jüd*innen ratsam, um die Vielfalt und Realität jüdischen Lebens angemessen darzustellen. Diesbezüglich gebe es Materialsammlungen der Kultusministerkonferenz und des Zentralrats für Jüd*innen, die empfehlenswerte Lehrmaterialien vorstellen. Um die Lebenswirklichkeit von Jüd*innen in Deutschland angemessen zu thematisieren, sei die Begegnung mit „echten“ Jüd*innen der Schlüssel, um Vorurteile abzubauen. Hierfür gibt es beispielsweise die Möglichkeit eines Synagogenbesuchs oder das Projekt „Meet a Jew“⁸⁴.⁸⁵

Schröder fasst die Thematisierung des Judentums im christlichen Religionsunterricht kritisch anhand von zwei Merkmalen so zusammen:

Hinsichtlich [der] lebensweltlichen Bezüge von Schüler*innen [zum Judentum] in Deutschland stechen zwei Merkmale ins Auge: Zum einen das Missverhältnis zwischen einer geringen Zahl persönlicher Kontakte und einer großen Zahl moralisch-religiöser wie politisch-geschichtlicher Bezüge (ein Missverhältnis, das im Wesentlichen der Leidens- und Verfolgungsgeschichte des Judentums im nationalsozialistischen Deutschland geschuldet ist). Zum anderen dürfte bei kaum einem anderen Thema des RU eine solche Mischung aus Unkenntnis und tradierten (negativen) Voreinstellungen einerseits, politisch oder theologisch als ‚richtig‘ vorgegebenen Einschätzungen andererseits zu finden sein, die einem unbefangen-neugierigen Zugang von Kindern und Jugendlichen im Weg stehen.⁸⁶

4. Antisemitismus als aktuelles Phänomen in Gesellschaft und Schule

„Im Deutschland der Nachkriegsjahre war Antisemitismus weit verbreitet. Es begann ein Jahrzehntelanger Aufarbeitungsprozess. Doch der Judenhass scheint wieder zurückzukehren.“⁸⁷ Ereignen sich antisemitische Angriffe, wie der rechtsextreme Anschlag auf eine Synagoge in Halle (Saale) am 09. Oktober 2019, wird in den Medien häufig davon gesprochen, dass der Judenhass zurückkehre.⁸⁸ Diese Gegenwartsdiagnose geht demnach

⁸⁴ <https://www.meetajew.de/> [Letzter Zugriff: 09.07.2022].

⁸⁵ Vgl. ERLBAUM, Wie wollen Jüdinnen und Juden im evangelischen und katholischen Religionsunterricht thematisiert werden?, 129-135.

⁸⁶ SCHRÖDER, Judentum, 115.

⁸⁷ <https://www.n-tv.de/politik/Wie-der-Judenhass-zurueckkommt-article21323279.html> [Letzter Zugriff: 31.05.2022].

⁸⁸ Vgl. ebd.

von der Prämisse aus, dass Antisemitismus als gesellschaftliches Phänomen bereits überwunden gewesen sei und als Phänomen der Vergangenheit plötzlich wieder in die Gegenwart zurückkäme. Diese Auffassung erfolgt fälschlicherweise, wenn man die Verurteilung des Antisemitismus kurz nach der Schoah mit dessen Verschwinden gleichsetzt, so Bernstein.⁸⁹

Studien belegen, dass Antisemitismus auch heute noch zum Alltag von Jüd*innen in Deutschland gehört. Einige ausschlaggebende Befunde sollen im Folgenden gebündelt dargestellt werden.

Der gesellschaftliche Antisemitismus in Deutschland reicht von Differenzkonstruktionen, antisemitischen Stereotypen sowie Vorurteilen bis hin zu Beleidigungen und sogar Gewalttaten. Innerhalb konstruierter Wir-Gruppen* unterschiedlicher sozialer Situationen fühlen sich Jüd*innen häufig ausgeschlossen. Dieser Zustand scheint sich in den vergangenen Jahren noch weiter zu verschlechtern, da die Mehrheit der Jüd*innen die Zunahme des Antisemitismus in Deutschland bestätigt. Diese antisemitischen Gewalttaten nehmen nicht nur an Jüd*innen an sich zu. Es werden auch immer mehr Vergehen an Synagogen oder jüdischen Friedhöfen verzeichnet.⁹⁰

Diese Angriffe spiegeln den derzeitigen Ist-Zustand der Gesellschaft und die Lebenswirklichkeit von Jüd*innen in Deutschland wider. Aus Angst vor Angriffen halten 70% der Jüd*innen in Deutschland ihre jüdische Identität in der Öffentlichkeit weitestgehend geheim. Selten wird der Antisemitismus in Deutschland in seinem Facettenreichtum wahrgenommen. Zunächst fällt auf, dass das gesamtgesellschaftliche Problem des Antisemitismus auf eine Minderheit, die der Muslime in Deutschland, verschoben wird, um das Phänomen Antisemitismus nur aus sicherer Distanz erkennen zu müssen. Außerdem scheint eine Normalisierung des Antisemitismus in Bezug auf Israel als Umweg sozial akzeptiert zu sein.⁹¹

Antisemitismus als gesellschaftliches Phänomen im Alltag ereignet sich in Form der Abwertung von Jüd*innen als anders* oder fremd*. Als zahlenmäßige Minderheit werden Jüd*innen der Mehrheitsgesellschaft gegenübergestellt und als nicht zugehörig, rückständig oder minderwertig stigmatisiert und das meist anhand antisemitischer Stereotype.⁹² Bernstein/ Diddens sprechen von einem Doppelcharakter des Antisemitismus. Demnach sei dieser eine generalisierbare und spezifische Form zur Differenzkonstruktion. Diese entsteht

⁸⁹ Vgl. JULIA BERNSTEIN, Antisemitismus an Schulen in Deutschland. Befunde – Analysen – Handlungsoptionen. Mit Online-Materialien, Weinheim 2020, 9, 11.

⁹⁰ Vgl. ebd., 11.

⁹¹ Vgl. ebd., 12.

⁹² Vgl. ebd., 11-13.

durch die Wahrnehmung und Zuschreibung von Jüd*innen als Minderheit und die daraus folgende Hierarchisierung als nicht-zugehörige-Andere* gegenüber der überlegenen Mehrheit. Daran anschließend beziehe sich die spezifische Form des Antisemitismus auf die Legitimation diskriminierender bis hin zu gewalttätigen Handlungen.⁹³

Eine für diese Arbeit relevante Erscheinungsform des Antisemitismus ist der Antijudaismus. Dieser ist die christlich religiös motivierte Form des Ressentiments gegenüber Jüd*innen. Dabei werden Jüd*innen als religiöses Gegenbild der Christ*innen stilisiert. Demnach wird die Abwertung und Verteufelung des Judentums zum Element christlicher Theologie.⁹⁴ Aus dem christlichen Antijudaismus bildeten sich folgende Stereotype, anhand derer Jüd*innen dargestellt und der Judenhass verbreitet wurde: „Juden als Fremde/Andere“, „Juden als Verweigerer des wahren Glaubens“, „Juden als Christusmörder“, „Juden als das absolut Böse“, „Juden als Blutkultanhänger“ und „Juden als heimatlose Wanderer“.⁹⁵

Überdies sind weitere Erscheinungsformen des Antisemitismus insbesondere für diese Arbeit relevant: der sekundäre und israelbezogene Antisemitismus. Der sekundäre Antisemitismus beinhaltet die Erinnerungs- oder Schuldabwehr hinsichtlich der Schoah, wodurch die Erinnerung an die Schoah als hinfällig oder beendet erklärt wird. Infolgedessen werden Jüd*innen als Repräsentierende dieser Erinnerung abgewertet. Insgesamt vollzieht sich eine Relativierung bis hin zur Leugnung der Schoah.⁹⁶

Der israelbezogene Antisemitismus zeichnet sich dadurch aus, dass kein direkter Bezug zu Jüd*innen stattfindet, sondern im Gegenzug der jüdische Staat Israel verteufelt wird. Jüd*innen fungieren hier als Repräsentierende Israels. Durch das Konstrukt der „Israelkritik“ wird eine scheinbare Distanz zum Antisemitismus aufgebaut, wodurch dieser sozial akzeptiert werden kann.⁹⁷

Die Tendenzen der Zunahme und Normalisierung des Antisemitismus in Deutschland finden sich auch im Kontext von Schule wieder. Für jüdische Schüler*innen ist Antisemitismus ein alltägliches Problem. Er zeigt sich in vielen Formen, wie beispielsweise als christlicher Antijudaismus, israelbezogener Antisemitismus, islamischer Antisemitismus oder auch moderner Antisemitismus aus rassistischen oder nationalsozialistischen Motiven.

⁹³ Vgl. JULIA BERNSTEIN/ FLORIAN DIDDENS, Antisemitismus an Schulen. Empirische Befunde (Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 73(2)), Berlin-Boston 2021, 154.

⁹⁴ Vgl. BERNSTEIN, Antisemitismus an Schulen in Deutschland, 43-44.

⁹⁵ MONIKA SCHWARZ-FRIESEL/ JEHUDA REINHARZ, Die Sprache der Judenfeindschaft im 21. Jahrhundert (Europäisch-jüdische Studien 7), Berlin-Boston 2013, 60-61, 67.

⁹⁶ Vgl. BERNSTEIN, Antisemitismus an Schulen in Deutschland, 59-60, 62.

⁹⁷ Vgl. ebd., 64.

Forschungsbefunde einer Studie von Julia Bernstein über Antisemitismus an Schulen in Deutschland zeigen, dass Antisemitismus als Normalität im Schulalltag wahrgenommen wird. Dabei vollziehen sich Otheringprozesse, die jüdische Schüler*innen als Angehörige des jüdisch-israelischen Kollektivs zu Anderen* machen und daraus folgend stigmatisiert sowie diskriminiert werden. Aus diesem feindlichen Schulklima heraus erfolgen Anfeindungen oder Angriffe sowohl von Mitschüler*innen als auch von Lehrkräften. Da Lehrkräfte und die Schulleitungen Antisemitismus nicht erkennen (wollen) und ahnen, fühlen sich Betroffene unsicher und alleingelassen.⁹⁸

Als eine der häufigsten Beschimpfungen stellte sich die Bezeichnung „Du Jude“ heraus. Der Ausdruck wird sowohl direkt an jüdische als auch an nichtjüdische Schüler*innen gerichtet. Durch die semantische Verschiebung und Herabwürdigung jüdischer Identität drückt sich hierbei Antisemitismus aus, auch wenn es von den Verwendenden nicht als antisemitisch aufgefasst oder intendiert wird. Des Weiteren fällt auf, dass die Existenz von Jüd*innen in den allgemeinen Vorstellungen der Gesellschaft als Teil der Wir-Gruppe* nicht präsent ist. Daher gehören Aussagen zum Alltag, dass man nicht wisse, ob es Jüd*innen unter uns* überhaupt noch gebe. Diese Ansichten resultieren daraus, dass Jüd*innen im Schulkontext meist nur im Horizont der Schoah thematisiert werden.⁹⁹ Dies bestätigen auch Befunde der Studie „Antisemitismus im Kontext Schule“ von Chernivsky/ Lorenz. Unter anderem wurden Lehrkräfte hinsichtlich Antisemitismus an Schulen befragt. Dabei wird die Wahrnehmung von Antisemitismus häufig als überraschend und plötzlich beschrieben. Das deute zwar daraufhin, dass Antisemitismus den eigenen moralischen Konzepten widerspreche, dieser aber nicht im eigenen Umfeld verortet und somit nicht von Nicht-Betroffenen wahrgenommen werde.¹⁰⁰ Im Rahmen mehrheitsgesellschaftlicher Normalitätsentwürfe werden Jüd*innen innerhalb von Differenzkonstruktionen zu Anderen* gemacht. Viele jüdische Schüler*innen haben daher Angst, offen ihre jüdische Identität preiszugeben, da eine stetige Gefahr antisemitischer Anfeindungen besteht.¹⁰¹ Die genannte Studie von Bernstein stellt zudem deutlich heraus, dass vor allem der Ethik- oder Religionsunterricht Situationen begünstigt, in denen Schüler*innen im Kontext von Religionszugehörigkeit oder Familienbiografien von ihren jüdischen Identitäten erzählen und es dadurch vermehrt zu antisemitischen Angriffen kommt. Es ist eine Musterhaftigkeit der Differenzkonstruktionen des Anderen* erkennbar, durch die jüdischen Schüler*innen

⁹⁸ Vgl. ebd., 84-85.

⁹⁹ Vgl. ebd., 85, 89.

¹⁰⁰ Vgl. MARINA CHERNIVSKY/ FRIEDERIKE LORENZ, Antisemitismus im Kontext Schule. Deutungen und Umgangsweisen von Lehrerinnen an Berliner Schulen, Berlin 2020, 74.

¹⁰¹ Vgl. BERNSTEIN, Antisemitismus an Schulen in Deutschland, 90, 94.

eine Repräsentationsrolle des Judentums, Israels oder als Opfer der Schoah zugeschrieben wird. Aufgrund dieser konstruierten Andersartigkeit* wird die Vorstellung vermittelt, dass Jüd*innen im Normalitätsentwurf als nicht-zugehörig gelten.¹⁰² Dies bestätigt auch der Forschungsbericht von Chernivsky/Lorenz. Antisemitische Äußerungen beschreiben sie als eine Art „Vereinigungsmoment“ unter Schüler*innen. Beispielhaft führen die Autor*innen eine Situation aus dem Religionsunterricht im Kontext der drei abrahamitischen Religionen an, in der sich christliche und muslimische Schüler*innen gegen eine dritte Gruppe vereinigt haben und es im Zuge dessen zu antisemitischen Äußerungen kam. Innerhalb dieser Situation waren entweder keine jüdischen Schüler*innen anwesend oder diese haben sich nicht getraut sich zu „outen“. Darüber hinaus zeigen Forschungsbefunde, dass es im Rahmen der Thematisierung von Religionen im Unterricht häufig zu antisemitischen Erfahrungen oder Äußerungen kommt. Die Befragung von Lehrkräften zeigt aber auch, dass sie die religiöse Bildung für einen wichtigen Ansatzpunkt gegen Antisemitismus an Schulen halten.¹⁰³

Diese nur kurze Übersicht aktueller empirischer Befunde zeigt, dass Antisemitismus kein wiederkehrendes Phänomen ist, sondern fortlaufend die Lebenswirklichkeit von Jüd*innen in der Gesellschaft und auch im Kontext Schule darstellt. Nicht-Betroffene sind sich über das Ausmaß antisemitischer Äußerungen und Anfeindungen meist nicht bewusst. Doch Antisemitismus ist aus Sicht der Betroffenen seit jeher ein konstanter Teil ihres Lebens, wie die in Deutschland lebende Jüdin Alisa Bach im folgenden Zitat beschreibt:

Bedrückend ist die Erkenntnis, dass der Antisemitismus eine tief eingewurzelte Konstante der westlichen Kultur darstellt, die sich historisch immer wieder neu auflädt – und dass die für die Sicherheit von Minderheiten essenziellen Strukturen von Demokratie und Rechtsstaatlichkeit kulturell nur schwach verankert sind. Sie müssen fortlaufend gestützt werden.¹⁰⁴

Hieraus zeigt sich abermals die Notwendigkeit, Antisemitismus auch in der Schule und im christlichen Religionsunterricht zu bekämpfen. Dieser ist maßgeblich von Lehrplänen beeinflusst und oftmals in konkreter Form von Schulbüchern manifestiert. Daher sollte der Abbau von Vorurteilen und Stereotypen, die zu antisemitischen Handlungen beitragen, an den Lehrmaterialien ansetzen. Durch die kritische Betrachtung und den angemessenen Einsatz dieser Materialien können Lehrkräfte bereits zur Bekämpfung von Antisemitismus

¹⁰² Vgl. ebd., 96-97.

¹⁰³ Vgl. CHERNIVSKY/LORENZ, Antisemitismus im Kontext Schule, 109-110.

¹⁰⁴ ALISA BACH, Mein jüdisches Leben in Deutschland – Positionsbestimmungen 1960-2020. In: STEFAN ALTMEYER u.a. (Hg.), Judentum und Islam unterrichten (Jahrbuch der Religionspädagogik 36), Göttingen 2020, 9.

im Religionsunterricht beitragen. Aus diesem Grund steht die kritische Untersuchung von Schulbüchern im Zentrum dieser Arbeit.

5. Forschungsstand

Inwiefern das Judentum sowie das jüdisch-christliche Verhältnis in Schulbüchern für den christlichen Religionsunterricht dargestellt wird, haben bereits mehrere Forschungsarbeiten von katholischer sowie evangelischer Seite aus untersucht. Eine der ersten Untersuchungen führte Peter Fiedler 1979 im Rahmen eines Forschungsprojekts an der Theologischen Fakultät der Universität Freiburg durch, das eine wesentliche Verbesserung der Thematisierung des Judentums im katholischen Religionsunterricht zum Ziel hatte.¹⁰⁵ Im Rahmen des Forschungsprojekts entwickelte Fiedler ein Kategoriensystem zur Beurteilung von Lehrplan- und Schulbuchinhalten hinsichtlich der Darstellung des Judentums und analysierte auf dieser Grundlage Materialien für den katholischen Religionsunterricht.

Fiedler kommt zu dem Ergebnis, dass das Schema „Alter/Neuer-Bund“ nicht differenziert genug dargestellt wird, sodass hierin die Gefahr bestünde, die Annahme zu transportieren, die Kirche habe Israel als Volk Gottes ersetzt und somit der Bund Gottes mit Israel negativ bewertet oder sogar als beendet erklärt wird. Des Weiteren fällt auf, dass die Tora häufig als „Gesetz“ bezeichnet wird und im Gegensatz zur Barmherzigkeit des Christentums als Negativfolie dient. Außerdem wird die christliche Mitschuld an der Schoah wenig bis gar nicht thematisiert, weshalb eine Aufarbeitung der Thematik nicht stattfinden kann. Zusätzlich wird auch das Judesein Jesu nur oberflächlich thematisiert, wodurch lediglich die Besonderheit des Wirkens Jesu herausgestellt und die neutestamentlichen Texte unreflektiert als Tatsachenberichte herangezogen werden. Die Darstellung der Verwurzelung des Christentums im Judentum stellt sich als unzureichend heraus, da sich diese ausschließlich heilsgeschichtlichen Sinne vollziehen, indem das Christentum an die Stelle des Volkes Israel getreten ist. Zudem zeigt die Untersuchung, dass das Erste Testament von christlicher Seite aus vereinnahmt wird.¹⁰⁶

Insgesamt hat Fiedler durch seine Analyse der Darstellung des Judentums und dessen Verhältnisses zum Christentum mehrere Problembereiche herausgearbeitet, die Vorurteilen gegen Jüd*innen Vorschub leisten.

¹⁰⁵ Vgl. PETER FIEDLER, Das Judentum im katholischen Religionsunterricht. Analysen, Bewertungen, Perspektiven (Lernprozeß Christen Juden 1), Düsseldorf 1980, 11.

¹⁰⁶ Vgl. FIEDLER, Das Judentum im katholischen Religionsunterricht, 146, 148, 150, 159-160, 172-173, 176, 192-193, 199.

15 Jahre nachdem Fiedler seine Forschungsergebnisse veröffentlichte, hat auch Martin Rothgangel die Ergebnisse seiner Lehrplan- und Schulbuchanalyse unter besonderer Berücksichtigung von Röm 9-11 veröffentlicht. Rothgangel arbeitete ebenfalls mit Fiedlers Kategoriensystem und kommt zu dem Ergebnis, dass in den von ihm analysierten Lehrplänen und Schulbüchern immer noch gegensätzliche Wertungsmuster zu finden sind.¹⁰⁷ Diese treten vor allem bei Themenschwerpunkten wie der Passion Jesu, bei dieser der Vorwurf des Gottesmordes an die Jüd*innen implizit im Rahmen der Vorgeschichte der Passion mitgeführt wird. Dies erfolgt anhand der Darstellung der Auseinandersetzungen Jesu mit Pharisäern, die oft auf den Tod Jesu finalisiert wird.¹⁰⁸ Die vorangegangene Analyse Fiedlers stellte dieses Problem bereits heraus.¹⁰⁹ Sowohl die Darstellung von Pharisäern als auch die Tora dienen häufig als negative Kontrastfolie, die der Botschaft Jesu gegenübersteht. Die Darstellung dieser Themen gestaltet sich aber ambivalent, weil Pharisäer sachlich angemessen dargestellt werden und auch die Tora aus religionskundlicher Perspektive gewürdigt wird.¹¹⁰

Des Weiteren stellt Rothgangel heraus, dass die jüdische Geschichte von 70 n. Chr. bis zur Schoah nicht thematisiert wird. Folglich könnte wegen der Unkenntnis die Zerstörung des Tempels als Zeichen für den Bruch mit dem Gottesvolk Israel gedeutet werden und dadurch seine bleibende Erwählung durch Gott abgesprochen werden.¹¹¹ Außerdem zeigt Rothgangels Untersuchung auf, dass das Erste Testament im christlichen Religionsunterricht nur aus christologischer Sicht gedeutet wird und seine Bedeutung für das Judentum keinerlei Bedeutung findet.¹¹²

Zusammengefasst zeigen die Ergebnisse der Untersuchung Rothgangels, dass der christliche Religionsunterricht vor der Aufgabe steht, das Verhältnis zwischen Judentum und Christentum angemessen darzustellen, indem das Judentum in seiner Vielfalt und nicht als Negativfolie dargestellt wird.¹¹³

Eine weitere umfassende qualitative Inhaltsanalyse von Lehrplänen und Schulbüchern für den christlichen Religionsunterricht veröffentlichte Julia Spichal im Jahr 2015. Ihre Untersuchung basiert ebenfalls auf Fiedlers Kategoriensystem. Spichal überarbeitete es aber

¹⁰⁷ Vgl. MARTIN ROTHGANGEL, Antisemitismus als religionspädagogische Herausforderung. Eine Studie unter besonderer Berücksichtigung von Röm 9-11 (Lernprozeß Christen Juden 10), Freiburg-Basel-Wien 1995; zugleich: München, Univ. Diss. 1993.

¹⁰⁸ Vgl. ebd., 122f.

¹⁰⁹ Vgl. FIEDLER, Das Judentum im katholischen Religionsunterricht, 190.

¹¹⁰ Vgl. ROTHGANGEL, Antisemitismus als religionspädagogische Herausforderung, 123.

¹¹¹ Vgl. ebd.

¹¹² Vgl. ebd., 125.

¹¹³ Vgl. ebd.

sowohl sach- als auch schülergemäß. Hinsichtlich Fiedlers Kategoriensystem problematisiert sie, dass dieses fachwissenschaftlich zu differenziert sei und die didaktische Reduktion einiger Themen für den Religionsunterricht nicht ausreichend berücksichtigt wurden. Diese Problematik bestehe vor allem hinsichtlich der Primarstufe und der Sekundarstufe I.¹¹⁴

Hinsichtlich Jesu Verhältnis zu Pharisäern kommt Spichal zu dem Ergebnis, dass Pharisäer sowie ihr Toraverständnis in der Regel nicht als Negativfolie genutzt werden. Lediglich ein untersuchtes Lehrwerk thematisiert Pharisäer als „die Juden“ und berücksichtigt demnach nicht die damals existenten Strömungen des Judentums. Auch Jesu Judesein wird hierbei nicht berücksichtigt.¹¹⁵ Spichal arbeitet heraus, dass die Darstellung des Verhältnisses Jesu zu Pharisäern überwiegend positiv zu bewerten ist, was auch der Vergleich mit Rothgangels Ergebnissen bestätigte. Problematisch sei jedoch die Darstellung der damaligen Kritik an Jesu Botschaft, die im Zusammenhang mit seiner Verhaftung und Verurteilung zum Tod thematisiert wird. Hier werde nicht explizit herausgestellt, dass keine gesicherten Aussagen darüber gemacht werden können, dass Pharisäer für den Tod Jesu verantwortlich sind. Insbesondere die Inhalte zur Verantwortung für Jesu Tod haben laut Spichal überwiegend Überarbeitungsbedarf.¹¹⁶ Bei der Darstellung des Ersten Testaments als Heilige Schrift des heutigen Judentums weisen ihre Ergebnisse auf, dass zumindest der Versuch einer Würdigung des Ersten Testaments als Heilige Schrift des heutigen Judentums durchgeführt wird. Auch die Verwurzelung des Christentums im Judentum wird anhand des Ersten Testaments verdeutlicht. Hinsichtlich der Themen „Erstes Testament“ sowie „Verwurzelung des Christentums im Judentum“ sind die Ergebnisse aber ambivalent und zeigen, dass in einigen Schulbüchern dringend eine Verbesserung notwendig ist.¹¹⁷ Hinsichtlich der Thematisierung des jüdischen Verständnisses der Tora verzeichnet die Untersuchung überwiegend negative Aspekte, die die Tora als Negativfolie für die Botschaft Jesu darstellen. Hier gibt es nur vereinzelte Schulbücher, die das Thema angemessen darstellen.¹¹⁸ Spichals Untersuchung zeigt darüber hinaus, dass der Staat Israel sowie die Schoah in Schulbüchern wenig thematisiert werden. Deren Thematisierung sei allerdings von Belang, da der Nahostkonflikt im engen Zusammenhang zum gegenwärtigen Antisemitismus stehe. Die

¹¹⁴ Vgl. JULIA SPICHAL, Vorurteile gegen Juden im christlichen Religionsunterricht. Eine qualitative Inhaltsanalyse ausgewählter Lehrpläne und Schulbücher in Deutschland und Österreich (Arbeiten zur Religionspädagogik 57), Göttingen 2015; zugleich: Wien, Univ. Diss. 2014, 235.

¹¹⁵ Vgl. SPICHAL, Vorurteile gegen Juden im christlichen Religionsunterricht, 210.

¹¹⁶ Vgl. ebd., 212-213, 216.

¹¹⁷ Vgl. ebd., 220-222.

¹¹⁸ Vgl. ebd., 223-225.

Schoah werde dabei nur unter ethischen Aspekten thematisiert. Die Mitschuld christlicher Kirchen werde aber nur unzureichend thematisiert.¹¹⁹ Wie zuvor Fiedler und Rothgangel in ihren Analysen herausgestellt haben, stellt auch Spichal fest, dass die jüdische Geschichte zwischen 70 n. Chr. und der Schoah nicht berücksichtigt wird. Dadurch werde das jüdische Leben in diesem Zeitraum verkürzt und nicht in seiner Vielfalt dargestellt.¹²⁰

Neben den genannten Forschungsarbeiten liegen weitere neuere Veröffentlichungen vor, die unter anderem die Darstellung des Judentums in Schulbüchern für den christlichen Religionsunterricht beleuchten.

So beschreibt Joachim Willems am Beispiel der Thematisierung des Islam in einem Schulbuch, die Konstruktion von (jüdisch) Anderen*. Im Zuge dessen werden weitere Otheringprozesse angestoßen, die sich meist in stereotypisierenden Zuschreibungen äußern.¹²¹ Im Rahmen des interreligiösen Lernens werde die andere Religion* oft als Negativfolie für das Christentum genutzt. Diese Problematik der verkürzten Darstellung des Judentums leiste Vorurteilen Vorschub.¹²²

Claus Peter Sajak veröffentlichte erst kürzlich die Ergebnisse seiner Untersuchung von Schulbüchern für den Religionsunterricht.

Hinsichtlich der untersuchten evangelischen Schulbücher verzeichnet Sajak, dass „[w]eder fehlerhafte Darstellungen, Abwertungen noch klischeebeladene Stereotypisierungen in den Schulbüchern zu finden [sind].“¹²³ Sajak legt dar, dass klassische Vorurteile in den Schulbüchern kritisch reflektiert werden und zum Umdenken anregen. Darüber hinaus werden brisante Themen wie beispielsweise der Nahostkonflikt oder der Nationalsozialismus explizit angesprochen, wobei das Judentum nicht in eine Opferrolle gedrängt werde, sondern eine eigenständige Größe darstelle. Stereotypisierende Darstellungen sowie Verkürzungen würden nur in Form marginaler Fehler oder latenter Ungenauigkeiten vereinzelt sichtbar.¹²⁴

Die Ergebnisse der untersuchten katholischen Schulbücher zeigen, dass weitere Religionen insgesamt heterogen dargestellt werden. Dies geschieht vor allem in der Oberstufe nicht mehr in Form von inszenierten Dialogen oder Begegnungen, sondern anhand authentischer

¹¹⁹ Vgl. ebd., 226-227.

¹²⁰ Vgl. ebd., 228.

¹²¹ Vgl. hierzu Kapitel 2.

¹²² Vgl. WILLEMS, Judentum und Islam, 149-161.

¹²³ CLAUS PETER SAJAK, Die Buchreligionen im Religionsbuch. Eine Untersuchung zur Darstellung von Judentum, Christentum und Islam in zugelassenen Unterrichtswerken für den Religionsunterricht. In: MOUHANAD KHOCHIDE u.a. (Hg.), Stereotype – Vorurteile – Ressentiments. Herausforderungen für das interreligiöse Lernen (Religiöse Bildung kooperativ 1), Göttingen 2022, 172.

¹²⁴ Vgl. ebd., 172-174.

Quellen sowie Glaubenszeug*innen. Des Weiteren werden Judentum und Christentum meist hinsichtlich ihrer gemeinsamen Wurzeln dargeboten und gesondert bei der Thematisierung von Jesus miteinander in Beziehung gesetzt. Insgesamt stellt Sajak heraus, dass das Judentum angemessen dargestellt wird.¹²⁵

Betrachtet man die Veröffentlichungen von Willems und Sajak, fällt auf, dass der muslimisch-christliche Dialog zunehmend Beachtung findet, wenn es um den triologischen Dialog geht. Demnach liegen keine aktuelleren Arbeiten allein zum Judentum vor. Bernd Schröder meint, das Forschungsdesiderat sei der Tatsache geschuldet, dass die Begegnung mit Jüd*innen nicht alltäglich ist. Jüd*innen stellen in Deutschland eine zahlenmäßige Minderheit dar, im Gegensatz zu Muslim*innen, die deutlich zahlreicher vertreten sind. Aus empirischer Sicht scheint das Interesse in der Religionspädagogik am jüdisch-christlichen Dialog eher gering. Er betont dahingehend aber auch, dass die Schoah Grund für die Marginalisierung des Judentums in Deutschland sei. Daher müsse das Verhältnis zwischen Judentum und Christentum auch in der Religionspädagogik von zentraler Bedeutung sein und das Judentum aufgrund der Verwurzelung des Christentums im Judentum nicht nur als eine weitere Weltreligion thematisiert werden.¹²⁶

Aufgrund der fehlenden aktuellen Forschungsarbeiten mit dem Fokus auf der qualitativen Inhaltsanalyse von Schulbüchern hinsichtlich der Fragestellungen, wie das Judentum sowie das jüdisch-christliche Verhältnis dargestellt wird und inwieweit infolgedessen Otheringprozesse angestoßen werden, untersucht diese Arbeit sechs aktuelle Schulbücher für den katholischen sowie evangelischen Religionsunterricht in NRW. Dabei schließt diese Arbeit an vorherige Forschungen von Fiedler und Spichal an, die ebenfalls die Darstellung des Judentums und des jüdisch-christlichen Verhältnisses untersuchten. Abgrenzend dazu erfolgt die Analyse aber anhand eines kleineren Korpus. Darüber hinaus knüpft die vorliegende Arbeit an das Forschungsvorhaben von Joachim Willems an, der sich mit Otheringprozessen im Religionsunterricht auseinandersetzte. Anders als bei Willems wird in dieser Arbeit jedoch auf einen größeren Analysekörper zurückgegriffen.

Die theoretischen Überlegungen aus Kapitel 2 und der Forschungsstand aus Kapitel 3 sollen nun zusammengeführt werden und die eingangs aufgeführten Forschungsfragen der vorliegenden Arbeit präzisieren. Darüber hinaus sollen konkrete Forschungshypothesen für die weiterführende Untersuchung entwickelt werden.

¹²⁵ Vgl. ebd., 179-180, 183.

¹²⁶ Vgl. BERND SCHRÖDER, Praktische Theologie und Religionspädagogik im Gespräch mit dem Judentum? Bilanzierende und perspektivische Überlegungen. In: PrTh 39 (2004), H. 4, 280, 283.

Die eingangs entwickelte Fragestellung „*Wie wird das Judentum sowie das jüdisch-christliche Verhältnis in aktuellen Schulbüchern für den christlichen Religionsunterricht dargestellt*“ soll in der Analyse unter zweierlei Gesichtspunkten betrachtet werden. Folglich gliedert sich das „wie“ innerhalb der Fragestellung in eine angemessene oder eine verkürzte, einseitige oder falsche Darstellung des Judentums sowie des jüdisch-christlichen Verhältnisses. Die zweite Fragestellung dieser Arbeit muss nicht weiter präzisiert werden. Aufgrund der theoretischen Grundlegung und den Ergebnissen vorheriger Forschungen ergeben sich folgende Forschungshypothesen der beiden Forschungsfragen dieser Arbeit.

Erste Hypothese: *Die Darstellung des Judentums sowie des jüdisch-christlichen Verhältnisses hat sich seit den Resultaten der Vorgängerstudien zu einer überwiegend angemessenen Darstellung entwickelt. Die verkürzte, einseitige oder falsche Darstellung erfolgt nur in Form marginaler Fehler oder latenter Ungenauigkeiten.*

Zweite Hypothese: *Trotz einer überwiegend angemessenen Darstellung des Judentums sowie des jüdisch-christlichen Verhältnisses werden inhärente Prozesse des Othering auch bei einer vermeintlich angemessenen Darstellung ersichtlich, vor allem im Zuge des Interreligiösen Lernens.*

Im Folgenden Kapitel soll das methodische Vorgehen skizziert werden.

6. Methodisches Vorgehen

Hinsichtlich der Thematik dieser Arbeit wird das methodische Vorgehen der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring¹²⁷ gewählt, da eine allein quantitativ ausgerichtete Analyse nur einen Bruchteil des Gehalts interpretieren kann. Demnach enthält diese Arbeit sowohl quantitative als auch qualitative Arbeitsweisen. Begründet wird dieses methodische Vorgehen mit der Komplexität des Forschungsgegenstands. Die Mischung beider Arbeitsweisen soll verschiedene Perspektiven einbeziehen, sodass qualitative und quantitative Ergebnisse miteinander verglichen und aufeinander bezogen werden können. Somit wird versucht, den Untersuchungsgegenstand umfangreicher und mehrperspektivischer zu erfassen.¹²⁸ Um einer Beliebigkeit entgegenzuwirken, wird das Material systematisch mit Hilfe theoriegeleiteter Kategorien analysiert. Dadurch sind die Gütekriterien der Objektivität, Reliabilität und Validität gewährleistet. Dabei hat die Validität Vorrang vor der Reliabilität, da die theoretische Stringenz bei der qualitativen

¹²⁷ PHILIPP MAYRING, Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken (Pädagogik), 11., aktualisierte und überarb. Aufl., Weinheim u.a. 2010.

¹²⁸ Vgl. UDO KUCKARTZ, Mixed Methods. Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren (Lehrbuch), Wiesbaden 2014, 52-54.

Inhaltsanalyse unabdingbar ist. Auf Grundlage theoretischer Konzepte wird ein Kategoriensystem erstellt. Hierbei wird einerseits zwischen induktiver Kategorienentwicklung unterschieden. Diese beinhaltet das Ableiten von Kategorien aus dem Material, das nicht auf theoretischen Konzepten basiert. Andererseits wird zwischen deduktiver Kategorienanwendung unterschieden. Diese werden vorab theoriegeleitet auf das Material hin entwickelt.¹²⁹

Anhand der folgenden Abbildung 1 soll das methodische Vorgehen dieser Arbeit veranschaulicht werden:

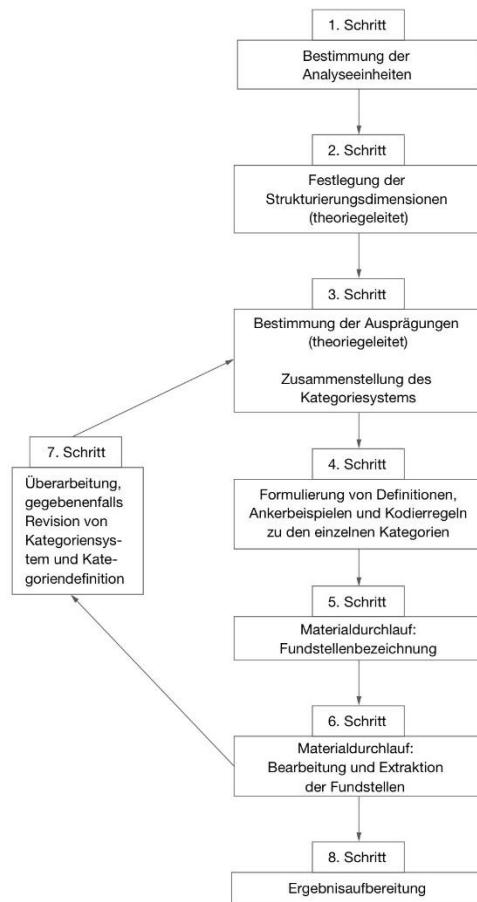


Abbildung 1: Ablaufmodell strukturierender Inhaltsanalyse (allgemein)¹³⁰

Hinsichtlich der Forschungsfragen sind als Analyseeinheit Textstellen zu definieren, die die Themen „Darstellung des Judentums“ sowie „Darstellung des jüdisch-christlichen Verhältnisses“ beinhalten. Darüber hinaus sollen auch Textstellen der Schulbücher als Analyseeinheit festgelegt werden, die die Themen nicht explizit thematisieren, eine

¹²⁹ Vgl. ebd., 11, 49-51, 83.

¹³⁰ Entnommen aus: MAYRING, Qualitative Inhaltsanalyse, 93.

Erwähnung aufgrund der Thematik aber zu erwarten wäre. Dabei gelten syntaktische Einheiten als kleinste Kodiereinheit.

Wie aus Abbildung 1 entnommen werden kann, verwendet Mayring die Begriffe *Strukturierungsdimension* (2. Schritt) und deren *Ausprägungen* (3. Schritt). In der vorliegenden Arbeit werden die Strukturierungsdimensionen vereinfacht *Oberkategorien* und deren Ausprägungen *Unterkategorien* genannt.

Schritt 2 und 3 erfolgen in dieser Arbeit zum einen in Anlehnung an das Kategoriensystem von Julia Spichal, das ursprünglich von Peter Fiedler entwickelt wurde. Zum anderen werden auch theoretische Überlegungen in den Prozess der Kategorienbildung und -definition einbezogen. Hinsichtlich der Fragestellungen dieser Arbeit werden die Kategorien dabei in einem Operationalisierungsprozess auf das Material hin entwickelt. Innerhalb der qualitativen Inhaltsanalyse ist es von besonderer Wichtigkeit, dass das Kategoriensystem hinsichtlich der Fragestellung theoriegeleitet entwickelt wird. Fiedler setzt für seine Analyse folgendes Verständnis voraus:

1. daß dem Judentum das (auch anderen Weltreligionen zugebilligte) Recht zusteht, im katholischen Religionsunterricht sachgemäß dargestellt zu werden. Dies erfordert, es als eigenständige lebendige Größe zur Geltung kommen zu lassen. [...];
2. daß das Christentum in einer exklusiven Beziehung zum Judentum steht, die seine Beziehungen zu anderen (Welt-)Religionen wesentlich übersteigt. Die Behandlung des Judentums im katholischen Religionsunterricht ist für das christliche Selbstverständnis von größter Wichtigkeit.¹³¹

Daraus leiten sich in dieser Arbeit die aufgestellten Oberkategorien „Darstellung des Judentums“ und „Darstellung des jüdisch-christlichen Verhältnisses“ ab. Fiedler leitet aus diesem Vorverständnis neben den Oberkategorien dieser Arbeit zusätzlich die Oberkategorie „Jesu Judesein“ als eigenständige Oberkategorie ab. Diese wird in dieser Arbeit mit der Kategorie „Darstellung des jüdisch-christlichen Verhältnisses“ verknüpft, da sein Judesein konstitutiv für das Verhältnis zwischen Judentum und Christentum ist. Die Gliederung der beiden Oberkategorien in ihre jeweiligen Unterkategorien erfolgt thematisch in Anlehnung an Fiedlers bzw. Spichals Unterkategorien sowie weiteren theoretischen Überlegungen. Für das Erkenntnisinteresse sind jedoch nicht alle Kategorien relevant, die die Autor*innen aufführen. Deshalb dienen, die im Analysekörper tatsächlich angesprochenen Themen, als Orientierung, welche Kategorien für diese Arbeit relevant sind. Das Kategoriensystem deckt nur eine Auswahl thematischer Analyseeinheiten ab. Aufgrund des Umfangs dieser Arbeit werden Schwerpunkte gelegt, die sich aus dem Analysekörper ergeben. Dabei soll die

¹³¹ FIEDLER, Das Judentum im katholischen Religionsunterricht, 36.

Möglichkeit der induktiven Kategorienentwicklung aus dem untersuchten Material aber nicht ausgeschlossen werden.

Die Formulierung von Definitionen (Schritt 4) der einzelnen Unterkategorien basiert ebenfalls auf dem Kategoriensystem von Fiedler bzw. Spichal und auf weiteren theoretischen Überlegungen, sodass es möglich ist, die Textbestandteile der Analyseeinheiten präzise einer Kategorie zuzuordnen. In der vorliegenden Arbeit dienen Zitate aus den Textstellen der Schulbücher als Ankerbeispiele, die einer Kategorie besonders zutreffend zugeteilt werden können. Kommt es zu Zuordnungsproblemen, werden Kodierregeln formuliert, die eine Zuordnung begründen.

Aus den Schritten 5, 6 und 7 entsteht der finale unten aufgeführte Kodierleitfaden (Tabelle 1), der als Analyseinstrument dient. Bei der Ergebnisaufbereitung (Schritt 8) werden die Analyseergebnisse deskriptiv aufgeführt und anschließend im nachfolgenden Kapitel 5 unter Einbezug der theoretischen Grundlegungen diskutiert.

Der Analysekörper setzt sich insgesamt aus sechs aktuellen Schulbüchern zusammen, jeweils drei für den katholischen sowie evangelischen Religionsunterricht in NRW. Es handelt sich um folgende Schulbücher für die Sekundarstufe I und II:

Für den katholischen Religionsunterricht:

- Leben gestalten 1 (Sekundarstufe I)¹³²
- Vernünftig glauben (Sekundarstufe II)¹³³
- Sensus Religion (Sekundarstufe II)¹³⁴

Für den evangelischen Religionsunterricht:

- Moment mal! 1 (Sekundarstufe I)¹³⁵
- Moment mal! 2 (Sekundarstufe I)¹³⁶
- Kursbuch Religion (Sekundarstufe II)¹³⁷

¹³² MARKUS TOMBERG (Hg.), *Leben gestalten 1. Unterrichtswerk für den katholischen Religionsunterricht*, Stuttgart 2020.

¹³³ WOLFGANG MICHALKE-LEICHT/ CLAUB PETER SAJAK (Hg.), *Vernünftig glauben. Arbeitsbuch für den katholischen Religionsunterricht*, Braunschweig 2020.

¹³⁴ RITA BURRICHTER/ JOSEF EPPING (Hg.), *Sensus Religion. Vom Glaubenssinn und Sinn des Glaubens*, München 2013.

¹³⁵ BÄRBEL HUSMANN/ RAINER MERKEL (Hg.), *Moment mal! Evangelische Religion 1*, Stuttgart-Leipzig 2020.

¹³⁶ BÄRBEL HUSMANN/ RAINER MERKEL (Hg.), *Moment mal! Evangelische Religion 2*, Stuttgart-Leipzig 2021.

¹³⁷ VEIT-JAKOBUS DIETERICH/ HARTMUT RUPP (Hg.), *Kursbuch Religion. Sekundarstufe II. Arbeitsbuch für den Religionsunterricht in der Oberstufe*, Stuttgart 2021.

Die qualitative Inhaltsanalyse erfolgt mit dem Programm MAXQDA, das Anfang der 1990er-Jahre an der FU Berlin von Udo Kuckartz entwickelt wurde.¹³⁸

Tabelle 1: Kodierleitfaden¹³⁹

Kategorie	Definition	Anker-beispiele	Kodierregeln
Oberkategorie 1: Darstellung Judentum			
Unterkategorien zu 1:			
1. Tora (jüdische Tradition) 1.1 Wird angemessen dargestellt 1.2 Wird verkürzt, einseitig o. falsch dargestellt	<p>1.1</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Hebräische Bibel und Talmud als grundlegende Schriften genannt? ➤ Betonung, dass nicht nur der Glaube, sondern das Tun und (gutes) Handeln für Jüd*innen wichtig sind? ➤ Wird die Auslegungsvielfalt genannt? ➤ Lernen der Tora als Weg und Ziel jüdischen Lebens <p>1.2</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Erfolgt eine Torakritik („Gesetz“ im negativen Sinn)? ➤ Wird die Tora als Einengung/drückende Last dargestellt? 	<p>1.1</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ „Im Judentum hat sich von Beginn an eine Kultur der Auslegung eingebürgert, bei der verschiedene, auch einander widersprechende Auslegungen im Talmud gesammelt wurden.“¹⁴⁰ <p>1.2</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ „Die Thora enthält viele Vorschriften und Regeln. [...]“¹⁴¹ 	1.1 Wird codiert, wenn die Tora nicht im Zusammenhang mit dem Christentum thematisiert wird; sonst Codierung „Heilige Schrift“
2. Israel 2.1 Wird angemessen dargestellt	<p>2.1 Wird Israel auch als spirituelle Heimat für Jüd*innen thematisiert?</p> <p>2.2</p>	<p>2.1</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ „[...] Das war umso schlimmer, als doch Staat und 	

¹³⁸ Vgl. MAYRING, Qualitative Inhaltsanalyse, 113.

¹³⁹ Methodisch in Anlehnung an: MAYRING, Qualitative Inhaltsanalyse, 106f.; Inhaltlich in Anlehnung an: BERNSTEIN, Antisemitismus an Schulen in Deutschland, 239-241; EDERBERG GESA/ EDERBERG NILS, Jüdische Bildung in Deutschland. Judentum leben in Familie, Synagoge und Schule (Grundschule Religion 30), Seelze-Velber 2010, 11; ERLBAUM, Wie wollen Jüdinnen und Juden im evangelischen und katholischen Religionsunterricht thematisiert werden?, 129-136; FIEDLER, das Judentum im katholischen Religionsunterricht, 47-80; SCHRÖDER, Judentum, 113-138; SPICHAL, Vorurteile gegen Juden im christlichen Religionsunterricht, 294-297.

¹⁴⁰ Moment mal! 2, 93.

¹⁴¹ Leben gestalten 1, 46.

<p>2.2 Wird verkürzt, einseitig o. falsch dargestellt</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Wird Israel nur als konfliktträchtiger Ort (Nahostkonflikt) thematisiert? ➤ Werden „Judentum“ und „Staat Israel“ gleichgesetzt? ➤ Wird „Israelkritik“ geübt? 	<p>Land das ‚gelobte Land‘ waren, das als Gottes Geschenk verstanden wurde.“¹⁴²</p>	
<p>3. Gottesname</p> <p>3.1 Wird angemessen dargestellt</p> <p>3.2 Wird verkürzt, einseitig o. falsch dargestellt</p>	<p>3.1 Gottesname ist JHWH</p> <p>3.2 Gottesname fälschlicherweise Jehowa oder Jahwe</p>	<p>3.1</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ „Den Eigennamen Gottes [...] sprechen Jüdinnen und Juden aus Respekt nicht aus. Im Laufe der Zeit sind deshalb verschiedene Lesarten entstanden [...]. Die inzwischen selten verwendete Form Jehowa entstand im Mittelalter aus einem Missverständnis.“¹⁴³ 	
<p>4. Pluralität</p> <p>4.1 Wird angemessen dargestellt</p> <p>4.2 Wird verkürzt, einseitig o. falsch dargestellt</p>	<p>4.1</p> <p>Wird die Pluralität des Judentums/jüdischer Lebenswirklichkeit angesprochen, indem bspw.:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ verabsolutierende Aussagen vermieden werden und stattdessen Aussagen wie „Nach jüdischer Tradition wird dreimal am Tag gebetet“ ➤ oder konkrete Geschichten erzählt werden wie „Jakobs Großmutter ist gestorben. Jakobs Vater geht im Trauerjahr zu den drei täglichen Gebeten in die Synagoge, um das Kaddisch zu sagen...“ 	<p>4.1</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ „In Rachels Familie wird der Schabbat auf traditionelle Weise begangen. Rachel erzählt: [...].“¹⁴⁴ <p>4.2</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ „Sieht geheimnisvolly aus: die hebräische Schrift. Wer sich mit der jüdischen Religion beschäftigt, begegnet ihr 	<p>4.2</p> <p>Wird codiert, wenn Aspekte allgemein und nicht im deutschen Kontext zutreffen; ansonsten Codierung „Jüd*innen in Deutschland“</p>

¹⁴² Moment mal! 2, 144.

¹⁴³ Leben gestalten 1, 223.

¹⁴⁴ Ebd., 38.

	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Werden authentische Texte von „echten“ Jüd*innen verwendet? <p>4.2</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Wird das Judentum/Jüd*innen einseitig/homogen oder anhand von Stereotypen dargestellt, indem bspw. verabsolutierende Aussagen wie „Der Jude betet dreimal am Tag“ gemacht werden? ➤ Werden fiktive Texte verwendet, die Jüd*innen zugeschrieben werden, um jüdischen Leben (meist klischehaft) darzustellen ➤ Werden Adjektive wie „geheim“, „seltsam“, „fremd“ usw. bei der Beschreibung des Judentums o. jüdischer Praktiken verwendet? 	immer wieder.“ ¹⁴⁵	
5. Jüd*innen in Deutschland <p>5.1 Wird angemessen dargestellt 5.2 Wird verkürzt, einseitig o. falsch dargestellt</p>	<p>5.1</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Werden Jüd*innen als zugehörig dargestellt (seit 1700 Jahren bis heute)? ➤ Wird erwähnt, dass die Schoah Grund dafür ist, dass Jüd*innen eine zahlenmäßige Minderheit in Deutschland sind? ➤ Wird hinsichtlich der jüdischen Geschichte nicht nur die Schoah, sondern auch die Emanzipation bzw. Blütezeit des deutschen Judentums thematisiert? ➤ Wird angemessen an die Schoah erinnert? ➤ Wird die Vielfalt jüdischen Lebens in Deutschland thematisiert? <p>5.2</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Werden Jüd*innen als „fremd“, „anders“, „nicht-zugehörig“ dargestellt? 	<p>5.1</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ „Informiert euch, ob es in eurem Umfeld eine jüdische Gemeinde gibt und interviewt – wenn möglich – Juden zu ihrem Glauben und ihrer Lebensweise.“¹⁴⁶ <p>5.2</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ „Hebräische Wörter bei uns“¹⁴⁷ 	<p>5.2</p> <p>Wird codiert, wenn Aspekte explizit im deutschen Kontext zutreffen; ansonsten Codierung „Pluralität“</p>

¹⁴⁵ Ebd., 36.

¹⁴⁶ Moment mal! 1, 51.

¹⁴⁷ Leben gestalten 1, 37.

	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Werden Jüd*innen in Deutschland bei der Einführung in das Thema Judentum allein als Opfer im Kontext der Shoah dargestellt („negative“ Grundstimmung)? ➤ Wird die Vielfalt jüdischen Lebens in Deutschland nicht hinreichend thematisiert? 		
6. Doppelcharakter als Religion und Volk 6.1 Wird angemessen dargestellt 6.2 Wird verkürzt, einseitig o. falsch dargestellt	6.1 Wird erwähnt, dass Judentum auch als Lebensform, Ethnie und Kultur beschrieben werden kann? 6.2 Wird das Judentum nur als Religion dargestellt?	6.1 <ul style="list-style-type: none"> ➤ „[...] Denn insbesondere das Judentum hat seit seinen biblischen Ursprüngen ein Selbstverständnis als Religion und Volk zugleich entwickelt.“¹⁴⁸ 	
Oberkategorie 2: Darstellung jüdisch-christliches Verhältnis			
Unterkategorien zu 2:			
1. Jesu Judesein 1.1 Wird (angemessen) ins Verhältnis gesetzt 1.2 Wird nicht (angemessen) ins Verhältnis gesetzt	1.1 <ul style="list-style-type: none"> ➤ Wird erwähnt, dass Jesus Jude war und als Jude gelebt hat? 1.2 <ul style="list-style-type: none"> ➤ Wird Jesu Judesein nicht erwähnt? 	1.1 <ul style="list-style-type: none"> ➤ „Jesus selbst war Jude. Daher hat er alle jüdischen Feste [...] gefeiert. Am Abend vor seinem Tod hat er mit den Jüngern zusammen den Sederabend gefeiert.“¹⁴⁹ ➤ „Der Jude Jesus von Nazaret“¹⁵⁰ 	Wird codiert, wenn Jesu Judesein nicht im Kontext seiner Auseinandersetzung mit Pharisäern thematisiert wird; sonst Codierung „Verhältnis Jesu zu Pharisäern“
2. Verantwortung für Jesu Tod	2.1	2.1	

¹⁴⁸ Sensus Religion, 38.

¹⁴⁹ Leben gestalten 1, 45.

¹⁵⁰ Ebd., 77.

	<p>2.1 Wird (angemessen) ins Verhältnis gesetzt 2.2 Wird nicht (angemessen) ins Verhältnis gesetzt</p> <p>2.2</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Wird erwähnt, dass die neutestamentlichen Passionsdarstellungen keine Tatsachenberichte sind? ➤ Wird erwähnt, dass nicht „die Juden“ oder jüdische Gruppen für Jesu Tod verantwortlich sind, sondern Pontius Pilatus Hauptverantwortlicher ist? 	<p>„DAS JÜDISCHE VOLK trägt keine Schuld am Tode Jesu.“¹⁵¹</p> <p>„Etwa im Jahr 30 wurde Jesus in Jerusalem [...] von den Römern zum Tode verurteilt und gekreuzigt. [...]“¹⁵²</p> <p>2.2</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ „Jesu gewaltsamen Tod überliefern Josephus, Tacitus [...] und Mara [...] (und die Rabbinen), wobei der Römer allein Pilatus, Mara (und die rabbinischen Quellen) allein die Juden, Josephus vermutlich die Römer in Kooperation mit den jüdischen Autoritäten verantwortlich macht.“¹⁵³ 	
<p>3. Jesu Ethik</p> <p>3.1 Wird (angemessen) ins Verhältnis gesetzt 3.2 Wird nicht (angemessen) ins Verhältnis gesetzt</p>	<p>3.1 Wird dargestellt, dass</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ ethische Forderungen Jesu von alttestamentlich-jüdischen Voraussetzungen aus zu verstehen sind? ➤ Jesu Ethik jüdische Parallelen aufweist? ➤ Nächstenliebe/Feindesliebe nicht nur christliche Botschaften sind? 	<p>3.1</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ „Auge für Auge, Zahn für Zahn“: Jesus erinnert hier an das Talionsrecht der Hebräischen Bibel. Die 	

¹⁵¹ Kursbuch Religion, 133.

¹⁵² Moment mal! 1, 73.

¹⁵³ Kursbuch Religion, 124.

	<ul style="list-style-type: none"> ➤ sich Jesu zu als Sündern geltende Israeliten wandte? ➤ die sittlichen Weisungen der Tora (Dekalog, Gottes-, Nächsten- und Feindesliebe) für Christ*innen bleibende Verbindlichkeit besitzen? <p>3.2</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Wird Nächstenliebe als christliche Botschaft kolportiert? ➤ Wird das Judentum als Negativfolie verwendet (z. B. alttestamentarischer Rachegott)? ➤ Wird Jesus als jüdischer Prophet dargestellt? 	<p>Regel wird oft als brutal beurteilt. Das ist ein Missverständnis. Denn sie richtet sich an den Täter. Er sollte seine Tat wiedergutmachen und den Schaden vollständig ersetzen. So sorgte der Rechtssatz dafür, dass die Gewalt nicht zunahm. [...]“¹⁵⁴</p> <p>3.2</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ „Stellen Sie [...] dar, was Bultmann meint, wenn er sagt, dass Jesu Verkündigung ,Protest gegen die jüdische Gesetzlichkeit‘ ist.“¹⁵⁵ 	
<p>4. Verhältnis Jesu zu Pharisäern</p> <p>4.1 Wird (angemessen) ins Verhältnis gesetzt</p> <p>4.2 Wird nicht (angemessen) ins Verhältnis gesetzt</p>	<p>4.1</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Wird Jesu Judesein im Kontext seiner Auseinandersetzung mit Pharisäern sowie seine geistige Nähe zu ihnen benannt? ➤ Werden Differenzen als Theologie befördernd beschrieben? ➤ Werden Gemeinsamkeiten wie die Heilung Israels durch Buße und Umkehr herausgestellt? ➤ Wird die Polemik gegen Pharisäer reflektiert (Sitz im Leben neutestamentlicher Texte)? <p>4.2</p>	<p>4.1</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ „Er predigte und tat nichts, was Widerstand oder Hass der Pharisäer hervorrufen musste. Seine Kritik ihnen gegenüber unterscheidet sich in nichts von ihrer Selbstkritik. Wenn er sich für den Messias hielt, dann geschah es 	<p>Wird codiert, wenn Jesu Judesein ausschließlich im Kontext seiner Auseinandersetzung mit Pharisäern thematisiert wird; sonst Codierung „Jesu Judesein“</p>

¹⁵⁴ Moment mal! 2, 83.

¹⁵⁵ Sensus Religion, 164.

	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Werden die unter 4.1 aufgeführten Aspekte (teilweise) nicht berücksichtigt? ➤ Wird Jesu Zuwendung als barmherzig dargestellt, während die pharisäische Lehre als ausgrenzend beschrieben ist? 	in Erfüllung jüdischer Hoffnungen und konnte kein Grund für eine prinzipielle Spannung zwischen ihm und dem Judentum werden.“ ¹⁵⁶	
5. Paulus 5.1 Wird (angemessen) ins Verhältnis gesetzt 5.2 Wird nicht (angemessen) ins Verhältnis gesetzt	<p>5.1</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Wird die Heidenmission als Hintergrund für die paulinischen Aussagen vom ‚Ende des Gesetzes‘ ausdrücklich erwähnt? ➤ Wird verdeutlicht, dass Paulus die Toraobservanz nicht grundsätzlich in Frage stellt, sondern aussagen möchte, dass Heiden die Zeichen des Bundes, d.h. vor allem die Beschneidung, aber auch die Speisegebote und das Sabbatgebot nicht übernehmen müssen? ➤ Ist neben den paulinischen Aussagen zum ‚Ende des Gesetzes‘ auch die bleibende Verwurzelung von Christentum und Judentum in Röm 9–11 aufgeführt? <p>5.2</p> <p>Wird der Eindruck vermittelt, die paulinische Rede vom ‚Ende des Gesetzes‘ bedeutet, dass das Judentum eine Religion der Werkgerechtigkeit und der lebensfeindlichen Gesetzesobservanz sei, von der der Glaube an Jesus Christus als barmherziges Geschenk Gottes befreit habe?</p>		
6. Feste/Gottesdienst/Liturgie 6.1 Wird (angemessen) ins Verhältnis gesetzt	6.1 Werden die Verwurzelung und Verbindungslien zwischen jüdischen und christlichen Festen/Gottesdienst/Liturgie	6.1 <ul style="list-style-type: none"> ➤ „Das Pessachfest ist eine Wurzel der katholischen 	

¹⁵⁶ Vernünftig glauben, 269.

<p>6.2 Wird nicht (angemessen) ins Verhältnis gesetzt</p>	<p>herausgestellt? Z. B. bei diesen Themen:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Feste (Ostern, Pfingsten) ➤ Sonntag – Sabbat ➤ Eucharistiefeier – Pessach Mahl <p>6.2</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Werden die Verwurzelung und Verbindungslien nicht herausgearbeitet? ➤ Wird der Eindruck vermittelt, dass die christliche Übernahme des religiösen Gehalts und/oder neue Sinngebung das Jüdische außer Kraft setzt? 	<p>Eucharistiefeier [...]¹⁵⁷</p>	
<p>7. Heilige Schrift</p> <p>7.1 Wird (angemessen) ins Verhältnis gesetzt</p> <p>7.2 Wird nicht (angemessen) ins Verhältnis gesetzt</p>	<p>7.1</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Werden Bezüge auf die Hebräische Bibel im Zweiten Testament gemacht? ➤ Wird vom „Ersten“ statt vom „Alten“ Testament gesprochen ➤ Wird dem Ersten Testament aus christlicher Sicht auch die Bedeutung als „Wort Gottes“ zugeschrieben? <p>7.2</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Wird das Erste Testament allein aus christlicher Perspektive betrachtet/vereinnahmt? ➤ Wird der Eindruck vermittelt, das Zweite Testament habe das Erste Testament überboten? ➤ Wird das gegenseitige Verhältnis von Ersten/Zweiten Testament als abwertend bestimmt (bspw. als Gesetz und Gnade/Evangelium)? 	<p>7.1</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ „Christinnen und Christen bezeichnen die beiden Hauptteile der Bibel traditionell als das Alte und das Neue Testament. Man kann aber auch das Erste und das Zweite Testament dazu sagen. Damit macht man deutlich, dass das Alte Testament nicht veraltet ist, sondern zuerst da war.“¹⁵⁸ 	<p>Wird codiert, wenn die Heilige Schrift zwischen Christentum und Judentum ins Verhältnis gesetzt wird; sonst Codierung „Tora (jüdische Tradition)“</p>
<p>8. Schema „Alter/Neuer Bund“</p> <p>8.1 Wird (angemessen) ins Verhältnis gesetzt</p>	<p>8.1 Wird erwähnt, dass</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ die einmal gegebene Heilszusage für Israel nicht durch die Aussagen vom „Neuen Bund“ bestritten wird 	<p>8.1</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ „Gottes Bund mit ihnen gilt fort. Er ist nicht durch den neuen 	

¹⁵⁷ Leben gestalten 1, 44.

¹⁵⁸ Moment mal! 1, 114.

<p>8.2 Wird nicht (angemessen) ins Verhältnis gesetzt</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ auch die Ablehnung des Christusglaubens Gottes Erwählung und seine Heilszusage nicht zunichte gemacht hat <p>8.2</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Werden die unter 8.1 aufgeführten Aspekte nicht genannt? ➤ Erfolgt eine Abwertung des „Alten Bundes“ bzw. des Judentums? 	<p>Bund in Jesus Christus ersetzt worden!“¹⁵⁹</p> <p>8.2</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ „[...] Er setzt einen Bedeutungs wandel des biblischen Begriffs ‚neuer Bund‘ [...] voraus: Dieser bezeichnet nicht mehr die erhoffte Erneuerung der alten Bundesschlü sse mit Israel durch Gott, sondern die Abwertung des ‚alten‘ Bundes und seine Beerbung und Überbietung durch die Kirche [...].“¹⁶⁰ 	
<p>Oberkategorie 3: Sonstiges <i>Unterkategorien zu 3:</i> 1.1 Positives 1.2 Negatives</p>	<p>1.1 Positive Auffälligkeiten 1.2 Negative Auffälligkeiten</p>		<p>Wird codiert, wenn ein Textbestandte il nicht eindeutig zu einer anderen Kategorie zugeordnet werden kann</p>

7. Darstellung der Ergebnisse

Im Folgenden sollen die Ergebnisse der durchgeführten Schulbuchanalyse deskriptiv dargestellt werden. Dabei werden einige ausschlaggebende Beispiele hinzugezogen, die exemplarisch näher erläutert werden. Die beschriebenen Codierungen erfolgten theoriegeleitet und können anhand der Kategoriendefinitionen von Tabelle 1 nachvollzogen

¹⁵⁹ Leben gestalten 1, 50.

¹⁶⁰ Kursbuch Religion, 156.

werden. Da nicht alle Unterkategorien der Oberkategorien, die im Kodierleitfaden (Tabelle 1) aufgeführt sind, bei der Darstellung berücksichtigt werden können, werden Schwerpunkte gesetzt. Diese ergeben sich zum einen aus der erhöhten Frequenz von Codierungen bestimmter Kategorien und zum anderen daraus, dass sie zur Beantwortung der Fragestellungen dieser Arbeit zielführend sind. Aufgrund des Umfangs der Ergebnisse werden diese zunächst entlang der untersuchten Schulbücher gegliedert und abschließend noch einmal in Gänze betrachtet. Anschließend werden die Ergebnisse hinsichtlich der aufgestellten Fragestellungen bzw. Forschungshypothesen im darauffolgenden Kapitel 8 unter Einbezug der theoretischen Grundlegungen diskutiert. Dabei werden auch Codierungen, die in der Analyse deskriptiv dargelegt wurden, differenzierter betrachtet und hinsichtlich der erfolgten Codierung diskutiert.

7.1 Leben gestalten 1

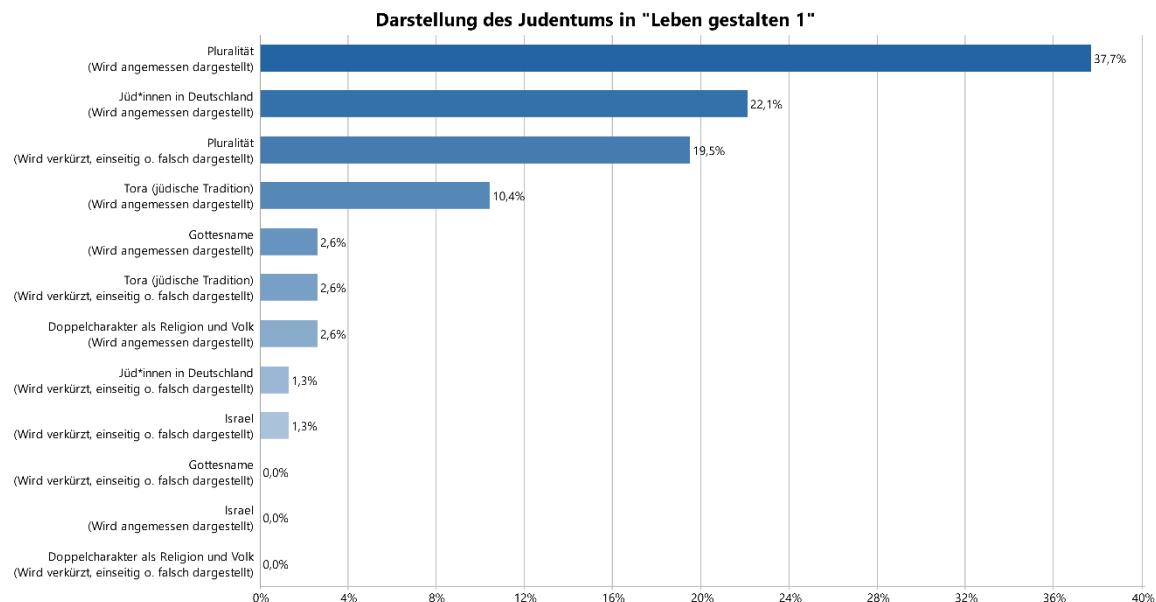


Abbildung 2: Darstellung des Judentums in "Leben gestalten 1"

In Abbildung 2 sind alle Unterkategorien der Oberkategorie 1 „Darstellung des Judentums“ nach ihrer jeweiligen Frequenz innerhalb des Schulbuchs „Leben gestalten 1“ aufgelistet. Am häufigsten mit 37,7% kam die Codierung der Unterkategorie „Pluralität“ in ihrer Untergliederung in „Wird angemessen dargestellt“ vor. Im Vergleich dazu ist festzustellen, dass die Untergliederung der Kategorie „Pluralität“ (Wird verkürzt, einseitig o. falsch dargestellt) mit 19,5% am dritt häufigsten codiert wurde. Demnach bietet sich ein direkter Vergleich beider Untergliederungen der Kategorie „Pluralität“ anhand expliziter Beispiele aus des Analysekorpus „Leben gestalten 1“ an.

Beispielsweise wird zu dem Thema Schabbat folgende Erzählung angeführt:

„In Rachels Familie wird der Schabbat auf traditionelle Weise begangen. Rachel erzählt: [...]“.¹⁶¹

Die zitierte Textstelle wurde als „Wird angemessen dargestellt“ codiert, da die Vermittlung des Judentums im Religionsunterricht in Form konkreter Geschichten wie im angeführten Beispiel vollzogen wird. Es handelt sich um einen Einzelfall. Jüd*innen werden demnach nicht als homogene Gruppe, sondern in deren Vielfalt dargestellt.

Unter dem Thema „Glauben – ganz alltäglich“¹⁶² erfolgen einige Erläuterungen, in denen Formulierungen wie „Beim Betreten und Verlassen der Wohnung berühren viele Juden die Mesusa mit den Worten: [...]“¹⁶³ oder wie „Gebetet wird mindestes dreimal am Tag“¹⁶⁴ als „Pluralität (Wird angemessen dargestellt)“ codiert. Die Codierung wurde auf diese Weise vorgenommen, da Ausdrücke wie „viele Juden“ im Gegensatz zu „die Juden“ nicht verabsolutierend sind. Formulierungen im Passiv wurden dementsprechend auch als „Wird angemessen dargestellt“ codiert, da bei Passivkonstruktionen die Handlung als solche im Fokus steht, nicht das Agens. Demnach werden Passivformen dann verwendet, wenn die handelnde Person nicht explizit genannt werden soll.¹⁶⁵

Eine weitere eindeutige Codierung der Kategorie „Pluralität (Wird angemessen dargestellt)“ lässt sich bei dem Thema „Menschen in Palästina zur Zeit Jesu“¹⁶⁶ feststellen. Die Doppelseite zu diesem Thema wird wie folgt eingeleitet:

Viele Juden hatten mit der Besetzung ihres Landes durch die Römer große Probleme. Die verschiedenen Gruppen, die damals in Israel lebten, hatten jeweils eigene Erwartungen und Vorstellungen von einem guten Leben und einer besseren Welt. Auch ihre Erwartungen und Vorstellungen vom Messias unterschieden sich sehr.¹⁶⁷

Daraufhin erfolgt die Vorstellung der verschiedenen jüdischen Strömungen wie Pharisäer, Sadduzäer, Zeloten etc. Da die Beschreibung der einzelnen Gruppierungen immer anhand „konkreter“ Anhänger*innen erfolgt, wurden diese Textstellen als „Pluralität (Wird angemessen dargestellt)“ codiert.¹⁶⁸

Im Vergleich zu der Anzahl codierter Segmente als „Pluralität (Wird angemessen dargestellt)“, mit 65,9%, betragen die Codierungen als „Pluralität (Wird verkürzt, einseitig o. falsch dargestellt)“ 34,1%. Gegensätzlich zu der Zuordnung der zuvor erläuterten

¹⁶¹ Leben gestalten 1, 38.

¹⁶² Ebd., 40.

¹⁶³ Ebd.

¹⁶⁴ Ebd.

¹⁶⁵ Vgl. <https://www.duden.de/sprachwissen/sprachratgeber/Das-Passiv> [Letzter Zugriff: 06.07.2022].

¹⁶⁶ Leben gestalten 1, 84.

¹⁶⁷ Ebd.

¹⁶⁸ Vgl. ebd., 84-85.

Passivkonstruktionen als „angemessene Darstellung“ wurden auf derselben Doppelseite Formulierungen mittels *man*-Konstruktionen als „Pluralität (Wird verkürzt, einseitig o. falsch dargestellt)“ codiert, da das Indefinitpronomen *man* auch verallgemeinernd für eine bestimmte Personengruppe verwendet wird.¹⁶⁹ Dementsprechend werden Jüd*innen/das Judentum mit einer derartigen Formulierung als undefinierte homogene Gruppe dargestellt.

Anhand der folgenden Ausschnitte aus dem analysierten Schulbuch „Leben gestalten 1“ können weitere eindeutige Zuordnungen zur Kategorie „Pluralität (Wird verkürzt, einseitig o. falsch dargestellt)“ aufgezeigt werden:



Abbildung 3: Das Wort Schalom¹⁷⁰

Des Weiteren befinden sich auf derselben Seite Formulierungen wie:

„Fremde Gewohnheiten, fremde Ausdrücke, fremde Sprache, fremde Riten: Bei Präsentationen zum Judentum [...] sind die an der Tagesordnung.“¹⁷¹

Hinsichtlich der thematisierten Speisegebote im Kapitel zum Judentum wird in einer Aufgabenstellung Folgendes erwähnt:

„Die Speisegebote wirken auf viele Nichtjuden kompliziert und merkwürdig.“¹⁷²

Abbildung 3 sowie die zitierten Textstellen wurden als Kategorie „Pluralität (Wird verkürzt, einseitig o. falsch dargestellt)“ codiert, da Adjektive wie „fremd“ und „merkwürdig“ bei der Beschreibung des Judentums oder jüdischer Praktiken verwendet werden und hierdurch Jüd*innen als nicht-zugehörig dargestellt werden. Die Beispiele wurden zur Kategorie „Pluralität“ und nicht zur Kategorie „Jüd*innen in Deutschland“ zugeordnet, da die aufgezeigten Aspekte nicht explizit im Bezug zu Deutschland stehen, sondern allgemein genannt werden.

¹⁶⁹ Vgl. https://www.duden.de/rechtschreibung/man_jemand_irgendeiner_irgendeine [Letzter Zugriff: 06.07.2022].

¹⁷⁰ Entnommen aus: Leben gestalten 1, 234.

¹⁷¹ Ebd.

¹⁷² Ebd., 41.

Wie ebenfalls der Abbildung 2 entnommen werden kann, wurde im analysierten Schulbuch „Leben gestalten 1“ mit 22,1% am zweithäufigsten die Codierung der Kategorie „Jüd*innen in Deutschland (Wird angemessen dargestellt)“ vorgenommen.

Beispielhaft kann hier die Projektseite des Schulbuchs angeführt werden, die zu Beginn eines jeden Kapitels vorkommt und ein Projekt vorschlägt, das begleitend zum Kapitel erarbeitet werden kann.¹⁷³ Auf dieser Projektseite zu Beginn des Kapitels zum Judentum geht es um eine Spurensuche zum Judentum in Deutschland. Auf der einen Seite wird dabei die jüdische Geschichte in Deutschland hinsichtlich der Schoah thematisiert. Auf der anderen Seite wird aber nicht ausschließlich an die Schoah erinnert, sondern auch die Emanzipation bzw. Blütezeit des deutschen Judentums angesprochen. Zudem wird auf weitere Spuren jüdischen Lebens wie Straßennamen in Deutschland verwiesen. Eine Hinweisbox auf derselben Projektseite fasst die Intention des Projekts nochmals zusammen. Dort heißt es:

*„In diesem Projekt lernst du ...
...wie lebendig das Judentum in Deutschland ist.
...dass Spuren des Judentums auch in deiner Stadt zu finden sind. [...]“¹⁷⁴*

Demzufolge sind einige Kriterien erfüllt, die zu einer Codierung der Kategorie „Jüd*innen in Deutschland (Wird angemessen dargestellt)“ führen. Auch auf weiterführenden Seiten des Kapitels regen Aufgabenstellungen dazu an, die Vielfalt jüdischen Lebens ins Deutschland bspw. hinsichtlich jüdischer Feste zu entdecken.¹⁷⁵ Des Weiteren wurden auch Textbestandteile zu dieser Kategorie codiert, die für Antisemitismus in Deutschland sensibilisieren, da er Teil jüdischen Lebens in Deutschland ist.¹⁷⁶ Darunter fallen zum Beispiel Aufgabenstellungen wie:

„Heute kommt es immer wieder zu judenfeindlichen Straftaten in Deutschland. Sammle Zeitungsausschnitte, recherchiere im Internet und suche darin nach Gründen für solches Verhalten.“¹⁷⁷ oder „Die Wörter ‚Jude‘ und ‚Opfer‘ werden auf manchen Schulhöfen oder in Internetforen als Schimpfwort gebraucht. Nimm dazu kritisch Stellung!“¹⁷⁸

Im Vergleich dazu erfolgte lediglich eine Codierung der Kategorie „Jüd*innen in Deutschland (Wird einseitig, verkürzt o. falsch dargestellt)“. Hierbei handelt es sich um den Textbestandteil „Hebräische Wörter bei uns“¹⁷⁹. Durch den Ausdruck „bei uns“ wird

¹⁷³ Vgl. ebd., 35.

¹⁷⁴ Ebd.

¹⁷⁵ Ebd., 45, 49.

¹⁷⁶ Vgl. Kapitel 4.

¹⁷⁷ Leben gestalten 1, 51.

¹⁷⁸ Ebd.

¹⁷⁹ Ebd., 37.

suggeriert, dass die hebräische Sprache, die mit dem Judentum in Verbindung gebracht wird, fremd ist und demnach das Judentum oder Jüd*innen nicht zu uns* gehören.

Aus Abbildung 2 kann weiterhin entnommen werden, dass die Kategorien „Doppelcharakter als Religion und Volk (Wird angemessen dargestellt“ 2,6% und die Kategorie „Israel (Wird verkürzt, einseitig o. falsch dargestellt“ 1,3% der Codierungen ausmachen. Im Gegensatz dazu wurde die Kategorie „Israel (Wird angemessen dargestellt“ gar nicht codiert. Die restlichen Unterkategorien der Oberkategorie „Darstellung des Judentums“ im Schulbuch „Leben gestalten 1“ werden aufgrund des begrenzten Umfangs dieser Arbeit nicht weiter thematisiert.

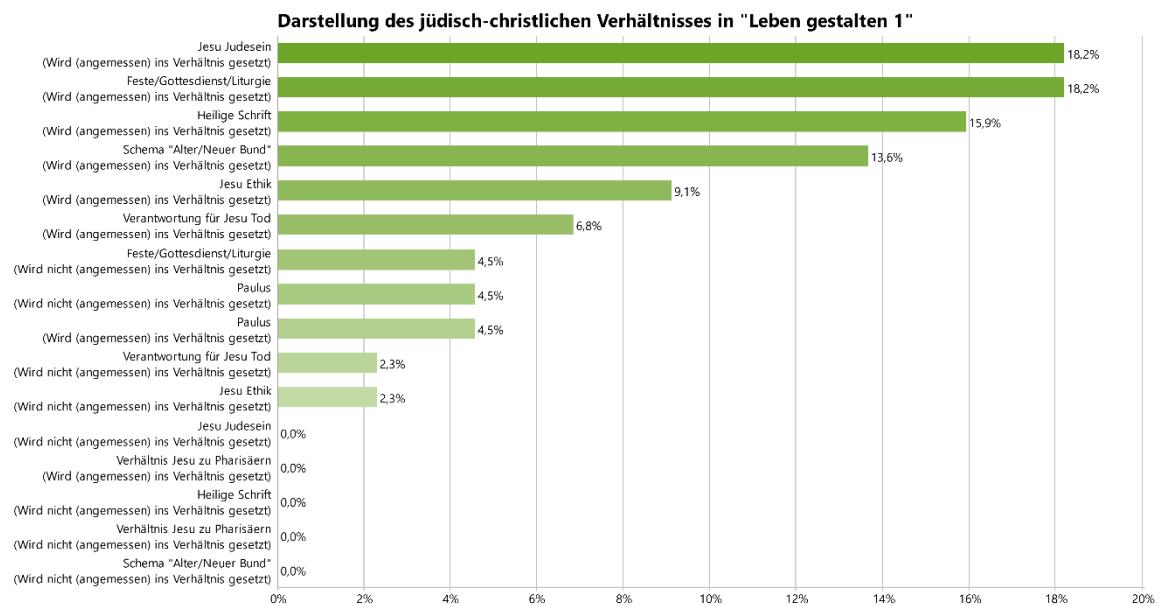


Abbildung 4: Darstellung des jüdisch-christlichen Verhältnisses in „Leben gestalten 1“

In Abbildung 4 sind alle Unterkategorien der Oberkategorie 2 „Darstellung des jüdisch-christlichen Verhältnisses“ nach ihrer jeweiligen Frequenz innerhalb des Schulbuchs „Leben gestalten 1“ aufgelistet. Am häufigsten mit 18,2% erfolgte die Codierung der Unterkategorien „Jesu Judesein (Wird (angemessen) ins Verhältnis gesetzt)“ und „Feste/Gottesdienst/Liturgie (Wird (angemessen) ins Verhältnis gesetzt)“. Im Vergleich dazu ist die jeweilige Untergliederung der Kategorie „Jesu Judesein (Wird nicht (angemessen) ins Verhältnis gesetzt)“ gar nicht codiert worden. Anhand der Codierungen zeigt sich demnach, dass im Schulbuch „Leben gestalten 1“ angemessen erwähnt wird, dass Jesus Jude war und als Jude gelebt hat. Der direkte Vergleich der Analyseergebnisse der Untergliederungen der Kategorie „Feste/Gottesdienst/Liturgie“ zeigt, dass diese zu 80% als „angemessen“ codiert wurde. Die Kategorien „Heilige Schrift“ sowie „Schema ,Alter/Neuer Bund“ wurden ausschließlich in deren jeweiligen Untergliederungen „Wird (angemessen)

ins Verhältnis gesetzt“ codiert. Hinsichtlich der Kategorie „Verantwortung für Jesu Tod (Wird nicht (angemessen) ins Verhältnis gesetzt)“ wurde eine einzige Codierung vorgenommen. Der codierte Textbestandteil beinhaltet die Verurteilung durch den „Hohen Rat der Juden“¹⁸⁰ und die anschließende Hinrichtung Jesu durch die Römer¹⁸¹ und wurde codiert, da die Mitschuld am Tod Jesu suggeriert wird. Im Vergleich zu Codierungen der Untergliederung in „Verantwortung für Jesu Tod (Wird (angemessen) ins Verhältnis gesetzt)“ thematisieren die codierten Textbestandteile, dass die neutestamentlichen Passionsdarstellungen keine Tatsachenberichte sind sowie den Gottesmordvorwurf als „schlimmstes Vorurteil“¹⁸² gegen Jüd*innen.¹⁸³

Abschließend fällt auf, dass die Kategorie „Jesu Verhältnis zu Pharisäern“ in keiner ihrer Untergliederung, damit also gar nicht codiert wurde.

7.2 Vernünftig glauben

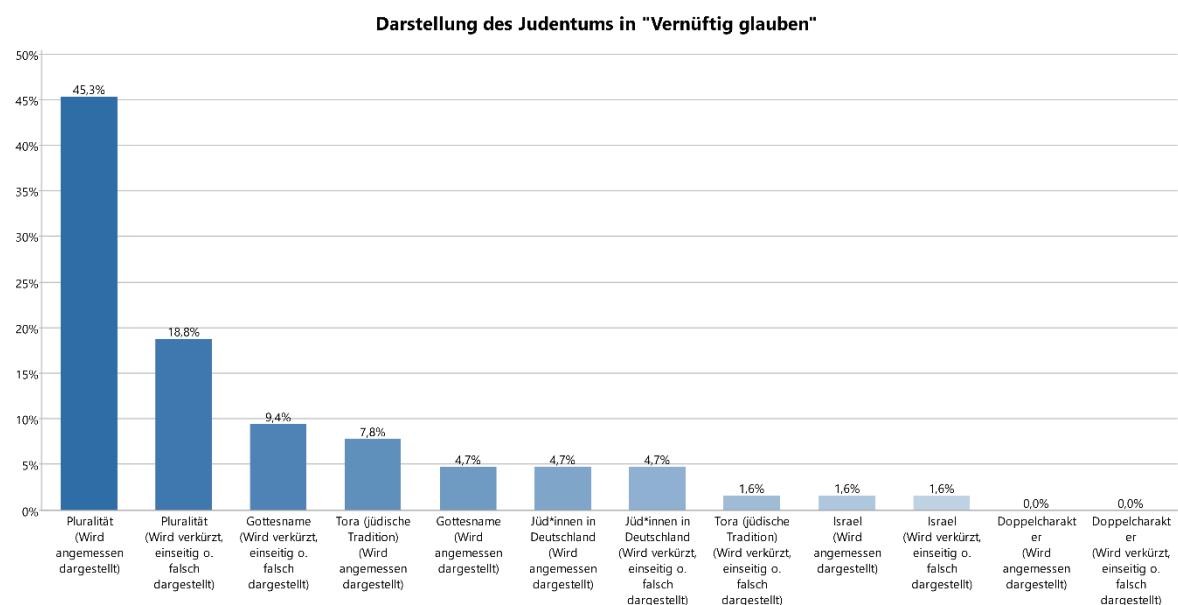


Abbildung 5: Darstellung des Judentums in „Vernünftig glauben“

In Abbildung 5 sind alle Unterkategorien der Oberkategorie 1 „Darstellung des Judentums“ nach ihrer jeweiligen Frequenz innerhalb des Schulbuchs „Vernünftig glauben“ aufgelistet. Am häufigsten mit 45,3% erfolgte die Codierung der Unterkategorie „Pluralität“ in ihrer Untergliederung in „Wird angemessen dargestellt“. Im Vergleich dazu kann Abbildung 5

¹⁸⁰ Leben gestalten 1, 66.

¹⁸¹ Vgl. ebd.

¹⁸² Vgl. Leben gestalten 1, 50.

¹⁸³ Vgl. ebd., 50, 60, 67.

entnommen werden, dass die Untergliederung der Kategorie „Pluralität“ (Wird verkürzt, einseitig o. falsch dargestellt)“ mit 18,8% am zweithäufigsten codiert wurde. Demnach bietet sich ein direkter Vergleich beider Untergliederungen der Kategorie „Pluralität“ anhand expliziter Beispiele des Analysekorpus „Vernünftig glauben“ an. Im direkten Vergleich liegt die Codierungshäufigkeit der Kategorie „Pluralität“ (Wird angemessen dargestellt)“ bei 70,7%, was 29 Codierungen entspricht. Die Codierungshäufigkeit der Kategorie „Pluralität“ (Wird verkürzt, einseitig o. falsch dargestellt)“ beträgt 29,3%, was 12 Codierungen entspricht.

Eine Großzahl von Codierungen der Kategorie „Pluralität“ (Wird angemessen dargestellt)“ wurde vorgenommen, weil das Schulbuch „Vernünftig glauben“ eine Vielzahl an authentischen jüdischen Quellen aufweist. Darunter der orthodoxe Rabbiner Julien Chaim Soussan sowie Yitzhak Ehrenberg oder liberale Autoren wie Walter Homolka.¹⁸⁴

Die folgende Abbildung 6 soll exemplarisch als Codierung der Kategorie „Pluralität“ (Wird verkürzt, einseitig o. falsch dargestellt)“ im Schulbuch „Vernünftig glauben“ herangezogen werden.

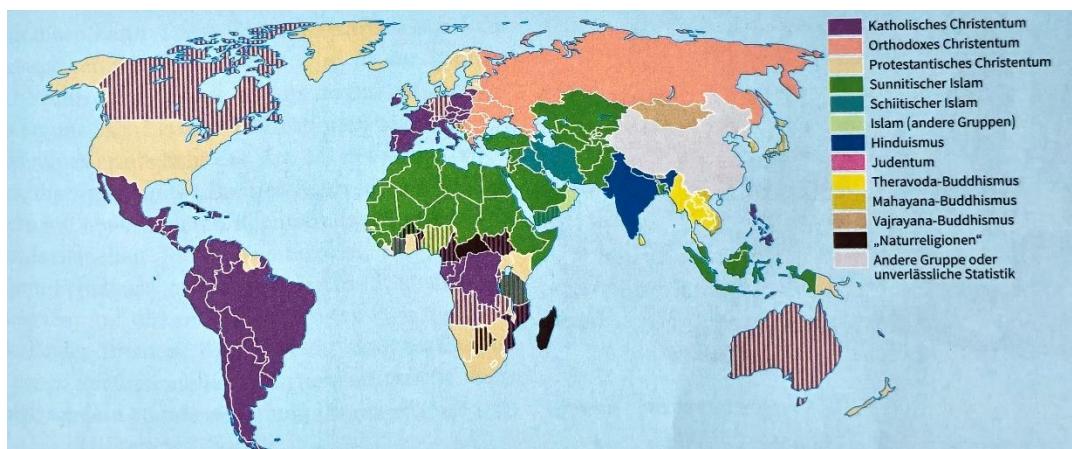


Abbildung 6: Weltkarte religiöse Konfessionen¹⁸⁵

Die Grafik zeigt die religiösen Konfessionen verschiedener Länder. Dabei fällt auf, dass das Judentum innerhalb der Legende im Gegensatz zum Christentum, Islam und Buddhismus homogen dargestellt wird. Zusätzlich taucht das Judentum auf der Karte farblich nur in Israel auf. Dadurch wird die Pluralität des Judentums verkürzt dargestellt und wurde deshalb der Codierung „Pluralität“ (Wird verkürzt, einseitig o. falsch dargestellt)“ zugeordnet.

¹⁸⁴ Vgl. Vernünftig glauben, 401, 422, 426.

¹⁸⁵ Entnommen aus: Vernünftig glauben, 449.

Die Codierungshäufigkeit der Kategorie „Jüd*innen in Deutschland“ beträgt sowohl für die Untergliederung „Wird angemessen dargestellt“ als auch für „Wird verkürzt, einseitig o. falsch dargestellt“ 4,7%. Die Ambivalenz der Ergebnisse dieser Kategorie lässt sich auch anhand exemplarischer Codierungen aufzeigen.

So heißt es beispielsweise in einer Aufgabenstellung in „Vernünftig glauben“:

„Prüfen Sie mit Blick auf die in Deutschland wichtigen Religionsgemeinschaften (Katholische Kirche, Evangelische Landeskirchen, Judentum und Islam), in welchem Maße diese den Kriterien entsprechen, die Lehmann für einen ernsthaften Dialog fordert.“¹⁸⁶

Dieser Textbestandteil wurde als „Jüd*innen in Deutschland“ (Wird angemessen dargestellt) codiert, da das Judentum als eine wichtige Religionsgemeinschaft in Deutschland benannt wird und damit auch als zugehörig ausgewiesen ist.

Im Gegensatz dazu wurde der folgende Textbestandteil codiert, da dieser Jüd*innen als Andere* darstellt, demnach als nicht-zugehörig, denn der Titel des Beitrags des orthodoxen Rabbiners Yitzhak Ehrenberg aus Berlin lautet:

„Die Perspektive der Anderen: Koschere Handys“¹⁸⁷

Auffällig ist, dass die Kategorie „Doppelcharakter als Religion und Volk“ in keiner ihrer Untergliederung und damit gar nicht codiert wurde.

Die folgende Abbildung 7 stellt alle Unterkategorien der Oberkategorie 2 „Darstellung des jüdisch-christlichen Verhältnisses“ nach ihrer jeweiligen Frequenz innerhalb des Schulbuchs „Vernünftig glauben“ dar.

¹⁸⁶ Vernünftig glauben, 137.

¹⁸⁷ Ebd., 426.

Darstellung des jüdisch-christlichen Verhältnisses in "Vernünftig glauben"

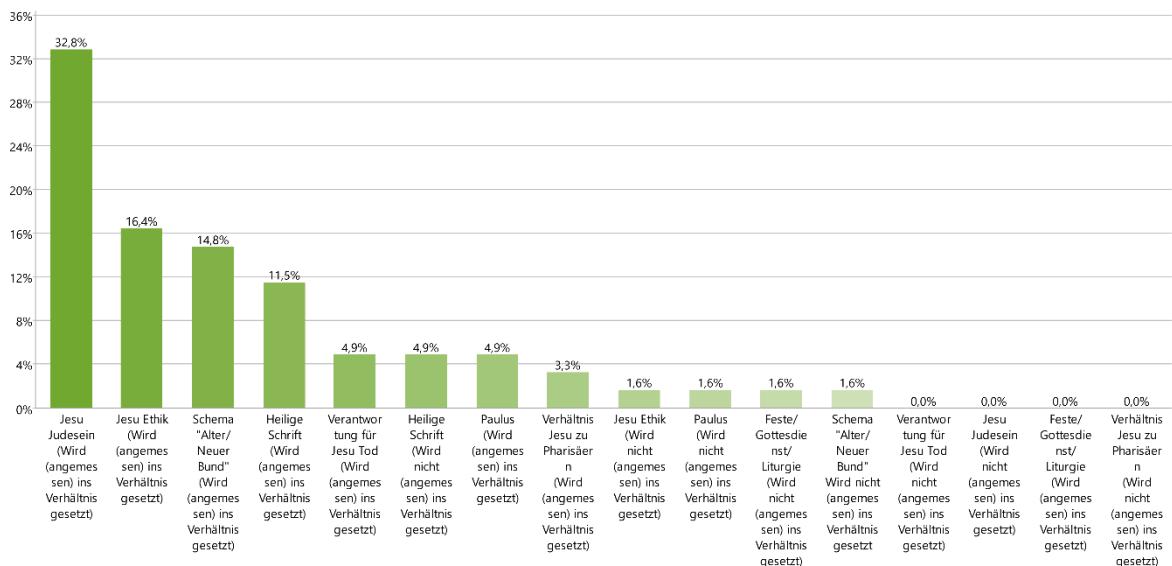


Abbildung 7: Darstellung des jüdisch-christlichen Verhältnisses in „Vernünftig glauben“

Am häufigsten mit 32,8% erfolgte die Codierung der Unterkategorie „Jesu Judesein“ in ihrer Untergliederung in „Wird (angemessen) ins Verhältnis gesetzt“. Gegensätzlich dazu ist die jeweilige Untergliederung der Kategorie „Jesu Judesein (Wird nicht (angemessen) ins Verhältnis gesetzt)“ gar nicht codiert worden.

An zweiter Stelle, mit 16,4% bzw. zehn Codierungen, ist die Kategorie „Jesu Ethik (Wird (angemessen) ins Verhältnis gesetzt)“ aufgelistet. Verglichen dazu ist die Untergliederung der Kategorie „Jesu Ethik (Wird nicht (angemessen) ins Verhältnis gesetzt)“ einmal codiert worden. Im Schulbuch „Vernünftig glauben“ wird die Ethik Jesu demnach zu 90,9% hinsichtlich ihrer jüdischen Parallelen „angemessen in Verhältnis gesetzt“.

Außerdem fällt auf, dass auch die Kategorie „Verantwortung für Jesu Tod“ durchweg in ihrer Untergliederung „Wird (angemessen) ins Verhältnis gesetzt“ codiert wurde. Exemplarisch hierfür kann das folgende Beispiel angeführt werden, das eine eindeutige Codierung erlaubt. Hinsichtlich der gegenwärtigen Forschungslage zur Frage nach den Gründen, die zur Hinrichtung Jesu führten, heißt es in „Vernünftig glauben“:

[...] Der Prozess gegen Jesus war ein römisches Gerichtsverfahren. Nicht eine jüdische Instanz, sondern der römische Statthalter Pontius Pilatus hat Jesus von Nazaret zum Tode verurteilt und hinrichten lassen. Das Todesurteil erging im Namen des ‚Imperium Romanum‘, nicht im Namen des jüdischen Volkes. [...] Es ist nicht das Volk der Juden, das Jesus zu Tode brachte. Jesus wurde ein Opfer der Hohepriester, die ihn auslieferten, und des römischen Statthalters Pilatus, der ihn verurteilte und hinrichten ließ. [...] Die ‚Machthaber dieser Welt‘ also haben den ‚Herrn der Herrlichkeit‘ gekreuzigt (1 Kor 2,8), nicht das jüdische Volk.¹⁸⁸

¹⁸⁸ Vernünftig glauben, 240.

Eine weitere Auffälligkeit zeigt sich bei der Kategorie „Feste/Gottesdienst/Liturgie“. Diese wurde lediglich einmal in ihrer Untergliederung „Wird nicht (angemessen) ins Verhältnis gesetzt“ codiert. Diese Codierung wurde vorgenommen, weil bei einer Erläuterung des Hintergrundes des Eucharistieverständnisses dessen Verwurzelung im Pessach Mahl keine Erwähnung findet und somit die Eucharistiefeier nicht ins Verhältnis zum jüdischen Pessach Mahl gesetzt ist.¹⁸⁹

7.3 Sensus Religion

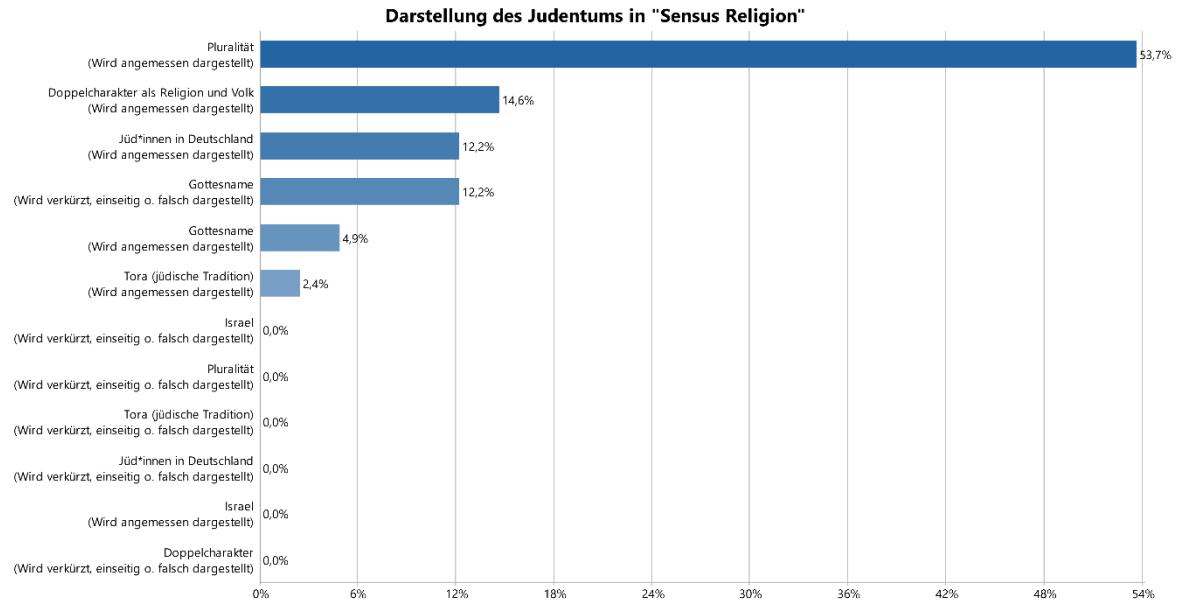


Abbildung 8: Darstellung des Judentums in "Sensus Religion"

Abbildung 8 zeigt, dass „Pluralität (Wird angemessen dargestellt)“ in „Sensus Religion“ mit 53,7% am häufigsten codiert wurde. Im Gegensatz dazu wurde „Pluralität (Wird nicht angemessen dargestellt)“ gar nicht codiert. Demnach wurde das Judentum in „Sensus Religion“ durchweg in seiner Vielfalt dargestellt. Dies veranschaulicht der folgende Textbestandteil exemplarisch für das gesamte Schulbuch, in dem es zu Beginn des Kapitels „Gemeinsame Suche nach Wahrheit – Religionen im Dialog“¹⁹⁰ heißt:

[...] Auf den folgenden Doppelseiten wird es um konkrete Ansichten und bestimmte Glaubenstraditionen aus den großen Weltreligionen gehen. Dabei ist zu bedenken, dass sich beispielsweise nicht „das“ Judentum [...] darstellen lässt. Vielmehr gibt es gewisse verbindliche inhaltliche Grundelemente [...], die ihrerseits wiederum verschieden interpretiert und gelebt werden. Deshalb kommen auf den entsprechenden Doppelseiten einzelne Vertreter der Weltreligionen zu Wort, jeweils exemplarisch für eine unter vielen Innenansichten. Der Eigenwert jeder dieser Stimmen ist zu beachten, nicht zuletzt im Blick auf gegenseitige Toleranz, die wechselseitige Übernahme fremder Perspektiven und den gemeinsamen Dialog. Denn

¹⁸⁹ Vgl. ebd., 299.

¹⁹⁰ Sensus Religion, 34.

gerade ein Dialog wird immer zwischen konkreten Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartnern geführt.¹⁹¹

Mit 14,6% ist die Kategorie „Doppelcharakter als Religion und Volk“ in ihrer Untergliederung „Wird angemessen dargestellt“ an zweiter Stelle der meistcodierten Kategorien. Diese Frequenz lässt sich auf die Doppelseite mit dem Titel „Religion oder Volk? – Eine jüdische Stimme“¹⁹² zurückführen, auf der der orthodoxe Jude Jeshajahu Leibowitz seine Sicht auf das jüdische Selbstverständnis als Religion und Volk darlegt.¹⁹³ Damit wird der Doppelcharakter als Religion und Volk in „Sensus Religion“ durchweg angemessen dargestellt, wie auch die Ergebnisse aus Abbildung 8 zeigen, denn „Doppelcharakter als Religion und Volk (Wird nicht angemessen dargestellt)“ wurde keinmal codiert.

Die Kategorie „Gottesname“ wurde im direkten Vergleich ihrer Untergliederungen zu 71,4%, was fünf Codierungen entspricht, als „Wird nicht angemessen dargestellt“ codiert. „Wird angemessen dargestellt“ hingegen nur zweimal, also 28,6%. Die Codierungen „Gottesname (Wird nicht angemessen dargestellt)“ erfolgten, da die Textbestandteile alle den Gottesnamen „Jahwe“ beinhalten.

Auffällig ist zudem, dass die Kategorie „Israel“ gar nicht codiert wurde.

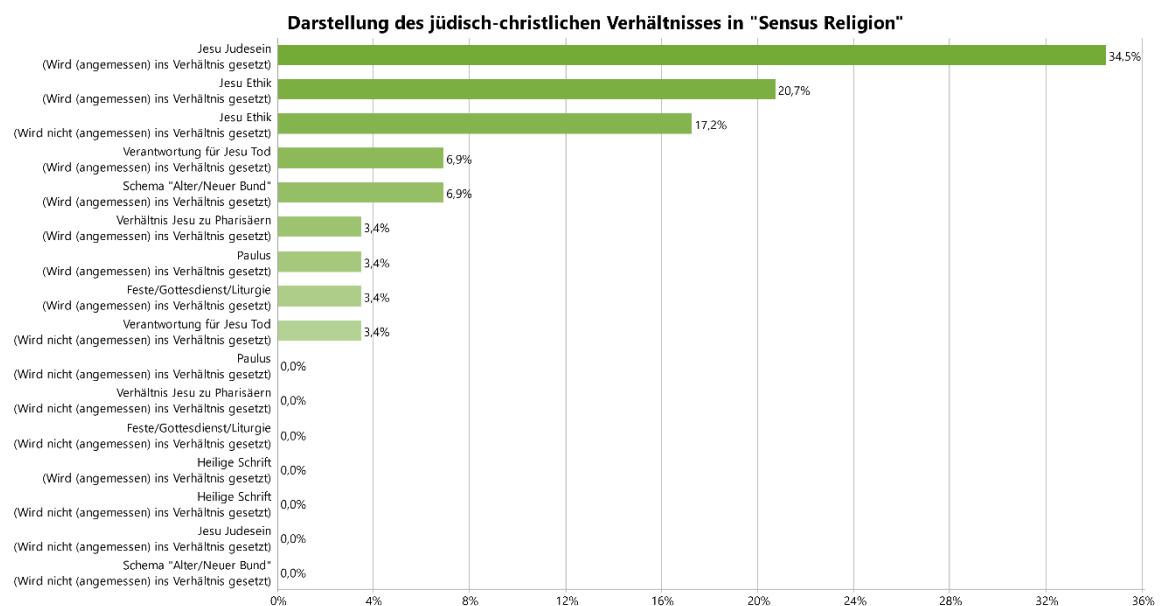


Abbildung 9: Darstellung des jüdisch-christlichen Verhältnisses in "Sensus Religion"

Wie Abbildung 9 entnommen werden kann, wurde die Kategorie „Jesu Judesein (Wird (angemessen) ins Verhältnis gesetzt)“ in „Sensus Religion“ mit 34,5% am häufigsten

¹⁹¹ Ebd.

¹⁹² Ebd., 38.

¹⁹³ Vgl. ebd.

codiert. Im Vergleich dazu ist die jeweilige Untergliederung der Kategorie „Jesu Judesein (Wird nicht (angemessen) ins Verhältnis gesetzt)“ gar nicht codiert worden. Anhand der Codierungen zeigt sich folglich, dass im Schulbuch „Sensus Religion“ Jesu Judesein und sein jüdisches Leben „angemessen“ erwähnt wird.

Mit 20,7% wurde die Kategorie „Jesu Ethik (Wird (angemessen) ins Verhältnis gesetzt)“ am zweithäufigsten codiert. Direkt danach folgt deren weitere Untergliederung „Jesu Ethik (Wird nicht (angemessen) ins Verhältnis gesetzt)“ mit 17,2%. Im direkten Vergleich beider Untergliederungen der Kategorie „Jesu Ethik“ lässt sich demnach feststellen, dass die Untergliederungen „Wird (angemessen) ins Verhältnis gesetzt“ sechsmal und „(Wird nicht (angemessen) ins Verhältnis gesetzt)“ fünfmal codiert wurden. Demnach bietet sich ein direkter Vergleich beider Untergliederungen der Kategorie „Jesu Ethik“ anhand expliziter Beispiele aus dem Analysekörper „Sensus Religion“ an.

So heißt es beispielsweise:

Der Stifter des Christentums [...] befestigte [...] mit aller Kraft die Tora Mosis, denn keiner unserer Weisen hat mit größerem Nachdruck die ewige Verbindlichkeit der Gotteslehre betont und bestätigt; andererseits erwies er den Heiden eine große Wohltat [...], indem er die Abgötterei abschaffte, sie vom Götzendienst befreite und sie zu den sieben Noachidischen Geboten verpflichtete. [...] Er versuchte in der Tat, sie zu vervollkommen mittels einer Morallehre, die noch viel schwerer ist als die Tora Mosis.¹⁹⁴

Der zitierte Textbestandteil wurde als „Jesu Ethik (Wird (angemessen) ins Verhältnis gesetzt)“ codiert, denn die ethischen Forderungen Jesu sind hier von alttestamentlich-jüdischen Voraussetzungen aus zu verstehen und das jüdische Toraverständnis wird nicht als Negativfolie für die Lehre Jesu verwendet.

Die als „Jesu Ethik (Wird nicht (angemessen) ins Verhältnis gesetzt)“ codierten Segmente wurden codiert, da sie (implizit) suggerieren, dass Jesus ein jüdischer Prophet ist, wie beispielsweise bei den Überschriften „Jesus als jüdischer Lehrer und Prophet“¹⁹⁵ oder „Jesus – Prophet und Messias Israels“¹⁹⁶.

Die Kategorien „Verantwortung für Jesu Tod (Wird (angemessen) ins Verhältnis gesetzt)“ sowie „Schema ‚Alter/Neuer Bund‘ (Wird (angemessen) ins Verhältnis gesetzt)“ machen jeweils 6,9% der Codierungen der Darstellung des jüdisch-christlichen Verhältnisses aus, was jeweils zwei codierten Segmenten entspricht. Die Kategorien „Verantwortung für Jesu Tod (Wird nicht (angemessen) ins Verhältnis gesetzt)“, „Verhältnis Jesu zu Pharisäern (Wird

¹⁹⁴ Sensus Religion, 188.

¹⁹⁵ Ebd., 166.

¹⁹⁶ Ebd.

(angemessen) ins Verhältnis gesetzt“, „Paulus (Wird (angemessen) ins Verhältnis gesetzt“ und „Feste/Gottesdienst/Liturgie (Wird (angemessen) ins Verhältnis gesetzt“ wurden jeweils einmal codiert, was 3,4% aller Codierungen entspricht. Die restlichen Untergliederungen in „Wird nicht (angemessen) ins Verhältnis gesetzt“ und die gesamte Kategorie „Heilige Schrift“ wurden gar nicht codiert.

7.4 Moment mal! 1

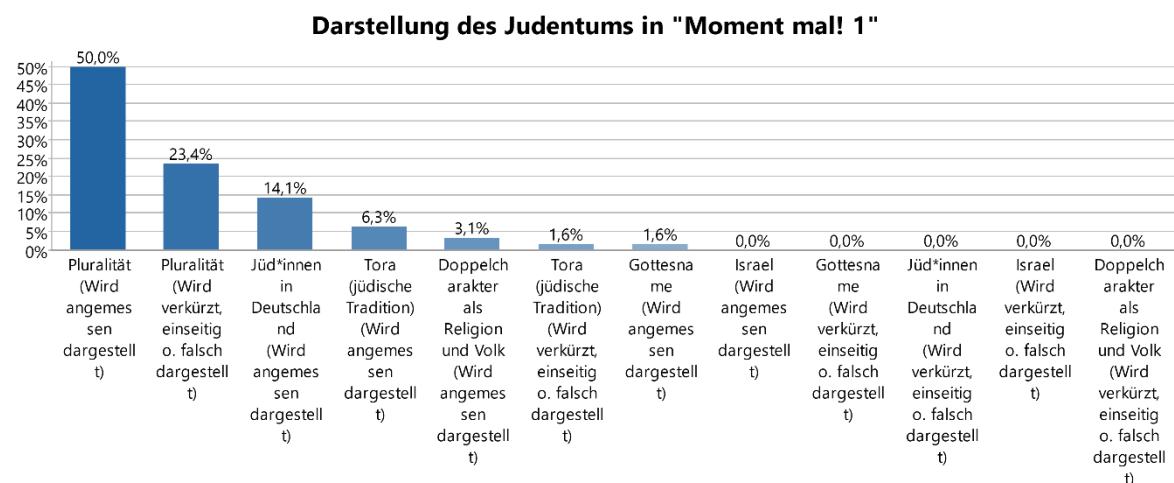


Abbildung 10: Darstellung des Judentums in "Moment mal! 1"

Abbildung 10 veranschaulicht die Codierungshäufigkeiten der Oberkategorie „Darstellung des Judentums“ im Schulbuch „Moment mal! 1“. 50% der codierten Segmente wurden als „Pluralität (Wird angemessen dargestellt)“ codiert. Auffällig ist, dass „Pluralität (Wird nicht angemessen dargestellt)“ mit 23,4% am zweithäufigsten codiert wurde. Im direkten Vergleich beider Untergliederungen wurde die Kategorie „Pluralität“ zu 68,1% als „Wird angemessen dargestellt“ und zu 31,9% als „Wird nicht angemessen dargestellt“ codiert. Wie bereits exemplarisch aus dem Schulbuch „Leben gestalten 1“ veranschaulicht wurde, wurden ebenso in „Moment Mal! 1“ Textbestandteile als „Wird nicht angemessen dargestellt“ codiert, die beispielsweise die Beschreibung jüdischer Praktiken mittels *man-*-Konstruktionen beschreiben (vgl. dazu Kapitel 7.1). Des Weiteren erfolgten weitere Codierungen derselben Art, da Formulierungen gewählt wurden, die das Judentum/Jüd*innen homogen darstellen. So heißt es beispielsweise: „*Deshalb feiern Juden am Samstag (Schabbat) diesen Ruhetag.*“¹⁹⁷ oder „*Juden richten sich nach der Torah, in der viele Bestimmungen für das Alltagsleben enthalten sind.*“¹⁹⁸

¹⁹⁷ Moment mal! 1, 23.

¹⁹⁸ Ebd., 80.

Im Gegensatz dazu gibt es auch eindeutige Codierungen, die zeigen, dass jüdisches Leben in „Moment mal! 1“ angemessen dargestellt wird. In einem Infokasten zum Judentum als Weltreligion heißt es unter anderem:

„Es gibt sehr unterschiedliche Strömungen im Judentum: Sogenannte orthodoxe Juden halten stärker an der Tradition fest und legen die Torah eher streng aus. Die liberalen Strömungen gehen freier mit überlieferten Texten und Regeln um.“¹⁹⁹

Darüber hinaus veranschaulicht die folgende Abbildung 11 plurale Ansichten jüdischer Jugendliche über ihre Religion. Da hier konkrete Geschichten von verschiedenen Jugendlichen über ihren Alltag erzählt werden, wurde sie als „Pluralität (Wird angemessen dargestellt)“ codiert.



Abbildung 11: Jüdische Jugendliche über ihre Religion²⁰⁰

Mit 14,1% wurde „Jüd*innen in Deutschland (Wird angemessen dargestellt)“ in „Moment mal! 1“ am dritthäufigsten codiert. Aus Abbildung 10 lässt sich zudem entnehmen, dass „Jüd*innen in Deutschland (Wird nicht angemessen dargestellt)“ gar nicht codiert wurde. Demnach wurden Jüd*innen in Deutschland in „Moment mal! 1“ durchweg „angemessen“ dargestellt. Auf einer Doppelseite, auf der es um jüdische Feste im Allgemeinen geht, wird in einer der Aufgabenstellungen beispielsweise auf das Begegnungsprojekt „Meet a Jew“²⁰¹ verwiesen.²⁰² Die Aufgabenstellung wurde als „Jüd*innen in Deutschland (Wird angemessen dargestellt)“ codiert, da die Möglichkeit eröffnet wird, die Vielfalt und Realitäten des Judentums in Deutschland durch Begegnungen mit „echten“ Jüd*innen

¹⁹⁹ Moment mal! 1, 51.

²⁰⁰ Entnommen aus: Moment mal! 1, 67.

²⁰¹ <https://www.meetajew.de/> [Letzter Zugriff: 09.07.2022].

²⁰² Vgl. Moment mal! 1, 105.

kennenzulernen. Des Weiteren wird unter dem Titel „Wie leben jüdische Jugendliche heute?“²⁰³ zum einen angemessen an die Schoah erinnert, indem die Sicherheitsvorkehrungen an jüdischen Schulen thematisiert werden. Zum anderen wird der „Jewrovision“, der größte jüdische Gesangs- und Tanzwettbewerb Deutschlands und Europas, vorgestellt.²⁰⁴ Die gesamte Seite wurde als „„Jüd*innen in Deutschland (Wird angemessen dargestellt)“ codiert, da sowohl angemessen an die Schoah erinnert wird als auch die Vielfalt jüdischen Lebens in Deutschland thematisiert wird.

Zuletzt zeigt Abbildung 10, dass die Kategorie „Israel“ in „„Moment mal! 1“ gar nicht codiert wurde.

Im Folgenden sollen anhand von Abbildung 12 die Codierungshäufigkeiten der Oberkategorie „Darstellung des jüdisch-christlichen Verhältnisses“ in „„Moment mal! 1“ beschrieben werden.

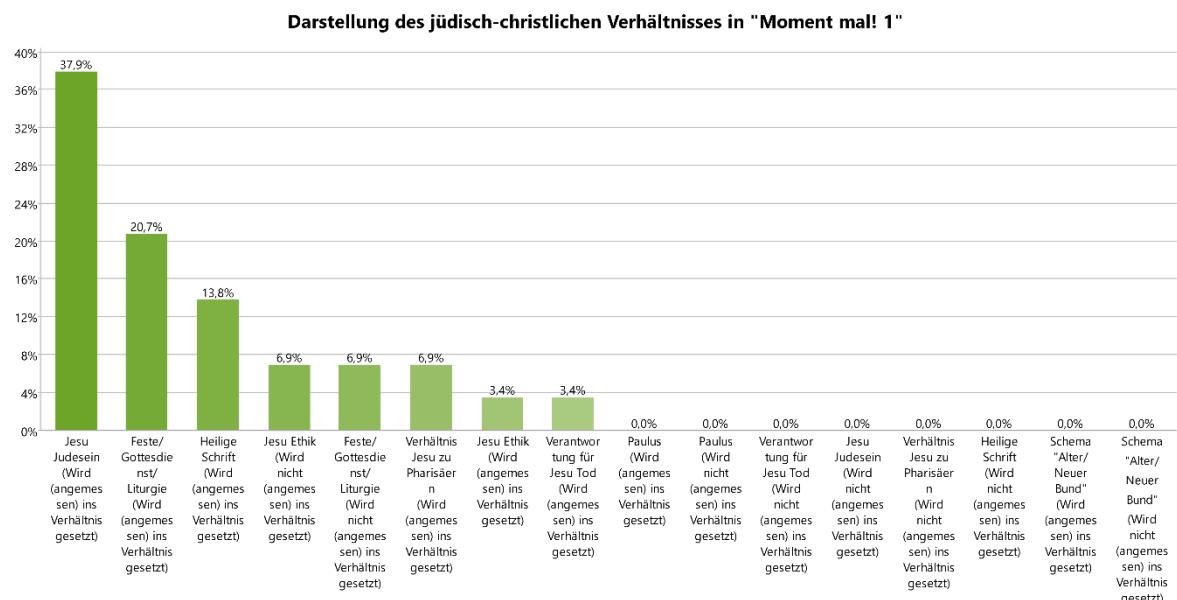


Abbildung 12: Darstellung des jüdisch-christlichen Verhältnisses in "Moment mal! 1"

Am häufigsten mit 37,9% erfolgte die Codierung der Unterkategorie „Jesu Judesein (Wird (angemessen) ins Verhältnis gesetzt)“. Im Gegensatz dazu ist die jeweilige Untergliederung der Kategorie „Jesu Judesein (Wird nicht (angemessen) ins Verhältnis gesetzt)“ gar nicht codiert worden.

An zweiter Stelle mit 20,7% steht die Kategorie „Feste/Gottesdienst/Liturgie (Wird (angemessen) ins Verhältnis gesetzt)“. Im direkten Vergleich mit der Untergliederung „Wird

²⁰³ Ebd., 66.

²⁰⁴ Vgl. ebd.

nicht (angemessen) ins Verhältnis gesetzt)“ werden Verbindungslien sowie die Verwurzelung, z. B. zwischen Sonntag und Schabbat, zu 75% „angemessen ins Verhältnis gesetzt“. 25% der codierten Segmente der Kategorie „Feste/Gottesdienst/Liturgie“ wurden dagegen als „Wird nicht (angemessen) ins Verhältnis gesetzt“ codiert. Beispielsweise kann folgende Formulierung angeführt werden:

„In christlicher Umgebung gibt es Juden, die ‚Weihnucca‘ feiern. Erkläre, was sich dahinter verbirgt, und nenne mögliche Gründe.“²⁰⁵

Der zitierte Textbestandteil wurde codiert, da der Eindruck vermittelt wird, dass der christliche religiöse Gehalt den jüdischen außer Kraft setzt.

An dritter Stelle mit 13,8% steht die Kategorie „Heilige Schrift (Wird (angemessen) ins Verhältnis gesetzt)“. Exemplarisch kann hier folgender codierter Textbestandteil angeführt werden:

„Christinnen und Christen bezeichnen die beiden Hauptteile der Bibel traditionell als das Alte und das Neue Testament. Man kann aber auch das Erste und das Zweite Testament dazu sagen. Damit macht man deutlich, dass das Alte Testament nicht veraltet ist, sondern zuerst da war.“²⁰⁶

Der zitierte Textbestandteil wurde als „Heilige Schrift (Wird (angemessen) ins Verhältnis gesetzt)“ codiert, da auf die Bedeutung vom Ersten/Alten Testament verwiesen wird.

Auffällig ist, dass die Kategorie „Jesu Ethik“ in ihrer Untergliederung „Wird nicht (angemessen) ins Verhältnis gesetzt“ 6,9% der codierten Segmente ausmacht. Die 6,9% entsprechen zwei Codierungen. Die beiden Codierungen erfolgten, da zum einen durch das Gleichnis vom barmherzigen Samariter das Judentum als Negativfolie für die positive Hervorhebung der barmherzigen christlichen Botschaft dient und zum anderen Jesus als jüdischer Prophet dargestellt wird.²⁰⁷ Die Untergliederung „Jesu Ethik (Wird (angemessen) ins Verhältnis gesetzt)“ macht hingegen nur 3,4% der codierten Segmente aus, was einer Codierung entspricht. In diesem codierten Textbestandteil wird Nächstenliebe wiederum auch als jüdische Botschaft herausgestellt.²⁰⁸

Als weitere Auffälligkeit geht aus Abbildung 12 hervor, dass sowohl die Kategorien „Israel“ als auch „Schema ‚Alter/Neuer Bund‘“ gar nicht codiert wurden.

²⁰⁵ Moment mal! 1, 59.

²⁰⁶ Ebd., 114.

²⁰⁷ Vgl. ebd., 84, 86.

²⁰⁸ Vgl. ebd., 84.

7.5 Moment mal! 2

Anhand der folgenden Abbildung 13 sollen die vereinzelten Codierungshäufigkeiten der Oberkategorie „Darstellung des Judentums“ in „Moment mal! 2“ beschrieben werden.

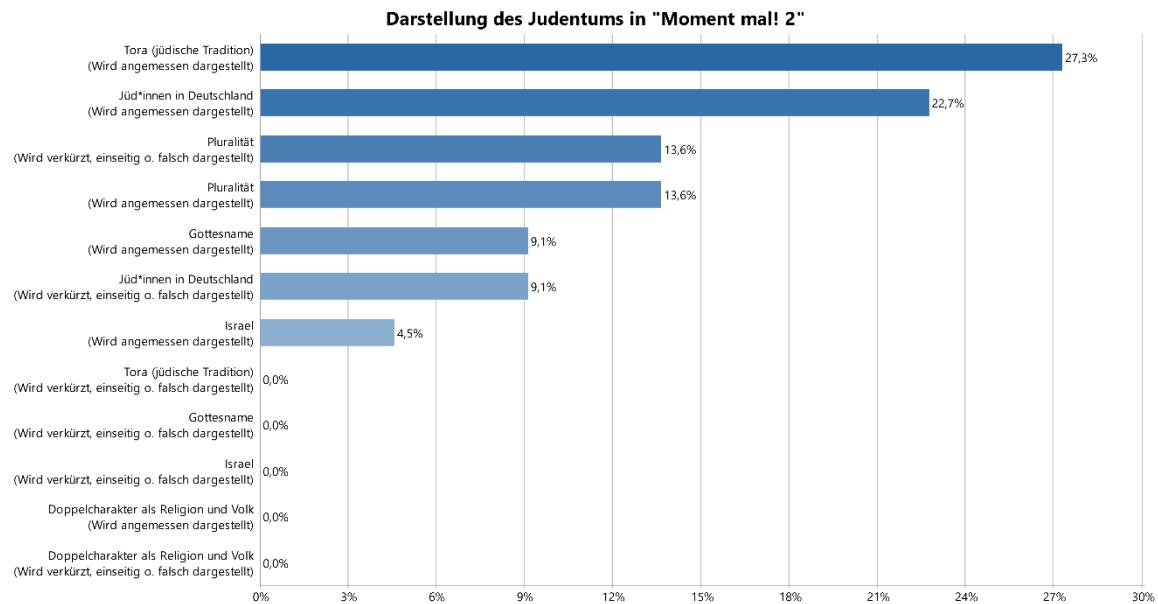


Abbildung 13: Darstellung des Judentums in "Moment mal! 2"

Die Kategorie „Tora (jüdische Tradition)“ wurde sechsmal in ihrer Untergliederung „Wird angemessen dargestellt“ codiert und entspricht mit 27,3% der meistcodierten Unterkategorie der Oberkategorie „Darstellung des Judentums“ in „Moment mal! 2“. Die Untergliederung „Tora (jüdische Tradition) (Wird nicht angemessen dargestellt)“ wurde hingegen gar nicht codiert.

22,7% der Codierungen erfolgten in der Kategorie „Jüd*innen in Deutschland (Wird angemessen dargestellt)“. Die Untergliederung derselben Kategorie „Wird nicht angemessen dargestellt“ ergibt 9,1% der codierten Segmente. Eine exemplarische Aufgabenstellung lautet beispielsweise:

„Gestalte ein Gespräch zwischen einem jüdischen und muslimischen Jugendlichen zu der Frage dieser Doppelseite.“²⁰⁹

Der zitierte Textbestandteil wurde als „Jüd*innen in Deutschland (Wird nicht angemessen dargestellt)“ codiert, weil sich unter den Schüler*innen der Klasse oder in der gesamten Schule auch jüdische Schüler*innen befinden könnten und daher nicht zwingend ein fiktives Gespräch inszeniert werden müsste. Dementsprechend werden Jüd*innen als nicht-

²⁰⁹ Moment mal! 2, 115.

zugehörig dargestellt und die Vielfalt jüdischen Lebens in Deutschland wird nicht hinreichend thematisiert.

Im Gegensatz dazu können exemplarische Codierungen angeführt werden, die eindeutig als „Jüd*innen in Deutschland (Wird angemessen dargestellt)“ codiert wurden. So wird einerseits die „Drei-Religionen-Grundschule“ in Osnabrück vorgestellt und der gemeinsame Schulalltag jüdischer, christlicher und muslimischer Schüler*innen beschrieben.²¹⁰ Andererseits werden die Schüler*innen in einer Aufgabenstellung dazu aufgefordert zu recherchieren, was unter dem „Mitzvah Day“ (Mitzwah Tag) zu verstehen ist.²¹¹ Beide Textbestandteile wurden codiert, da diese Jüd*innen in Deutschland als zugehörig darstellen und die Vielfalt jüdischen Lebens in Deutschland thematisiert wird.

Anhand von Abbildung 13 fällt auf, dass die Kategorie „Pluralität“ in ihren jeweiligen Untergliederungen „Wird angemessen dargestellt“ sowie „Wird nicht angemessen dargestellt“ gleichsam 13,6% der Codierungen ausmacht. Dies entspricht jeweils drei codierten Segmenten. Die Ambivalenz der Ergebnisse dieser Kategorie lässt sich auch anhand exemplarischer Codierungen aufzeigen. Die Codierungen als „Wird nicht angemessen dargestellt“ erfolgten, da Jüd*innen anhand verabsolutierender Formulierungen homogen dargestellt wurden. So heißt es zum Beispiel:

„Juden fasten an verschiedenen Tagen.“²¹² oder „[...] Juden halten Schweine für unreine Tiere und essen diese deshalb nicht.“²¹³

Im Gegensatz dazu zeigt der folgende Textbestandteil die eindeutige Codierung als „Pluralität (Wird angemessen dargestellt)“ und die Ambivalenz der Ergebnisse. So heißt es an anderer Stelle:

„[...] Es gibt in fast allen Ländern Geschäfte, die koschere Produkte verkaufen. Manche Juden richten sich strikt, andere überhaupt nicht nach diesen Vorschriften.“²¹⁴

Zudem wurde die Kategorie „Israel“ in ihrer Untergliederung „Wird angemessen dargestellt“ codiert. Deren Codierungshäufigkeit von 4,5% entspricht einem codierten Segment. So heißt es in „Moment mal! 2“:

„[...] Nachdem 722 v.Chr. das Nordreich Israel als eigener Staat untergegangen war und dann 587 v.Chr. das Südrreich Juda mitsamt dem Zentralheiligtum in Jerusalem von der Landkarte verschwand, gab es für das antike Judentum kein entsprechendes Staatsgebilde mehr. Das war

²¹⁰ Vgl. Moment mal! 2, 126.

²¹¹ Vgl. ebd., 157.

²¹² Ebd., 121.

²¹³ Ebd., 127.

²¹⁴ Ebd., 183.

umso schlimmer, als doch der Staat und Land das ‚gelobte Land‘ waren, das als Gottes Geschenk verstanden wurde.“²¹⁵

Der zitierte Textbestandteil wurde dementsprechend codiert, da Israel als spirituelle Heimat für Jüd*innen thematisiert wird.

Im Folgenden sollen anhand von Abbildung 14 die vereinzelten Codierungshäufigkeiten der Oberkategorie „Darstellung des jüdisch-christlichen Verhältnisses“ in „Moment mal! 2“ beschrieben werden.

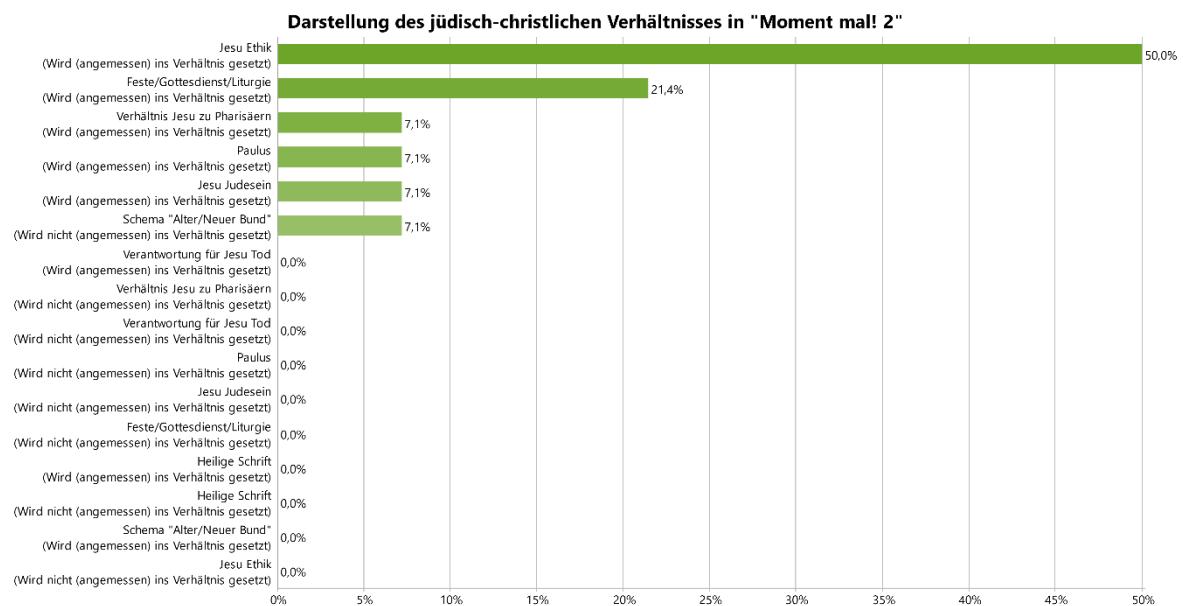


Abbildung 14: Darstellung des jüdisch-christlichen Verhältnisses in "Moment mal! 2"

Aus Abbildung 14 geht hervor, dass die Kategorie „Jesu Ethik“ (Wird (angemessen) ins Verhältnis gesetzt) am häufigsten codiert wurde und 50% der Codierungen ausmacht. Da „Jesu Ethik“ (Wird nicht (angemessen) ins Verhältnis gesetzt) überhaupt nicht codiert wurde, wurde das jüdisch-christliche Verhältnis hinsichtlich der Thematik Jesu Ethik durchweg „angemessen“ dargestellt. Am zweithäufigsten wurde die Kategorie „Feste/Gottesdienst/Liturgie (Wird (angemessen) ins Verhältnis gesetzt)“ codiert, was 21,4% der Codierungen beträgt. Darauf folgen die Kategorien „Verhältnis Jesu zu Pharisäern (Wird (angemessen) ins Verhältnis gesetzt)“, „Paulus (Wird (angemessen) ins Verhältnis gesetzt)“ und „Jesu Judesein (Wird (angemessen) ins Verhältnis gesetzt)“ mit jeweils 7,1%. Die Kategorie „Schema ‚Alter/Neuer Bund‘ (Wird nicht (angemessen) ins Verhältnis gesetzt)“ ist ebenfalls mit 7,1% vertreten, was einem codierten Segment entspricht. Dort heißt es:

²¹⁵ Ebd., 144.

Warum hat das Volk Israel diese Gabe Gottes verloren? Warum wurde es nach Babylon verbannt? Die Propheten antworteten: Gottes Volk hat Gottes Land verloren, weil es sich nicht an Gottes Regeln gehalten hat. Diese Antwort war in dieser Situation einleuchtend. Der Reichtum und die Macht der Babylonier bedeuteten dann, dass Gott seinen Segen von seinem Volk weggenommen und einem anderen Volk übergeben hat. Dieses andere Volk, die Babylonier, hatten sogar andere Götter! „Suchet der Stadt Bestes“ schrieb Jeremia dem nach Babylon verschleppten Volk Israel (Jer 29,7). Eure Verschleppung nach Babylon ist eine gerechte Strafe! Die Propheten lieferten eine Deutung für ein schlimmes Schicksal. Vor allem aber zeigten sie einen Weg auf, was das Volk tun konnte, um wieder mit seinem Gott in Kontakt zu kommen: für Frieden eintreten und Gerechtigkeit üben. Die Heilsbotschaften der Propheten wirkten tröstlich: Gottes Abwendung erfolgt nicht für die Ewigkeit. Es wird eine andere Zeit kommen, in der wieder alles gut wird.

Abbildung 15: Das Babylonische Exil²¹⁶

Der Textbestandteil (Abbildung 15) wurde entsprechend codiert, da lediglich die Hoffnung auf die Versöhnung mit Gott thematisiert wird, diese aber nicht explizit erwähnt und somit offengelassen wird. Der Bund Gottes mit dem Volk Israel wird somit verkürzt dargestellt.

Die restlichen Kategorien wurden gar nicht codiert, wie Abbildung 14 zeigt.

7.6 Kursbuch Religion

Darstellung des Judentums in "Kursbuch Religion"

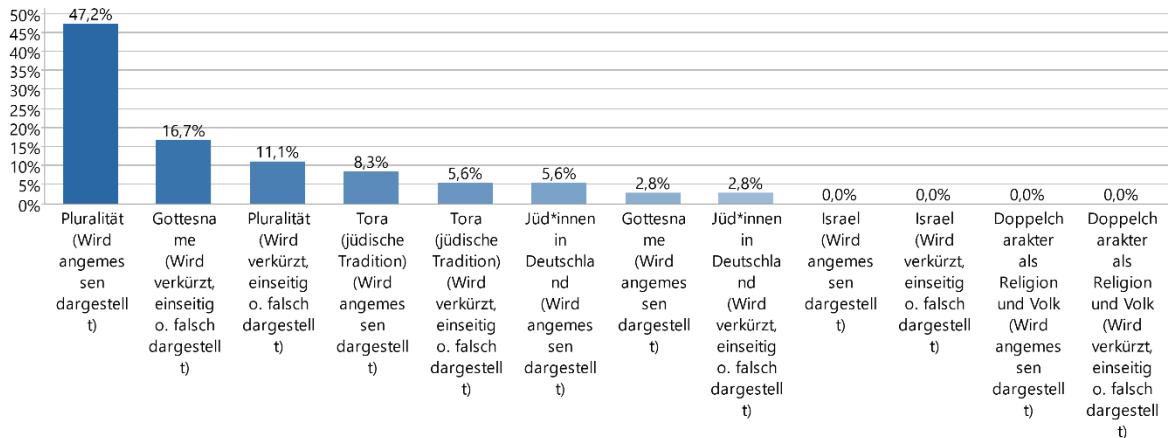


Abbildung 16: Darstellung des Judentums in "Kursbuch Religion"

Abbildung 16 zeigt, dass die Kategorie „Pluralität (Wird angemessen dargestellt)“ 47,2% der Codierungen der Oberkategorie „Darstellung des Judentums“ in „Kursbuch Religion“ ausmacht. Die meisten der 17 codierten Segmente wurden als eben diese Kategorie codiert, da häufig authentische jüdische Quellen verwendet werden, darunter der orthodoxe Rabbiner Julien Chaim Soussan oder Israel M. Lau, Oberrabbiner der Stadt Tel Aviv.²¹⁷ Zudem wurde die Kategorie „Pluralität (Wird nicht angemessen dargestellt)“ mit 11,1% am dritthäufigsten codiert. Davon erfolgte beispielsweise eine derartige Codierung, da zur Vermittlung des Judentums hinsichtlich Informationen bezüglich der Tora ein nichtjüdischer Autor als Quelle genutzt wird.²¹⁸

²¹⁶ Entnommen aus: Moment mal! 2, 144.

²¹⁷ Vgl. Kursbuch Religion, 279.

²¹⁸ Vgl. ebd., 161.

Die Kategorie „Jüd*innen in Deutschland (Wird angemessen dargestellt)“ wurde zweimal codiert, was 5,6% aller Codierungen der Oberkategorie „Darstellung des Judentums“ in „Kursbuch Religion“ entspricht. Diese beiden Textbestandteile wurden wegen der angemessenen Erinnerung an die Schoah codiert.²¹⁹ „Jüd*innen in Deutschland (Wird nicht angemessen dargestellt)“ wurde einmal codiert und macht 2,8% aus. Die erfolgte Zuordnung soll anhand der folgenden Abbildung 17 veranschaulicht werden. Diese zeigt die Religionszugehörigkeiten der Bevölkerung Deutschlands im Jahr 2018. Das Segment (Abbildung 17) wurde als „Jüd*innen in Deutschland (Wird nicht angemessen dargestellt)“ codiert, weil das Judentum lediglich in der Fußnote zur aufgeführten Nennung „Sonstige christl. Gemeinschaften“ mit weiteren Religionen wie dem Buddhismus und Hinduismus aufgelistet wird. Damit ist das Judentum als nicht-zugehörig dargestellt.

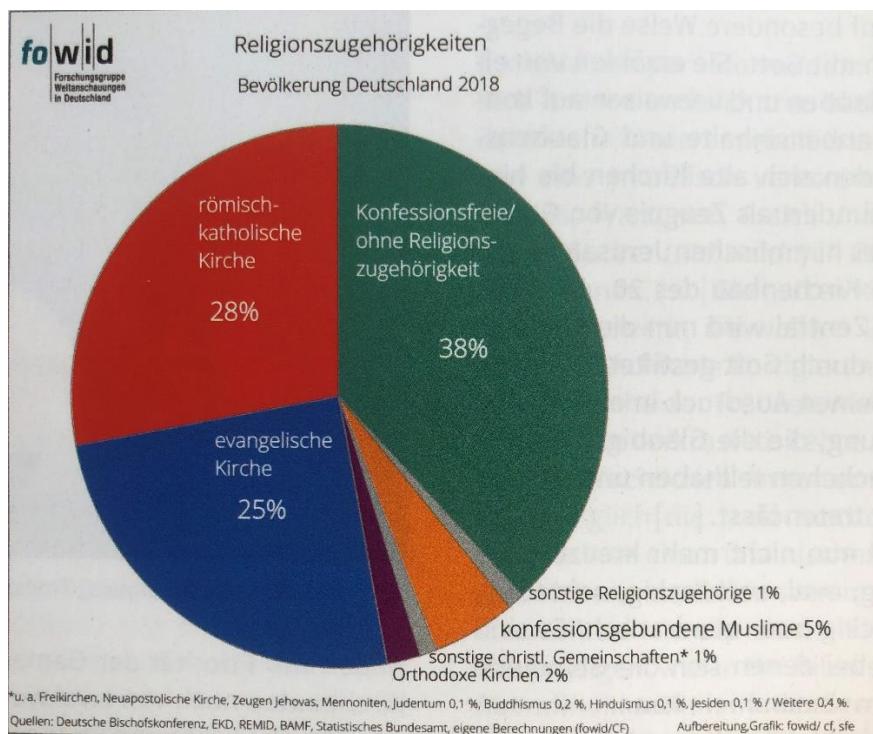


Abbildung 17: Religionszugehörigkeiten in Deutschland (2018)²²⁰

Wie Abbildung 16 zuletzt entnommen werden kann, wurden die Kategorien „Israel“ und „Doppelcharakter als Religion und Volk“ nicht codiert.

²¹⁹ Vgl. ebd., 94, 272.

²²⁰ Entnommen aus: Kursbuch Religion, 202.

Die folgende Abbildung 18 stellt die Codierungshäufigkeiten der Unterkategorien der Oberkategorie „Darstellung des jüdisch-christlichen Verhältnisses“ in „Kursbuch Religion“ dar.

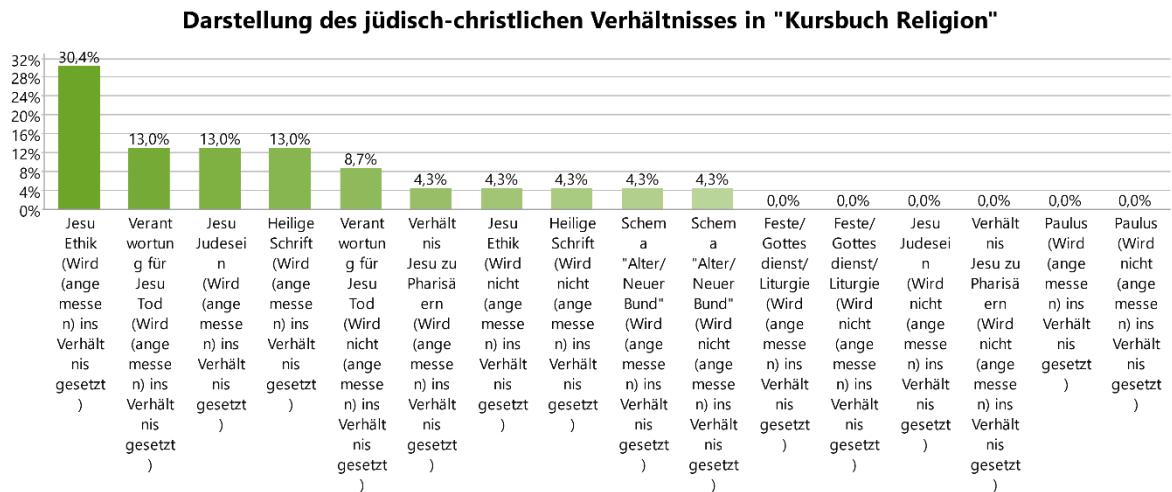


Abbildung 18: Darstellung des jüdisch-christlichen Verhältnisses in "Kursbuch Religion"

Mit 30,4% bildet die Kategorie „„Jesu Ethik (Wird (angemessen) ins Verhältnis gesetzt)“ den Großteil der Codierungen ab. Mit 13% folgen die Kategorien „„Verantwortung für Jesu Tod (Wird (angemessen) ins Verhältnis gesetzt)“, „„Jesu Judesein (Wird (angemessen) ins Verhältnis gesetzt)“ sowie „„Heilige Schrift (Wird (angemessen) ins Verhältnis gesetzt)““. Auffällig ist, dass darauf die Kategorie „„Verantwortung für Jesu Tod (Wird nicht (angemessen) ins Verhältnis gesetzt)“ mit 8,7% folgt, was zwei Codierungen entspricht. Deren gegensätzliche Untergliederung der Kategorie in „„Wird (angemessen) ins Verhältnis gesetzt“ wurde dreimal codiert. Die Textbestandteile wurden als „„Verantwortung für Jesu Tod (Wird nicht (angemessen) ins Verhältnis gesetzt)“ codiert, da die Auslieferung Jesu an die Römer durch den jüdischen Hohen Rat thematisiert wird, dabei die alleinige Verantwortung an Jesu Tod durch Pontius Pilatus nicht explizit genannt wird und dadurch die Mitschuld des jüdischen Volkes an Jesu Tod implizit dargestellt wird. So heißt es dort:

„[...] Es war vermutlich dieser brisante Hintergrund, der den jüdischen Hohen Rat den Beschluss fassen ließ, Jesus an die Römer auszuliefern, um die Gefahr einer Strafaktion gegen das eigene Volk abzuwenden [...].“²²¹

Weiterhin heißt es:

[...] Jesu gewaltsamen Tod überliefern Josephus, Tacitus [römischer Historiker, um 100] und Mara [=Mara Bar Serapion, syrischer Philosoph, 1. Jh.?] (und die Rabbinen), wobei der Römer allein Pilatus, Mara (und die rabbinischen Quellen) allein die Juden, Josephus vermutlich die Römer in Kooperation mit den jüdischen Autoritäten verantwortlich macht.²²²

²²¹ Kursbuch Religion, 123.

²²² Ebd., 124.

Die zitierten Textstellen wurden als „Verantwortung für Jesu Tod (Wird nicht (angemessen) ins Verhältnis gesetzt)“ codiert, da zum einen die alleinige Verantwortung für Jesu Tod und zum anderen die Mitschuld jüdischer Autoritäten durch außerchristliche Quellen thematisiert wird.

Des Weiteren kann Abbildung 18 entnommen werden, dass die Kategorie „Schema „Alter/Neuer Bund““ jeweils in deren Untergliederung einmal codiert wurde und 4,3% aller Codierungen entspricht.

Die Kategorien „Feste/Gottesdienst/Liturgie“ sowie „Paulus“ wurden in „Kursbuch Religion“ gar nicht codiert.

7.7 Gesamtschau

Abschließend soll eine Gesamtschau der Ergebnisse des gesamten Analysekorpus erfolgen. Die folgende Abbildung 19 zeigt die Anzahl der Codierungen der einzelnen Kategorien der Oberkategorie „Darstellung des Judentums“ des gesamten Schulbuchkorpus.

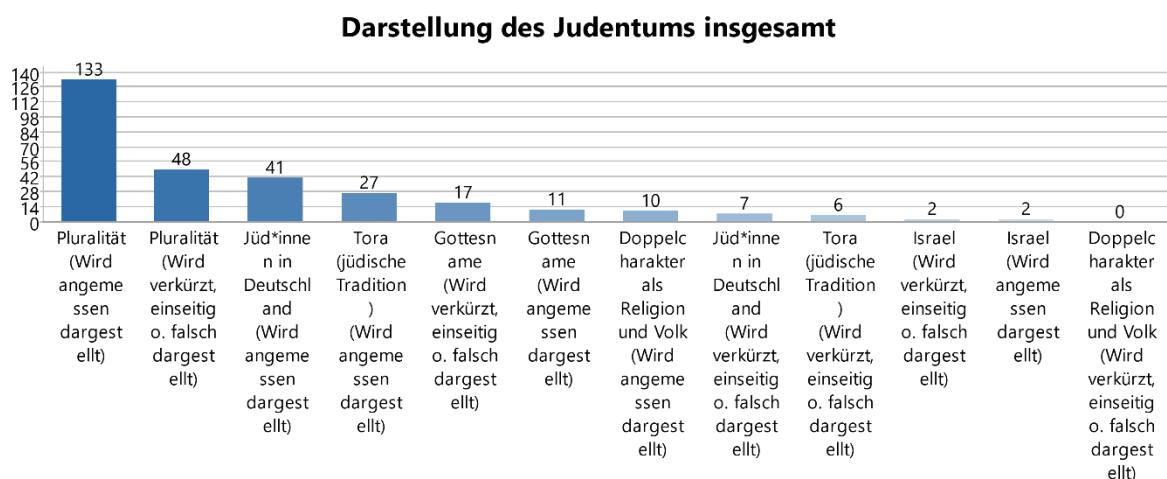


Abbildung 19: Darstellung des Judentums insgesamt

Mit 133 Codierungen wurde die Kategorie „Pluralität (Wird angemessen dargestellt)“ am häufigsten codiert. Im Gegensatz dazu wurde dieselbe Kategorie 48-mal als „Wird nicht angemessen dargestellt“ codiert. Exemplarisch kann folgender Textbestandteil aus dem Schulbuch „Leben gestalten 1“ angeführt werden:

„Sprecht über die Situation zwischen Beni und seiner Mutter. Was fällt euch auf? Was bedeutet Erew Pessach? Sucht dazu zunächst nach Hinweisen (z. B. Wörtern, Verhaltensweisen usw.), an denen ihr festmachen könnt, dass Benis Familie jüdisch ist.“²²³

²²³ Leben gestalten 1, 34.

Die zitierte Textstelle wurde entsprechend codiert, da suggeriert wird, dass Jüd*innen an einer bestimmten Wortwahl oder Verhaltensweise festzumachen sind. Dadurch werden sie hier als sichtbar anders* und somit auch als fremd* dargestellt.

Die Kategorie „Pluralität“ wurde im gesamten Schulbuchkorpus dennoch zu 73,5% als „Wird angemessen dargestellt“ codiert. Einschlägige Beispiele dafür wurden bereits in den einzelnen Schulbuchbetrachtungen ausführlich dargeboten.

Die Kategorie „Jüd*innen in Deutschland“ wurde insgesamt 41-mal als „Wird angemessen dargestellt“ und siebenmal als „Wird nicht angemessen dargestellt“ codiert. Veranschaulichende Beispiele für beide Untergliederungen wurden ebenfalls bereits in den einzelnen Schulbuchbetrachtungen aufgeführt und finden darum an dieser Stelle keine weitere Erwähnung.

Die Kategorie „Doppelcharakter als Religion und Volk“ wurde lediglich in deren Untergliederung „Wird angemessen dargestellt“ codiert. So heißt es beispielsweise in „Leben gestalten 1“:

„[...] Wozu sie Mitglied der jüdischen Gemeinde werden soll? Ich werde dir sagen, wozu. Weil das Judentum dein Zuhause ist. Selbst wenn du abkommst von der Religion, und das wirst du wahrscheinlich früher oder später, kennst du deine Wurzeln.“²²⁴

Anhand von Abbildung 19 fällt auf, dass die Kategorie „Israel“ jeweils zweimal als „Wird angemessen dargestellt“ und „Wird nicht angemessen dargestellt“ codiert wurde. In „Vernünftig glauben“ findet sich beispielsweise:

„[...] [J]enen Messias, dessen kommen Israel nach wie vor erhofft [...].“²²⁵

Der zitierte Textbestandteil wurde als „Wird nicht angemessen dargestellt“ aufgrund der Wortwahl „Israel“ codiert, die für das Judentum stehen soll, aber auch als Staat Israel verstanden werden könnte. Demnach würde das Judentum mit dem Staat Israel gleichgesetzt werden. Hinsichtlich der Untergliederung „Israel (Wird angemessen dargestellt)“ soll auf das Beispiel aus dem Schulbuch „Moment mal! 2“ verwiesen werden, das bereits zuvor dargestellt wurde (vgl. hierzu Kapitel 7.5).

²²⁴ Ebd., 47.

²²⁵ Vernünftig glauben, 222.

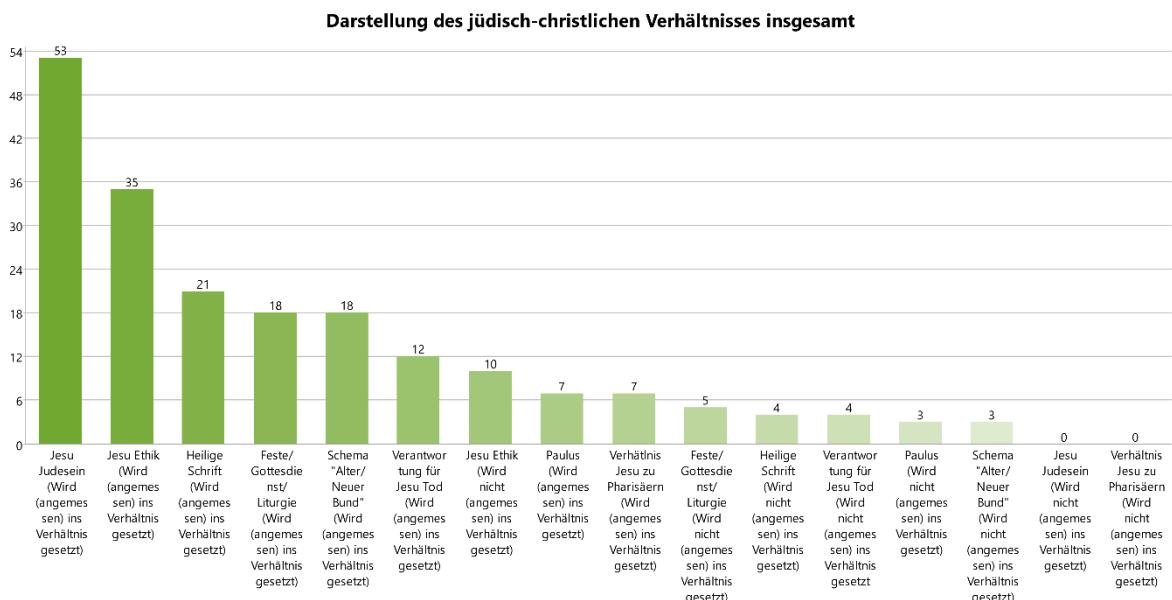


Abbildung 20: Darstellung des jüdisch-christlichen Verhältnisses insgesamt

Abbildung 20 zeigt die Anzahl der Codierungen der einzelnen Kategorien der Oberkategorie „Darstellung des jüdisch-christlichen Verhältnisses“ des gesamten Schulbuchkorpus.

Mit 53 Codierungen wurde die Kategorie „Jesu Judesein“ am häufigsten sowie ausschließlich als „Wird (angemessen) ins Verhältnis gesetzt“ codiert. Dies trifft außerdem auf die Kategorie Jesu Verhältnis zu Pharisäern zu, die ausschließlich siebenmal als „Wird (angemessen) ins Verhältnis gesetzt“ codiert wurde.

Insgesamt erfolgten 171 Codierungen als „Wird (angemessen) ins Verhältnis gesetzt“ und 29 Codierungen als „Wird nicht (angemessen) ins Verhältnis gesetzt“. Veranschaulichende Beispiele wurden bereits in vorherigen Kapiteln dargeboten.

Zuletzt sollen anhand von Abbildung 21 „positive“ und „negative“ Auffälligkeiten aufgezeigt werden, die keiner der beiden anderen Oberkategorien zugeordnet werden können, aber hinsichtlich der Fragestellung dieser Arbeit von Bedeutung sind.

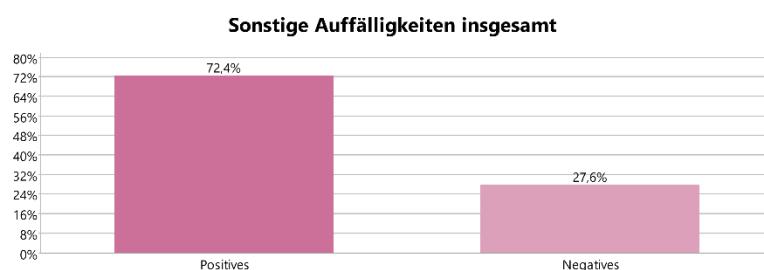


Abbildung 21: Sonstige Auffälligkeiten insgesamt

Insgesamt wurden 72,4% der sonstigen Codierungen als „Positiv“ codiert. Darunter fällt beispielsweise eine Aufgabenstellung aus dem Schulbuch „Vernünftig glauben“:

„Informieren Sie sich über das Schalke FanFeld in Gelsenkirchen [...] und andere ungewöhnliche Beerdigungsstätten und -formen. Schreiben Sie eine Stellungnahme aus christlicher (oder ihrer eigenen) Perspektive.“²²⁶

Eine entsprechende Codierung wurde vorgenommen, weil die Formulierung „aus christlicher (oder ihrer eigenen) Perspektive“ sowohl die Möglichkeit einschließt, dass im christlichen Religionsunterricht auch Schüler*innen weiterer Religionen anwesend sein können als auch die Tatsache, dass nicht alle christlichen Schüler*innen automatisch die christliche als ihre Perspektive vertreten.²²⁷

Weitere einschlägige Beispiele betreffen eine Sensibilisierung hinsichtlich des Phänomens Antisemitismus, die bei der Thematisierung des Judentums angeführt wird.²²⁸ Darüber hinaus gibt es „positive“ Codierungen, auf die aufgrund des begrenzten Umfangs dieser Arbeit nicht weiter eingegangen werden kann.

Als „Negativ“ wurden insgesamt 27,6% der sonstigen Codierungen codiert. Beispielhaft kann hierfür die folgende Aufgabenstellung aus „Vernünftig glauben“ angeführt werden:

„In den christlichen Kirchen ist die Frage umstritten, ob Mission gegenüber Juden ‚erlaubt‘ sei. Geben Sie ein (theologisches) Statement ab [...].“²²⁹

Der zitierte Textbestandteil wurde codiert, da die Mission gegenüber Jüd*innen seit *Nostra aetate* kein Anliegen der katholischen Kirche darstellt und somit nicht umstritten ist.²³⁰

Des Weiteren gab es Auffälligkeiten hinsichtlich der Thematisierung von Antisemitismus, für den zwar sensibilisiert wird, dieser dabei aber auf andere, wie hier auf den Irak, verschoben wird und dadurch als Phänomen in Deutschland implizit ausklammert.²³¹ So heißt es in „Kursbuch Religion“:

Der Religionswissenschaftler und Antisemitismusbeauftragte [...], Michael Blume, berichtet über Gespräche im Irak: Im Irak war ich ganz massiv damit konfrontiert, dass Leute gesagt haben: [...] „Der Kalif al-Baghdadi sei ein jüdischer CIA-Agent namens Simon Elliott, und der ganze Islamische Staat sei vom israelischen Mossad [...]. Das ist ja das absolut Gefährliche. Wenn Antisemiten keine Juden haben, dann erfinden sie sich welche.“²³²

Weitere Textbestandteile wurden als „Negativ“ codiert, da das Judentum/Jüd*innen implizit anhand von Stereotypen dargestellt werden. So heißt es beispielsweise in „Moment mal! 1“:

²²⁶ Vernünftig glauben, 367.

²²⁷ Vgl. Kapitel 2.2.

²²⁸ Vgl. hierzu bspw.: Kursbuch Religion, 272-273.

²²⁹ Vernünftig glauben, 329.

²³⁰ Vgl. Kapitel 3.3.

²³¹ Vgl. Kapitel 4.

²³² Kursbuch Religion, 273.

„Überall da, wo sich Juden ansiedelten, errichteten sie alsbald eine Synagoge [...].“²³³

Der zitierte Textbestandteil stellt Jüd*innen hier anhand des Stereotyps des „Heimatlosen Wanderers“²³⁴ dar. Weitere weniger ausschlaggebende Beispiele können aufgrund des begrenzten Umfangs dieser Arbeit nicht weiter ausgeführt werden.

8. Diskussion der Ergebnisse

Im Folgenden sollen die Analyseergebnisse hinsichtlich beider Fragestellungen und Forschungshypothesen bezüglich der Darstellung des Judentums sowie des jüdisch-christlichen Verhältnisses diskutiert werden. Im Anschluss daran soll betrachtet werden, inwiefern die Darstellungen mögliche Otheringprozesse anregen, Vorurteilen gegenüber Jüd*innen Vorschub geleistet wird oder sogar antisemitische/antijüdische Tendenzen zu erkennen sind.

8.1 Darstellung des Judentums

Die zuvor beschriebenen Ergebnisse der Analyse zeigen, dass das Judentum in den analysierten Schulbüchern überwiegend angemessen dargestellt wird. Dennoch gibt es Auffälligkeiten, die Verbesserungsbedarf anzeigen und im Folgenden näher erläutert werden sollen.

Vor allem in den Schulbüchern für die Sekundarstufe I könnte die Darstellung jüdischer Feiertage, Riten usw. vielfältiger sein, um das Judentum/Jüd*innen angemessener in ihrer Pluralität darzustellen. Diese Anmerkung bezieht sich vor allem auf die dargestellten Ergebnisse der Analyse aus den Schulbüchern „Leben gestalten 1“ und „Moment Mal! 1“. Hier wurden Passivkonstruktionen als „Wird angemessen dargestellt“ und *man*-Konstruktionen als „Wird nicht angemessen dargestellt“ codiert. Zunächst soll die vermutete positive Intention der Schulbuchautoren herausgestellt werden, verabsolutierende Aussagen das Judentum betreffend durch derartige Formulierungen vermeiden zu wollen. Dennoch stellen auch gewählte Passivkonstruktionen, die aus bereits genannten Gründen als angemessen codiert wurden, das Judentum/Jüd*innen nicht ausreichend in ihrer Pluralität dar. Alternativ könnten explizite Aussagen wie „Nach jüdischer Tradition wird dreimal am Tag gebetet“ oder konkrete Geschichten wie „Jakobs Großmutter ist gestorben. Jakobs Vater geht im Trauerjahr zu den drei täglichen Gebeten in die Synagoge, um das Kaddisch zu sagen...“ genutzt werden.²³⁵ Die Darstellung des Judentums anhand konkreter Geschichten

²³³ Moment mal! 1, 62.

²³⁴ Vgl. Kapitel 4.

²³⁵ Vgl. EDERBERG/ EDERBERG, Jüdische Bildung in Deutschland, 11.

erfolgt auch bereits in Teilen, wie in der Darstellung der Ergebnisse der Analyse der vereinzelten Schulbücher „Leben gestalten 1“, „Moment mal! 1“ und „Moment mal! 2“ bereits veranschaulicht wurde. Dringende Überarbeitung bedürfen allerdings Formulierungen, die Adjektive wie „geheim“, „seltsam“, „fremd“ usw. bei der Beschreibung des Judentums oder jüdischer Praktiken beinhalten. Derartige Beschreibungen sind problematisch, weil sie Vorurteilen gegenüber Jüd*innen Vorschub leisten und Jüd*innen anhand von Stereotypen dargestellt werden, die antijüdische Tendenzen aufweisen können. Denn durch die Beschreibung des Judentums oder jüdische Praktiken als fremd* oder seltsam* beschrieben werden, werden Jüd*innen nicht nur als nicht-zugehörig* dargestellt, sondern auch stereotype Vorstellungen bestärkt, wie „Juden als Fremde/Andere“, „Juden als Heimatlose Wanderer“ oder „Juden als Blutkultanhänger“.²³⁶ Aus den Schulbuchanalysen gehen etwaige Darstellungen des Judentums oder jüdischer Praktiken als fremd* oder rastlos* sowie die Beschreibung der Schächtung und jüdische Speisegebote als seltsam* hervor, die die genannten Stereotype vermitteln. Durch die Konstruktion von Fremdheit erfolgen Differenzkonstruktionen, die Jüd*innen als Andere* darstellen. Derartige Sprachformen haben zur Folge, dass Jüd*innen zu „Exemplaren/Objekten“ gemacht werden. Diese Objektivierung von und durch Herrschaft, die durch Otheringprozesse vollzogen wird, werden hieran sichtbar. Jüd*innen werden als Andere* unter Bedingungen der eigenen, also der christlichen, positionellen Superiorität hervorgebracht.²³⁷

Die analysierten Schulbücher für die Sekundarstufe II fallen vor allem hinsichtlich authentischer Quellen jüdischer Autoren positiv auf, wodurch das Judentum/Jüd*innen in Vielfalt anhand konkreter innerjüdischer Perspektiven dargestellt werden. Zudem wurden ethische Themen wie beispielsweise „Die Würde des Ungeborenen im Judentum“²³⁸ aus jüdischer Sicht betrachtet. Dabei ist auffällig, dass meist orthodoxe, vereinzelt liberale Vertreter*innen zu Wort kommen und chassidische Quellen verwendet werden. Hier wird bereits ein Großteil der gegenwärtigen Strömungen des Judentums dargestellt. Kritisch ist allerdings ein Beispiel aus dem Schulbuch „Kursbuch Religion“, in dem der amerikanisch-jüdische Religionswissenschaftler Daniel Boyarin seine Sicht auf den Juden Jesus als den Messias beschreibt. Problematisch an der Expertenmeinung ist, dass Jesus nicht grundlegend als Messias abgelehnt wird und diese Positionierung nicht als persönliche ausgewiesen ist. So entsteht der Eindruck, es handele sich um eine Mehrheitsmeinung.²³⁹ Somit könnte die

²³⁶ Vgl. Kapitel 4.

²³⁷ Vgl. Kapitel 2.

²³⁸ Vernünftig glauben, 422-423.

²³⁹ Vgl. Kursbuch Religion, 126.

dort vertretende Meinung als allgemeingültig für das Judentum aufgefasst werden, wodurch die bleibende Differenz zwischen Christentum, das in Jesus den Messias sieht und dem Judentum, das Jesus nicht als den Messias anerkennt und diesen noch erwartet, verschleiert. Hier ist eine Überarbeitung der Quellenauswahl oder das Hinzufügen eines aufklärenden Hinweises bezüglich der erläuterten Problematik ratsam, um das Judentum nicht verkürzt oder sachlich falsch darzustellen. Das genannte Beispiel zeigt, wie verkürzte Darstellungen Praktiken des Othering anstoßen können. In diesem Fall sind Dominanzstrukturen im Hinblick auf die Superiorität des Christentums zu erkennen, da das Judentum durch dessen verkürzte Darstellung nicht als eigene Größe, sondern dem Christentum unterlegen dargestellt wird. Derartige Dominanzstrukturen werden auch anhand von Abbildung 17 deutlich, auf die an dieser Stelle aber nicht noch einmal näher eingegangen werden soll.

In Bezug auf „Jüd*innen in Deutschland“ wurde bereits herausgestellt, dass diese in den analysierten Schulbüchern fast ausschließlich angemessen dargestellt werden. An dieser Stelle können besonders die Schulbücher „Moment mal! 1“ und „Moment mal! 2“ gewürdigt werden, da sie auf Projekte wie „Meet a Jew“ oder den „Mitzvah Day“ aufmerksam machen. Damit wird zum einen jüdisches Leben in Deutschland hinreichend in seiner Vielfalt thematisiert und zum anderen werden durch derartige Anregungen Begegnungen mit „echten“ Jüd*innen angestoßen. Hierdurch wird Schüler*innen die Möglichkeit geboten, Jüd*innen persönlich kennenzulernen, ihnen Fragen zu stellen und damit Vorurteilen entgegenzuwirken.²⁴⁰ Darüber hinaus wird die Schoah in allen Schulbüchern thematisiert, wobei das Judentum nicht in eine Opferrolle gedrängt wird, sondern als eigenständige Größe dargestellt ist. Positiv hervorgehoben ist hier das Schulbuch „Leben gestalten 1“, das hinsichtlich der jüdischen Geschichte nicht nur die Schoah, sondern auch die Emanzipation bzw. Blütezeit des deutschen Judentums thematisiert. Gleichzeitig ist aber anzumerken, dass das Lehrwerk mit der Schoah in das Thema „Judentum“ einführt und folglich mit einer „negativen“ Grundstimmung eingestiegen wird, die u.a. Jüd*innen schon zu Beginn als Opfer im Kontext der Schoah dargestellt. Allerdings muss hierbei wiederum zwischen der angemessenen Erinnerung an die Schoah differenziert werden, da das Schulbuch bekanntlich Jüd*innen nicht ausschließlich als Opfer darstellt, sondern die augenscheinliche Intention verfolgt, die Vielfalt jüdischen Lebens in Deutschland darzustellen.²⁴¹ Trotz der überwiegend angemessenen Darstellung von Jüd*innen in Deutschland gibt es vereinzelte Textbestandteile, die problematisch sind. Exemplarisch kann hierfür die Überschrift

²⁴⁰ Vgl. Kapitel 3.3.

²⁴¹ Vgl. Leben gestalten 1, 35.

„Hebräische Wörter bei uns“²⁴² angeführt werden. Durch den Ausdruck „bei uns“ wird suggeriert, dass die hebräische Sprache, die mit dem Judentum in Verbindung gebracht wird, fremd ist und demnach das Judentum oder Jüd*innen grundsätzlich als fremd* gekennzeichnet und einer Wir-Gruppe* gegenübergestellt wird. Aus dem Kontext und der Konzeption der Schulbuchseite kann vermutet werden, dass die Thematisierung der Integration hebräischer Wörter ins Deutsche eine Zugehörigkeit vermitteln soll. Durch den Ausdruck „bei uns“ wird aber erst recht Differenz konstruiert.²⁴³ Aufgrund dieser Konstruktion von Gruppenzugehörigkeiten und Fremdheit werden Otheringprozesse angestoßen. Das kann nochmals an einem weiteren Beispiel verdeutlicht werden, indem Jüd*innen explizit Andere* genannt werden. In „Vernünftig glauben“ wird unter dem Titel „Die Perspektive der Anderen: Koschere Handys“²⁴⁴ eine orthodoxe Ansicht bezüglich der strengen Nutzung von Smartphones thematisiert.²⁴⁵ In Verbindung des Titels mit dem Inhalt des Materials wird das Bild gezeichnet, dass Jüd*innen streng religiös und unmodern leben. Jüd*innen werden damit im Hinblick auf den gesellschaftlichen Diskurs von Digitalisierung und auf die vermehrte Nutzung von Smartphones zu Anderen* gemacht. In Abgrenzung dazu wird die eigene Identität, also die der christlich geprägten Mehrheitsgesellschaft, behauptet. Implizit werden an diesem Beispiel auch die für Prozesse des Othering typischen Gegensatzpaare sichtbar, da hier das Bild von jüdisch/streng-unmodern* und christlich/liberal-modern* suggeriert wird. Ähnlich verhält es sich bei einem Textbestandteil, der eigentlich als „Jüd*innen in Deutschland (Wird angemessen dargestellt)“ codiert wurde, und zwar bei der bereits näher erläuterten Vorstellung der „Drei-Religionen-Grundschule“ in Osnabrück.²⁴⁶ Warum deren Vorstellung in „Moment mal! 2“ als „Wird angemessen dargestellt“ codiert wurde, wurde bereits bei der Darstellung der Analyseergebnisse erläutert. In diesem Beispiel sind dennoch Dominanzstrukturen, Differenzkonstruktionen und stereotypisierende Zuschreibungen erkennbar. Im Gegensatz zu christlichen Schüler*innen werden jüdische und muslimische Schüler*innen als „religiöser“ dargestellt, und zwar durch Sätze wie „Kippa und Kopftuch gehören für die Kinder dort zum Alltag“ oder „Die Mädchen und Jungen an ihrer Schule schätzten es, wenn manche Mitschüler religiös lebten, erklärt Jöring. „Kippa und Kopftuch sind hier ausdrücklich erwünscht.““ Es wird der Eindruck vermittelt, alle Jüd*innen trügen eine Kippa. Dadurch wird suggeriert, dass jüdische Schüler*innen augenscheinlich „religiöser“

²⁴² Vgl. ebd., 37.

²⁴³ Vgl. ebd.

²⁴⁴ Vernünftig glauben, 426.

²⁴⁵ Vgl. ebd.

²⁴⁶ Hier und im Folgenden: Moment mal! 2, 126.

sind als die gegenübergestellte Gruppe der „modernerer“ christlichen Schüler*innen. Des Weiteren erfolgt im Allgemeinen eine implizite Konstruktion von Gruppenzugehörigkeiten in jüdische, christliche oder muslimische Schüler*innen. Darüber hinaus werden Otheringprozesse sichtbar, indem „[j]eder seine eigene Religion [kennenlernt], um sich dann mit den anderen über ihre auszutauschen“. Des Weiteren erklärt die Schulleiterin Birgit Jöring: „Es sei aber auch klar, dass im Schwimm- und Sportunterricht Mädchen und Jungen gemeinsam unterrichtet würden und dass alle teilnehmen hätten. „Und wer Weihnachtslieder nicht mitsingen will, muss das nicht. Aber wir erwarten, dass er respektvoll zuhört.“ An dieser Aussage wird abermals deutlich, dass nicht-christliche Religionen als Negativfolie verwendet werden. Es wird scheinbar davon ausgegangen, dass der gemeinsame Sport- oder Schwimmunterricht für jüdische oder muslimische Schüler*innen aufgrund ihrer Religion ein Problem darstellt. Hierdurch werden sie im Gegensatz zur modernen* christlichen Religion als unmodern* und streng* degradiert. Überdies deuten sich im Mitsingen von Weihnachtsliedern auf der einen Seite Dominanzstrukturen an, weil es um die Teilnahme an der christlichen Dominanzkultur geht. Auf der anderen Seite wird im Erwähnen des respektvollen Zuhörens der Weihnachtslieder suggeriert, dass dies von nicht-christlichen Schüler*innen nicht automatisch erwartet werden könne. Dadurch entsteht der Eindruck, dass nicht-christliche Schüler*innen weniger respektvoll mit weiteren Religionen umgehen als christliche Schüler*innen. Hieran wird auch die Perspektive erkennbar, dass sich vor allem nicht-christliche Schüler*innen im Schulalltag in die christliche Kultur integrieren müssten. Das Beispiel vermittelt zudem, dass es an normalen* Schulen keine Jüd*innen gibt, wodurch die Vielfalt jüdischen Lebens in Deutschland verschleiert wird. Zuletzt zeigt das Beispiel, dass es vor allem beim interreligiösen Lernen zu Otheringprozessen kommt. Differenz kann nämlich auch erzeugt werden, indem beständig die Notwendigkeit betont wird, die Fremdheit* einer Person, Kultur oder Religion erklären zu müssen. Hier lernen die christlichen Schüler*innen den angemessenen Umgang mit Fremden*. Sie tragen zur Integration in die christliche Dominanzkultur bei, indem die zuvor als fremd* markierten ausgesetzten nicht-christlichen Schüler*innen wieder in die Gesellschaft aufgenommen werden. Die Beschreibung der „Drei-Religionen-Grundschule“ in Osnabrück erweckt den Eindruck einer „Pädagogisierung des Fremden“. Dabei wird deutlich, dass Religion ein zentrales Differenzkriterium darstellt, das essentialistisch sowie ontologisch aufgefasst wird. Das äußere Erscheinungsbild bleibt dabei zentral, wie hier an dem Aspekt der Kippa deutlich wird. Individuen werden somit Symptom eines kollektiven Körpers und fungieren als Exemplar einer Gattung. Anhand dieses Beispiels zeigt sich, wie wichtig eine selbstreflexive

Überprüfung interreligiöser Bildung und deren enthaltenen Mechanismen der Objektivierung, Exklusion und Macht ist.²⁴⁷

Abschließend soll hinsichtlich Jüd*innen in Deutschland ein Textbestandteil aus „Vernünftig glauben“ angeführt werden, der Tendenzen des sekundären Antisemitismus aufweist. Dort geht es unter dem Titel „Kirche als qualitative und kreative Minderheit“²⁴⁸ um die Zukunft des christlichen Europas, das prognostisch durch die Säkularisierung in Zukunft zu einer Minderheit werde. Zuletzt zieht der Autor einen Vergleich mit dem Judentum. Dort heißt es:

„Man denke nur an die Bedeutung des Judentums für die moderne westliche Kultur. Wir sollten deshalb nicht über abnehmende Zahlen lamentieren. Nicht die Quantität, sondern die Qualität und damit die Identität entscheiden.“²⁴⁹

In dem zitierten Textbestandteil erfolgt sowohl die Relativierung der Schoah als auch die der Täterschaft durch die Mitschuld des Christentums, indem das an Größe verlierende europäische Christentum mit dem Judentum innerhalb Europas gleichgesetzt wird. Hier wird zum einen der Prozess der Säkularisierung mit dem der Schoah gleichgesetzt und zum anderen dadurch die Tatsache verschleiert, dass sie den Grund darstellt, weswegen Jüd*innen vor allem in Deutschland, aber auch in ganz Europa, eine zahlenmäßige Minderheit bilden.²⁵⁰

Auch die Kategorie „Tora (jüdische Tradition)“ wird überwiegend angemessen dargestellt. Unter den vereinzelten Codierungen, die als „Wird nicht angemessen dargestellt“ codiert wurden, bietet sich allen voran eine aus dem Schulbuch „Kursbuch Religion“ an, die eine kritische Betrachtung aufgrund antisemitischer Tendenzen erfordert. Inhaltlich geht es um die übergeordnete Frage: „Ist die Beschneidung von Juden aus religiösen Gründen zu akzeptieren?“²⁵¹ Als Material wird hierzu ein Kommentar vom Journalisten Jochen Bittner herangezogen, in dem er die im Jahr 2012 festgelegte Beschneidungserlaubnis kommentiert. Dabei würdigt der Autor zunächst die religiöse Bedeutung der Beschneidung im Judentum, äußert aber im weiteren Verlauf Kritik gegenüber Beschneidungen:

[...] Bittner schildert dann aber mehrere Einzelfälle von Traumatisierungen und schwerwiegenden Verletzungen bei Beschneidungen. Er kommt dann zu folgendem Ergebnis:

Die geltende Beschneidungserlaubnis folgt [...] einer falschen Abwägung. Sie räumt religiösen Überzeugungen einen zu hohen Rang gegenüber staatlich garantierten Freiheiten ein. Denn

²⁴⁷ Vgl. Kapitel 2.1 und 2.2.

²⁴⁸ Vernünftig glauben, 286.

²⁴⁹ Ebd., 287.

²⁵⁰ Vgl. Kapitel 4.

²⁵¹ Kursbuch Religion, 257.

wenn es das Erziehungsrecht erlaubt, einen hochsensiblen Teil des Körpers – sogar ohne fachgerechte Betäubung – abzuschneiden, mit welchem Recht will der Staat dann, um nur ein Beispiel zu nennen, muslimische Eltern zwingen, ihre Töchter am Sportunterricht teilnehmen zu lassen?²⁵²

In Bittners Kommentar werden implizit Stereotype von Jüd*innen aufgegriffen, die antisemitische Facetten als Ausprägung eines gegenwärtigen Antisemitismus aufweisen können. Äußerungen gegen die Beschneidung müssen in den historischen Kontext gesetzt werden und es muss insbesondere auf traditionelle antijudaistische Aspekte hingewiesen werden. Problematisch an der Aussage ist der kritische Moment bezüglich des Abschneidens eines hochsensiblen Körperteils ohne Betäubung. Dadurch werden Jüd*innen in Folge ihrer religiösen Praktiken als grausam und inhuman dargestellt. Damit einhergehend werden antijüdische Stereotype wie „Juden als das Böse“, „Juden als Blutkultanhänger“ oder aber auch aufgrund der medizinischen Komponente im weiteren Sinne als „Krankheitsüberträger“ aufgegriffen.²⁵³ Kritische Äußerungen sollten natürlich trotzdem erlaubt sein und müssen nicht zwangsläufig antisemitisch sein. Das genannte Beispiel weist jedoch auf die Gefahr hin, dass eine sachliche Beschneidungsablehnung zu antisemitischen Tendenzen führen kann. Deswegen muss bei der dazugehörigen Aufgabenstellung, in der die Schüler*innen einen Leserbrief zu diesem Thema verfassen sollen, für die Thematik sensibilisiert werden. Auf diese Weise kann eine sachliche Kritik etwa durch die Schüler*innen oder aber durch die Lehrkraft gelingen.

Hinsichtlich des Phänomens von Antisemitismus kann positiv hervorgehoben werden, dass in den analysierten Schulbüchern an verschiedenen Stellen dafür sensibilisiert wird. Dennoch ist auffällig, dass gegenwärtiger Antisemitismus in Deutschland oftmals auf andere Gruppen verschoben wird. Eine derartige Verschiebung dient als Instrument, sich selbst nicht mit dem Problem des gegenwärtigen Antisemitismus auseinandersetzen zu müssen oder diesen in der Eigengruppe zu normalisieren.²⁵⁴ In „Moment mal! 2“ heißt es in einem Textbeitrag zu „Antisemitismus heute“²⁵⁵ zum Beispiel:

[...] *Etwa 90 Prozent der Straftaten seien dem rechtsradikalen Umfeld zuzurechnen. Bei muslimischen Tätern seien es zumeist Menschen, die schon länger in Deutschland lebten. ,Viele von ihnen gucken arabische Sender, in denen ein fatales Bild von Israel und Juden vermittelt wird.*²⁵⁶

Hier wird eine Verschiebung auf Nationalsozialisten sowie Muslime sichtbar. Im Gegensatz dazu wird in „Leben gestalten 1“ auf Antisemitismus als Thema an Schulen aufmerksam

²⁵² Ebd.

²⁵³ Vgl. Kapitel 4.

²⁵⁴ Vgl. ebd.

²⁵⁵ Moment mal! 2, 123.

²⁵⁶ Ebd.

gemacht, indem beispielsweise eine kritische Stellungnahme der Schüler*innen zur Verwendung der Wörter „Jude“ und „Opfer“ als Schimpfwort auf Schulhöfen gefordert wird.²⁵⁷ Diese Aufgabenstellung kann würdigend hervorgehoben werden, weil sie auf Antisemitismus im direkten Umfeld von Schüler*innen aufmerksam macht, dafür sensibilisiert und zum Umdenken anregt.

Israel wird lediglich in seiner Bedeutung als spirituelle Heimat für Jüd*innen thematisiert und weder als konflikträchtiger Ort noch hinsichtlich des Nahostkonflikts. Die insgesamt geringe Anzahl der Codierungen der Kategorie „Israel“ kann daher positiv bewertet werden, da Israel als konflikträchtiger Ort sowie der Nahostkonflikt nicht Gegenstand des Religionsunterrichts sein sollte.²⁵⁸

Hinsichtlich der Darstellung des Judentums gibt es zahlreiche weitere Beispiele, die den Umfang dieser Arbeit bei weiterer Ausführung aber übersteigen würden. Insgesamt kann aber festgehalten werden, dass vereinzelte als „Nicht angemessen“ codierte Segmente durchaus problematisch sind und eine dringende Überarbeitung erfordern. Zudem bergen auch manche als „Wird angemessen dargestellt“ codierte Segmente prekäre Tendenzen, die durch stereotypisierende Zuschreibungen Vorurteilen gegenüber Jüd*innen Vorschub leisten, Otheringprozesse anstoßen oder aber sogar antisemitische/antijüdische Tendenzen aufweisen.

Vergleicht man die Ergebnisse dieser Arbeit mit denen vorheriger Arbeiten, dann wird sichtbar, dass die Ergebnisse dieser Arbeit teilweise denen von Sajak widersprechen. Denn es handelt sich nicht nur um latente Ungenauigkeiten, sondern um durchaus fehlerhafte Darstellungen, Abwertungen und klischeebeladene Stereotypisierungen in den Schulbüchern, die eine dringende Überarbeitung bedürfen. An die Ergebnisse von Willems knüpfen die Ergebnisse dieser Arbeit im Hinblick auf das Auftreten von Otheringprozessen innerhalb von Schulbüchern für den Religionsunterricht an. Spichals Ergebnis, dass der Staat Israel sowie die Schoah in Schulbüchern zu wenig thematisiert werden, kann lediglich hinsichtlich der Thematik Israel bestätigt werden. Dies wurde zuvor aber nicht als problematisch herausgestellt. Da die Thematisierung des Staates Israel aber von Belang sei, da der Nahostkonflikt im engen Zusammenhang zum gegenwärtigen Antisemitismus stehe, soll an dieser Stelle darauf verwiesen werden, dass Israel als Staat durchaus in der Sekundarstufe II thematisiert werden könnte, um dem gegenwärtigen Antisemitismus in

²⁵⁷ Vgl. Leben gestalten 1, 51.

²⁵⁸ Vgl. Kapitel 3.3.

Form einer „Israelkritik“ entgegenzuwirken. Die Schoah werde dabei nur unter ethischen Aspekten thematisiert und die Mitschuld christlicher Kirchen werde nur unzureichend thematisiert, so Spichal.²⁵⁹ Dem kann teilweise zugestimmt werden, da die Mitschuld in dem vorliegenden Analysekörpern nur sporadisch benannt wird.

8.2 Darstellung des jüdisch-christlichen Verhältnisses

Die zuvor beschriebenen Ergebnisse der Analyse zeigen, dass auch das jüdisch-christliche Verhältnis in den analysierten Schulbüchern überwiegend angemessen dargestellt wird. Dennoch gibt es Auffälligkeiten, die Verbesserungsbedarf anzeigen und im Folgenden näher erläutert werden sollen.

Insgesamt kann positiv herausgestellt werden, dass das Judentum nicht nur im Zuge der Thematisierung der Weltreligionen Beachtung findet, sondern sich als roter Faden durch die Schulbücher zieht, was dem besonderen Verhältnis zwischen Judentum und Christentum gerecht wird. Gerade in der Oberstufe werden anstelle von inszenierten Dialogen oder Begegnungen vermehrt authentische jüdische Quellen sowie Glaubenszeug*innen eingesetzt. Des Weiteren werden Judentum und Christentum meist in Bezug auf ihre gemeinsamen Wurzeln dargestellt und gesondert bei der Thematisierung von Jesus miteinander in Beziehung gesetzt.

Hinsichtlich vereinzelter Kategorien werden Verkürzungen in Form marginaler Fehler oder latenter Ungenauigkeiten gelegentlich sichtbar. Darüber hinaus gibt es aber auch Aspekte, die dringend überarbeitet werden müssen, da sie stereotype Vorurteile gegenüber Jüd*innen fördern. Zudem fällt auf, dass gerade in den Schulbüchern für die Sekundarstufe II der Fokus auf den muslimisch-christlichen Dialog gelegt wird und vermehrt der Buddhismus und Hinduismus thematisiert werden.

Bezogen auf den jüdisch-christlichen Dialog soll noch einmal näher auf das bereits veranschaulichte Beispiel im Hinblick auf die Mission gegenüber Jüd*innen in der Kategorie „Sonstiges (Negatives)“ (vgl. hierzu Kapitel 7.7) eingegangen werden. Die erfolgte Aussage ist sachlich falsch und birgt die Gefahr, das Judentum nicht als eigenständige Größe anzusehen. Hier ist eine dringende Überarbeitung erforderlich, da der Mission gegenüber Jüd*innen eine klare Absage erteilt werden muss.

Bezüglich vereinzelter Codierungen der Kategorie „Verantwortung für Jesu Tod“ bedarf es einer Überarbeitung, da sowohl die alleinige Verantwortung als auch die Mitschuld explizit

²⁵⁹ Vgl. Kapitel 4 und 5.

oder implizit geäußert wird. Dies birgt die Gefahr, antijüdischen Stereotypen wie „Juden als Christusmörder“²⁶⁰ Vorschub zu leisten.

Die Kategorie „Jesu Ethik“ sowie „Paulus“ bergen einzelne Aspekte, die das Judentum als Negativfolie verwenden, wodurch Jesus und somit das Christentum positiv hervorgehoben wird. Hierdurch werden auch im Hinblick auf das jüdisch-christliche Verhältnis Otheringprozesse sichtbar, in denen durch Abgrenzung zum Judentum die eigene, überlegenere* Identität des Christentums behauptet wird und zugleich christliche Dominanzstrukturen offengelegt werden.

Hinsichtlich der Verbindungslien und Verwurzelung der Kategorie „Feste/Gottesdienst/Liturgie“ werden diese zwar in Kapiteln, in denen es explizit um das Judentum geht, herausgearbeitet. In Kapiteln, die ausschließlich christliche Feste etc. thematisieren, werden die Verbindungslien und deren Verwurzelung nicht in jedem Fall explizit herausgestellt. Dies muss nicht zwangsläufig negativ bewertet werden, da diese ansonsten im Gesamtkontext häufig behandelt werden. Ein weiterer Grund könnte die didaktische Reduzierung sein, die eine ausführlichere Verhältnisbestimmung nicht zulässt. Dennoch erfolgte eine Codierung, die aufgrund von hinweisenden Dominanzstrukturen kritisch zu betrachten ist. Dabei handelt es sich um die in den Ergebnissen präsentierte Aufgabenstellung aus „Moment mal! 1“, die von Jüd*innen handelt, die in christlicher Umgebung „Weihnucca“ feiern, und die Schüler*innen mögliche Gründe dafür nennen sollen.²⁶¹ Auch wenn durch die gesamte Seite des genannten Schulbuchs die Ähnlichkeiten zwischen dem christlichen Weihnachtsfest und dem jüdischen Chanukka herausstellt werden, verdeutlicht die Aufgabenstellung nicht, dass eine Art Assimilation der zahlenmäßigen Minderheit von Jüd*innen in Deutschland an die christliche Dominanzkultur ein Grund für das Feiern von „Weihnucca“ darstellt. Gleichzeitig kann das Beispiel als Darstellung säkularer Jüd*innen in Deutschland betrachtet werden kann. Dennoch dürfen die Dominanzstrukturen und die vermittelte christliche Superiorität nicht aufgrund von Gemeinsamkeiten der Feste verschleiert werden.

Die Darstellung der Verwurzelung des Christentums im Judentum ist vielseitig erkennbar und wird insbesondere anhand der Heiligen Schrift herausgestellt. Insgesamt sind dabei Bemühungen erkennbar, das Erste Testament als Heilige Schrift des Judentums zu würdigen. Es gibt lediglich vereinzelte Stellen, in denen das Erste Testament aus christlicher Sicht

²⁶⁰ Vgl. Kapitel 4.

²⁶¹ Vgl. Leben gestalten 1, 59.

vereinnahmt wird oder aber auch das Zweite Testament als Überbietung des Ersten Testaments dargestellt wird, die überarbeitet werden müssen.

Auch hinsichtlich des Schemas „Alter/Neuer Bund“ gibt es vereinzelte Textbestandteile, die überarbeitet werden müssen. Diese bergen die Gefahr, die Annahme zu transportieren, die Kirche habe das Volk Israel als Volk Gottes ersetzt.

Zuletzt soll hier noch eine problematische Aufgabenstellung aus „Vernünftig glauben“ aufgeführt werden, indem Otheringmechanismen des Different-machens angestoßen werden. Die Aufgabenstellung lautet:

„Diskutieren Sie mit Mitschülerinnen und Mitschülern, die nicht der christlichen Religion angehören, welche Vorstellung diese vom Anspruch der verschiedenen Religionen haben.“²⁶²

Hierbei werden Schüler*innen weiterer Religionen als Expert*innen ihrer Gruppe herausgestellt und aufgefordert, zu ihrer* Religion Stellung zu nehmen. Diese erzeugte Begegnung als Form interreligiösen Lernens ist kritisch, da Schüler*innen nichtchristlicher Religionen meist in der zahlenmäßigen Minderheit sind und somit in die Lage gedrängt werden, als Repräsentant*innen zu fungieren. Was als „Chance“ intendiert sein mag, dient dem Zweck, ihre vorurteilsbeladenen Mitschüler*innen aufzuklären. Durch derartige Praktiken werden die fremden* Schüler*innen instrumentalisiert und fungieren als Medium der Aufklärung der eigentlichen* Rezipient*innen dieses Lernarrangements, die christliche Schülerschaft. Hier erfolgt eine Objektivierung der Anderen* als *native informant*. Die Problematik dahinter wird ersichtlich, wenn man die Tatsache einbezieht, dass christliche Schüler*innen in ihrer jeweiligen Konfession unterrichtet werden und damit überfordert sein dürften, als Expert*innen des christlichen Verständnisses zu agieren. Ebenso kann nicht vorausgesetzt werden, dass Schüler*innen weiterer Religionen dazu in der Lage sind. An diesem Beispiel wird ersichtlich, wie didaktische Entscheidungen und stereotypisierende Zuschreibungen miteinander verbunden sind. Andersreligiöse* werden hier als fremden* zu erkundenden Gegenstand des Unterrichts gemacht.²⁶³ Darüber hinaus besteht die Problematik, dass sich Schüler*innen als Jüd*innen „outen“ müssten, wovor viele jüdische Schüler*innen Angst haben, da es im Rahmen der Thematisierung von Religionen im Unterricht häufig zu antisemitischen Erfahrungen oder Äußerungen kommt.²⁶⁴

²⁶² Vernünftig glauben, 121.

²⁶³ Vgl. Kapitel 2.1.

²⁶⁴ Vgl. Kapitel 4.

Vergleicht man die Ergebnisse dieser Arbeit mit den Arbeiten von Fiedler, Rothgangel und Spichal, dann ist eine Verbesserung hinsichtlich der Darstellung des jüdisch-christlichen Verhältnisses sichtbar. Die Ergebnisse dieser Arbeit zeigen, dass dieses überwiegend angemessen dargestellt wird. Besonders positiv kann dafür die Darstellung des Verhältnisses Jesu zu Pharisäern genannt werden. Pharisäer werden entsprechend nicht als Negativfolie verwendet und vielmehr als Jesu „Gesprächspartner“²⁶⁵ betitelt. Es werden lediglich vereinzelte Ambivalenzen innerhalb der Kategorien sichtbar, die einer Überarbeitung bedürfen, um Vorurteile gegenüber Jüd*innen nicht zu bestärken. Insgesamt wird das Verhältnis zwischen Judentum und Christentum positiv dargestellt, sodass die Spaltung des Christentums vom Judentum nicht als Wurzel des Jüd*innenhasses dient.

Betrachtet man abschließend noch einmal die Forschungsfragen und -hypothesen, kann festgehalten werden, dass das Judentum sowie das jüdisch-christliche Verhältnis überwiegend angemessen und es nur vereinzelt verkürzt, einseitig oder falsch dargestellt wird. Dabei sind aber einige Aspekte kritisch zu betrachten, da sie stereotype Vorurteile und sogar antisemitische Tendenzen aufweisen. Infolgedessen kann die erste Hypothese dieser Arbeit aufgrund der genannten problematischen Anteile anhand der dargestellten Analyseergebnisse nur zum Teil bestätigt werden. Inwiefern Prozesse des Othering bei der Darstellung des Judentums sowie des jüdisch-christlichen Verhältnisses erfolgen, wurde in diesem Kapitel ausführlich dargelegt. Die zweite Hypothese kann bestätigt werden, da anhand der Analyseergebnisse offengelegt wird, dass auch vermeintlich angemessene Darstellungen des Judentums sowie des jüdisch-christlichen Verhältnisses inhärente Prozesse des Othering bergen. Dies kann insbesondere im Rahmen interreligiösen Lernens aufgezeigt werden.

Insgesamt kann anhand der vorliegenden Arbeit aufgezeigt werden, dass Schulbücher eine Art Eigengewicht haben, indem sie didaktisches Agieren vorstrukturieren. Demnach gehen von ihnen selbst Gegebenheiten im Lernprozess aus. Als Ausblick dieser Arbeit steht daher die fächerübergreifende Lehrer*innenprofessionalisierung im Fokus. Prozesse des Othering können nur bewältigt werden, wenn sie erkannt, untersucht und kritisch reflektiert werden. Eine kritische Selbstreflexivität der Lehrer*innen hinsichtlich subjektiver Vorurteile sowie die Metareflexivität religionsunterrichtlicher Praxis können dazu beitragen, Otheringprozesse aufzudecken und somit anfanghaft zu vermeiden.²⁶⁶

²⁶⁵ Moment mal! 1, 80.

²⁶⁶ Vgl. GRÜMME, Praxeologie, 179, 186-187.

9. Reflexion des Forschungsprozesses

Im Folgenden soll eine Methodenreflexion sowie eine Reflexion des gesamten Forschungsprozesses vorgenommen werden.

Die Anwendung der Methode der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring stellte zunächst eine Herausforderung dar, weil sie zuvor weitgehend unbekannt war. Der unerfahrene Umgang könnte demnach zu methodischen Fehlern geführt haben. Auch der umfangreiche Analysekörper könnte in der Anwendung der Methode zu Konzentrationsfehlern geführt haben. Der Analysekörper wurde lediglich anhand eines gesamten Durchgangs analysiert. Aufgrund des Umfangs wurde kein zweiter Durchgang vorgenommen. Dieser wäre bei einer einzelnen Forschenden aber durchaus sinnvoll, um methodische Fehler zu vermeiden. Durch den zeitlich begrenzten Rahmen war ein zweiter Analysedurchgang nicht möglich. Die Codierungen konnten insgesamt nur stichprobenartig überprüft werden, was zu Fehlern oder zur Verfälschung geführt haben könnte. Im Hinblick auf das Kategoriensystem stellte sich die Erkenntnis heraus, dass es einerseits zu differenziert war. Aus diesem Grund kam es zu Zuordnungsschwierigkeiten, die auch nicht anhand von Kodierregeln vermieden werden konnten. Andererseits war das Kategoriensystem nicht differenziert genug und hätte in noch engerer Verzahnung mit dem untersuchten Material erstellt werden müssen. Dies gestaltete sich aber als schwierig, da es Ziel war, eine möglichst große Anzahl an Themen der verschiedenen Sekundarstufen aufzugreifen. Demnach wäre es für zukünftige Forschungsvorhaben sinnvoll, die Analyse explizit auf vereinzelte Klassenstufen zu reduzieren und das Kategoriensystem hinsichtlich entwicklungspsychologischer Aspekte der Zielgruppe der ausgewählten Schulbücher anzupassen, um so präzisere Ergebnisse zu erhalten. Mit dem Ziel einen möglichst breitgefächerten Korpus zu untersuchen, bildet das angefertigte Kategoriensystem dieser Arbeit einen Querschnitt der behandelten Themen der verschiedenen Sekundarstufen ab, wobei während der Analyse dennoch Schwerpunkte gesetzt wurden.

Hinsichtlich der Gütekriterien konnte keine Reliabilitätsprüfung erfolgen, da es sich um eine einzelne Forschende handelte. Um methodische Ungenauigkeiten bei der Überschneidung von Kategorien aufgrund von Zuordnungsproblemen zu vermeiden, ordnete die Forschende Codierungen immer theoriegeleitet zu, wodurch Validität gewährleistet werden sollte. Validität hat bei der Qualitativen Inhaltsanalyse grundlegend Vorrang vor der Reliabilität, da qualitative Forschung hauptsächlich theoriegeleitet erfolgt. Denn solange theoretische

Stringenz bewahrt wird, sind kleine methodische Ungenauigkeiten akzeptabel.²⁶⁷ Das Gütekriterium der Objektivität wurde durch die Forschende überwiegend anhand der theoretischen Stringenz gewährleistet. Dennoch muss angeführt werden, dass bei der Fragestellung bezüglich der Otheringprozesse ein selektiver Blick mit vermehrt „negativem“ Fokus in der Untersuchung des Materials erfolgte, weshalb „negative“ Auffälligkeiten mehr beachtet wurden als „positive“. Trotz dessen zeigen die Analyseergebnisse aber deutlich, dass „Positives“ schließlich doch häufiger codiert wurde als „Negatives“ und sich daher um eine authentische Darstellung und Objektivität bemüht worden ist.

Mit Blick auf die aufgestellten Kategorien fiel während der Analyse auf, dass eine Gewichtung einzelner Kategoriendefinitionen sinnvoll wäre, um noch differenziertere Ergebnisse zu erhalten. Es erfolgten Codierungen, die mehr und weniger ausschlaggebend sind. Das verwendete Kategoriensystem dieser Arbeit reichte aber dennoch aus, um einen ersten Überblick hinsichtlich der Forschungsfragen zu erhalten. Bei der Erstellung des Kategoriensystems griff die Forschende auch auf ausgewählte Fachliteratur jüdischer Autor*innen zurück, um deren Perspektive zu berücksichtigen. Darüber hinaus wäre der Einbezug von Jüd*innen während des Forschungsprozesses sinnvoll, vor allem bei Zuordnungsschwierigkeiten oder inhaltlichen Problemen. Folglich wäre es für zukünftige Forschungsvorhaben wünschenswert, in engerer Kooperation mit Jüd*innen zu arbeiten. Denn gerade die Grenze fachwissenschaftliche Kenntnisse sowie die mangelnde Erfahrung der Forscherin mit der Methode, führten während des Forschungsprozesses an manchen Stellen zu Schwierigkeiten und Unsicherheiten.

Deutliche Grenzen der Methode kamen im Rahmen der Fragestellung zum Vorschein, inwiefern durch die erfolgte Darstellung des Judentums und des jüdisch-christlichen Verhältnisses Otheringprozesse angestoßen werden. Dies lässt sich an einigen Beispielen der Analyseergebnisse sowie deren Diskussion aufzeigen. Textbestandteile, die anhand des Kodierleitfadens als „Wird angemessen dargestellt“ codiert wurden, weisen dennoch Otheringmechanismen auf. Hier zeigt sich, wie komplex das Phänomen Othering ist. Um Otheringprozesse zu dechiffrieren, muss oftmals „zwischen den Zeilen“ gelesen werden. Folglich können Otheringkonzepte nur schwerlich operationalisiert werden. Die Methode samt Kategoriensystem eignete sich demnach gut, um die Darstellung des Judentums und des jüdisch-christlichen Verhältnisses zu untersuchen und weniger, um Otheringprozesse aufzudecken. Im Hinblick auf die Fragestellung um das Konzept des Othering wäre es

²⁶⁷ Vgl. MAYRING, Qualitative Inhaltsanalyse, 50-51.

zudem sinnvoll, nicht nur die Schüler*innenausgaben der Schulbücher zu betrachten, sondern auch die dazugehörigen Lehrer*innenausgaben zu den Schulbuchreihen zu untersuchen, da diese Kommentare zum (didaktischen) Umgang mit den Materialien enthalten können. Derartige Kommentare könnten auf mögliche Otheringprozesse hinweisen und für eine grundlegende Sensibilität bei Lehrkräften sorgen. Dadurch kann Otheringmechanismen entgegengewirkt werden, die durch Lehrer*innen unbewusst angestoßen werden. Eine weitere Grenze der Methode stellt die Codierung nicht vorhandener Aspekte dar. Aspekte, die nicht vorzufinden waren, konnten entsprechend nicht codiert werden. So wird die erwähnte Verwurzelung des Christentums im Judentum beispielsweise codiert, wenn diese ausdrücklich erwähnt wird. Wird diese nicht ausdrücklich erwähnt, kann dies zwar der didaktischen Reduktion geschuldet sein, jedoch können auch nicht erwähnte Aspekte auf Problematiken hinweisen, die durch die gewählte Methode nicht erfasst werden konnten.

Die Thematiken rund um Otheringtheorien, Israel, Erscheinungsformen des Antisemitismus sowie die fachwissenschaftliche Expertise hinsichtlich der jüdischen Religion und deren Praktiken sind sehr komplex und setzen viel Erfahrung sowie eine ausgeprägte Sensibilisierung für die Thematik voraus. So wurde die Forschende auch erst während des Forschungsprozesses und dessen Vorbereitung sensibilisiert, wodurch weitere Aspekte oder Auffälligkeiten womöglich nicht erkannt wurden.

Dennoch eignete sich die Methode im Rahmen dieser Arbeit, da sie eine qualitative Sichtung des untersuchten Materials ermöglichte. Die Forscherin konnte sich intensiv mit den analysierten Schulbüchern auseinandersetzen, sodass insgesamt eine erfolgreiche Analyse durchgeführt werden konnte und zusätzlich die Sensibilität der Forscherin für die Thematik gefördert wurde. In Bezug auf die vorliegenden Rahmenbedingungen sowie auf das Forschungsinteresse dieser Arbeit kann diese zum Großteil dadurch legitimiert werden, dass diese in einem hohen Maß zur Lehrer*innenprofessionalisierung der Forscherin beigetragen hat. Darüber hinaus sollen die Ergebnisse dieser Arbeit künftige, vertiefende Forschungsvorhaben sowie eine Überarbeitung der analysierten Schulbücher anstoßen und dementsprechend genutzt werden.

10. Fazit

In der vorliegenden Arbeit sollte untersucht werden, wie das Judentum sowie das jüdisch-christliche Verhältnis in aktuellen Schulbüchern für den christlichen Religionsunterricht dargestellt wird und inwiefern anhand dieser Darstellungen Prozesse des Othering erfolgen oder angestoßen werden. Diesbezüglich wurde eingangs die Hypothese aufgestellt, dass die

Darstellungen überwiegend angemessen erfolgen und nur einige marginale Fehler oder Ungenauigkeiten zu finden sein werden. Die weitere Hypothese wurde aufgestellt, dass inhärente Prozesse des Othering auch bei einer vermeintlich angemessenen Darstellung ersichtlich werden, vor allem im Zuge des interreligiösen Lernens.

Die Analyse zeigt, dass in den Schulbüchern versucht wird, das Judentum und insbesondere auch jüdisches Leben in Deutschland in seiner Vielfalt darzustellen. Zudem wird der Doppelcharakter des Judentums als Religion und Volk in ausgewählten Schulbüchern differenziert thematisiert. Alle Schulbücher thematisieren die Schoah angemessen, wobei das Judentum nicht in eine Opferrolle gedrängt, sondern auch als eigenständige Größe dargestellt wird. Die wenigen Ergebnisse bezüglich des Themas rund um Israel sind sehr ambivalent. Deswegen bedarf es hinsichtlich dieser Thematik einer Überarbeitung. Innerhalb der Fachliteratur bestehen zur Thematisierung von Israel als konflikträchtigen Ort konträre Meinungen. Als Kompromiss bietet sich an, Israel in den unteren Schulstufen überwiegend als spirituelle Heimat für Jüd*innen zu thematisieren. Mit steigendem Alter kann der Nahostkonflikt aber im Religionsunterricht reflektiert betrachtet werden, um israelbezogenen Antisemitismus entgegenzuwirken.

Die Darstellung des jüdisch-christlichen Verhältnisses erfolgt ebenfalls überwiegend angemessen. Die Verwurzelung des Christentums im Judentum wird in den untersuchten Schulbüchern hinreichend und angemessen thematisiert. Darüber hinaus werden Judentum und Christentum gesondert bei der Thematisierung von Jesus miteinander in Beziehung gesetzt. Im Besonderen fällt auf, dass das Verhältnis Jesu zu Pharisäern durchweg angemessen thematisiert wird und diese nicht als Negativfolie für die Botschaft Jesu verwendet werden. Die restlichen Kategorien weisen lediglich vereinzelte Verkürzungen auf. Das neuralgische Thema der Verantwortung für Jesu Tod weist in einigen Schulbüchern allerdings kritische Textstellen auf, in denen nicht deutlich herausgestellt wird, dass die damaligen jüdischen Gruppierungen nicht für den Tod Jesu verantwortlich sind. Hier ist dringend eine Überarbeitung notwendig, da ansonsten stereotype Vorurteile wie „Juden als Christusmörder“ weiter tradiert werden, die womöglich auch auf heutige Jüd*innen übertragen werden können. Insgesamt kann die erste Hypothese dieser Arbeit aufgrund problematischer Tendenzen nur zum Teil bestätigt werden.

Hinsichtlich der zweiten Fragestellung dieser Arbeit zeigt die Analyse, dass nicht nur in der Darstellung des Judentums sowie des jüdisch-christlichen Verhältnisses, die vereinzelt als verkürzt, einseitig oder falsch eingestuft wird, Prozesse des Othering sichtbar werden. Denn auch in vermeintlich angemessenen Darstellungen, insbesondere im Zuge interreligiösen

Lernens, werden Otheringprozesse aufgedeckt. Als ein ausschlaggebendes Beispiel dafür sei an dieser Stelle nochmals auf die „Drei-Religionen-Grundschule“ verwiesen. Die Analyseergebnisse legen dar, wie komplex Otheringprozesse sind und wie verdeckt sie im Hintergrund erfolgen können. Besonders paradox ist dabei die Tatsache, dass sie häufig im Rahmen des interreligiösen Lernens vollzogen werden, das eigentlich zu einem toleranten und respektvollen Miteinander verschiedener Religionen beitragen soll und Andere in ihrem Anderssein* anerkannt werden sollen. Die Ergebnisse dieser Arbeit zeigen hingegen, dass durch die Konstruktion von Gruppenzugehörigkeiten und Fremdheit Praxen der Objektivierung performativ als relationale Operation unter Bedingungen der christlichen positionellen Superiorität erfolgen. Hierbei werden Jüd*innen zu Anderen* gemacht, um die eigene christliche Identität zu behaupten. Derartige Objektivierungspraktiken machen Jüd*innen zu „Exemplaren“, wodurch das Anderssein des Anderen* als Voraussetzung von Respekt und Toleranz alles andere als gewürdigt wird. Darüber hinaus wird in den untersuchten Schulbüchern versucht, für Antisemitismus zu sensibilisieren. Dennoch lassen sich auch antisemitische und antijudaistisch Tendenzen und Anteile ausfindig machen, die dringend überarbeitet werden müssen. Dementsprechend kann die zweite Hypothese anhand der Analyseergebnisse bestätigt werden.

Insgesamt wird anhand dieser Arbeit ersichtlich, dass Schulbücher trotz jeweiliger Zulassungsverfahren nicht frei von Fehlern und Verzerrungen sind. Hierbei wird die Verantwortung der jeweiligen Lehrer*innen deutlich. Prozesse des Othering können nur bewältigt werden, wenn sie erkannt, untersucht und kritisch reflektiert werden. Eine kritische Reflexivität der Lehrer*innen hinsichtlich religionsunterrichtlicher Praxis kann dazu beitragen, Otheringprozesse aufzudecken und somit anfanghaft zu vermeiden. Darüber hinaus ist aber auch die kritische Selbstreflexivität ausschlaggebend, da Lehrer*innen nicht frei von subjektiven Vorurteilen sind, auch, wenn diese der eigenen Intention der Toleranz widersprechen, prägen sie das eigene unterrichtliche Handeln maßgeblich mit. Allein die kritische Selbstreflexion von Lehrer*innen unter dem Gesichtspunkt vorherrschender Strukturen sowie der eigenen Verstrickung in diese eröffnet die Möglichkeit zur Kritik und Dekonstruktion von Othering und der Bekämpfung von Antisemitismus im Religionsunterricht. Die vorliegende Arbeit soll demnach den Anstoß geben, die Thematik dieser Arbeit als wesentliches Element der Professionalisierung der Religionslehrer*innenbildung zu fordern.

Der christliche Religionsunterricht hat sich als ein Ort herausgestellt, der Prozesse des Othering und antisemitische sowie antijüdische Vorurteile aufweist und fördern kann. Da

diese Problematik abermals aufgedeckt wurde, sollte sie nun bekämpft werden. Dabei dient der christliche Religionsunterricht immer noch als Chance, denn er ist allen voran ein Ort, der die radikale Solidarität Jesu mit Marginalisierten zum Leitbild hat. Damit hat jede*r christliche Religionslehrer*in die Pflicht, in die Nachfolge Jesu zu treten und für unsere Geschwister im Glauben einzustehen – zumal das Christentum dazu beigetragen hat, dass das Judentum und Jüd*innen bis heute Marginalisierung erfahren.

Literaturverzeichnis

- AHRENS, JEHOSCHUA, Auf dem Weg zu einer Partnerschaft: jüdische Perspektiven zum Christentum. In: Religion unterrichten, Jg. 3, Heft 1, Göttingen 2022.
- ALTMAYER, STEFAN u.a. (Hg.), Judentum und Islam unterrichten (Jahrbuch der Religionspädagogik 36), Göttingen 2020.
- BACH, ALISA, Mein jüdisches Leben in Deutschland – Positionsbestimmungen 1960-2020. In: STEFAN ALTMAYER u.a. (Hg.), Judentum und Islam unterrichten (Jahrbuch der Religionspädagogik 36), Göttingen 2020, 8-10.
- BERNSTEIN, JULIA, Antisemitismus an Schulen in Deutschland. Befunde – Analysen – Handlungsoptionen. Mit Online-Materialien, Weinheim 2020.
- DIES./ DIDDENS, FLORIAN, Antisemitismus an Schulen. Empirische Befunde (Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 73(2)), Berlin-Boston 2021, 151-165.
- BURRICHTER, RITA/ EPPING, JOSEF (Hg.), Sensus Religion. Vom Glaubenssinn und Sinn des Glaubens, München 2013.
- CASTRO VARELA, MARÍA DO MAR/ DHAWAN, NIKITA, Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung (Cultural studies 36), 2., komplett überarbeitete Aufl., Bielefeld 2015.
- CHERNIVSKY, MARINA/LORENZ, FRIEDERIKE, Antisemitismus im Kontext Schule. Deutungen und Umgangsweisen von Lehrerinnen an Berliner Schulen, Berlin 2020.
- DIETERICH, VEIT-JAKOBUS/ RUPP, HARTMUT (Hg.), Kursbuch Religion. Sekundarstufe II. Arbeitsbuch für den Religionsunterricht in der Oberstufe, Stuttgart 2021.
- EDERBERG GESA/ EDERBERG NILS, Jüdische Bildung in Deutschland. Judentum leben in Familie, Synagoge und Schule (Grundschule Religion 30), Seelze-Velber 2010, 8-11.
- ERLBAUM, SHILA, Wie wollen Jüdinnen und Juden im evangelischen und katholischen Religionsunterricht thematisiert werden? In: STEFAN ALTMAYER u.a. (Hg.), Judentum und Islam unterrichten (Jahrbuch der Religionspädagogik 36), Göttingen 2020, 134.
- FAVA, ROSA, Die Neuausrichtung der *Erziehung nach Auschwitz* in der Einwanderungsgesellschaft. Eine rassismuskritische Diskursanalyse, Berlin 2015; zugleich: Hamburg, Univ. Diss. 2013.
- FIEDLER, PETER, Das Judentum im katholischen Religionsunterricht. Analysen, Bewertungen, Perspektiven (Lernprozeß Christen Juden 1), Düsseldorf 1980.
- FREUDING, JANOSCH/ LINDNER, KONSTANTIN, Stereotype und Othering in religiösen Bildungsprozessen. Herausforderungen für die Religionslehrer*innenbildung. In: MOUHANAD KHORCHIDE u.a. (Hg.), Stereotype – Vorurteile – Ressentiments. Herausforderungen für das interreligiöse Lernen (Religiöse Bildung kooperativ 1), Göttingen 2022, 89-106.
- GRÜMME, BERNHARD, Praxeologie. Eine längst überfällige Bereicherung für die Religionspädagogik (Theo-Web 20(1) 2021, 179-193.
- HOFF, GREGOR MARIA, Aktuelle christliche Perspektiven auf den Dialog zwischen Judentum und Christentum – eine katholische Perspektive. In: Religion unterrichten, Jg. 3, Heft 1, Göttingen 2022, 15-19.

- HOMOLKA, WALTER, „Eine erstaunliche Diversität von Orientierungen“ – zur Pluralität im gelebten Judentum in Deutschland. In: STEFAN ALTMAYER u.a. (Hg.), Judentum und Islam unterrichten (Jahrbuch der Religionspädagogik 36), Göttingen 2020, 40-52.
- HUSMANN, BÄRBEL/ MERKEL, RAINER (Hg.), Moment mal! Evangelische Religion 1, Stuttgart-Leipzig 2020.
- DIES., Moment mal! Evangelische Religion 2, Stuttgart-Leipzig 2021.
- KUCKARTZ, UDO, Mixed Methods. Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren (Lehrbuch), Wiesbaden 2014.
- LANGENHORST, GEORG, Trialogische Religionspädagogik. Interreligiöses Lernen zwischen Judentum, Christentum und Islam, Freiburg 2016.
- MAYRING, PHILIPP, Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken (Pädagogik), 11., aktualisierte und überarb. Aufl., Weinheim u.a. 2010.
- MECHERIL, PAUL/ THOMAS-OLALDE, OSCAR, Religion als Differenzierungsoption. Die Identifikation migrationsgesellschaftlicher Anderer. In: BERNHARD GRÜMME/ THOMAS SCHLAG/ NORBERT RICKEN (Hg.), Heterogenität. Eine Herausforderung für Religionspädagogik und Erziehungswissenschaft (Religionspädagogik innovativ 37), Stuttgart 2021, 110-123.
- DIES., Die Religion der Anderen. Anmerkungen zu Subjektivierungspraxen der Gegenwart. In: BIRGIT ALLENBACH/ URMILA GOEL/ MERLE HUMMRICH/ CORDULA WEISSKÖPPEL (Hg.), Jugend, Migration und Religion. Interdisziplinäre Perspektiven (Religion – Wirtschaft – Politik 4), Zürich 2011, 35-66.
- MEYER, KARLO, Grundlagen interreligiösen Lernens, Göttingen 2019.
- MICHALKE-LEICHT, WOLFGANG/ SAJAK, CLAUB PETER (Hg.), Vernünftig glauben. Arbeitsbuch für den katholischen Religionsunterricht, Braunschweig 2020.
- MILLS, SARA, Der Diskurs. Begriff, Theorie, Praxis. Aus dem Englischen von Ulrich Kriest, Tübingen-Basel 2007.
- PETZEL, PAUL/ RECK, NORBERT (Hg.), Von Abba bis Zorn Gottes. Irrtümer aufklären – das Judentum verstehen, 2. Aufl., Ostfildern 2017.
- REUTER, JULIA, Ordnungen des Anderen. Zum Problem des Eigenen in der Soziologie des Fremden, Bielefeld 2002; zugleich: Aachen, Techn. Hochsch. Diss. 2001.
- RIEGEL, CHRISTINE, Bildung – Intersektionalität – Othering, Bielefeld 2016.
- ROSENTHAL, GILBERT S./ HOMOLKA, WALTER, Das Judentum hat viele Gesichter. Eine Einführung in die religiösen Strömungen der Gegenwart, Aktual. Neuaufl., Berlin 2014.
- ROTHGANGEL, MARTIN, Antisemitismus als religionspädagogische Herausforderung. Eine Studie unter besonderer Berücksichtigung von Röm 9-11 (Lernprozeß Christen Juden 10), Freiburg-Basel-Wien 1995; zugleich: München, Univ. Diss. 1993.
- SAJAK, CLAUB PETER, Die Buchreligionen im Religionsbuch. Eine Untersuchung zur Darstellung von Judentum, Christentum und Islam in zugelassenen Unterrichtswerken für den Religionsunterricht. In: MOUHANAD KHOCHIDE u.a. (Hg.), Stereotype – Vorurteile – Ressentiments. Herausforderungen für das interreligiöse Lernen (Religiöse Bildung kooperativ 1), Göttingen 2022, 165-188.
- SCHRÖDER, BERND, Judentum, als Thema christlich verantworteter Bildung, WiReLex 2015.

- DERS., Judentum. In: RAINER LACHMANN/ MARTIN ROTHGANGEL/ BERND SCHRÖDER (Hg.), Christentum und Religionen elementar. Lebensweltlich – theologisch – didaktisch (Theologie für Lehrerinnen und Lehrer 5), Göttingen 2011, 113-138.
- DERS., Praktische Theologie und Religionspädagogik im Gespräch mit dem Judentum? Bilanzierende und perspektivische Überlegungen. In: PrTh 39 (2004), H. 4, 280-285.
- SCHWARZ-FRIESEL, MONIKA/ REINHARZ, JEHUDA, Die Sprache der Judenfeindschaft im 21. Jahrhundert (Europäisch-jüdische Studien 7), Berlin-Boston 2013.
- SEKRETARIAT DER DEUTSCHEN BISCHOFSKONFERENZ (Hg.), Kommission für die religiösen Beziehungen zum Judentum: „Denn unwiderruflich sind Gnade und Berufung, die Gott ge-währt“ (*Röm* 11,29). Reflexionen zu theologischen Fragestellungen in den katholisch-jüdischen Beziehungen aus Anlass des 50-jährigen Jubiläums von *Nostra aetate* (Nr. 4) (Verlautbarungen des Apostolischen Stuhls 203), Bonn 2016.
- SPICHAL, JULIA, Vorurteile gegen Juden im christlichen Religionsunterricht. Eine qualitative Inhaltsanalyse ausgewählter Lehrpläne und Schulbücher in Deutschland und Österreich (Arbeiten zur Religionspädagogik 57), Göttingen 2015; zugleich: Wien, Univ. Diss. 2014.
- TAYLOR, CHARLES, Ein säkulares Zeitalter. Aus dem Englischen von Joachim Schulte, Berlin 2012, 856-886.
- TOMBERG, MARKUS (Hg.), Leben gestalten 1. Unterrichtswerk für den katholischen Religionsunterricht, Stuttgart 2020.
- WILLEMS, JOACHIM, Judentum und Islam, interreligiöses Lernen und Othering im christlichen Religionsunterricht. In: STEFAN ALTMAYER u.a. (Hg.), Judentum und Islam unterrichten (Jahrbuch der Religionspädagogik 36), Göttingen 2020, 149-161.
- WITTEN, ULRIKE, Inklusion und Religionspädagogik (Religionspädagogik innovativ 38), Stuttgart 2021.
- ZENTRALWOHLFAHRTSSTELLE DER JUDEN IN DEUTSCHLAND E.V. (Hg.), Mitgliederstatistik der jüdischen Gemeinden und Landesverbände in Deutschland 1990-2000 (Auszug), Frankfurt am Main 2001.
- DIES., Mitgliederstatistik der jüdischen Gemeinden und Landesverbände in Deutschland 2021 (Langversion), Frankfurt am Main 2022.

Internetquellen

- BEN-RAFAEL, ELIEZER/ STERNBERG, YITZHAK/ GLÖCKNER, OLAF, Juden und jüdische Bildung im heutigen Deutschland. 2010: <https://archive.jpr.org.uk/object-ger188> [Letzter Zugriff: 26.05.2022].
- <https://www.cjcuc.org/2015/12/03/orthodoxe-rabbinische-erklärung-zum-christentum/> [Letzter Zugriff: 30.05.2022].
- https://www.duden.de/rechtschreibung/man_jemand_irgendeiner_irgendeine [Letzter Zugriff: 06.07.2022].
- <https://www.duden.de/sprachwissen/sprachratgeber/Das-Passiv> [Letzter Zugriff: 06.07.2022].
- <https://www.meetajew.de/> [Letzter Zugriff: 09.07.2022].

<https://www.n-tv.de/politik/Wie-der-Judenhass-zurueckkommt-article21323279.html>
[Letzter Zugriff: 31.05.2022].

https://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_decl_19651028_nostra-aetate_ge.html [Letzter Zugriff: 30.05.2022].

MINISTERIUM FÜR SCHULE UND BILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN,
Kernlehrplan für die Sekundarstufe I im Fach Katholische Religionslehre NRW (Heft
3403) 2019:
https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/204/g9_kr_klp_3403_2019_06_23.pdf [Letzter Zugriff: 01.08.2022].

ZENTRALRAT DER JUDEN IN DEUTSCHLAND/ KULTUSMINISTERKONFERENZ, Gemeinsame
Erklärung des Zentralrats der Juden in Deutschland und der Kultusministerkonferenz
zur Vermittlung jüdischer Geschichte, Religion und Kultur in der Schule.
2016: <https://www.kmk-zentralratderjuden.de/gemeinsame-erklaerung/> [Letzter
Zugriff: 18.07.2022].

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Kodierleitfaden	38
----------------------------------	----

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Ablaufmodell strukturierender Inhaltsanalyse (allgemein)	35
Abbildung 2: Darstellung des Judentums in "Leben gestalten 1".....	47
Abbildung 3: Das Wort Schalom.....	49
Abbildung 4: Darstellung des jüdisch-christlichen Verhältnisses in „Leben gestalten 1“ ..	51
Abbildung 5: Darstellung des Judentums in „Vernünftig glauben“	52
Abbildung 6: Weltkarte religiöse Konfessionen	53
Abbildung 7: Darstellung des jüdisch-christlichen Verhältnisses in „Vernünftig glauben“	55
Abbildung 8: Darstellung des Judentums in "Sensus Religion"	56
Abbildung 9: Darstellung des jüdisch-christlichen Verhältnisses in "Sensus Religion"	57
Abbildung 10: Darstellung des Judentums in "Moment mal! 1"	59
Abbildung 11: Jüdische Jugendliche über ihre Religion	60
Abbildung 12: Darstellung des jüdisch-christlichen Verhältnisses in "Moment mal! 1"	61
Abbildung 13: Darstellung des Judentums in "Moment mal! 2"	63
Abbildung 14: Darstellung des jüdisch-christlichen Verhältnisses in "Moment mal! 2"	65
Abbildung 15: Das Babylonische Exil.....	66
Abbildung 16: Darstellung des Judentums in "Kursbuch Religion"	66
Abbildung 17: Religionszugehörigkeiten in Deutschland (2018)	67
Abbildung 18: Darstellung des jüdisch-christlichen Verhältnisses in "Kursbuch Religion"	68

Abbildung 19: Darstellung des Judentums insgesamt	69
Abbildung 20: Darstellung des jüdisch-christlichen Verhältnisses insgesamt	71
Abbildung 21: Sonstige Auffälligkeiten insgesamt	71