

Der anwesende Abwesende

Das Verhältnis Judentum-Christentum in Schulbuch
und Unterricht der Fächer Religion und Ethik





Bildungsmedienforschung

Studien des Leibniz-Instituts für Bildungsmedien

Band 156

Herausgegeben von Eckhardt Fuchs

Redaktion

Wibke Westermeyer

Die Reihe ist referiert.

»Bildungsmedienforschung« ist die Fortsetzung der Reihe »Eckert.
Die Schriftenreihe«. Die Bandzählung wird fortgeführt.

Christine Chiriac

Der anwesende Abwesende

Das Verhältnis Judentum-Christentum in Schulbuch
und Unterricht der Fächer Religion und Ethik

V&R unipress

Gefördert durch:



Bundesministerium
für Forschung, Technologie
und Raumfahrt

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <https://dnb.de> abrufbar.

Das diesem Band zugrundeliegende Vorhaben wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Forschung, Technologie und Raumfahrt unter dem Förderkennzeichen 01UG2143B gefördert.

© 2026 bei der Autorin publiziert von Brill | V&R unipress, Robert-Bosch-Breite 10, D-37079 Göttingen, info@v-r.de, ein Imprint der Brill-Gruppe (Koninklijke Brill BV, Leiden, Niederlande; Brill USA Inc., Boston MA, USA; Brill Asia Pte Ltd, Singapore; Brill Deutschland GmbH, Paderborn, Deutschland; Brill Österreich GmbH, Wien, Österreich)

Koninklijke Brill BV umfasst die Imprints Brill, Brill Nijhoff, Brill Schöningh, Brill Fink, Brill mentis, Brill Wageningen Academic, Vandenhoeck & Ruprecht, Böhlau und V&R unipress.

Dieses Buch ist als Open-Access-Publikation verfügbar über <https://www.vr-elibrary.de>.

Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz.

Weitere Informationen finden Sie unter <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>.

Die Bedingungen der Creative-Commons-Lizenz für die Weiterverwendung gelten nicht für Inhalte, die nicht Teil der Open-Access-Publikation sind (z. B. Grafiken, Abbildungen, Fotos, Auszüge usw.). Diese erfordern ggf. die Einholung einer weiteren Genehmigung des Rechteinhabers. Die Verpflichtung zur Recherche und Klärung liegt allein bei der Partei, die das Material weiterverwendet.

Umschlagabbildung: © Christine Chiriac

Vandenhoeck & Ruprecht Verlage | www.vandenhoeck-ruprecht-verlage.com

ISSN 2749-408X (print) | ISSN 2749-4349 (digital)

ISBN 978-3-8471-2007-0 (print) | ISBN 978-3-7370-2007-7 (open access)

DOI <https://doi.org/10.14220/9783737020077>

Inhalt

Einleitung	9
Problemstellung	11
Das Verhältnis Judentum-Christentum	13
Forschungsstand und Forschungsfragen	15
Theoretisch-methodologische Grundlagen	18
Konkrete Schritte im Forschungsprozess	21
Lesehinweise und Buchstruktur	30
Christliche Perspektivierung	35
Was bedeutet christliche Perspektivierung?	35
»Den Kopf freibekommen für ein neues Thema«	39
Wessen Buch ist »die Bibel«?	41
Sind Hebräische Bibel und Altes Testament gleich?	44
Besteht »die Bibel« aus zwei Teilen?	47
Der machtvolle christliche Blick	48
Das »christliche Menschenbild«	52
Christliche Erzählbögen	56
»Jüdisch-christliche« Vermeidungsstrategien	57
Zusammenführung	60
Universalisierung	63
Was bedeutet Universalisierung?	63
Verallgemeinerungen	66
Parallelisierungen und Aktualisierungen	68
»Martin Luther King – ein wahrer Prophet?«	71
Zwischen damals und heute	76
Weitere Ausprägungen von Universalisierung	80
Aufgeklärte Erwartungen an das Judentum	81
»Es geht um Abrahams Vertrauen zu Gott«	86
Zusammenführung	90

Genealogie	95
Was bedeutet Genealogie?	95
Biografische Verhältnisbestimmungen	96
»Es war in dieser Stadt, in der Jesus gelebt hat«	101
Jüdische Verankerungen	109
Weitere genealogische Konstruktionen	111
Ein Blick auf die Sprache: Das Judentum als Ursprung	114
Das Judentum sichtbar machen	117
Zusammenführung	119
Nebeneinanderstellung	123
Was bedeutet Nebeneinanderstellung?	123
Hintergründe und Implikationen des Nebeneinanders	125
Was nicht passt, wird passend gemacht	128
»Weiß nicht, ist aus dem Netz«	130
Weltreligionen nebeneinander	133
»Eine wertvolle Zeit«	135
Vergleichbar oder zum Verwechseln ähnlich?	138
»Damit man die Tora nicht vergisst«	142
Jüdische Stimmen	146
Auch im Negativen ähnlich	148
Nivellierung zwecks Harmonie	150
Zusammenführung	154
Viktimisierung	157
Was bedeutet Viktimisierung?	157
Jüdisches Leben als Leerstelle	160
Verschränkungen von Viktimisierung und Nebeneinanderstellung	162
»Warum es damals zu diesen schlimmen Dingen kam«	168
Dreifache Überschneidungen oder die Shoah als Maßstab	170
Normalisierungen jüdischen Leids	172
Normalisierungen antijüdischer Positionen	174
»Esther hatte Angst vor Antisemitismus«	177
Zusammenführung	181
Abgrenzung	185
Was bedeutet Abgrenzung?	185
Der zwölfjährige Jesus im Tempel	187
Das Talionsprinzip	190
Jesus und die Pharisäer	194

»Wie heißen Jesu Feinde nochmal?«	198
Zwischen Reproduktion und Korrektur	201
Säkulare Abgrenzungen des »Neuen« vom »Alten«	205
»Ich würde das neue Spielzeug nehmen«	207
Zusammenführung	210
Schluss	213
Die sechs Modi im Überblick	215
Beitrag zur Forschung und Desiderate	224
Danksagung	229
Literaturverzeichnis	231
Schulbücher	244
Unterricht	246
Interviews	247
Lehrpläne	248

Einleitung

Diese diskurstheoretisch fundierte Studie untersucht Konstruktionen des Verhältnisses zwischen Judentum und Christentum (bzw. zwischen Judentum und einem christlich geprägten, säkularen Selbstbild) im schulischen Raum. Sie nimmt Schulbücher und Unterricht der Fächer katholische und evangelische Religion sowie Werte und Normen¹ in Niedersachsen in den Blick, analysiert aber auch Positionierungen von Lehrkräften.

Die Publikation leistet einen Beitrag zur erziehungswissenschaftlichen Antisemitismusforschung, indem sie diskursive Strukturen im untersuchten Feld aufzeigt, die Anschlusspotenzial für Antisemitismus bieten. Dies sind unter anderem Argumentationsmuster, Sprachbilder oder visuelle Darstellungen, die sich nicht eindeutig als antisemitisch, herabwürdigend oder diskriminierend einstufen lassen, und trotzdem als Andockstellen für Antisemitismus genutzt werden können, da sie beispielsweise ungleiche Subjektpositionen zuungunsten des Judentums einüben lassen, Dichotomisierungen beinhalten oder subtil eine Überhöhung des Selbstbildes auf Kosten des Judentums betreiben. Die Studie ist interdisziplinär angelegt und bezieht Debatten aus der erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung, der Bildungsmedienforschung und der antisemitismuskritischen Religionspädagogik ein. Antisemitismuskritik bedeutet dabei nicht nur die analytische Dekonstruktion bestimmter Bilder, sondern auch Selbstreflexion: Geprüft wird stets die eigene Verwobenheit in Denkklogiken, Machtverhältnisse, historische Bezüge und vermeintliche Selbstverständlichkeiten, die im untersuchten Feld zu finden sind.

Die Studie ist im vom Bundesministerium für Forschung, Technologie und Raumfahrt geförderten Verbundprojekt »Christliche Signaturen des zeitgenössischen Antisemitismus. Forschung, Analyse, Vermittlung« entstanden. Der Verbund hat sich von 2021 bis 2025 mit der Analyse religiös-christlicher Elemente des Antisemitismus in seinen historischen und gegenwärtigen Erscheinungsformen befasst. Das Teilprojekt, in dessen Rahmen die vorliegende Studie

1 »Werte und Normen« ist die Bezeichnung für den Ethikunterricht in Niedersachsen.

verfasst wurde, war am Leibniz-Institut für Bildungsmedien | Georg-Eckert-Institut in Braunschweig angesiedelt und untersuchte den aktuellen pädagogischen Umgang mit dem Thema Judentum in Schulbüchern, im Unterricht und in Positionierungen von Lehrkräften, während zwei Teilprojekte an der Freien Universität Berlin historische und theologische Fragestellungen bearbeiteten und ein weiteres Teilprojekt an den Evangelischen Akademien in Deutschland e.V. sich den Transferaktivitäten des Verbunds widmete. Partner des Verbunds waren das Selma Stern Zentrum für Jüdische Studien Berlin-Brandenburg, die Evangelische Akademie zu Berlin und das Netzwerk antisemitismus- und rassismuskritische Religionspädagogik und Theologie (*narrt*).

Forschungsleitend war die Feststellung einer fortwährenden Gemengelage von christlich-theologisch begründeten Ressentiments gegen Juden² (Antijudaismus) und der rassistischen und weltanschaulich-politischen Judenfeindschaft, die sich ab dem 19. Jahrhundert herausbildete (Antisemitismus). Um gezielt religiös-säkulare Interdependenzen im schulischen Raum in den Blick zu nehmen, verwendet diese Untersuchung, wie der gesamte Forschungsverbund, einen umfassenden Antisemitismusbegriff, der alle unterschiedlichen Formen von Judenfeindschaft einschließt und sich nicht allzu starr schon zu Beginn der Analyse auf eine trennscharfe Unterscheidung etwa zwischen Antijudaismus und Antisemitismus festlegt.³ Sie nimmt dabei die Argumente, die für eine begriffliche Trennung sprechen,⁴ zur Kenntnis, weiß aber auch, dass die Unterscheidung mitunter »apologetische Ziele«⁵ verfolgen kann, wenn sie Verschränkungen, Kontinuitäten und Verwobenheiten unsichtbar macht. Für die Fragestellung, die hier bearbeitet wird, ist wichtig, dass Antijudaismus und Antisemitismus miteinander verbunden sind und sich gewisse Grundstrukturen teilen.

2 Wenn es um »Juden« nicht als konkrete Personen, sondern als hermeneutische Kategorie geht, wird ausschließlich die männliche Form verwendet.

3 Vgl. Werner Bergmann und Mona Körte, »Einleitung: Antisemitismusforschung in den Wissenschaften«, in: dies. (Hg.), *Antisemitismusforschung in den Wissenschaften*, Berlin: Metropol, 2004, 9–23, 9; Ekkehard W. Stegemann, »Von der Schwierigkeit, sich von sich zu unterscheiden. Zum Umgang mit der Judenfeindschaft in der Theologie«, in: Bergmann und Körte (Hg.), *Antisemitismusforschung in den Wissenschaften*, 47–66, 50.

4 Vgl. Rainer Kampling, »Theologische Antisemitismusforschung. Anmerkungen zu einer transdisziplinären Fragestellung«, in: Bergmann und Körte (Hg.), *Antisemitismusforschung in den Wissenschaften*, 67–81, 72.

5 Axel Töllner, »Von christlichem Antijudaismus im modernen Antisemitismus«, in: *Zeitschrift für Religion, Gesellschaft und Politik* 6 (2022), 139–159, <https://doi.org/10.1007/s41682-022-00101-8>, 139.

Problemstellung

Erziehungswissenschaftliche Migrationsforschung beschäftigt sich zentral mit der Frage, wie es dazu kommt, dass abwertende Konstruktionen des »Anderen« im pädagogischen Raum fortbestehen oder gar verfestigt werden, »obwohl dies weder den Intentionen der Handelnden noch den normativen Ansprüchen der Bildungsinstitutionen entspricht«. ⁶ Die Frage gilt auch für den Gegenstand der vorliegenden Publikation: Abwertende Darstellungen des Judentums sind im schulischen Raum weiterhin vorhanden, obwohl dies mit Absichten bzw. Absichtserklärungen und auch mit Normsetzungen der Bildungsakteure kollidiert.

Die Vermutung liegt nahe, dass es nicht (allein) mit Absichten oder Normen zu tun hat. Die Forschung bestätigt, dass Antisemitismusprävention in der Schule mit »eindimensionale[n] Bildungskonzepte[n], die auf die »gute Absicht« und die »richtige Haltung« von Bildner/-innen oder auf »gute Materialien« setzen«, ⁷ nicht ausreichend gesichert ist. Zudem sind die normativen Setzungen der Institutionen zwar anti-antisemitisch, der Antisemitismus selbst ist im pädagogischen Raum aber vor allem latent, unbewusst und schwer zu greifen. ⁸

Gleichzeitig gibt es im Umfeld der Jugendlichen von heute einen durchaus filterlosen Antisemitismus, der stets auch auf »Grundkonstanten judenfeindlicher Sprachgebrauchsmuster« ⁹ zurückgreift. Die Tabuisierungsschwelle sinkt schon seit längerem und fehlt gerade im Internet über weite Strecken ganz. Die Rolle der schulischen Bildung ist in diesem Kontext maßgeblich: Menschen erleben in der Schule oft ihre ersten Berührungen mit bestimmten Themen und Verhältnissen, Wissensordnungen werden hier (re-)produziert, der Blick auf sich selbst und auf »Andere« wird eingeübt. Schule ist aber auch (potenziell) ein gewichtiges Korrektiv für Bilder, die außerschulisch vermittelt werden. Und nicht zuletzt ist Schule, sind Schulbücher, in manchen Biografien vielleicht einer der wenigen Orte der Begegnung mit dem Judentum überhaupt. ¹⁰

6 Ingrid Gogolin und Marianne Krüger-Potratz, *Einführung in die interkulturelle Pädagogik*, 3. Aufl., Opladen: Barbara Budrich, 2020, <https://doi.org/10.36198/9783838586069>, 244.

7 Marc Grimm und Stefan Müller, »Bildung gegen Antisemitismus – aber wie und gegen welchen?«, in: dies. (Hg.), *Bildung gegen Antisemitismus. Spannungsfelder der Aufklärung*, Frankfurt am Main: Wochenschau, 2021, 7–20, <https://elibrary.utb.de/doi/epdf/10.46499/9783734411410>, 8.

8 Vgl. Olaf Kistenmacher, »Latente Formen des Antisemitismus in der Bildungsarbeit. Theoretische Zugänge und Handlungsstrategien«, in: Grimm und Müller (Hg.), *Bildung gegen Antisemitismus*, 167–181, 169.

9 Monika Schwarz-Friesel, »Aktueller Antisemitismus. Konzeptuelle und verbale Charakteristika«, *Bundeszentrale für Politische Bildung*, 07. September 2015, <https://www.bpb.de/themen/antisemitismus/dossier-antisemitismus/211516/aktueller-antisemitismus/>, zuletzt geprüft am 05. Oktober 2025, 4.

10 Vgl. Sivane Hirsch und Marie Mc Andrew, »Le traitement du judaïsme dans les manuels scolaires d'éthique et culture religieuse au Québec contribue-t-il à un meilleur vivre-en-

Diese Studie blickt auf Fächer, die im Schulkanon eher *nicht* die meiste Aufmerksamkeit bekommen, in denen aber wichtige Fragen über Selbstverständnisse, Werte, gesellschaftliches Zusammenleben und Sinngebung thematisiert und auch Kenntnisse über »andere« Religionen und Weltansichten vermittelt werden.¹¹ Dabei erreicht der Religionsunterricht mit seinen Angeboten vergleichsweise viele junge Menschen.¹² Dem Ethikunterricht wiederum wird in jüngerer Zeit im Kontext der Migrationsgesellschaft zunehmend eine integrationspädagogische Bedeutung zugemessen: Dank der Vermittlung einer gemeinsamen Werteorientierung sei das Fach im von Vielfalt geprägten Klassenraum unverzichtbar.¹³

Forschungsansätze, die auf die Korrektur »negativer« Darstellungen des »Anderen« abzielen, sind vor diesem Hintergrund wichtig. Sie sind sowohl in der Antisemitismusforschung als auch in der Bildungsmedienforschung verbreitet.¹⁴ Es steht außer Frage, dass derartige optimierungsorientierte Arbeiten einen wertvollen Beitrag zur Prävention leisten. Wie weiter unten in den empirischen Kapiteln an nicht wenigen Stellen sichtbar wird, findet in der Bildungspraxis auf Grundlage von forschungsbasierten, begründeten Kritiken und konkreten Empfehlungen eine bedeutende antisemitismuskritische Überarbeitung von

semble?«, in: *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill* 48, 1 (2013), 99–114, <https://doi.org/10.7202/1018403ar>, 100.

11 Vgl. Peter Kriesel u. a., *Denkschrift zum Ethikunterricht – Zwischen Diskriminierung und Erfolg*, Im Auftrag des Fachverbandes Ethik (Bundesverband), 2016, https://www.fachverband-ethik.de/fileadmin/user_upload/grundlagentexte/Denkschrift_zum_Ethikunterricht_2016-k_2_c_1_.pdf, zuletzt geprüft am 26. September 2025, 18.

12 Vgl. Ariane Dihle, »Verzerrte Bilder: Antijüdische Darstellungen finden sich auch in aktuellen Religionsbüchern«, in: *zeitzeichen* 4 (2023), 18–20, <https://zeitzeichen.net/node/10347>, zuletzt geprüft am 05. Oktober 2025, 20.

13 Vgl. Kriesel u. a., *Denkschrift*, 20.

14 Vgl. kritisch dazu Klaus Holz und Thomas Hauray, *Antisemitismus gegen Israel*, Hamburg: Hamburger Edition, 2021, 12; Thomas Höhne, »Schulbuchforschung«, in: Ingrid Gogolin u. a. (Hg.), *Handbuch interkulturelle Pädagogik*, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 2018, 235–238, <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.36198/9783838586977>; Thomas Höhne, *Schulbuchwissen. Umriss einer Wissens- und Medientheorie des Schulbuchs*, Frankfurt am Main: Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main, 2003. Schon vor längerer Zeit kritisierte Peter Weinbrenner die – wie er sie nannte – »Defizitanalysen« in der Schulbuchforschung unter dem Aspekt der »Gratwanderung zwischen Empirie und Normativität«. Vgl. ders., »Grundlagen und Methodenprobleme sozialwissenschaftlicher Schulbuchforschung«, in: Richard Olechowski (Hg.), *Schulbuchforschung*, Frankfurt am Main: Lang, 1995, 21–45, 39. Dies soll nicht bedeuten, dass es (insbesondere in jüngerer Zeit) nicht auch eine theoretisch-methodische Diversifizierung gibt. Vgl. Annkatrin Bock, »Theories and methods of textbook studies«, in: Eckhardt Fuchs und Annkatrin Bock (Hg.), *The Palgrave handbook of textbook studies*, London: Palgrave Macmillan, 2018, 57–70, https://doi.org/10.1057/978-1-137-53142-1_4; sowie Eckhardt Fuchs und Kathrin Henne, »History of textbook research«, in: Fuchs und Bock (Hg.), *The Palgrave handbook of textbook studies*, 25–56, https://doi.org/10.1057/978-1-137-53142-1_3.

Bildungsmedien bzw. auch eine Sensibilisierung der Lehrkräfte statt. Gleichzeitig geht diese Studie einen anderen Weg, den vor allem die Ausrichtung der Forschungsfrage nahelegt. Sie befasst sich nicht vorrangig mit dem Aufspüren antijüdischer »Vorurteile«¹⁵ bzw. dem Bewerten »negativer oder positiver« Darstellungen in Bildungsmedien und im Unterricht oder in Positionierungen von Lehrkräften. Sie nimmt auch nicht nur das Bild des jüdischen »Anderen« in den Blick. Stattdessen analysiert sie selbstreflexiv Konstruktionen des Judentums in ihrem Zusammenspiel mit (nichtjüdischen) Selbstbildern.

Das Verhältnis Judentum-Christentum

David Nirenberg argumentiert, dass eine Distanzierung vom und eine Funktionalisierung des Judentums, die sich im Antisemitismus unterschiedlich stark manifestieren kann, keine Randerscheinung ist, sondern zum Kern des »westlichen« Denkens und Weltbilds gehört.¹⁶ Somit sind problematische Konstruktionen des Judentums nichts, was man ausschließlich durch die Korrektur von Symptomen bearbeiten kann, sondern sie müssen (auch) »tiefenscharf in ihrem kulturell verankerten Sinn«¹⁷ verstanden werden. Die vorliegende Publikation stützt sich zentral auf die Erkenntnis, dass Bilder des jüdischen »Anderen« stets mit den jeweiligen nichtjüdischen Selbstbildern zusammenhängen bzw. dass signifikante Erkenntnisse über antisemitische Mechanismen »nicht im Judenbild, nicht im Selbstbild, sondern im Zusammenhang beider zu erwarten«¹⁸ sind.

Das Verhältnis zwischen Christentum und Judentum ist dabei von jeher durch eine einzigartige Spannung gekennzeichnet. Zum einen beziehen sich beide Instanzen auf den *einen* Gott. Die »Irritation«¹⁹, dass der Gott des Christentums gleichzeitig der Gott des Judentums ist, trifft den Kern christlicher Theologie. Das Christentum ist substanziell auf das Judentum angewiesen, und viele seiner

15 Für eine kritische Auseinandersetzung mit dem Vorurteilsbegriff s. Höhne, *Schulbuchwissen*, 35–42.

16 Vgl. David Nirenberg, *Anti-Judaismus: Eine andere Geschichte des westlichen Denkens*, übersetzt von Martin Richter, München: C.H. Beck, 2017. »Der Westen« ist bei Nirenberg und in der vorliegenden Studie ein symbolischer Begriff. Vgl. auch Andreas Reckwitz, *Das Ende der Illusionen. Politik, Ökonomie und Kultur in der Spätmoderne*, 4. Aufl., Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2020, 48.

17 Holz und Haury, *Antisemitismus gegen Israel*, 2.

18 Ebd., 356.

19 Martin Hailer, »Christlich-jüdischer Dialog und seine für den Religionsunterricht relevanten Erträge«, in: Stefan Altmeyer u. a. (Hg.), *Judentum und Islam unterrichten. Jahrbuch der Religionspädagogik*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2020, 88–100, <https://doi.org/10.13109/9783666702976.88>, 90.

zentralen theologischen Aussagen können im Lichte einer Auseinandersetzung mit dem Judentum gelesen werden.²⁰

Aussagen des Christentums über das Judentum blicken zum anderen auf eine Tradition zurück, die konsequent ersteres überhöhte und letzteres abwertete, sodass sich christlicherseits »[k]aum ein Bibelvers [...] finden [wird], der im Laufe der Zeit nicht wenigstens die eine oder andere antijüdische Auslegung erfahren hätte.«²¹ Besonders Dichotomien wie »Verheißung/Erfüllung, Gesetz/Evangelium oder Partikularität/Universalität«²² tragen dabei ein christliches Vermächtnis und sind bis heute auch in der säkularen Welt zu finden. Die Verbindung von Judentum und Christentum ist jedoch im vergangenen halben Jahrhundert vor allem im Rahmen des christlich-jüdischen Dialogs grundlegend revidiert worden; die Erfahrung der Shoah, aber auch die Anerkennung der unlösbaren historischen und theologischen Angewiesenheit des Christentums auf das Judentum spielten dabei eine maßgebliche Rolle.²³

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen ist es für den analytischen Blick im Folgenden wichtig, nicht von vornherein nur die *Distanz* zwischen Christentum und Judentum zu untersuchen, sondern vor allem die *Nähe* – denn der Sitz des Antijudaismus ist nicht in der Distanz, sondern in der Nähe des Christentums zum Judentum verortet.²⁴ Das Judentum ist für das Christentum »eine ›nicht-andere‹ und eine ›andere‹ Religion zugleich.«²⁵ Entsprechend muss sie auch untersucht werden.

20 Vgl. Stegemann, »Von der Schwierigkeit«, 48; Johannes Heil, »Kirchen- und Theologiegeschichte angesichts des jüdisch-christlichen Dialogs«, in: Christian Rutishauser, Barbara Schmitz und Jan Woppowa (Hg.), *Jüdisch-christlicher Dialog. Ein Studienhandbuch für Lehre und Praxis*, Tübingen: Mohr Siebeck, 2024, 140–154, 141.

21 Johannes Heil, »Synagoge, Ecclesia, und... Judenfeindschaft als Gegenstand der Mittelalterforschung«, in: Bergmann und Körte (Hg.), *Antisemitismusforschung in den Wissenschaften*, 83–116, 105.

22 Hailer, »Christlich-jüdischer Dialog«, 92.

23 Die Geschichte und der aktuelle Stand des Dialogs sind aus mehreren Perspektiven zusammengefasst bei: Rutishauser, Schmitz und Woppowa (Hg.), *Jüdisch-christlicher Dialog*.

24 Vgl. Kampling, »Theologische Antisemitismusforschung«, 75.

25 Joachim Willems und Ariane Dihle, »Wer repräsentiert ›das‹ Judentum im christlichen Religionsunterricht? Überlegungen zur didaktischen Reduktion und Gestaltung von Unterrichtsmaterialien«, in: *Zeitschrift für Religion Gesellschaft und Politik* 8 (2024), 601–626, <https://doi.org/10.1007/s41682-024-00181-8>, 612. Die Formulierung ist nicht nur im übertragenen Sinne zu lesen. Christian Rutishauser weist darauf hin, dass die vatikanische Kommission für die religiösen Beziehungen zum Judentum nicht dem Sekretariat für den interreligiösen Dialog zugeordnet ist, sondern jenem für die Einheit der Christen. Vgl. ders., »Jüdisch-christlicher Dialog aus katholischer Perspektive«, in: Rutishauser, Schmitz und Woppowa (Hg.), *Jüdisch-christlicher Dialog*, 7–23, 9. Das Sekretariat selbst begründet dies theologisch. Vgl. https://www.christianunity.va/content/unitacristiani/it/commissione-per-i-rapporti-religiosi-con-l-ebraismo/commissione-per-i-rapporti-religiosi-con-l-ebraismo-crr/documenti-della-commissione/_perche-i-doni-e-la-chiamata-di-dio-sono-irrevocabili-rm-11-29-/de.html, zuletzt geprüft am 14. Januar 2026, Pkt. 3.

Forschungsstand und Forschungsfragen

Erziehungswissenschaftliche Antisemitismusforschung, antisemitismuskritische Religionspädagogik und Bildungsmedienforschung widmen sich schon länger der Untersuchung von Darstellungen des Judentums im christlichen Religionsunterricht. Dabei stehen die verwendeten Schulbücher in vielen Studien im Mittelpunkt. Jüngere Arbeiten stellen generell einen Wandel in Bezug auf das Bild des Judentums in Schulbüchern fest.²⁶ In aktuellen Lehrwerken sei kein expliziter Antisemitismus (mehr) zu finden,²⁷ erkennbar seien vielmehr Interesse, Sensibilität und Empathie in Bezug auf das Thema.²⁸

Oftmals sind die Erkenntnisse der Forschung in Form eines Lobs mit Einschränkungen formuliert, wobei die Studien zunächst Verbesserungen feststellen, um daraufhin auf das Fortbestehen bzw. die Verschiebung »problematischer« Aspekte zu verweisen. Die Anerkennung der Verwurzelung des Christentums im Judentum sei in evangelischen Schulbüchern mittlerweile verankert, die Verhältnisbestimmung Judentum-Christentum folge jedoch weiterhin tradierten, vereinnahmenden Mustern.²⁹ In katholischen Religionsschulbüchern stünden die Pharisäer in einem vorteilhafteren Licht als üblich, es gebe aber weiterhin auch Abwertungsmomente.³⁰ Man finde keine antijüdischen Stereotype in Rohform mehr, dafür aber Verschiebungen fragwürdiger Darstellungen etwa von der Person Jesu auf Paulus.³¹ In ein und demselben Schulbuch gebe es

26 Vgl. Martin Vahrenhorst, »Der Umgang mit Antisemitismus im christlichen Religionsunterricht«, in: Zentralrat der Juden in Deutschland (Hg.), »Du Jude«: *Antisemitismus-Studien und ihre pädagogischen Konsequenzen*, Berlin/Leipzig: Hentrich & Hentrich, 2020, 247–252, 249.

27 Vgl. Matthias Springborn, »Evangelischer Religionsunterricht«, in: Dirk Sadowski u. a., *Darstellungen der jüdischen Geschichte, Kultur und Religion in Schulbüchern des Landes Nordrhein-Westfalen. Abschlussbericht (Januar 2023)*, Braunschweig: Leibniz-Institut für Bildungsmedien | Georg-Eckert-Institut, 2023, 243–273, https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/darstellung_juedische_geschichte_kultur_religion_schulbuecher_nrw_abschlussbericht_gei_januar_2023.pdf, zuletzt geprüft am 05. Oktober 2025, 271.

28 Vgl. Dirk Sadowski, »Zusammenfassung«, in: ders. u. a. (Hg.), *Darstellungen der jüdischen Geschichte*, 434–462, 460.

29 Vgl. Joachim Willems und Ariane Dihle, »Identität als Problem? Judentum im evangelischen Religionsunterricht«, in: Reinold Mokrosch u. a. (Hg.), *Antisemitismusprävention in der Grundschule – durch religiöse Bildung*, Göttingen: V&R unipress, Universitätsverlag Osna-brück, 2020, 243–260, <https://doi.org/10.14220/9783737001564.243>, 255.

30 Vgl. Siegmund Sachse, »Katholischer Religionsunterricht«, in: Dirk Sadowski u. a., *Darstellungen der jüdischen Geschichte*, 275–309, 307f.

31 Vgl. Matthias Blum, »Gottesmörder oder bevorzugte Geschwister? Die Rolle der Juden in katholischen Religionsbüchern im Spiegel der Aufgaben«, in: Eva Matthes und Sylvia Schütze (Hg.), *Aufgaben im Schulbuch: Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung*, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 2011, 279–288, <https://elibrary.utb.de/doi/epdf/10.35468/9783781551060>, 284.

»[s]ehr gute Darstellungen« sowie »problematische Befunde«. ³² Verbesserungen seien durchaus erkennbar, es bestehe aber stellenweise weiterhin eine Anschlussfähigkeit an antijüdische Narrative. ³³ Insgesamt, so eine der Studien, fehle in den Schulbüchern eine angemessene christlich-jüdische Verhältnisbestimmung. ³⁴

Analysen von Bildern des Judentums in Ethikbüchern sind selten, stellen aber fest, dass die Schulbücher dieses Fachs sich inhaltlich den Religionsschulbüchern nähern, ³⁵ dass das Christentum trotz der weltanschaulichen und religiösen Neutralität des Fachs Ethik präferenziell behandelt wird, ³⁶ bzw. dass nicht-christliche Religionen mitunter abwertend dargestellt werden. ³⁷ Insgesamt verweisen Schulbuchstudien auf gut gemeinte Fehlgriffe bzw. »verpasste Gelegenheiten«, ³⁸ aber auch auf »neuralgische« ³⁹ Motive, die für eine Herabsetzung des Judentums aus christlicher/christlich geprägter Sicht anfällig bleiben.

Interviews mit Lehrkräften der drei Fächer sowie Beobachtungen schulischen Unterrichts finden in der Forschung kaum statt. Einige wenige Studien befassen sich mit Äußerungen von Lehrkräften über die Erinnerung an den Holocaust im Religionsunterricht ⁴⁰ bzw. mit dem interreligiösen Lernen, ⁴¹ geben Einblicke in

32 Sadowski, »Zusammenfassung«, 459.

33 Vgl. Dihle, »Verzerrte Bilder«, 19; Nina Kölsch-Bunzen, *Gut aufgestellt gegen Antisemitismus? Die Förderung von Antisemitismusprävention in Kindertagesstätten und Schulen durch Kinderbibeln, Kinderkorane und Schulbücher*, Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 2022.

34 Vgl. Julia Spichal, *Vorurteile gegen Juden im christlichen Religionsunterricht: Eine qualitative Inhaltsanalyse ausgewählter Lehrpläne und Schulbücher in Deutschland und Österreich*, Göttingen: V&R unipress, 2015, <https://doi.org/10.14220/9783737004213>, 83.

35 Vgl. Siegmund Sachse, »Praktische Philosophie«, in: Dirk Sadowski u. a., *Darstellungen der jüdischen Geschichte*, 320–363.

36 Vgl. Anita Rösch, »Ethikbücher als Integrationsmedien?«, in: Klaus Spenlen und Susanne Kröhnert-Othman (Hg.), *Integrationsmedium Schulbuch. Anforderungen an islamischen Religionsunterricht und seine Bildungsmaterialien*, Göttingen: V&R unipress, 2012, 159–181, 176.

37 Vgl. Zrinka Stimac, »Wir, die Anderen und die Fremden. Der Umgang mit religiöser Vielfalt in ausgewählten Ethikbüchern«, in: *Non Fiktion: Arsenal der anderen Gattungen* 9, 2 (2014), 45–62, <http://dx.doi.org/10.15496/publikation-108672>.

38 Hirsch und Mc Andrew, *Le traitement du judaïsme*, 112.

39 Martin Rothgangel, »Von der Diagnose zur Therapie: Christliche Identität ohne Antijudaismus«, in: *Theo-Web* 1, 2 (2002), 80–97, <https://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2002-02/rothgangel2.pdf>, zuletzt geprüft am 05. Oktober 2025, 84.

40 Vgl. Forschungsgruppe REMEMBER, *Erinnerung an den Holocaust im Religionsunterricht. Empirische Einblicke und didaktische Impulse*, Stuttgart: Kohlhammer, 2020; Reinhold Boschki, »Der Beitrag religiöser Bildung zur Antisemitismus-Prävention. Bericht aus einem internationalen Forschungsprojekt«, in: *Theo-Web* 18, 1 (2019), 62–74, <https://doi.org/10.23770/tw0086>.

41 Vgl. Friedrich Schweitzer und Mirjam Rutkowski, »Judentum und Islam als gemeinsames Thema unterrichten? Theoretische Perspektiven und empirische Befunde«, in: Altmeyer u. a. (Hg.), *Judentum und Islam unterrichten*, 175–186, <https://doi.org/10.13109/9783666702976>. 175; zudem Friedrich Schweitzer und Ibtisama Bucher, *Judentum und Islam im Religions-*

die universitäre Lehrkultur christlicher Religionslehrkräfte,⁴² untersuchen Antisemitismus im gesamten schulischen Kontext aus der Perspektive Betroffener⁴³ und befragen Bildungspraktikerinnen und -praktiker im Hinblick auf Prävention bzw. Intervention.⁴⁴ Generell stellt die Analyse von Thematisierungen des Judentums im Unterricht und in Positionierungen von Lehrkräften eine Forschungslücke dar.⁴⁵

Für diese Studie sind zwei Beobachtungen aus dem Forschungsstand besonders wichtig. Julia Spichal stellt zum einen fest, dass die »Darstellung des christlich-jüdischen Verhältnisses immer dann durch Kontrastschemata erfolgt, wenn die christliche Identität an Profil zu verlieren droht«.⁴⁶ Hier bestätigt die Autorin die enge Interdependenz zwischen nichtjüdischem Selbstbild und jüdischem Fremdbild, von der auch die vorliegende Studie ausgeht. Die andere Beobachtung stammt von Matthias Springborn, der *en passant* anmerkt, dass Aspekte jüdischer Geschichte in Religionsschulbüchern im Zusammenhang mit Inhalten der Hebräischen Bibel/des Alten Testaments (AT)⁴⁷ vorkommen, al-

unterricht. Theoretische Analysen und empirische Befunde im Horizont interreligiösen Lernens, Münster/New York: Waxmann, 2020.

42 Vgl. Andreas Kubik-Boltres, »Zu eigenen ›blinden Flecken‹ interreligiösen Lernens. Hermeneutische Beobachtungen zur Paderborn-Osnabrücker Studie von 2021«, in: *Theo-Web* 21, 2 (2022), 296–315, <https://doi.org/10.23770/tw0263>.

43 Vgl. Julia Bernstein, *Antisemitismus an Schulen in Deutschland. Befunde – Analysen – Handlungsoptionen*, Weinheim: Beltz Juventa, 2020; Julia Bernstein, »Mach mal keine Judenaktion!«: Herausforderungen und Lösungsansätze in der professionellen Bildungs- und Sozialarbeit gegen Antisemitismus, Frankfurt am Main: University of Applied Sciences, 2018, https://www.frankfurt-university.de/fileadmin/standard/Aktuelles/Pressemitteilungen/Mach_mal_keine_Judenaktion__Herausforderungen_und_Loesungsansaeetze_in_der_professionellen_Bildungs-_und_Sozialarbeit_gegen_Anti.pdf, zuletzt geprüft am 26. September 2025.

44 Vgl. Marina Chernivsky und Friederike Lorenz-Sinai, *Antisemitismus im Kontext Schule. Deutungen und Praktiken von Lehrkräften*, Weinheim: Beltz Juventa, 2023.

45 Vgl. Jan-Hendrik Herbst, »Unterrichtsmaterialien als Ort der Ideologieproduktion? Perspektiven kritischer Religionsbuchanalyse in der Gegenwart«, in: *Theo-Web* 21, 1 (2022), 115–134, <https://doi.org/10.23770/tw0238>, 127; Boschki, »Der Beitrag religiöser Bildung«, 71; Schweitzer und Rutkowski, »Judentum und Islam«, 175.

46 Spichal, *Vorurteile gegen Juden*, 12; ähnlich 82.

47 Diese Studie selbst schreibt meist »Hebräische Bibel/Altes Testament« bzw. »AT« sowie »Neues Testament« bzw. »NT«. Sie verwendet dabei die Bezeichnungen »Altes Testament« sowie »Neues Testament« und nicht die von Erich Zenger geprägten Begrifflichkeiten »Erstes Testament« bzw. »Zweites Testament«. Vgl. Erich Zenger, *Das Erste Testament. Die jüdische Bibel und die Christen*, unveränd. Nachdr. der 4. Aufl., Kleveland: Topos Plus, 2011. Dies geschieht vor allem aus Gründen der sprachlichen Konvention, aber auch, weil »alt« nicht zwangsläufig abwertend gelesen werden muss. »Alt« kann auch »ehrwürdig« und »autoritativ« bedeuten. Vgl. Barbara Schmitz, »Exegese des Alten Testaments angesichts des jüdisch-christlichen Dialogs«, in: Rutishauser, Schmitz und Woppowa (Hg.), *Jüdisch-christlicher Dialog*, 121. Auf die Ambivalenz um diesen Begriff im beobachteten Forschungsfeld geht die Studie im Kapitel »Abgrenzung« ein (Unterkapitel »Ich würde das neue Spielzeug nehmen«), dort verweist sie auch (kursorisch) auf die theologische Debatte.

lerdings meistens »ohne explizit auf den jüdischen Kontext zu verweisen.«⁴⁸ Der Satz überrascht, signalisiert er doch eine simultane Präsenz und Absenz des Judentums im christlichen Religionsschulbuch. Diese Gleichzeitigkeit ist in der vorliegenden Untersuchung zentral.

Daher ist die Frage von Bedeutung, wie Judentum und Christentum im untersuchten Korpus ins Verhältnis gesetzt werden: Wie wird das christliche Selbstbild im Verhältnis zum jüdischen »Anderen« konstruiert? Wie wird das Judentum als eine differente und doch dem »Eigenen« verwandte Instanz gezeichnet?⁴⁹ Damit hängt, diskurstheoretisch betrachtet, auch die Frage nach Wissensordnungen, Subjektpositionen und Funktionen zusammen: Welche Wissensordnungen werden erzeugt? Welche Subjektpositionen gehen damit einher? Welche Funktion erfüllt der jüdische »Anderer« für die Konstruktion des Christentums als »Eigenes«? Und umgekehrt: Welche Rolle spielt das christlich geprägte Selbstbild für Konstruktionen des Judentums?

Sicherlich gehen die genannten Problematiken weit über die Grenzen der schulischen Bildung hinaus. Auch die erwähnte Grundspannung im Verhältnis Judentum-Christentum als solche reicht tief in die Vergangenheit zurück. Sie ist auf vielen Ebenen entsprechend sedimentiert und gehört eher zu den vermeintlichen Selbstverständlichkeiten der Gesamtgesellschaft als zu den schulspezifischen Angelegenheiten. Gleichzeitig ist gerade Schule ein Raum, der bedeutsame Zugänge zur gesellschaftlichen Zukunft eröffnet und diese formt, weshalb es lohnt, verdeckte Mechanismen gerade hier offenzulegen und reflektierbar zu machen.

Theoretisch-methodologische Grundlagen

Die soeben formulierten Fragestellungen werden im Folgenden mittels einer erziehungswissenschaftlichen, praxeologischen, ethnographischen Diskursanalyse untersucht. Die Studie ist erziehungswissenschaftlich insofern, als sie Schule als Ort betrachtet, »an welchem als wahr geltendes Wissen [...] von sozialen

48 Springborn, »Evangelischer Religionsunterricht«, 270.

49 Der Begriff »Instanz« ist an dieser Stelle bewusst gewählt. Er markiert zum einen, dass das Judentum mehr ist als das, wofür es aktuell meist gehalten wird (und zwar eine Religion). Es ist Volk, Kultur, Erinnerungsgemeinschaft. Zum anderen ist es aber auch – und das soll in dieser Studie als heuristische Sehhilfe dienen – »eine Kategorie, ein Repertoire von Ideen und Attributen, mit denen Nichtjuden ihre Welt deuten und kritisieren können«. Nirenberg, *Anti-Judaismus*, 15.

AkteurInnen diskursiv produziert wird, in Regeln, Normen und Glaubenssätzen institutionalisiert ist, und subjektivierende Wirkungen entfaltet«. ⁵⁰

Die praxeologische Ausrichtung des Forschungsdesigns wiederum beruht darauf, dass im Mittelpunkt der Untersuchung (in den Schulen) das pädagogische Handeln unter dem Aspekt der transaktionellen, prozesshaften Herstellung von Identität und Differenz steht. Sofern Antisemitismus in Anlehnung an Nirenberg als umfassende Denkweise verstanden wird, stellt sich die Frage der Definition einer solchen Denkweise. Hierbei steht aus Sicht der Praxistheorie ein praktisches Wissen (wenn man so möchte, eine praktische Denkweise) im Mittelpunkt, wobei Tun und Wissen eng miteinander verflochten sind. ⁵¹ Dieses Wissen bzw. diese Denkweise ist stets »nur in Zuordnung zu einer Praktik zu verstehen und zu rekonstruieren«. ⁵² Pädagogisches Handeln beinhaltet also körperliches Können, aber auch sprachliches Handeln. ⁵³ Um dies an einem Beispiel festzumachen: Bei den Interviews mit Lehrkräften und bei den Unterrichtsbeobachtungen lag das Augenmerk nicht darauf, welches Wissen die Personen besaßen oder welche Einstellungen sie offenbarten, sondern welches Wissen sie bei der Konstruktion unterschiedlicher Gegenstände einsetzten und auf welche Weise sie Wirklichkeit konstituierten. ⁵⁴

Ethnografisch ist die Studie sowohl in methodischer Hinsicht, da Unterricht aus nächster Nähe und mit Methoden der Ethnografie beobachtet wurde, als auch in Bezug auf die übergreifende Forschungshaltung. ⁵⁵ So nahm die Verfasserin im Verhältnis zum Beobachteten eine Außenperspektive ein, suchte aber gleichzeitig die Binnenperspektive. Die Analyse bewegt sich somit zwischen

50 Julia Biermann und Lisa Pfahl, »Wissen«, in: Inga Truschkat und Inka Bormann, *Einführung in die erziehungswissenschaftliche Diskursforschung: Forschungsgehalt, zentrale Konzepte, Beispiele für die Durchführung*, Weinheim: Beltz Juventa, 2020, 18–28, 21.

51 Vgl. Andreas Reckwitz, *Unscharfe Grenzen. Perspektiven der Kultursoziologie*, Bielefeld: transcript, 2008; Theodore R. Schatzki, »Introduction. Practice Theory«, in: ders. u. a. (Hg.), *The Practice Turn in contemporary theory*, London/New York: Routledge, 2001, 1–14; Katja Maria Hyde und Nick Hopwood, »Practices and knowing in transnational knowledge-intensive service-provision«, in: *human relations* 72, 12 (2012), 1948–1972, <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0018726718815555>, zuletzt geprüft am 26. September 2025.

52 Andreas Reckwitz, »Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken: Eine sozialtheoretische Perspektive«, in: *Zeitschrift für Soziologie* 32, 4 (2003), 282–301, 292, Herv. i. Orig.

53 Vgl. Daniel Wrana und Antje Langer, »An den Rändern der Diskurse. Jenseits der Unterscheidung diskursiver und nicht-diskursiver Praktiken«, in: *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* 8, 2 (2007), 20, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0702206>, zuletzt geprüft am 26. September 2025, Abs. 13.

54 Vgl. Kerstin Jergus, »Die Analyse diskursiver Artikulationen: Perspektiven einer poststrukturalistischen (Interview-)Forschung«, in: Christiane Thompson u. a. (Hg.), *Interferenzen: Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung*, Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, 2014, 51–70, 56.

55 Vgl. Georg Breidenstein, Stefan Hirschauer, Herbert Kalthoff und Boris Nieswand, *Ethnografie: Die Praxis der Feldforschung*, Konstanz: UVK-Verlagsgesellschaft, 2013, 9.

einem Überzeichnen des Beobachteten, um sich davon distanzieren zu können, und der Subsumption unter eigene Kategorien, um sich dem Gegenstand anzunähern.⁵⁶

Als Diskursanalyse nimmt die Studie nicht nur das in den Blick, was in Schulbüchern, in Interviews und im Unterricht geäußert wird, sondern versucht vor allem den Bereich des Sagbaren zu skizzieren, in dem sich diese Äußerungen bewegen.⁵⁷ Leitend ist dabei der Gedanke, dass es die diskursiven Praktiken sind, die »unterschiedliche soziale Identitäten, [...] Kategorien und Wertigkeiten« herstellen und sie »in gesellschaftlich wirkmächtige Diskursordnungen«⁵⁸ einschreiben. Das Wissen über das »Selbst« und den »Anderen« ist dabei stets in Machtstrukturen verwoben, und schulische Bildung ist in diesem Zusammenhang sowohl Ausdruck von Herrschaft als auch potenziell emanzipatorisch.⁵⁹

Diese Gedanken lassen sich bei der Beforschung des Verhältnisses Judentum-Christentum, das in vielen Hinsichten von Ungleichheit gekennzeichnet ist, besonders produktiv einsetzen. Die diskursiven Regeln produzieren aus dieser Perspektive Begriffe und Objekte, schreiben ihnen unterschiedliche Eigenschaften zu, nehmen Kategorisierungen vor, entwerfen Strategien für den Umgang mit Sachverhalten, versehen Aussagen mit unterschiedlicher Legitimität und Autorität.⁶⁰ Die diskursiven Regeln zu untersuchen verspricht also Erkenntnisse zum Sitz der Ungleichheit und zur Produktion von Dominanz.

Insgesamt formuliert das vorliegende Buch aus der Empirie heraus die Feststellung einer sinnreichen Abwesenheit des Judentums. Um diese Abwesenheit bei gleichzeitiger Präsenz zu erklären und reflektierbar zu machen, wird die analytische Kategorie der »Verdeckung« nutzbar gemacht. Dies ist ein nicht dichotomer »Differenzbegriff, der eine Gleichzeitigkeit von Zeigen und Verbergen bezeichnet.«⁶¹ Er beruht auf der Feststellung, dass in demokratischen Gesellschaften Semantiken der Gleichheit allgegenwärtig sind und Ausschlüsse gleichzeitig weiterbestehen. Letztere treten häufig verdeckt auf und stehen nicht

56 Vgl. ebd., 19.

57 Vgl. Judith Butler, *Haß spricht: Zur Politik des Performativen*, übersetzt von Kathrina Menke und Markus Krist, Berlin: Suhrkamp, 2006, 208.

58 Rainer Diaz-Bone, »Foucaultsche Diskursanalyse und Ungleichheitsforschung«, in: *Zeitschrift für qualitative Forschung* 19, 1+2 (2018), 47–61, <https://doi.org/10.3224/zqf.v19i1-2.04>, 47.

59 Astrid Messerschmidt, »Bildung in Widersprüchen – aktuelle Anfragen und Anknüpfungen an die Kritische Bildungstheorie«, in: Reingard Spannring u. a. (Hg.): *bildung – macht – unterschiede. 3. Innsbrucker Bildungstage*, Innsbruck: innsbruck university press, 2011, 81–98.

60 Vgl. Diaz-Bone, »Foucaultsche Diskursanalyse«, 53.

61 Thomas Bedorf und Mai-Anh Boger, »Verdecken: Verdunkeln – Entziehen – Verkennen«, in: Saskia Bender u. a. (Hg.), *Verdeckungen: Interdisziplinäre Perspektiven auf gesellschaftliche Ein- und Ausschlüsse*, Bielefeld: transcript, 2023, 161–185, <https://doi.org/10.14361/9783839466711-008>, 172.

im Gegensatz, sondern in einer Interdependenz zur Inklusion, sodass Inklusion mit verdeckten Exklusionen einhergeht.⁶² Der Begriff der Verdeckung ermöglicht es in diesem Sinne, die simultane An- und Abwesenheit des Judentums analytisch zu fassen.

Konkrete Schritte im Forschungsprozess

Das untersuchte Schulbuchkorpus besteht aus sechs für Niedersachsen zugelassenen Schulbuchreihen für die Sekundarstufe I in den drei Fächern katholische und evangelische Religion sowie Werte und Normen aus den Verlagen C.C. Buchner, Calwer, Ernst Klett und Kösel/Cornelsen. Insgesamt sind es 36 Schulbücher, die zum Zeitpunkt der Analyse (2024) in Niedersachsen zugelassen waren.⁶³ Dies waren jeweils eine gymnasiale Reihe (bestehend aus drei Schülerbänden und drei Lehrerbänden) für jedes der drei Fächer, sowie eine nicht-gymnasiale Reihe für jedes der drei Fächer.

Anders als in vielen Schulbuchanalysen der bisherigen Forschung wurden sowohl Schüler- als auch Lehrerbände analysiert. Grund dafür war die Annahme, dass Lehrerbände zahlreiche Kontextualisierungen und konkrete Empfehlungen für die Unterrichtspraxis beinhalten, die in Schülerbänden fehlen, die aber für die Beantwortung der Forschungsfrage von Relevanz sind. Zweifelsohne sind Lehrerbände pädagogisch betrachtet nicht das Gleiche wie Schülerbände, sie erfüllen unterschiedliche Funktionen im Unterricht und haben unterschiedliche Wirkungskontexte. Das Schulbuchwissen, das sich in Schülerbänden findet, ist didaktisch-pädagogisch aufbereitetes Vermittlungswissen, das sich an idealtypische Modelladressaten und -adressatinnen richtet, mit Handlungsanleitungen versehen ist und einer bestimmten Strukturierung folgt.⁶⁴ Lehrerbände haben hingegen die Funktion, eine effiziente Unterrichtsvorbereitung zu ermöglichen, sie liefern Hintergrundinformationen, Planungshilfen, ergänzende Materialien – und werden in der Regel von Lehrkräften, nicht oder nur punktuell auch von Lernenden rezipiert. Diskurstheoretisch betrachtet sind jedoch sowohl Lehrer- als auch Schülerbände Teil desselben Diskurses, und aus diesem Grund sind sie in einer diskurstheoretisch fundierten Studie auch entsprechend zu analysieren. Nichtsdestotrotz setzt die gemeinsame Untersuchung dieser zwei Kategorien von Büchern einen analytischen Balanceakt voraus: Zum einen sind alle Bücher als

⁶² Vgl. Saskia Bender u. a., »Vorwort«, in: dies. u. a. (Hg.), *Verdeckungen*, 9–14, <https://doi.org/10.14361/9783839466711-001>, 9.

⁶³ 33 gedruckte Schulbücher und drei digitale Lehrerbände. Im Falle einer der Schulbuchreihen gab es keine gedruckten Lehrerbände, sondern drei schulbuchbegleitende, digitale Lehrermaterialien.

⁶⁴ Vgl. Höhne, *Schulbuchwissen*, 83f.

»Text« zu betrachten, in dem Konstruktionen des Verhältnisses Judentum-Christentum, Subjektpositionen, Funktionen und Ordnungen ausgehandelt werden. Zum anderen ist stets zu differenzieren, ob es sich zum Beispiel um die Hauptnarration eines Schulbuchs handelt, die im Mittelpunkt des Schülerbandes steht und sowohl Lernende als auch Lehrkräfte erreicht, oder um eine ergänzende Narration, die ausschließlich Lehrkräfte anspricht, den Schülerband zuspitzt oder differenziert, ergänzt oder mit einer bestimmten Interpretation anreichert. Im Vergleich zwischen Schülerbänden und Lehrerbänden lässt sich auf diese Weise zeigen, welche Bestandteile des Diskurses überhaupt Schülerinnen und Schüler erreichen, und welche Lehrkräften vorbehalten bleiben. Wie sich im Verlauf der Studie zeigen wird, sind es oftmals gerade die präzisierenden und kontextualisierenden Aussagen zum Verhältnis Judentum-Christentum, die im Lehrerband zwar vorkommen, im Schülerband aber fehlen. Dies bedeutet, dass es der Lehrkraft überlassen ist, Differenzierungen vorzunehmen – sie sind häufig eben nicht in der Schulbuch-Hauptnarration zu finden.

Bei der Wahl des Bundeslandes fiel die Entscheidung aus unterschiedlichen Gründen auf Niedersachsen. Zum einen musste ein Zuschnitt gefunden werden, der sich für eine Tiefenanalyse eignet und nicht so sehr in die Breite geht. Zum anderen sollten die drei Fächer einen ähnlichen Stellenwert im Fächerkanon einnehmen. Da in Niedersachsen alle drei Fächer abiturrelevant sind, kann davon ausgegangen werden, dass sie in der schulpragmatischen Fächerhierarchie der Lernenden und Lehrkräfte ungefähr auf derselben Stufe stehen. Eine Vergleichbarkeit bestand auch zwischen den Lehrplänen für die Sekundarstufe I, da sie ungefähr zur gleichen Zeit erschienen sind (2016/2017).⁶⁵ Zwar sind Schulbücher in Niedersachsen bereits analysiert worden, doch beinhaltete das Sample

65 Man kann sicherlich anmerken, dass Niedersachsen ein sehr evangelisch geprägtes Land ist, dass also diesbezüglich ein Ungleichgewicht besteht, das vielleicht die Analyse beeinflusst. 50 % der Menschen sind dort evangelisch, 18 % katholisch. Vgl. Statista, »Religionszugehörigkeit der Deutschen nach Bundesländern im Jahr 2011«, <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/201622/umfrage/religionszugehoerigkeit-der-deutschen-nach-bundeslaender-n/>, zuletzt geprüft am 19. Oktober 2025. Dies hat die Verfasserin berücksichtigt, indem sie einen Teil der Interviews und Unterrichtsbeobachtungen gezielt in einer mehrheitlich katholischen Gegend und Schule durchgeführt hat. Für die Untersuchung der Schulbücher wiederum hat die Anzahl der Kirchenmitglieder in einem Bundesland nicht unbedingt Relevanz. Das Zulassungsverfahren der katholischen Schulbücher in Deutschland ist von der Anzahl der Katholikinnen und Katholiken in einzelnen Bundesländern unabhängig. Die katholischen Schulbücher werden über drei Schulbuchkommissionen der Deutschen Bischofskonferenz zugelassen (je nach Sitz des Verlags ist dann eine dieser Kommissionen zuständig). Ein weiteres Merkmal des Verfahrens ist, dass die Kommissionen jeweils Listen der von ihnen zugelassenen Schulbücher herausgeben, allerdings jeder Bischof entscheiden kann, welches Buch er tatsächlich in seinem Bistum einführt und welches nicht. Im Vergleich dazu ist das evangelische Verfahren sehr dezentral. Die unterschiedlichen Landeskirchen regeln die Zulassung für sich. Für diese wertvollen Einblicke danke ich Ariane Dihle.

dann nur Religionsschulbücher, zudem unterschieden sich Fragestellung und methodisches Verfahren von der vorliegenden Studie, und Unterricht und Interviews waren nicht Gegenstand der Analyse.⁶⁶

Ein entscheidendes Kriterium bei der Auswahl der Schulbücher war deren Aktualität. Bildungsmedienverlage kritisieren zu Recht, wenn Schulbuchstudien ihre Schlussfolgerungen auf Grundlage älterer Bücher aussprechen, diese Bücher aber dem Markt inzwischen in überarbeiteter Fassung zur Verfügung stehen.⁶⁷ In diesem Sinne beinhaltet das Sample hier die aktuellsten zum Zeitpunkt der Untersuchung verfügbaren Reihen. Es wurden zudem die Listen der zugelassenen Schulbücher auf dem Niedersächsischen Bildungsserver (<https://schulbuch.nibis.de/>) konsultiert und nur Bücher ausgewählt, deren Zulassung noch eine lange Laufzeit hatte. Allerdings ist auch zu bedenken, dass in Schulen oftmals ältere Fassungen im Gebrauch sind;⁶⁸ zudem beinhalten selbst neue Schulbücher große Teile der älteren Ausgaben.⁶⁹

Analysiert wurden auch acht Interviews mit Lehrkräften sowie Unterrichtsbeobachtungen in Schulklassen, in denen diese Lehrkräfte unterrichteten. Davon waren fünf Lehrkräfte und Klassen am Gymnasium, eine an einer Integrierten Gesamtschule (IGS) und zwei an Hauptschulen verortet. Die Fächer waren wie folgt verteilt: Zwei der Lehrkräfte unterrichteten katholische Religion, zwei evangelische Religion, zwei Religion als nicht konfessionell getrenntes Fach,⁷⁰ und zwei Werte und Normen.⁷¹

Das Schulbuch war in beinahe allen beobachteten Unterrichtssituationen präsent. Von den acht Lehrkräften, die im Fokus der Analyse standen, haben sechs das relevante Schulbuch im Unterricht verwendet, und zwei haben zwar

66 Vgl. Spichal, *Vorurteile gegen Juden*.

67 Dies kam zur Sprache in früherem Austausch der Verfasserin mit Bildungsmedienproduzentinnen und -produzenten (2018–2019), aber auch am Rande der Forschung für die vorliegende Studie.

68 Vgl. Dihle, »Verzerrte Bilder«, 20.

69 Manche der Reihen, die für die vorliegende Studie untersucht wurden, machen dies mit Verweisen wie »unter Rückgriff auf [Vorgängerausgabe]« transparent, so etwa die Reihe *Mittendrin* (SB Kath Gym 2: 2; LB Kath Gym 1: 1). In Bezug auf ein Recycling älterer Schulbuchausgaben bzw. die Übernahme älterer Passagen in neue Ausgaben vgl. Christine Chiriac, »Das eine tun und das andere nicht lassen.« *Produzent:innen von Bildungsmedien für den Geschichtsunterricht im Spannungsfeld von gesellschaftlicher Pluralisierung und nationaler Schließung*, Göttingen: Universitätsverlag, 2024, <https://doi.org/10.17875/gup2024-2575>, 215–218.

70 Diese Lehrkräfte hatten aber ein Studium der evangelischen Theologie absolviert.

71 Letztere zwei Lehrkräfte unterrichteten fachfremd bzw. als Quereinsteigerinnen, was Feststellungen des Fachverbands Ethik spiegelt: Der Unterricht wird häufiger als in anderen Fächern nicht von fachgerecht qualifizierten Lehrkräften erteilt. Vgl. Kriesel u. a., *Denkschrift*, 8. Der Zugang zum Feld war in Werte und Normen aus diesem Grund schwierig: Mehrere angefragte Lehrkräfte sagten Unterrichtsbeobachtungen und Interviews ab und begründeten dies eben damit, dass sie fachfremd unterrichten.

während der Unterrichtsbesuche mit anderen Materialien gearbeitet, aber im Interview viel über die präferierten Schulbücher gesprochen.

Im Folgenden werden Datengenerierung und Analyseverfahren zusammengefasst. Auch wenn die methodische Vorgehensweise für diese Verschriftlichung linear formuliert ist, war das Forschungsdesign dabei rekursiv.⁷² Die Zusammenstellung des Schulbuchsamples erfolgte 2023 und beinhaltete die Recherche und Ausleihe der Schulbücher, die Kontaktaufnahme zu den Verlagen und die Bestellung aktueller Titel⁷³ sowie die Digitalisierung der Bücher zwecks Analyse. Manche Titel waren zu diesem Zeitpunkt noch nicht auf dem Markt und auch das digitale Lehrermaterial war noch nicht für alle Jahrgangsstufen vollständig, sodass diese Medien erst nach und nach zum Sample hinzugefügt und analysiert werden konnten.

Die Unterrichtsbeobachtungen und Interviews erfolgten projektbedingt erst nach Abschluss der Schulbuchanalyse, sie wurden zwischen November 2024 und Mai 2025 durchgeführt. Dementsprechend standen die Ergebnisse der Schulbuchanalyse zu diesem Zeitpunkt größtenteils fest. Auch wenn die Verfasserin methodisch kontrolliert darauf achtete, den Blick auf das Feld möglichst unvoreingenommen zu bewahren, waren die Erkenntnisse aus den Schulbüchern nicht mehr ganz wegzudenken und leiteten in gewissem Maße den analytischen Blick.

Der Datengenerierung in der Schule ging eine Antragstellung bei der zuständigen Schulbehörde voraus, die unter anderem das methodische Vorgehen und die Datenschutzkonformität prüfte und infolgedessen die Untersuchung im Feld genehmigte. Es folgte die Kontaktaufnahme zu den Schulen. In jenen Schulen, die prinzipiell zusagten, erfolgten Vorgespräche mit Lehrkräften. Im Vorfeld der Untersuchung wurde zudem die Erlaubnis von der Schulleitung, der Lehrkraft sowie allen Erziehungsberechtigten eingeholt (bei Schülerinnen und Schülern, die älter als 14 waren, auch von diesen). All diesen Personen wurde die Anonymisierung der Daten zugesichert sowie die Möglichkeit angeboten, der Untersuchung jederzeit zu widersprechen. Einige wenige Erziehungsberechtigte verweigerten die Erlaubnis für die Untersuchung. In diesen Fällen wurden die entsprechenden Schülerinnen und Schüler nicht in die Untersuchung aufgenommen bzw. ihre Aussagen und ihr Handeln nicht protokolliert.

Eine Probepartizipation fand im September 2024 statt, um das Vorgehen zu testen und anschließend zu optimieren. Die reguläre teilnehmende Beobachtung umfasste dann 34 Unterrichtsstunden: Dies waren meist zwei Unterrichts-Doppelstunden à 90 Minuten pro Schulklasse (am Gymnasium und an der IGS) bzw.

72 Vgl. Breidenstein u. a., *Ethnografie*, 45.

73 Ein Verlag stellte der Verfasserin die Lizenz für die digitalen Lehrermaterialien kostenlos zur Verfügung. An dieser Stelle sei dafür noch einmal gedankt.

zwei Unterrichtsstunden à 45 Minuten (an der Hauptschule). Zwischen den Beobachtungen in einer Klasse lagen in der Regel jeweils drei bis sieben Tage.⁷⁴

Die ethnografischen Feldnotizen wurden vor Ort direkt anonymisiert verfasst, weitere datenschutzrelevante Passagen dann bei der nachfolgenden Überarbeitung der Notizen anonymisiert bzw. pseudonymisiert. Bei der Pseudonymisierung wurde darauf geachtet, den sozialwissenschaftlichen Aussagewert beizubehalten. Abschnitte, die immer noch Identifikation ermöglicht hätten, wurden nicht gänzlich aus der Analyse ausgeschlossen, dafür aber bei der Verschriftlichung der Ergebnisse ausgeklammert.

Die Daten, die im Rahmen der Beobachtungen zusammenkamen, umfassten aber nicht nur Mitschriften über die Unterrichtssituation und das Agieren der Anwesenden, sondern auch diverse Schriftdokumente (zum Beispiel Arbeitsblätter), Schulbuchseiten, Notizen und Arbeitsergebnisse der Lernenden sowie Tafelbilder. Zudem konnte die Verfasserin viele Eindrücke von Gesprächen am Rande des Unterrichtsgeschehens mitnehmen und die Klassenräume auf sich wirken lassen, dem Läuten der Glocken in der benachbarten Kirche lauschen, am Morgengebet teilnehmen, den Geburtstag einer Schülerin mitfeiern, Zeichnungen der Lernenden an der Pinnwand betrachten, die Aufregung von Schülerinnen und Schülern bei bevorstehenden Feedbackgesprächen wahrnehmen und einer Probe des Schulorchesters mit Weihnachtsmusik beiwohnen. In diesem Sinne analysiert diese Studie »Text plus«,⁷⁵ also nicht allein textliche Äußerungen, sondern auch ihre Einbettung in den schulischen Alltag.

Meist im Anschluss an die letzte Hospitation bei der jeweiligen Lehrkraft erfolgte auch das formelle Interview mit derselben. Das Gespräch wurde in den Räumlichkeiten der Schule (leeres Klassenzimmer, Cafeteria, ruhiger Flur, Lehrerzimmer) geführt. Die Interviewten füllten zur Entlastung des Interviews ein Sozialdatenblatt mit Angaben zu Geburtsjahr, Geburtsort, Dauer der Tätigkeit als Lehrkraft, Unterrichtsfächern, Schulformen, Studienabschlüssen und Zusatzqualifikationen in Bezug auf das Thema der Studie (z. B. Fortbildungen zu Judentum, Antisemitismus) aus. Die Interviews wurden aufgezeichnet; das entsprechende schriftliche Einverständnis der Lehrkräfte lag vor. Die leitfadengestützten Gespräche dauerten im Schnitt 30 Minuten.

74 Die Studie ist eine ethnografische Diskursanalyse und keine Ethnografie; sie basiert nicht auf einer Langzeitpräsenz im Unterricht, sondern auf punktuellen Beobachtungen. Vgl. Felicitas Macgilchrist und Tom Van Hout, »Ethnographic Discourse Analysis and Social Science«, in: *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* 12, 1 (2011), <https://doi.org/10.17169/fqs-12.1.1600>.

75 Felicitas Macgilchrist, »Media discourse and de/coloniality: A post-foundational approach«, in: Christopher Hart und Piotr Cap (Hg.), *Contemporary Critical Discourse Studies*, London: Bloomsbury Academic, 2014, 385–406, <https://doi.org/10.5040/9781472593634.ch-016>, 388.

In den Gesprächen haben die Lehrkräfte zunächst ihre Schülerschaft unter dem Aspekt der religiösen bzw. weltanschaulichen Sozialisation beschrieben, den Stellenwert des Fachs Religion bzw. Werte und Normen an der Schule beurteilt und ihre persönlichen Ziele im Unterricht zusammengefasst. In Bezug auf das Judentum wurden sie zudem gefragt, inwiefern die Lernenden außerschulisches Wissen mitbringen, was sie am meisten interessiert und welche Aspekte sie vielleicht nicht interessieren, bzw. welche Ziele die Lehrkraft bei Thematisierungen des Judentums verfolgt. Zudem wollte die Verfasserin wissen, was besonders einfach und was besonders schwer in den jeweiligen Altersstufen zu vermitteln ist und welche Materialien zum Einsatz kommen. Nicht zuletzt ging es auch um die Frage, an welchen Stellen im Unterricht über das Judentum vielleicht Spannungen und Kontroversen entstehen und inwiefern gegenwärtige gesellschaftliche und politische Ereignisse den Unterricht beeinflussen. Zum Abschluss hatten die Lehrkräfte die Möglichkeit, einen Wunsch in Bezug auf ihre Tätigkeit allgemein zu formulieren, aber auch Ergänzungen zum Gespräch zu machen.

Die Auswertung der generierten Daten erfolgte dann in einem Dreischritt von Codierung, Verdichtung und Interpretation. Im Sinne der Offenheit des Verfahrens verzichtete die Verfasserin darauf, sich auf bestimmte Motive (z. B. Pharisäer, Talionsregel) im Voraus festzulegen.⁷⁶ Stattdessen erfolgte die Codierung induktiv und stets nah am Material, in Anlehnung an die Methodologie der Grounded Theory.⁷⁷ Die Codiereinheit war die Sinneinheit, von einigen Worten bis zu einem ganzen Absatz. Die Software MAXQDA erwies sich als hilfreich bei der Organisation der Daten.

Das Codieren bestand im Wesentlichen aus einem wiederholten Durchgehen, Sortieren und Annotieren der Daten,⁷⁸ zunächst Sequenz für Sequenz im gesamten Material, dann axial nach Themen, die für die Beantwortung der Forschungsfrage relevant waren.⁷⁹ Die Beobachtungsprotokolle wurden im Vorfeld der Codierung mehrfach überarbeitet und ergänzt, was auch im Sinne einer Befremdungstechnik genutzt werden konnte.⁸⁰

76 Kursorisch befasst sich das sechste empirische Kapitel mit einigen Motiven, die aus dem Material besonders hervortraten. Auf diese Weise ist ein unmittelbarer Anschluss an den bisherigen Forschungsstand gewährleistet, in dem derartige Motive untersucht werden.

77 Vgl. Barney G. Glaser und Anselm L. Strauss, *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*, 3. Aufl., übersetzt von Axel T. Paul und Stefan Kaufmann, Mannheim: Huber, 2010.

78 Vgl. Breidenstein u. a., *Ethnografie*, 125.

79 Vgl. Truschkat und Bormann, *Einführung in die erziehungswissenschaftliche Diskursforschung*, 112.

80 Vgl. Breidenstein u. a., *Ethnografie*, 29.

Infolge der induktiven Codierung kristallisierten sich bestimmte Argumentationsmuster⁸¹ bzw. Argumentationsketten⁸² heraus, an denen das Zusammenspiel und die Ambivalenzen von Konstruktionen des Judentums und des nichtjüdischen Selbst produktiv vertieft werden konnten. In dieser Hinsicht waren die Unterschiede zwischen den katholischen und den evangelischen Schulbüchern gering, überraschenderweise manchmal auch jene zwischen Werte-und-Normen-Schulbüchern und Religionsschulbüchern insgesamt. Ersteres kann vielleicht auch als ein Prozess der Angleichung betrachtet werden, steht doch zum Zeitpunkt der Verschriftlichung dieser Publikation die Einführung des neuen Schulfachs Christlicher Religionsunterricht (anstelle des konfessionell getrennten Religionsunterrichts) in Niedersachsen bevor. Die mitunter geringen Unterschiede zwischen den Werte-und-Normen-Schulbüchern und jenen für den Religionsunterricht sind jedoch bemerkenswert und werden in den empirischen Kapiteln entsprechend anhand von Beispielen thematisiert.

Wie bereits die Codierung bestand der Verdichtungsprozess darin, neu gewonnene Lesarten jeweils in Beziehung zu den vorher entwickelten zu setzen.⁸³ Aus der Empirie ergaben sich Fragen, die wiederum ans Material gestellt wurden, sodass nach und nach Aussagen über Wissensordnungen, Subjektpositionen und Funktionen des Verhältnisses getroffen werden konnten.

Bei der Analyse wurden die Lehrerbände teilweise ähnlich wie die Schülerbände behandelt, da sie zahlreiche Arbeitsblätter und Kopiervorlagen beinhalten, die für Schülerinnen und Schüler konzipiert sind. Zudem sind all diese Bücher innerhalb der Denkweise verortet, die in der vorliegenden Studie (wie bei David Nirenberg, siehe oben) im Mittelpunkt steht. Andere Stellen in den Lehrerbänden wenden sich wiederum ausschließlich an Lehrkräfte. Dies wurde bei der Analyse genauso berücksichtigt wie die Unterschiedlichkeit der Textsorten, die in Schulbüchern insgesamt zu finden sind,⁸⁴ bzw. der Daten, die bei der ethnografischen Beobachtung generiert wurden. Beispielsweise wurden in den Schulbüchern auch Illustrationen konsequent zur Analyse mit herangezogen.

81 Ruth Wodak, »Normalisierung nach rechts: Politischer Diskurs im Spannungsfeld von Neoliberalismus, Populismus und kritischer Öffentlichkeit«, in: *Linguistik Online* 73, 4 (2015), 27–44, <https://doi.org/10.13092/lo.73.2191>.

82 Dietz Bering, »Vom kleinen Teil zum großen Ganzen. Etappen der Antisemitismusforschung in der Sprachwissenschaft«, in: Bergmann und Körte (Hg.), *Antisemitismusforschung in den Wissenschaften*, 375–398, 379.

83 Vgl. Truschkat und Bormann, *Einführung in die erziehungswissenschaftliche Diskursforschung*, 120.

84 Vgl. Bente Aamotsbakken, »Textbooks analysis and the need to combine approaches«, in: Jesús Rodríguez Rodríguez u. a. (Hg.), *IARTEM 1991–2016: 25 Years developing textbook and educational media research*, Santiago de Compostela: Andavira Editoria, 2019, 333–341, https://iartemblog.wordpress.com/wp-content/uploads/2019/09/iartem_25_years.pdf, zuletzt geprüft am 26. September 2025.

Hier lag der Fokus auf formalen Gestaltungsmitteln, vor allem aber auf inhaltlichen Aussagen, narrativen und didaktischen Einbettungen sowie Bildunterschriften.

Die Zwischenergebnisse der Untersuchung wurden über die gesamte Laufzeit des Forschungsprojekts auf zahlreichen wissenschaftlichen Tagungen, aber auch auf Transferveranstaltungen mit Bildungspraktikerinnen und -praktikern bzw. in Dialogformaten zwischen Forschung und Praxis zur Diskussion gestellt.⁸⁵ Die Austauschmöglichkeiten ließen sich dafür nutzen, Impulse aus der Praxis (im Sinne eines *member checking*) in die Überarbeitung der Ergebnisse einfließen zu lassen.

Flankierend zur Hauptuntersuchung wurden Lehrpläne der relevanten Fächer und Schulformen analysiert. Dies war unverzichtbar, um herauszufinden, welche Elemente der empirischen Untersuchung bereits in den Lehrplänen vorgegeben werden und welche nicht.⁸⁶ Die Lehrpläne standen insbesondere unter dem Aspekt von Kompetenzzieleformulierungen und inhaltlichen Schwerpunkten, aber auch rechtlichen Hinweisen und der Organisationsstruktur der Fächer im Fokus.

Bei der Interpretation ging es schließlich um die Frage, mittels welcher Praktiken Wissen konstruiert wird, welche Subjektpositionen dadurch entstehen und welche Funktionen dem Judentum zugewiesen werden. Hier lag das Hauptaugenmerk auf der Performativität der Gespräche und Unterrichtssituationen, da etwa Interviews in einer poststrukturalistischen Perspektive nicht als Zeichen für etwas anderes, sondern als Monumente an sich zu betrachten sind.⁸⁷ Die Analyse blieb somit »an der ›Oberfläche‹ des Textes«,⁸⁸ sie suchte nicht nach Ursprüngen, Gründen und Absichten (auch wenn manchmal Vermutungen dazu formuliert wurden), sondern betrachtete die Aussagen und Handlungen unter dem Aspekt ihres Aufbaus und ihrer Implikationen.

Eine Verzahnung der unterschiedlichen Daten fand im Analyseprozess ebenfalls durchgängig statt. Bei der Frage, auf welche Weise das Verhältnis des »Eigenen« zum jüdischen »Anderen« hervorgebracht und mit welchen Funktionen für das Selbst dieses »Andere« versehen wird, ist es keine einzelne Instanz, die ein bestimmtes Argumentationsmuster hervorbringt, auch wenn zum Bei-

85 2023 und 2024 veranstaltete das Verbundprojekt vier zweitägige Workshops mit Lehrkräften der untersuchten Fächer, 2024 zudem einen zweitägigen Workshop mit Produzentinnen und Produzenten von Bildungsmedien. Darüber hinaus gab es zahlreiche andere Austauschformate mit Wissenschaft und Praxis sowie Projekttreffen, bei denen die Ergebnisse besprochen und verfeinert wurden.

86 Lehrpläne werden manchmal in Schulbuch- und Unterrichtsanalysen ausgeblendet, was die Ergebnisse fälschen kann – etwa wenn die Analyse davon ausgeht, dass bestimmte Aussagen auf den Schulbuchautor oder die Schulbuchautorin oder die Lehrkraft zurückzuführen sind, diese Aussagen aber eigentlich (manchmal wörtlich) vom Lehrplan vorgegeben werden.

87 Vgl. Jergus, »Die Analyse diskursiver Artikulationen«, 58.

88 Ebd.

spiel eine Lehrkraft den Unterricht leitet oder auf einem Schulbuch die Namen der Autorinnen und Autoren zu lesen sind und man somit weiß, wer den Text konkret verfasst hat. Ob etwas im Unterricht Thema ist, ob es im Schulbuch steht und vor allem welche Ausrichtung die Darstellung inhaltlich oder narrativ nimmt, liegt an einem vielschichtigen Geflecht von Faktoren, die linear nicht hinreichend erfasst werden können. Es ist in diesem Sinne keine vollständig freie Entscheidung eines Individuums oder einer Verlagsredaktion. Wie ein Lehrplanwortlaut umgesetzt wird bzw. was hineingelesen wird, hängt mit komplexen Abwägungen im Verlag zusammen (beispielsweise in Bezug auf Unterrichtstraditionen im betreffenden Bundesland, die Zusammensetzung des Schulbuchmarkts bzw. der Schülerschaft, die vermuteten Erwartungen der Zulassungskommission etc.).⁸⁹ Dass ein Schulbuch dann auch im unterrichtlichen Gebrauch auf sehr unterschiedliche Art und Weise eingesetzt und wahrgenommen wird, ist selbstverständlich.

Das vorliegende Forschungsdesign versucht diesem Geflecht von Instanzen, die im schulischen Unterricht zusammenwirken, methodisch gerecht zu werden, indem stets die Verzahnung mitbetrachtet wird. Dies geht bis hin zur Feststellung – die im sechsten empirischen Kapitel anhand einer Unterrichtssequenz zu Jesus und den Pharisäern diskutiert wird – dass an keiner Stelle in der Kette (im Lehrplan, im Schulbuch, durch die Lehrkraft) eine Abwertung (der Pharisäer) vorgenommen wird, eine Gruppe von Schülern aber trotzdem am Ende der Stunde eine abwertende Narration konstruiert. Wie es dazu kommt, versucht der entsprechende Abschnitt entlang der unterschiedlichen analysierten Daten vom Lehrplan bis hin zu den Aussagen der Schüler nachzuvollziehen.

Ein bedeutsamer Bestandteil der Interpretation war schließlich die Selbstreflexion. Wenn Konstruktionen, die das Judentum herabsetzen, Teil einer umfassenden, historisch sedimentierten Denkweise sind, wie David Nirenberg hervorhebt, dann kann auch in der Wissenschaft kein »neutrale[r], von allen normativen und politischen Fragen enthobene[r] Standpunkt«⁹⁰ beansprucht werden, sondern fortwährendes Nachdenken über die eigene Situiertheit muss Teil jeder Untersuchung dieses Themas sein.

89 Vgl. Chiriac, »Das eine tun und das andere nicht lassen«, 208–256.

90 Holz und Haury, *Antisemitismus gegen Israel*, 15.

Lesehinweise und Buchstruktur

Die Analyse hat im Korpus sechs Konstruktionsmodi des Verhältnisses Judentum–Christentum identifiziert. Entsprechend beantworten sechs empirische Kapitel, die sich mit den einzelnen Modi eingehend befassen, die Fragestellung der Studie.

Das erste empirische Kapitel setzt sich mit der *christlichen Perspektivierung* auseinander. Es nimmt Schulbuchbeispiele, punktuell auch Unterrichtssequenzen in den Blick, in denen Inhalte der Hebräischen Bibel/des Alten Testaments aus einer (beinahe) ausschließlich christlichen Sicht betrachtet werden. Eine christliche Perspektive auf das Judentum oder auf Bestandteile seiner Tradition ist in einer christlich geprägten Schule und insbesondere im christlichen Religionsunterricht keineswegs überraschend, allerdings kann sie sich, wenn sie unreflektiert verallgemeinert wird, auf das Judentum vereinnahmend auswirken.

Der Konstruktionsmodus der *Universalisierung* beschreibt die in vielen Schulbüchern gegebene und auch im Unterricht beobachtete konsequente Ableitung universaler Lehren aus der Hebräischen Bibel bzw. dem AT. Dies ist einerseits im Sinne didaktischer Überlegungen bzw. eines Unterrichts, der angehalten ist, Lebensweltbezüge herzustellen und eine Brücke zwischen den vermittelten Inhalten und den Schülerinnen und Schülern zu schlagen. Wenn dabei allerdings jüdische Lesarten und Rezeptionen der Hebräischen Bibel stets verdeckt werden, entsteht ein Ungleichgewicht zuungunsten des Judentums, da dieses für Relevanzsetzungen funktionalisiert wird, die nicht dem eigenen Selbstverständnis entspringen.

Genealogische Konstruktionen, die das dritte empirische Kapitel behandelt, sind im analysierten Material häufig zu finden. Sie markieren die Ursprünge des Christentums im Judentum und beschreiben »Verwandtschaftsverhältnisse« zwischen den Religionen. Dies trägt dazu bei, dass Gemeinsamkeiten sichtbar werden. Gleichzeitig ist es für das Judentum folgenreich, wenn es allein als »Wurzel« des Christentums gezeigt wird und seine Entwicklungsgeschichte nach der Entstehung des Christentums – z. B. das rabbinische Judentum – unsichtbar bleibt.

Der Konstruktionsmodus der *Nebeneinanderstellung* ist im untersuchten Schulbuchsampl und im Unterricht weit verbreitet. Dabei wird das Judentum stets neben anderen Religionen (meist neben dem Christentum und dem Islam) behandelt. Dies steht einerseits für eine konstruktive Bearbeitung von Vielfalt, andererseits operiert der Modus mit starren Kategorien, die der Komplexität des Judentums nicht gerecht werden.

Viktimisierung ist gemäß der Auffassung dieser Studie gegeben, wenn Jüdinnen, Juden und das Judentum vor allem im Kontext von Verfolgung und Erinnerung an vergangenes Leid dargestellt werden. Sich mit antijüdischer

Diskriminierung und Gewalt zu befassen ist maßgeblich, allerdings entsteht im Korpus mitunter ein Ungleichgewicht bzw. der Eindruck, Jüdinnen und Juden seien im Laufe der Geschichte durchgängig Opfer gewesen. Überschneidungen der Viktimisierung mit anderen Modi der Verhältnisbestimmung können zudem zu einer Trivialisierung der Shoah durch den Vergleich beitragen oder den Antisemitismus als spezifische Diskriminierungsform verdecken.

Das letzte empirische Kapitel befasst sich mit dem Konstruktionsmodus der *Abgrenzung*, es analysiert die Herstellung von Differenz zwischen Judentum und Christentum. Dabei kann Abgrenzung in konstruktiver Art und Weise betrieben werden, wobei deutlich wird, worin sich die Instanzen voneinander unterscheiden. Abgrenzung kann aber christlicherseits auch einen abwertenden Blick auf das Judentum bzw. eine Selbstüberhöhung auf Kosten des Judentums beinhalten, was auf Grundstrukturen des christlichen Antijudaismus zurückgreift.

Das Schlusskapitel bündelt die Ergebnisse und gibt einen Ausblick auf Desiderate für die weitere Forschung. Im Sinne der Leserlenkung sei noch darauf verwiesen, dass die Unterkapitel, deren Überschriften in Anführungszeichen stehen, ausführlich Unterrichtssequenzen behandeln, während alle anderen Kapitel die Ergebnisse der Schulbuchanalyse in den Mittelpunkt stellen.

Eine Frage, die vielleicht an der einen oder anderen Stelle bei der Lektüre aufkommen könnte, ist, wie weit eine Kritik (im Sinne einer Offenlegung verborgener Mechanismen) gehen soll, angesichts der Tatsache, dass es sich um Schulbücher und Unterricht der Sekundarstufe I handelt. Zweifelsohne ist schon viel erreicht, wenn Schülerinnen und Schüler wissen, was das Judentum ausmacht, wenn sie kriteriengestützt Vergleiche zwischen Judentum und Christentum ziehen können und wenn sie einen respektvollen Umgang mit Differenz einüben. Und sicherlich reichen die Konstruktionsmodi, die hier beschrieben werden, weit über den Rahmen der Schule hinaus und weit in die Vergangenheit zurück. Die Frage, die im Mittelpunkt der Studie steht, ist aber nicht so sehr, was von einem Realschulbuch für die fünfte Klasse erwartet werden kann, sondern wie das Verhältnis Judentum-Christentum konstruiert wird, und wo sich verdeckte Grundstrukturen finden, die vielleicht unmerklich eine Herabsetzung des Judentums tradieren. Insofern überschreitet nicht nur die beschriebene Problematik die Grenzen der Schule, sondern auch die formulierten Antworten auf die Forschungsfrage sind als Beitrag zu einer umfassenderen Diskussion zu lesen, die sich auf die Schule auswirkt, die aber nicht nur in der Schule zu verorten, geschweige denn zu lösen ist.

In diesem Sinne werden sich die beschriebenen Mechanismen in dem einen Schulbuch vielleicht mehr finden, in dem anderen weniger. Die Studie kritisiert aber nicht einzelne Schulbücher und Verlage, sondern versucht vielmehr ein grundlegendes Phänomen, das in der Dominanzgesellschaft seinen Sitz hat, in sechs Ausprägungen zu erklären. Es geht dabei um den systemischen Aspekt,

nicht um die Einzelbehandlung von Symptomen oder eine Schuldzuweisung an individuelle Verantwortliche. Um also den Bildungsmedienproduzentinnen und -produzenten keine alleinige Verantwortung für das Endergebnis zuzuschreiben, greift diese Studie auf die rhetorische Figur der Personifikation zurück. Formulierungen wie »die Autorinnen schreiben« oder »es ist sicherlich nicht Absicht des Redakteurs« finden sich folglich hier nicht, stattdessen ist die Rede davon, was »das Schulbuch schreibt«. ⁹¹ Dies soll jedoch nicht in einer Entlastung münden, denn das Schulbuch ist sowohl Medium gesellschaftlicher Selbstbeschreibung als auch konkretes Verlagsprodukt.

Bevor es nun um die empirischen Befunde geht, sei noch auf die Abkürzungspraxis verwiesen: Um die Lesbarkeit nicht zu erschweren, verwendet dieser Text Abkürzungen der Schulbuchverweise in Klammern. »Kath« steht dabei für katholische Schulbücher, »Evang« für evangelische Schulbücher, »WuN« für Werte-und-Normen-Schulbücher. Zudem steht »RS« für Realschule – oftmals stellvertretend auch für andere nichtgymnasiale Schulformen –, »IGS« für Integrierte Gesamtschule, »HS« für Hauptschule und »Gym« für Gymnasium. Die Kürzel »SB« und »LB« stehen für Schülerband und Lehrerband. Die ausführlichen bibliografischen Angaben finden sich im Literaturverzeichnis.

In den Verweisen auf Interviews lässt sich erkennen, in welchem Fach und in welcher Schulform die interviewte Lehrkraft unterrichtet. Beispielsweise steht »INT 1c Kath Gym« für das Interview mit einer Lehrkraft für katholische Religion am Gymnasium. ⁹² Die gleiche Verweissystematik greift auch in Bezug auf Unterrichtsbeobachtungen. »UB 1a Kath Gym 6a« steht hier für die Unterrichtsbeobachtung einer sechsten Klasse im Fach katholische Religion am Gymnasi-

91 In der Bildungsmedienforschung wird mitunter argumentiert, dass nicht nur Menschen, sondern auch viele andere Mechanismen und nichtmenschliche Aktanten beeinflussen, welches Wissen in Bildungsmedien gelangt. Vgl. Alexandra Binnenkade, »Doing memory. Teaching as a discursive node«, in: *Journal of Educational Media, Memory, and Society* 7, 2 (2015), 29–43, <https://doi.org/10.3167/jemms.2015.070203>; Felicitas Macgilchrist, »Textbook production. The entangled practices of developing educational media for schools«, in: *Eckert. Dossiers* 15, Braunschweig: Leibniz-Institut für Bildungsmedien | Georg-Eckert-Institut, 2017, <https://repository.gei.de/handle/11428/267>, zuletzt geprüft am 26. September 2025. In Bezug auf die Wirkung von Schulbüchern wiederum schreibt Scott B. Waltz aus Perspektive der Actor-Network Theory, dass Schulbücher nicht einfach Gegenstände sind, sondern auch agieren, z. B. als »Agenten der Qualitätskontrolle« in der Bildung, aber manchmal auch als »Rassisten«. Vgl. ders., »Nonhumans unbound. Actor-Network Theory and the reconsideration of ›things‹ in educational foundations«, in: *Educational Foundations* 20, 3–4 (2006), 51–68, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ794732.pdf>, zuletzt geprüft am 26. September 2025, 57.

92 »1c« ist für die Lektüre nicht relevant, markiert aber die Reihenfolge der Interviews (es handelt sich in diesem konkreten Beispiel um das erste geführte Interview, im Rahmen der Unterrichtshospitationen an der entsprechenden Schule handelt es sich zudem um das Dokument »c«).

um, es handelt sich um die erste der beiden beobachteten Stunden (das »a« nach der 6 markiert dies).⁹³

93 »1a« steht hier auch wieder nur für die Reihenfolge, es ist die erste durchgeführte Unterrichtsbeobachtung, Dokument »a«.

Christliche Perspektivierung

Was bedeutet christliche Perspektivierung?

Mit der Bibel (Kap. 3) lernen die Kinder die zentrale Urkunde des Christentums kennen. Es folgt die Begegnung mit dem Judentum (Kap. 4), der Religion Jesu, mit dessen Traditionen die Lernenden ebenso vertraut werden sollen, wie sie Spuren jüdischen Lebens wahrnehmen lernen sollen. (LB Kath RS 1: 11)

An diesem Auszug aus der Einleitung eines Lehrerbandes für den katholischen Religionsunterricht ist kaum etwas auffällig oder gar sachlich falsch. Die Bibel ist im Christentum zentral, das Judentum war die Religion Jesu und hat Spuren hinterlassen. Das, was den Auszug jedoch für die vorliegende Studie relevant macht, findet sich vielmehr in der Darstellung (oder Nichtdarstellung) des Verhältnisses von Judentum und Christentum.

Die weit verbreitete, stillschweigende Gleichsetzung zwischen »Bibel« und »christlicher Bibel« ist folgenreich für das Judentum, da bereits auf begrifflicher Ebene die Gefahr einer Vereinnahmung gegeben ist bzw. nicht vollständig ausgeräumt wird. Wenn unter dem Begriff »Bibel« automatisch die christliche Bibel verstanden wird, bleibt für das Judentum in diesem Begriff sozusagen kein Platz mehr.

Überzeichnet man ein wenig zugunsten des Arguments, so grenzt es an eine Anmaßung, wenn zunächst »die Bibel« im Sinne des christlichen Buches erwähnt wird und Lernende dann separat einem Judentum »begegnen« sollen, das lediglich in »Spuren« in der Gesellschaft vorhanden ist. Hier wird die zentrale »Spur«, die das Judentum in der Welt hinterlassen hat – die Bibel – ausschließlich christlich gerahmt, während dem Judentum in einem separaten Kapitel nur zwei andere Aspekte übrigbleiben: die (ebenfalls christliche) Außenperspektive auf das Judentum als Religion Jesu sowie die Spuren jüdischen Lebens nach der Shoah.⁹⁴

94 Zur Darstellung des Judentums in separaten Kapiteln im Schulbuch s. Bärbel Völkel, »Jüdische Geschichte als Sondergeschichte: Kritische Überlegungen zur Verknüpfung von An-

Dieses Kapitel befasst sich mit derartigen christlichen Perspektivierungen, die für das Judentum folgenreich sind. Der Begriff »Perspektivierung« (anstelle von »Perspektive«) soll dabei eine Dynamik markieren: Eine Perspektive scheint etwas Gegebenes zu sein, wohingegen Perspektivierung eher für den Prozess steht, der die Perspektive herstellt bzw. reproduziert.⁹⁵

Christliche Perspektivierungen liegen nach Auffassung der Verfasserin vor, wenn die Hebräische Bibel und ihre Inhalte aus einem (*fast*) *ausschließlich* christlichen Blickwinkel dargestellt werden. Dies kommt, wie schon anhand des obigen Beispiels aufgezeigt, einer subtilen christlichen Vereinnahmung gleich, während das Judentum externalisiert und marginalisiert wird.

Dass der christliche Religionsunterricht christliche Perspektiven vermittelt, ist sicherlich nicht überraschend. Rechtsgrundlage hierfür ist der Art. 7 Abs. 3 des Grundgesetzes, der ausdrücklich vorsieht, dass der Religionsunterricht in Deutschland »in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften erteilt«⁹⁶ wird. In Niedersachsen kommt als Rechtsgrundlage das Niedersächsische Schulgesetz hinzu, in dem vorgeschrieben wird, dass Schulbehörden »im Einvernehmen mit den Religionsgemeinschaften«⁹⁷ Lehrpläne erstellen und Schulbücher genehmigen, bzw. dass Religionsgemeinschaften berechtigt sind, »sich davon zu überzeugen, ob der Religionsunterricht in Übereinstimmung mit ihren Grundsätzen erteilt wird«.⁹⁸

Dies bedeutet jedoch nicht, dass der christliche Religionsunterricht und die entsprechenden Schulbücher den Lernenden bestimmte religiöse Positionen aufkotroyieren. Lehrpläne stellen im Gegenteil eine selbstbestimmte Positionierung der Lernenden in den Mittelpunkt.⁹⁹ Im katholischen Religionsunterricht soll beispielsweise »die Auseinandersetzung mit der biblischen und

tisemitismus und jüdischer Geschichte im Schulbuch«, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 72 (2021), 450–455. Die Autorin argumentiert, dass die Auslagerung judentumsbezogener Themen in gesonderte Kapitel dazu beiträgt, dass Jüdinnen und Juden zu »Objekten eines Blicks« werden (451).

95 Richard Jenkins schreibt nicht »Identität«, sondern »Identifizierung«, da es um etwas geht, das man tut, nicht um etwas, das man besitzt. Vgl. ders., *Social identity*, 3. Aufl., London/New York: Routledge, 2008.

96 Bundesamt für Justiz, *Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland*, Fassung vom 23. Mai 1949, letzte Änderung 22. März 2025, <https://www.gesetze-im-internet.de/gg/BJNR000010949.html>, zuletzt geprüft am 11. September 2025.

97 Niedersächsisches Kultusministerium, *Niedersächsisches Schulgesetz (NSchG)*, Fassung vom 3. März 1998, letzte Änderung 25. Juni 2025, https://www.mk.niedersachsen.de/download/151500/Nds_Schulgesetz_Lesefassung_zuletzt_geaendert_durch_Gesetz_vom_25.06.2025.pdf, zuletzt geprüft am 11. September 2025, Art. 125.

98 Ebd., Art. 126.

99 In Bezug auf Positionierung bzw. Positionalität vgl. David Käbisch und Laura Philipp, »Positionierung im Ethik- und Religionsunterricht – Überlegungen zur Aufgabendidaktik«, in: *Theo-Web* 21, 2 (2022), 115–125. <https://doi.org/10.23770/tw0252>, 116f.

kirchlichen Gottesbotschaft vor dem Hintergrund der je eigenen Wirklichkeitserfahrung und Persönlichkeitsbildung der Schülerinnen und Schüler¹⁰⁰ gefördert werden und junge Menschen sollen dabei unterstützt werden, »ein freies, selbstbestimmtes Verhältnis zum Bekenntnis der eigenen Konfession«¹⁰¹ zu erlangen. Im evangelischen Religionsunterricht soll »die Sprach-, Toleranz- und Dialogfähigkeit christlichen Glaubens in der Gesellschaft« als »ein Angebot an alle«¹⁰² erprobt werden.

Dass es gleichzeitig ein Balanceakt ist, christliche Perspektiven zu vermitteln, ohne die Schülerinnen und Schüler zu sehr in eine bestimmte Richtung zu drängen, reflektieren zwei der für diese Studie interviewten Lehrkräfte. Cordula Schmidt-Becker,¹⁰³ Lehrerin für evangelische Religion an einem Gymnasium, und ihre katholische Kollegin Annekatriin Bleckert betonen zunächst beide, dass es kein Ziel des Religionsunterrichts sei, »Glauben zu vermitteln« (INT 5c Evang Gym: 44) bzw. zu »missionieren« (INT 1c Kath Gym: 37). Allerdings, fügt Annekatriin Bleckert hinzu, könne man sich davon »nicht so ganz frei machen«, wenn man sein Fach liebe (ebd.). Wichtiger aber sei es, im Unterricht Wissen darüber zu vermitteln, was Glauben und Christentum allgemein ausmacht, und ein Interesse an biblischen Erzählungen zu wecken und zu pflegen (INT 5c Evang Gym: 44). Man solle Schülerinnen und Schüler darin unterstützen, »zu spüren, was einem selber wichtig ist«, solle ihren Blick aber auch stets »auf andere Religionen« lenken (ebd.). All dies geschehe, so die Lehrerinnen, in einem gesellschaftlichen Kontext und in einer Schülerschaft, die zunehmend von einem »Traditionsverlust« gekennzeichnet seien. Immer weniger Lernende kämen heute mit einer engen christlichen bzw. kirchlichen Anbindung, immer stärker müsse der Religionsunterricht Grundwissen vermitteln. Dementsprechend sei es wichtig, den Schülerinnen und Schülern zu zeigen »was für ein Schatz es sein kann, überhaupt einen Glauben zu haben« (INT 1c Kath Gym: 37). Christliche Perspektiven sind im christlichen Religionsunterricht also selbstverständlich; die Art und Weise, wie diese christlichen Perspektiven verstanden und vermittelt werden, ist gleichzeitig Gegenstand einer Aushandlung zwischen (mindestens) den gesetzlichen und kirchlichen Vorgaben, den Schwerpunktsetzungen der Lehrkräfte und den Voraussetzungen in der Schülerschaft.

Bemerkenswert ist dabei, dass das Niedersächsische Schulgesetz nicht nur den Religionsunterricht, sondern auch den Bildungsauftrag der Schule als Ganzes in einen christlich fundierten Rahmen stellt. So soll Schule »die Persönlichkeit der

100 Niedersächsisches Kultusministerium, *Katholische Religion: Kerncurriculum für das Gymnasium*, Schuljahrgänge 5–10, Hannover, 2016, 6.

101 Ebd., 7.

102 Niedersächsisches Kultusministerium, *Evangelische Religion: Kerncurriculum für das Gymnasium*, Schuljahrgänge 5–10, Hannover, 2016, 5.

103 Alle Namen im Kontext von Interviews und Unterrichtshospitationen sind Pseudonyme.

Schülerinnen und Schüler auf der Grundlage des Christentums, des europäischen Humanismus und der Ideen der liberalen, demokratischen und sozialen Freiheitsbewegungen weiterentwickeln«. ¹⁰⁴ Die Gewichtung zugunsten des Christentums betrifft somit indirekt auch das weltanschaulich neutrale Fach Werte und Normen. Der aktuell gültige niedersächsische Werte-und-Normen-Lehrplan für das Gymnasium übernimmt wörtlich den gerade zitierten Absatz des Schulgesetzes, ¹⁰⁵ während der Lehrplan für die Realschule erklärt, dass die »christlich-abendländischen Traditionen« im Unterricht »eine größere Rolle« spielen, da sie »die Wertvorstellungen, Normen und ethischen Grundsätze« vieler Menschen hierzulande prägen. ¹⁰⁶ Trotz der Tatsache also, dass das Fach Werte und Normen zu weltanschaulicher und religiöser Neutralität verpflichtet ist, ¹⁰⁷ durchdringen christliche Werte und Traditionsbestandteile auch die säkulare Seite des gesellschaftlichen Lebens und finden sich deshalb im Werte-und-Normen-Unterricht wieder.

Das Spannungsverhältnis zwischen religiöser Neutralität und christlichen Grundlagen im Fach Werte und Normen wird in den Lehrplänen nicht weiter aufgelöst, und es findet sich auch in den für diese Studie geführten Interviews mit Lehrkräften wieder. Jessica Wilhelm, Werte-und-Normen-Lehrerin an einem Gymnasium, betont im Gespräch, dass »wir hier in Deutschland in einer Gesellschaft leben, die natürlich sehr stark vom Christentum geprägt ist«. Sie beschreibt es als wichtig, »dies im Hinterkopf zu haben« – gleichzeitig müsse man versuchen, den christlich geprägten Blick zu erweitern und aus allen Religionen das zu nehmen, was positiv und nützlich sei (INT 7c WuN Gym: 23). Ihr persönlich sei es daher ein Anliegen, Werte für das Zusammenleben zu vermitteln und zu zeigen, dass »kulturelle Vielfalt [...] ein Gewinn« sei (ebd.: 19). Auch Romina Schulz, Werte-und-Normen-Lehrerin an einer Hauptschule, hebt die Vermittlung von Werten als ihr wichtigstes Ziel hervor, ganz besonders sei sie »gegen Ausgrenzung jeglicher Art« (INT 8c WuN HS: 33). Gleichzeitig sei das Christentum in ihrer Schülerschaft »in den Köpfen verankert«, auch seien viele Schülerinnen und Schüler mit dem Islam vertraut. Grundwissen über andere Religionen sei hingegen rar und müsse erst aufgebaut werden (ebd.: 39).

In diesem Kontext sind also christliche Perspektivierungen in Bezug auf das Judentum zu analysieren. Die Aushandlungen christlicher bzw. christlich geprägter Wertvorstellungen, das subtile Subsumieren des Judentums unter nichtjüdische Kategorien finden vor dem Hintergrund eines komplexen Ge-

104 Niedersächsisches Kultusministerium, *Niedersächsisches Schulgesetz*, Art. 2 Abs. 1.

105 Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium, *Werte und Normen: Kerncurriculum für das Gymnasium*, Schuljahrgänge 5–10, Hannover, 2017, 2.

106 Niedersächsisches Kultusministerium, *Werte und Normen: Kerncurriculum für die Realschule*, Schuljahrgänge 5–10, Hannover, 2018, 8.

107 Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium, *Werte und Normen: Gymnasium*, 6.

flechts an Instanzen und diskursiven Elementen statt, die das Schulbuch bzw. den Unterricht und auch die Positionierungen der Lehrkräfte beeinflussen.

Viele Beispiele aus Schulbüchern, Lehrplänen, Unterrichtsbeobachtungen und Interviews mit Lehrkräften zeigen im Folgenden, wie christlich geprägte, vermeintliche Selbstverständlichkeiten konstruiert werden. Es geht um fragwürdige Begriffsverwendungen – den Einsatz von Adjektiven (»christliches Menschenbild«), das Weglassen von Adjektiven (»die Bibel« statt »die christliche Bibel«), sowie die Verwendung zusammengesetzter Adjektive (»jüdisch-christlich«, »biblisch-christlich«).¹⁰⁸ Es geht aber auch um ordnende Konstruktionen wie die binäre Aufteilung der christlichen Bibel in ein Altes und ein Neues Testament und die Gleichsetzung zwischen der Hebräischen Bibel und dem Alten Testament. Weitere »relevante Beiläufigkeiten«¹⁰⁹ im Unterrichtsverlauf und im Schulbuch sind ebenfalls Gegenstand des Kapitels. Dieses unterstreicht nicht zuletzt Implikationen christlicher Erzählbögen für das Bild des Judentums, es hebt aber auch Beispiele aus dem Material hervor, die einer subtilen christlichen Vereinnahmung bzw. einer diskursiven Verdeckung des Judentums entgegenwirken (können).

»Den Kopf freibekommen für ein neues Thema«

Eine scharfe Trennung zwischen Judentum und Christentum – wie jene im eingangs zitierten Schulbuchauszug – kann im Unterrichtsalltag auch Strukturierungsroutinen und beiläufigen Dynamiken geschuldet sein und muss nicht zwangsläufig inhaltliches Gewicht besitzen. Sie kann pragmatisch mit dem Wunsch zusammenhängen, im Unterricht ein Thema abzuschließen und für das nächste Thema den Kopf freizubekommen.

Dies ist der Fall im (nicht konfessionellen) Religionsunterricht einer siebten Klasse in einer Integrierten Gesamtschule. Tabea Kohlmann ist eine dynamische Lehrerin, die die Klasse fest im Griff hat und energisch leitet. Im Laufe dieser Studie wird sich an verschiedenen Stellen zeigen, dass sie knapp, direkt und deutlich mit den Schülerinnen und Schülern spricht und Ausschweifungen vermeidet.

108 Das Wort »fragwürdig« ist hier nicht pejorativ zu verstehen, sondern produktiv (»einer Befragung würdig«). Vgl. Artikel »fragwürdig«, in: *Duden Online-Wörterbuch*, Cornelsen Verlag GmbH, 2025, <https://www.duden.de/rechtschreibung/fragwuerdig>, zuletzt geprüft am 17. Februar 2026.

109 Vgl. Johanna Ahlrichs, *Die Relevanz der Beiläufigen: Alltägliche Praktiken im Geschichtsunterricht und ihre politischen Implikationen*, Wiesbaden: Springer VS, 2019, <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-658-28896-9>.

Zum Abschluss des Themas Judentum, mit dem sich die Klasse einige Wochen lang befasst hat, strukturiert sie das Vorgehen effizient und dezidiert. Nach einem zusammenfassenden Gespräch mit den Lernenden und der Klärung offener Fragen bezüglich des Judentums sagt Frau Kohlmann entschlossen:

Wir beenden jetzt das Kapitel zum Judentum. Damit haben wir uns in der sechsten Klasse beschäftigt, damit haben wir uns jetzt beschäftigt, ihr wisst schon ganz viel, seid ganz gut aufgestellt, wir haben ganz viel über Antisemitismus gesprochen, sodass ihr jetzt Menschen seid, die in die Welt gehen und wissen, dass sie etwas dagegen tun können. Wir fangen jetzt ein neues Thema an. (UB 6e Rel IGS 7b: 150)

Allerdings, fügt die Lehrerin hinzu, »ist es nicht so gut, wenn wir jetzt mitten im Thema Judentum drin sind und es noch im Kopf haben und ich plötzlich anfange, etwas Neues zu erzählen.« Deshalb gibt sie den Schülerinnen und Schülern und sich selbst eine dreiminütige Pause, damit sie »den Kopf frei kriegen« (ebd.). Viele Schülerinnen und Schüler verlassen den Raum.

Als die Pausenminuten verstrichen sind und die Lernenden wieder auf ihren Plätzen sitzen, sagt die Lehrerin, dass sie zwei Wörter an die Tafel schreiben werde, und »jeder, dem etwas dazu einfällt, kommt nach vorne und schreibt ein Wort an.« Sie versichert, dass es kein Richtig und kein Falsch gebe und es erstmal nur darum gehe, in Gedanken ins Thema zu finden (UB 6e Rel IGS 7b: 151). Frau Kohlmann teilt das Whiteboard mit einem waagerechten Strich in zwei Hälften auf. In die Mitte der oberen Hälfte schreibt sie das Wort »evangelisch«, in die untere Hälfte das Wort »katholisch«. Die beiden Begriffe kreist sie ein, dann reicht sie den Stift der Schülerin, die sich als erste meldet. Lernende gehen der Reihe nach ans Whiteboard und schreiben unterschiedliche Begriffe an (ebd.: 153). Nach etwa fünf Minuten hat sich das Whiteboard gefüllt: Neben Wörtern wie »Konfirmation« (oben) und »Kommunion« (unten), »Kirche«, »Christentum«, »Taufe« (in beiden Tafelhälften), »Priester« und »Hostie« (nur unten) ist auch das Wort »Bibel« zu sehen, das sowohl oben als auch unten angeschrieben wurde (ebd.: 154).

Auffällig ist hier zunächst nichts, und trotzdem kann im Sinne der Forschungsfrage ein bedeutsamer Moment hervorgehoben werden: Durch die Strukturierung des Unterrichts in separate thematische Einheiten wird eine drastische Trennung zwischen dem Thema Judentum und dem im Unterrichtsablauf folgenden, das Christentum betreffenden Thema Reformation vollzogen, denn, wie die Lehrerin betont, soll zwischen diesen beiden Themen der Kopf frei werden. Dagegen spricht sicherlich nichts, zumal die beiden Kapitel auch im Lehrplan und in den Schulbüchern ohne Überleitung nebeneinanderstehen. Zudem ist pragmatisch betrachtet nach dem Abschluss eines Themas eine Pause angebracht.

Sieht man jedoch von der Strukturierung des Unterrichtsstoffs und von Pragmatiken in der Klasse ab, bestünde auf inhaltlicher Ebene auch die Möglichkeit, die beiden Themen miteinander zu verschränken, vom einen zum anderen überzuleiten. Man könnte beispielsweise punktuell auf den wesentlichen Einfluss des Judentums auf das Christentum oder auf das enge historische und theologische Verhältnis aufmerksam machen. Stattdessen entscheidet sich die Lehrerin für eine Zäsur bzw. macht sich eine Zäsur zu eigen, die allgegenwärtig ist: Das Judentum ist ein Thema, das Christentum ist ein anderes Thema. Dadurch wird die Separierung verfestigt, die auch im eingangs zitierten Lehrerbuch-Auszug vorhanden war.

Der zweite bemerkenswerte Moment in dieser Unterrichtssequenz bezieht sich auf die Beiträge am Whiteboard. Der Begriff »Bibel« vereint sozusagen beide Tafelhälften, er steht für »katholisch« wie für »evangelisch«. Die Lehrerin fragt die Klasse, zu welcher Religion »das Ganze gehört«. Einige Sekunden lang ist es still, erst zögerlich meldet sich ein Junge zu Wort: »Christentum« (UB 6e Rel IGS 7b: 155). Frau Kohlmann bestätigt – und leitet dann endgültig zum neuen Thema über. Ganz beiläufig und ganz eindrucksvoll zeigt sich hier, dass sich hinter dem Begriff »Bibel« auf den Tafelhälften ausschließlich die christliche Bibel verbirgt.

Wessen Buch ist »die Bibel«?

Stellt man die Begriffsverwendung in allen analysierten Büchern und im Unterricht nebeneinander, so entsteht in Bezug auf den Begriff »Bibel« Verwirrung. In der Regel verwenden Schulbücher – wie der zu Beginn des Kapitels zitierte katholische Lehrerbuch – den Terminus »die Bibel« synonym für »die christliche Bibel« und lassen das klärende Adjektiv »christlich« konsequent weg. So stellen sie eine vermeintliche Selbstverständlichkeit her bzw. reproduzieren diese, wie auch mehrere Beispiele aus einem evangelischen Lehrerbuch zeigen: Die »heilige Schrift des Christentums« (LB Evang RS 3: 300) und »das Buch der Christenheit« (ebd.: 299) ist dann nicht die christliche Bibel, sondern schlicht die Bibel.¹¹⁰ Sie beinhaltet das Alte und das Neue Testament (ebd.: 301), ihr letztes Buch ist die Offenbarung des Johannes (ebd.: 302), und die Bergpredigt ist einer ihrer »wichtigsten Texte« (ebd.: 139). Zudem gab es laut einem katholischen Schülerbuch bis »zum Jahr 1500 [...] fast nur Bibeln in hebräischer, griechischer und lateinischer Sprache«, doch dann »übersetzte Martin Luther die Bibel ins Deutsche« (SB Kath RS 1: 75). All diese Sätze sind nur korrekt, wenn unter der Bibel das christliche Buch verstanden wird. Wenn es hingegen um die Bibel im

110 Darauf machen auch andere Schulbuchanalysen aufmerksam. Vgl. Sachse, »Praktische Philosophie«, 333.

Judentum (den Tanach) geht, spezifizieren die Schulbücher den Standort als »Hebräische Bibel«, so etwa der Schülerband *Evang Gym 2* in einer Passage, die Unterschiede in der Struktur des Alten Testaments und der Hebräischen Bibel erklärt (179).

Anhand dieser Beispiele lässt sich bereits eine gewisse Tendenz zur christlichen Aneignung der Hebräischen Bibel erkennen, während das Judentum gleichzeitig aus dem Bibelbegriff sozusagen verdrängt wird bzw. ein zusätzliches Adjektiv benötigt, um den Begriff mitnutzen zu können. Auch in dem für diese Studie beobachteten Unterricht war mit dem Begriff »die Bibel« in der Regel die christliche Bibel gemeint (exemplarisch: UB 1b Kath Gym 6b: 32, 43; UB 2c Kath Gym 8: 23, 39; UB 3b Evang Gym 5a: 126; UB 6e Rel IGS 7b: 53). Von der »Hebräischen Bibel« war jedoch interessanterweise gerade dort die Rede, wo es darum ging, das Verhältnis zwischen dem Tanach und der christlichen Heiligen Schrift näher zu bestimmen. Ein Beispiel: Die Lehrerin Irmgard Holthusen und ihre fünfte Klasse setzten sich in zwei Doppelstunden im Fach evangelische Religion mit dem Thema »Koran – Bibel – Tora« auseinander (UB 3b Evang Gym 5a und UB 3c Evang Gym 5b). Schon in dieser Überschrift, die an die Wand projiziert wurde und den gesamten Unterricht strukturierte, ist »die Bibel« stillschweigend das christliche Buch, während das jüdische Buch »die Tora« ist.¹¹¹ Im Unterrichtsverlauf schien es ebenfalls für alle naheliegend zu sein, unter dem Begriff »die Bibel« das heilige Buch der Christenheit zu verstehen. Dies sind in einem christlich geprägten Kontext Beiläufigkeiten – für das Judentum sind sie jedoch folgenreich, weil vereinnahmend.

Als es am Ende der zweiten Doppelstunde um die Frage der Gemeinsamkeiten zwischen »der Bibel« und »der Tora« ging, brachte die Lehrerin die klärenden Adjektive ein. Sie fragte die Klasse zunächst: »Welcher Teil der Bibel ist die Tora im Grunde?« Nach einer kurzen Sprechpause, in der es seitens der Klasse noch keine Wortmeldung gab, fügte sie hinzu: »Der *christlichen* Bibel?«¹¹² Und als es immer noch still war, ergänzte sie: »Juden und Jüdinnen nennen zum Teil auch *ihr* Buch »Bibel« (UB 3c Evang Gym 5b: 162).¹¹³ Die Lehrerin begann also ihre Frage zunächst mit dem Begriff »Bibel«, wie üblich im Sinne der christlichen

111 Die inhaltlich nicht stimmige Nennung der Tora in dieser Aufzählung – genau genommen müsste hier der Begriff »Tanach« stehen – mag, sofern schlichte Unkenntnis ausgeschlossen werden soll, daher rühren, dass der Begriff »Tora« und die damit verbundene Vorstellung der Heiligen Schrift der Juden allgemein geläufig ist, während die hebräische Bezeichnung »Tanach« für die 24 Bücher der Hebräischen Bibel hier eher zu Fragen führen mag. Dirk Sadowski sei für diesen Hinweis gedankt.

112 Kursivschrift in Zitaten aus Unterrichtsprotokollen und Interviews markiert Betonungen im Original.

113 Dies stimmt in einem gewissen Maße. Im jüdischen Religionsunterricht ist zumeist von »Tanach« die Rede, aber auch die Begriffe »Bibel« und »biblisch« werden gebraucht. Für diese Auskunft danke ich Nina Sasportas.

Heiligen Schrift, und wollte von der Klasse wissen, in welchem Teil dieser (als christlich zu verstehenden) Bibel die Tora zu finden sei. Vermutlich um mehr Klarheit zu schaffen, merkte sie dann an, dass der allgemeine Begriff »Bibel« nicht nur auf das Buch des Christentums zutrifft. Sie macht also von einem erklärenden Zusatz Gebrauch, um auch das Judentum in einen Bibelbegriff aufzunehmen, der sonst christlich konnotiert ist.

Diese kurze, verdeutlichende Äußerung der Lehrerin unterbricht für einen Moment die vermeintliche Selbstverständlichkeit im Umgang mit dem Bibelbegriff und eröffnet einen Raum, in dem das Judentum sozusagen als gleichberechtigter Nutzer des Begriffs auftreten kann. Allerdings bleibt Derartiges im Sample eine seltene Ausnahme: Insgesamt scheint es selbstverständlich zu sein, unter dem Begriff »Bibel« das christliche heilige Buch zu verstehen, während es – wenn es um die jüdische Schrift geht – stets des Adjektivs bedarf. Diese Begriffspraxis ist für die Adressatinnen und Adressaten offenbar ohne Weiteres verständlich. Die Aufnahme des Judentums in den Bibelbegriff hingegen braucht im christlichen Kontext zusätzliche diskursive Arbeit.

Es kann davon ausgegangen werden, dass die allermeisten dieser Formulierungen nicht im Geringsten der Absicht entspringen, das Judentum unsichtbar zu machen. Und trotzdem tun sie genau das. Blickt man nicht auf die Gründe für die Begriffsverwendungen, sondern auf deren Folgen, sind diese für das Judentum bedeutsam, denn sie erheben die (eigentlich standortgebundene) christliche Perspektive zur vermeintlich allgemeingültigen Perspektive. So beiläufig wird Dominanz hergestellt.

Dies gilt auch für Schulbücher des Fachs Werte und Normen, in denen sich vereinzelt sogar ein subtiler Mechanismus der christlichen Perspektivierung identifizieren lässt, den es in Religionsschulbüchern nicht gibt. Er besteht darin, dass Erzählungen aus der Hebräischen Bibel bzw. dem AT gänzlich ohne Literaturverweis wiedergegeben werden. Ob es um eine Darstellung des Gartens Eden geht (SB WuN Gym 1: 66) oder um den Satz »Du sollst nicht lügen« (ebd.: 94), liegt in einer christlich geprägten Gesellschaft die christliche Perspektive als scheinbare Selbstverständlichkeit nahe. Bei muslimischen Schülerinnen und Schülern gesellt sich vielleicht beim Lesen eine muslimische Perspektive hinzu, denn eine Paradieserzählung gibt es auch im Koran. Unwahrscheinlich ist jedoch, dass sich das Schulbuch, das aus einer dominanzgesellschaftlichen Perspektive formuliert wird, in der Hauptnarration auf eine muslimische Perspektive stützt. Vielmehr verschmelzen hier christliche Prägung und Allgemeinwissen miteinander, sodass das Allgemeinwissen unmerklich christlich wird bzw. bleibt. Auch im Satz »Beschreibe, wie in der Bibel die Erschaffung der Welt durch Gott dargestellt wird« (SB WuN Gym 1: 177) ist die christliche Perspektive nirgendwo greifbar, und trotzdem ist davon auszugehen, dass Lernende eine christliche Perspektive hier hineinlesen werden. »Die Bibel« werden sie höchstwahrschein-

lich als die christliche Bibel verstehen, denn dieses Verständnis ist im Diskurs omnipräsent. Das Judentum ist hier zwar inhaltlich dabei, es wird aber gleichzeitig begrifflich verdeckt.

Sind Hebräische Bibel und Altes Testament gleich?

Neben der (stillschweigenden) Gleichsetzung zwischen Bibel und christlicher Bibel ist auch die (explizite) Gleichsetzung zwischen Hebräischer Bibel und Altem Testament eine Erscheinungsform christlicher Perspektivierung. Sie ist sowohl in Schulbüchern als auch im Unterricht ubiquitär.¹¹⁴ Zugleich verkürzt sie einen Zusammenhang: Das »Gemeinsame ist immer schon je auch besonders«, wie Ekkehard W. Stegemann schreibt, und das Alte Testament »ist eben nicht einfach der *TaNaKh*, sondern die wie auch immer näher bestimmte christliche Version der jüdischen Schriften«.¹¹⁵

Da die Texte des relevanten Teils der Bibel also nicht allein in christlichen Kontexten gelesen werden, ist es einseitig, sie fast ausschließlich mit christlichen Begriffen zu benennen. Nicht nur, dass diese Texte aus dem Judentum hervorgegangen sind – vielmehr bilden sie dort ununterbrochen bis heute das Herzstück einer lebendigen Religion. Solange jedoch nicht auch jüdische Begrifflichkeiten in einem sichtbarerem Ausmaß verwendet werden und stattdessen unscharf vom »Alten Testament« die Rede ist, wird das Judentum abermals auf Ebene der Wortwahl unter den christlichen Begriff subsumiert.¹¹⁶

Ferner mag diese Gleichsetzung, die an vielen Stellen wiederholt und verfestigt wird, zum gedanklichen Kurzschluss führen, dass ein Text, der konsequent in einen christlichen Rahmen einsortiert wird, in der Hauptsache auch christlich ist – selbst wenn dies an keiner Stelle im Sample so formuliert wird. Das Vereinnahmende an der Bezeichnungspraxis rührt zum großen Teil aus der Geschichte her: Vor dem Hintergrund christologischer Auslegung des AT und der auch daraus schöpfenden Zwangsdisputationen¹¹⁷ und Missionierungsversuche

114 Darauf verweisen bereits ältere Studien. Vgl. Peter Fiedler, *Das Judentum im katholischen Religionsunterricht. Analyse, Bewertung, Perspektiven*, Düsseldorf: Patmos, 1980; Martin Rothgangel, *Antisemitismus als religionspädagogische Herausforderung. Eine Studie unter besonderer Berücksichtigung von Röm 9–11*, Freiburg: Herder, 1997. Vgl. in jüngerer Zeit zudem Spichal, *Vorurteile gegen Juden*; Sachse, »Praktische Philosophie«.

115 Stegemann, »Von der Schwierigkeit«, 65, Herv. i. Orig.

116 Davon ist auch die Forschung nicht ganz frei. Julia Spichal schreibt vom »Alte[n] Testament als Heilige[r] Schrift des gegenwärtigen Judentums«. Vgl. dies., *Vorurteile gegen Juden*, 213, ähnlich 75. Die christliche Begriffsverwendung durchdringt auch den wissenschaftlichen Diskurs.

117 Viele der Zwangsdisputationen des Hoch- und Spätmittelalters zwischen Vertretern der Kirche (zumeist fanatische Konvertiten vom Judentum zum Christentum) und jüdischen

in der Vergangenheit, die das Verhältnis zwischen den beiden Religionen nachhaltig belasteten, ist es auch heute geschichtsvergessen und Ausdruck einer latenten Dominanz, wenn die jüdische Provenienz des Originaltextes und sein Weiterleben im gegenwärtigen Judentum stillschweigend zum Verschwinden gebracht werden. Dies eröffnet eine Frage, die stark antijüdisch geladen ist: Was wäre noch die Berechtigung einer Hebräischen Bibel, wenn sie ohnehin das Gleiche ist wie das Alte Testament?¹¹⁸

Bemerkenswert ist, dass diese Perspektive nicht allein im Religionsunterricht bzw. in Religionsschulbüchern zu finden ist, wo sie in gewissem Maße erwartbar ist, sondern auch in Schulbüchern für Werte und Normen. Wie oben erwähnt, ist das Fach angehalten, religiös neutral zu sein. Auf Ebene der Bezeichnungspraxen könnte dies heißen, dass standortgebundene religiöse Perspektiven nicht unreflektiert übernommen und verallgemeinert werden. Jedoch machen sich Schulbücher eine christliche Perspektive zu eigen. Sie schreiben vom »Menschenbild im Alten Testament der Bibel« (SB WuN Gym 2: 186), dem »alttestamentarischen¹¹⁹ Schöpfungsbericht« (LB WuN Gym 2, Lösungshinweis zu SB WuN Gym 2: 186f.)¹²⁰ und der Geschichte um das goldene Kalb als »Passage aus dem Alten Testament« (LB WuN Gym 1, Lösungshinweis zu SB WuN Gym 1: 150f.). Werte- und Normen-Schulbücher könnten ihre Begriffsverwendung stärker reflektieren, sie könnten an derartigen Stellen das Judentum sichtbarer machen, beispielsweise durch Doppelnennungen der Quellen (s. nächster Absatz). Stattdessen machen sie sich unmerklich einen Blick zu eigen, der christlich ist, denn nur im Christentum gibt es ein Altes Testament.

Insgesamt sind christliche Bibelbezeichnungen (wie »Altes Testament«) in Kapiteln über das Christentum zu erwarten. Auf Schulbuchseiten jedoch, die sich explizit mit dem Judentum befassen, stellt eine Bezeichnung wie »Altes Testament« für die jüdische Heilige Schrift eine nicht gerechtfertigte Fremdperspektive dar. Dadurch erscheinen die Texte des Judentums unauthentisch bzw. auf

Gelehrten tarnten sich als vermeintlich objektive Religionsgespräche. Sie nahmen oft die Form von Schauprozessen an und konnten mit der Verbrennung des Talmuds (Paris 1242), der Zensur jüdischer Schriften (Barcelona 1263) oder Massenübertritten zum Christentum (Tortosa 1412–1414) enden. Vgl. Wolfram Drews, »Contesting Religious Truth: Argumentationsstrategien in religiösen Wahrheitskonkurrenzen am Beispiel der christlich-jüdischen Auseinandersetzung des hohen Mittelalters«, in: *Frühmittelalterliche Studien*, 57, 1 (2023), 69–102, <https://doi.org/10.1515/fmst-2023-0004>.

118 Für produktiven Austausch dazu danke ich Dirk Sadowski.

119 Der korrekte Begriff wäre »alttestamentlich«, doch sind derartige Korrekturen nicht Gegenstand dieser Studie.

120 Bei den Lehrermaterialien der Reihe WuN Gym handelt es sich um einen digitalen Unterrichtsassistenten, nicht um einen gedruckten Lehrerband. Die Literaturangabe beinhaltet in diesem Fall die Information über die Textsorte (Lösungshinweis, didaktischer Hinweis, Arbeitsblatt) sowie den Verweis auf die Stelle im Schülerband, auf die sich das Lehrermaterial bezieht.

Bezeichnungsebene nicht wirklich jüdisch. Eine der wenigen Ausnahmen findet sich in einem Lehrerband unter dem Titel »Quizfragen: Auf den Spuren des Judentums« (LB Kath RS 1: 127). Dort heißt es: »Mose hat die Zehn Gebote auf dem Berg Sinai von Gott empfangen. In der Bibel im Buch Exodus, Kap. 20, 1–17, in der Tora Sefer Schemot, Kap. 20, 1–14«. Mit einem sehr einfachen und platzsparenden Mittel, dem doppelten Quellenverweis, signalisiert das Buch, dass die Zehn Gebote zwar beiden Religionen gemeinsam sind, die Bibelbücher aber jeweils eigene Bezeichnungen und (wie von Leserinnen und Lesern dann vielleicht vermutet werden kann) eine jeweils eigene Gesamtrahmung und Auslegungstradition haben.¹²¹

Ein weiteres Beispiel kommt aus einem Schülerband, der das, was auch im Alten Testament vorkommt, nicht automatisch nur als Altes Testament ausweist. Der Band SB WuN RS 3 gibt auf Seite 166 Auszüge aus Texten der fünf Weltreligionen wieder. Beim Judentum lautet der Verweis »Levitikus 19,33–34 (Tora)«, beim Christentum »Gal 3,28 (Bibel)«. Hier ist also Levitikus begrifflich nicht automatisch Teil des Alten Testaments, sondern wird als Teil der Tora hervorgehoben.¹²²

Auch weitere Passagen, die den christlichen Blick *nicht* verallgemeinern, lassen sich gelegentlich im Sample finden. Wenn ein Lehrerband etwa schreibt, dass die »Geschichten des Alten Bundes [...] in beiden Schriften gleich sind (Altes Testament und Tanach)« (LB Kath RS 2: 185), lässt er den Tanach als selbständige Schrift in Erscheinung treten. Der Tanach geht im Alten Testament nicht auf. Ein weiteres Lehrwerk erklärt: »Als das sogenannte Alte Testament wird im Christentum die Sammlung der Heiligen Schriften des Judentums sowie einiger weiterer Bücher bezeichnet« (SB Kath RS 2: 230; ähnlich SB Evang Gym 2: 179; SB Evang Gym 3: 187; SB Kath RS 1: 86; SB Kath Gym 1: 202). Auch hier wird eine Gleichsetzung vermieden. Derartige erhellende Erklärungen sind jedoch ein Alleinstellungsmerkmal einiger weniger Religionsschulbücher und kommen in Werte und Normen vermutlich auch aufgrund des knappen Raums, den Religion insgesamt erhält, nicht vor.

Folgenreich für das Judentum ist schließlich eine inkludierende Semantik, die den Anschein erweckt, die christliche Bibel beinhalte auch die jüdische Heilige Schrift bzw. das Judentum sei im Grunde im Christentum enthalten. Im Religionsunterricht etwa vergewisserte sich eine Schülerin bei der Lehrerin, ob »die Bibel [...] die Tora enthält« (UB 3c Evang Gym 5b: 162). Auch im Schülerband WuN RS 1 ist zu lesen, dass die christliche Bibel »im Alten Testament auch die

121 Da es eine »zweifache Nachgeschichte [der Bibel Israels] im Judentum wie im Christentum« gibt, lesen Judentum und Christentum »nicht einfach dasselbe Buch« (Schmitz, »Exegese des Alten Testaments«, 115f.).

122 Die Bibel ist allerdings in dieser Darstellung insgesamt ein christliches Buch, zudem wäre »Levitikus« in der Originalbezeichnung »Wajikra«.

Heiligen Schriften der Juden« enthält (SB WuN RS 1: 140). Dies ist eine spezifische Ausprägung christlicher Perspektivierung, bei der die »Heiligen Schriften der Juden« nicht nur deckungsgleich mit dem Alten Testament sind, sondern darin sozusagen aufgehen.¹²³ Die Hebräische Bibel ist hier nicht ein Buch, das im Christentum übernommen worden ist. Sie ist eigentlich auch nicht ein eigenständiges Buch. Vielmehr stellt sie – auf semantischer Ebene – nur noch eine Art Unterkategorie des Christentums dar und ist Objekt eines christlichen Blicks.¹²⁴ Die Perspektive wird noch einmal im Glossar gefestigt, wo sich die Information findet, dass die Bibel »die Heilige Schrift der Christen und Juden [ist]. Bei den Christen beinhaltet die Bibel das Alte und das Neue Testament, im Judentum besteht die Bibel nur aus dem Alten Testament« (SB WuN RS 1: 190). Es ist hier verwirrend, dass erst ein christliches heiliges Buch mit zwei Teilen, dann ein jüdisches mit nur einem Teil beschrieben werden, beide aber denselben Titel (»Bibel«) tragen und in beiden ein »Altes Testament« existiert.

Besteht »die Bibel« aus zwei Teilen?

Die Aufteilung in das Alte und das Neue Testament ist eine allgegenwärtige Strukturbeschreibung der christlichen Bibel. Diese Binarität, so selbstverständlich sie auch erscheinen mag, ist allein für das Christentum selbstverständlich. Für das Judentum ist sie ohne Belang. Dies zu verdecken und – wie bereits erläutert – dazu noch die Bibel als Ganzes christlich zu rahmen, läuft auf eine konstante Nichtberücksichtigung jüdischer Lesarten hinaus.

Ein Schülerband lädt die Lernenden etwa ein, zu entscheiden, »ob die folgenden Geschichten im Alten Testament, im Neuen Testament oder überhaupt nicht in der Bibel stehen« (LB Evang RS 1: 118). Hier wird der binäre Blick eines Entweder-Oder auf die Bibel eingeübt, ohne zu erwähnen, dass es auch andere Auffassungen von der Bibel gibt und es sich im Schulbuchauszug dementsprechend gar nicht so sehr um »die Bibel« handelt, sondern um die christliche Bibel.¹²⁵

123 Eine sich durch alle untersuchten Schulbücher und auch durch den Unterricht ziehende Besonderheit ist, dass Mischna und Talmud, die als mündliche Tora zu den heiligen Texten des Judentums gehören, nicht mitgemeint zu sein scheinen. Sie spielen hier keine Rolle. In diesem Licht erscheinen Aussagen wie die, das AT enthalte »die Heiligen Schriften der Juden«, merkwürdig uninformativ. Dirk Sadowski sei für diese Anmerkung gedankt.

124 Um erneut auf die Formulierung von Bärbel Völkel zurückzugreifen. Vgl. dies., »Jüdische Geschichte als Sondergeschichte«, 451.

125 Später schreibt das Schulbuch tatsächlich, dass das »heilige Buch der Christen [...] die Bibel« ist (LB Evang RS 1: 301).

In den Schulbüchern wiederholt sich diese Binarität an vielen Stellen: In einer Illustration der Bibelkapitel als Bücher auf Bibliotheksregalen tragen die zwei Regalkörper die Überschriften »Altes Testament« und »Neues Testament« (SB Evang RS 1: 70). Es wird von »alttestamentlichen Propheten« und »Propheten im Neuen Testament« (SB Kath RS 2: 15) berichtet oder von »Gottesbilder[n] aus dem Alten Testament und dem Neuen Testament« (ebd.: 85). Schülerinnen und Schüler sollen die Frage beantworten, »Wie heißen die beiden großen Teile der Bibel?« (SB Evang RS 1: 69), sie sollen Bücher der Bibel »jeweils dem AT oder dem NT« (ebd.: 71) zuordnen. In Lehrplänen und im Unterricht lassen sich weitere Beispiele finden.¹²⁶ Eingeübt wird hier eine Subjektposition, die sich in eine christliche Wissensordnung einfügt.

Es gibt aber in den Schulbüchern auch einige wenige Passagen, die eine christliche Binarität als vermeintliche Selbstverständlichkeit zumindest ansatzweise irritieren. Ein Schulbuch erwähnt den Akt der Übernahme durch das Christentum: »So entsteht die jüdische Bibel, die dann als das Alte Testament in die christliche Bibel übernommen wird« (LB Evang RS 1: 119, ähnlich 123). Dies macht deutlich, dass das Judentum jene Instanz ist, die das Christentum maßgeblich beeinflusst hat bzw. das Christentum sich etwas vom Judentum angeeignet hat – und nicht das Christentum die Instanz ist, die das Judentum und seine Schriften »beinhaltet«. Auch spezifizieren Schulbücher, dass »Christen [...] traditionell zwei Hauptteile« der Bibel »unterscheiden« (LB Evang Gym 1: 192), oder dass die Tora »einer von drei Teilen der jüdischen Bibel [ist], die von den Christen als Altes Testament bezeichnet wird« (SB WuN Gym 1: 154), wodurch die Agency – im Sinne des Aneignungsprozesses und einer Begriffspraxis – auf christlicher Seite deutlich gemacht wird. Jemand tut etwas (»unterscheiden«, »bezeichnen«) – die Wissensordnung ist nicht einfach gegeben.

Der machtvolle christliche Blick

Zahlreiche weitere Elemente markieren einen christlichen Blick auf die Inhalte der Hebräischen Bibel bzw. des AT. Zum Beispiel illustrieren Schulbücher aller Fächer derartige Inhalte durch Kunstwerke aus der christlichen Welt. Zu den Kunstwerken zählen in den Religionsbüchern »Die Erschaffung der Welt« von Lucas Cranach (SB Evang RS 1: 82), »Die Erschaffung Adams« von Michelangelo (ebd.: 82 und auf zwei Seiten in SB Evang RS 2: 60f.), »Paradieslandschaft mit der Erschaffung Evas« von Jan Brueghel d. J. (SB Kath RS 1: 22), »Opferung Isaaks«

126 Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium, *Katholische Religion: Kerncurriculum für die Integrierte Gesamtschule*, Schuljahrgänge 5–10, Hannover, 2009, 27. Im Unterricht exemplarisch: »Die Bibel hat ein Altes und ein Neues Testament« (UB 3c Evang Gym 5b: 162).

von Rembrandt (ebd.: 47), eine Jeremia-Darstellung »in einer Bibel aus dem Jahr 1852« (LB Kath RS 2: 31), Michelangelos »David« (SB Evang RS 1: 130) oder »Der Prophet Ezechiel als Statue in Rom« (SB Kath RS 2: 14). Auch in Werte-und-Normen-Büchern finden sich Darstellungen der Schöpfungsgeschichte von Michelangelo (SB WuN Gym 1: 168f.; SB WuN RS 3: 189), Jacob Bouttats (SB WuN Gym 1: 66), Lucas Cranach (SB WuN Gym 2: 186) und Sieger Köder (SB WuN RS 1: 140). Es ist keineswegs als »Fehler« zu beanstanden, trotzdem muss festgestellt werden, dass die Perspektive der Betrachtenden auf vielen Ebenen, auch visuell, geprägt wird. Dies ist schon allein aufgrund der Häufigkeit und der Beiläufigkeit eine Reflexion wert.

Bemerkenswerterweise illustrieren Religionsschulbücher vereinzelt auch Inhalte, die sich explizit auf das Judentum und seine religiöse Praxis beziehen, mit christlichen Kunstwerken. Das Bild »Torahliebe« (1973) von Ernst Alt ist in einem evangelischen Schulbuch im Kapitel zum Judentum zu sehen (SB Evang Gym 1: 63) und soll dem entsprechenden Lehrerband zufolge die »tiefe, nahezu liebevolle Verbundenheit des dargestellten Juden zur Torarolle« (LB Evang Gym 1: 87) zeigen. Auch eine katholische Schulbuchreihe greift in einer Kopiervorlage im Kapitel »Religionen begegnen« auf dieses Bild zurück (LB Kath Gym 1: 234). Zu sehen ist das Porträt eines Mannes mit Tallit, der eine Torarolle umarmt und sich an sie schmiegt. Die Torarolle ist dabei teilweise unverhüllt, was die Darstellung unauthentisch macht.¹²⁷ Die Arbeitsaufträge laden ein, die Haltung des Mannes im Bild zu beschreiben und sich in den Mann hineinzusetzen (ebd.), wodurch vermutlich die Liebe des Gläubigen zur Schrift verdeutlicht werden soll. Die Dissonanz zur jüdischen Binnenperspektive wird jedenfalls im Schülerband nicht weiter dekonstruiert. Hinterfragt wird die Berührung allein im Lehrerband: »Dieser Jude im Gebetsmantel hat die Augen geschlossen und schmiegt sich an die Tora – ein Verhalten, das einem Juden in der Realität nicht einfallen würde« (LB Kath Gym 1: 223). Eine Problematisierung des Bildes ist also zwar vorhanden, doch sie bleibt unvollständig, da nicht aufgeklärt wird, warum ein derartiges Verhalten in jüdischem Kontext unwahrscheinlich ist. Zudem bleibt die Dekonstruktion den Lehrkräften vorbehalten, während Schülerinnen und Schülern unkritisch in einem Kapitel zum Judentum die (aus jüdischer Sicht fragwürdige) Situation präsentiert wird, in der ein Jude die Tora auf diese Weise umarmt.

Eine weitere Form der christlichen Perspektivierung auf visueller Ebene sind Darstellungen Gottes als Jesus, die in zwei der Religions-Schulbuchreihen vorkommen. In einem katholischen nichtgymnasialen Buch ist die Gravur »Gott

127 Im Allgemeinen wird die direkte körperliche Berührung des Pergaments ohne hinreichenden Grund (Reparatur der Rolle oder dergleichen) vermieden. Dies ist religionsgesetzlich geregelt. Vgl. *Schulchan Aruch, Orach Chajim*, 147, 1, und *Yoreh De'a*, 282, 4. Für den Hinweis danke ich Dirk Sadowski.

erschafft die Welt mit dem Zirkel« (SB Kath RS 1: 217) zu sehen. Die Bildunterschrift datiert das Bild mit »14. Jh.«, das Schulbuch kontextualisiert oder problematisiert jedoch nicht, dass hier eine christliche Perspektive des Spätmittelalters wiedergegeben wird, die sich auf das Judentum vereinnahmend auswirkt. Der entsprechende Lehrerband stärkt stattdessen die christliche Einengung, indem er die visuelle Aussage in Textform ausbuchstabiert: »Im Bild fällt auf, dass es hier Jesus ist, der den Zirkel in der Hand hält. Schon vor Anbeginn der Zeit hat er gewirkt und die Schöpfung als Sohn Gottes gelenkt« (LB Kath RS 1: 283). Der Lehrerband beschreibt also die Aussage des Bildes ohne sie zu hinterfragen und macht sie sich auf diese Weise mitsamt der Vereinnahmung des Judentums zu eigen. Eine evangelische Schulbuchreihe druckt ein ebenfalls aus dem Mittelalter stammendes Bild von Gott als imaginiertem Jesus ab.¹²⁸ Die Bildunterschrift im Schulbuch lautet »Meister Bertram, Gott erschafft Sonne, Mond und Sterne. Grabower Altar« (SB Evang Gym 1: 30). Der dazugehörige Text befasst sich mit dem Bilderverbot allgemein und der Frage »Darf ich Gott malen?« (ebd.: 30f.), nimmt jedoch auf die Gestalt Gottes als Jesus keinen Bezug.

Ein Gegengewicht zu den zahlreichen christlichen Kunstwerken in den Lehrwerken stellen die Bilder des jüdischen Künstlers Marc Chagall dar. Seine Kunst ist in Religions-, vereinzelt auch in Werte-und-Normen-Büchern zu finden, so »David und Batseba« (SB Evang Gym 2: 59), »Sabbat« (LB Kath Gym 1: 244), die »Berufung Jeremias« (SB Kath RS 2: 19), »Noach und der Regenbogen« (ebd.: 59), »Mose vor dem brennenden Dornbusch« (SB Evang RS 1: 84; SB Kath Gym 1: 37) und »Moses empfängt die Gesetzestafeln« (SB WuN Gym 1: 97). Somit ist in den Schulbüchern zuweilen auch eine jüdische künstlerische Auseinandersetzung mit Erzählungen der Hebräischen Bibel bzw. des AT zu sehen. Doch nicht zufällig ist Marc Chagall ein Maler, der christliche Kirchenfenster gestaltet hat bzw. ein Zeichen der jüdisch-christlichen Verbundenheit und Völkerverständigung setzen wollte, der zudem ein universalisiertes Judentum präsentierte.¹²⁹ Bemerkenswert ist etwa, dass Marc Chagall frei mit dem Gottesnamen umgeht – das Tetragramm ist in Bildern wie »Der brennende Dornbusch« (1966) deutlich zu erkennen. Dieses Bild ist in SB Evang Gym 1 (120) mitsamt dem Gottesnamen abgedruckt. Der entsprechende Lehrerband merkt an, dass das Bild »auch das Tetragramm [enthält], das im heutigen Judentum nur noch in Bibeln ausgeschrieben wird« (LB Evang Gym 1: 173) und hebt auch an anderer Stelle den »freiere[n] Umgang des jüdischen Künstlers Marc Chagall mit dem

128 Also mit den in der europäischen Kunsttradition verbreiteten langen Haaren, dem Bart und der hellen Haut, zudem in Rot und Blau gekleidet, was in vielen Kunstwerken der Zeit für die göttliche und menschliche Natur Jesu steht.

129 Vgl. Marc Chagall und Klaus Mayer, *Der Gott der Väter: das Chagall-Fenster zu St. Stephan in Mainz*, 2. Aufl., Würzburg: Echter, 1978, 19, sowie Jean Leymarie, *Marc Chagall et la Bible*, Geneve: Musee Rath, 1962, 9.

Namen Gottes« (ebd.: 61) hervor. Diese angedeuteten, aber nicht ausgeführten Problematisierungen erreichen wieder nur Lehrkräfte, während Schülerinnen und Schüler schlicht das Bild mit dem Tetragramm wahrnehmen.

Sind Bilder Chagalls zweifelsohne als jüdische Perspektive zu betrachten, so zeigt sich in den Schulbüchern eine nichtjüdische Perspektive, wenn Lernende aufgefordert werden, den Gottesnamen zu schreiben (LB Evang RS 1: 140; SB Kath Gym 1: 37) oder »eine Torarolle selber [zu] basteln« (LB Kath RS 1: 117). Zwar nähern sich Schülerinnen und Schüler dadurch vielleicht den hebräischen Schriftzeichen sowie dem Erscheinungsbild und der Haptik einer Torarolle, allerdings lernen sie den respektvollen Umgang des Judentums mit dem Gottesnamen und der Heiligen Schrift gerade *nicht* kennen. Es ist insgesamt ein nichtjüdischer Umgang, der eingeübt wird, dazu noch einer, der nicht ausreichend Achtung für Differenz fördert, sondern in den Bereich einer Desakralisierung gerät – und das Judentum wird aus Perspektive einer grundlegend anderen Ordnung präsentiert.

Nicht zuletzt ist in vielen Religions- und einigen Werte- und Normen-Schulbüchern der Blick auf Israel christlich geprägt, wenn zum Beispiel Karten der Region zu sehen sind und Schülerinnen und Schüler dort »die Stationen des Lebens Jesu« (LB Evang Gym 1: 127; ähnlich SB Evang Gym 1: 76; LB Kath Gym 1: 122; SB Kath RS 1: 109) eintragen sollen, wenn auf der Karte die Krippenszene und Kreuze zu sehen sind (LB Evang RS 1: 249) oder wenn die Aufgabe, eine Präsentation über das heutige Israel zu gestalten, mit der Überschrift »Wo Jesus herkommt« (LB Kath Gym 1: 112) eingeleitet wird. Diese christliche Perspektive auf Israel ist in christlichen Religionsschulbüchern zweifelsohne erwartbar, nichtsdestotrotz entsteht ein christlich eingeengtes Bild des Landes. Um das Ungleichgewicht wieder auszugleichen, müsste dann und wann in einem Satz signalisiert werden, dass Israel auch etwas anderes ist als das Land Jesu, zum Beispiel der jüdische Staat oder eine Verheißung für Jüdinnen und Juden. Umso überraschender ist es, dass diese einseitig-christliche Perspektive auch in Werte- und Normen-Schulbüchern zu finden ist – Lernende sollen etwa eine Präsentation über das heutige Israel gestalten, »sodass die Lerngruppe landestypische Eindrücke erhält und die historischen Wirkungsstätten Jesu kennenlernt« (LB WuN RS 2: 154; ähnlich 164; 188).

Auch Arbeitsaufträge können Formen von Priorisierungen des Christentums beinhalten. Zum Beispiel erklärt ein Lehrerband, dass die Meinungen »über die Bedeutung von Jesus Christus in der heutigen Zeit« vom »Glauben, er sei der Sohn Gottes, bis hin zu der Aussage, er habe nie gelebt« reichen, und formuliert das Ziel, dass Lernende »zu einer eigenen Position finden« sollen (LB WuN RS 2: 156). Dieses Ziel ist offen formuliert, doch dreht sich der Arbeitsauftrag insgesamt um die zentrale Figur des Christentums. Ganz gleich wie die Positionierung der Schülerinnen und Schüler dann ausfällt, konstruiert das Buch von vornherein

Jesus als Bezugsfigur, zu der man sich zu positionieren hat. Es entwirft Subjektpositionen, für die Jesus von Relevanz ist, ganz gleich, ob man ihn als Sohn Gottes betrachtet oder gänzlich ablehnt. Analog werden Lernende eben nicht eingeladen, zu Aspekten und Figuren des Judentums oder anderer Religionen Position zu beziehen.¹³⁰

Wieso das Christentum im Fach Werte und Normen eine besondere Stellung einnimmt, erklärt etwa der Lehrerband LB WuN RS 2 wie folgt: Die Lernenden hätten heute zwar kaum Berührungspunkte mit dem Christentum (151), »unsere Kultur« sei jedoch »mit christlichen Wert- und Glaubensvorstellungen« durchdrungen (152) und es sei wichtig, die Schülerinnen und Schüler »mit der Herkunft und den Traditionen des Christentums bekannt zu machen« (151). Allerdings müsste dann aus den Büchern klar hervorgehen, welche Wert- und Glaubensvorstellungen inwiefern christlich sind bzw. wo die Herkunft dieser Vorstellungen genau liegt.

Das »christliche Menschenbild«

Religionslehrwerke und auch Werte-und-Normen-Bücher verweisen auf die biblische Schöpfungserzählung, ordnen sie im »Alten Testament« ein und schreiben in diesem Zusammenhang von einem »christlichen Menschenbild«. Bemerkenswert ist, dass die Formulierung bereits in allen analysierten Lehrplänen vorgegeben ist. Die meisten Religionscurricula verwenden sie in Zusammenhang mit der Gottesebenbildlichkeit,¹³¹ während Werte-und-Normen-Lehrpläne etwa vom »Menschenbild im Christentum, im Humanismus und in der Aufklärung«¹³² schreiben. Es handelt sich also hier nicht um eine Schwerpunktsetzung der Schulbücher selbst, sondern um eine Vorgabe des Kultusministeriums (und im Falle der Religionslehrpläne auch der Kirchen).

130 Vereinzelt kommt es in Bezug auf Abraham vor (z. B. LB WuN RS 2: 203). Abraham ordnen die entsprechenden Schulbücher dann aber nicht dem Judentum zu, sondern stellen ihn als gemeinsame Figur der monotheistischen Religionen dar.

131 Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium, *Katholische Religion: Gymnasium*, 16f.; Niedersächsisches Kultusministerium, *Katholische Religion: Integrierte Gesamtschule*, 18, 35, 37, 38; Niedersächsisches Kultusministerium, *Evangelische Religion: Gymnasium*, 19, 26; Niedersächsisches Kultusministerium, *Evangelische Religion: Kerncurriculum für die Integrierte Gesamtschule*, Schuljahrgänge 5–10, Hannover, 2009, 18; Niedersächsisches Kultusministerium, *Evangelische Religion: Kerncurriculum für die Hauptschule*, Schuljahrgänge 5–10, Hannover, 2020, 17.

132 Niedersächsisches Kultusministerium, *Werte und Normen: Gymnasium*, 27; Niedersächsisches Kultusministerium, *Werte und Normen: Kerncurriculum für die Hauptschule*, Schuljahrgänge 5–10, Hannover, 2018, 27.

In einem evangelischen Schulbuch erstreckt sich die Umsetzung dieser Vorgabe über mehrere Seiten. Zunächst ist das Gemälde »Schöpfung« des katholischen Geistlichen und Künstlers Sieger Köder im Abschnitt »Erschaffen als Gottes Ebenbild« zu sehen (SB Evang RS 3: 20). Die darauffolgende Seite trägt die Überschrift »Das christliche Menschenbild«, und die Arbeitsaufträge stellen hier einen explizit als christlich bezeichneten Fokus her: Schülerinnen und Schüler sollen etwa die »Merkmale eines christlichen Menschenbildes« zusammenfassen und sich »aus der Perspektive des christlichen Menschenbildes« mit verschiedenen Fotos und Aussagen auseinandersetzen (ebd.: 21). Das Überblickswissen und die Wiederholungsaufgaben zum Kapitelabschluss fixieren den Blickwinkel weiter (ebd.: 30). Ähnlich geht ein katholischer Schülerband vor, wo »Die Erschaffung Adams« von Michelangelo eine Doppelseite illustriert (SB Kath Gym 3: 16) und wo dann zu lesen ist, dass nach »christlichem Verständnis [...] der Mensch seine Existenz Gott [verdankt]« (ebd.: 17). Über das Kunstwerk Michelangelos schreibt wiederum der dazugehörige Lehrerband, dass Kunstkritiker es »für das größte bildnerische Werk des Christentums« (LB Kath Gym 3: 25) halten. Zu den Zielen derartiger Zusammenstellungen zählt dann unter anderem, dass Lernende in die Lage versetzt werden sollen zu »erklären, was man unter einem christlichen Menschenbild versteht«, zu »begründen, warum aus christlicher Sicht jeder Mensch eine göttliche Würde hat« (beides LB Evang RS 3: 34) bzw. zu »erläutern, dass der Mensch aus christlicher Sicht Geschöpf Gottes ist« (LB Kath Gym 1: 17).

Die Schwerpunktsetzung ist gleichzeitig folgerichtig und folgenreich. Folgerichtig ist sie aus einer christlichen Perspektive, weil es ein christliches Menschenbild gibt und dieses im Christentum aus der Gottesebenbildlichkeit abgeleitet wird. Folgenreich ist sie für das Judentum, weil die Gottesebenbildlichkeit nicht nur christlich ist, sondern auch – und chronologisch betrachtet zuerst – jüdisch, was allerdings nur sehr selten im Sample in dieser Explizitheit zum Tragen kommt. Aus der häufigen Nennung eines »christlichen Menschenbildes« ergibt sich im Gegenteil eine einseitige Zuordnung, die das Judentum konsequent ausklammert.

Der Lehrerband LB WuN RS 1 ist eine Ausnahme. Er macht das Judentum als Urheber der Vorstellung von der Gottesebenbildlichkeit sichtbar, indem er die Entstehung des »Schöpfungsmythos« während der »babylonischen Gefangenschaft der Juden im 6. Jh. v. Chr.« verortet und mit den Anfängen des Monotheismus verbindet. Der Glaube an einen Gott, so das Buch, wurde »als Identifikationsgrundlage für das Volk erkannt und sollte gefestigt werden«, was unter anderem durch die Verantwortung des Menschen für die Schöpfung sowie durch den »jüdischen Sabbat« (174) geschah. Das Buch benennt also die Tatsache, dass Schöpfungserzählung und Gottesebenbildlichkeit zunächst im Rahmen des Judentums entstanden sind bzw. auch (mit dem Schabbat) weiterhin jüdisch sind.

Es lässt eben nicht den Eindruck entstehen, es handle sich zuallererst um ein christliches Konzept. Ein Schülerband für den katholischen Religionsunterricht wiederum delegiert die Suche nach den Ursprüngen des Konzepts der Gottes-ebenbildlichkeit an die Schülerinnen und Schüler: »Arbeite heraus, welche Wurzeln die Vorstellung des Menschen als Abbild Gottes hat« (SB Kath RS 3: 41). Er eröffnet dadurch zumindest die Möglichkeit, von einer christlichen Vereindeutigung abzuweichen.¹³³

Werte-und-Normen-Schulbücher stellen derartige Verbindungen erwartungsgemäß auf knappem Raum dar, was allerdings manchmal zur Folge hat, dass die darin enthaltene, nicht hinterfragte christliche Perspektivierung weiter zugespitzt wird. Es ist mitunter die Rede von einem »traditionelle[n] christliche[n] Weltbild« (SB WuN Gym 2: 195), einem »christlichen Schöpfungsglauben« (ebd.: 197), einem »christliche[n] Menschenbild« (SB WuN RS 3: 40) und einer »christlich-mittelalterliche[n] Auffassung, die Thomas von Aquin paradigmatisch formuliert hat: Der Mensch wurde von Gott als sein Abbild geschaffen« (LB WuN Gym 2, Didaktischer Hinweis zu SB WuN Gym 2: 186f.). Laut einem weiteren Schülerband ist der Mensch nach »christlichem Verständnis [...] von Gott geschaffen« (SB WuN RS 2: 141). Arbeitsaufträge laden dazu ein, zu entscheiden, welche Aussagen nach »christlichem Menschenbild« zutreffend sind (LB WuN RS 2: 189) oder Äußerungen über das »christliche Menschenbild« (SB WuN RS 2: 141) aus einem Text herauszuarbeiten. In einem Glossareintrag wiederum heißt es, der Begriff »Ebenbildlichkeit« beziehe sich auf »das christliche Verständnis, nach dem der Mensch von Gott als sein Ebenbild geschaffen wurde« (SB WuN RS 2: 208). Der Lehrerband LB WuN RS 2 expliziert in Anlehnung an das Niedersächsische Schulgesetz, dass das Christentum für das »Menschenbild Europas« bedeutend ist, da hier verbreitete Wertvorstellungen unter anderem »auf den Grundlagen des Christentums« (157) basieren. Allerdings wird das ebenda formulierte Ziel des Unterrichts, »die Herkunft und Bedeutung verschiedener Welt- und Menschenbilder transparent zu machen«, nicht eingelöst, solange das eigene Menschenbild christlich konstruiert und seine Herkunft (im Judentum) nicht wirklich erklärt wird.

All dies lässt den Eindruck entstehen, es handle sich ausschließlich oder mindestens vorrangig um Christliches, während die (jüdischen) Ursprünge und

133 Eine Verbindung der Schöpfungsgeschichte zum nachbiblischen Judentum ist ebenfalls eine Ausnahme im Sample. Sie kommt in einem einzigen evangelischen Schulbuch vor, wo auf der Doppelseite »Ebenbild Gottes – warum ist das wichtig?« eine Erzählung von Martin Buber über Rabbi Jehuda Zwi von Stretyn und Rabbi Schimon von Jaroslaw zu lesen ist (SB Evang Gym 1: 21). Die Erzählung wird in einem Arbeitsauftrag zur Beantwortung der Leitfrage im Titel der Doppelseite herangezogen (ebd.; s. auch LB Evang Gym 1: 24, 26). Das Lehrwerk zeigt also die Rezeption der Schöpfungserzählung im Judentum auf, die sonst in Schulbüchern verdeckt bleibt.

die alternativen (jüdischen) Rahmungen in diesem Zusammenhang unsichtbar sind. Wiederholungen in verschiedenen Textformen an unterschiedlichen Stellen in ein und demselben Schulbuch bzw. in einem Schüler- und dem entsprechenden Lehrerband verfestigen die christliche Perspektivierung in besonderer Weise, auch wenn nirgendwo argumentiert wird, dass dieses Menschenbild eine christliche Erfindung sei.¹³⁴

Aus der Schöpfungserzählung leiten Schulbücher gelegentlich einen ökologischen Auftrag ab, der ebenfalls auf subtiler Ebene christlich kontextualisiert wird, so etwa in einem katholischen Schülerband:

Die Bibel erzählt, dass Gott den Menschen den Auftrag gibt, seine Schöpfung zu verwahren und zu erhalten. [...] Diese Aufforderung hat in den 1980er-Jahren als zentraler Bestandteil der kirchlichen Lehre neue Impulse erhalten und ist auch im Judentum und bei indigenen Völkern verbreitet. (SB Kath RS 3: 44)

Die Formulierung ist etwas verwirrend, da sie die Schöpfungsbewahrung zentral als christlich bzw. kirchlich einleitet, während sie das Judentum lediglich marginal neben den indigenen Völkern nennt. Auch die Reihenfolge der Aufzählung ist irreführend. Man könnte stattdessen schreiben, dass die Bewahrung der Schöpfung auf biblischer Grundlage seit Jahrtausenden im Judentum zentral und auch im Christentum verbreitet ist bzw. durch letzteres übernommen wurde.

Und nicht zuletzt sind christliche Perspektivierungen in Bezug auf die Nächstenliebe zu finden. Religionsschulbücher verwenden die Formulierung »christliche Nächstenliebe« (SB Evang Gym 3: 85) oder beschreiben Nächstenliebe als »oberste[s] Prinzip einer christlichen Ethik« (LB Evang RS 3: 218). Dies ist natürlich genauso korrekt wie die Äußerung, dass Menschenwürde zu den wichtigsten christlichen Werten gehört. Es kann aber zu falschen Schlüssen verleiten, wenn es das Judentum zu sehr ausschließt. Fragwürdig ist die an Lernende gerichtete Aufforderung, »mindestens drei Grundsätze der christlichen Ethik von Jesus« (LB WuN RS 2: 189) zu nennen. Diese Formulierung wirft eine wichtige Frage auf, und zwar jene, inwiefern Jesu Ethik überhaupt als christlich bezeichnet werden kann, fußte sie doch eigentlich auf jüdischen Grundlagen.¹³⁵

134 Ursprünge des Christentums werden durchaus an anderen Stellen thematisiert und sind in dieser Studie Gegenstand des Kapitels »Genealogie«, doch das Menschenbild, von dem hier die Rede ist, bleibt meist in einem christlichen Rahmen.

135 Das Neue Testament ist »Teil der jüdisch-jüdischen Literaturproduktion«, hebt Barbara Schmitz hervor. Vgl. dies., »Exegese des Alten Testaments«, 119.

Christliche Erzählbögen

Die Konstruktion christlich geprägter narrativer Bögen ist ein zentraler Mechanismus der christlichen Perspektivierung in den analysierten Schulbüchern. Diese Bögen zeichnen das Christentum mehr oder weniger subtil als nahtlose Fortsetzung des Judentums und blenden die Entwicklung des Judentums nach der Entstehung des Christentums aus. In einem Schülerband wird beispielsweise »Der Weg der Bibel« (SB Evang RS 3: 172) gezeichnet. Es sind sowohl ein Mann mit Tallit und Pergamentrollen als auch Mönche mit Tonsur und ein Porträt Martin Luthers mit einer Bibel zu sehen. Es handelt sich also um den Weg der christlichen Bibel bzw. den Weg der Bibel zu den Christinnen und Christen. In einem weiteren Schulbuch sollen die Lernenden wiederum einen Zeitstrahl entwerfen,

der die folgenden Ereignisse enthalten sollte: Vor dem 9. Jh. v. Chr. werden Geschichten mündlich weitergegeben. Im 9. Jh. v. Chr. werden erste Texte aufgeschrieben. 70. n. Chr. werden die Evangelien aufgeschrieben. [...] Nach dem Jahr 1500 übersetzt Luther die Bibel ist Deutsche. [...] Heute gibt es Bibeln auch digital und in vielen Übersetzungen. (LB Kath RS 1: 91)

Auch hier handelt es sich um einen christlichen Zeitstrahl, und dieser verdeckt unmerklich Alternativzeitstrahlen.

Sicherlich kann von einem christlichen Lehrbuch nicht erwartet werden, andere Bögen als die christlichen in den Mittelpunkt zu stellen. Um das Judentum aber nicht vollständig unsichtbar werden zu lassen, könnten punktuelle Verweise auf das rabbinische Judentum bis zu den heutigen Ausprägungen des Judentums erfolgen. Denn wenn die Narration über das Judentum mit der Entstehung des Christentums abbricht, kommt automatisch der Eindruck auf, das Judentum sei seither mehr oder weniger obsolet. Ausführlicher wird dies im Kapitel »Genealogie« untersucht.

Besonders auffällig sind christliche narrative Bögen in Werte und Normen, wo nicht unbedingt eine christliche Perspektive angenommen werden muss. Ein Schülerband suggeriert zwischen dem Alten und dem Neuen Testament eine lineare Verbindung, in der das Letztere das Ertere zu »erfüllen« scheint. Im Glossareintrag zum Begriff »Messias« erläutert das Schulbuch, dass das Alte Testament einen Erlöser der Menschheit »ankündigt«, und »[i]m Neuen Testament [...] dieser Erlöser Jesus Christus [heißt]« (SB WuN RS 2: 210). Dies lässt das Buch als Glossareintrag so stehen, wodurch es sich die Aussage zu eigen macht. Hätte man »aus christlicher Sicht« hinzugefügt, wäre die Standortbestimmung sichtbar gewesen.¹³⁶

136 Nach christlicher Sichtweise erlöst der Messias die Menschen, nach jüdischer Sichtweise

In einem weiteren Schülerband ist auf einer Vertiefungsseite zu den Zehn Geboten zunächst zu lesen, dass die Gebote »sowohl für Christen als auch für Juden grundlegend für ihr Leben im Glauben [sind]« (SB WuN RS 1: 163), was ein egalisierendes Moment beinhaltet. Sowohl jüdische als auch christliche Menschen beziehen sich auf die Regeln. Sicherlich kann argumentiert werden, dass das Schulbuch an derartigen Stellen explizit auf das Judentum Bezug nimmt, grundlegende Gemeinsamkeiten mit dem Christentum beleuchtet und das Christentum »als eine auf das Erste Testament angewiesene Respons *einer* Verheißungsgeschichte«¹³⁷ zeigt. Allerdings ist auf derselben Schulbuchseite vom »wichtigsten Gebot« bzw. vom Gesetzeslehrer aus Mt 22,35–40 die Rede, der Jesus den Anlass bietet, seine Version der Goldenen Regel zu formulieren. Ein Arbeitsauftrag fordert die Lernenden auf, für sich selbst zu prüfen, »ob die Aussage Jesu zum »wichtigsten Gebot« zutreffen könnte« (ebd.). Da jedoch dieses Gebot – zumal in der Formulierung Jesu – allein im Christentum das wichtigste ist, nimmt das Schulbuch hier eine christliche Perspektive ein bzw. lässt eine solche einüben.¹³⁸

»Jüdisch-christliche« Vermeidungsstrategien

Gelegentlich integrieren Lehrwerke Jüdisches und Christliches begrifflich, indem sie nicht ausschließlich von einem »christlichen«, sondern von einem »jüdisch-christlichen« Wert, Text oder Traditionsbestandteil schreiben. Schon der limitierte Platz auf einer Schulbuch-Doppelseite legt derartige platzsparende Lösungen nahe.

Wie Christian M. Rutishauser, Barbara Schmitz und Jan Woppowa jedoch argumentieren, suggeriert die Rede von »jüdisch-christliche[n] Werte[n]«, »jüdisch-christliche[r] Tradition« oder »jüdisch-christliche[r] Geschichte« möglicherweise »eine Gemeinsamkeit, die angesichts der langen Geschichte der Sub-

befreit er zunächst die Juden von der Knechtschaft, stellt Tempel und Tempeldienst wieder her, setzt Könige und Richter ein usw. Der Glossareintrag ist jedoch inhaltlich christlich ausgerichtet, und der zweite Teil der Passage ist innerhalb eines christlichen Rahmens folgerichtig. Da der Rahmen aber nicht transparent gemacht wird, wirkt sich der Eintrag auf das Judentum vereinnahmend aus.

137 Bernd Schröder, »Judentum« im (ev.) Religionsunterricht: religionsdidaktische Überlegungen zum angemessenen, Antisemitismus-sensiblen Umgang«, Vortrag in Landau/Pfalz, 11. November 2024.

138 Wie Siegmund Sachse am Rande seiner Analyse von Ethikschulbüchern unterstreicht, hält sich das rabbinische Judentum zurück, wenn es um Priorisierungen einzelner Gebote geht. Vgl. ders., »Praktische Philosophie«, 358. Zudem hat Mose auf dem Sinai nach jüdischem Verständnis die gesamte Tora und die Auslegung bekommen, nicht allein die Gebote.

stitutionstheologie des Christentums gerade nicht angemessen erscheint.¹³⁹ Sophie Bessis hebt zudem hervor, dass beispielsweise die Rede von einer »jüdisch-christlichen Zivilisation« den historischen Antisemitismus in christlichen Kontexten kaschiert, Jüdisches einverleibt und eine »westliche« universale Moral konstruiert. Zudem wird die Formulierung heute Bessis zufolge politisch instrumentalisiert.¹⁴⁰ Von jüdisch-christlichen Traditionen oder Werten zu sprechen und zu schreiben, ohne den Bindestrich auszubuchstabieren, unterscheidet sich dabei natürlich fundamental von Verwendungen des zusammengesetzten Adjektivs in Bezug etwa auf den jüdisch-christlichen Dialog, wo der Bindestrich für einen Austausch zwischen zwei unterschiedlichen Instanzen steht. Ersterer Bindestrich markiert eine inhaltliche Verbundenheit und kann gegebene Spannungsverhältnisse über Gebühr glätten. Andererseits sagte eine für diese Studie interviewte Religionslehrkraft, dass die Rede vom Jüdisch-Christlichen in Schulbuch und Unterricht aktuell als Möglichkeit wahrgenommen werde, das Judentum überhaupt einzubeziehen, statt es wie bisher zu »ignorieren«. Sie begrüßte diesen Schritt ausdrücklich.¹⁴¹

In den Schulbüchern fällt indes auf, dass die Formulierung stets dann zum Einsatz kommt, wenn es um Bestandteile geht, die jüdischen Ursprungs sind und vom Christentum übernommen wurden. Das zusammengesetzte Adjektiv signalisiert zwar das Gemeinsame, und trotzdem bleiben die punktuellen jüdischen (Mit-)Bezugnahmen insgesamt – inhaltlich wie quantitativ – stark im Schatten der dominierenden christlichen Bezüge. Selbst wenn das Jüdisch-Christliche also zunächst den Anschein einer Berücksichtigung des Judentums erweckt, steckt sozusagen in der Packung dann vor allem das Christentum. Der Einfluss des Judentums und das Beeinflusstsein des Christentums verschwinden in einem (forciert) egalisierenden Begriff.

Ein evangelischer Schülerband formuliert beispielsweise: »In der jüdisch-christlichen Tradition gilt der Mensch als das Ebenbild Gottes (Gen 1,26f.). Aus der Gottesebenbildlichkeit erwächst nach dem jüdisch-christlichen Verständnis die Würde des Menschen« (SB Evang Gym 3: 100). Auch Werte-und-Normen-Bücher greifen auf diese Formulierung zurück, wenn es um die »Stellung [des] Mensch[en] im jüdisch-christlichen Verständnis« (LB WuN Gym 2, Lösungshinweis zu SB WuN Gym 2: 186f.) oder eine »im jüdisch-christlichen Kontext lange Zeit prägende Sichtweise« geht (LB WuN Gym 3, Lösungshinweis zu SB WuN Gym 3: 72f.). An anderer Stelle fällt auf, dass der zusammengesetzte Begriff

139 Rutishauser, Schmitz und Woppowa, »Einleitung«, in: dies. (Hg.), *Jüdisch-christlicher Dialog*, 3.

140 Vgl. Sophie Bessis, *La civilisation judéo-chrétienne. Anatomie d'une imposture*, Paris: Les liens qui libèrent, 2025.

141 Austausch in Vorbereitung einer Unterrichtshospitation mit Irmgard Holthusen, 10. September 2024.

»jüdisch-christlich« auch dazu dienen kann, eine nicht weiter ausbuchstabierte Gemeinsamkeit zwischen jüdisch und christlich herzustellen und diese vom Islam zu unterscheiden: Eine Doppelseite bietet laut eigener Aussage »Zugänge zur jüdisch-christlichen sowie islamischen Sichtweise auf die Schöpfung« (LB WuN RS 1: 174). Das Jüdische ist in diesen Beispielen auf einer deskriptiven Ebene zwar präsent, aber Urheberschaften und Differenzen bleiben unklar. Stattdessen entsteht der Eindruck einer platzsparenden Pseudo-Kurzlösung für ein fundamentales Problem, das dann noch weniger bearbeitet wird.

Formulierungen wie »biblisch-christlich« ersetzen in einigen Schulbüchern das Jüdisch-Christliche und sind auch in Curricula zu finden. Hier ist einerseits der Verweis auf die Bibel gegeben und das Judentum vielleicht mitgedacht, gleichzeitig verschwindet letzteres aus der Bindestrich-Formulierung endgültig in die Unsichtbarkeit. Der katholische Lehrplan für das Gymnasium schreibt von »Traditionen der biblisch-christlichen Überlieferung«,¹⁴² der Lehrplan für die Hauptschule wiederum vom »biblisch-christlichen Gottesglauben«,¹⁴³ und sowohl der katholische als auch der evangelische Lehrplan für die IGS erwähnen »biblisch-christliche Weisungen«¹⁴⁴ in Zusammenhang mit der Gottesebenbildlichkeit und der Menschenwürde. Auch ein katholischer Schülerband verwendet die Formulierung »[d]er Mensch aus biblisch-christlicher Perspektive« (LB Kath Gym 3: 26).

Wie das Jüdische nach und nach ins Jüdisch-Christliche diffundieren kann, zeigt eine umfangreichere Konstruktion in einem Lehrermaterial für Werte und Normen. Hier geht es um »Die Natur als Auftrag für den Menschen«. Der Text beinhaltet bemerkenswerterweise auch jüdische Positionen:

Der Judaist Jeremy Bernstein und der Rabbiner Julian-Chaim Soussan wenden sich gegen eine »weit verbreitete« [...] Interpretation der biblischen Texte, die aus dem Buch Genesis [...] ein Recht zur Ausbeutung der Natur abgeleitet haben [...]. Sie heben stattdessen den ja ebenfalls in den biblischen Texten enthaltenen und heutzutage besonders wichtigen Auftrag des Bewahrens und Behütens hervor. (LB WuN Gym 3, Lösungshinweis zu SB WuN Gym 3: 184f.)

Dann wiederum geht das Material nahtlos ins Jüdisch-Christliche über, indem es zunächst von einer »biblischen Sicht« schreibt, »in der der Mensch eine herausgehobene Sonderstellung in der göttlichen Schöpfung einnimmt«, bzw. dann auch von »jüdisch-christliche[n] Vorstellungen« (ebd.). Dies klingt (zu) versöhnlich, als seien Judentum und Christentum gemeinsam zu diesen Vorstel-

142 Niedersächsisches Kultusministerium, *Katholische Religion: Gymnasium*, 17.

143 Niedersächsisches Kultusministerium, *Katholische Religion: Kerncurriculum für die Hauptschule*, 21.

144 Niedersächsisches Kultusministerium, *Katholische Religion: Integrierte Gesamtschule*, 24; Niedersächsisches Kultusministerium, *Evangelische Religion: Integrierte Gesamtschule*, 23.

lungen gekommen. Jahrhundertelange Marginalisierung und Vereinnahmung durch das Christentum sind auf diese Weise mit einem zusammengesetzten Wort vermeintlich befriedet – was allerdings an Angelina E. Castagnos Feststellung einer »powerblind sameness«¹⁴⁵ erinnert, in der alle deklarativ als gleich bis befreundet gelten, der Preis dafür aber ist, dass Kontroverses und Ungleichheiten wegretuschiert werden.

Die Rede vom Jüdisch-Christlichen kann aber auch die Tatsache maskieren, dass das Christentum zum Zeitpunkt der Entstehung der Schöpfungsgeschichte eigentlich noch nicht dabei war. In diese Richtung geht ein katholischer Schülerband, wenn er feststellt, »dass wir Menschen als Ebenbilder Gottes Mitverantwortung für die Erde haben. Damit steht der jüdisch-christliche Schöpfungsglaube im Gegensatz zu anderen Religionen der damaligen Welt« (LB Kath Gym 1: 250). Da jüdisch-christlicher Schöpfungsglaube in der »damaligen Welt« herausgestellt wird, klingt dies so, als sei der Schöpfungsglaube von Anbeginn an nicht nur jüdisch, sondern auch christlich gewesen.

Zusammenführung

Dieses Kapitel hat als christliche Perspektivierungen einige machtvolle Beiläufigkeiten beleuchtet, die in Religions- und Werte-und-Normen-Schulbüchern sowie im entsprechenden Unterricht Konstruktionen des Verhältnisses Judentum-Christentum kennzeichnen. Es handelt sich um verbreitete Praktiken, Begriffsverwendungen, narrative Bögen und visuelle Eindrücke, die in einem christlich geprägten Kontext kaum auffallen, die man analytisch aber überraschend finden muss,¹⁴⁶ will man subtile christliche Vereinnahmungen des Jüdischen greifbar und reflektierbar machen.

Das Kapitel bemängelt keineswegs, dass jüdische Religionsinhalte zugleich christliche Religionsinhalte sind oder dass auf Jüdisches aus christlicher Perspektive geblickt wird. Das permanente Wechselspiel von Verbindung und Abgrenzung zwischen Judentum und Christentum, das zum Kern des Christentums gehört, eröffnet aber die Frage, ab wann und wie sich eine christliche Perspektive zuungunsten des Judentums auswirkt bzw. wie weit ein christlich geprägter Blick auf die Bibel gehen kann, ohne für das Judentum nachteilig zu werden.

Christliche Perspektiven haben in einer christlich geprägten Schule und in den analysierten Fächern nicht nur ihre Begründung, sie sind vielmehr in der Ge-

145 Angelina E. Castagno, *Educated in whiteness: Good intentions and diversity in schools*, Minneapolis: University of Minnesota Press, 2014, 107.

146 Vgl. Sara Ahmed, *On Being Included. Racism and Diversity in Institutional Life*, Durham/London: Duke University Press, 2012, <https://doi.org/10.1215/9780822395324>, 27.

setzung fest verankert (Grundgesetz, Schulgesetz). Gleichzeitig steht hier zur Analyse, wie die christliche Sicht konstruiert wird, wie die Vorgaben in den Fächern umgesetzt werden, wie etwa das Fach Werte und Normen zwischen religiöser Neutralität und christlicher Prägung oszilliert und was es für das Judentum implizieren kann, wenn christliche Zuspitzung unreflektiert stattfindet und nicht transparent gemacht wird.

Offensichtlicher Antijudaismus ist in keinem der in diesem Kapitel analysierten Beispiele zu finden – und trotzdem bleiben rhetorische Grundstrukturen und Kategorisierungen bestehen,¹⁴⁷ in denen Residuen christlicher Suprematie nachhallen.¹⁴⁸ Dass eine christliche Sicht verallgemeinert und verabsolutiert wird, bereitet den Boden dafür, dass Jüdisches ins Christliche einverleibt wird. Es ist, als werde das Judentum seiner Konzepte beraubt.

Wenn aus der Formulierung »christliche Bibel« das Adjektiv verschwindet, erscheint die ganze Bibel – vermeintlich selbstverständlich – als christlich. Dies ist vereinnahmend, denn die Bibel gibt es als Tanach auch oder zuallererst und weiterhin im Judentum. Wollen Schulbücher und Unterricht jedoch das Judentum in den Blick nehmen, so erwähnen sie konsequent das entsprechende Adjektiv (»jüdische« bzw. »hebräische« Bibel). Die Dissonanz ist nicht zu übersehen: Beim Christentum tritt anstelle einer Standortbestimmung eine fragwürdige Verallgemeinerung, beim Judentum ist dann die Spezifizierung notwendig, um die christliche Verallgemeinerung zu unterbrechen.

Auf diese beiläufige Art und Weise wird christliche Dominanz hergestellt bzw. reproduziert. Sie ist gerade aufgrund ihrer Allgegenwart machtvoll: Sie begegnet der Leserin oder dem Leser eines Schulbuchs als christliche Kunst (auch bei der Illustration von Texten, die jüdische Binnenperspektiven markieren), als nicht-jüdischer Umgang mit dem Tetragramm, als christlicher Blick auf Israel oder auch als christliche Rahmung von Werten, die im Judentum ihren Ursprung (und auch eine Gegenwart) haben. Es bedarf in all diesen Fällen zusätzlicher diskursiver Anstrengung (bzw. des zusätzlichen Adjektivs »jüdisch«), um eine Instanz sichtbar zu machen, die in der dominanten Ordnung konsequent ausklammert und substituiert wird.

Das Sichtbarmachen bleibt aber marginal. Das Judentum erhält zwar ab und zu einen Platz bzw. wird genannt, es ist aber dann meist ein Judentum, das vom Christentum drastisch separiert wird. Unmerklich geschieht dies beispielsweise, wenn im Unterricht das Judentum in separaten Kapiteln behandelt wird, wobei Zäsuren gerade dort stehen, wo theoretisch auch Brücken stehen könnten. Im

147 Vgl. Katharina von Kellenbach, »Altes Gift in neuen Schläuchen. Antijudaismus, Antisemitismus, Antizionismus«, in: Sonja Angelika Strube (Hg.), *Rechtsextremismus als Herausforderung für die Theologie*, Freiburg/Basel/Wien: Herder, 2015, 181–195, 185.

148 Vgl. Holz und Haury, *Antisemitismus gegen Israel*, 264; Kampling, »Theologische Antisemitismusforschung«, 76.

Vergleich zum Christentum nimmt das Judentum auf diese Weise beinahe ausnahmslos eine marginale Position ein. Es ist nichts, was das Eigene maßgeblich beeinflusst, sondern etwas, dem man manchmal (noch dazu: in »Spuren«) begegnet.

Interessanterweise spiegeln Schulbücher des religiös neutralen Fachs Werte und Normen viele der Konstruktionsstrategien, die im Fach Religion verbreitet sind. Dies gibt einen Hinweis darauf, dass der Sitz dieser Konstruktionsstrategien nicht (mehr) die Religion ist, sondern ein nichtjüdisches Selbstbild insgesamt. Und selbst wenn von Jüdisch-Christlichem die Rede ist, und das Selbstbild dabei in gewisser Weise für Jüdisches geöffnet wird, bleibt die Dominanz unangetastet: Das zusammengesetzte Wort signalisiert zwar Gemeinsamkeit, es glättet aber Übernahmen, Einflüsse und Spannungen und zeigt eindrücklich, wie das Judentum gleichzeitig gewürdigt und enterbt werden kann.

Universalisierung

Was bedeutet Universalisierung?

Das Spannungsverhältnis zwischen Universalismus und Partikularismus, zwischen dem Allgemeinen und dem Spezifischen (hier: dem spezifisch Jüdischen) begleitet die Geschichte des Judentums in mehreren Formen schon seit Jahrhunderten. Zunächst ist dieses Wechselverhältnis im Judentum selbst angelegt, da dessen Deutungen der Schrift sowohl Geltung für die Menschheit allgemein als auch eine spezifische Relevanz für das jüdische Volk beanspruchen. Abgesehen jedoch von jüdischen Selbstbeschreibungen und -verständnissen spielt es in christlichen Kontexten eine besondere Rolle. Zum einen wird es in einer christlich geprägten Welt stets dann hervorgebracht, wenn es um die Interpretation biblischer Texte geht. Sowohl Judentum als auch Christentum berufen sich auf die Hebräische Bibel/das AT, doch das Christentum hat lange Zeit spezifisch jüdische Interpretationen machtvoll verworfen. Wie Christian Frevel zusammenfasst, war im christlichen Antijudaismus oft »von der ›jüdischen Schranke‹ die Rede, die die Juden denkerisch nicht zu überwinden vermochten, weil sie an der Erwählung partikularistisch festzuhalten gezwungen waren.«¹⁴⁹ Das Verhältnis Judentum-Christentum wurde dabei christlicherseits entlang der Binarität Universalismus/Partikularismus beschrieben und in einem »aufsteigenden Entwicklungsschema als fortschreitende Universalisierung«¹⁵⁰ konstruiert.

Eine zweite Ausprägung des Spannungsverhältnisses besteht seit der Aufklärung. Natan Sznaider schreibt über den Balanceakt zwischen jüdischer Selbstbestimmung und dem Wunsch, von einer nichtjüdischen Welt »gedul-

149 Christian Frevel, »Die Spannung von Universalismus und Partikularismus als Lernprozess im Kontext religiöser Pluralität«, in: Christian Frevel und Thomas Söding (Hg.), »*Mit meinem Gott überspringe ich eine Mauer*«, München: Herder, 2020, 464–490, 471. Ich danke Sara Han für diesen Hinweis sowie Rainer Kampling für wertvolle Anregungen zum Konstruktionsmodus der Universalisierung.

150 Ebd.

det«¹⁵¹ zu werden. Juden hätten »im Sinne eines westlichen Begriffs von Fortschritt ihre Sichtbarkeit [...] verbergen« und »verleugnen« müssen, um »als universale Menschen anerkannt zu werden«,¹⁵² allerdings seien sie, wenn sie das spezifisch Jüdische ablegten, keine Juden mehr.¹⁵³ Den Balanceakt illustriert Sznajder angefangen von Lessings *Nathan der Weise* über den Berliner Antisemitismusstreit und Hannah Arendt bis hin zur documenta 15 im Jahr 2022. Axel Töllner argumentiert zudem, dass es sich bei derartigen Aushandlungen zwischen Universalem und Partikularem bis heute oftmals auch um »zeitgenössische Transformationen alter antijüdischer Denkmuster«¹⁵⁴ handelt.

Aufmerksamkeit verdient dabei der Rahmen, in dem eine jüdische Positionierung zwischen den Polen ausgehandelt wurde und wird. Dieser Rahmen war im Verlauf der jüdischen Geschichte (nicht nur im deutschen Raum) von Machtungleichheit gekennzeichnet: Jüdinnen und Juden hatten einen minoritären Status in einer mehrheitlich nichtjüdischen (häufig noch dazu: feindlichen) Umgebung. Eine Universalisierung des Jüdischen bzw. eine jüdische Unsichtbarkeit, die durch nichtjüdische Akteure einseitig veranlasst wird, steht in einer besonders konfliktgeladenen historischen Tradition.

In diesem ungleichen Rahmen ist der Konstruktionsmodus der Universalisierung zu verorten, mit dem sich dieses Kapitel befasst. Universalisierungen liegen im Sinne der Forschungsfrage und des Forschungsfeldes dieser Studie dann vor, wenn Schulbücher und Unterricht ausgehend von Texten der Hebräischen Bibel/des AT stets verallgemeinernd vorgehen. Anders als bei der christlichen Perspektivierung wird hier nicht der Eindruck erweckt, die Texte des AT seien (hauptsächlich) christlich, um es zugespitzt zu formulieren. Vielmehr werden aus diesen Texten konstant allgemeine Lehren abgeleitet.

Sicherlich kann diese Form von Universalisierung in Schulbüchern und im Unterricht mit den oben beschriebenen, tiefgreifenden Dimensionen zwischen universal und spezifisch nicht gleichgesetzt werden. Wenn Religions- und Ethikunterricht in Deutschland heute das Judentum behandeln, sind die Positionen auf christlicher Seite und in der Dominanzgesellschaft gewandelt, die Schule ist den Werten des Grundgesetzes und der Demokratie verpflichtet bzw. strebt Differenzgerechtigkeit¹⁵⁵ an, und auch die Erträge des christlich-jüdischen

151 Natan Sznajder, *Die jüdische Wunde. Leben zwischen Anpassung und Autonomie*, München: Carl Hanser, 2024, 18.

152 Ebd., 19.

153 Vgl. ebd., 26.

154 Axel Töllner, »Von christlichem Antijudaismus«, 151.

155 Zum Begriff vgl. Mai-Anh Boger, *Theorien der Inklusion. Die Theorie der trilemmatischen Inklusion zum Mitdenken*, Münster: edition assemblage, 2019. Boger verwendet ihn als Alternative zu »Integration«, »Inklusion«, »Anti-Diskriminierung« und »Nicht-Diskriminierung«, da er das Ziel eines fairen Umgangs mit Unterschieden benennt. Vgl. ebd., 417.

Dialogs lassen sich nicht mehr wegdenken. Dass im Fach katholische oder evangelische Religion bzw. Werte und Normen aus der Hebräischen Bibel/dem AT Lehren für die Gegenwart gezogen werden, kann sicherlich als eine »Anerkennung der human-oikumenischen Impulse der Hebräischen Bibel«¹⁵⁶ gewürdigt werden.

Nichtsdestotrotz verläuft der Unterricht nicht in einem geschichts- und machtleren Raum, sondern die erwähnten Spannungen sind in Bruchstücken in Lehrplänen, Schulbüchern und Unterricht präsent. Sie sind Teil einer Denkweise,¹⁵⁷ die umso mehr alles durchdringt, je weniger greifbar sie ist. Eine ausschließlich universalisierende Lektüre der Hebräischen Bibel verdeckt dabei spezifisch jüdische Lesarten. Die »doppelte Nachgeschichte der Hebräischen Bibel im Judentum wie im Christentum«¹⁵⁸ wird als solche nicht wahrgenommen, sondern vereindeutigt. Dem Judentum wird auf diese Weise hegemonial eine bestimmte Rolle zugewiesen, es hat der Allgemeinheit sozusagen als Stichwortgeber oder Schablone zu dienen und muss Erwartungen und Relevanzen erfüllen, die es nicht selbst stellt.

In diesem Kapitel geht es also darum, wie das Judentum im Religions- und Werte-und-Normen-Unterricht sowie den entsprechenden Schulbüchern zwischen dem Universalen und dem Spezifischen dargestellt wird. Analysiert werden Konstruktionen, die das Judentum als Ursprung biblischer Erzählungen würdigen und gleichzeitig seine eigenen, besonderen Lesarten der Bibel unsichtbar machen. Dies geschieht beispielsweise, indem das Allgemeingültige konsequent in den Mittelpunkt gerückt wird (Verallgemeinerungen), indem Schulbücher und Unterricht die biblische Botschaft mit aktuellen Lebenswelten verknüpfen (Aktualisierungen) und indem sie zwischen den biblischen Erzählungen und anderen historischen Epochen Parallelen ziehen (Parallelisierungen). Zwar ist all dies mit guten Gründen (religions-)pädagogisch verankert, trotzdem können dabei spezifisch jüdische Auseinandersetzungen mit der Bibel verunsichtbart werden.

Das Kapitel bringt auch ausführlichere Beispiele aus dem Unterricht. Eine Sequenz aus dem katholischen Religionsunterricht einer achten Klasse zeigt etwa, wie eine Parallele zwischen Amos und Martin Luther King konstruiert wird. Ein Blick in den evangelischen Religionsunterricht einer anderen achten Klasse wiederum zeigt, wie eine Einheit zu Abraham fast vollständig in einem jüdischen Rahmen bleibt bzw. beinahe ohne explizite Bezugnahmen auf das Christentum

156 Schröder, Vortrag »Judentum« im (ev.) Religionsunterricht«.

157 Vgl. Nirenberg, *Anti-Judaismus*.

158 Bernd Schröder, »Jüdisch-christlicher Dialog aus evangelischer Perspektive«, in: Rutishauser, Schmitz und Woppowa (Hg.), *Jüdisch-christlicher Dialog*, 24–40, 34.

verläuft und trotzdem in unerwarteter Weise in eine universalisierende Richtung verschoben wird.

Verallgemeinerungen

Für universalisierende Lektüren der Hebräischen Bibel/des AT spricht unter anderem, dass in einer christlichen Lesart die Heilige Schrift insgesamt universalisierend gelesen wird, dass sie sich aus einem christlichen Blickwinkel stets (potenziell) an die Menschheit wendet. Und doch bestehen zwischen einer universalisierenden Lektüre des NT und einer universalisierenden Lektüre des AT durch eine christliche Brille Unterschiede, die für das Judentum schwer wiegen.

Schulbüchern zufolge kann man aus dem Gleichnis vom barmherzigen Samariter im NT lernen, dass man »jedem Menschen, der Hilfe braucht, helfen [soll]« (SB Evang RS 2: 146). Aus der Erzählung über die Ehebrecherin kann man mitnehmen, »dass alle Menschen [...] Fehler machen« (LB Evang RS 2: 39). Diese universalisierende Lektüre des NT bzw. den Bezug auf »Menschen« allgemein begründet ein Lehrerband wie folgt:

Die Frage, ob alles wirklich so passiert ist, wie es in den Evangelien beschrieben wird, ignoriert, dass diese den Glauben an Jesus bezeugen wollen. Viel zentraler sind die folgenden Fragen: Was kann ich von dieser Geschichte lernen? Warum erzählt mir der Evangelist diese Geschichte? (SB Kath RS 3: 89)

Der Lehrerband beschreibt hier eine Hierarchie, an deren Spitze sich die Botschaft an die Allgemeinheit und das Individuum befindet. Die Erzählungen des NT wenden sich also an die Menschheit, an »uns alle«, aber sicherlich auch an »uns Christen« oder an »mich« – wobei Schulbücher (und sicherlich nicht nur sie) diese Kategorien als untereinander austauschbar handhaben und das generische Ich höchstwahrscheinlich nichtjüdisch zu verstehen ist.

Die Texte der Hebräischen Bibel/des AT hingegen tragen eine zweifache Lesart in sich, da sie sich nicht nur allgemein an die Menschheit wenden, sondern gleichzeitig – in einer jüdischen Lektüre – in spezifischer Weise an das Volk Israel. Diese Texte werden im Judentum also nicht allein als universale Texte gelesen, sondern konsequent auch als spezifisch jüdische. Beschränkt man die Interpretation der Texte jedoch auf das Universale, so übergeht man automatisch das Jüdische.

Dabei überrascht es kaum, dass das Vermitteln spezifisch jüdischer Lesarten nicht zu den primären Zielen des christlichen Religions- bzw. des Ethikunterrichts gehört, fußen diese Fächer (wie bereits im vorherigen Kapitel dargelegt) doch auf christlichen bzw. christlich inspirierten Positionen. Nimmt man jedoch das Ziel ernst, dass das Judentum »in seinem Selbstverständnis wahrgenommen

werden«¹⁵⁹ soll, dass es »aus einer Innenperspektive heraus«¹⁶⁰ gezeigt werden muss und dass »die Wahrheit des Judentums als Volk des ersten Bundes zu würdigen«¹⁶¹ ist, dann muss neben dem Allgemeinen auch das Spezifische (zumindest punktuell) seinen Raum erhalten.

Die Spannung, die hier mitschwingt, beruht größtenteils darauf, dass die universalisierende Lektüre aus einer machtvollen Außenposition erfolgt – das Judentum ist zwar Urheber der Hebräischen Bibel, im christlich geprägten Rahmen (hier: der Schule) sind jüdische Lesarten dieses Textes jedoch insgesamt minoritär. Aus Perspektive einer differenzgerechten Pädagogik allerdings ist es diskriminierend, das Minoritäre bis zur Unsichtbarkeit zu nivellieren.

In den analysierten Lehrwerken äußert sich Universalisierung an vielen Stellen darin, dass »die Menschen« als Adressatinnen und Adressaten der Hebräischen Bibel/des AT gelten: An biblischen Geschichten wie jenen über Abraham, David, Ruth kann etwas vom »Weg Gottes mit den Menschen« erfahren werden (LB Kath Gym 1: 18); an »der ›Berufung des Mose‹ lassen sich [...] Besonderheiten der Beziehung zwischen Gott und Mensch erkennen« (SB Evang Gym 1: 121); Gott befreit »die Menschen« aus Ägypten und gibt ihnen Gebote (LB Kath RS 2: 84); er stellt die Zehn Gebote als »eindeutige Stoppschilder für die Menschen auf« (SB Kath RS 1: 26); die Erzählung über Nabots Weinberg fasst zusammen, wie »wir mit Macht um[gehen]« (SB Evang Gym 1: 164); Propheten führen »den Menschen immer wieder die Konsequenzen aus ihrem Fehlverhalten vor Augen« (LB Kath RS 2: 38). Ein Werte-und-Normen-Lehrermaterial universalisiert noch weiter, indem es auf die Formulierung »menschliche Paradiesvorstellung« (LB WuN Gym 1, Lösungshinweis zu SB WuN Gym 1: 66f.) zurückgreift. Die biblische Vorstellung vom Paradies wird der gesamten Menschheit zugeschrieben.

Deutlich wird auch in Arbeitsaufträgen, dass Schülerinnen und Schüler auf Grundlage der biblischen Erzählungen (allein) allgemeine Werte erlernen und universale Lehren ziehen sollen. Am Rande der Geschichte von David und Goliath stellt ein Schülerband die Leitfrage, wie »ein Kleiner einen Großen besiegen« kann (SB Evang RS 1: 130); am Beispiel von Amos und Elija fragt ein anderer Schülerband, »was ist gerecht, was ungerecht?« (SB Evang RS 2: 72); ein drittes Schulbuch folgert aus der Geschichte von Mose und dem brennenden Dornbusch, »so kann uns Gott an ganz alltäglichen Orten begegnen« (SB Kath Gym 3: 117). Universalisierend auf bildlicher Ebene wirkt die Illustration »Schilfmeerwunder« von Annegert Fuchshuber (u. a. LB Evang RS 1: 198), in der die Akteure

159 Rutishauser, »Jüdisch-christlicher Dialog aus katholischer Perspektive«, 9.

160 Jan Woppowa, »Religionspädagogik angesichts des jüdisch-christlichen Dialogs«, in: Rutishauser, Schmitz und Woppowa (Hg.), *Jüdisch-christlicher Dialog*, 221–236, 225.

161 Rutishauser, »Jüdisch-christlicher Dialog aus katholischer Perspektive«, 22.

des Exodus nicht durch ein konkretes Meer hindurchgehen, sondern durch eine feindliche Umgebung voller Monster. Die Befreiung der Israeliten aus der ägyptischen Gefangenschaft wird hier zu einer allgemeinen Befreiung der Menschen aus einer großen Gefahr. Dies ist nicht falsch, zumal christliche Religionspädagoginnen und -pädagogen dahingehend argumentieren, dass die Texte der Hebräischen Bibel/des AT bereits in der Erzählanlage überzeitliche Narrationen beinhalten, die häufig keinen konkreten Standort haben.¹⁶² Nichtsdestotrotz ist es im Sinne der Fragestellung dieser Studie einseitig, wenn man die andere, nicht-universale Lesart konstant übergeht.

Parallelisierungen und Aktualisierungen

Schulbücher ziehen zudem Parallelen zwischen biblischen Erzählungen und anderen historischen Epochen, mehrfach zwischen der Situation der Israeliten in Ägypten und der Versklavung von Afrikanerinnen und Afrikanern in den USA (SB Evang Gym 1: 77; LB Evang Gym 3: 112; SB Kath Gym 1: 143) bzw. der Situation von Geflüchteten, die etwa vom UNHCR betreut werden (SB Evang RS 1: 119). Es gibt im Sample Parallelen zwischen dem Einsatz des Propheten Jeremia für Gerechtigkeit und der Kleidungsproduktion in Bangladesch (SB Kath RS 2: 19–21) sowie zwischen einerseits prophetischem Handeln und andererseits Black Lives Matter, der Regenschirm-Revolution in Hongkong, der Gelbwestenbewegung in Frankreich sowie der Abrüstungs- und Friedensbewegung in Deutschland (LB Kath RS 2: 35).

Neben derartiger Parallelisierung ist auch die Aktualisierung eine in den untersuchten Schulbüchern weit verbreitete, universalisierende Konstruktion. Ausgehend von Erzählungen der Hebräischen Bibel/des AT schlagen Bücher eine Brücke ins Heute bzw. hin zu dem einzelnen Schüler, der einzelnen Schülerin. So ist einem Lehrerband zufolge die Kritik eines bestimmten Propheten »nicht nur auf seine Zeit anwendbar, sondern spricht gleichermaßen Ungerechtigkeiten unserer Zeit an« (LB Evang Gym 1: 225). Ein anderer Lehrerband bezeichnet »die Kenntnis der biblischen Mosegeschichte« als »grundlegend« und stuft die »Übertragung auf eigene Lebenssituationen sowie auf aktuelle politische Ereignisse« als didaktische »Steigerungen« ein (LB Evang RS 1: 185). Im letzten Beispiel wird besonders deutlich, dass gerade in jüngeren Jahrgängen die biblische Erzählung im Mittelpunkt steht – und Aktualisierungen als etwas komplexere didaktische Bausteine zwar dazukommen können, aber nicht müssen. Eine Bezugnahme auf das Judentum bzw. jüdische Lesarten derselben Erzählungen gehört (erwartungsgemäß) nicht zu den hier aufgeführten Zielen. Das bedeutet

162 Für diesen Hinweis sei Ariane Dihle gedankt.

aber auch, dass das Judentum in seinem Selbstverständnis, aus seiner Innenperspektive und in seiner Wahrheit doch nicht gezeigt wird.

Arbeitsaufträge in den analysierten Schulbüchern aktualisieren die Erzählungen der Hebräischen Bibel/des AT in ähnlicher Weise. Sie fordern Lernende auf, zu überprüfen, »inwiefern die Geschichte von der Berufung des Mose für dein Leben hilfreich sein kann« (SB Evang Gym 1: 121), oder sich zu fragen: »Was sagt Rut 2 mir heute?« (LB Evang Gym 2: 141). Schülerinnen und Schüler sollen »die Anklage des Amos« und »eine Anklage, die ein Prophet heute aussprechen könnte« auf einem Plakat veranschaulichen (SB Evang RS 2: 85), sie sollen »Michas Hoffnungen mit heutigen Hoffnungen in Beziehung« setzen (SB Evang Gym 1: 155) und am Rande der Nabet-Erzählung über den »Umgang mit Macht [...] in der heutigen Zeit« nachdenken (ebd.: 165). Ferner sollen Lernende darüber diskutieren, »ob die Erzählung von Abraham Menschen mit Wüstenerfahrungen Hoffnung geben kann« (SB Kath RS 1: 43), wobei sich diese Wüstenerfahrungen im übertragenen Sinne auf Situationen beziehen, in denen man sich einsam fühlt. Auch sollen Schülerinnen und Schüler in die Rolle biblischer Figuren schlüpfen, deren Erlebnisse schildern, deren Gedanken nachvollziehen, deren Gefühle nachempfinden (SB Evang RS 1: 119, 125, 139, 140; LB Kath RS 2: 29). Werte-und-Normen-Schulbücher übernehmen vereinzelt diesen Ansatz, so etwa der Schülerband SB WuN RS 1, der Lernende einlädt, eine Fantasiereise zu Abraham zu gestalten und zu reflektieren, »was es für Abraham bedeutet, seine Heimat zu verlassen« (165). Der entsprechende Lehrerband widmet diesem Arbeitsauftrag, der höchstwahrscheinlich auch im Kontext der Migrationsgesellschaft zu verorten ist, ein ganzes Arbeitsblatt (LB WuN RS 1: 216).

Aktualisierungen sind dabei insofern produktiv, als Schulbücher und Unterricht generell angehalten sind, Lebensweltbezüge für die Schülerinnen und Schüler herzustellen und Inhalte so aufzubereiten, dass sie heutige Jugendliche ansprechen. In der evangelischen bzw. katholischen Religionspädagogik heißen die entsprechenden didaktischen Prinzipien »Problem- und Schülerorientierung (evangelische Formulierung) und Korrelation (katholische Formulierung)«. ¹⁶³ Sie sorgen dafür, dass die Lebenswelt der Lernenden in ein Verhältnis zur Tradition gesetzt wird. Auch die christliche Bibeldidaktik sieht eine ihrer Aufgaben darin, zwischen Bibel und Rezipientin bzw. Rezipienten eine Brücke zu bauen ¹⁶⁴

163 Christine Lehmann und Martin Schmidt-Kortenbusch, *Handbuch Dialogorientierter Religionsunterricht: Grundlagen, Materialien und Methoden für integrierte Schulsysteme*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2016, <https://doi.org/10.13109/9783666702181>, 137.

164 Vgl. Mirjam Zimmermann und Ruben Zimmermann, »Bibeldidaktik – eine Hinführung und Leseanleitung«, in: dies. (Hg.), *Handbuch Bibeldidaktik*, Tübingen: Mohr Siebeck, 2013, 1–24, <https://www.utb.de/doi/10.36198/9783838539966>, 7.

bzw. »die personale Seite der Lernenden mit der materiellen Seite der Bibel zu verbinden«.¹⁶⁵

Einige der analysierten Lehrerbände gehen in diesem Sinne explizit auf den didaktischen Wert der Aktualisierungen ein und beziehen sich dabei stets auf die Lebensnähe, bisweilen auf die Altersangemessenheit der Inhalte. Was Gerechtigkeit bedeutet, lernt man zum einen in »Auseinandersetzung mit den Propheten Amos und Jeremia«, zum anderen »auch anhand der Lebenswelt der SuS [Schülerinnen und Schüler]« (LB Evang Gym 2: 200). Die Prophetinnen und Propheten bieten inhaltlich zahlreiche »Anknüpfungspunkte zu unserer Lebenswelt« und sind auf rhetorischer Ebene nah an der »Empörung und Vehemenz, mit der die Jugendlichen heute ihre Forderungen öffentlich vortragen und sich [...] für Klimagerechtigkeit einsetzen« (ebd.: 200). Einem weiteren Lehrerbänd zufolge soll die Erzählung über Abraham für »Aufbruch und Neuanfang [...] sensibilisieren«, doch »bleibt hier« die »Umbenennung Abrams in Abraham als symbolischer Akt für den Bundesschluss Gottes [...] unberücksichtigt« (LB Evang Gym 1: 76). Gerade in letzterem Beispiel wird ersichtlich, dass der Lehrerbänd eine universalisierende Lesart favorisiert, während die Umbenennung und der Bundesschluss – also Elemente, die nach jüdischer Lesart zentral sind – gezielt übergangen werden. Dies ist sicherlich auch im Sinne der didaktischen Reduktion und hängt vielleicht pragmatisch betrachtet mit dem limitierten Platz im Schulbuch zusammen, es ändert aber nicht die Tatsache, dass die Auslassung eben vor allem die spezifisch jüdische Lesart betrifft.¹⁶⁶

Aktualisierungen werden in den Schulbüchern ausnahmsweise auch problematisiert, etwa in einem evangelischen Schülerbänd, der fragt, inwiefern man überhaupt »Bibeltex-te auf andere geschichtliche Situationen übertragen [kann]« (SB Evang Gym 3: 112). Ein katholischer Lehrerbänd wiederum kontextualisiert den Dekalog in seiner Entstehungszeit als Bestandteil der Bundesordnung Israels. »Da der Dekalog in konkreten historischen Situationen entstanden ist«, so

165 Tanja Gojny, Hartmut Lenhard und Mirjam Zimmermann, *Religionspädagogik in Anforderungssituationen: Fachdidaktische Grundlagen für Studium und Beruf*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2022, <https://www.utb.de/doi/abs/10.36198/9783838557977>, 184. Ich danke Ariane Dihle für die Literaturverweise in diesem Absatz.

166 Mary Beth Norton zufolge ist es einfach, Schulbuchinhalte zu überarbeiten, solange man die gleiche Anzahl an Wörtern verwendet. Widmet man im Schulbuch einem Aspekt mehr Platz oder bringt man ein Novum ein, so muss man an anderer Stelle kürzen. Vgl. dies., »Reflections of a longtime textbook author. Or, history revised, revised – and revised again«, in: *Journal of American History* 91, 4 (2005), 1383–1390, <https://doi.org/10.2307/3660178>, 1387f. Würde man also jüdische Lesarten zumindest punktuell aufnehmen, so müsste man anderenorts etwas weglassen. Diese Form von Pragmatik ist für Bildungsmedienschaffende eine Herausforderung, sie haben aber im Umgang damit spezifische Strategien. Schließlich ist es eine Frage der Priorisierung: Aspekte, die für wichtig gehalten werden, finden auch entsprechend Platz, sei es am Rande. Impulsgebend ist dabei meist der Lehrplan. Vgl. Chiriac, »Das eine tun und das andere nicht lassen«, 240–256.

der Lehrerband, »müssen diese als seine Entstehungs- und Bedingungsfaktoren in den Blick genommen werden, damit die einzelnen Gebote in Bezug auf die Probleme der heutigen Zeit aktualisiert werden können« (LB Kath Gym 1: 88). Diese Form von kritischer Auseinandersetzung mit der Aktualisierung gibt es ausschließlich in gymnasialen Schulbüchern. Zudem wird in letzterem Zitat sichtbar, wie die Beschäftigung mit dem historischen Kontext gefördert wird, allerdings gleichzeitig ein sehr spezifisches Ziel zu erfüllen hat, und zwar eine stimmige und verallgemeinernde Aktualisierung der Gebote (also eine Universalisierung) zu stützen.

Insgesamt kann in Bezug auf die Aktualisierung festgehalten werden, dass biblische Figuren und Erzählungen in diesem Konstruktionsmodus vor allem als Beispiele für etwas anderes fungieren, sie haben »exemplarischen Charakter« für »anthropologische Bedürfnisse oder Bewältigungsstrategien« (LB Evang Gym 1: 226). Schülerinnen und Schüler begegnen im Schulbuch Abraham, aber auch Hildegard von Bingen, Don Bosco und Franz von Assisi, die »exemplarisch« für die Erfahrungen stehen, »die Menschen mit Gott machen« (LB Kath RS 1: 41). Auch im Schülerband SB Kath Gym 2 werden über viele Schulbuchseiten (28–51) Menschen vorgestellt, die laut Lehrerband »exemplarisch für eine bestimmte Haltung stehen« (LB Kath Gym 2: 49). Zu diesen Menschen gehören Malala Yousafzai, Franz von Assisi, Martin Luther, aber auch Amos. Lernende erarbeiten die »Grundstrukturen des Flaggezeigens und des Heldseins« und betrachten Amos als prototypisches Beispiel dafür (ebd.: 52).

»Martin Luther King – ein wahrer Prophet?«

Universalisierung äußert sich auch darin, dass an Figuren der Hebräischen Bibel/ des AT im Schulbuch bzw. Unterricht allgemeine Merkmale erarbeitet werden, die dazu dienen, andere Menschen und Situationen differenzierter einzuordnen. Beispielsweise wirft eine Lernaufgabe »die Frage auf, wer als Prophet oder Prophetin bezeichnet werden kann, was das Tun dieser auszeichnet und ob es gegenwärtig Menschen gibt, die zu Recht als Prophet bezeichnet werden können« (LB Evang Gym 2: 202). Am Beispiel von Amos können Schülerinnen und Schüler – laut einem anderen Lehrwerk – die Unterschiede zwischen Berufs- und Berufungspropheten identifizieren (LB Kath RS 2: 19).

Die Spannung zwischen Würdigung und Funktionalisierung des Judentums ist hier bemerkenswert. Zum einen werden Figuren der Hebräischen Bibel anerkennend in den Fokus gestellt, das Judentum ist also sozusagen latent präsent, gleichzeitig dienen diese Persönlichkeiten einem bestimmten Zweck, sie erfüllen (ausschließlich) die Funktion allgemeiner Modellfiguren.

Eine Unterrichtssequenz im Fach katholische Religion an einem Gymnasium soll an dieser Stelle zeigen, wie eine Parallele zwischen Amos und Martin Luther King konstruiert wird, die ersteren im Sinne eines Kriteriengebers universalisiert und dabei das Jüdische ausklammert. Der Lehrer, Michael Böhm, hatte sich bereit erklärt, der Verfasserin in einer achten Klasse eine »Doppelstunde zu ›Propheten‹ zu zeigen«¹⁶⁷.

Nach einem kurzen Exkurs – dem Referat einer Schülerin über eine Kirche im osteuropäischen Heimatland ihrer Eltern – geht Herr Böhm zum Hauptthema der Doppelstunde über: »Dann wollen wir uns mit modernen Propheten beschäftigen« (UB 2c Kath Gym 8: 10). Dieser Schwerpunkt entspricht dem Lehrplan, der vorgibt, dass Schülerinnen und Schüler sich »mit der Relevanz des Prophetischen mit Blick auf die Gegenwart«¹⁶⁸ auseinandersetzen sollen.

In der Überleitung vom Thema des Referats zu den modernen Propheten spricht Herr Böhm von Menschenrechten, Meinungsfreiheit und Reisefreiheit im ehemals von der Sowjetunion dominierten östlichen Europa, er nimmt also Bezug auf das, was die Schülerin über das Heimatland ihrer Eltern angedeutet hatte. Anhand dieser Elemente kommt der Lehrer dann auf Martin Luther King und die USA der 1960er Jahre zu sprechen: »Da ging es auch um Rechte besonders einer Gruppe, die massiv unterdrückt wurde« (UB 2c Kath Gym 8: 20). Noch bevor es also überhaupt konkret um das Thema der Doppelstunde, um Prophetie, geht, bewegt sich der Unterricht rhetorisch bereits auf der Ebene des Allgemeinen. In der didaktischen Überleitung von einer Unterrichtssequenz zur nächsten greift der Lehrer auf zeitlose Elemente wie Freiheit, Rechte und Unterdrückung zurück. Diese erlauben ihm, das außerplanmäßige Referat über eine Kirche in Osteuropa mit dem eigentlich vorgesehenen thematischen Schwerpunkt Martin Luther King zu verbinden. Das Allgemeine bringt unterschiedliche Situationen aus unterschiedlichen Epochen und Räumen in einer schlüssigen Struktur zusammen.

Als Wiederholung der Unterrichtsinhalte der vorherigen Woche lässt Herr Böhm dann Schülerinnen und Schüler zusammenfassen, welches das Verhältnis zwischen der amerikanischen Dominanzgesellschaft und der afroamerikanischen Bevölkerung Anfang der 1960er Jahre war. Eine Schülerin namens Stephanie, die sich viel meldet und am Unterricht aktiv partizipiert, schlägt vor, ihre Hausaufgabe vorzulesen, was der Lehrer begrüßt. Der Verfasserin fällt dies auf, da es in der Regel umgekehrt ist: Nicht die Lernenden schlagen vor, ihre Hausaufgaben vorzulesen, sondern die Lehrkräfte bitten darum. Stephanies proaktive Vorgehensweise wird jedoch im weiteren Verlauf der Stunde auch in Bezug auf die Universalisierung relevant werden.

167 E-Mail MB, 6. September 2024.

168 Niedersächsisches Kultusministerium, *Katholische Religion: Gymnasium*, 24.

Die Schülerin liest aus ihrem Heft vor: Das Verhältnis sei angespannt gewesen, die weiße Bevölkerung habe sich der schwarzen Bevölkerung überlegen gefühlt. Jedoch »gab es auch Personen, zum Beispiel Martin Luther King, die versuchten, gegen diese Abneigung mit friedlichen Kompromissen vorzugehen. Martin Luther King könnte man als Propheten der heutigen Zeit sehen«, so Stephanies Schlussfolgerung (UB 2c Kath Gym 8: 26). Der Lehrer dankt für den Beitrag, die Schülerinnen und Schüler klopfen auf die Tische.

Dabei fällt auf: Von Martin Luther King als modernem Propheten war bisher an keiner Stelle im Unterricht die Rede, und die Inhalte, die aus der letzten Stunde rekapituliert wurden, berührten das Thema nicht. Vielmehr ging es dort um die Unterdrückung der afroamerikanischen Bevölkerung generell. Auch der Lehrer wirkt über Stephanies Schlusssatz überrascht und stellt fest: »Da hast du schon einen Ausblick gegeben« (ebd.). Es scheint also so zu sein, dass bis zu diesem Zeitpunkt an keiner Stelle von den Schülerinnen und Schülern explizit verlangt wurde, zu überlegen, ob Martin Luther King als moderner Prophet gelten könnte, nichtsdestotrotz bringt Stephanie dies ein. Sie stellt sowohl den Bezug zu Prophetie als auch die Aktualisierung initiativ her.

In der nächsten Unterrichtssequenz bleibt der Lehrer thematisch bei Martin Luther King und entfaltet folgende Parallele: »Wenn wir nochmal ganz kurz auf das Alte Testament zurückschauen, welcher Prophet hätte sich denn da ganz besonders aufgeregt über so eine Ungleichheit, wie hier dargestellt?« Benedikt meldet sich und antwortet dezidiert: »Amos.« Der biblische Prophet habe Sozialkritik geübt (UB 2c Kath Gym 8: 27). Die Verfasserin ist an dieser Stelle nicht so sehr von der Parallele zwischen King und Amos überrascht, sondern vielmehr von der Entschiedenheit, mit der Benedikt antwortet.

Der Lehrer bleibt nun bei Amos und dem Alten Testament und lässt die Klasse an dessen Beispiel überlegen, was einen wahren Propheten ausmacht, er geht also zur Kriterienbildung über. Herr Böhm wörtlich:

Wenn jetzt Stephanie sagt, Martin Luther King könnte auch ein moderner Prophet sein, dann müssen wir nochmal schauen, was für Kriterien haben wir denn überhaupt? Was zeichnet einen wahren Propheten aus? Erinnert euch: Woran erkennt man einen wahren Propheten? (UB 2c Kath Gym 8: 28)

Es meldet sich knapp die Hälfte der Klasse zu Wort: Ein Prophet müsse »den Willen Gottes widerspiegeln« und »durch Gott berufen sein«, er kritisiere Missstände, er sei »nicht überheblich, sondern ein Überbringer göttlicher Worte«, er dürfe »nicht eigennützig handeln« und kein »Geld für die Kritik« annehmen (ebd.).

Dann wechselt Herr Böhm ins 20. Jahrhundert und sagt: »Wir wollen uns Martin Luther King vor diesem Hintergrund ein bisschen genauer anschauen«. Die gerade gebildeten Kriterien dienen also, wie Herr Böhm wörtlich ankündigt,

als »Hintergrund« für die Evaluierung Kings. Der Lehrer bittet die Klasse, das Schulbuch aufzuschlagen, die Seiten 26 und 27 zu lesen und dabei zu überlegen: »Ist denn Martin Luther King ein wahrer Prophet oder nicht?« Herr Böhm schreibt an die Tafel »Martin Luther King jr. – ein wahrer Prophet?« Dazu sollen sich die Schülerinnen und Schüler »ein paar Stichpunkte aufschreiben« (UB 2c Kath Gym 8: 29).

Während dieser Arbeitsphase lässt der Lehrer auch die Verfasserin einen Blick ins Schulbuch werfen. Es handelt sich um *Leben gestalten 2* von Klett für das Gymnasium,¹⁶⁹ ein Lehrwerk, das in dieser Studie nicht analysiert wird.¹⁷⁰ Der Band fasst die Biografie Kings zusammen und zitiert einige seiner Aussagen (»Halte dich im Hintergrund [...] und stelle Gott in den Vordergrund [...]. Denke daran, dass du nur ein Kanal der Wahrheit bist und nicht die Quelle«).¹⁷¹ Zudem ist ein längerer Ausschnitt aus der Rede »I have a dream« in deutscher Übersetzung abgedruckt.¹⁷² Die Arbeitsaufträge laden ein, »Beispiele für Benachteiligung und Ungerechtigkeit in der heutigen Zeit« zu nennen und eine Tabelle zu fertigen »in welcher du Martin Luther King mit dem alttestamentlichen Propheten Amos vergleichst«; ein weiterer Arbeitsauftrag fordert auf, zu prüfen, ob man Martin Luther King »als einen ›modernen Propheten‹ bezeichnen kann«.¹⁷³

An dieser Stelle wird also klar, woher Stephanie die Inspiration für ihren Schlusssatz höchstwahrscheinlich hatte. Als engagierte Schülerin greift sie einer Konstruktion vor, von der sie antizipiert, dass sie im Unterricht eine Rolle spielen wird. Vielleicht ist ihr Schlusssatz ein Zufall oder basiert auf anderweitigen Recherchen – vielleicht ist er aber auch Ausdruck einer internalisierten Unterrichtsroutine, bei der Schülerinnen und Schüler dieser Klasse wissen, dass das Schulbuch die groben Linien des Unterrichts vorgibt. Sie orientieren sich daran, um vermutete Erwartungen zu erfüllen. Blättert man im Schulbuch einige Seiten zurück, so erhärtet sich der Eindruck. Auf der Doppelseite 16–17 geht es um die Frage, was Propheten sind; das Buch bildet am Beispiel von Jesaja, Amos und Jeremia Kriterien, die Prophetie kennzeichnen. Auf den Seiten 20–21 geht es dann um »Amos: ein sozialkritischer Prophet«. Benedikts dezidierte Antwort »Amos« und sein Verweis auf die Sozialkritik scheinen also ebenfalls das Schulbuch zu spiegeln.

Die universalisierende Lesart alttestamentlicher Prophetie ist also an vielen Stellen vorgezeichnet: im Lehrplan, im Schulbuch, in unausgesprochenen Er-

169 Markus Tomberg, *Leben gestalten 2: Unterrichtswerk für den Katholischen Religionsunterricht 7. und 8. Jahrgangsstufe*, Stuttgart/Leipzig: Ernst Klett, 2018.

170 Jedoch ist die gleichnamige Reihe für mittlere Schulformen Teil des Samples.

171 Tomberg, *Leben gestalten 2*, 26.

172 Ebd. 27.

173 Ebd.

wartungen, die die Schülerinnen und Schüler zu kennen meinen. Dass Amos die Kriterien liefert, an denen Martin Luther King gemessen wird, ist im für den Unterricht relevanten Diskurs sehr präsent.

Nach der Pause fordert Herr Böhm die Schülerinnen und Schüler auf, ihre Überlegungen an der Tafel festzuhalten und zu benennen, welche Merkmale eines »wahren Propheten im Alten Testament« auf King zutreffen (UB 2c Kath Gym 8: 36). Meike meldet sich. Sie sagt, dass Martin Luther King sich nicht wichtig macht und Missstände anprangert. Der Lehrer nickt und fragt zurück, ob Meike anschreiben möchte. Sie nickt, er reicht ihr ein Stück Kreide, und in den folgenden Minuten scheinen die Lernenden ohne weitere klärende Worte abermals zu wissen, was von ihnen erwartet wird: Sie melden sich zu Wort, beantworten die Frage des Lehrers, gehen zur Tafel, schreiben an, reichen die Kreide weiter, kehren zu ihren Plätzen zurück. Die Abläufe sind quasi-automatisiert.

Indes meldet sich eine Schülerin namens Paula zu Wort und bekundet Zweifel darüber, dass der Prophetenbegriff auf Martin Luther King wirklich zutrifft: King behaupte nicht explizit, dass Gott »durch ihn spricht«, während »normalerweise« Propheten dies sagten. Deshalb, so Paula, könne King nicht ohne Weiteres als Prophet eingeordnet werden (UB 2c Kath Gym 8: 37). Dieser kurze Moment kann als Unterbrechung der bisher nachgezeichneten Unterrichtsroutine interpretiert werden. Die Antwort auf die Frage, die der Lehrer an die Tafel geschrieben hat – ob King »ein wahrer Prophet« ist – scheint in dieser Unterrichtseinheit von vornherein festgestanden zu haben; erst Paula setzt ein Fragezeichen. Allerdings erwidert dann Stephanie:

Als King seine erste Stelle in Montgomery bekommt, hat er gesagt »halte dich im Hintergrund und stelle Gott in den Vordergrund. Denke daran, dass du nur ein Kanal der Wahrheit bist, und nicht die Quelle.« Das könnte man so verstehen, dass die Quelle Gott ist und er halt der Kanal der Wahrheit, also dass Gott durch ihn spricht, wie durch einen Kanal, und dass Gott die Wahrheit sagt und diese quasi durch King zu den Menschen gelangt. (UB 2c Kath Gym 8: 37)

Der Lehrer bestätigt diese Antwort, die sich erneut beinahe wörtlich auf das Schulbuch stützt, mit einem Nicken. Stephanie geht an die Tafel und schreibt an, »King betont, er sei ›nur der Kanal der Wahrheit‹ und nicht ›die Quelle‹«. Damit sind Paulas Zweifel scheinbar endgültig ausgeräumt und King wird als moderner Prophet in der alttestamentlichen Tradition festgeschrieben.

Herr Böhm hält sich aber weiter an diesem Punkt auf und erzählt von einem Bekannten, der einmal vom Gefühl überwältigt wurde, Gott wolle ihn als Priester haben (UB 2c Kath Gym 8: 38). Es sei anzunehmen, dass auch Kings Botschaft »von Gott« gekommen sei und genauso wie diese Berufung seines Bekannten oder sonntags die Predigt in der Kirche auf »der Bibel« und »der Botschaft Jesu« basiere (ebd.: 39). Ab diesem Moment also wechselt das Unterrichtsgespräch

eindeutig zum Christentum. War bisher noch die Rede vom AT und der Botschaft Gottes, geht es fortan nur noch um die Botschaft Jesu. Herr Böhm ergänzt an der Tafel in Bezug auf King: »er verkündet nicht seine eigene Botschaft, sondern die Botschaft Jesu« (ebd.: 40). Dann fragt er resümierend: »Also? Martin Luther King – ist das ein moderner Prophet?« Einige Lernende bejahen, und währenddessen hört man draußen die Glocke der Kirche läuten, es ist Punkt 9 Uhr (ebd.: 41). Im Sinne der Forschungsfrage dieser Studie lässt sich die läutende Glocke als eine der vielen scheinbaren Selbstverständlichkeiten lesen, die die Lebenswelt und die schulische Umgebung der Schülerinnen und Schüler eines niedersächsischen Gymnasiums beiläufig und unüberhörbar prägen. Der Rahmen, in dem über das AT, Amos und King nachgedacht wird, ist christlich veranlagt.

Aufmerksame Leserinnen und Leser werden nun vielleicht fragen, wo das Judentum denn bleibt, das eigentlich zentraler Gegenstand der Analyse und beim Thema »alttestamentliche Prophetie« nicht wegzudenken ist. Die Antwort lautet: Das Judentum ist durchgängig unsichtbar. Im Mittelpunkt des Unterrichts steht Martin Luther King als moderner Prophet, was dem Lehrplan entspricht, sich im Schulbuch wiederfindet, von Lernenden antizipiert und vom Lehrer mehrfach wiederholt wird. An all diesen Stellen bestünde theoretisch auch die Möglichkeit, neben der universalisierenden Lesart des AT auch jüdische Lesarten (punktuell) zu zeigen oder die Existenz derselben zumindest zu erwähnen, doch die Möglichkeit wird nirgendwo ergriffen. Vielmehr laufen alle erwähnten Elemente auf die Universalisierung hinaus. Amos ist dabei zwar immer wieder präsent und wird auch gewürdigt, er erfüllt aber stets die ihm zugewiesene Funktion eines Kriteriengebers und wird unter der anderen (jüdischen) Verortung an keiner Stelle wahrgenommen. Er ist als universales Modell, nicht als jüdischer Mahner relevant. Allmählich geht der Unterricht zu Jesus über und die »doppelte Nachgeschichte der Hebräischen Bibel im Judentum wie im Christentum«¹⁷⁴ mündet in einer alleinigen Gegenwart (des Christentums).

Zwischen damals und heute

Kennzeichnend für Universalisierungen ist insgesamt, dass Schulbücher biblische Erzählungen zwar im Judentum »jener Zeit« einordnen, dabei jedoch das Judentum »nach jener Zeit« ausblenden. Die Erzählungen sind dann nicht mehr auch Erzählungen des heutigen Judentums, sondern zuallererst Geschichten, die dem Volk Israel »damals« widerfahren sind, heute aber eine universale Gültigkeit besitzen.

174 Schröder, »Jüdisch-christlicher Dialog aus evangelischer Perspektive«, 34.

Wie schon anhand der Unterrichtssequenz dargelegt, fungieren Figuren wie Amos auch in den Lehrwerken durchgängig als universale Vorbilder, selbst wenn sie zunächst im historischen Kontext des alten Israels verortet werden. Elija setzt sich einem Lehrerband zufolge für die »Unterdrückten der jüdischen Bevölkerung ein«, sein Beispiel sollen Lernende aber auf die heutige Zeit übertragen (LB Evang Gym 1: 238). David, dem ein Lehrwerk ein ganzes Kapitel widmet (SB Evang RS 1: 130–145; LB Evang RS 1: 203–232), wird als Persönlichkeit aus dem Volk Israel dargestellt und gleichzeitig konsequent universalisiert. Thematisiert werden die Stämme Israels (LB Evang RS 1: 207) und die »Einführung des Königtums in Israel« (ebd.: 209), auf einer Karte ist »Kanaan zur Zeit Davids« zu sehen (ebd.: 206), es wird sogar eine vom »Volk von Israel« unterschriebene »Todesanzeige für König David« konstruiert (ebd.: 231). Die Verortung innerhalb des alten Israel ist somit umfassend, die Kapitelzusammenfassung abstrahiert die David-Erzählung aber dann als »Heldengeschichte«, die für Lernende »Identifikationsanreize bietet« (ebd.: 203). Davids Verortung im Judentum kommt also ausführlich zum Tragen, David erlangt seine Relevanz in diesem Kapitel aber durch seine Funktion als universale Modellfigur. Sein Wert ist relativ zu Relevanzen, die die dominante Instanz vorgibt.

Beachtenswert ist bei derartigen Universalisierungen auch die Art und Weise, wie der Übergang zwischen den Erzählungen des damaligen Volkes Israel und den aktuell gültigen Lehren konstruiert wird: Oftmals gibt es eben keinen Übergang. Stattdessen sind das Damals und das Heute nahtlos zusammengefügt und es scheint keinen Bedarf einer Erklärung für dieses Zusammenfügen zu geben. Durch die Häufigkeit entsprechender Beispiele wird vielmehr der Anschein erweckt, es sei kohärent, das alte Israel und das aktuell Allgemeine übergangslos miteinander zu verbinden.¹⁷⁵ Dass dabei auch andere Konstruktionen möglich sind, die das Judentum berücksichtigen, bleibt im Schatten.

Prominent kommt im analysierten Schulbuchsamplé etwa der Dekalog zur Sprache. Ein Arbeitsauftrag bettet die Zehn Gebote einleitend in ihren ursprünglichen Kontext ein und abstrahiert gleich darauf: »Viele Israeliten haben sich den Auszug aus Ägypten einfacher vorgestellt. Es fällt ihnen schwer durchzuhalten. Tragt Entbehrungen und Gefahren zusammen, denen Menschen und Tiere in der Wüste ausgesetzt sind« (SB Evang RS 1: 127, ähnlich ebd.: 125, 129). Es geht hier zunächst um die Israeliten, in der Handlungsanweisung an Lernende aber ausschließlich um das Allgemeine. An anderer Stelle erfolgen Kontextualisierung und Verallgemeinerung in ein und demselben Satz: »Gott gab

175 Dies erinnert an die »modes of syncretism« von John Law u. a., also an Konstruktionen, die ermöglichen, dass »practices that don't cohere fit together in good ways«. Vgl. dies., »Modes of Syncretism: notes on non-coherence«, in: *CRESC Working Paper Series* 119 (2013), 1–17, <https://hummedia.manchester.ac.uk/institutes/cresc/workingpapers/wp119.pdf>, zuletzt geprüft am 11. September 2025, 1.

dem Volk Israel Zehn Gebote, die das Zusammenleben der Menschen regeln und die Freiheit des Einzelnen schützen sollten« (SB Evang RS 2: 54). Das Volk Israel empfängt also eine Botschaft, die sich bereits im Kern an die Welt wendet und eigentlich nicht unbedingt explizit an das Volk Israel. Ein anderes Schulbuch fordert Schülerinnen und Schüler auf, im Internet ein Bild zu recherchieren, »auf dem der Auszug der Israeliten aus Ägypten dargestellt wird«, nachdem sie auf derselben Schulbuchseite etwas über »die Menschen« erfahren haben, die »aus ihrem Heimatland wegen der dortigen Zustände aufgebrochen« und »zu uns gekommen sind« (SB Kath Gym 2: 86). Derartige Konstruktionen kehren an nicht wenigen Stellen im Sample wieder und hängen sicherlich auch mit der Migrationsgesellschaft zusammen, in der das Thema Flucht in der Lebenswelt der Lernenden präsent ist.

Einige wenige Schulbücher zeichnen sich jedoch dadurch aus, dass sie inmitten universalisierender Kapitel oder Doppelseiten auch Brücken zum späteren oder dem aktuellen Judentum schlagen. Betrachtet man die Struktur des Kapitels »Mose« in einem der evangelischen Schülerbände (SB Evang RS 1: 116–129) und dem entsprechenden Lehrerband (LB Evang RS 1: 181–202), so sind die meisten Unterkapitel auf das alte Israel bezogen (»Gott führt sein Volk in die Freiheit«, »Rettung am Schilfmeer«) und/oder universalisierend (»Gott kümmert sich um Unterdrückte«, »In der Wüste«). Unterbrochen wird diese Gewichtung jedoch durch ein Unterkapitel mit der Überschrift »Passafest und Sederabend« (SB Evang RS 1: 122f.; LB Evang RS 1: 193–195), in dem der Ablauf eines Sederabends im Mittelpunkt steht. Zu den Zielen der Einheit zählt, dass Schülerinnen und Schüler erklären, warum im Judentum Pessach gefeiert wird (LB Evang RS 1: 193), und ein Begründungsvorschlag im Lehrerband unterstreicht, dass das Fest an die »Befreiung des Volkes Israel aus der ägyptischen Sklaverei« erinnert (ebd.). Diesem Schüler- bzw. Lehrerband gelingt es also, den unmittelbaren Schluss vom damaligen Volk Israel zum universalen Präsens mit einer Doppelseite zu unterbrechen, die sich dem aktuellen, lebendigen Judentum und seiner eigenen Auslegung des biblischen Geschehens widmet.

Auch eine katholische Schulbuchreihe beschreibt den Exodus als »ultimative Befreiungserfahrung« und verweist gleichzeitig darauf, dass »[d]iese Zusage Gottes [...] Jüdinnen und Juden bis heute Vertrauen [gibt]« (LB Kath RS 2: 70). Ein weiterer Band dieser Reihe konstruiert eine fiktive Unterrichtssituation in der Schule, in der die Lehrerin von der Befreiung der Israeliten berichtet und ein Schüler dies mit dem Satz ergänzt, dass Jüdinnen und Juden in Erinnerung daran Pessach feiern (SB Kath RS 1: 96). Querverweise auf das Judentum finden sich ferner in Zusammenhang mit Abraham, für dessen Bund mit Gott im Judentum die Beschneidung steht (SB Kath Gym 1: 140). Und in Bezug auf das Lied der Lieder schreibt ein Lehrwerk, dass es »eine große Bandbreite an Deutungen« ermöglicht, darunter »als Schlüssel zum Verständnis der Tora« (SB Kath Gym 3:

68). Diese Beispiele geben also Hinweise auf das heutige Judentum in Zusammenhang mit der Hebräischen Bibel/dem AT.

Das Kapitel »Gott geht mit – das Buch Tobit« (SB Kath Gym 1: 186–201) ist in zwei Hinsichten bemerkenswert. Zum einen erzählt der Schülerband die Geschichte Tobits durchgängig als jüdische Geschichte, zum anderen gehört ausgerechnet das Buch Tobit nicht zum hebräischen Kanon und findet sich nicht im Tanach, sondern ist – abgesehen von einigen hebräischen und aramäischen Fragmenten – allein durch die Septuaginta überliefert. Tobit ist somit eine Erzählung mit jüdischem Ursprung, die im heutigen Judentum keine Rolle spielt. Das Schulbuch unterstreicht aber gerade jüdische Bezüge. Eine Doppelseite setzt sich mit dem »Leben als Jude – damals wie heute« (ebd.: 192f.) auseinander, es geht um Bestattungsbräuche und koscheres Essen, Feste in Jerusalem und Barmherzigkeit im Judentum. Begleitet wird der Text von der Zeichnung eines Mannes in jüdischer Gebetskleidung. Zudem beschreibt das Lehrwerk das Buch Tobit als »Geschichte zum Nachdenken und Nacheifern. Solche Lehr-Erzählungen nennen die Juden »Midrasch« (ebd.: 186). Das Lehrwerk macht das Judentum also an einer Erzählung sichtbar, die im Judentum selbst keine besondere Bedeutung hat – wobei durch den Hinweis auf die Gattung des Midrasch der gegenteilige Eindruck erzeugt wird. Anders als die Inhalte, die sich auf Pessach im Lichte des Exodus-Geschehens beziehen, erscheint der Verweis auf das (heutige) Judentum daher teilweise konstruiert. Die Aufklärung über die Stellung des Werkes außerhalb des jüdischen Kanons würde zu mehr Transparenz beitragen. Nichtsdestotrotz lässt sich das Buch Tobit als authentische jüdische Stimme aus der Zeit des Zweiten Tempels didaktisch einsetzen.¹⁷⁶

Was in diesen Beispielen insgesamt auffällt, ist also, dass sie nicht nur die universale Botschaft der Bibel hervorheben, sondern auch (ansatzweise) das aktuelle Judentum als Erbe der biblischen Erzählung und Tradition.¹⁷⁷ Doch auch hier gibt es eine Leerstelle: Die Schulbücher und auch die beobachtete Unterrichtssequenz zum Thema Propheten umgehen konsequent eine Verhältnisbestimmung zwischen Judentum und Christentum. Allein im erwähnten Mose-Kapitel wirft der Schülerband die Frage auf, weshalb »dieses jüdische Fest hier im Kapitel Mose vorgestellt wird« (SB Evang RS 1: 122). In den anderen Schulbüchern wird Derartiges schlichtweg nicht thematisiert, stattdessen wirken Judentum und Christentum merkwürdig separiert.

176 Für wertvolle Anregungen in Bezug auf das Tobit-Beispiel danke ich Dirk Sadowski.

177 Der für diese Studie beobachtete Unterricht war sicherlich insgesamt nur eine Momentaufnahme, aber auch dort waren diese Bezugnahmen vorhanden. Sie kommen in der oben ausführlich analysierten Unterrichtssequenz in der Klasse von Herrn Böhm zwar nicht vor, doch Lehrer und Lernende nahmen an vielen anderen Stellen im Unterricht auf vorherige Stunden Bezug, wobei durchaus sichtbar wurde, dass das Thema Prophetie im alten Israel bearbeitet worden war.

Weitere Ausprägungen von Universalisierung

Universalisierende Schulbuchabschnitte bewegen sich auch an anderen Stellen im Sample an der Schnittstelle zwischen Würdigung und Funktionalisierung des Judentums. Ein prägnantes Beispiel ist in einem katholischen Schülerband zu finden, in dem Eckhard Nordhofen den Schabbat als »Einspruch des Monotheismus« (SB Kath Gym 3: 134) gegen eine allzu utilitaristische Lebenseinstellung verallgemeinert. Der Text bringt eine bemerkenswerte Würdigung des Schabbats zum Ausdruck, indem er erklärt: »In dreitausend Jahren Monotheismus haben wir [...] gelernt, wie sich der Sabbat auswirkt. Am Sabbat richtet sich der Mensch auf, erhebt den Blick und kann den Horizont sehen« (ebd.). Es fragt sich hier nur, wer das »Wir« genau ist, das vom Schabbat lernt, und wem der Schabbat dann letzten Endes gehört. Denn die Allgemeinheit kann viel davon lernen, allerdings ist das Ergebnis dann nicht mehr »der Schabbat«, sondern die vom Judentum übernommene und wie auch immer abgewandelte, abstrahierte und allgemeine Idee eines göttlich inspirierten und gebotenen Ruhetags oder einer sinnreichen Unterbrechung von Arbeit. Doch das Schulbuch behält dieses Spannungsverhältnis nicht bei, sondern glättet bzw. universalisiert den Schabbat als Konzept des Monotheismus. So trägt der dazugehörige Arbeitsauftrag den Titel »Meine Sabbatinseln«, er bezieht also den (jüdischen) Schabbat auf die (in der großen Mehrheit sicherlich nichtjüdischen) Schülerinnen und Schüler, auf ein generisches »Ich«. Lernende sollen eine Liste mit »Auszeiten« erstellen, in denen sie »neue Einfälle, gute Ideen, Inspirationen« bekommen (SB Kath Gym 3: 135).

Die Universalisierung des Schabbats besteht hier darin, dass es eigentlich um eine allgemein-monotheistische Schabbat-Idee geht, die aber mit dem spezifischen Begriff »Schabbat« bzw. »Sabbat« bezeichnet wird. Im Lehrerband stellt zudem eine Grafik das Verhältnis zwischen einerseits »[w]irtschaftliche[m] Denken«, »Nutzendenken/Utilitarismus« und »Tauschprinzip« und andererseits dem »Sabbat Prinzip [...] außerhalb des Kosten-Nutzen-Denkens« dar. Die Botschaft hierbei lautet: »Monotheismus stellt funktionalistisches Denken infrage und setzt ihm dadurch Grenzen« (LB Kath Gym 3: 184). Dies ist eine prägnante Mitteilung in einer Welt, in der Nutzdenken verbreitet ist. Allerdings feiert trotzdem nicht der gesamte Monotheismus den Schabbat, sondern nur das Judentum. Hier zeigt sich besonders deutlich, wie Wertschätzung eines jüdischen Konzepts und subtile Dissolution des Jüdischen Hand in Hand gehen können.¹⁷⁸

178 Anders verhält es sich bezüglich des Konzepts »sabbatical«, da dieser Begriff in den allgemeinen Sprachgebrauch übergegangen ist. Vgl. *Cambridge Dictionary*, »sabbatical«, Cambridge University Press & Assessment, 2025, <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/sabbatical>, zuletzt geprüft am 13. September 2025. Sabbaticals nehmen viele Menschen, den Schabbat feiern aber allein Jüdinnen und Juden.

Eine weitere Erscheinungsform der Universalisierung ist es, christliche Interpretationen der Bibel und ihrer Botschaft so weit zu verallgemeinern, dass sie auch dem Judentum angetragen werden. So wird etwa die universalisierende Vorstellung eines Messias, der »die Welt eines Tages von ihrer vielfältigen Zerrissenheit befreit«, unscharf auf das Judentum übertragen – dem Lehrwerk zufolge ist dies die Hoffnung der »Jüdinnen und Juden« (SB Kath RS 1: 244). Ekkehard W. Stegemann unterstreicht allerdings, dass der »messianische Glaube der Christen [...] nicht einfach identisch mit der messianischen Idee im Judentum [...] ist, sondern die wie auch immer näher bestimmte christliche Version der messianischen Idee.«¹⁷⁹

Ein Werte-und-Normen-Schulbuch geht ähnlich vor, indem es auf einer Seite zum Thema Monotheismus einen Text zitiert, der den einen Gott wie folgt beschreibt: »Was diesem Gott [der drei monotheistischen Religionen – Anm. d. Verf.] am meistens am Herzen liegt, ist, dass die Menschen einander lieben« (SB WuN RS 1: 138). Hier konstruiert das Schulbuch (bzw. das Philosophiebuch für Kinder, aus dem das Schulbuch zitiert) eine religiöse Wertehierarchie, an deren Spitze zwischenmenschliche Liebe steht, und schreibt diese Wertehierarchie undifferenziert allen monotheistischen Religionen zu. Sicherlich spielen Nächstenliebe, Barmherzigkeit und Güte in Judentum und Islam eine wichtige Rolle, doch die Verallgemeinerung würde in dieser Formulierung am ehesten auf die christliche Gottesvorstellung zutreffen. Sie kann nicht ohne Weiteres auf die anderen monotheistischen Religionen übertragen werden. Arbeitsaufträge wie der folgende verfestigen jedoch die Universalisierung von Liebe (die sicherlich auch dem knappen Raum geschuldet ist, den ein Werte-und-Normen-Schulbuch für religiöse Themen zur Verfügung hat): »Beschreibe die Beziehung zwischen Gott und dem Menschen. [...] Was verlangt Gott vom Menschen?« (ebd.: 139) – »in einer christlichen Sicht«, könnte man hinzufügen.

Aufgeklärte Erwartungen an das Judentum

Universalisierung zeigt sich in anderer Form darin, dass das Judentum in Schulbüchern eher in seiner reformierten, mit dem »Westen« kompatiblen Fassung bevorzugt zu werden scheint und nicht in orthodoxen Ausprägungen.

179 Stegemann, »Von der Schwierigkeit«, 65. Dass die erwähnte Schulbuchpassage an der Spezifik traditioneller jüdischer Messiasvorstellungen vorbeigeht, wird auch an anderer Stelle thematisiert. Vgl. Christine Chiriac und Dirk Sadowski, »Im Judentum besteht die Bibel nur aus dem Alten Testament.« Konstruktionen des Verhältnisses Christentum–Judentum in Schulbüchern für die Fächer katholische und evangelische Religion sowie Werte und Normen«, in: *Zeitschrift für Religion, Gesellschaft und Politik* 8 (2024), 581–599, <https://doi.org/10.1007/s41682-024-00182-7>, 591.

Hier verbirgt sich jener Imperativ des Universalen, den Natan Sznajder unterstreicht, und der Jüdinnen und Juden drängt, ihre Sichtbarkeit zu verleugnen.¹⁸⁰

Ein einziger, gymnasialer Lehrerband reflektiert die allgemeine Präferenz für das Liberalere, indem er erklärt, dass die Auswahl von Binnenperspektiven einer Religion von Voreinstellungen des oder der Betrachtenden beeinflusst ist (LB Evang Gym 1: 10). Als Teil einer Kultur, »die individuelles Denken hochschätzt und [...] Autoritäten keine automatische Hochachtung entgegenbringt«, habe man einen voreingenommenen Blick, der reflektiert werden müsse – allerdings, fügt der Lehrerband hinzu, »im Sekundarbereich II« (ebd.). Es fragt sich – angesichts der Einschränkung auf das Gymnasium, dazu noch auf die Oberstufe – inwiefern Reflexion über scheinbare Selbstverständlichkeiten nur einem bestimmten Teil der Schülerinnen und Schüler vorbehalten bleibt. Sicherlich ist es eine komplexe wie abstrakte Übung, darüber nachzudenken – wenn aber die mittleren Schulformen und die Sekundarstufe I insgesamt davon ausgeschlossen werden, darf man sich nicht wundern, dass Verzerrungen und Verkürzungen dermaßen zählebig sind. Es wäre die Aufgabe der (fachbezogenen, aber auch fächerübergreifenden) Didaktik, Möglichkeiten zu eruieren, um diese Leerstelle auszugleichen.

Der gerade erwähnte Lehrerband bleibt jedenfalls im Sample eine Ausnahme. In allen anderen analysierten Büchern wird die Notwendigkeit einer Selbstreflexion nicht aufgegriffen, vielmehr kommt an einigen Stellen gerade eine unreflektierte Präferenz für »aufgeklärte« Religionsauffassungen zum Tragen, die auch auf das Bild des Judentums abfärbt.

In einem evangelischen Lehrwerk sagt der (fiktive) Jugendliche Leon, dass er zwar Jude sei, aber weder regelmäßig in die Synagoge gehe noch koscher esse (SB Evang RS 2: 156). Wohl um innerjüdische Vielfalt in der Altersgruppe der Lernenden aufzuzeigen (»Wie in anderen Religionen, gibt es auch im Judentum verschiedene Glaubensrichtungen«, ebd.: 164), berichtet das Buch dann durch die Stimme von Leon von einem weiteren Jugendlichen, dem »die ganzen Traditionen super wichtig« sind, sowie von einer Jugendlichen, der »das alles zu kompliziert und zu anstrengend ist« (ebd.: 156). Tendenziell favorisiert das Lehrwerk selbst eine liberale Position, denn Leon blickt etwas skeptisch auf die orthodox lebende Familie seines Altersgenossen (»mit seinen Eltern ist alles kompliziert, weil die so fromm sind«, ebd.), hingegen wohlwollend auf das säkulare Mädchen (sie ist »am lockersten«, ebd.).

Der Eindruck erhärtet sich weiter, wenn Leon zusammen mit seiner christlichen (eigentlich so gut wie säkularen) Freundin Marie seine Verwandten in Israel

180 An Schulbuchdarstellungen ist dies bereits kritisiert worden: Vor dem Hintergrund insbesondere »protestantischer Selbstwahrnehmung« sei das »liberale Judentum [...] dann das sympathische«. Vgl. Dihle, »Verzerrte Bilder«, 19.

besucht (SB Evang RS 2: 162f.). Dass diese Familienmitglieder ausgerechnet ein ultraorthodoxer Jude und ein Siedler sind, ist bereits kritisiert worden, da es ein klischeehaftes und unausgewogenes Bild der israelischen Gesellschaft vermittelt.¹⁸¹ Zwar erfüllen die beiden »fundamentalistischen« Onkel eine didaktische Funktion, denn Schülerinnen und Schüler sollen laut Kompetenzziel »an einem Beispiel zeigen, was der Begriff »religiöser Fundamentalismus« bedeutet [...]« (LB Evang RS 2: 284). Nichtsdestotrotz erscheint dann nicht nur der Fundamentalismus im Judentum als unsympathisch, sondern durch die Gewichtung der Gesamtnarration auch das orthodoxe Judentum. Abgerundet wird der Abschnitt von einer Äußerung Maries, die Israel als Land vieler Extreme beschreibt (SB Evang RS 2: 163).

Zusammenfassend und konstruktiv realisiert der Schülerband hier auf knappem Raum mehrere Ziele: Er stellt einen deutschen Jugendlichen jüdischen Glaubens aus der Altersgruppe der Lernenden in den Mittelpunkt, zeigt innerjüdische Vielfalt auf, lässt einige Facetten Israels kennenlernen und thematisiert Fundamentalismus, den es im Judentum wie in anderen Religionen gibt. Dabei kann die Präferenz für liberale Positionen teilweise auf die eigene Positionierung des evangelischen Schulbuchs als gemäßigt religiös zurückgeführt werden. Solange der eigene, christliche Glaube in einer lockeren, bisweilen säkularen Fassung präsentiert wird, kann auch von den Darstellungen des Judentums nicht wirklich etwas anderes erwartet werden. Denkt man allerdings nicht an Intentionen, Haltungen oder Gründe hinter der Präferenz für das Liberale, sondern an deren Folgen, sind diese in der gerade beschriebenen Passage erheblich. Marie blickt von außen und relativ kenntnislos auf das Judentum, und bei Leon liegt die Vermutung nahe, dass er ein Schulbuchkonstrukt ist, das erlaubt, Sachwissen über das Judentum und Erwartungen an das Judentum aus einer Pseudo-Innenperspektive zu vermitteln.¹⁸² Die beiden Perspektiven potenzieren sich dann gegenseitig, der wertende Blick auf »die jüdischen Anderen« (bei Marie) und der wertende Blick auf »das jüdische Selbst« (bei Leon) stützen zusammen das Ergebnis: Das Judentum ist in seiner observanten, Kaschrut und Schabbat einhaltenden Fassung »kompliziert« und »anstrengend«, während Israel ver-

181 Vgl. Springborn, »Evangelischer Religionsunterricht«, 255.

182 Vgl. Ariane Dihle und Juliane Ta Van, »Gelebtes Judentum mit fiktiven Kinderfiguren im evangelischen Religionsbuch entdecken? Ambivalente Beziehungen im »Kursbuch elementar«, in: David Käbisch, Michael Wermke und Jan Woppowa (Hg.), *Ambivalente Beziehungen. Historische Narrative von Judentum, Christentum und Islam in Bildungsmedien*, Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt, 2024, 65–77, <https://doi.org/10.5771/97833734076611-65>.

meintlich ein Land von Fundamentalisten und Extremen ist. Darauf blickt eine liberale, vom Komplizierten und Anstrengenden ferne Sprecherinstanz.¹⁸³

Nicht zuletzt kann von universalisierenden Erwartungen an das Judentum gesprochen werden, wenn Schulbücher Jesus aus jüdischer Sicht vorstellen, dann aber allein solche Positionen zitieren, die Jesus gegenüber Wohlwollen zeigen. Zweifelsohne gibt es im Judentum diese Positionen – sie gelten aber nicht für das gesamte Judentum. Eine Generalisierung wie die folgende ist vielleicht nicht ganz verkehrt, und vermutlich ist sie zum Teil auch der Raumknappheit im Schulbuch geschuldet, sie verallgemeinert aber zu viel: »Jesus wird im Judentum mittlerweile als wichtige Person angesehen, deren Aussagen respektiert werden« (LB Kath RS 1: 153). Auch wenn sich Schulbücher ausführlicher mit dem Thema befassen, und dabei nur jüdische Positionen zitieren, die Jesus etwa als »Bruder« würdigen, entsteht eine Schiefelage, die eine bestimmte Perspektive Einzelner als *die* Perspektive des Judentums erscheinen lässt. Marek Halter argumentiert etwa universalisierend, dass »jeder von uns ein Stückchen des Messias in sich trägt« (SB Evang Gym 1: 87), während auf derselben Schulbuchseite Schalom Ben-Chorin schreibt, »Jesus ist für mich der ewige Bruder, [...] mein jüdischer Bruder«. Es ist ermutigend, dass zwei jüdische Persönlichkeiten im evangelischen Schulbuch derart wertschätzende Positionen vertreten, allerdings werden diese Positionen über Gebühr verallgemeinert, sie zeigen laut Schulbuch wie »Juden über Jesus und den Messias denken« (ebd.). Etwas mehr Kontrast hätte die Bandbreite der jüdischen Positionen deutlich gemacht.

Auch ein katholischer Schülerband nimmt sich des Themas an. Dort ist die »Weiße Kreuzigung« von Marc Chagall zu sehen und es wird der frühneuzeitliche Altonaer Rabbiner Jacob Emden (1697–1776) zitiert, der äußert, dass Jesus »der Welt eine doppelte Güte zuteilwerden« ließ, indem er die Tora »stärkte« und »die Götzen der Völker [beseitigte]«. Darauf folgt ein Text von Martin Buber, der von seinem »brüderlich aufgeschlossene[n] Verhältnis« zu Jesus schreibt (SB Kath RS 2: 174). Auch hier geht es also ausschließlich um wohlwollende jüdische Positionen dem Christentum gegenüber. Sicherlich nicht ganz zufällig spiegelt letztere Äußerung die Aussage des Papstes Johannes Paul II. über das Judentum als »älteren Bruder« des Christentums anlässlich seines Besuchs in der Synagoge in Rom 1986. Seine Formulierung prägte über viele Jahre den katholisch-jüdischen Dialog, wurde aber auf jüdischer Seite mitunter als gönnerhaft empfunden und dafür kritisiert, die historische Judenfeindschaft der Kirche auszublenden.¹⁸⁴ Zudem distanzieren sich jüdische Stimmen auch aus theologischen Gründen

183 Und insgesamt ist das unsichtbare Judentum doch das beste Judentum, um ein weiteres Mal mit Natan Sznajder zu argumentieren. Vgl. ders., *Die jüdische Wunde*, 22.

184 Vgl. Karma Ben-Johanan, *Jacob's Younger Brother: Christian-Jewish Relations After Vatican II*, Harvard: Harvard University Press, 2022, <https://doi.org/10.2307/j.ctv2g7v13c>, 98.

von der Metapher eines älteren Bruders, denn in der Erzählung von Jakob und Esau ist es der jüngere Bruder, der den älteren um den väterlichen Segen bringt.¹⁸⁵

Der entsprechende Lehrerband rundet jedenfalls die versöhnliche Betrachtung mit einem Kommentar zu Chagalls Bild ab und verweist darauf, dass Papst Franziskus I. eine Kopie des Gemäldes »auf seinen Schreibtisch im Vatikan« (LB Kath RS 2: 186) stellte. Der Lehrerband fügt dann hinzu, dass »[t]almudische Schulen der Frühzeit und des Mittelalters [...] sich mit der Geschichte Jesu kaum oder überhaupt nicht auseinandergesetzt« haben und erst »in der Neuzeit [...] die jüdische Theologie teilweise die Neuinterpretation der ›Goldenen Regel‹ oder die Gleichniserzählungen als Nährwert für eine theologische Auseinandersetzung gesehen« hat (ebd.). Dies ist abermals harmonisch ausgerichtet. Es vermittelt dabei Sensibilität für Gemeinsamkeiten, gleichzeitig blendet es die konfliktgeladene Seite der christlich-jüdischen Auseinandersetzungen um Jesus aus.

Dass Schulbücher jüdische Positionen erwähnen und didaktisch einzufangen versuchen, die zur Person des Jesus von Nazareth konträr stehen, ist (zumindest in den für diese Studie analysierten Lehrwerken der Sekundarstufe I) äußerst selten. Allein ein Lehrerband für die Jahrgangsstufe 9/10 unternimmt den Versuch. Er schreibt, dass der Talmud Jesus »sogar negativ« erwähnt und als falschen Propheten bezeichnet, denn Maria »wird ein Verhältnis mit einem römischen Soldaten nachgesagt« und es »wird behauptet, Jesus sei ein unehelicher Sohn aus dieser Beziehung« (LB Kath RS 3: 112). Daraufhin zitiert der Lehrerband die einordnende Stellungnahme des Rabbiners Jehoschua Ahrens (geb. 1978): Der Talmud beurteile Jesus »nach Kriterien der jüdischen Religion« und die Rabbiner betrachteten ihn als Juden, »der vom rechten Weg abgekommen ist.« Somit sei die Kontroverse als innerjüdisch zu verstehen, was nicht bedeute, »dass Jesus keinen theologischen Status außerhalb des Judentums haben kann« (ebd.).

An dieser Stelle lässt sich also noch einmal konstatieren, dass selbst kontroverse Aspekte insgesamt versöhnlich präsentiert werden. Mag dies im Sinne eines Dialogs der Religionen auch sinnvoll erscheinen, so muss man doch die Ausblendung der gewaltvollen Konsequenzen feststellen, die sich in der Geschichte aus dem Machtungleichgewicht zwischen Christen und Juden ergaben und die sich unter anderem an von Christen als anstößig empfundenen Passagen über das Christentum und über Jesus in der jüdischen Traditionsliteratur im wahrsten Sinne des Wortes entzündeten.¹⁸⁶ Eine Einblendung dieser Kontexte würde nicht

185 Vgl. Rutishauser, »Jüdisch-christlicher Dialog aus katholischer Perspektive«, 11.

186 Zur Talmudverbrennung von Paris im Jahr 1242 und ihren Hintergründen vgl. Peter Schäfer, *Kurze Geschichte des Antisemitismus*, München: C.H. Beck, 2020, 147–150. Zu den Verbrennungen des Talmuds im Kontext der katholischen Bücherzensur in Italien in den Jahren 1553–1559 vgl. Amnon Raz-Krakotzkin, *The Censor, the Editor and the Text. The Catholic Church and the Shaping of the Jewish Canon in the Sixteenth Century*, Philadelphia:

nur historische Tiefe hinzufügen und das Verständnis der Lernenden für die ungleiche Verteilung von Macht jenseits eines Dialogs fördern, sondern sie führte ihnen im Idealfall auch vor Augen, wo die zitierten Positionen von Buber oder Ben-Chorin ihren Sitz haben, nämlich im Spannungsverhältnis zwischen Universalem und Spezifischem, in dem sich Juden seit Anbruch der Moderne Natan Sznajder zufolge durchgehend befinden.

»Es geht um Abrahams Vertrauen zu Gott«

Universalisierung und christliche Perspektivierung finden sich miteinander verschränkt in einem katholischen Schulbuch wieder, das Abraham als eine der »wichtigsten Gottesgeschichten« der Heiligen Schrift thematisiert (SB Kath RS 1: 41). Der Band zitiert aus der Bibel unter anderem das Versprechen Gottes, »Ich werde dich zu einem großen Volk machen« – eine Aussage, die im Judentum *ad litteram* verstanden wird, im Christentum jedoch universalisiert wird. Das Schulbuch ordnet das Bibelzitat nicht weiter ein, stattdessen zeigt es ein Bild, in dem Gott in Gestalt eines in europäischer Kunsttradition gezeichneten Jesus mit schulterlangen Haaren, idealisierten Gesichtszügen, heller Haut und Heiligenschein Abraham den Sternenhimmel zeigt (in Anlehnung an Gen 15,5). Der Schülerband greift das christliche Erscheinungsbild Gottes bzw. die christliche Perspektivierung nicht weiter auf. Vielmehr sind sämtliche Arbeitsaufträge, die sich auf diese beiden Materialien beziehen, universalisierend ausgerichtet.¹⁸⁷ Im Folgenden soll nun eine Unterrichtssequenz näher betrachtet werden, die eben nicht auf Christliches zurückgreift, sondern konsequent in einem jüdischen Rahmen bleibt – und trotzdem Abraham in unerwarteter Weise universalisiert.

Cordula Schmidt-Becker, Lehrerin für evangelische Religion an einem Gymnasium, lädt die Verfasserin ein, im Unterricht einer 8. Klasse zu hospitieren. Die Klasse habe kurz davor das Kapitel Islam behandelt, eine Moschee in der Stadt besucht und abschließend eine Klassenarbeit geschrieben. Nun will die Lehrerin »eine Unterrichtseinheit zum Thema Judentum/Abrahamitische Religionen anschließen«, wie sie schreibt.¹⁸⁸

University of Pennsylvania Press, 2007, 32–56. Vielen Dank an Dirk Sadowski für wertvolle Impulse.

187 Lernende sollen das Bibelzitat in ihre Hefte schreiben und »für jedes Wort eine Farbe« verwenden, die für sie »am besten ausdrückt, was in Abraham vorgeht«. Sie sollen »einen Dialog zwischen Gott und Abraham« verfassen und dabei »Abrahams mögliche Fragen und Gedanken« berücksichtigen. Zudem sollen sie das Bild betrachten und beschreiben »wie der Segen Gottes zum Ausdruck gebracht wird und welche Haltung Abraham einnimmt«. Schließlich sollen sie »eine Fußspur« gestalten, »die das Verhältnis zwischen Gott und Abraham ausdrückt« (SB Kath RS 1: 41).

188 E-Mail CSB, 7. November 2024.

Die Verfasserin besucht den Unterricht kurz nach den Winterferien. Lehrerin und Lernende tauschen zu Beginn der Stunde ein paar Eindrücke vom Moscheebesuch aus, anschließend nähert sich die Lehrerin dem Thema Abraham: Sie projiziert das Bild eines Fachwerkhauses aus der Region an die Wand und fragt die Klasse, was auf dem Foto auffällt. Eine Schülerin stellt fest, dass auf der Balkeninschrift ein hebräischer Text zu sehen ist. Die Klasse rätselt kurz darüber, dann sagt die Lehrerin, dass dort eine jüdische Familie gelebt habe, deren Nachkomme später Rabbiner geworden sei (UB 5a Evang Gym 8a: 13–38). Daraufhin wird gemeinsam ein Text gelesen und besprochen, in dem sich der Rabbiner wertschätzend und humorvoll an seine Schulzeit an einer christlich geprägten Schule in der Region erinnert.¹⁸⁹ Die Schülerinnen und Schüler stellen dabei Ähnlichkeiten zwischen ihrer eigenen Schulzeit und dem vom Rabbiner Berichteten fest. Analytisch betrachtet ist hier beachtenswert, dass die Unterrichtseinheit das Judentum von vornherein als Teil der konkreten Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler verankert. Dies ist im für diese Studie beobachteten Unterricht eine Ausnahme.

Die Lehrerin geht dann zu einem weiteren Text des Rabbiners über, in dem er aus jüdischer Perspektive die Abraham-Erzählung für ein nichtjüdisches Publikum zusammenfasst und interpretiert. Fünf Schülerinnen und Schüler geben die zentralen Aussagen in eigenen Worten wieder. Es werden zudem Begriffe wie »fromm«, »demütig« und »sich offenbaren« erklärt (UB 5b Evang Gym 8b: 25–33).

Im Text des Rabbiners geht es darum, dass im Volk Israel die Ursprünge des Monotheismus mit Abraham verknüpft worden seien, was sich auch in der rabbinischen Tradition so wiederfinde. Der Text bezieht sich dann zentral auf Gen 15,5, wo Gott Abraham den Sternenhimmel zeigt, ihn auffordert, die Sterne zu zählen, und ihm eine genauso zahlreiche Nachkommenschaft verspricht. In der Deutung des Autors wird dabei in Abraham die Erkenntnis ausgelöst, dass es einen einzigen Gott gibt (UB 5a Evang Gym 8a: 85).

In der Unterrichtseinheit ist dies der zweite Moment, der im Sinne der Forschungsfrage bemerkenswert ist: Das Judentum ist von vornherein der Rahmen, in dem die Abraham-Erzählung behandelt wird, es steht eine jüdische Deutung im Mittelpunkt.¹⁹⁰ Im gesamten Unterrichtsgespräch fällt dann auf, dass Lehrerin

189 Ohne den analytischen Informationsgehalt zu verringern ist diese Passage geringfügig modifiziert und auch der Name des Rabbiners wird nicht wiedergegeben, um das Umfeld, in dem der Unterricht stattfindet, nicht zu deanonymisieren.

190 Im nach dieser Unterrichtsstunde geführten Gespräch betonte Cordula Schmidt-Becker mehrfach, dass es ihr wichtig sei, auch jüdische Deutungen der Bibel im Unterricht zu thematisieren, dies »tut unserem Reli-Unterricht wirklich gut« (INT 5c Evang Gym: 155). Allerdings finde sie kaum Deutungen in einer unterrichtstauglichen und altersangemessenen Fassung. Es gebe sicherlich Werke, die Lehrkräften wertvolles Hintergrundwissen

und Lernende das Christentum nur sehr am Rande erwähnen. Lediglich bei der Frage nach der Funktion eines Rabbiners sagt Emma, dass er »in der Synagoge predigt, wie das in der Kirche der Priester macht« (UB 5a Evang Gym 8a: 27), was die Lehrerin zu differenzieren versucht, indem sie weitere Aufgaben eines Rabbiners aufzählt. An einer anderen Stelle merkt wiederum die Lehrerin an, dass »im Christentum die Männer ihre Kopfbedeckung abnehmen, wenn sie in die Kirche gehen, und im Judentum ist es genau umgekehrt, sie setzen ihre Kopfbedeckung, die Kippa, auf« (ebd.: 38). Dies sind die einzigen Bezugnahmen auf das Christentum in den zwei beobachteten Doppelstunden.

Bei der Besprechung des Textes nimmt sich die Lehrerin viel Zeit und diskutiert mit der Klasse darüber, wieso Gott Abraham auffordert, die Sterne zu zählen. Dazu äußern sich vor allem Annemarie und Emma. Annemarie ist der Meinung, dass es nicht nur darum gehe, Abraham die genaue Anzahl seiner Nachkommen zu veranschaulichen. Vielmehr trete Gott hier dem Menschen ins Bewusstsein. Emma bestätigt und fügt hinzu, dass Abrahams Bindung und Vertrauen zu Gott gestärkt würden (UB 5a Evang Gym 8a: 97–108).

Zum Abschluss der Doppelstunde bittet Frau Schmidt-Becker die Klasse schließlich, die Auslegung zu Abraham in einer Grafisierung zu veranschaulichen. In kleinen Gruppen sollen Lernende den Text noch einmal lesen, darin wichtige Personen, Begriffe und Kernaussagen markieren und sie dann so anordnen, dass sichtbar wird, in welcher Beziehung sie zueinander stehen, etwa durch Pfeile, Doppelpfeile und gestrichelte Linien, aber auch mithilfe von Bildern und Symbolen. Am Ende einer knapp zwanzigminütigen Arbeitsphase läutet es und die Lehrerin verabschiedet die Klasse mit dem Ausblick auf die nächste Stunde, in der die Schaubilder besprochen werden sollen (UB 5a Evang Gym 8a: 131–136).

Eine Woche später beginnt Frau Schmidt-Becker den Unterricht mit der Wandprojektion eines Bildausschnitts aus der »Wiener Genesis, um 550 n. Christus«.¹⁹¹ Auf dem Bild ist links eine offene Tür zu sehen, davor steht Abraham und blickt zum Sternenhimmel. Zwischen den Sternen ist eine Hand zu erkennen, es wird also Gottes Präsenz angedeutet. Die Lehrerin fordert die Schülerinnen und Schüler auf, das Bild zu beschreiben, woraufhin Elisabeth zusammenfasst: »Gott sagt zu Abraham, er soll die vielen Sterne am Himmel zählen. Abraham soll sich dessen bewusst werden, dass er viele Nachkommen haben wird« (UB 5b Evang Gym 8b: 11). Emma knüpft an ihre Aussage in der Woche davor an und sagt, es gehe um das Vertrauen Abrahams zu Gott. Abraham würde

vermittelten, allerdings bewege sich dies insgesamt auf einem wissenschaftlichen Niveau, das sich für eine Religionsstunde in der Sekundarstufe I nicht eigne (ebd.: 157).

191 Die byzantinische Buchmalerei kann unter dem Link <https://onb.digital/result/10F14D60> eingesehen werden, zuletzt geprüft am 23. Oktober 2025.

in dieser Begegnung verstehen, dass es für Gott einfach sei, ihm viele Nachkommen zu schenken, wenn Gott selbst den Sternenhimmel geschaffen habe. Das habe auch der Rabbiner in seinem Text gezeigt, so Emma (ebd.: 15–17).

Dann werden Schaubilder der Schülerinnen und Schüler an die Wand projiziert und besprochen. Jenes von Luzie und Annemarie veranschaulicht den Dialog von Abraham und Gott mit Sprechblasen um den zentralen Begriff »Monotheismus« (UB 5b Evang Gym 8b: 25–40). Das Schaubild von Emma und Helen zeigt, dass es nicht um eine »bloße Demonstration der Nachkommenzahl Abrahams« geht, diese Worte sind links im Bild rot durchgestrichen. Es geht stattdessen darum, dass »Gott allmächtig ist«, von diesen Worten führt ein Pfeil zum Begriff »Monotheismus« (ebd.: 41–63). Als letztes ist dann das Schaubild von Julius und Johann zu sehen: Über Abrahams Kopf sind unzählige Sterne gezeichnet, zwischen den Sternen steht das Wort »Gott«. In einer Sprechblase fordert der unsichtbare Gott Abraham auf, die Sterne zu zählen. Links von der Zeichnung ist folgende Kurzzusammenfassung zu lesen:

Abraham erkannte durch den Blick in den Sternenhimmel, dass es nur einen Gott gibt. Dabei versprach Gott ihm viele Nachkommen. Diese Geschichte symbolisiert den Beginn des Glaubens an einen einzigen Gott und Abrahams Vertrauen auf Gott. (ebd.: 67)

Die beiden Schüler unterstreichen also – anders als die Gruppen vor ihnen – zwei Aspekte: den Monotheismus und auch das Versprechen der zahlreichen Nachkommenschaft.

Am Rande dieses Schaubilds wird dann in der Klasse ein Gespräch geführt, das im Unterrichtsgeschehen kaum auffällt, im Hinblick auf die Fragestellung dieser Studie jedoch Beachtung verdient. Die Lehrerin lädt die beiden Schüler ein, ihr Schaubild zu kommentieren. Johann betont beide Aspekte, die im Schaubild vorkommen: Es gehe im Text einerseits um die Nachkommenschaft Abrahams, andererseits um den Beginn des Monotheismus. Helen meldet sich aber daraufhin zu Wort und merkt an, dass man »vielleicht auch nochmal differenzieren« müsse: Es gehe »gerade *nicht* um die Nachkommen«, sondern um Abrahams Vertrauen. Julius und Johann hätten es so dargestellt, »als wäre es beides, aber es ist eher das letztere«, wie Helen noch einmal energisch unterstreicht. Die Lehrerin bestätigt kurz Helens Einwand, würdigt aber die »schöne Idee und Umsetzung« der beiden Schüler und leitet dann zur nächsten Unterrichtssequenz über (UB 5b Evang Gym 8b: 64–74).

Es geht in diesem kurzen Austausch zu Julius' und Johanns Schaubild nicht mehr darum, ob die exakte Zahl der Nachkommen relevant ist, was Annemarie zu Beginn der Stunde bereits verneint hatte. Es geht auch nicht darum, ob Gott eine »bloße Demonstration der Nachkommenzahl« bezweckt, denn dies hatte das Schaubild von Emma und Helen bereits ausgeschlossen. Sondern Helen

äußert jetzt dezidiert, dass der Aspekt der Nachkommenschaft insgesamt unwichtig sei.

Dies bekommt im Unterricht keine weitere Aufmerksamkeit, ist aber in Bezug auf das Judentum relevant: In jüdischer Perspektive ist die Nachkommenschaft Abrahams insofern maßgeblich, als Abraham Stammvater des jüdischen Volkes ist und zwischen Abraham und dem jüdischen Volk über die Vorstellung einer direkten Nachkommenschaft eine besonders tiefe Verbindung besteht. Die Bedeutung der Nachkommenschaft ist im Text des Rabbiners enthalten und wird von Julius und Johann übernommen, Helen stellt jedoch den Monotheismus in den Fokus und weist die Bedeutung der Nachkommenschaft zurück. Sicherlich kann argumentiert werden, dass der Text des Rabbiners insgesamt eher die universalen Elemente der Abraham-Erzählung unterstreicht, zumal er für ein nichtjüdisches Publikum verfasst ist. Es ist aber Helen, die im Unterrichtsgeschehen die Interpretation endgültig in eine universalisierende Richtung verschiebt. An dieser Stelle erst – und auf beiläufige Art und Weise – wird das spezifisch Jüdische unsichtbar gemacht.

Zusammenfassend kann gewürdigt werden, dass das Judentum im Unterricht von Cordula Schmidt-Becker von vornherein als Teil der unmittelbaren Umgebung der Lernenden präsentiert wird – etwa durch das Fachwerkhaus mit hebräischer Balkeninschrift. Auch ist das Judentum über den Rückblick des Rabbiners auf seine Schulzeit in der Region nah an der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler. Bemerkenswert ist ferner, dass eine jüdische Deutung zu Abraham im Mittelpunkt des Unterrichts steht und dieser Rahmen (bis auf wenige, marginale Verweise auf das Christentum) aufrechterhalten bleibt. All dies ist in den für diese Studie besuchten Unterrichtsstunden ungewöhnlich. Gleichzeitig bleibt Universalisierung nicht aus: Dadurch, dass eine Schülerin den Aspekt der Nachkommenschaft als unwichtig einstuft, verliert die Abraham-Deutung eine spezifisch jüdische Komponente. Die fehlende Reaktion der Lehrkraft und das Fortschreiten im Unterrichtsstoff verstärken den Schritt ins Allgemeine.

Zusammenführung

Die Einleitung zu diesem Kapitel hat ein Spannungsverhältnis zwischen Universalem und Partikularem skizziert, das im Judentum selbst angelegt ist, das aber vom christlichen Antijudaismus über lange Zeit missgedeutet und gegen das Judentum eingesetzt worden ist. Zudem wurde einleitend die Ambivalenz zwischen jüdischer Sichtbarkeit und Unsichtbarkeit erwähnt, die seit der Aufklärung wirkt. Dies sind unterschiedliche Dinge und doch hängen sie zusammen. Das Verbindende wird vor allem dann deutlich, wenn man den Aspekt der

Machtungleichheit zwischen der dominierenden (christlichen, christlich geprägten) Instanz und dem minoritären Judentum in die Analyse einbezieht.

Vor diesem Hintergrund hat das Kapitel festgestellt, dass Schulbücher oftmals universalisierend vorgehen, wenn es um Religionsbestandteile geht, die sowohl im Judentum als auch im Christentum relevant sind. Der Konstruktionsmodus der Universalisierung beschreibt dabei das konstante Beleuchten des Allgemeingültigen bei gleichzeitigem Verdecken des spezifisch Jüdischen. Sicherlich ist das Konzept des Monotheismus an sich universalistisch,¹⁹² doch erst seine spezifisch jüdischen Lesarten machen das Judentum zum Judentum. Auch wenn das Judentum im Sample als Bezugsinstanz des Christentums an vielen Stellen vorkommt (und etwa als Ursprung der biblischen Erzählungen um Mose, David oder Amos hervorgehoben wird), wird es in der Regel letzten Endes auf eine Rolle reduziert, die es für die dominierende Instanz – das christlich geprägte Selbstbild – zu spielen hat. Es dient externen Zwecken, seine Funktion ist relativ zu Relevanzen, die nicht seinem eigenen Selbstverständnis entspringen.

Das Zusammenspiel von Würdigung des Judentums und Funktionalisierung desselben ist in vielen der analysierten Beispiele bemerkenswert. Würdigung und Funktionalisierung sind hier nicht zwei diametral entgegengesetzte Prozesse, sondern miteinander verschränkt: Die Würdigung erfolgt erst dank der Funktionalisierung. Es muss allerdings die Frage gestellt werden, welches Judentum dann genau gewürdigt wird. Wenn es exemplarisch für etwas anderes steht oder Kriterien liefert, die zur Einordnung von etwas anderem dienen, dann ist es vor allem ein Judentum, das dem nichtjüdischen Selbstbild »dient«. Es ist als Bezugsinstanz zwar da und ausgewählte Aspekte werden gezeigt, andere jedoch werden verdeckt.¹⁹³

So wird etwas Jüdisches – beispielsweise der Schabbat – als Kategorie so weit gedehnt, dass es auf die Allgemeinheit bzw. den ganzen Monotheismus zutrifft; christliche Messiasvorstellungen werden dem Judentum angetragen; die Bedeutung Jesu im Judentum wird nur unter jenen Aspekten diskutiert, die das Christentum in einem positiven Licht erscheinen lassen, was aber die Vielfalt jüdischer Positionen zum Christentum drastisch unterbelichtet lässt. An Amos werden – im analysierten Unterricht – Kriterien erarbeitet, die dann ausschließlich zur Einordnung Martin Luther Kings dienen. Das Judentum ist dabei als Kontext von Amos' Wirken präsent, Relevanz im Unterricht hat Amos aber als standortfreie Modellfigur. Auch in der Unterrichtssequenz zu Abraham, die

192 Vgl. Susanne Talabardon, »Jüdisch-christlicher Dialog aus jüdischer Perspektive«, in: Rutishauser, Schmitz und Woppowa (Hg.), *Jüdisch-christlicher Dialog*, 41–56, 43.

193 Es sind die Aspekte, die dem Selbstbild nicht dienen. Dies erinnert an das Narrativ von »Migration als Bereicherung« oder an Diskussionen um afrikanische Kunst, die in europäischen Museen eine sogenannte »wertvolle Inspirationsquelle« sei. Die Frage ist, wer genau bereichert und inspiriert wird – und zu welchem Preis.

einen jüdischen Rahmen bemerkenswerterweise kaum verlässt, wird letzten Endes gerade der Aspekt verdeckt, der Abraham zum Urvater des Judentums macht.

Sicherlich können Erzählungen aus der Hebräischen Bibel/dem AT für heutige Lernende nur dann relevant werden, wenn Letztere einen eigenen Bezug zu den Erzählungen erkennen. Insofern sind Aktualisierungen der Bibel und Parallelisierungen zwischen damals und heute didaktisch wertvoll. In den analysierten Beispielen fällt aber gleichzeitig auf, dass es stets das spezifisch Jüdische ist, das im Zuge der didaktischen Reduktion ausgelassen wird.

Nun könnte gefragt werden, wieso das spezifisch Jüdische in einer nichtjüdischen Dominanzgesellschaft bzw. der entsprechenden Schule überhaupt einen Platz erhalten sollte. Diese Frage lässt sich auf vielen Ebenen beantworten. Aus Perspektive der Antisemitismusforschung etwa fällt auf, dass das nichtjüdische Selbstbild im Korpus zwar kritisch überarbeitet wird und sich gegenüber dem Judentum öffnet, jedoch an einer tradierten, vermeintlichen Deutungshoheit festhält. Expliziter Antijudaismus ist zwar ausgeräumt, es bleiben aber grenzüberschreitende Grundstrukturen bestehen, die im Antijudaismus wirksam waren: Die nichtjüdische Seite entscheidet sozusagen immer noch, welche Aspekte am Judentum angeblich wichtig sind und welche nicht.

Aus Perspektive der erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung ist eine Sichtbarkeit des Minoritären »in seinem Selbstverständnis«¹⁹⁴ deshalb wichtig, weil davon die Herstellung von Differenzgerechtigkeit in einer pluralen Gesellschaft abhängt. Eine gewisse Nivellierung des Minoritären lässt sich nicht vermeiden, zumal Schule an sich eine Institution der Dominanzgesellschaft ist und einen gemeinsamen Nenner der Lernenden sucht. Strebt die Schule jedoch auch Differenzgerechtigkeit an, so muss das Minoritäre mitsprechen.

Didaktisch betrachtet geht es um das Transparentmachen der Sprecherposition: Man darf sicherlich das Liberale präferieren, solange die Sprecherposition sichtbar bleibt. Wenn die Gesamtnarration eines Schulbuchs jedoch Liberales bevorzugt und dies nicht als einen von vielen möglichen Standpunkten transparent macht, dann bleibt dem Nichtliberalen nur noch eine sehr ungleiche Chance – und die Positionierung von Lernenden in Bezug auf diesen Gegenstand erfolgt nicht mehr wirklich frei.¹⁹⁵

Dass heute in den christlichen theologischen Disziplinen überhaupt von einer »doppelten Nachgeschichte der Hebräischen Bibel im Judentum und Christentum« gesprochen und geschrieben wird, ist angesichts eines historisch belasteten

194 Rutishauser, »Jüdisch-christlicher Dialog aus katholischer Perspektive«, 9.

195 Unterricht soll aber seine Standpunkte »transparent, kontrovers, respektvoll und rational begründet vertreten«. Vgl. Käbisch und Philipp, »Positionierung im Ethik- und Religionsunterricht«, 117.

Verhältnisses zwischen Judentum und Christentum sehr neu. Es braucht viel Zeit und einen umfassenden Prozess des Umlernens, bevor dieser Gedanke durchdringt. Der Erfolg des Umlernens hängt aber auch damit zusammen, welchen Wert man einer Selbstreflexion beimisst. Auf einer pragmatisch-unterrichtlichen Ebene hängt er mit zu entwickelnden didaktischen Möglichkeiten zusammen, die Selbstreflexion auch in jungen Jahrgangsstufen und in nichtgymnasialen Schulformen fördern. Einige Beispiele aus dem Sample zeigen gerade, dass neben dem nichtjüdischen Selbstbild, das sich auf das AT beruft, auch ein lebendiges Judentum gezeigt werden kann, das sich bis heute produktiv mit den Texten der Hebräischen Bibel auseinandersetzt.

Genealogie

Was bedeutet Genealogie?

Die »bleibende Verwurzelung des Christentums in ›Israel«¹⁹⁶ gehört mittlerweile zum theologischen Konsens, und die Erkenntnis darüber ist Ausgangspunkt einer umfassenden Revision christlicher gottesdienstlicher Praxis und religionspädagogischer Vermittlung.¹⁹⁷ Gleichzeitig scheint es nicht vor christlichen Vereinnahmungen zu schützen, wenn jüdische Ursprünge des Christentums aufgezeigt werden.¹⁹⁸ Es besteht die Gefahr, dass das Judentum nur noch als »Wurzel« gezeigt wird, dass also abermals nur jene Aspekte des Jüdischen hervorgehoben werden, die für die Herausbildung christlicher Identität dienlich sind.

Vor diesem Hintergrund geht es im vorliegenden Kapitel um die Frage, wie das genealogische Verhältnis Judentum-Christentum in Schulbüchern und Unterricht konstruiert wird. Da dieses Verhältnis im Sample mitunter in Verwandtschaftsbegriffen umschrieben wird, steht der Begriff »Genealogie« hier für alle Konstruktionen, die sich auf Herkunft, Familienzusammensetzung, Abstammung und Abfolge der beiden Religionen beziehen.¹⁹⁹ Doch was genau bedeutet es, dass das Christentum im Judentum verwurzelt ist? Was ist darunter zu verstehen, dass die Verwurzelung bleibend ist? Wie wird dies in der Sekundarstufe I vermittelt? Welche Gemeinsamkeiten lassen sich vielleicht zwischen dem Religions- und dem Werte-und-Normen-Unterricht bzw. den jeweiligen Schulbüchern beobachten? Welche Implikationen haben Konstruktionen, die sich mit Ursprüngen des Christentums befassen, für das Bild des Judentums?

Das Kapitel behandelt zunächst Verhältnisbestimmungen, die sich in Schulbüchern (und auch Lehrplänen) auf die Biografie Jesu stützen. Sodann wird im

196 Schröder, »Jüdisch-christlicher Dialog aus evangelischer Perspektive«, 30.

197 Vgl. Woppowa, »Religionspädagogik«, 225.

198 Vgl. Spichal, *Vorurteile gegen Juden*, 73; Willems und Dihle, »Identität als Problem?«, 255.

199 Vgl. Artikel »Genealogie«, in: *Duden Online-Wörterbuch*, <https://www.duden.de/rechtsschreibung/Genealogie>, zuletzt geprüft am 17. Februar 2026.

Religionsunterricht einer sechsten Klasse betrachtet, wie das Judentum im Umfeld Jesu *als Religion* vereindeutigt wird und andere Facetten des Judentums ausgeblendet werden. Auch verschwimmen konkrete Zeiten und Orte des Wirkens Jesu, sodass seine Verankerung im Judentum zwar deskriptiv da ist, inhaltlich aber verblasst, während Personen aus seiner Nähe zu standortfreien Symbolfiguren werden. Auf diese Weise fungiert das Judentum als konturloser Hintergrund für die Erzählungen über Jesus. Stellenweise entsteht der Eindruck einer Austauschbarkeit des Judentums: Es könnte als Hintergrund des Jesusgeschehens auch eine andere Religion angeführt werden – an der Gesamtnarration (einer als außergewöhnlich dargestellten Botschaft Jesu) würde dies kaum etwas ändern.

Dass genealogische Verhältnisbestimmungen rund um die Person Jesus im christlichen Religionsunterricht insgesamt darauf zielen, Jesu Botschaft verständlich zu machen, ist nicht verwunderlich. Die Frage, die sich aber stellt, ist, inwiefern Jesu Botschaft wirklich in seiner *jüdischen* Verankerung sichtbar gemacht wird oder das Judentum nicht vielmehr als Hintergrund erhalten muss, von dem sich Jesus abhebt.²⁰⁰

Ferner beleuchtet das Kapitel genealogische Konstruktionen entlang von Wurzel-Metaphern und Stammbaum-Semantiken, wobei deutlich wird, auf welche Weise das Judentum in Lehrwerken gleichzeitig präsent ist und nicht wirklich sichtbar wird. Jedoch werden auch gehaltvolle genealogische Verhältnisbestimmungen hervorgehoben, die das Judentum als maßgeblich prägende Instanz gegenüber dem Christentum zeigen. Nicht zuletzt geht es um den Einsatz von Sprache und um Implikationen mancher Begrifflichkeiten, die in genealogischen Konstruktionen vorkommen.

Biografische Verhältnisbestimmungen

Die mit Abstand häufigsten und ausführlichsten genealogischen Bestimmungen des Verhältnisses Judentum-Christentum erfolgen in den analysierten Schulbüchern rund um die Biografie Jesu. Im Fach Religion ist dies bereits von den Curricula vorgegeben. Die relevanten Lehrpläne erwähnen »Jesus als Juden« ausnahmslos und setzen dabei mehrere Schwerpunkte: Erstens heben sie die religiöse Komponente dieser Zugehörigkeit hervor, Schülerinnen und Schüler sollen beispielsweise explizit »Jesus als gläubigen Juden«²⁰¹ beschreiben lernen. Es handelt sich dabei allerdings um eine historische Rückprojektion, denn das Judentum bestand schon damals aus einer Vielfalt miteinander verschränkter

200 Vgl. Dihle, »Verzerrte Bilder«, 20.

201 Niedersächsisches Kultusministerium, *Katholische Religion: Gymnasium*, 22.

Zugehörigkeitsdimensionen, die über das Religiöse hinausreichten. Zweitens richten die Lehrpläne ihre Aufmerksamkeit auf die »Zeit und Umwelt«²⁰² Jesu einschließlich bedeutender Lebensstationen.²⁰³ Hier soll der historisch-kulturelle Kontext²⁰⁴ einschließlich politisch-religiöser Gruppierungen²⁰⁵ im Umfeld Jesu betrachtet werden. Damit legen die Curricula eine Kontextualisierung seines Wirkens im Judentum seiner Zeit nahe. Der dritte Schwerpunkt in den Religionslehrplänen bezieht sich auf die Adressatinnen und Adressaten der Botschaft Jesu, dies sind »Menschen seiner Zeit«.²⁰⁶ An dieser Stelle wiederum verbleiben die Vorgaben auf einer eher standortfreien Ebene. Es entsteht somit bereits in den Curricula ein Spannungsverhältnis zwischen der historischen Kontextualisierung konkreter Lebensstationen oder Gruppierungen und der Universalisierung der Adressatinnen und Adressaten als Menschen. Hierbei stellt sich die Frage, wie Schulbücher und Unterricht mit den curricularen Vorgaben umgehen, wie sie etwa Jesu jüdische Zugehörigkeit ausbuchstabieren, auf welche Weise sie das historische Umfeld und die Adressatinnen und Adressaten genau zeichnen bzw. wie sie die erwähnte Spannung und die unterschiedlichen Ebenen in eine Schulbuchnarration zusammenbringen.

Schulbücher übernehmen die Lehrplanvorgaben und Schwerpunktsetzungen nicht allein in Texten, Bildern und Arbeitsaufträgen, sondern auch in Kompetenzzielformulierungen. Schülerinnen und Schüler sollen zum Beispiel wissen, »dass Jesus Jude war« (SB Evang Gym 1: 71), sie sollen ihm »als Kind jüdischen Glaubens« (LB Kath RS 1: 142) begegnen bzw. seine »religiöse Verwurzelung [...] im Judentum« kennenlernen (LB Evang RS 1: 233; ähnlich LB Kath Gym 2: 17). Dabei ist es, wie bereits in den Curricula, stets die religiöse Dimension des Judentums, die im Vordergrund steht. Die Schulbücher erwähnen in diesem Sinne den Schabbat, den auch Jesus feiert (SB Evang Gym 1: 78; SB Evang Gym 2: 77); das Pessachfest, das auch er begeht (LB Evang Gym 1: 221; SB Evang RS 2: 183; SB Evang RS 3: 200); die Synagogen, die auch er besucht (SB Evang Gym 2: 189, ähnlich SB Evang Gym 3: 199; SB Kath RS 1: 72) sowie die Anrede »Rabbi«,

202 Ebd.; identisch Niedersächsisches Kultusministerium, *Katholische Religion: Hauptschule*, 23; ähnlich Niedersächsisches Kultusministerium, *Evangelische Religion: Hauptschule*, 21.

203 Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium, *Evangelische Religion: Integrierte Gesamtschule*, 22; identisch Niedersächsisches Kultusministerium, *Katholische Religion: Integrierte Gesamtschule*, 22; ähnlich Niedersächsisches Kultusministerium, *Evangelische Religion: Gymnasium*, 23.

204 Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium, *Evangelische Religion: Integrierte Gesamtschule*, 22; identisch Niedersächsisches Kultusministerium, *Katholische Religion: Integrierte Gesamtschule*, 22.

205 Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium, *Evangelische Religion: Gymnasium*, 23.

206 Niedersächsisches Kultusministerium, *Evangelische Religion: Integrierte Gesamtschule*, 22; identisch Niedersächsisches Kultusministerium, *Katholische Religion: Integrierte Gesamtschule*, 22; ähnlich Niedersächsisches Kultusministerium, *Evangelische Religion: Gymnasium*, 23.

mit der er angesprochen wird (SB Evang RS 1: 202; SB Evang RS 3: 203; ähnlich SB Kath RS 3: 100).

Wenn Schulbücher zusätzlich Verbindungslinien zwischen der Biografie Jesu und aktuellen jüdischen Religionspraxen ziehen, wird das heutige Judentum einerseits sichtbar, andererseits ist auch dieses dann als Religion scharfgestellt bei gleichzeitiger Ausblendung anderer jüdischer Zugehörigkeitsmarker (Volk, Kultur, Erinnerungsgemeinschaft). Beispielsweise erwähnt ein Glossareintrag zu den Begriffen »Rabbi/Rabbiner«, dass Jesus mit diesem Titel angesprochen wurde und auch heute »im Judentum der religiöse Lehrer als ›Rabbiner‹ bezeichnet« wird (SB Kath Gym 1: 212). Ein weiteres Schulbuch beschreibt Jesus als »richtige[n] Jude[n]«, der »[w]ie alle Jüdinnen und Juden [...] dreimal am Tag betete«, das Achtzehnbittengebet sprach, Schabbat feierte und in der Synagoge lernte (SB Kath RS 1: 114). Zugleich verweist dieses Lehrwerk in den Marginalien auf weitere Schulbuchseiten zu Tora, Schabbat und Synagoge, sodass eine Verbindung zu aktuellen jüdischen Praxen sichtbar wird (ebd.); allerdings bleiben diese Praxen ihrerseits auf die Ausübung der Religion beschränkt. Ein weiteres Schulbuch mutmaßt, dass Jesus »als frommer Jude vor dem Essen gebetet« habe und dass es sich dabei um »ein ähnliches Gebet« gehandelt habe, »wie es heute noch von Jüdinnen und Juden vor dem Essen gesprochen wird« (SB Evang Gym 1: 39).²⁰⁷ Dem dazugehörigen Lehrerband zufolge ermöglicht diese Darstellung zum einen den »Bezug zu Jesus von Nazareth und seiner Frömmigkeit«, zum anderen den Verweis auf das heutige Judentum als lebendige Religion (LB Evang Gym 1: 54).

All diese Beispiele erinnern an die vielfältigen Balanceakte der Schulbuchproduktion, die in der Bildungsmedienforschung schon länger bekannt sind: Produzentinnen und Produzenten von Bildungsmedien versuchen stets unterschiedlichsten Ansprüchen gerecht zu werden.²⁰⁸ Den gerade erwähnten Schulbüchern gelingt es, die jüdische Identität Jesu greifbar zu machen und dabei das historische Bezogensein des Christentums auf das Judentum anzuerkennen. Zudem zeigen sie Verbindungen zum heutigen Judentum auf und porträtieren es als gelebte Religion.

Gleichzeitig fällt auf, dass die Lehrwerke ausschließlich die religiöse Dimension der jüdischen Zugehörigkeit betonen. Zudem bleiben sie oft auf der Ebene

207 Das Schulbuch verwechselt hier offenbar die kurzen Segenssprüche, die anlässlich bestimmter Speisen gesprochen werden, mit dem elaborierten »Segen über das Essen« (Birkat ha-Mazon), der als Tischgebet nach der Mahlzeit, nicht etwa davor, gesprochen wird. Darüber hinaus ist hier der (deutsche) Text des Kiddusch am Schabbatabend abgedruckt, der zwar vor dem Essen am Schabbatabend gesprochen wird, jedoch vor allem dazu dient, den Beginn des Schabbats zu heiligen. Vielen Dank an Dirk Sadowski für den Hinweis darauf.

208 Vgl. Chiriac, »Das eine tun und das andere nicht lassen«, 100–102 sowie 232–235.

der Beschreibung von Äußerlichkeiten und ritueller Praxis, ohne auf Inhalte näher einzugehen. Ein Lehrerband schreibt etwa: »Jesus ist Jude. Er wird im jüdischen Glauben erzogen. Er ist beschnitten, er geht in die Synagoge, er feiert seine Bar-Mitza und trägt beim Beten Gebetsmantel und Gebetsriemen« (LB Evang RS 1: 242). Nicht wenige Arbeitsaufträge sind dann als Mehrfachauswahl oder Lückentexte konzipiert (exemplarisch SB Evang RS 1: 149), wodurch das deskriptive Wissen über die Religionsausübung gesichert wird.

Diese Ausrichtung der biografischen Verhältnisbestimmungen wiederholt sich, wenn es um Personen aus Jesu Umfeld und Nachfolge geht. Abermals steht die Feststellung der religiösen Zugehörigkeit zum Judentum im Mittelpunkt, abermals werden religiöse Praxen eher äußerlich beschrieben. Jesu Jüngerinnen und Jünger waren einem Schülerband zufolge »gläubige Jüdinnen und Juden« (SB Kath RS 2: 41), auch Paulus war ein »sehr gläubiger Jude« (SB Kath RS 1: 146), ferner waren Judenchristen »nach jüdischem Brauch beschnitten« (LB Kath RS 1: 203) und »Christinnen und Christen hielten sich anfänglich an alle jüdischen Regeln und Gebote« (SB Kath RS 2: 160).

Bemerkenswerterweise sind die Erwähnungen des Judentums Jesu in Werte- und Normen-Schulbüchern ähnlich ausgerichtet wie in den Religionsschulbüchern, nur fallen sie (erwartungsgemäß) viel knapper aus. Lernende sollen »eine Fantasiereise in die Zeit, in der Jesus lebte« (SB WuN RS 1: 161) unternehmen bzw. Land und Menschen beschreiben (ebd.). Zu den biografischen Verweisen zählen die Erwähnung der Tätigkeit als »jüdischer Wanderprediger« (LB WuN RS 2: 153) sowie die Steckbrief-Angabe »Religion: Jude« (SB WuN RS 2: 130). In diesen Beispielen wird Jesu jüdische Identität sichtbar. Gleichzeitig ist das Bild des Judentums verkürzt, da allein religiöse Aspekte und rituelle Praxen zur Sprache kommen. Ohne die national-ethnische Komponente allerdings ist die politische Stimmung der Zeit bzw. Jesu Geschichte nicht zu erklären und auch die Erwartungen der unterschiedlichen zeitgenössischen Gruppierungen an einen Messias bleiben unverständlich.

Ein wichtiges Ziel in den Schulbüchern ist aber auch die Auseinandersetzung mit den Lebensumständen Jesu. Lernende sollen ihn »in seine Zeit und Umwelt« (LB Evang RS 1: 233) bzw. »in das Judentum seiner Zeit einordnen« (SB Evang Gym 1: 71). Sie sollen eine »geografische und historische Einordnung der Geschehnisse und Verhältnisse in Israel« vornehmen und »einen Eindruck vom Leben in Galiläa« gewinnen (LB Evang Gym 1: 115; ähnlich SB Evang Gym 1: 78f.). In diesem Zusammenhang erwähnen die Schulbücher seinen Geburtsort Bethlehem (SB Evang RS 1: 69, 153), Nazareth (SB Evang RS 3: 69; LB Evang RS 3: 18), das heiße Wetter in »Palästina«²⁰⁹ (SB Evang Gym 1: 78) und allgemein das

209 Bezüglich der Landesbezeichnungen als Bühne für Rückprojektionen aus der Gegenwart vgl. Dirk Sadowski und Christine Chiriac, »Darstellungen Israels in Schulbüchern für die

Land Israel (SB Evang RS 1: 148, ähnlich 161), das vereinzelt auch auf Karten zu sehen ist (etwa in SB Kath RS 1: 108 und LB Kath RS 1: 156). Ferner werden die politischen Verhältnisse unter der Herrschaft der Römer (SB Evang Gym 1: 79) thematisiert und nicht zuletzt nennt ein Lehrerband Stellen in den Evangelien, die »Hinweise auf die jüdische Herkunft Jesu« geben (LB Evang Gym 1: 80). Letztere Formulierung fällt auf, da der Begriff »Herkunft« auf die Zugehörigkeit zu einem Volk anspielt, was allerdings im Schulbuch nicht weiter zum Tragen kommt.

Schließlich geht es in den Lehrwerken, wie bereits in den Curricula, um die Adressatinnen und Adressaten der Botschaft Jesu. Diese werden in Schulbüchern entweder als Menschen verallgemeinert (Jesus legte in der Bergpredigt »den Menschen [...] die Tora aus«, SB Kath RS 3: 243) oder aber sie erhalten als Volk Israel einen konkreteren Standort (er sagt »dem Volk Israel das Anbrechen des Gottesreiches zu«, LB Kath Gym 1: 193). Verortungen Jesu im Judentum sind also auch auf diesen Ebenen – jener der Zeit und Umwelt bzw. jener der Adressatinnen und Adressaten – durchaus gegeben, wobei gerade letzteres in den Schulbüchern zwischen Konkretionen (»Volk Israel«) und Universalisierungen (»Menschen«) oszilliert.

Bevor anhand von Unterrichtsbeobachtungen die Implikationen biografisch begründeter christlicher Genealogie für das Bild des Judentums herausgearbeitet werden können, soll eine weitere Ambivalenz festgestellt werden: Wenn es darum geht, die Lebensumgebung Jesu darzustellen, bewegen sich die Schulbücher mitunter zwischen Historisierung und Fiktionalität. Einerseits gehen Lehrwerke auf die sozialen Schichten ein, die es zu jener Zeit gab (SB Evang Gym 1: 79; LB Kath RS 1: 159), und ausführlicher noch auf die religiösen Gruppierungen innerhalb des damaligen Judentums (SB Evang Gym 1: 80f.; LB Evang Gym 1: 117–119; SB Kath RS 1: 112f.; LB Kath RS 1: 147f.). Die Auseinandersetzung mit diesen religiösen Gruppierungen beschreibt ein Lehrerband als entscheidend »für das Verständnis der Botschaft Jesu« (LB Evang Gym 1: 117). Wenn man Jesus gerecht werden wolle, dürfe man ihn nicht isoliert vom historischen Judentum betrachten (ebd.: 106). Hier wird also das Bestreben geäußert, die Ereignisse an ihrem zeitlichen und räumlichen Standort zu erzählen.

Andererseits sind biografische Einordnungen ins Judentum nicht selten fiktional, was sicherlich auch daran liegt, dass es kaum historische Quellen aus der Zeit gibt. Beispielsweise sind in einem evangelischen Schülerband unter der Überschrift »Jesus – ein jüdischer Junge aus Nazareth« erfundene »Auszüge aus

Fächer katholische Religion und Werte und Normen«, in: Joachim Willems und Ariane Dihle (Hg.), *Inventur. Schulbücher jüdisch-christlich bedenken. Antisemitismuskritische Perspektiven auf religionspädagogische Bildungsmedien*, Weinheim: Beltz Juventa, 2025, 40–56, <https://doi.org/10.3262/978-3-7799-9061-1, 42–44>.

Marias Tagebuch« (SB Evang RS 1: 150) zu lesen. Dies ist ahistorisch, vermittelt aber altersgerecht und anschaulich die Botschaft, dass Jesus Jude war. Das erfundene Tagebuch berichtet aus Marias Sicht von der Geburt ihres Sohnes, seiner Beschneidung, dem Unterricht bei einem Rabbiner, dem Schabbat, dem Besuch im Tempel. Auch Arbeitsaufträge verfolgen das Ziel, Jesus als Juden zu zeigen. Lernende sollen Sätze auf Richtigkeit prüfen, darunter »Jesus ist Christ«, »Jesus ist Jude«, »Jesus wird am achten Lebenstag beschnitten«, »Jesus bekommt bei der Taufe seinen Namen«, »Am schönsten findet Jesus das Weihnachtsfest« (ebd.: 151). Damit wirkt das Schulbuch vielleicht naiv, andererseits entkräftet es in altersangemessener Weise Falschannahmen von Schülerinnen und Schülern bezüglich der Religionszugehörigkeit Jesu. Eine für diese Studie interviewte Lehrkraft für katholische Religion berichtete etwa, dass Lernende »oftmals denken: Jesus ist doch Christ!« (INT 1c Kath Gym: 9). Auch in Unterrichtssituationen war dies zu beobachten (UB 2a Kath Gym 6a: 21; UB 6a Rel IGS 6a: 228).

Insgesamt lässt sich konstatieren, dass Schulbücher in Bezug auf Jesu Verwurzelung im Judentum ambivalent vorgehen: Einerseits erwähnen sie diese Identität vielfach, andererseits betonen sie stets die religiöse Facette und blenden dabei aus, dass das Judentum schon damals ein Konglomerat unterschiedlicher Zugehörigkeitsdimensionen war. Auch bezüglich der historischen Kontextualisierung besteht eine Unstimmigkeit: Zum einen beschreiben Schulbücher die Auseinandersetzung mit der Umwelt Jesu als zentral für das Verständnis seiner Botschaft, zum anderen greifen sie auf fiktionale Elemente zurück, um diese Umwelt greifbar zu machen. Sie stützen die Narration also mit einem Konstrukt, wobei sich fragen lässt, inwiefern das noch im historischen Sinne als Umwelt Jesu bezeichnet werden kann. Und nicht zuletzt stellt sich die Frage, wer die Menschen genau waren, die Jesus umgaben, und inwiefern ihre jüdische Identität für den Bericht über Jesu Wirken relevant ist.

»Es war in dieser Stadt, in der Jesus gelebt hat«

Die Befunde der Schulbuchanalyse lassen sich auf Grundlage von Unterrichtsbeobachtungen in einer sechsten Klasse im Fach Religion²¹⁰ weiter ausdifferenzieren. Die Lehrerin ist Tabea Kohlmann, die bereits im Kapitel »Christliche Perspektivierungen« aufgetreten ist. Die zwei Unterrichts-Doppelstunden zeigen, wie konkrete Zeiten und Orte verschwimmen und wie Personen und Gruppen in Jesu Umfeld zu prototypischen Figuren werden, die standortfrei in dramatisierten Situationen auftreten. Zudem wird im Unterricht eine Gegen-

210 An dieser Integrierten Gesamtschule wird Religion nicht konfessionell getrennt unterrichtet.

überstellung zwischen einer vermeintlich primitiven Vergangenheit und einer fortschrittlichen Folgezeit oder Gegenwart skizziert. In diesem Rahmen scheinen religiöse Gruppierungen um Jesus subtil als Negativfolie zu dienen, vor deren Hintergrund Jesus in einem helleren Licht erscheint.

Zu Beginn rekapituliert die Klasse die vergangene Stunde zum Thema »Umwelt Jesu«. Die Schülerinnen und Schüler hatten die Doppelseite mit dem Titel »Unter welchen Bedingungen ist Jesus aufgewachsen?« aus einem Schülerband durchgenommen, der auch für diese Studie untersucht worden ist (SB Evang Gym 1: 78f.). Sie haben auf Grundlage der Informationen Rollenspiele erarbeitet, die nun vor der Klasse aufgeführt werden sollen.

Zunächst aber nennen Schülerinnen und Schüler im Austausch mit der Lehrerin Aspekte, die ihnen aus der letzten Stunde in Erinnerung geblieben sind. Wie Tjalf zusammenfasst, »haben wir etwas darüber erfahren, [...] wie das damals so war, zum Beispiel, dass die Kranken vorm Stadttor liegen mussten und dass man viel Geld bezahlen musste, wenn man etwas verkaufen wollte« (UB 6a Rel IGS 6a: 17). Der Schüler bezieht sich unmittelbar auf Aussagen des Schulbuchs, etwa dass Kranke »verachtet« wurden und »oft vor den Stadttoren leben« mussten (SB Evang Gym 1: 78) bzw. dass hohe Zölle zu zahlen waren (ebd.: 79). Die Lehrerin fragt zurück: »Du hast gesagt, ›damals‹ – wann denn damals?« (UB 6a Rel IGS 6a: 19), woraufhin der Schüler antwortet: »Ich weiß es nicht genau, aber da hat auf jeden Fall Jesus gelebt« (ebd.: 20). Obwohl Tjalf hier keine konkrete Zeitangabe macht und die Frage der Lehrerin somit unbeantwortet bleibt, bestätigt Frau Kohlmann kurz mit einem »ganz genau« (ebd.: 25) und geht zur nächsten Unterrichtssequenz über. Schon hier zeichnet sich aber ab, dass die Lebensumstände Jesu im Unterrichtsgeschehen nicht unbedingt mit Konkretionen verbunden werden, sondern vielmehr eine unscharfe Narration über Ereignisse und Zustände in einer »vergangenen Zeit« zum Tragen kommt.

Diesbezüglich ist bereits das Schulbuch ambivalent. Der Lehrerband schreibt, dass im Unterricht ein »Eindruck vom Leben in Galiläa zur Zeit Jesu« vermittelt werden solle (LB Evang Gym 1: 115). Allerdings diene der Verweis auf Geschichte im Religionsunterricht generell dem »Erwerb religiöser Kompetenzen«, so der Lehrerband weiter. Es bleibt also unklar, unter welchen Aspekten das Leben in Galiläa nun erfasst wird – klar ist hingegen das übergreifende Ziel: Die Kenntnisse über die »sozioökonomischen und politischen Bedingungen« seien »notwendig für [...] das Verständnis der Botschaft Jesu und letztendlich auch seines Todes« (ebd.). Die Aussagen Jesu und sein Wirken stehen im Mittelpunkt – die *historische* Kontextualisierung ist sekundär. Passend dazu kann Tjalf im Beispiel oben keine Zeitangabe machen. Im weiteren Verlauf der Unterrichtsstunde zeigt sich an vielen Stellen, dass die Lernenden gerade das mitnehmen, was als zentrale Botschaft Jesu konstruiert wird, allerdings gleichzeitig Schwierigkeiten haben, konkrete Zeiten und Orte zu nennen, obwohl das Kapitel im Schulbuch sich

ausdrücklich mit der Zeit und der Umwelt Jesu befasst. Die Ereignisse bewegen sich stattdessen in einem verschwommenen, mythischen, an Märchen erinnernden »Damals«.

Was zusätzlich auffällt, ist, dass das Hauptaugenmerk der Schülerinnen und Schüler wiederholte Male weniger auf den Inhalten des Unterrichts als vielmehr auf den Methoden liegt. Dies ist sicherlich kein Proprium von Religionsstunden über Jesus, und trotzdem scheint es punktuell den Effekt zu stützen, dass das Thema »Zeit und Umwelt« wenig Substanz erhält. Die Lehrerin kündigt etwa an, dass nun die Rollenspiele gezeigt werden sollen, und bittet erneut um Konkretion: »In was für einer Situation befinden wir uns da? Wo finden die Rollenspiele statt, was ist das für ein Szenario? Was für ein Ort?« (UB 6a Rel IGS 6a: 25). Dazu äußert Albert nachdrücklich: »Wo keiner ausgelacht wird« (ebd.: 27). Der Schüler versteht die Frage der Lehrerin nach dem Szenario methodisch, für ihn geht es darum, mit welcher Wertschätzung das Publikum seine schauspielerische Leistung verfolgen wird. Die Lehrerin bestätigt, dass das sicherlich stimmt, insistiert aber: »Ich meine die Situation damals, in der sich eure Personen befinden. Was ist das für ein Ort? Seid ihr auf dem Schiff oder auf dem Berg? Wo seid ihr?« (ebd.: 28). Kenan antwortet: »Ich weiß nicht, es war in dieser Stadt, wo Jesus gelebt hat« (ebd.: 34) und die Lehrerin bestätigt schließlich: »Ja, in der Stadt, in der Zeit Jesu« (ebd.: 35). Zeiten und Orte bleiben undefiniert, Jesus ist eindeutig der zentrale Bezugspunkt.

Bei der darauffolgenden Vorstellung der Szenen erhärtet sich der Eindruck, dass es im Unterrichtsgeschehen – trotz der wiederholten Interventionen der Lehrerin – nicht um die historische Umgebung Jesu in einem konkreten Sinne geht, sondern vor allem um prototypische Situationen, die auf allgemeinerer Ebene soziale Verhältnisse und Missstände deutlich machen. Zunächst stellen Tjalf, Albert und Vincent eine Szene vor, in der ein Torwächter einen Bettler schlecht behandelt und ein Obsthändler sich darüber beklagt, dass Zölle teuer sind (UB 6a Rel IGS 6a: 51–77). Eine weitere Szene spielt zwischen einem Römer und einem Bauern, wobei das Hauptaugenmerk auf der Armut und Unterdrückung der Bevölkerung liegt (ebd.: 88f.). Ferner geht es um einen Bettler, eine Wache und einen Römer (ebd.: 100–129), dann einen Hirten und seine Ziegen in der »schrecklichen Hitze« (ebd.: 147–161) und schließlich einen Reichen und einen Kranken (ebd.: 162–178).

Aus dem Publikum kommentiert Samira auf Einladung der Lehrerin letztere Szene wie folgt: »Also das Ding ist, dass früher den Kranken nicht geholfen wurde. Das ist das Problem, dass die Menschen damals so große Angst vor Krankheiten hatten« (UB 6a Rel IGS 6a: 146). In Samiras Aussage deutet sich nun das Bild einer rohen Vergangenheit an, die keinen konkreten Standort und keinen konkreten Zeitrahmen hat, sondern ein weiteres Mal an allgemeinen Begriffen wie »früher« und »damals« festgesteckt wird. Klare Konturen erhalten

indes die unwirtschaftlichen Merkmale dieses »Damals«, und Samira impliziert dabei auch die Vorstellung einer fortschrittlicheren Folgezeit oder Gegenwart, in der man eben Kranken hilft und keine große Angst vor Krankheiten mehr hat.

Als alle Rollenspiele gezeigt sind, schlägt die Lehrerin vor, die Ergebnisse »in der Mindmap« festzuhalten. Dies ist eine Skizze zum aktuell behandelten Thema, die Stunde für Stunde ergänzt wird. Frau Kohlmann fragt resümierend: »Was haben wir über die Stadt gelernt?« (UB 6a Rel IGS 6a: 193). Samira fasst zusammen, dass es dort darauf ankomme, »wie viel Geld man hat«, denn abhängig davon würde man anders behandelt. »Wer arm ist, wird gar nicht respektiert, wer aber reich ist, bekommt alles« (ebd.: 194). Die universale Ebene, auf der Samira das Gelernte verortet und im generischen Präsens zum Ausdruck bringt, ist bemerkenswert. Frau Kohlmann versucht, die Aussage einzugrenzen: »Es gab verschiedene Schichten in der Gesellschaft, kann man das so sagen?« (ebd.: 195). Darauf folgt aber trotzdem keine Konkretion, sondern die Eintragungen in der Mindmap bleiben allgemein (»Schichten in der Gesellschaft«, »Respekt«, »Geld, Essen«, »Rechte«, »Schutz« etc.).

Schließlich rundet die Lehrerin die Ergebnissicherung mit folgender Frage ab: »Dass jemand da vor dem Tor sitzt und ausgestoßen wird, dass kranke Leute ausgestoßen werden, was hat das denn mit Jesus zu tun?« (UB 6a Rel IGS 6a: 208). Ein Junge rätselt, dass es »vielleicht in dem Land war, wo er gewohnt hat« und er dort »den Leuten geholfen hat« (ebd.: 209), was die Lehrerin bestätigt: »Genau, diese Leute, die ausgestoßen waren, waren die Leute, denen Jesus geholfen hat« (ebd.: 210). Ein weiteres Mal verfestigt sich also der Eindruck, dass Land und Leute (wie der Schüler wörtlich sagt) vage bleiben und dass diese unscharfe Vergangenheit tendenziell in einem unvoreilhaftem Licht steht. Zudem zeichnet sich ab, dass Jesus vor diesem Hintergrund eine besondere Rolle spielt.

Die nächste Sequenz beschäftigt sich mit der Frage, »Was glaubten die Menschen zur Zeit Jesu?«, es geht also nun explizit um ihre Religion. Die Lehrerin verteilt eine kopierte und vervielfältigte Doppelseite aus dem Schülerband (SB Evang Gym 1: 80f.) und Manuela liest den ersten Textabschnitt vor. Es geht darum, dass »Juden« sich »nach der Torah« richteten. »Der Hohepriester in Jerusalem« leitete »den Tempel und gleichzeitig den Hohen Rat«. Die »einfachen Menschen« hielten sich an die religiösen Vorschriften, konzentrierten sich aber auch auf ihre tägliche Arbeit und waren »unzufrieden mit den Verhältnissen und den politischen Herrschern.« Sie lebten »in einer Zwischenzeit und hoffen, dass Gott einen gerechten Herrscher schickt, der sie befreit: den Messias« (UB 6a Rel IGS 6a: 222). Das Schulbuch beinhaltet also an dieser Stelle zahlreiche Verweise auf historische Verhältnisse und den spezifischen Kontext des Wirkens Jesu. Trotzdem ist all dies der Klasse nicht wirklich klar. Die Lehrerin fragt: »Was war die Hauptreligion zur Zeit Jesu?« (ebd.: 227). Eine Stimme in der Klasse sagt zögerlich, ohne sich gemeldet zu haben, »Christen?« (ebd.: 228), jemand anderes

korrigiert ebenfalls leise und ohne Wortmeldung: »Judentum« (ebd.: 229), dann ist es still. Die Lehrerin wiederholt die Frage etwas lauter, diesmal meldet sich Josina und sagt »Judentum« (ebd.: 231), was Frau Kohlmann bestätigt: »Ganz genau! Das ist die größte Religion zu der Zeit«. Obwohl also der Schulbuchtext, der gerade gelesen worden ist, von Juden, Tempel und Tora berichtet, ist sich die Klasse zunächst unsicher, um welche Religion es geht.

Wie die Lehrerin hervorhebt, handelt es sich auf der Schulbuch-Doppelseite weiter um die unterschiedlichen »Religionsparteien«, nämlich die Essener, die Pharisäer, die Sadduzäer und die Zeloten. Diese sind in kleinen Zeichnungen zu sehen und werden im Schulbuch in kurzen Texten vorgestellt, zudem steht dort ein Text, der Jesu Positionierung im Verhältnis zu den Gruppierungen thematisiert. Frau Kohlmann kündigt an, dass die Schülerinnen und Schüler sich nun in fünf Gruppen mit den einzelnen Gruppierungen bzw. Jesus auseinandersetzen werden. Sie sollen die Texte lesen, Stichpunkte aufschreiben, ein Erkennungszeichen für die jeweilige Gruppe entwerfen, anschließend ihre Ergebnisse im Plenum vorstellen.

Die Gruppen werden eingeteilt, doch nicht alle Schülerinnen und Schüler sind damit zufrieden. Aus der Gruppe, die sich mit den Sadduzäern beschäftigen soll, fragt jemand: »Warum sind wir die Bösen?« Für die Verfasserin ist die drastische Bewertung »die Bösen« beachtenswert, denn sie deutet auf eine Binarität hin, die bis zu diesem Zeitpunkt im Unterricht nirgendwo vorkam. Ebenfalls überraschend ist die kurze Antwort der Lehrerin – »Seid ihr ja nicht« (UB 6a Rel IGS 6a: 236) – denn damit ist der Dialog zu Ende. Auf Einzelheiten geht Frau Kohlmann nicht ein, sie greift den Begriff »die Bösen« nicht weiter auf.

Trotz der sonst häufigen Kontextualisierungsbestrebungen der Lehrerin (und des Schulbuchs und des Lehrplans) scheint sich im Unterricht also doch ein dichotomes Gut-Böse-Schema durchzusetzen oder zu halten. Die Gründe dafür sind vielleicht gar nicht auf der inhaltlichen Ebene zu suchen: Die Lernenden haben sich mit den Sadduzäern eben noch nicht beschäftigt und wissen vermutlich noch nichts Substanzielles über sie – sie wissen aber bereits jetzt, dass es in Bezug auf Jesus zwei Lager gibt, und ordnen die Sadduzäer dezidiert dem »bösen« Lager zu. Vielleicht ist dies nur auf den Aufbau einer guten Erzählung zurückzuführen, die nach einem Protagonisten und einem (oder mehreren) Antagonisten verlangt (s. dazu die Analyse einer Unterrichtssequenz zu Jesus und den Pharisäern im Kapitel »Abgrenzung« weiter unten). Vielleicht sind es aber auch Residuen einer tradierten Vorstellung von dichotomer Gegnerschaft zwischen Jesus und den Gruppierungen seiner Zeit, die im Diskurs vorhanden sind und aufgegriffen werden. Jedenfalls findet in der Klasse keine kritische Auseinandersetzung statt und die Binarität mit Anschlusspotenzial für Antisemitismus bleibt im Raum.

In der Woche darauf setzen die Gruppen zunächst ein paar Minuten lang ihre Arbeit fort, bevor sie die Ergebnisse vor der Klasse präsentieren. Die Lehrerin beginnt den Unterricht mit einer Wiederholung der Inhalte aus der letzten Stunde und fragt bezüglich der bearbeiteten Doppelseite zu den Gruppierungen: »Um wen geht's denn da?« (UB 6b Rel IGS 6b: 3). Frieda sagt, es gehe »um die verschiedenen Gruppen sozusagen, die es damals/also nicht Gruppen, aber halt so Leute, die damals gelebt haben. Wir haben uns jeweils eine Gruppe ausgesucht und die wichtigsten Stichpunkte gesammelt und aufgeschrieben« (ebd.: 4). Die Verweise auf eine unscharfe Vergangenheit (»damals«) und undefinierte Personen (»halt so Leute«) bei gleichzeitiger Aufmerksamkeit für die Methoden (»Stichpunkte gesammelt«) sind also wiederkehrend. Obwohl die Schülerinnen und Schüler nun intensiv mit der Doppelseite gearbeitet haben, benennt Frieda weder die Epoche noch die Akteure. Die Lehrerin insistiert aber: »Das war schonmal ein ganz, ganz wichtiger Punkt. Wir müssten nur noch klären, was das für ein ›Damals‹ war und was für Gruppen das waren« (ebd.: 5). Noel meldet sich und exemplifiziert: »Zum Beispiel Essener«, wobei er die erste Silbe betont, als ginge es um die Bewohner der Stadt Essen, »und Phä-Pha-ri-sä-er«. Noel schaut in sein Heft und versucht das Wort zu entziffern (ebd.: 6). Die Lehrerin hilft ihm mit dem Begriff »Pharisäer«, korrigiert die Aussprache des Begriffs »Essener« jedoch nicht. Stattdessen bestätigt sie auch das von Noel Gesagte und hält an ihrer Frage fest: »Ja, das ist sehr richtig, aber was waren das für Gruppen, was hat die unterschieden?« (ebd.: 7). Samira sagt, dass es »so verschiedene Parteien« waren und rätselt: »Vielleicht hatte jeder so eine Religion?« (ebd.: 8). Die Lehrerin bringt es schließlich auf den Punkt: »Das waren verschiedene Glaubensrichtungen.« Ob die Unklarheit in Bezug auf die Religion(en) nun ausgeräumt ist, bleibt offen. Der Verfasserin fällt jedenfalls der Reflex der Lehrerin auf, jede Aussage der Lernenden erst einmal zu validieren, bevor sie hinterfragt, richtigstellt oder elaboriert. Auch der Verzicht auf Korrektur ist an manchen Stellen überraschend, bleiben doch sachliche Fehler dabei im Raum.

Die anschließende Vorstellung der Gruppenarbeiten im Plenum verläuft vor allem reproduktiv – die Lernenden lesen ihre Notizen, die sich wörtlich auf das Schulbuch stützen, laut vor. Das Handout zu den Sadduzäern beinhaltet dabei die Spiegelstriche: »sind gegen alle«, »mit Römern verbunden«, »bilden herrschende Priesterklasse«, »reicher als Rest der Bevölkerung«, »befolgen strikt die Regeln der Tora« (UB 6b Rel IGS 6b: 34). Dies spiegelt die Schulbuchinhalte wider, bis auf die Aussage, »sind gegen alle«, die dort nicht vorkommt, und die Aussage »mit den Römern verbunden«, die im Schulbuch nuancierter formuliert ist: »Um ihren Einfluss nicht zu verlieren, arbeiten die Sadduzäer mit den Römern zusammen« (SB Evang Gym 1: 80). Eine gewisse Tendenz zur Überdramatisierung ist somit auch hier gegeben, die Sadduzäer sind im Handout vielleicht nicht »die

Bösen«, aber sie sind im Vergleich zum Schulbuch in eine unvoreilhaftige Richtung vereindeutigt worden.

Manuela stellt die Essener vor. Diese »hatten einen guten Ruf« und »wer ihnen beitreten wollte, musste drei Jahre die Tora studieren«. Michael ergänzt, indem er ebenfalls aus seinen Notizen vorliest: »Sie verst/verst/verstehen sie sich als das wahre Wohl«, ein Schüler aus der Klasse, der ins Schulbuch schaut, interveniert: »Volk!«, Michael korrigiert sich: »... Volk von Israel« (UB 6b Rel IGS 6b: 36). Der Satz im Schulbuch lautet: »Die Essener verstehen sich als das wahre Volk Israel« – Michael scheint dies aber nicht auf Anhieb wiedergeben zu können. Es fällt ihm schwer, die genaue Verortung (im Judentum) vorzunehmen, obwohl er diese aus dem Schulbuch nur zu übernehmen hat. Oder aber die Aussage über »das wahre Volk Israel« ist ihm inhaltlich zu sperrig. Es ist jedenfalls gerade die Zugehörigkeitsdimension als Volk, die nicht verstanden wird bzw. wiedergegeben werden kann, was vielleicht Zufall ist, vielleicht aber auch mit der ubiquitären Überbetonung des Judentums als Religion im Schulbuch und im Unterricht zusammenhängt.

Auch die Kurzvorträge über die Zeloten und über Jesus sind reproduktiv. Als letzte trägt die Gruppe vor, die sich mit den Pharisäern beschäftigt hat. Den Schülerinnen und Schülern (bzw. dem Schulbuch) zufolge »setzen sich die Pharisäer vom Volk ab«, sie »befolgen die Toraregeln sehr ernst«, sind aber »weniger streng als die Essener« – erneut wird das Wort mit Betonung der ersten Silbe ausgesprochen –, schließlich sagt ein Schüler: »Die Tora ist für sie wichtiger als der Tempel« (UB 6b Rel IGS 6b: 41). Aus der Klasse meldet sich ein anderer Schüler mit der Frage, was der Tempel ist. Während zwei Lernende im Raum mit einem verhaltenen Lachen reagieren, gibt die Lehrerin die Frage an die Klasse weiter und Samira antwortet: »Also ich glaube, wie die Evangelen die Kirchen haben, so haben die Pharisäer den Tempel und da gehen sie hin, um zu beten.« Die Lehrerin stellt die umgangssprachliche und abwertende Bezeichnung »Evangelen« nicht richtig, sondern bestätigt Samira, und Selim ergänzt: »Die Tora ist so eine Art Gesetz, ein Glaubensbuch, und gemeint ist hier, dass der Glauben wichtiger ist als der Tempel. Also die Gesetze sind wichtiger.« Dies bestätigt Frau Kohlmann, ohne weiter darauf einzugehen. Hier geht es also zwar um das Judentum, dieses wird aber durch eine Analogie zum Christentum anschaulich gemacht und steht nicht für sich.²¹¹

211 Zudem wird die Tora hier als »Gesetz« umschrieben, was im Fachdiskurs eher kritisiert wird. Vgl. Spichal, *Vorurteile gegen Juden*, 82; Woppowa, »Religionspädagogik«, 225. Wie zudem Thomas Schumacher argumentiert, »fehlt jeglicher historische Anhaltspunkt dafür, dass die Pharisäer in einem stärkeren Maß auf Gesetzesbefolgung geachtet hätten, als es im Judentum zur Zeit Jesu allgemein üblich war«. Vgl. ders., »Exegese des Neuen Testaments angesichts des jüdisch-christlichen Dialogs«, in: Rutishauser, Schmitz und Woppowa (Hg.), *Jüdisch-christlicher Dialog*, 124–139, 133.

Nach den Kurzvorträgen fragt die Lehrerin, welche Gemeinsamkeiten die Schülerinnen und Schüler denn zwischen den einzelnen Gruppen erkennen. Die Klasse stellt die Vermutung an, dass die Sadduzäer »gegen die Zeloten« sind, denn diese sind »gegen die Römer«, die Sadduzäer aber sind »mit den Römern verbunden«, folglich müssen die Sadduzäer »gegen die Zeloten sein«. Peter sagt, dass die Tora für die Pharisäer wie für die Essener wichtig ist, und Paula fügt hinzu, dass auch für Jesus »die Tora sehr wichtig zu sein scheint«. Die Lehrerin fragt daraufhin, wie denn Jesus »dann wahrscheinlich zu den beiden Gruppierungen steht«, worauf Selim antwortet, »er steht ihnen nahe« (UB 6b Rel IGS 6b: 42). Auch diese Sequenz geht in Richtung einer Kontextualisierung des Wirkens Jesu im Judentum seiner Zeit. Durch die Gruppierungen, die einander unterschiedlich nah oder fern stehen, wird ein komplexeres Bild gezeichnet als die einfache Binarität. Jesus ist für einen kurzen Moment Teil eines vielschichtigen Geflechts, anstatt sich von einem diffusen oder gar »bösen« Hintergrund hell abzuheben.

Samira fragt jedoch zum Abschluss der Stunde, was der Begriff »Priesterklasse« bedeutet, der in Zusammenhang mit den Sadduzäern genannt worden ist. Albert antwortet, wie er selbst sagt, etwas kreativ: Die Sadduzäer seien »wie die erste Fußball-Bundesliga«. Sie würden »am höchsten sitzen und die meisten Fans haben.« Dazu erwidert die Lehrerin: »Genau.« Zur Überraschung der Verfasserin fügt sie dann hinzu: »Es ist heute nicht mehr so schlimm wie damals/ aber ja, die Sadduzäer sind in der Gesellschaft ganz oben« (UB 6b Rel IGS 6b: 46). Mit dieser drastischen Aussage der Lehrerin ist die Stunde zu Ende, und die Binaritäten damals versus heute bzw. schlimm versus (vermutlich) gut oder besser sind endgültig fixiert.

Es kann nun zusammenfassend konstatiert werden, dass erstens die Verortung Jesu im Judentum seiner Zeit zwar im Unterricht thematisiert wird, allerdings das Judentum dabei verschwommen bleibt. Schülerinnen und Schüler verwechseln die »Hauptreligion zur Zeit Jesu«, wie die Lehrerin das Judentum umschreibt, zunächst mit dem Christentum, zudem hält eine Schülerin die jüdischen religiösen Gruppierungen um Jesus für unterschiedliche Religionen.

Zweitens ist es bemerkenswert, dass der Unterricht sich permanent mit dem Thema »Zeit und Umwelt Jesu« beschäftigt und die Lehrerin etliche Male um Konkretionen bittet, doch die Schülerinnen und Schüler durchgängig Schwierigkeiten haben, gerade die Zeit und die Umwelt genauer zu benennen. Stattdessen bleiben sie auf der Ebene vager Angaben wie »damals« und »früher«, »diese Stadt« und »dieses Land«.

Was jedoch ebenfalls – und drittens – auffällt, ist, dass sie sich bei den Zeit- und Ortsangaben an Jesus als Bezugspunkt orientieren. Sie sprechen von »dieser Stadt, wo Jesus gelebt hat« und »dem Land, wo er gewohnt hat«. Sie nehmen *ihn* also wahr – wo er genau wirkt, ist hingegen unwichtig. Dies stützt den auf

Grundlage der Schulbuchanalyse oben formulierten Eindruck einer Beliebigkeit bzw. Austauschbarkeit des Judentums: Jesus hätte genauso gut einer anderen Religion zugehören können – es würde für die Erzählweise und die Inhalte, die hier im Mittelpunkt stehen, wahrscheinlich keinen bedeutsamen Unterschied machen.

Viertens bleiben auch die Adressatinnen und Adressaten Jesu im beobachteten Unterricht meist auf der Ebene universaler Kategorien (»so Leute«). Dass diese Leute im Schulbuch auch gelegentlich konkret als »Volk Israel« bezeichnet werden, scheint zu den Lernenden kaum durchzudringen.

Was hingegen – fünftens – im Unterrichtsgeschehen mühelos zum Tragen kommt, ist eine universale Erzählung über gesellschaftlich Ausgestoßene, auf deren Seite sich Jesus stellt. Es ist also vielleicht tatsächlich diese Seite der Botschaft Jesu, die bei der Klasse ankommt. Sie ist, wie sich abschließend festhalten lässt, keine Botschaft, die sichtbar im Judentum verankert ist, sondern eine, die sich von einem undefinierten, primitiv wirkenden »Damals« binär abhebt.

Jüdische Verankerungen

Es gibt im Sample jedoch auch Beispiele von Schulbüchern, die Jesus nicht an der Oberfläche, sondern auch inhaltlich im Judentum verorten. Dabei wird ansatzweise deutlich, dass das Verhältnis Judentum-Christentum aus christlicher Sicht »Begegnung nicht mit der (Vor-)Geschichte [ist], sondern mit dem lebendigen Bezugspunkt«. ²¹² Allerdings fällt auf, dass die meisten dieser Schulbücher für ältere Jahrgänge der Sekundarstufe I verfasst sind. Im fünften und sechsten Jahrgang kommt Derartiges kaum vor, was ein weiteres Mal die Frage aufwirft, wie Didaktik auch jüngeren Lernenden differenziertere Lesarten näherbringen könnte.

Eine inhaltliche Einordnung Jesu ins Judentum erfolgt in Schulbüchern in Zusammenhang mit der Bergpredigt, in der Jesus »an die Tora an[knüpft]« (SB Evang Gym 3: 97; SB Evang Gym 2: 180) und auch in Zusammenhang mit dem »Motiv der Seenot und der [...] Rettung durch göttliches Einwirken«, das schon »in der jüdischen Überlieferung [...] zu finden« ist (LB Evang Gym 2: 106). Bezüge zum Judentum kommen zudem vor, wenn es um das Doppelgebot der Liebe geht, das mehrere Lehrwerke deutlich in seiner jüdischen Prägung darstellen. Exemplarisch:

Das Doppelgebot der Liebe meint die Liebe zu Gott (Dtn 6,4–5) und die Liebe zum Nächsten (Lev 19,18). Die beiden Gebote wurden schon im Judentum als die beiden

212 Hailer, »Christlich-jüdischer Dialog«, 98.

grundlegenden Gebote zusammengefasst und finden sich bereits bei dem jüdischen Gelehrten Philo [...]. Auch von Jesus ist in Mt 12,28–34 überliefert, dass er Gottes- und Nächstenliebe gemeinsam für »das höchste Gebot« hielt. (SB Evang Gym 2: 180)²¹³

Ferner verdeutlicht ein Glossareintrag, dass Nächstenliebe bereits in Lev 19,18 behandelt wird und von Jesus aufgegriffen wurde (SB Kath Gym 3: 181). Auch Arbeitsaufträge regen eine Auseinandersetzung mit der inhaltlichen Genealogie des Doppelgebots an, etwa wenn Schülerinnen und Schüler darstellen sollen, woher die beiden Gebote stammten, auf die sich Jesus berief (SB Evang Gym 2: 43; ähnlich SB Kath Gym 2: 105).

Vereinzelte gehen Schulbücher im Kontext von Jesus-Kapiteln auf die Textauslegungstradition im Judentum ein. Der Schülerband SB Kath Gym 3 befasst sich generell mit den Gleichnissen Jesu (110f.) und bringt das Beispiel des Gleichnisses vom Festmahl nach Lk 14,15–24, thematisiert aber auch die Interpretation dieser Texte in einem gesonderten Abschnitt mit der Überschrift »Ein Gleichnis auslegen« (111). Lernende erfahren hier, dass die Auslegung der Heiligen Schrift im Judentum oftmals »die Form eines (Streit-)Gesprächs« annimmt, Gelehrte »Fragen an den Text« stellen und Auslegungen »manchmal durchaus kontrovers« diskutieren (ebd.). Der Schülerband SB Evang Gym 2 erwähnt die jüdische Auslegungstradition im Kapitel zur Bibel. In einem Infokasten über »Gesetz(e) im AT« erfahren Lernende, dass die »Weisungen Gottes« bereits zur Zeit der Entstehung des Alten Testaments nicht »einfach blind befolgt« werden sollten, sondern »auf Auslegung angewiesen« waren (93). So habe sich im Judentum »eine Kultur der Auslegung eingebürgert, bei der verschiedene, auch einander widersprechende Auslegungen im Talmud gesammelt wurden« (ebd.). Auf derselben Seite erzählt das Schulbuch – gestützt auf den Babylonischen Talmud, Traktat bSchabbat 31a – über Rabbi Schammai und Rabbi Hillel, »[z]wei pharisäische Schriftgelehrte etwa zur Zeit Jesu«. Hillel soll die ganze Tora in einem Satz zusammenfassen haben, so das Schulbuch. Lernende sollen die Positionen der beiden Rabbiner mit jener vergleichen, die Jesus vertrat.

Lehrerbände erklären knapper und direkter, »dass Jesus eine Stimme im Kanon jüdischer Schriftgelehrtenmeinungen vertritt« (LB Evang Gym 2: 133) oder dass es in den neutestamentlichen Texten »um den Umgang Jesu mit jüdischem Gedanken- und Glaubensgut aus der Tora geht« (LB Kath Gym 2: 146; ähnlich LB Kath RS 1: 95). Eine vielleicht etwas provokative inhaltliche Einordnung Jesu in das Judentum unternimmt der Lehrerband LB Evang RS 2 auf einem Arbeitsblatt: Schülerinnen und Schüler sollen 14 Aussagen über Jesus auf einer Skala bewerten, die von »keine Zustimmung« bis hin zu »sehr große Zustimmung« reicht und eine der Aussagen lautet »Jesus war ein Rabbi, der das Ju-

213 Ähnlich SB Evang RS 2: 58; SB Evang Gym 3: 189; LB Kath Gym 1: 90; LB Evang Gym 2: 56.

dentum reformieren wollte« (163). Was die Beispiele insgesamt verdeutlichen, ist, dass Jesus mit seiner Botschaft in einer Tradition stand, die ihn maßgeblich prägte, und die aus diesem Grund auch das gesamte Christentum prägt. Das Bild des Judentums ist hier nicht mehr jenes eines unscharfen (letztlich austauschbaren) Hintergrunds, und schon gar nicht jenes einer Negativfolie, sondern das Judentum tritt als die zentrale Bezugsinstanz Jesu in Erscheinung und erhält in dieser Darstellungsweise große inhaltliche Relevanz für das Christentum. Zudem kommen manche der zitierten Passagen der Forderung nach, das Judentum und sein Selbstverständnis »aus einer Innenperspektive heraus«²¹⁴ darzustellen, wenn sie sich auf den Talmud beziehen oder Hillel und Schammai zitieren.

Weitere genealogische Konstruktionen

Lehrwerke greifen häufig auf Wurzel-Metaphern bzw. Stammbaum-Bilder zurück, um Genealogie zu veranschaulichen. Dies sind – didaktisch betrachtet – zugängliche und altersgerechte Lösungen, die »Verwandtschaftsverhältnisse« veranschaulichen. Die Frage ist aber, wie die Rollenverteilung zwischen Wurzel und Baumkrone ausfällt bzw. welches Verständnis der entsprechenden Metaphern und Bilder nahegelegt wird.

Die Wurzel-Metapher an sich kommt bereits in Religionslehrplänen vor – jene für die IGS formulieren das Kompetenzziel, dass Schülerinnen und Schüler die »besondere Beziehung des Christentums zum Judentum (gemeinsame Wurzel)«²¹⁵ darstellen sollen. Dieselben Lehrpläne schreiben dann an anderer Stelle von der »Hebräische[n] Bibel als gemeinsame[r] Grundlage von Juden und Christen«,²¹⁶ was in eine ähnliche Richtung geht. Bemerkenswerterweise stehen Christentum und Judentum hier nebeneinander und berufen sich auf eine »gemeinsame Wurzel« bzw. »Grundlage«. Dies könnte im Sinne einer etwas forcierten Egalisierung der beiden Religionen interpretiert werden (siehe auch weiter unten das Kapitel »Nebeneinanderstellung«), im Grunde entspricht es aber theologischen Positionen, die besagen, dass sowohl das Christentum als auch das Judentum entwickelte Formen der biblischen Religion seien.²¹⁷

214 Woppowa, »Religionspädagogik«, 225.

215 Niedersächsisches Kultusministerium, *Evangelische Religion: Integrierte Gesamtschule*, 28; identisch Niedersächsisches Kultusministerium, *Katholische Religion: Integrierte Gesamtschule*, 28.

216 Niedersächsisches Kultusministerium, *Evangelische Religion: Integrierte Gesamtschule*, 29; identisch Niedersächsisches Kultusministerium, *Katholische Religion: Integrierte Gesamtschule*, 29.

217 Vgl. Stegemann, »Von der Schwierigkeit«, 65.

Schulbücher hingegen stellen das Judentum oftmals als »Wurzel« des Christentums dar (»Das Christentum hat seine Wurzeln im Judentum«, SB Evang RS 1: 190; Christentum und Islam haben »gemeinsame Wurzeln in der jüdischen Theologie«, LB Kath RS 1: 222). Die beiden Lehrpläne für die IGS geben also an dieser Stelle eine Formulierung vor, die sich dem Stand der wissenschaftlichen Debatte nähert, Schulbücher scheinen dies jedoch (noch) nicht ganz zu spiegeln.

Auch Stammbäume sind in Schulbüchern verbreitet und veranschaulichen Genealogien in Bildform (SB Kath Gym 1: 171; LB Kath Gym 1: 249; LB Evang Gym 1: 75, 77, 78, 95). Im Lehrerband LB Evang RS 3 gibt es einen Baum mit der Überschrift »Gott im Judentum, Christentum und Islam« (205). An der Basis der schematischen Darstellung steht der Satz »Gott verspricht Abraham, dass er der Stammvater eines großen Volkes werden würde«. Von Gott führt eine Linie zu Abraham, der auf der einen Seite mit Sara, auf der anderen mit Hagar verbunden ist; die nächste Ebene erwähnt dann Isaak bzw. Ismael. Von Ismael führt die genealogische Linie schließlich direkt zum Islam, von Isaak führt sie zu Jakob, dann zum Judentum und dann zum Christentum. Ohne auf jede Einzelheit im Schema einzugehen, muss im Sinne der Forschungsfrage konstatiert werden, dass zum einen Verwurzelungen (bzw. die gemeinsame »Wurzel« in Abraham) deutlich werden, zum anderen ein einseitiges Bild des Judentums entsteht: In dieser Darstellung kennt der Weg des Judentums eine einzige (Weiter-)Entwicklungsrichtung und zwar jene zum Christentum. Bildlich endet das Judentum mit dem Aufkommen des Christentums, was subtil an substitutionstheologische Positionen in antijüdischer Tradition anknüpft; liest man das Bild vom Ende her, stellt das Judentum lediglich eine Vorstufe für das Christentum dar.²¹⁸ Es gibt im Sample jedoch auch einige Stammbäume, in denen das Judentum sozusagen nach dem Entstehen des Christentums visuell weiterbesteht (LB Kath RS 1: 74f.; SB WuN RS 1: 164).

Werte-und-Normen-Schulbücher bleiben insgesamt bei knappen genealogischen Deskriptionen, manchmal überlagern sich zudem unterschiedliche Modi der Verhältnisbestimmung (christliche Perspektivierung, Nebeneinanderstellung) mit der Genealogie. In einem Schülerband geht es zum Beispiel um die »biblische Schöpfungsgeschichte«, die als »Erzählung aus der Mythologie der Hebräer« (SB WuN Gym 1: 168) beschrieben wird. Die jüdischen, christlichen und islamischen Schöpfungsgeschichten beziehen sich dem Lehrwerk zufolge darauf. Das Schulbuch stellt dabei die drei monotheistischen Religionen

218 Für eine Auseinandersetzung mit visuellen Darstellungen der Verwurzelung vgl. Katharina von Kellenbach, »Von der Wurzel getragen. Über das Bild des edlen Olivenbaums«, in: Evangelische Akademie zu Berlin (Hg.), *Bildstörungen*, Berlin, 2024, <https://www.eaberlin.de/themen/projekte/bildstoerungen/antisemitismuskritische-bibelauslegungen/von-der-wurzel-getragen/von-der-wurzel-getragen.pdf>, zuletzt geprüft am 15. September 2025. Ariane Dihle sei für diesen Hinweis gedankt.

gleichrangig nebeneinander, sodass – interessanterweise – nicht das Judentum der Ursprung von Christentum und Islam ist, sondern Judentum, Christentum und Islam gleichermaßen auf der »Mythologie der Hebräer« basieren. Dies ist einerseits vielleicht im Sinne obiger Forschungsposition, denn es zeigt, dass Judentum und Christentum (und Islam) Weiterführungen der biblischen Religion sind. Es wirkt aber wiederum so, als gebe es einen kategorialen Unterschied zwischen den Hebräern und den Juden. Die Schöpfungsgeschichte, so das Schulbuch weiter, wird »im Buch Genesis im Alten Testament der Bibel erzählt« – wodurch dann begrifflich eine christliche Perspektive eingenommen wird bzw. die hebräischen Ursprünge des Textes gerade *nicht* deutlich werden.

Die Gesamtarchitektur der Schulbücher ist ihrerseits nicht ohne Wirkung, wenn es um die genealogische Verhältnisbestimmung Judentum–Christentum geht, da sich oftmals schon das Inhaltverzeichnis auf Chronologie stützt. Ein katholischer Schülerband thematisiert in aufeinanderfolgenden Kapiteln erst das Judentum (»Wie lieb ist mir deine Weisung« (Ps 119) – Leben mit der Tora«, SB Kath RS 1: 83–104) und unmittelbar darauf Jesus als Juden (»Was ist das für ein Mensch? Der Jude Jesus von Nazareth«, ebd.: 105–124), wodurch es naheliegend ist, inhaltliche Verbindungslinien zu ziehen. Auch eine Lehrerin für katholische Religion berichtete am Rande einer Unterrichtshospitation, dass sie unabhängig von den Schulbüchern das Thema Judentum stets unmittelbar vor dem Thema »Zeit und Umwelt Jesu« behandle, da es mehr Sinn mache, wenn Schülerinnen und Schüler »erstmal etwas über das Judentum« wüssten (UB 1a Kath Gym 6a: 68).

In einem der Werte-und-Normen-Schülerbände werden die drei monotheistischen Religionen im Kapitel »Religiöses Leben kennenlernen« (SB WuN RS 1: 149–168) jedoch in einer nicht chronologischen Reihenfolge vorgestellt. Warum hier der Islam vor dem Judentum kommt, macht der entsprechende Lehrerband transparent: »Die Reihenfolge der Religionen orientiert sich nicht an der herkömmlichen Vorgehensweise nach ihrer Entstehungszeit. In unserem Kulturkreis tritt für die Schülerinnen und Schüler zunehmend der Islam in Erscheinung« (LB WuN RS 1: 191). Das Schulbuch begründet die Reihenfolge also mit der demografischen Relevanz der Religionen in Deutschland, überlässt es aber schließlich den Lehrkräften, über die Reihenfolge im Unterricht zu entscheiden (ebd.). Eine weitere, ähnlich ausgerichtete Begründung findet sich im Schülerband SB Evang RS 1, wo ein (erfundener) Religionslehrer nach dem Besuch einer Moschee seiner Klasse sagt:

Eigentlich hätten wir uns vor dem Islam zunächst mit dem Judentum beschäftigen sollen. Weil unsere Religion, das Christentum, ja aus dem Judentum hervorgegangen ist, und das Judentum uns daher sehr viel näher steht. Aber während auf unserer Schule viele muslimische Kinder sind, gibt es leider bei uns heute kaum noch jüdische Schüler.

Das war früher einmal ganz anders. Auf jeden Fall habe ich nun auch einen Besuch in unserer Synagoge ausgemacht. (SB Evang RS 1: 186)

Bemerkenswert ist hier nicht nur das Possessivpronomen, »unsere« vor dem Wort »Synagoge«, wodurch die Lehrerfigur signalisiert, dass das Judentum in Deutschland im Umfeld der Schülerinnen und Schüler beheimatet ist, dass es also in gewisser Weise zum gesellschaftlichen »Wir« gehört. Bemerkenswert ist gleichzeitig die Feststellung der Absenz jüdischer Lernender an der Schule und die Beiläufigkeit, mit der auf die Shoah angespielt wird. Insgesamt jedoch wird in der Passage deutlich, dass die gewählte Reihenfolge der drei Religionen in der Zusammensetzung der Klasse bzw. in der Demografie begründet ist. Zugleich scheint es einen Bedarf zur Rechtfertigung zu geben, dass das Judentum nicht als erstes genannt wird.²¹⁹

Ein Blick auf die Sprache: Das Judentum als Ursprung

Das »Wie« in der übergeordneten Fragestellung dieser Studie – Wie wird das Judentum als different und doch dem Eigenen verwandt gezeichnet? – legt nahe, auch stets die Sprache zu untersuchen, die Verbindungen zwischen Judentum und Christentum herstellt und beschreibt. In genealogischen Verhältnisbestimmungen greifen Schulbücher oftmals auf Ausdrucksweisen zurück, die einerseits einen vor langer Zeit abgeschlossenen Prozess markieren, andererseits das Hauptaugenmerk auf die Gegenwart und eben doch nicht auf den Ursprung legen.

Daran ist auf sachlicher Ebene abermals nichts zu beanstanden, vielmehr stellen die Lehrwerke auf diese Weise einen Gegenwartsbezug her und treffen noch dazu einen Ton der Neutralität, der bei (wissenschaftlichen) Prozessbeschreibungen üblich ist. Nichtsdestotrotz wirken sich die gewählten Formulierungen subtil zuungunsten der Judentumsdarstellungen aus. In diesen Konstruktionen werden Ursprünge zwar benannt, im Fokus steht aber einmal mehr das Ergebnis des Prozesses bzw. das Christentum, während das Judentum weniger im Lichte seiner eigenen Relevanzen, sondern vielmehr dank seiner Funktion in der christlichen Genealogie überhaupt Erwähnung findet.

In Konstruktionen des Typus »etwas ist zu etwas geworden« setzen die analysierten Lehrwerke die Zeitform des Perfekt ein, um einen lange zurücklie-

219 Pragmatisch betrachtet beeinflusst die Zusammensetzung des Schulbuchmarktes die Bildungsmedienproduktion massiv: Änderungen in den demografischen Verhältnissen bringen neue Erwartungen an das Schulbuch mit sich, und dies veranlasst die Verlage zu inhaltlichen Anpassungen, auch unabhängig von Impulsen des Lehrplans. Vgl. Chiriac, »Das eine tun und das andere nicht lassen«, 104–107 und 220–222.

genden Wandel zu beschreiben. Dabei steht das Resultat im Mittelpunkt, während Agency und Prozesshaftigkeit verdeckt werden. Das »jüdische Pessachmahl« ist im Christentum »zum Abendmahl geworden« (LB Evang Gym 2: 255); »Aus dem Schabbat ist im Christentum der arbeitsfreie Sonntag geworden« (SB Evang Gym 1: 61; ähnlich ebd.: 23) – derartige Sätze zeigen zwar Ursprung und Resultat, schweigen aber über den (teils konfliktbehafteten) Weg zwischen beidem, kaschieren Vereinnahmungen und Übergriffe, rücken zudem das Christentum ins Zentrum der Aussage und wirken so, als sei das beschriebene Gewordensein ähnlich wie die Erdentwicklung ohne Handelnde vonstatten gegangen. Diese Konstruktionen machen sicherlich einen Wandel über lange Zeit deutlich. Wenn aber das genealogische Verhältnis von Christentum und Judentum stets auf diese Weise dargestellt wird, entsteht eine Schiefelage, bei der das Judentum doch nur als »Wurzel« des Christentums fungiert und der Prozess an sich zu glatt erscheint. Das inhaltliche Bezogensein des Christentums auf das Judentum steht folglich gerade *nicht* im Fokus.

Auch Formulierungen wie »etwas geht aus etwas hervor« tragen dazu bei, dass das hervorgehende Element scharfgestellt wird, nicht die Ursprungsinstanz: »Da das Christentum aus dem Judentum hervorgegangen ist, gehören die Christen [...] zu den Kindern Abrahams und zu den Nachfahren Isaaks« (SB Evang RS 1: 179). Ähnlich verhält es sich mit »(aus etwas) entstehen«: »Pfingsten ist aus dem jüdischen Wochenfest (Schawuot) entstanden [...]. Schawuot fand 50 Tage nach Pessach statt. Entsprechend ist Pfingsten 50 Tage nach Ostern« (SB Evang Gym 3: 195). Oder auch: »Christen und Juden sind durch eine gemeinsame Geschichte [...] miteinander verbunden. Das Christentum ist aus dem Judentum heraus entstanden« (SB Evang Gym 2: 115). Gerade in letzterem Beispiel leitet das Schulbuch aus dem Ursprung eine auffallend harmonisch wirkende Gemeinsamkeit ab. Religionsdisput, Verfolgung, christlicher Antijudaismus sind auch Teil der gemeinsamen Geschichte, werden aber verdeckt.

Insgesamt bleibt das Judentum im Schatten, anstatt als prägende Erst-Bezugsinstanz des Christentums wahrgenommen zu werden, deren Einflüsse substanziell sind und bis in die Gegenwart reichen.²²⁰ Ob jedoch das Christentum aus dem Judentum *entstanden* ist oder das Christentum zahlreiche seiner Inhalte vom Judentum *übernommen* hat oder das Judentum die maßgebliche Bezugsinstanz des Christentums *war und bleibt*, macht einen schwerwiegenden Unterschied, der sich in Schulbuchtexten, Bildern und Arbeitsaufträgen widerspiegeln muss, soll das Judentum nicht nur als (Vor-)Geschichte erscheinen. Bemerkenswerterweise bleiben Schulbücher in den allermeisten Fällen bei der Ausdrucksweise, dass das Christentum aus dem Judentum entstanden ist. Nicht anders verhält es sich, wenn in Schulbüchern von Quellen und Ursprüngen die

220 Vgl. Hailer, »Christlich-jüdischer Dialog«, 99.

Rede ist, etwa davon, »dass sich die Quellen des Christentums im Judentum befinden« (LB Kath RS 1: 111) oder davon, »dass die Ursprünge des Christentums im Judentum liegen« (ebd.: 114). Auch hier ist das Judentum eine Wurzel ohne eigene Baumkrone.

Eine Verbindung von Judentum und Christentum auf Grundlage der Heiligen Schrift wird zudem in einem Schulbuch wie folgt konstruiert:

Das Alte Testament (AT) ist ursprünglich auf Hebräisch geschrieben [...] und stellt für Juden ihre Hebräische Bibel dar. Sie wird als »Tenach« bezeichnet und ist die heilige Schrift im Judentum. Der Tenach wird in jüdischer Tradition in die Teile Torah [...] Nebiim [...] und Ketubim [...] eingeteilt. In jedem Teil sind mehrere Bücher enthalten. In den christlichen Traditionen ist das ähnlich. Man teilt die Abschnitte aber etwas anders ein als im Judentum. [...] Wie auch immer man die Bücher des Alten Testaments aufteilt: Es ist wichtig zu wissen, dass Juden und Christen über ihre heiligen Schriften eng miteinander verbunden sind. (SB Evang Gym 1: 114)

Sicherlich gelingt es dieser Passage, die Wurzeln der christlichen Heiligen Schrift zu veranschaulichen. Bemerkenswert ist hier aber gerade die Art und Weise, wie diese Würdigung des Judentums in einer christlichen Zuspitzung mündet und das Judentum trotz allem im Schatten bleibt. Der Rahmen, in dem die Aussagen stattfinden, ist schon auf Begriffsebene insgesamt ein christlicher – es ist das »Alte Testament«, das den Schulbuchabschnitt beginnt und abschließt. Zudem berichtet der Text nicht von einer Übernahme durch das Christentum, sondern stellt vor allem das Resultat – Ähnlichkeit – fest: Im Christentum sei es ähnlich wie im Judentum. Nicht zuletzt muss angemerkt werden, dass das AT allein aus einem christlichen Blickwinkel »ursprünglich auf Hebräisch geschrieben« ist. Aus einer jüdischen Perspektive ist es nicht nur ursprünglich auf Hebräisch geschrieben, sondern schlichtweg ein hebräischer Text. Diesen hat das Christentum übernommen bzw. er ist in andere Sprachen übersetzt worden. Das Schulbuch macht somit zwar klar, dass der Text jüdischen Ursprungs ist, den Akt der Übernahme durch das Christentum und den bleibenden Anspruch des Judentums auf den Text buchstabiert es aber nicht aus. Mitnehmen sollen Leserinnen und Leser stattdessen hauptsächlich die – sicherlich wichtige – Botschaft, dass »Juden und Christen [...] eng miteinander verbunden sind«, so das Ende der Passage. Mit diesem egalisierenden Moment geht aber einher, dass das Christentum zum Drehpunkt gemacht und der wesentliche Einfluss des Judentums auf das Christentum nivelliert wird.

Einen Fokus auf eine harmonische Gegenwart und gleichberechtigtes Nebeneinander legt auch das Verwandtschaftsvokabular, das in Zusammenhang mit Judentum und Christentum (und ggf. Islam) häufig zum Einsatz kommt. Formulierungen wie »monotheistische Schwesterreligionen« (LB Kath Gym 1: 55), »Kinder Abrahams« und »Geschwister im Glauben« (SB WuN RS 1: 165)

lenken die Aufmerksamkeit auf ein gedeihliches, geradezu familiäres Miteinander im Heute, wirken aber (zu) einebnend. In einem evangelischen Lehrerband kommt zudem der Begriff »Mutterreligion« vor. Dort wird zunächst das Christentum (statistisch begründet) »zweifelsfrei« als »ein Teil Deutschlands« beschrieben. Der Verfassertext fährt dann fort: »Gleiches gilt für Juden, die über den Juden Jesus eng mit dem Christentum als »Mutter-Religion« verbunden sind, auch wenn sie zahlenmäßig nur einen marginalen (und sinkenden) Anteil in der Gesamtbevölkerung einnehmen« (LB Evang Gym 2: 182). Hier wird praktisch gerechtfertigt, wieso eine statistisch irrelevante Gruppe (»marginal«, »sinkend«) doch eine Erwähnung verdient. Sie erlangt ihre Relevanz hauptsächlich als »Mutter«, also ein weiteres Mal durch eine Funktion, die sie gegenüber dem »Kind« erfüllt. Allerdings würden sich Jüdinnen und Juden höchstwahrscheinlich dagegen verwahren, als Teil Deutschlands allein dadurch zu gelten, dass das Judentum als »Mutterreligion« über Jesus mit dem Christentum verbunden ist.²²¹

Das Judentum sichtbar machen

Manche Schulbuchabschnitte stellen das genealogische Verhältnis zwischen Judentum und Christentum in einer Weise dar, die ersteres nicht benachteiligt. Etwas provozierend ist ein Beispiel in der Einheit »Sekte – ein umstrittener Begriff« in einem evangelischen Schülerband. Hier wird die Aussage »Das Christentum ist eine Sekte des Judentums« (SB Evang RS 3: 160) zur Diskussion gestellt. Da der Begriff »Sekte« – wie der Titel der Einheit schon signalisiert – »umstritten« ist, regt die Aussage zum Nachdenken an. Was sie aber auch erreicht, ist, das Judentum als Bezugsinstanz sichtbar zu machen. Ein katholischer Schülerband wiederum erklärt, dass äthiopische Christen den Schabbat und die Speisevorschriften einhalten (SB Kath RS 1: 166). Hier wird deutlich, dass es auch Ausrichtungen des Christentums gibt, die dem Judentum bis heute in der religiösen Praxis besonders nahestehen. Die Genealogie ist sozusagen greifbar, der Einfluss des Judentums findet sich in der Ritualpraxis bis heute deutlich wieder.

Neben den passivierenden Konstruktionen einer linearen Entwicklung des Christentums aus dem Judentum heraus gibt es in Schulbüchern an wenigen Stellen auch Formulierungen, die den Akt der Übernahme durch das Christentum vom Judentum explizit benennen. Dies macht auf sehr einfache und wirkungsvolle Weise nicht nur Handelnde sichtbar, sondern würdigt das Judentum in seiner inhaltlichen Reichweite. In einem Glossareintrag heißt es etwa, »[m]an übernahm [in Rom im Jahr 382 u. Z.] den jüdischen Kanon der Hebräischen Bibel als Altes Testament und fügte 27 Bücher als Neues Testament hinzu« (SB Evang

221 Vgl. Ben-Johanan, *Jacob's Younger Brother*, 145–147.

Gym 3: 193). An anderen Stellen im Sample wird erklärt, dass Christen die jüdischen Heiligen Schriften »übernommen« haben (SB Kath RS 1: 80) bzw. in der ersten Person Plural, dass »[w]ir Christen« die jüdische Bibel »als unser Altes Testament [übernehmen]« (SB Evang RS 1: 73). Auch den Gedanken des Monotheismus haben »Christen und Muslime [...] von den Juden übernommen« (SB Evang Gym 1: 54) bzw. sie haben »von den Juden gelernt« (SB Kath Gym 2: 22).

Weitere Schulbücher markieren eine tiefgreifendere, theologische Genealogie zwischen Christentum und Judentum. Ein Schülerband schreibt, dass die Kommunion Christinnen und Christen nicht nur auf das letzte Abendmahl Jesu verweist, sondern »auch auf das Pessachfest« (SB Kath RS 2: 70). Ein Lehrerband stellt fest, dass »die Befreiungserfahrung Israels auch konstituierendes Element des christlichen Glaubens« ist (LB Kath Gym 1: 189). Ein evangelischer Schülerband für mittlere Schulformen bietet ferner die Deutung an, dass Jesus »das Opferlamm in der Tradition des Passalamms« ist (SB Evang RS 3: 75). Somit vollziehen die Lehrwerke eine inhaltliche Verhältnisbestimmung und markieren das Judentum als bedeutsame Bezugsinstanz des Christentums. Allerdings geht die Betonung von theologischer Nähe auch wieder mit übermäßiger Nivellierung und einem subtilen christlichen Überschreiben des Judentums einher, denn religiöse Praktiken und theologische Grundsätze sind in Judentum und Christentum bei aller Gemeinsamkeit doch klar unterschieden.

In Zusammenhang mit der Übersetzung und Ausdeutung bestimmter Begriffe der Hebräischen Bibel wird an zahlreichen Stellen im Sample sichtbar, dass im Christentum ein jüdischer Text von zentraler Bedeutung ist. Manche Schulbücher nennen die hebräischen Begriffe (z. B. »adama« für Erde), wenn sie sich mit Versen des AT auseinandersetzen (SB Evang Gym 2: 53; ähnlich LB Evang Gym 2: 75; SB Kath RS 1: 22; SB Kath Gym 1: 178). In anderen wiederum sind hebräische Buchstaben zu sehen (SB Evang Gym 1: 116) oder es wird vorgeschlagen, den Schülerinnen und Schülern Auszüge aus Gen 1 in hebräischer Sprache per Tonaufnahme oder Video vorzuspielen (LB Kath RS 1: 91). Besonders Lehrerbände thematisieren ein Ringen mit den Begriffen, wenn es darum geht, die Botschaft der Hebräischen Bibel möglichst textgetreu zu übermitteln (LB Evang Gym 1: 20, 48; LB Evang Gym 3: 96; LB Kath RS 3: 76). Das Judentum wird dabei in seinem Selbstverständnis sichtbar, wenn ein Lehrerband betont, dass der Begriff »eretz« auch »die Landverheißung an Israel« andeutet (LB Evang Gym 2: 136) oder wenn ein anderer Lehrerband auf »Wortspiel[e]« aus der Schöpfungszählung näher eingeht und eine Interpretation des Rabbiners Samson Raphael Hirsch (1808–1888) heranzieht (LB Kath RS 3: 30).

Selten geben die Lehrwerke jedoch im Rahmen genealogischer Konstruktionen auch jüdische Interpretationen der Bibel wieder. Ein evangelischer Schülerband zitiert nebeneinander christliche und jüdische Positionen sowie eine in

der Philosophie verortete Äußerung zur Bibel (SB Evang Gym 1: 125) und macht dabei sichtbar, dass viele – eben auch jüdische – Stimmen in Debatten um die Bibel präsent sind. Ein weiterer evangelischer Schülerband erzählt eine Legende von Mose und Rabbi Akiba (SB Evang Gym 3: 71), während ein katholischer Schülerband eine »feministische Interpretation« der Bibel durch die jüdische Wissenschaftlerin Eveline Goodman-Thau zitiert (SB Kath Gym 3: 88).

Bemerkenswert ist schließlich die Doppelseite »Jüdische Ethik« in einem Schülerband für Werte und Normen (SB WuN Gym 2: 174f.). Hier wird keinerlei Verhältnisbestimmung vollzogen, das Lehrwerk präsentiert die Inhalte eindeutig als jüdisch. Danach erst folgen separate Doppelseiten zur christlichen (SB WuN Gym 2: 176f.) und der muslimischen Ethik (SB WuN Gym 2: 180f.). Zwar zielt das Teilkapitel auf die Herausstellung von »Gemeinsamkeiten der Religionen« (LB WuN Gym 2, Didaktischer Hinweis zu SB WuN Gym 2: 172f.); auch stimmt es, dass sich durch die Anreihung und die Querverweise eine lockere genealogische Verhältnisbestimmung identifizieren lässt. Dadurch aber, dass erst das Jüdische für sich steht, gelingt diesem Buch eine Darstellung des Judentums als selbständige Religion und als Urheber der ethischen Basis, die das Christentum dann etwa mit den Zehn Geboten übernommen hat.²²²

Zusammenführung

Dieses Kapitel, das sich mit der Darstellung der Genealogie zwischen Judentum und Christentum in Schulbüchern und in zwei Unterrichts-Doppelstunden befasst, hat gezeigt, dass die Ursprünge des Christentums im Judentum vielfach hervorgehoben werden. Gleichzeitig werden gewisse Aspekte des Judentums wie das rabbinische Judentum und die Weiterentwicklung bis in die Gegenwart verdeckt.

Die Betonung der jüdischen Identität Jesu in christlichen Religionsschulbüchern ist ein wichtiger Befund der jüngeren Forschung.²²³ Auch die Schulbücher im Sample dieser Studie machen den historischen Kontext des Wirkens Jesu

222 Interessant ist der Vergleich mit der Vorgängerausgabe des erwähnten Schülerbandes, da auf diese Weise deutlich wird, was sich gewandelt hat. Der Vorgängerband widmete sich der jüdischen oder muslimischen Ethik nicht, dort war die eingenommene Perspektive ausschließlich christlich. Das gesamte Kapitel »Fragen nach Weltreligionen und Weltanschauungen« bestand aus christlich ausgerichteten Unterkapiteln. Vgl. Martina Peters, Jörg Peters und Bernd Rolf (Hg.), *LebensWert 2: Unterrichtswerk für Werte und Normen in Niedersachsen*, Bamberg: C.C. Buchner, 2012, 150–185.

223 »Die Tatsache, dass Jesus Jude war und nach dem Religionsgesetz lebte, wird im Gegensatz zu einigen Geschichts- und Gesellschaftslehreschulbüchern in den Religionsschulbüchern immer betont und oft auch sehr ausführlich beschrieben«, so Dirk Sadowski. Vgl. ders., »Zusammenfassung«, 435.

greifbar und erwähnen die Adressatinnen und Adressaten Jesu in jener Zeit. Gleichzeitig fällt in vielen der Beispiele auf, dass das Judentum Jesu im Sinne einer Religionszugehörigkeit vereindeutigt und dabei das Selbstverständnis von Jüdinnen und Juden als Volk und Kultur ausgeblendet wird. Auch die historische Kontextualisierung im Judentum bleibt bisweilen unscharf, während die Zeitgenossen Jesu als »Menschen« universalisiert werden. Im Unterricht lässt sich Ähnliches beobachten: Trotz des historischen Rahmens, in dem Jesus platziert ist – das Thema lautet »Zeit und Umwelt Jesu« und sowohl das Schulbuch als auch die Lehrerin verweisen wiederholte Male auf das Judentum – wird Jüdisches als konturloser Hintergrund für Jesu Wirken wahrgenommen.

Zielformulierungen der Schulbücher (und Lehrpläne) machen ferner deutlich, dass Bezüge auf die Zeit und Umwelt Jesu vor allem seine Botschaft verständlich machen sollen. Konkretionen zu Jesu Identität, Kontext und Zeitgenossen sind diesem übergreifenden Ziel untergeordnet und von ihm abhängig. Ausschlaggebend für die Ausrichtung, die das Bild des Judentums im Religionsbuch oder -unterricht nimmt, ist aber nicht, *dass* Jesu Botschaft im Mittelpunkt steht, sondern *wie* sie in ihrem Verhältnis zum Judentum eingebettet wird. Die Relevanz, die etwa dem jüdischen Umfeld Jesu beigemessen wird, resultiert aus jenen Aspekten der Botschaft Jesu, die man betont oder eben weglässt. Da die Botschaft Jesu generell als eine konstruiert wird, die sich (strahlend) von ihrem Kontext abhebt, kann der Kontext dann nicht anders als dunkel (bzw. dunkler) erscheinen.²²⁴ Die Metapher des Lichts – ob explizit formuliert oder durch den erzählerischen Aufbau impliziert – ist hierbei nicht an sich verwerflich. Im Gegenteil, sie ist unter narrativem Aspekt wirkungsvoll und gibt dem Berichteten Bildhaftigkeit und emotionale Resonanz. Wenn sie aber einer als jüdisch konstruierten Kontrastfolie gegenübergestellt wird, setzt die Licht-Metapher das Judentum in antijüdischer Tradition herab. Es liegt also nicht an der Metapher selbst, sondern an der Dualität. Wäre die Botschaft Jesu im Schulbuch und Unterricht eine, die sich auf das Judentum stützt oder daraus nährt, so müsste das Licht als Metapher auch das Judentum einschließen. Vielleicht müsste auch ein anderes Sprachbild gefunden werden, um das Verhältnis zu veranschaulichen und in eine Narration zu gießen, die mitreißt. Die Frage ist also, welches genau die Botschaft Jesu ist, die von Lernenden verinnerlicht werden soll, und wie sie formuliert werden kann, ohne auf Kosten des Judentums zu gehen. Wie hier deutlich wird, kommt es also zuallererst auf eine »innerchristliche Klärungsanstrengung«²²⁵ an.

224 Selbstbild und Darstellung des Judentums hängen in dieser Hinsicht voneinander ab. Vgl. Holz und Hauray, *Antisemitismus gegen Israel*, 15.

225 Hailer, »Christlich-jüdischer Dialog«, 91.

Im Schulbuchsample – einschließlich des Fachs Werte und Normen – gibt es aber auch Passagen, die mit diesem Aspekt sensibel umgehen. Thematisierungen jüdischer Ethik, die für sich stehen, und die zudem deutlich machen, dass das Judentum einen prägenden Einfluss auf das Christentum hatte, sind ein solches Beispiel. Inhaltliche Einordnungen Jesu in das Judentum zeigen das Judentum als Bezugsgröße des Christentums, vor allem aber in seiner eigenen Bedeutung und Reichweite. Dies ist meist älteren Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I vorbehalten. Vielleicht hängt es damit zusammen, dass erst ein grundlegendes Wissen über das Judentum überhaupt vorhanden sein muss, um weiterreichende Aspekte behandeln zu können. Sollte jedoch ein paradigmatisches Umdenken stattfinden, das sich auf die Erkenntnis stützt, dass »die Selbstthematisierung der Kirche nicht ohne die Gleichzeitigkeit zur Synagoge gelingen kann«,²²⁶ dann ist es auch in diesem Fall notwendig, altersgemäße didaktische Angebote zu schaffen.

Didaktisch vereinfachte und anschauliche genealogische Konstruktionen bedienen sich an manchen Stellen im Sample des Bildes eines Stammbaums und reduzieren das Judentum dabei auf eine Vorstufe des Christentums. Formulierungen, die die Entwicklung des Christentums aus dem Judentum beschreiben, zeigen letzteres oftmals ausschließlich in der Vergangenheit. Die Gefahr, die dem Judentum in diesem Konstruktionsmodus insgesamt droht, ist sehr alt: Es geht um seine Reduktion auf eine »Wurzel« und das Verdecken der eigenen Weiterentwicklung seit der Zeit Jesu. Das Judentum ist aber nicht nur eine wesentliche Bezugsinstanz des Christentums bis heute (was erneut eine Relevanzgewinnung aus der Identität des nichtjüdischen Selbst bedeuten würde), sondern – um bei den Bäumen zu bleiben – die Wurzel eines eigenen Baumes.

226 Ebd., 99.

Nebeneinanderstellung

Was bedeutet Nebeneinanderstellung?

Das interreligiöse Gespräch hat in den vergangenen Jahrzehnten an Bedeutung gewonnen. Ein besonderer Schwerpunkt liegt dabei auf den monotheistischen Religionen Judentum, Christentum und Islam, da sie Gemeinsamkeiten aufweisen, die über die Gemeinsamkeiten mit allen anderen Religionen hinausreichen.²²⁷ Zugleich steht außer Frage, dass innerhalb der ausgeprägten Gemeinsamkeiten beachtliche Unterschiede bestehen.²²⁸

Im Rahmen des trilateralen Dialogs²²⁹ von Judentum, Christentum und Islam ist das Verhältnis Judentum-Christentum noch einmal gesondert zu betrachten. Die Frage, ob zwischen Judentum und Christentum der gleiche Abstand wie zwischen Christentum und Islam oder gar zwischen Christentum und Buddhismus besteht, wird im Fachdiskurs unterschiedlich beantwortet.²³⁰ Von dieser Frage hängt jedoch ab, inwiefern das Judentum im christlichen Religionsunterricht überhaupt im Zeichen des interreligiösen Lernens – also eines Lernens, das den Dialog zwischen *unterschiedlichen* Religionen anvisiert – behandelt werden kann. Nur wirklich differente Religionen fallen in den Bereich des Interreligiösen; gibt es zwischen ihnen wesentliche Schnittmengen, so bedarf es eines anderen Zugriffs.²³¹ Diese Studie folgt der Position, dass das Verhältnis Judentum-Christentum in theologischer Hinsicht besonders ist. Das heißt nicht, dass zwischen Christentum und Islam bzw. zwischen Judentum und Islam nicht auch spezielle Gemeinsamkeiten bestehen. Doch das christlich-jüdische Ver-

227 Vgl. Hailer, »Christlich-jüdischer Dialog«, 95.

228 Vgl. Jürgen Moltmann, »Kein Monotheismus gleicht dem anderen. Destruktion eines untauglichen Begriffs«, in: *Evangelische Theologie* 62, 2 (2002), 112–122.

229 Für eine Problematisierung des Begriffs »Trialog« und den Alternativvorschlag »trilateraler Dialog« vgl. Woppowa, »Religionspädagogik«, 223.

230 Für einen Überblick vgl. Kubik-Boltres, »Zu eigenen ›blinden Flecken‹«, 297, sowie Willems und Dihle, »Wer repräsentiert ›das‹ Judentum?«, 609.

231 Vgl. Willems und Dihle, »Wer repräsentiert ›das‹ Judentum?«, 610.

hältnis und dessen Reflexion gehören in besonderer Weise zum christlichen Selbstverständnis dazu.²³²

Gleichzeitig ist christlicherseits stets die Eigenständigkeit des Judentums anzuerkennen. Facetten des Judentums wie jene als Volk, Kultur, Erinnerungsgemeinschaft sollten nicht zugunsten einer Vereindeutigung als Religion nivelliert werden. In interreligiöser Perspektive – also in der gemeinsamen Betrachtung des Religiösen in unterschiedlichen *Glaubensgemeinschaften* – kann das Judentum als komplexes Zugehörigkeitskonglomerat folglich auch wieder nicht mit hinreichender Differenziertheit erfasst werden.²³³

Vor diesem Hintergrund blickt das vorliegende Kapitel auf Schulbücher und Unterricht, die das Judentum neben anderen Religionen darstellen. Die Nebeneinanderstellung von Judentum, Christentum und meist Islam, manchmal zusätzlich auch anderen Religionen, ist fächerübergreifend der dominierende Modus der Verhältnisbestimmung im Sample. Derartige Konstruktionen nehmen eine serielle Form an, ganz gleich ob in einem Satz oder in aufeinanderfolgenden, den jeweiligen Religionen gewidmeten Kapiteln. Ein Beispiel in einem Satz: »Diese Unverfügbarkeit [einer göttlichen Instanz – Anm. d. Verf.] wird besonders in den monotheistischen Religionen (Judentum, Christentum, Islam) betont« (SB Kath Gym 3: 134).

Auch auf visueller Ebene prägen aufzählende Konstruktionen das Bild der monotheistischen Religionen. Zu sehen sind Fotos der drei Heiligen Schriften (SB Kath Gym 2: 5) oder Bilder von Geistlichen (ebd.: 143), betende Gläubige (SB WuN Gym 3: 176) oder auch Emojis von einem Mann mit Kreuzkette, einem Mann mit Schläfenlocken und einer Frau mit Kopftuch (SB Evang Gym 2: 22). Die Symbole der monotheistischen Religionen sind häufig nebeneinander (SB WuN Gym 2: 162; SB WuN RS 2: 107; SB Evang Gym 3: 46) oder ineinander verwoben abgebildet (SB WuN RS 1: 149). In Werte und Normen wird dem Judentum, Christentum und Islam visuell manchmal auch eine weitere Position zur Seite gestellt, die für den Atheismus bzw. areligiöse Positionen steht – zum Beispiel sind im Schülerband SB WuN RS 1 Jugendliche abgebildet, die Kreuzkette bzw. Kopftuch, Kippa und auch einmal kein religiöses Erkennungszeichen tragen (150).

Charakteristisch ist dabei die quasi-automatische Miterwähnung aller drei (oder auch mehrerer) Religionen und es stellt sich die Frage, was es mit dem Judentum im Kontext von Schule macht, wenn es in dieser Regelmäßigkeit als Teil einer Aufzählung in Erscheinung tritt. Dieses Kapitel konstatiert zunächst, dass Nebeneinanderstellung in den analysierten Schulbüchern und im Unterricht allgegenwärtig ist, und argumentiert, dass der Konstruktionsmodus ega-

232 Vgl. Hailer, »Christlich-jüdischer Dialog«, 96.

233 Dank an Ariane Dihle für diesen Hinweis.

lisierend wirkt, dass er zur Normalisierung von Vielfalt beiträgt und für einen konstruktiven Umgang mit religiöser Diversität steht. Gleichzeitig bringen Konstruktionen des Nebeneinanders ein gewichtiges diskursives Gerüst mit sich, und die Kategorien, mit denen sie operieren, sind unflexibel. So kommt es dazu, dass der Gegenstand (hier: das Judentum) manchmal an die Kategorien angepasst wird (und nicht umgekehrt). Es entsteht auf diskursiver Ebene sozusagen ein Zwang sich einzugliedern, um in den Rahmen eines religiösen Nebeneinanders möglichst gut hineinzupassen. Auf das Judentum wirkt sich dies besonders einengend aus, da es nicht allein Religion ist.

Auch geht es im Kapitel um Darstellungen des Judentums als Weltreligion, womit eine Bedeutsamkeit des Judentums genannt, aber nicht ausbuchstabiert wird. Das Thema Weltreligionen mit dem Nebeneinander der Glaubensgemeinschaften scheint sich dabei für die Vermittlung von Sachwissen gut zu eignen, während für tiefgehende Verhältnisbestimmungen zwischen den Weltreligionen im beobachteten Unterricht kein Raum besteht.

Das Kapitel befasst sich ferner mit Vergleichen und Verwechslungen zwischen den Religionen, aber auch mit jüdischen Stimmen im Korpus. Hier wird der Frage nachgegangen, inwiefern Jüdinnen und Juden in Lehrwerken und Unterricht überhaupt als Subjekte präsent sind. Insgesamt lässt sich konstatieren, dass aufzählende Konstruktionen auch stets als Mittel mobilisiert werden, um ein gedeihliches Miteinander in der Gesellschaft zu stützen. Dabei stellt sich jedoch die Frage, inwiefern Differenz (auch jene zwischen Judentum und Christentum) nivelliert wird, um das harmonische Bild nicht zu stören.

Hintergründe und Implikationen des Nebeneinanders

Wie aus Zielformulierungen, Arbeitsaufträgen, Kapitelstrukturen und sonstigen Inhalten in den Schulbüchern und auch aus Interviews mit Lehrkräften hervorgeht, bringt Nebeneinanderstellung zum einen den Vorteil mit sich, dass auf Religionen bzw. Weltanschauungen mit dem gleichen Abstand geblickt werden kann. Erklärungen für das Streben der Bildungsmedienproduktion nach derartiger Äquidistanz müssen nicht allein in den theologischen Disziplinen gesucht werden. Bildungsmedien (und Schule) orientieren sich neben der fachwissenschaftlichen Güte auch an anderen Kriterien. Der allgemeine gesellschaftliche Trend eines Mainstreamings von Diversität,²³⁴ das Engagement von Bildungsmedienproduzentinnen und -produzenten im Sinne der Demokratie sowie Forderungen des Markts nach einem konstruktiven Umgang mit Diversität

234 Vgl. Steven Vertovec, »Diversity« and the social imaginary«, in: *European Journal of Sociology* 53, 3 (2012), 287–312, <https://doi.org/10.1017/S000397561200015X>.

tragen dazu bei, dass die Verlage Lösungen suchen, um Differenz als Chance stärker herauszustellen.²³⁵

Wenn es um Darstellungen dieses Nebeneinanders in den analysierten Lehrwerken geht, ergibt sich ein Unterschied zwischen den Fächern Werte und Normen und Religion vor allem aus der Frage, ob auf das Christentum und andere Religionen von außen geblickt wird (wie in Werte und Normen) oder aus dem Christentum heraus auf andere Religionen (wie im Fach Religion).²³⁶ In Werte und Normen ist die Herstellung von Äquidistanz zwischen Religionen und Weltanschauungen im Einklang mit dem fachspezifischen Neutralitätsgebot.²³⁷ In den untersuchten Religionsschulbüchern wiederum stehen Nebeneinanderstellungen im Zeichen des interreligiösen Lernens, das sich unter anderem auf ein »Respektgebot«²³⁸ stützt. Jedenfalls sorgt die Nebeneinanderstellung in beiden Fällen dafür, dass einem Anspruch der Gleichbehandlung entsprochen wird.

Der Trend der Egalisierung in diesen beiden Ausprägungen durchdringt das gesamte Sample. Nicht nur in Schulbüchern ist er zu beobachten, sondern auch im Unterricht und sogar im Erscheinungsbild von Klassenräumen. In einer von der Verfasserin beobachteten Unterrichtsstunde fragte die Lehrerin beispielsweise, was Frömmigkeit bedeute, und eine Schülerin antwortete: »Das ist, wenn man sehr gläubig ist und viel in die Kirche beziehungsweise die Synagoge oder Moschee geht« (UB 5a Evang Gym 8a: 77). Das Egalisierende findet sich also aufseiten der Lernenden wieder, es ist mitunter verinnerlicht. In einem der besuchten Klassenräume hing zudem ein künstlerisch gestalteter Stundenplan an

235 Vgl. Chiriac, »Das eine tun und das andere nicht lassen«, 279–289.

236 Vgl. Schweitzer und Rutkowski, »Judentum und Islam«, 178f.

237 Vgl. Fachverband Philosophie e. V., Fachverband Ethik e. V. und Forum für Didaktik der Philosophie und Ethik, *Dresdener Konsens für den Philosophie- und Ethikunterricht*, 2016, https://www.fachverband-ethik.de/fileadmin/user_upload/Baden-Wu%CC%88rttemberg/dateien/aktuelles/DRESDENER_KONSENS.pdf, zuletzt geprüft am 26. September 2025. Lernende sollen religiöse Positionierungen kennenlernen, nicht aber »in eine religiöse Perspektive [gedrängt]« werden, wie ein Lehrerband im Sample erklärt (LB WuN RS 3: 203). Eine für diese Studie interviewte Werte-und-Normen-Lehrerin hob zudem hervor, wie wichtig es sei, alle Glaubensrichtungen und weltanschaulichen Überzeugungen »erstmal nebeneinander existieren« zu lassen, ohne der eigenen Religion den Vorzug zu geben (INT 7c WuN Gym: 27).

238 Britta Baumert u. a., »Koblenzer Konsent zur evangelischen und katholischen Religionsdidaktik: Theologische Positionalität im Kontext religiöser Bildung«, *Evangelische Kirche in Deutschland* (Hg.), 2023, https://www.ekd.de/ekd_de/ds_doc/Text_Koblenzer_Konsent_zur_evangelischen_und_katholischen_Religionsdidaktik_2025.pdf, zuletzt geprüft am 26. September 2025, 3. Den für diese Studie analysierten Schulbüchern zufolge sollen Schülerinnen und Schüler in diesem Sinne »zu einem kritischen interreligiösen Glaubensdialog« befähigt werden (LB Evang Gym 1: 72), sie sollen »Voraussetzungen für einen gelingenden Dialog zwischen den abrahamitischen Religionen« kennen (LB Kath Gym 2: 18, ähnlich LB Kath Gym 3: 179) und »Regeln für einen Dialog zwischen Angehörigen unterschiedlicher Religionen« erarbeiten (SB Evang RS 2: 169).

der Wand, in dem das Fach Religion durch eine Marienfigur mit Jesuskind, einen Dreidel und eine Frau mit Kopftuch symbolisiert wurde (UB 1a Kath Gym 6a: 9). Ausdruck des Nebeneinanders auf didaktischer Ebene ist ferner, dass in Schulbüchern über alle Religionen in ähnlicher Weise ähnliches Wissen vermittelt wird. Gerade in religionskundlich orientierten Einheiten laden Arbeitsaufträge beispielsweise zum »Sortieren« von Festen oder rituellen Gegenständen der jeweiligen Religionen ein (SB Evang Gym 1: 55; SB Evang RS 1: 179 und 207; LB Evang RS 1: 296 und 300; SB Kath Gym 2: 143). In Lückentexten wird Wissen abgefragt, wobei die Formulierungen für alle Religionen sehr ähnlich ausfallen: »Der Ruhe- und Feiertag in der Woche ist für Juden der _____. Der wöchentliche Feiertag ist für Christen der _____. Der heilige Tag in der Woche ist für Muslime der _____« (LB WuN RS 1: 213).

Nebeneinanderstellung trägt zweifelsohne zur Normalisierung von Vielfalt in der Schule bei. Wenn das Judentum und auch der Islam neben dem Christentum immer wieder präsent sind, dann unterstützt dies das Entstehen einer neuen Selbstverständlichkeit. In derartigen aufzählenden Konstruktionen erhält das Judentum mitunter viel Raum bzw. ein ganzes Kapitel, es wird als selbständige Größe dargestellt und als lebendige Religionsgemeinschaft in Deutschland, auch in der Lebenswelt der Lernenden, gezeigt. Die Frage ist zu stellen, ob das Judentum diesen Raum sozusagen unter der Bedingung bekommt, dass es sich in die Aufzählung einreicht und seine Spezifika oder seine »Sonderrolle«²³⁹ etwa bezüglich des christlich-jüdischen Verhältnisses aufgibt. Damit hängt die allgemeinere Frage zusammen, ob Dialog und Augenhöhe nur unter (exakt) Gleichen denkbar sind bzw. ob Differenzen ein gutes Gespräch stören.

Eine Verhältnisbestimmung Judentum-Christentum (und ggf. Islam) scheint jedenfalls nicht zu den Zielen der Nebeneinanderstellungen zu gehören. Selbst Religionsschulbücher, die den Religionen jeweils ganze Kapitel widmen, buchstabieren das Verhältnis nur sehr selten aus. Das Kapitel zum Judentum im Schülerband SB Evang RS 2 (154–165) zielt beispielsweise laut dem entsprechenden Lehrerband darauf, »die jüdische Religion als heute lebendigen Glauben« zu zeigen, »der hohen Respekt verdient und in vielfacher Beziehung zum christlichen Glauben steht« (LB Evang RS 2: 284). Gerade letzterer Aspekt (die Beziehung) wird aber im Kapitel kaum elaboriert. Das Buch hebt vielmehr die Vielfalt innerhalb des Judentums hervor, zeichnet das Bild eines aufblühenden Judentums in Deutschland und spielt auf die deutsche Geschichte an (bzw. darauf, dass es wichtig sei, »dem Vergessen zu wehren und die Verantwortung für den Antijudaismus und Antisemitismus bewusst zu machen«, ebd.: 284). Die Beziehung zum christlichen Glauben bleibt indes eine leere Kategorie. Am Rande erwähnt der Lehrerband lediglich, dass »Juden [...] an denselben Gott wie

239 Hailer, »Christlich-jüdischer Dialog«, 89.

Christen« glauben (nicht etwa Christen an denselben Gott wie Juden), zudem wird hier spezifiziert, dass Jesus Jude war (ebd.: 298). Die Verbindungen von Judentum und Christentum werden also angedeutet, sie bekommen aber kaum Substanz.

Generell bleiben die Aufzählungen an der Oberfläche. Oftmals geht dies damit einher, dass der Rang des Judentums in der Abfolge der monotheistischen Religionen verdeckt wird. Wenn Schulbücher hervorheben, dass »die Geschichte von Abraham [sich] sowohl in der Tora der Juden als auch in der Bibel der Christen und im Koran der Muslime« findet (LB Kath Gym 1: 232), dass der Dekalog »[f]ür alle gläubigen Jüdinnen und Juden sowie Christinnen und Christen« wichtig ist (LB WuN Gym 2, Arbeitsblatt zu SB WuN Gym 2: 174f.; ähnlich SB Kath RS 2: 56), dass sich Gott »[f]ür Juden und Christen [...] in der Geschichte [offenbart]« (SB Evang Gym 2: 117), dann wird das Judentum zwar auf Augenhöhe eingegliedert, es gibt aber – um ein biblisches Bild zu bemühen – das Privileg des Erstgeborenen ab.

In Formulierungen wie jener, dass die Bibel Bedeutung für Juden und Christen habe (ebd.: 89) fällt zudem auf, dass das Ergebnis (Äquidistanz) fokussiert wird, nicht der Prozess, der dahin geführt hat. Diskurstheoretisch betrachtet besteht jedoch zwischen dem Prozess und dem Ergebnis im Verhältnis Judentum-Christentum ein Unterschied in Bezug auf die darin enthaltene Macht: Nur das Ergebnis ist (vielleicht) Äquidistanz, der Prozess hingegen ist einer, der von Machtungleichheiten gekennzeichnet war. Das Christentum hat viel vom Judentum übernommen und ist bis heute theologisch auf dieses angewiesen. Dabei kann das Judentum sozusagen in einer machtvollen Position des Urhebers beschrieben werden. Das Christentum hat dem Judentum gegenüber allerdings auch viel Unrecht zu verantworten, wobei sich das Judentum in einer minoritären Position befand. Selbst wenn heute Judentum und Christentum also auf Augenhöhe dargestellt werden können und dies einem Dialog sicherlich dient, gibt es im Hintergrund ein sehr viel komplexeres Verhältnis – und näher betrachtet ist die Geschichte dieses Verhältnisses von starker Ungleichheit durchdrungen.

Was nicht passt, wird passend gemacht

Die Kategorien der Nebeneinanderstellung üben einen beachtlichen Sog aus. In Schulbüchern werden manche thematischen Bereiche dementsprechend so zugeschnitten, dass sie in die Aufzählung gut passen. Ein Schülerband etwa wählt in Bezug auf das Bilderverbot die Beispiele so, dass sie vergleichbar bleiben: Das Verbot hätten »Muslime [...] mit Juden und evangelisch-reformierten Christen gemeinsam« (SB Evang Gym 1: 46; ähnlich LB Evang Gym 1: 71). Ebenso geht ein anderes Schulbuch in Bezug auf das Kopftuch vor, welches »nicht nur« musli-

mische Frauen tragen, sondern auch orthodoxe Jüdinnen und »Katholikinnen [...] noch bis ins 20. Jahrhundert« (LB WuN RS 2: 213). Dies unterstreicht Gemeinsamkeiten, verdeckt aber die Differenzen, die es zwischen den Religionen trotz der Gemeinsamkeiten gibt. Im Schülerband SB WuN RS 1 werden in einer Überschrift die Bezeichnungen für Gott in den drei Religionen nebeneinander gestellt, auch der hebräische Gottesname ist dort zu lesen (139). Dazu äußern sich drei erfundene Kinderfiguren. Der jüdische Junge sagt zunächst, wie der Name Gottes in »der jüdischen Sprache Hebräisch [...] ausgesprochen« wird, er nennt den Namen also explizit, um nur drei Sätze weiter in der ersten Person Plural hinzuzufügen, dass »wir Juden« den Namen »aus Respekt« nicht nennen (ebd.). Der Widerspruch ist hier, dass der jüdische Junge den Namen ausspricht und sogleich betont, dass Juden ihn nicht aussprechen. Der Junge steht für eine jüdische Innenperspektive, vermittelt aber eine Außenperspektive, in der der hebräische Gottesname in einer Reihe mit »Gott« und »Allah« überhaupt ausgesprochen werden darf.²⁴⁰

Nicht nur Religionen, sondern auch Weltanschauungen sind manchmal Teil von Nebeneinanderstellungen, erwartungsgemäß vor allem in Schulbüchern des Fachs Werte und Normen. Abermals markiert dies Augenhöhe zwischen den Positionen, zudem ermöglicht es Schülerinnen und Schülern, frei zu einer eigenen Position zu gelangen. Allerdings kann es auch fragwürdige Früchte tragen, wenn die aufgezählten Elemente der Nebeneinanderstellung nicht wirklich (oder wirklich nicht) zueinander passen. In einem der Lehrwerke dieses Fachs kommen »Religionen und Weltanschauungen« nicht nur in der Überschrift des entsprechenden Kapitels vor, sondern die jeweiligen Symbole werden auf der Auftakt-Doppelseite nebeneinander visualisiert (SB WuN Gym 3: 174). Im Uhrzeigersinn bilden Kreuz, Halbmond, Geldbeutel, Yin und Yang, Dharma-Rad, Hammer und Sichel sowie Davidstern einen Kreis, in dessen Mitte ein Mann zu sehen ist, der sich nicht sicher zu sein scheint, welchen Weg er einschlagen soll. Die Symbole stehen laut Lehrermaterial für Weltanschauungen, für die sich der Mann entscheiden könnte (LB WuN Gym 3, didaktischer Hinweis zu SB WuN Gym 3: 174). Das Nebeneinander der Weltreligionen mit dem Kommunismus und dem Kapitalismus überrascht aber, denn es suggeriert eine fragwürdige Äquivalenz. Selbst wenn Kommunismus und Kapitalismus durchaus als Religionsersatz diskutiert werden, unterscheiden sie sich von Christentum oder Judentum kategorial. Zudem erweckt die Nebeneinanderstellung den Eindruck, dass sich die einzelnen Positionen gegenseitig ausschließen – dass man entweder Jude oder Kommunist sein muss, entweder Muslim oder Kapitalist, beides also

240 Für eine Kritik an derartigen Nebeneinanderstellungen der Gottesnamen aus religionspädagogischer Perspektive vgl. Willems und Dihle, »Wer repräsentiert ›das‹ Judentum?«, 619.

zusammen nicht möglich ist, und der Mann sich für nur eine der Optionen entscheiden muss. Das Lehrermaterial löst die Dissonanz teilweise, indem es zwischen Ideologien auf der einen Seite und Humanismus auf der anderen unterscheidet, allerdings fügt es »Rassismus und Fundamentalismus« (LB WuN Gym 3, didaktischer Hinweis zu SB WuN Gym 3: 174) zur Aufzählung hinzu und verwirrt die Dinge schließlich noch mehr, denn Fundamentalismus gibt es in vielen Kontexten. Die Frage, auf Grundlage welcher Kriterien sich Religionen in dieses Gefüge einreihen, beantwortet der Lehrerband jedenfalls nur partiell damit, dass Religionen und Weltanschauungen »eine Orientierungsfunktion haben bzw. prägend sein [können], indem sie (einander oft auch ausschließende) Überzeugungen, Werthaltungen, Traditionen und Richtungen oder Vorgaben für die Lebensgestaltung vermitteln wollen« (ebd.). Nicht berücksichtigt wird, dass das Judentum nicht allein Religion ist (sondern auch andere Komponenten der Zugehörigkeit beinhaltet) und auch nicht optional (in den Fällen in denen man als Jüdin oder Jude geboren wird) – aber derartige Differenzen gehen in der Nebeneinanderstellung gänzlich unter.

»Weiß nicht, ist aus dem Netz«

Ein gewisser Relativismus im Umgang mit dem Judentum neben anderen Religionen bzw. vergleichbaren identitätsbezogenen Differenzkategorien zeigt sich im Werte-und-Normen-Unterricht einer sechsten Klasse an einem Gymnasium. Hier kann einerseits beobachtet werden, dass die Lernenden bemerkenswert konstruktiv mit Vielfalt umgehen, andererseits herrscht stellenweise Kategorienkonfusion. Das Judentum ist zwar dabei, bleibt aber eine leere Kategorie.

Die Klasse behandelt gerade das Thema Vielfalt, wie die Lehrerin Jessica Wilhelm schon per E-Mail angekündigt hat.²⁴¹ In der Stunde vor dem Unterrichtsbesuch haben sich die Schülerinnen und Schüler bereits darüber Gedanken gemacht, wie der UNESCO-Welttag der kulturellen Vielfalt für Dialog und Entwicklung an der eigenen Schule gestaltet werden könnte und haben an entsprechenden Plakaten gearbeitet. Nun sollen die Gruppen ihre Plakate vervollständigen und in der Klasse vorstellen (UB 7a WuN Gym 6a: 31).

Als Einstieg ruft die Lehrerin zunächst den Kulturbegriff in Erinnerung. Sie fragt: »Was war denn nochmal eine Kultur?« Viele Schülerinnen und Schüler melden sich, die Frage ist jedoch, wie sich herausstellt, nicht einfach zu beantworten. Erst versuchen Arndt und Luana, den Begriff mit Beispielen zu illustrieren, sie sprechen von der »deutschen Kultur« und vom Fussball, Antoine fügt die »bayerische Kultur« bzw. »Weißwurst« und »das Oktoberfest« hinzu. Für

241 E-Mail JW, 11. November 2024.

Pablo hat »jeder eine andere Kultur, zum Beispiel das Christentum, das Judentum und der Islam«. Pablo stellt also die drei monotheistischen Religionen als Beispiele für Kultur nebeneinander. Ein weiterer Schüler spricht dann von typischen Gerichten, eine Schülerin bezieht Kulturen wiederum auf »unterschiedliche Länder«. Lina sagt, eine Kultur sei, »was man aus der Vergangenheit übernimmt« und Emmy zufolge besteht eine Kultur aus »den Sachen, die von Menschen gemacht sind.« Die letztere Definition greift die Lehrerin auf, um die Unterrichtssequenz abzurunden: »Kultur ist etwas, das von Menschen hervorgebracht wurde« (UB 7a WuN Gym 6a: 33–51).

Schon hier zeichnet sich ab, dass Schülerinnen und Schüler Kultur in vielfacher Weise konzeptualisieren, es überschneiden sich und alternieren in ihren Antworten Vorstellungen von Nationalkulturen, Regionalkulturen, Religionen, aber auch von historischen Bezügen und vielfältigen, meist folkloristischen Elementen, die von Kulinarik bis hin zu Volksfesten reichen. Dabei wirken die Lernenden sehr interessiert und engagiert. Wie die Lehrerin später im Interview betont, ist die Klasse selbst von Vielfalt stark geprägt und bei derartigen Themen stets rege beteiligt (INT 7c WuN Gym: 18).

Nach der Einstiegssequenz gibt Frau Wilhelm der Klasse zehn Minuten Zeit für die Fertigstellung der Plakate. In den Gesprächen der einzelnen Gruppen geht es dann vor allem um die gestalterische Ebene, Schülerinnen und Schüler sprechen aber auch immer wieder über (meist eigene) kulturelle Zugehörigkeiten. Miraz ist Kurde und spricht zu Hause ausschließlich Kurdisch. An einem anderen Tisch sagt eine Schülerin: »Das ist Koreanisch, das kann ich lesen!« (UB 7a WuN Gym 6a: 125). Allgemein fällt sowohl in der Gruppenarbeitsphase als auch bei den darauffolgenden Präsentationen in den Kleingruppen auf, wie offen die Schülerinnen und Schüler mit der kulturellen Vielfalt umgehen. Es scheint für sie selbstverständlich zu sein, dass all die Kulturen, die auf den Plakaten inszeniert werden, an der Schule und in der Gesellschaft vertreten sind.

Von sieben Plakaten verweisen vier auch auf das Judentum. Ein erstes Plakat beinhaltet den Titel des Welttags sowie Informationen zum Ort und der Uhrzeit der Schulfeier. Es ist dekoriert mit einem Halbmond, einem christlichen Kreuz, einem Davidstern und einem Yin-und-Yang-Symbol, hinzu kommen die deutsche, französische, ukrainische, tschechische, georgische, österreichische und schottische Flagge. An einem Tisch arbeiten die Schülerinnen und Schüler an einem Plakat, auf dem vier Menschen zu sehen sind, die sich an den Händen halten. Von jeder Figur geht eine Gedankenwolke aus, darauf sind Davidstern, Kreuz sowie Halbmond zu sehen, das vierte Symbol fehlt noch. Hamburger, Baklava und Pizza sowie die amerikanische, türkische und italienische Flagge schmücken das Plakat. Eine dritte Arbeit lädt die potenziellen Gäste ein, an Ständen der Kulturen eine Stempelkarte abstempeln zu lassen. Auf den Stempeln kann man verschiedene Religionssymbole erkennen: christliches Kreuz, Halb-

mond, Davidstern, Dharma-Rad, Om-Zeichen und keltisches Kreuz. Rechts und links davon sind zwei Verkaufsstände gezeichnet, der eine heißt »Judentum« und trägt einen Davidstern, der andere heißt »Islam« und ist mit einem Halbmond versehen (UB 7a WuN Gym 6a: 131–136).

Es lässt sich also festhalten, dass das Judentum hier präsent ist, zudem fällt auf, wie sehr die Beiträge der Schülerinnen und Schüler und ihr Umgang mit dem Arbeitsauftrag in Richtung Harmonie gehen. Gleichzeitig besteht Kategorienkonfusion: Zum einen reihen sich Symbole von Religionen neben Länderflaggen und national- sowie regionalkulturellen Elementen vielfach aneinander, zum anderen kann eine Dehnbarkeit von Kategorien konstatiert werden, wenn etwa das keltische Kreuz neben den Weltreligionen steht.²⁴² Nicht zuletzt kommt in vielen Fällen ein folkloristisches Verständnis von Kultur zum Tragen. Das Judentum ist in diesem Gesamtkontext zwar da, aber theoretisch auch austauschbar.

Auf einem weiteren Plakat sind vier Hände in bunten Farben zu sehen, umgeben von Begrüßungsformeln in unterschiedlichen Sprachen (Deutsch, Zulu, Arabisch, Hebräisch, Spanisch, Slowakisch, Türkisch, Englisch, Koreanisch u. a.). Diesmal ist also die sprachliche Vielfalt prominent, und abermals ist das Judentum – jetzt durch die hebräische Sprache – vertreten. Das Plakat appelliert zudem an gegenseitige Fürsorge (»care for each other no matter who u are!«), es stellt also eine Botschaft von Eintracht und Akzeptanz in den Mittelpunkt. Die Gruppe, die dieses Plakat verantwortet, arbeitet konzentriert an der unteren Leiste des Blattes. Dort entsteht ein Band mit zahlreichen Religionssymbolen in bunten Farben: christliches Kreuz, byzantinisches Kreuz, Yin und Yang, Om-Zeichen, Dharma-Rad, Halbmond, Davidstern, dazu noch Engel und unregelmäßiges Dekagon. Hier verfestigt sich noch einmal der Eindruck eines Relativismus, wie auch ein Gesprächsfragment der beteiligten Lernenden unterstreicht: Miraz sucht (mit Erlaubnis der Lehrerin) an seinem Handy nach weiteren Religionssymbolen, um das Plakat zu vervollständigen, während Finn die bisherige Arbeit überprüft. Letzterer zeigt auf einzelne Symbole und fragt, wofür sie stehen. Beim Davidstern sagt Miraz mit einem Schulterzucken: »Weiß nicht, wir hatten 's noch nicht in der Schule, ist aus dem Netz« (UB 7a WuN Gym 6a: 87). Nebeneinanderstellungen tragen also in diesem Fall dazu bei, dass das Judentum erwähnt wird, sie tragen aber auch dazu bei, dass es eine leere Kategorie bleibt, ein beliebiger Teil einer Aufzählung.

242 Derartige Kategorienkonfusion konstatiert auch Zrinka Stimac in Ethikschulbüchern. Vgl. dies., »Wir, die Anderen und die Fremden«, 57.

Weltreligionen nebeneinander

Ein prominentes Beispiel von Nebeneinanderstellung, das in vielen Schulbüchern und auch in der soeben analysierten Unterrichtseinheit vorkommt, ist jenes der sogenannten Weltreligionen. Die Perspektive auf Weltreligionen ist bereits in den Lehrplänen der drei Fächer vorgegeben.²⁴³ Entsprechend beschreiben Lehrwerke das Christentum, das Judentum, den Islam, den Buddhismus und den Hinduismus als »die großen Religionen« (SB WuN Gym 1: 177; ähnlich SB Evang Gym 1: 51; SB Evang Gym 2: 183; SB Evang Gym 3: 193; SB WuN RS 1: 151), die im Laufe der Zeit »große Bedeutung erlangt [haben]« (SB Evang RS 3: 10) und »deren Anhänger auf der ganzen Welt verbreitet sind« (LB Evang RS 3: 10; ähnlich SB Kath Gym 3: 185). Gleichzeitig wird aus den Beispielen, die diese Aussage illustrieren, nicht ersichtlich, worauf die Größe des Judentums genau fußt, zumal es ungleich weniger Mitglieder hat als die anderen vier Weltreligionen.

Statistiken oder Weltkarten veranschaulichen jedenfalls nur die anderen vier Weltreligionen als groß, während das Judentum zahlenmäßig wie visuell untergeht bzw. schlichtweg unsichtbar bleibt. Zum Beispiel nennt ein Schulbuch den Anteil der Religionen an der Weltbevölkerung wie folgt: »Christen 33 %, Muslime 23 %, Juden 0,2 %, Buddhisten 7 %, Hindus 14 %« (SB Evang RS 3: 10), und festigt die statistisch orientierte Perspektive in Arbeitsaufträgen wie »[e]rstelle ein Kreisdiagramm zum Anteil der fünf Weltreligionen an der Weltbevölkerung« (ebd.). Zudem sollen Lernende eine Weltkarte mit der Verteilung der Weltreligionen interpretieren, wobei das Judentum auf der Weltkarte unsichtbar ist und auch angenommen werden kann, dass es mit seinen 0,2 % im Kreisdiagramm nicht zu erkennen sein wird. In anderen Schulbüchern kommen weitere Statistiken vor (SB Kath Gym 3: 185; SB WuN Gym 3: 198) bzw. sind Weltkarten zu sehen (SB WuN Gym 1: 146) und Lernende werden aufgefordert, die Religionen nach Umfang ihrer Anhängerschaft zu sortieren (LB Evang RS 3: 17). In einem Werte-und-Normen-Schülerband ist das Judentum lediglich in der Legende einer Weltkarte erwähnt. Auf der Karte selbst sieht man es nicht (SB WuN RS 3: 158) und auch der erklärende Text listet es nicht mehr auf: Unter »Gläubige weltweit – Anteile 2015 in Prozent der Bevölkerung« stehen hier

243 Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium, *Evangelische Religion: Integrierte Gesamtschule*, 28; Niedersächsisches Kultusministerium, *Katholische Religion: Integrierte Gesamtschule*, 8; Niedersächsisches Kultusministerium, *Evangelische Religion: Gymnasium*, 34; Niedersächsisches Kultusministerium, *Katholische Religion: Gymnasium*, 28; Niedersächsisches Kultusministerium, *Werte und Normen: Gymnasium*, 33; Niedersächsisches Kultusministerium, *Werte und Normen: Hauptschule*, 34; Niedersächsisches Kultusministerium, *Evangelische Religion: Hauptschule*, 28; Niedersächsisches Kultusministerium, *Katholische Religion: Hauptschule*, 30.

Christen (31,2 %), Muslime (24,1 %), Hindus (15,1 %) und Buddhisten (6,9 %), gefolgt von »Sonstige 6,7 %« und »Religionslose/Atheisten 16,0 %« (ebd.). Das Judentum ist also zwar deklarativ eine Weltreligion, in den Beispielen ist es aber eigentlich abwesend. Seine Größe und Bedeutung werden durch nichts untermauert. Es kann natürlich sein, dass das Wissen darüber in der Schülerschaft vorausgesetzt wird, es kann aber auch sein, dass das Wissen darüber eben nicht vorhanden ist – dieser Eindruck entsteht durchaus an manchen Stellen im beobachteten Unterricht.

Im Rahmen der Nebeneinanderstellung der fünf Weltreligionen heben manche Lehrwerke die drei monotheistischen Religionen gesondert hervor. Der Schülerband SB WuN RS 3 bezeichnet Judentum, Christentum und Islam als »nahöstlich-prophetische Religionen« im Unterschied zu »indisch-mystische[n]« und »fernöstlich-weisheitliche[n] Religionen« (167). Aus dieser Passage erfährt man zwar etwas über die inhaltlichen und die geografischen Überschneidungen von Judentum, Christentum und Islam, aber man erfährt nicht, welches die Bedeutung des Judentums in diesem Kontext konkret ist, welche Rolle es unter den verwandten Religionen spielt. Ein weiteres Schulbuch schreibt, dass die monotheistischen Weltreligionen in Abraham ihren »gemeinsamen Ursprung« (SB WuN Gym 1: 151) haben. Auch dieses Schulbuch geht jedoch nicht weiter auf die Wurzeln des Monotheismus im Judentum ein. So wird die Möglichkeit verpasst, die große Bedeutung des Judentums zu begründen – etwa dadurch, dass es mit dem monotheistischen Gedanken das Christentum und den Islam maßgeblich geprägt hat und deshalb zu den Weltreligionen gezählt wird.

Etwas mehr Information über die Bedeutung des Judentums bieten Beschreibungen desselben als »die erste Religion der Menschheit, deren Anhänger nur an einen einzigen Gott glaubten« (LB Evang RS 1: 313) oder als »eine der ältesten [...] Religionen« (SB Evang Gym 1: 51; ähnlich SB Evang Gym 2: 183; SB Evang Gym 3: 193), aus der sich das Christentum und der Islam entwickelten (LB Evang RS 2: 285). Ein Werte-und-Normen-Schülerband geht einen Schritt weiter, indem er den Glauben an »nur einen Gott« als »wichtigste Botschaft im jüdischen Glauben« unterstreicht und dazu noch betont, dass das Judentum »deshalb zu den monotheistischen Weltreligionen [gehört]« (SB WuN RS 1: 157).

Das genaue *Verhältnis* zwischen dem (zahlenmäßig kleinen, inhaltlich aber bahnbrechenden) jüdischen Monotheismus und den anderen (zahlenmäßig großen, inhaltlich vom Judentum inspirierten) Religionen wird aber insgesamt im Sample nicht geklärt. Im thematischen Kontext der Weltreligionen geht ein einziger katholischer Schülerband darauf kurz ein: »Das Judentum ist die älteste der drei [...] monotheistischen Religionen, zu denen auch das Christentum und der Islam zählen. Diese beiden Religionen wurden ganz wesentlich durch das Judentum geprägt« (SB Kath Gym 2: 171). An allen anderen Stellen verpassen die Schulbücher die Gelegenheit, den maßgeblichen Einfluss der Weltreligion Ju-

dentum auf das Christentum und den Islam mit Leben zu füllen, im Fokus steht stattdessen die Aufzählung, das formelhafte Nebeneinander.

Vielleicht ist es auch auf den egalisierenden Effekt der Aufzählung zurückzuführen, dass das Judentum selbst im säkularen Fach Werte und Normen stets als Religion, kaum jedoch als Volk, Kultur, Erinnerungsgemeinschaft sichtbar gemacht wird. Das Judentum als Religion reiht sich besonders gut neben Christentum und Islam (und Hinduismus und Buddhismus) ein, während andere Dimensionen des Judentums aus dieser Aufzählung ausbrechen würden.²⁴⁴ Nichtsdestotrotz überrascht gerade im Fach Werte und Normen die überproportionale Repräsentanz der religiösen Dimension des Judentums, obwohl gerade Schulbücher dieses Fachs auch säkulares Judentum und andere Formen jüdischer Zugehörigkeit stärker thematisieren könnten.²⁴⁵ Stattdessen sind Erwähnungen des Judentums als Volk rar und flüchtig. Ein Schulbuch zitiert ein Gedicht von Lutz Krause, das Vorurteilen entgegenwirken möchte: »du schimpfst über die Leute/ aus einem anderen Volk, [...]. Du sagst wie alle anderen:/ Typisch Franzosen, typisch Engländer, typisch Italiener,/ typisch Russe, Polen, Tschechen, typisch Juden...« (SB WuN Gym 1: 124). Ein Lehrerband wiederum zitiert in kritischer Absicht aus einem Text: »Dein Christus ein Jude/ Dein Auto ein Japaner« (LB WuN RS 1: 135). Zwar ist hier die Dimension »Volk« vorhanden, allerdings geht dies subtil damit einher, dass »Juden« gleich in einem exkludierenden Modus neben »anderen Ausländern« oder »fremden Völkern« aufgezählt werden. Die Dimension »Volk« schließt sie (in den Darstellungen) automatisch aus der Gruppe der Autochthonen aus. Die Kategorien wirken sich machtvoll auf die Gegenstände aus – was aus der Reihe auszubrechen droht, wird zurück ins Schema gezwängt.

»Eine wertvolle Zeit«

Einer Lehrerin für evangelische Religion zufolge sind Weltreligionen ein beliebtes Thema nicht nur bei den Schülerinnen und Schülern, sondern auch bei Lehrkräften, und zwar »weil man das so schön abfragen kann« (INT 3d Evang Gym: 15). Wenn es um Anhängerzahlen, Verbreitung, aber auch Feste oder religiöse Gegenstände im Vergleich gehe, könne Wissen schnell akkumuliert und geprüft werden, dies vereinfache auch die Leistungsbewertung im Unterricht (ebd.).

244 Zudem würden sie – um inhaltlich angemessen und didaktisch wertvoll vermittelt zu werden – mehr Raum im Schulbuch und Zeit im Unterricht beanspruchen.

245 Zumal durch »das Ausblenden des Volkscharakters der Juden [...] die Gefahr [besteht], dass die Legitimität eines jüdischen Nationalstaats in Frage gestellt wird«. Vgl. Sadowski, »Zusammenfassung«, 450.

In diese Richtung geht eine Unterrichtseinheit im Fach katholische Religion bei Michael Böhm, der bereits einmal im Kapitel »Universalisierung« in Erscheinung getreten ist. Diesmal geht es um eine sechste Klasse, die gerade mit dem Thema Judentum beginnt. Unterrichtsrouitinen kommen hier prominent zum Vorschein, der Impuls dazu geht oftmals von der Klasse aus. Die Routinen sind auf den ersten Blick und unterrichtspragmatisch betrachtet hilfreich, denn sie gewährleisten einen reibungslosen Ablauf. Allerdings wirken sie in der Vermittlung des Themas Judentum eher hemmend, da Sachinformationen zwar stringent vermittelt und abgefragt, Zusammenhänge und Hintergründe jedoch nicht vertieft werden.

Einleitend fragt der Lehrer das Vorwissen der Schülerinnen und Schüler über das Judentum ab und hält es stichwortartig an der Tafel fest. Er verteilt sodann Arbeitsblätter, auf denen eine Infobox über das Judentum als Weltreligion sowie vier handgeschriebene Fragen zu sehen sind. Die Lernenden sollen den Text in Stillarbeit lesen, um dann die Fragen im Plenum zu beantworten (UB 2a Kath Gym 6a: 47).

Nach einigen Minuten stellt Herr Böhm laut die Fragen: »Frage eins: Wie viele Juden gibt es ungefähr und wo leben die meisten?« Es melden sich viele Schülerinnen und Schüler. Theresia wirft einen Blick auf das Arbeitsblatt und sagt: »14 Millionen, die meisten leben in Amerika, fünf Millionen in Israel und 100.000 in Deutschland.« Herr Böhm bestätigt Theresias Antwort und will als nächstes wissen, wann man als Jude gilt. Ein Schüler antwortet: »Wenn man eine jüdische Mutter hat oder zum Judentum übergetreten ist.« Der Lehrer bejaht erneut und fragt dann, was Monotheismus bedeutet. Ein Schüler erwidert, dass es dabei um Religionen geht, die an einen einzigen Gott glauben, und eine Schülerin fügt Beispiele hinzu: »Christentum, Islam und Judentum.« Als nächstes fragt der Lehrer, welches »die wichtigste Schrift der Juden« ist und welches Symbol für das Judentum steht. Eine Schülerin benennt Tora und Davidstern.

Herr Böhm weicht dann für einen Moment vom Arbeitsblatt ab und fragt, wo dieses Symbol denn zu sehen ist. Ein Schüler, auf dessen Tisch eine Trinkflasche mit dem Logo des Deutschen Fußball-Bunds steht, sagt mit Begeisterung in der Stimme, dass die Flagge in »weiß und blau mit einem blauen Stern« am Vortag im Nations-League-Länderspiel Frankreich-Israel zu sehen war. Der Lehrer nickt und fügt hinzu, dass der Stern an König David erinnere »und König David etwas Verbindendes zwischen Judentum und Christentum« sei. »Wir wissen ja, die Tora ist bei uns mehr oder weniger das Alte Testament« (UB 2a Kath Gym 6a: 51).²⁴⁶

246 Letzteres stimmt inhaltlich nicht, doch ist dies hier nicht Gegenstand der Analyse. Mit Gleichsetzungen zwischen den Heiligen Schriften im Christentum und im Judentum hat sich das Kapitel »Christliche Perspektivierung« weiter oben befasst.

Diese Sequenz fällt insgesamt durch die deskriptiv und reproduktiv gehaltene Wissensabfrage auf, der Unterricht verläuft besonders routiniert und vorhersehbar. Es geht um das Judentum als Weltreligion, die Nebeneinanderstellung ist in der Kategorie Weltreligionen sozusagen impliziert. Explizite Nebeneinanderstellung (also die parallele Aufzählung auch anderer Religionen) kommt indes nur am Rande vor, was kein Zufall ist: Im späteren Interview äußert Herr Böhm, dass die Schulbücher den Vergleich zwischen Religionen meist verfrüht ziehen. Ihm sei es lieber, zunächst einmal jede Religion einzeln zu betrachten. Auch die dialogische Ausrichtung in Schulbüchern und Unterrichtsmaterialien finde er exzessiv und nicht immer zielführend (INT 2d Kath Gym: 79). Allerdings bleibt das Judentum auf die Ebene von Äußerlichkeiten reduziert und als Religion vereindeutigt – trotz der Aufmerksamkeit, die es im Unterricht bekommt, und trotz der gezielten Vermeidung unmittelbarer Parallelen durch Herrn Böhm.

Aus diesem diskursiven Korsett lässt es sich dann nur sehr schwer ausbrechen. In der nächsten Sequenz beschäftigt sich die Klasse mit dem Ablauf des Schabatts,²⁴⁷ und Herr Böhm sammelt Aussagen der Schülerinnen und Schüler und hält sie in Stichworten an der Tafel fest, sodass nach und nach von »Freitag-nachmittag« bis »Samstagabend« alle wichtigen Aktivitäten am Schabbat genannt sind. Die Wissensabfrage verläuft hier einmal mehr reproduktiv. Zudem kommen an vielen Stellen jene internalisierten Routinen zum Vorschein, bei denen Lernende den Unterricht unaufgefordert vorantreiben.

Ausnahmen bestätigen die Regel: Auf die Frage des Lehrers, ob der Schabbat auf die gleiche Art und Weise von allen Jüdinnen und Juden praktiziert werde, antwortet eine Schülerin, dass es sicherlich unterschiedlich sei, manche hielten sich »strenger« an die Regeln, andere »nicht so streng«. Der Lehrer bestätigt dies. Er stellt dann nicht sofort die nächste Frage, fährt also mit der routinierten Frage-Antwort-Abfolge nicht fort, sondern hält sich thematisch weiter bei der Vielfalt im Judentum auf, erklärt die orthodoxe und liberale Ausrichtung und versucht eine Annäherung an die Lebenswelt der Lernenden: »Wenn ich jetzt fragen würde, wer geht jeden Sonntag in die Kirche, würden sich nur sehr wenige melden. Und so ist das auch bei den Juden« (UB 2b Kath Gym 6b: 15). Der Lehrer zielt hier also vermutlich auf das Bild einer »Normalität«, indem er zeigt, dass es bei den Jüdinnen und Juden »wie bei uns« ist. Das Judentum ist in dieser Perspektive genauso vielfältig wie das Christentum. Daraufhin meldet sich ein Schüler, der Lehrer nickt ihm zu, aber der Schüler sagt nichts, was zur Aussage des Lehrers passen würde, sondern fährt mit der vorherigen Routine unaufgefordert fort: »Man isst am Schabbat in der Familie.« Herr Böhm fragt überrascht, »wie bitte?« Der Schüler wiederholt seine Aussage und der Lehrer kehrt daraufhin zur Routine zurück: »Ach so, jetzt wollen wir mal hier weiter machen«

247 Lehrer und Lernende verwenden den Begriff »Sabbat«.

(ebd.: 16). Man kann sich angesichts dieser quasi-mechanistischen, automatisierten Vorgehensweise der Klasse fragen, inwiefern Schülerinnen und Schüler die Ergänzungen und Nuancierungsversuche des Lehrers zum Thema Judentum wirklich aufnehmen.

Ähnlich verläuft der Dialog zwischen Lehrer und Klasse bezüglich der Zeit in jüdischen Familien am Freitagabend, wenn »gemeinsam gespielt, gesungen, gelacht« wird, wie eine Schülerin sagt. Herr Böhm versucht abermals, die Routine zu unterbrechen und fragt, ob die Lernenden selbst »auch so eine Familienzeit haben«. Er stellt also einen Bezug zwischen jüdischer Praxis und der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler her. Theresia antwortet kurz »manchmal«, der Lehrer fragt »manchmal?« und schaut fragend zu Theresia hinüber. Er scheint diese Brücke zwischen dem Judentum und den Lernenden ausbauen zu wollen. Theresia ignoriert aber die erwartungsvolle Mimik des Lehrers oder nimmt sie gar nicht erst wahr und setzt stattdessen unaufgefordert den routinierten Ablauf fort: »Und ähm nach dem Spielen und Gesang und so dann ähm am Ende des Abends beten sie ein Dankgebet« (UB 2b Kath Gym 6b: 22).

Ein dritter derartiger Moment, in dem die Routine dominiert, ereignet sich dann in Zusammenhang mit der Familienzeit am Samstag. Der Lehrer betont, dass diese Zeit im Judentum »etwas ganz Besonderes« und eine »sehr wertvolle Zeit« sei. Er sagt, dass auch er sich vorgenommen habe, mit seiner Familie zumindest an einem Tag am Wochenende viel Zeit zu verbringen, einen Spieleabend oder einen Ausflug zu machen. Er finde es »besonders schön, dass im Judentum ganz speziell auch dafür Zeit reserviert ist.« Caroline meldet sich, bekommt das Wort und sagt aber nichts zur wertvollen Familienzeit, sondern macht mir der Routine weiter: »Die Juden wünschen sich in der Synagoge ›Schabbat schalom« (UB 2b Kath Gym 6b: 26).

Vergleichbar oder zum Verwechseln ähnlich?

Vergleiche zwischen Religionen sind in den Schulbüchern aller Fächer verbreitet. Eine der Religionsschulbuchreihen bezieht sich in dieser Hinsicht auf einen Lehrplan, der »streng triadologisch« ausgerichtet ist, und begründet damit, dass Judentum, Christentum und Islam »auf jeder Doppelseite« verglichen werden (LB Kath Gym 2: 209). Arbeitsaufträge animieren zu Vergleichen auf einer hauptsächlich deskriptiven Ebene, sie fragen etwa, was »ähnlich, was unterschiedlich« bei den drei Weltreligionen (SB Evang RS 1: 178, ähnlich 179) oder bezüglich der Lebensfeste in Judentum und Christentum ist (ebd.: 188, ähnlich 190). Tabellarische Sortierungen werden gerade in Werte und Normen häufig angefordert, zum Beispiel: »Vergleiche die Religionen miteinander. Erstelle dazu

eine Tabelle« (SB WuN RS 1: 151; ähnlich SB WuN RS 3: 164; LB WuN RS 1: 198; LB WuN RS 2: 229; LB WuN RS 3: 53).

Wenngleich nicht nur Ähnlichkeiten, sondern auch Unterschiede herausgearbeitet werden sollen, birgt der häufig vorkommende, deskriptive Vergleich auch die Gefahr einer Verwechselbarkeit. Insbesondere eine der untersuchten Schulbuchreihen zeigt Sensibilität für die Grenzen der vergleichenden Nebeneinanderstellung. Trotz aller Gemeinsamkeiten seien Judentum, Christentum und Islam »klar zu unterscheiden« (SB Evang Gym 1: 68); Vergleiche sollten nicht in Gleichsetzungen münden (LB Evang Gym 1: 87); es solle keine »Vereinnahmung, Instrumentalisierung und Assimilation der jeweils anderen Religion« stattfinden, Schülerinnen und Schüler sollten nicht in Gefahr geraten, »die Religionen [zu] verwechseln« (ebd.: 72).

Tatsächlich gibt es im Unterricht derartige Momente der Verwechslung. Eine Schülerin nimmt beispielsweise zunächst an, dass es am Schabbat »wie bei uns an Weihnachten Geschenke gibt« (UB 3a Evang Gym 6: 11), was die Lehrkraft dann richtigstellt. Bei einem Vorwissens-Check halten die Lernenden an der Tafel Stichworte fest, die sie mit dem Judentum verbinden, und jemand schreibt »Gebetsteppich«, was der Lehrer dann im Plenum korrigiert (UB 2a Kath Gym 6a: 40). Ein Schüler sagt versehentlich, dass Mose »das ägyptische Volk« befreite, korrigiert sich aber dann und benennt die »Israeliten« (UB 4a Rel HS 6a: 119–220). Werden die Momente der Verwechslung also didaktisch eingefangen oder von Lernenden selbst korrigiert, so dienen sie im Unterricht als Lernmoment.

Es kann aber auch vorkommen, dass Verwechslungen aufseiten der Lehrkräfte stattfinden bzw. Richtigstellungen unvollständig bleiben und Unklarheiten weiterbestehen. In einer Klasse, in der Arbeitsblätter zum Judentum in Stillarbeit durchgenommen werden, meldet sich ein Schüler mit folgender Frage: »Die erklären hier auf dem Blatt nicht genau, was ein I-ni-tia-tions-ritus ist.« Er schaut die Lehrerin fragend an. Sie antwortet, dass ein Initiationsritus »zum Beispiel sowas wie die Beschneidung« ist, eine Aktion, mit der man »in den Kreis der Erwachsenen« aufgenommen werde (UB 6d Rel IGS 7a: 32). Vielleicht ist die Lehrerin an dieser Stelle unaufmerksam und bringt deshalb die jüdische Beschneidung mit dem Erwachsenwerden in Verbindung. Erst viel später nuanciert sie die Aussage, indem sie im Plenum präzisiert: »Ein Initiationsritus ist ein Ritual, um in den Kreis der Erwachsenen oder eben in diese Religion aufgenommen zu werden. Wir hatten als Beispiele Bar Mitzwa und die Beschneidung« (ebd.: 125–136). Es kann nun vermutet werden, dass sie die Beschneidung doch eher als Ritual zur Aufnahme in eine Religion einordnet (was nicht ganz stimmt, denn die Beschneidung steht im Judentum nicht für den Schritt in die Religion hinein), doch besteht letzten Endes große Unklarheit, und diese wird im Laufe der Unterrichtseinheit nicht mehr ausgeräumt. Vielmehr vergleicht ein weiterer Schüler die Bar Mitzwa als Ritual der »Religionsmündigkeit« mit der »Taufe im

Christentum«, was die Dinge noch mehr verwirrt, und wieder von niemandem richtiggestellt wird (ebd.: 121–124).

Es fragt sich hierbei, ob derartige Unaufmerksamkeiten nicht auch mit dem Unterrichtsgeschehen auf einer sehr pragmatischen Ebene zu tun haben: Stillarbeit ist selten wirklich still, die Lehrkraft geht von einer Person oder Gruppe zur anderen und klärt Fragen bzw. vergewissert sich, dass gut gearbeitet wird. Schülerinnen und Schüler stellen ihre Fragen so gut wie gleichzeitig, nebenher ist auch immer wieder Technisches zu klären (iPads funktionieren nicht, der Stift ist leer, ein Blatt fehlt). Zudem gibt es in jeder Klasse Lernende, die den Unterricht stören, andere, die sich schnell ablenken lassen, und wiederum andere, die schnell arbeiten und dann Leerlauf haben, es besteht also immer Bedarf an didaktischer Differenzierung und Intervention. Unter diesen Bedingungen ist es zwar bedauerlich, aber nicht wirklich überraschend, dass Dinge übersehen werden. Es kann aber auch sein, dass es sich bei den unkorrigierten Verwechslungen manchmal um Wissenslücken aufseiten der Lehrkraft handelt. Eine Religionslehrerin sagte im Interview für diese Studie, dass es zwar erstrebenswert sei, den Unterricht stets »trialogisch« auszurichten, allerdings müssten die Lehrkräfte dann auch »entsprechend geschult sein« (INT 4c Rel HS: 41). Sie selbst habe sich im Studium ausführlich mit dem Islam beschäftigt, dafür seien Buddhismus und Hinduismus für sie »blinde Flecke« (ebd.: 43–45).

Bei den Verwechslungen kann es aber auch um strategische Analogien gehen, die den Schülerinnen und Schülern zunächst helfen sollen, einen Bezug zur eigenen Lebenswelt herzustellen, die dann aber wieder dekonstruiert werden. Wenn der Begriff »Rabbiner« von Lernenden mit einer Analogie zum christlichen Geistlichen erklärt wird (»ich glaube es ist dieser, der vorne steht, quasi wie ein Pastor, und sonntags den Gottesdienst führt«, UB 3a Evang Gym 6: 10; ähnlich UB 2a Kath Gym 6a: 39) oder wenn eine Schülerin eine Parallele zwischen Schabbat und Sonntag zieht (»Schabbat ist eine Art Sonntag, da gehen sie in die Synagoge«, UB 3a Evang Gym 6: 11), dann ist die Gefahr einer Gleichsetzung einerseits groß und es handelt sich schlicht um sachliche Fehlinformationen, andererseits ist eine Nähe zur eigenen Lebenswelt hergestellt, mit der man differenzierend und korrigierend weiterarbeiten kann. Von der Nähe zur eigenen Lebenswelt hängt es nämlich auch ab, ob ein Gegenstand überhaupt als relevant und spannend bzw. lernwürdig erachtet wird. Wie eine Lehrerin für katholische Religion im Interview betonte, sei die Bar Mitzwa bei ihren Schülerinnen und Schülern in den jungen Jahrgängen der Sekundarstufe I stets ein »beliebtes Thema, denn damit können sie sich identifizieren.« Da die meisten in dem Alter bereits die Kommunion durchlaufen hätten, wüssten sie, dass die Bar Mitzwa »die Entsprechung davon im Judentum« sei. Dies stelle einen wichtigen »Ankerpunkt« für den Unterricht dar, der dann ausdifferenziert werden könne (INT 1c Kath Gym: 21). Analogien sind also auch Brücken. Interveniert eine Lehrkraft oder jemand

anderes aus der Klasse, kann die Verwechslung richtiggestellt werden, sodass zum Schluss idealerweise über Ähnlichkeiten und Unterschiede Klarheit herrscht.

Die strikte Nebeneinanderstellung von Judentum und Christentum kann aber interessanterweise auch zur Folge haben, dass Überschneidungen und Gemeinsamkeiten unsichtbar gemacht werden. Tabellarische Nebeneinanderstellungen sind methodisch besonders anfällig dafür, da dort meist separate Spalten zu sehen sind. Diese eignen sich gut dafür, Kategorien separat darzustellen und Unterschiede deutlich zu machen, sie sind aber weniger dafür geeignet, Verschränkungen und Relationen zu veranschaulichen. Beispielsweise tendieren Tabellen, welche Tora und christliche Bibel vergleichen, dazu, die beiden Bücher als völlig separate Kategorien zu konstruieren, die sie angesichts der Überschneidungen nicht wirklich sind. So lauten in einer Tabelle die Einträge zur Tora: »Umfang: 5 Bücher«, »Sprache: Hebräisch«, die Einträge zur christlichen Bibel hingegen: »Umfang: 73 Bücher«, »Sprache: Hebräisch und Griechisch« (LB Kath Gym 1: 222; ähnlich LB Kath Gym 2: 210; SB WuN Gym 1: 176; LB Evang RS 2: 289). Es entsteht der Eindruck, die Heiligen Schriften seien komplett unterschiedlich und die gemeinsame Sprache der Urschrift ein Zufall.

Auf einer etwas anderen Ebene stellen weitere Schulbuchabschnitte Gemeinsamkeit her. Ein Schülerband beschäftigt sich mit dem Spannungsverhältnis zwischen dem Festhalten an religiösen Traditionen und dem Trend der Säkularisierung. Er stellt auf einer Doppelseite Judentum und Katholizismus nebeneinander (SB Kath RS 3: 224f.) bzw. zitiert die Stellungnahme eines Rabbiners in der *Jüdischen Allgemeinen* (ebd.: 224) und eine »Perspektive für junge Menschen in der katholischen Kirche« (ebd.: 225). Der dazugehörige Lehrerband betont das Spannungsfeld zwischen »Forderungen nach Veränderungen der Glaubensgemeinschaft« und traditionellen Vorstellungen in den »abrahamitischen Religionen« (LB Kath RS 3: 230f.) – er stellt also etwas in den Vordergrund, das den Religionen heute gemeinsam ist. Den Arbeitsaufträgen entsprechend sollen Schülerinnen und Schüler dann diskutieren, warum Religionsgemeinschaften immer mehr Anhängerinnen und Anhänger verlieren, zudem sollen sie sich darüber austauschen, in welcher Weise Religionsgemeinschaften Jugendliche besser erreichen könnten (SB Kath RS 3: 225). Insgesamt gelingt es dieser Seite, das Bild eines modernen, lebendigen Judentums zu vermitteln, das vor den gleichen Herausforderungen wie die katholische Kirche steht. Gleichzeitig passt das Schulbuch das Judentum als Betrachtungsgegenstand forciert an die Vergleichskategorie »Religion« an. Das Judentum wird vereindeutigt, um sich in den Vergleich einzugliedern. Dabei ignoriert das Schulbuch die unterschiedlichen jüdischen Vorstellungen davon, was Judentum eigentlich ist: Ein extrem säkulares Judentum ist immer noch Judentum, und selbst eine jüdische Person, die sich aus ihrer religiösen Umgebung löst, versteht sich noch als jüdisch. Das

Judentum verliert in diesem Sinne keine Anhänger, es sei denn, sie konvertieren zu einem anderen Glauben.

Eine letzte Ausprägung von Verwechslung im weitesten Sinne ist das subtile Subsumieren des Judentums unter das Christentum. Illustriert werden kann dies mit einem kurzen Einblick in den Religionsunterricht einer sechsten Klasse an einer Hauptschule. Die Lehrerin, Laura Henningson, hatte der Verfasserin im Vorfeld geschrieben, dass sowohl christliche und muslimische als auch religiös ungebundene Schülerinnen und Schüler ihren Kurs besuchen. Aktuell werde das Thema Mose behandelt. Sie habe einen »bibelkundlichen Zugang gewählt, der im Rahmen von Rollenspielen durch Innenperspektiven der Figuren ergänzt wird.«²⁴⁸ Im Rahmen der einleitenden Wiederholung fragt die Lehrerin dann die Klasse, um wen es in der letzten Stunde ging. Ein Schüler namens Aldo meldet sich zu Wort und sagt: »Moses. Ähm Musa – Moses.« Die Lehrerin bestätigt und fragt zurück: »Warum sagen wir beide Namen?« Aldo antwortet: »Also Musa heißt er bei den Moslems und Moses heißt er bei den Juden oder bei den Christen.« Die Lehrerin schreibt an das Whiteboard »Musa« und darunter »Mose« (UB 4a Rel HS 6a: 48–51). Moscheh kommt also weder bei Aldo noch bei Frau Henningson zur Erwähnung, stattdessen subsumieren ihn beide unter den christlichen Mose. Auch in der darauffolgenden Stunde, eine Woche später, werden nur die beiden Namen am Whiteboard festgehalten, die Lehrerin schreibt dort: »Gott sagt Mose/Musa, er solle sein Volk aus Ägypten holen« (UB 4b Rel HS 6b: 91).

Im darauffolgenden Interview sagt die Lehrerin, sie verwende beide Namen, weil zwei muslimische Schüler am Kurs teilnähmen, und diese müssten sich »abgeholt fühlen, denn wenn ich am Ende sage, ›wir reden jetzt über Mose«, bringt mir der ganze Grundgedanke mit dem Abraham und dem Trialog nichts« (INT 4c Rel HS: 68f.). Allerdings tritt das Judentum im beobachteten Unterricht eigentlich gar nicht in Erscheinung, obwohl es sich um eine zentrale Figur des Judentums handelt. Vielmehr wird neben der muslimischen Tradition eine gemeinsame jüdisch-christliche suggeriert, in der das Christliche das Jüdische (zumindest auf Ebene der Namen) vereinnahmt.

»Damit man die Tora nicht vergisst«

Anhand von Nebeneinanderstellungen lässt sich Allgemeines über Religion und ihre »Funktionsweise« lernen, wie den Zielformulierungen in manchen Büchern entnommen werden kann. Es geht hier »darum, zu verstehen, wie Religionen

248 E-Mail LH, 18. November 2024.

»funktionieren« (SB Evang Gym 1: 3). Ein didaktischer Hinweis in einem Lehrmaterial hebt hervor:

Von der Wertevermittlung über die Erlösungs- bzw. Auferstehungshoffnung bis hin zum Verhältnis des Menschen zu Natur und Umwelt werden unterschiedliche Antworten und Angebote von Judentum, Christentum, Islam sowie Buddhismus/Hinduismus und Taoismus exemplarisch gegenübergestellt, sodass die Schülerinnen und Schüler Merkmale religiöser Weltanschauung darstellen [...] können. (LB WuN Gym 3, didaktischer Hinweis zu SB WuN Gym 3: 174–215)

Eine anthropologische Dimension des Religiösen²⁴⁹ kristallisiert sich hier aus einem Nebeneinander der Religionen heraus.

Das Judentum steht im Fokus zweier Unterrichts-Doppelstunden (mit einer Woche Abstand dazwischen) im Fach katholische Religion an einem Gymnasium. Es handelt sich um die erste Annäherung einer sechsten Klasse an das Thema. Die Lehrerin Annkatrin Bleckert stellt das Judentum als eigenständige Religion in den Fokus des Unterrichts und zieht nur sehr am Rande Parallelen zwischen Judentum und Christentum. Wie sie später im Interview betont, ist dies eine bewusste Entscheidung: »Ich nehme das Judentum so für sich. Es ist halt eine eigenständige Religion« (INT 1c Kath Gym: 29).

Ihr übergreifendes Ziel im Unterricht ist es, die Schülerinnen und Schüler zum Transfer und zur Reflexion zu animieren, sodass sie nicht nur Sachwissen über das Judentum »anhäufen«, wie sie selbst formuliert. Allerdings kristallisiert sich im Laufe der beobachteten Unterrichtseinheiten heraus, dass sich die Klasse die meiste Zeit doch auf der Ebene von Basiswissen, Reproduktion und Deskription aufhält. Es gelingt nur einigen wenigen Lernenden, zu Transfer und Reflexion zu gelangen (bzw. es zum Ausdruck zu bringen), obwohl die Lehrerin sehr viel Arbeit in diese Richtung leistet. Aus dem Vergleich Judentum-Christentum bleibt vor allem das Sachwissen über das Judentum.

Thematisch geht es in den Unterrichtsstunden um den jüdischen Festkalender. Methodisch ist vorgesehen, dass Schülerinnen und Schüler in kleinen Gruppen jeweils ein Plakat zu einem jüdischen Fest (ausnahmsweise zwei Festen) erstellen. Sie sollen zunächst Informationen über Rosch ha-Schana, Sukkot und Simchat Tora, Schawuot, Purim bzw. Chanukka recherchieren und dann eine Tabelle mit zwei Spalten ausfüllen: »Warum wird das Fest gefeiert bzw. woran erinnert es?« sowie »Brauchtum und Symbole«. Auf dieser Grundlage sollen sie dann das Infoplatat für das jeweilige Fest entwerfen und es mit Fotos aus dem Internet oder mit selbstgemalten Bildern illustrieren. Die Plakate sollen abschließend im Plenum vorgestellt werden. Für die Informationsrecherche hat die

249 Vgl. Martin Rothgangel, »Religion und Religionsdidaktik«, in: Horst Bayrhuber u. a. (Hg.), *Auf dem Weg zu einer Allgemeinen Fachdidaktik. Allgemeine Fachdidaktik*, Band 1, Münster/New York: Waxmann, 2017, 123–136, 126.

Lehrerin selbstverfasste Infoblätter über die Feste mitgebracht und in der Klasse verteilt, es steht aber auch das Schulbuch als Quelle zur Verfügung.²⁵⁰ Darüber hinaus besteht die Möglichkeit, auf dem iPad beispielsweise die Webseite www.religionen-entdecken.de aufzurufen oder – wie die Lehrerin sagt – »zur Not auch Wikipedia« (UB 1a Kath Gym 6a: 26).

Frau Bleckert betont immer wieder, dass das Infoplatat mit einem Fest ergänzt werden soll, das in den Familien der Schülerinnen und Schüler gefeiert wird und Gemeinsamkeiten und Unterschiede zum jeweiligen jüdischen Fest aufweist. Zudem fordert sie die Lernenden auf, zu überlegen, »welche Bedeutung Feste und Feiertage für die Gemeinschaft der Juden« haben. Die Lehrerin verwendet hier eine ungewöhnliche Formulierung – »Gemeinschaft der Juden« – vielleicht auch, um das Judentum als Religionsgemeinschaft in den Mittelpunkt zu stellen oder um auf die Bedeutung der Feste für das Kollektiv aufmerksam zu machen. Die Aufgabenstellung ist auch an der Leinwand zu sehen (UB 1a Kath Gym 6a: 27–35).

Die Schülerinnen und Schüler arbeiten engagiert an den Plakaten, viele strahlen Begeisterung aus, es wird in den Gruppen laut diskutiert, gemeinsam recherchiert und beraten. Zu beobachten ist gleichzeitig, dass die Lernenden sich vor allem auf der Ebene von Basiskonzepten über die Feste bewegen (»Wie lange wird Sukkot gefeiert?«, UB 1a Kath Gym 6a: 54; »Wo wird die Torarolle aufbewahrt?«, ebd.: 64). Zudem steht Methodisches im Fokus, es geht zum Beispiel um das Anordnen der unterschiedlichen Informationen auf dem Plakat (ebd.: 48), und technische Aspekte werden häufig zur Sprache gebracht.

Frau Bleckert geht von einer Gruppe zur anderen, klärt Fragen bilateral, ermutigt die Schülerinnen und Schüler aber auch immer wieder, die transferorientierten Arbeitsaufträge zu berücksichtigen. Sie sagt rund zwölf Mal in abwechselnder Formulierung: »Und dann überlegt ihr, was für ein Fest in euren Familien gefeiert wird « (UB 1a Kath Gym 6a: 46); »Überlegt auch, welche Bedeutung diese Feiertage für die Gemeinschaft der Juden haben« (ebd.: 48); »Welche Bedeutung hat denn der Feiertag, was passiert, wenn Juden ihn nicht mehr feiern? Was passiert, wenn ihr den Festtag mit eurer Familie nicht mehr feiert?« (ebd.: 52).

Bemerkenswerterweise scheinen die Schülerinnen und Schüler aber immer wieder von derartigen Aufforderungen der Lehrerin überrascht zu sein. Obwohl Frau Bleckert ihren Auftrag im Plenum und in den Gruppen etliche Male wiederholt, fragt eine Schülerin verwundert: »Ach, sollen wir das auch überlegen?« (UB 1a Kath Gym 6a: 46). Sogar in der zweiten Doppelstunde, in der die finale Präsentation der Plakate im Plenum ansteht, reagieren die Lernenden mit

250 Es handelt sich um: Markus Tomberg, *Leben gestalten 1: Unterrichtswerk für den Katholischen Religionsunterricht 5. und 6. Jahrgangsstufe*, Stuttgart/Leipzig: Ernst Klett, 2016.

Staunen. Die Lehrerin ruft die Aufgabenstellung in Erinnerung: »So. Es waren ja noch ein paar andere Fragen, die mit der Bedeutung der jüdischen Feste für die Gemeinschaft zu tun hatten.« In der Klasse wird es schlagartig still, die Lehrerin fährt fort: »Darüber habt ihr auch nachgedacht, oder?« Ein Schüler sagt verwundert: »Was?« Die Lehrerin erklärt geduldig ein weiteres Mal, dass sie »letzte Woche« immer wieder aufgefordert habe, über die Bedeutung der Feste für die »Gemeinschaft der Juden« nachzudenken. »Ich zeige euch das nochmal, wir können es dann aber auch spontan besprechen«, sagt Frau Bleckert, wischt über ihr iPad, zeigt die Aufgabenstellung noch einmal an der Leinwand und liest vor. »Hier: ›Welche Bedeutung haben Fest- und Feiertage für die Gemeinschaft der Juden?‹ Das ist eine Frage, die sich alle stellen sollen. Haben wir auch letzte Woche schon in jeder Gruppe erwähnt« (UB 1b Kath Gym 6b: 13). Es ist bemerkenswert, wie selbstverständlich sich die Klasse auf der Ebene der Akkumulation von Sachwissen aufhält und wie schwer es zu sein scheint, sich davon weiterzubewegen.

Der Verfasserin fällt ein besonders eifriger Schüler namens Antonius auf. Er ist Teil der Gruppe, die sich mit Sukkot und Simchat Tora beschäftigt. Antonius spricht schnell, arbeitet sehr zielgerichtet und wirkt mitunter überengagiert. Er vergewissert sich unzählige Male bei der Lehrerin, ob das, was er recherchiert und notiert hat, »richtig« ist. Dabei geht es immer um Sachinformationen über Simchat Tora. Während die Gruppen arbeiten, sagt Frau Bleckert der Verfasserin leise: »Antonius ist so unsicher. Er kommt jede Stunde zu mir und fragt: ›Wie war meine Leistung? Was habe ich mündlich für eine Note? War das gut?‹ Ich versuche ihm beizubringen, dass er seiner eigenen Leistung vertrauen muss« (UB 1b Kath Gym 6b: 29).

Immer wieder ermutigt die Lehrerin Antonius, auf die höhere Abstraktionsebene zu gehen. Sie fragt: »Welche Bedeutung hat es für eine Religionsgemeinschaft, wie zum Beispiel der des Judentums, dass es für die Tora ein eigenes Fest gibt?« Es braucht einige derartige Aufforderungen, auch kindgerechte Hilfestellungen *ex negativo* (»Könnte man derartige Feste weglassen? Würde das irgendwas verändern?«), bis Antonius sich aus seiner mechanistischen Wiederholung von Sachinformationen löst. Dann findet er aber die Antwort, wie es scheint, relativ mühelos: »Juden feiern Simchat Tora, damit man die Tora nicht vergisst!« (UB 1a Kath Gym 6a: 54). Er ist also durchaus in der Lage, die Frage der Lehrerin zu beantworten und herauszufinden, dass das Feiern eines Festes zum Erhalt der Kernbestandteile einer Religion beiträgt. Nur ist er in der Klasse im beobachteten Unterricht einer der wenigen, die diese Ebene erreichen bzw. es zum Ausdruck bringen, und es braucht zahlreiche Hilfestellungen, um die Routine der Reproduktion überhaupt zu verlassen.

Jüdische Stimmen

Dass Nebeneinanderstellung zur Normalisierung von Vielfalt beiträgt, äußert sich auch darin, dass Schulbücher Menschen mit verschiedenen Hintergründen eine Stimme geben und sie als Subjekte anrufen.²⁵¹ Doch welche Stimmen sprechen auf welche Weise für das Judentum?

Nicht selten lassen die Lehrwerke Kinderfiguren als Vertreterinnen und Vertreter der Religionen auftreten – in Werte und Normen auch als Vertreterinnen und Vertreter atheistischer/areligiöser Positionen (z. B. SB WuN RS 2: 139). Mitunter führen die Figuren durch ganze Kapitel (z. B. SB Kath Gym 1: 154–171), oder aber sie sind in kürzeren Schulbuchpassagen literarischen Texten entnommen (SB Evang Gym 1: 58). Diese fiktiven Charaktere ermöglichen es, archetypische, vergleichbare Sachverhalte nebeneinander zu stellen oder im Dialog zu erörtern.²⁵² Ein Lehrerbuch für Werte und Normen begründet die erfundenen Kinderfiguren wie folgt:

Um das Interesse der Schülerinnen und Schüler zu wecken, werden in diesem Kapitel die Religionen Islam, Judentum und Christentum durch einzelne Protagonisten eingeführt. Dieser Zugang schafft Identifikation und verdeutlicht, dass Religionen keine abstrakte Gedanken-Gebäude sind, sondern konkrete Menschen mit ihrem Glauben hinter jeder Religion stehen. (LB WuN RS 1: 191)

Die Jugendlichen gehören also der Altersgruppe der Lernenden an und sollen lebensnah Perspektiven aus den jeweiligen Religionen vermitteln (auch wenn, wie angemerkt werden muss, dahinter doch keine »konkreten Menschen« stehen).

Ein pragmatischer Grund für dieses didaktische Konstrukt kann sein, dass authentische und altersangemessen sprechende Stimmen im Verlag nicht verfügbar sind.²⁵³ Eine Ausnahme im Sample bildet das Schulbuch SB Kath Gym 2, in

251 Vgl. Marcus Otto und Riem Spielhaus, »Schulbuch – Macht – Migration. Die Anrufung von Subjekten der Migration in Aufgabenstellungen« in: Sylvia Schütze und Eva Matthes (Hg.), *Migration und Bildungsmedien*, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 2020, 279–289, 287.

252 Bemerkenswert ist im Vergleich zu Vorgängerausgaben bestimmter Schulbücher, dass aktuelle Ausgaben nicht mehr nur eine schlichte Nebeneinanderstellung konstruieren, in der etwa die Kinderfiguren nacheinander zu Wort kommen. Vielmehr sind in den analysierten Schulbüchern Dialogsituationen, wenn nicht gar »Freundschaften« zwischen den fiktiven Kindern inszeniert. Auch dies kann als Beitrag zur Konstruktion von Gemeinsamkeit und Augenhöhe interpretiert werden (etwa SB Kath RS 2: 158; SB Evang Gym 1: 63; SB Evang RS 1: 178; SB Evang RS 3: 112; LB WuN Gym 1, Arbeitsblatt zu SB WuN Gym 1: 158f.).

253 Vgl. Willems und Dihle, »Wer repräsentiert ›das‹ Judentum?«, 609; s. auch Karlo Meyer, »Judentum und Islam unterrichten – ein systematisierender Blick auf exemplarische Medien und Materialien in der Sekundarstufe I«, in: Altmeyer u. a. (Hg.), *Judentum und Islam unterrichten*, 232.

dem tatsächlich existierende Gläubige der drei Religionen über den eigenen Glauben berichten. Dies sind die liberale Jüdin Judith Marach, der Muslim Ferdi Yildirim und die Christin Liz Sheyla Mosquera-Grote (SB Kath Gym 2: 146f.).

Weitere authentische jüdische Stimmen in den Schulbüchern kommen von Menschen, die nicht aus dem realen Umfeld der Schülerinnen und Schüler stammen: Persönlichkeiten wie Schalom Ben-Chorin und Marek Halter (s. Kapitel »Universalisierung«), Elie Wiesel (SB WuN Gym 3: 188), Stéphane F. Hessel (SB Evang Gym 2: 145), Else Frenkel-Brunswik (SB Evang Gym 3: 35), Tovia Ben-Chorin (ebd.: 45) und Viktor Emil Frankl (LB WuN Gym 2, Arbeitsblatt zu SB WuN Gym 2: 116f.) haben neben der Zugehörigkeit zum Judentum eine weitere Gemeinsamkeit, und zwar haben sie die Shoah überlebt oder sind Nachfahren von Shoah-Überlebenden. Sie evozieren allerdings nicht die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler.²⁵⁴

Jüdisches Leben ist andersherum auch ohne jüdische Individuen oder namentliche Nennungen in den Schulbüchern präsent, beispielsweise in einer seitenfüllenden Abbildung von zahlreichen unterschiedlichen Kippot (SB Evang Gym 1: 68), die für die »Vielfalt jüdischen Lebens« steht (LB Evang Gym 1: 92). Allerdings werden derartige Bilder in der Forschung auch kritisiert, da sie anonym und kontextlos sind,²⁵⁵ nicht wirklich jüdisches *Leben* zeigen und für einen konturloses »judaïsme passe-partout«²⁵⁶ stehen.

Des Weiteren signalisieren Schulbücher, dass jüdisches Leben vielerorts nur noch in »Spuren« vorhanden ist, sodass die Begegnung von Mensch zu Mensch vor allem als anzustrebendes Ideal und nicht wirklich als realisierbar erscheint (SB Kath Gym 2: 142, s. auch das Kapitel »Viktimisierung«). So kommen Jüdinnen und Juden in den Schulbüchern insgesamt zwar vor – wie die obigen Beispiele zeigen –, sie sind aber nicht (oder höchstens nur potenziell) Teil der Lebensrealität der Schülerinnen und Schüler.²⁵⁷

Eine Frage in diesem Kontext ist, inwiefern Jüdinnen und Juden im Schulbuch überhaupt *als Subjekte* sichtbar werden.²⁵⁸ Die Antwort lautet, dass Lehrwerke

254 Zudem tragen sie nicht unbedingt jüdische Binnenperspektiven bei, sie treten nicht zwangsläufig als Jüdin oder Jude in Erscheinung. Vgl. auch Willems und Dihle, »Wer repräsentiert ›das‹ Judentum?«, 619.

255 Vgl. Hirsch und Mc Andrew, *Le traitement du judaïsme*, 107 und 109.

256 Ebd., 112.

257 Im Unterricht lockert sich dieser Eindruck auf: Jüdische Stimmen waren im beobachteten Unterricht durchaus präsent. Eine Klasse führte per Videokonferenz ein Gespräch mit einer jüdischen Schriftstellerin (UB 6c Rel IGS 7exp), eine Lehrerin zeigte Musikvideos einer jüdischen A-cappella-Band aus New York (UB 3a Evang Gym 6), eine andere Klasse schaute sich eine Kurzdokumentation über die Heilige Schrift an, in der auch jüdische Stimmen zu Wort kamen (UB 3c Evang Gym 5b), zudem berichteten mehrere Lehrkräfte, dass sie mit ihren Klassen jüdische Gemeinden besuchen (INT 1c Kath Gym; INT 2d Kath Gym; INT 5c Evang Gym).

258 Vgl. Otto und Spielhaus, »Schulbuch – Macht – Migration«, 287.

generell nicht von einer Schülerschaft ausgehen, in der Jüdinnen und Juden wirklich vertreten sind, obwohl vereinzelt diese Möglichkeit zumindest nicht ausgeschlossen wird.²⁵⁹ Anders als Jüdinnen und Juden machen sich muslimische und/oder migrantisch gelesene Jugendliche als Teil der Schülerschaft in Schulbüchern des Fachs Werte und Normen besonders häufig bemerkbar, hier findet mehr noch als in den Religionsschulbüchern so etwas wie eine Normalisierung religiöser bzw. migrationsbedingter Vielfalt im imaginierten »Wir« des Schulbuchs statt.²⁶⁰ Insbesondere die Schulbuchreihe für mittlere Schulformen macht Jugendliche mit Namen wie »Tarek« und »Amir« (SB WuN RS 1: 11), »Meryem« und »Murat« (SB WuN RS 2: 31 und 51) sichtbar, sie erwähnt Eltern, die aus der Türkei kommen (SB WuN RS 1: 20), schreibt über die Freundschaft zwischen »Salim« und »Jan« (ebd.: 23) und thematisiert die Tatsache, dass manche Mädchen in der Klasse ein »Kopftuch« tragen (ebd.: 98f.).

Es erfolgt also an nicht wenigen Stellen eine Bezugnahme auf migrationsbedingte Vielfalt und der Islam wird durchaus als Teil der Lebenswelt der Lernenden dargestellt. Gleichzeitig sind es an keiner Stelle im Sample jüdische Jugendliche, die auf diese Weise in die Lebenswelt der Lernenden bzw. das »Wir« inkludiert werden. Dabei würde die Adressierung der Schülerinnen und Schüler als (potenzielle) Jüdinnen und Juden etwa in Arbeitsaufträgen eine starke Subjektivierung und somit eine Inklusion ins »Wir« des Schulbuchs bedeuten, ohne dass produktionspragmatische Überanstrengungen (bzw. viel Platz auf der Schulbuchseite) nötig wären. Stattdessen vermitteln die Lehrwerke eher die Information, dass man in Deutschland theoretisch auch jüdisch sein kann, aber reales jüdisches Leben wird nicht wirklich mit einbezogen. Somit ist das Judentum einmal mehr Teil einer Aufzählung, es bekommt jenseits der formelhaften Nebeneinanderstellung selten ein konkretes, nahbares Gesicht.

Auch im Negativen ähnlich

Wie bereits gezeigt, konstruieren die untersuchten Schulbücher insbesondere in religionskundlich oder trilateral-interreligiös orientierten Einheiten mithilfe von Nebeneinanderstellungen Äquidistanz. Dabei geht es nicht nur darum, dass

259 So lädt ein katholisches Schulbuch Lernende ein, »deine jüdischen und muslimischen Mitschülerinnen und Mitschüler [zu befragen], ob und wie sie ihre Lebensfeste gefeiert haben« (LB Kath Gym 2: 236). Nüchterner formuliert es ein Lehrband: »In den meisten Klassen der Sekundarstufe I gibt es Angehörige verschiedener Religionsgemeinschaften, zumindest aber Muslime« (LB Evang RS 1: 296).

260 Dies bedeutet aber nicht, dass Muslime und Migrationsandere in den Schulbüchern stets auch substantiell als Teil des »Wir« dargestellt werden. Im Gegenteil: Othring ist an vielen Stellen im Sample festzustellen; dies ist aber nicht Gegenstand dieser Arbeit.

Religionen in Bezug auf Riten, Bräuche, den Festkalender und typische Gerichte viel gemeinsam haben. Die Religionen sind in den Lehrwerken auch sozusagen im Negativen gleichwertig – also wenn es beispielsweise um den Ausschluss Andersgläubiger und starre religiöse Überzeugungen geht. Die drei monotheistischen Religionen bzw. ihre Angehörigen sind laut manchen Lehrwerken in gleichem Maße an Konflikten beteiligt, alle können in gleichem Maße Menschen anderen Glaubens diskriminieren oder fundamentalistische Positionen vertreten. Dies entspricht der Realität, diese Positionen gibt es – die Nebeneinanderstellung erweckt im Schulbuch aber auch den Eindruck einer krampfhaften gemeinsamen Erwähnung aller drei Religionen unabhängig vom Kontext. Anhand eines Arbeitsblatts über »Jerusalem – heilige Stadt der Religionen« sollen Lernende über die Frage reflektieren, warum es »Spannungen der drei abrahamitischen Religionen« gibt (LB Kath RS 1: 245). Bezüglich des Umgangs mit Atheismus in früheren Zeiten schreibt ein Lehrerband, dass es damals wenige Menschen gab, die sich als Atheisten verstanden; »Sie wären von Juden, Muslimen und Christen wahrscheinlich verfolgt worden« (LB WuN RS 2: 235). Im Hinblick auf Fundamentalismus heißt es an anderer Stelle: »Juden, Christen und Muslime werden einander sehr ähnlich, wenn sie fanatisch und extrem werden« (SB Kath Gym 2: 22; s. auch SB Evang Gym 3: 43; SB Kath RS 2: 214).²⁶¹

Zudem stellen Schulbücher die Religionsgemeinschaften in Bezug auf ihre Reaktionen auf Rechtsextremismus nebeneinander. Der Schülerband SB Evang Gym 3 zitiert unter dem Titel »Wie gehen Religionen und Weltanschauungen mit Rechtsradikalismus um?« eine Stellungnahme der Deutschen Buddhistischen Union gegen Rassismus und Rechtsradikalismus. Hier werden die NSU-Morde, das Attentat auf Walter Lübcke und der versuchte Anschlag auf die Synagoge in Halle nebeneinander erwähnt (146). Darauf folgend zitiert das Schulbuch eine Stellungnahme anlässlich der Enthüllung der Gedenktafel an der Synagoge in Halle, in der sich der Vorsitzende des Zentralrats der Juden gegen Fanatismus allgemein äußert (ebd.: 147). Ein Arbeitsauftrag lädt Schülerinnen und Schüler dann ein, herauszuarbeiten, »wie sich die offiziellen Institutionen von Judentum, Islam, Christentum und Buddhismus in Deutschland zu Rechtsextremismus und

261 Nebeneinanderstellungen in Bezug auf starre Religionsauffassungen gibt es im Sample gelegentlich auch mit mehr als drei Akteuren: »Fundamentalistische Hindus, Buddhisten, Muslime, Juden und Christen – Fundamentalismus gibt es in allen Religionen weltweit« (SB Kath Gym 2: 20; ähnlich SB Evang Gym 3: 42). Im Fall des Fundamentalismus konstruieren Nebeneinanderstellungen dabei nicht nur Äquidistanz zwischen den Religionen, sondern arbeiten gelegentlich gezielt gegen ein Ungleichgewicht, das in Medien und gesellschaftlichen Debatten gegeben ist, wie ein Lehrerband erklärt: »Dass extremer religiöser Fundamentalismus auch das Christentum und Judentum und nicht nur ausschließlich den Islam betreffen kann, ist vielen Jugendlichen nicht bewusst« (LB Evang Gym 3: 51). Die Egalisierung im Schulbuch korrigiert in diesem speziellen Fall also ein im Diskurs vorhandenes, einseitiges Bild.

Rassismus verhalten« (ebd.). Sichtbar wird hier, wie das Schulbuch die Positionen nebeneinanderstellt – sie sind alle gegen Gewalt. Darüber hinaus stellt es aber auch die unterschiedlichen Gewalterfahrungen nebeneinander und subsumiert sie unter Rassismus, Rechtsextremismus und Rechtsradikalismus. Dies schafft das Bild eines demokratischen Miteinanders und einer Solidarität gegen Gewalt, zudem zeigt es, dass viele unterschiedliche Gruppen Opfer von Diskriminierung sind, es nivelliert aber gleichzeitig Differenzen und lässt Antisemitismus in vermeintlichen Oberkategorien verschwinden (s. das Kapitel »Viktimisierung«).

Nivellierung zwecks Harmonie

Schließlich kommen Nebeneinanderstellungen oft in Kontexten vor, in denen es um ein gedeihliches Zusammenleben in der Gesellschaft geht. Viele Schulbücher befassen sich mit gemeinsamen Projekten der Religionen, etwa mit dem »House of One« in Berlin, das Synagoge, Kirche und Moschee beherbergt (SB Evang Gym 3: 43; SB Kath RS 1: 188; LB Evang Gym 3: 58), mit der Drei-Religionen-Grundschule in Osnabrück als »gelingendes interreligiöses Miteinander« (SB Evang Gym 2: 126f.; LB Evang Gym 2: 183), dem interreligiösen Musikprojekt »TRIMUM« in Stuttgart (LB Kath Gym 2: 225, 234f.), der Organisation »Religions for Peace« (SB Evang Gym 3: 145), dem Kunstprojekt »Engel der Kulturen« (SB WuN Gym 1: 153; SB Evang Gym 1: 69) und dem Projekt »Weltethos« (SB WuN Gym 2: 185; SB Kath RS 3: 204; LB Kath Gym 3: 17; SB Kath Gym 3: 140f.). Eintracht steht im Fokus, wenn Lernende sich mit der These auseinandersetzen sollen, dass »die Religionen überall auf der Welt die gleichen Lehren über das richtige Leben verkünden« und Beispiele hierzu »aus der jüdischen, der christlichen, der islamischen und der buddhistischen Ethik« finden sollen (LB WuN Gym 3, Arbeitsblatt zu SB WuN Gym 3: 186f.).

Einige der für diese Studie interviewten Lehrkräfte hoben ebenfalls die Förderung eines konstruktiven Umgangs mit Differenz als eines ihrer wichtigsten Ziele hervor und erwähnten dabei die drei Religionen, manchmal zusätzlich Weltanschauungen. »Toleranz für jede Religion, für jeden Glauben, für Atheisten, für Muslime, für Juden, für Christen« sei heute entscheidend (INT 6f Rel IGS: 28), man müsse »eine Offenheit für andere Religionen, ein Interesse daran entwickeln« (INT 2d Kath Gym: 51; ähnlich INT 7c WuN Gym: 19). Eine Religionslehrerin an einer Hauptschule erklärte ihre Zielsetzung wie folgt:

Es ist mir wichtig, dass wir schon in den unteren Klassen mit den Schülerinnen und Schülern in Richtung Dialog gehen, weil ich finde, dass dann das Verbindende hervorgehoben wird und nicht das Trennende. Das Trennende erleben sie zur Genüge auf Social Media. (INT 4c Rel HS: 28)

In einer polarisierten gesellschaftlichen Umgebung kann die Auseinandersetzung mit Religionen und Weltanschauungen auf Augenhöhe also den Blick für das Gemeinsame schulen. Dieser Lehrkraft zufolge hat Schule über die Herstellung von Harmonie und Gleichwertigkeit die Möglichkeit, ein Gegengewicht zu politischer und medialer Entzweiung zu setzen.

Eine Frage, die auch das Judentum betrifft, ist aber, wie viel Differenz im harmonisierenden Diskurs noch sichtbar bleibt bzw. inwiefern Unterschiedliches und auch potenziell Kontroverses zugunsten eines glatten Nebeneinanders nivelliert wird. Lehrwerke und Unterricht zielen oftmals – wie bereits erwähnt – auf äußerliche Gemeinsamkeit und Ähnlichkeit zwischen den Religionen und weniger auf das Herausarbeiten substanzieller Differenzen. Es entsteht der Eindruck, dass diese Gewichtung mit der normativen Annahme einhergeht, dass das Vermeiden von Differenz an sich Eintracht fördert. Folgerichtig kommt der Modus der Nebeneinanderstellung meist ohne die Darstellung von Kontroversen und Konflikten aus. Schulbücher erklären zwar, dass »umstritten« sei, ob »Abraham als Integrationsfigur für die drei monotheistischen Religionen taugt« (LB Evang Gym 1: 72; ähnlich LB WuN RS 2: 203) oder dass es zwischen den monotheistischen Religionen »auch immer wieder Konflikte« gibt (SB Kath RS 2: 156), eine Konkretion bleibt aber aus. Da man über Konflikthafes nichts erfährt, erscheinen Arbeitsaufträge, die zur Friedensfindung animieren, dann sehr abstrakt (z.B. SB Evang Gym 1: 57).²⁶²

Die Künstler Gregor Merten und Carmen Dietrich erklären ihr Projekt »Engel der Kulturen« in einem Lehrerband wie folgt: »In die angespannte Situation zwischen den drei abrahamitischen Weltreligionen Islam, Juden- und Christentum bringen wir als bildende Künstler den Engel der Kulturen als vermittelndes Symbol ein« (LB WuN Gym 1, Lösungshinweis zu SB WuN Gym 1: 152f.). Die Künstlerin und der Künstler stellen hier einen Kontext von Konflikt her, gehen aber nicht weiter darauf ein. Sie erwähnen die drei Religionen als Gleiche nebeneinander und zeigen ihr Ziel auf, mit der Kunst zwischen ihnen zu vermitteln. Die Skulptur, in der die Symbole der drei Religionen zusammen einen Engel bilden, bringe zudem, »den Wunsch vieler nach Zusammenleben in Gleichberechtigung und friedlicher Verbundenheit zum Ausdruck« und wirke »rechtsextremen, fremdenfeindlichen, antisemitischen und islamophoben Tendenzen entgegen«, so das Zitat weiter. Auch hier ist die Äquidistanz im Fokus, und zwar auf zwei Ebenen: Es geht um prinzipielle Gleichberechtigung aller,

262 Auch fällt im Vergleich zu anderen thematischen Bereichen eine Diskrepanz auf: Während beispielsweise Schulbuchkapitel zum Thema Reformation durchaus die Konflikte zwischen den christlichen Konfessionen und den darauffolgenden Versöhnungsprozess greifbar machen, bleibt dies beim trilateralen Dialog der monotheistischen Religionen aus, stattdessen ist hier die Konstruktion von Balance nicht zu übersehen – die konsequente, äquidistante und mitunter formelhafte Nebeneinanderstellung.

darüber hinaus werden unterschiedliche Diskriminierungsausprägungen nebeneinandergestellt (s. hierzu das Kapitel »Viktimisierung«). Schließlich erklären die Kunstschaffenden, sie hätten die Symbole der Religionen »in variierte Weise zu einander in Beziehung gesetzt, bis die nun vorliegende Form entwickelt war, in der sie sich in ausgewogener Relation [...] gruppieren« (ebd.). Das Gleichgewicht ist hier die Kernbotschaft des Kunstwerks und dies soll Frieden fördern. Das Schulbuch versucht über eine künstlerische Intervention dem Appell zu Harmonie sozusagen eine höhere Weihe zu verleihen und entschärft dabei widersprüchliche Realitäten. Diese Strategie gleicht – zugespitzt formuliert – einer nachdrücklichen Aufforderung zur Eintracht, ohne dass erklärt wird, woher die Zwietracht kommt. Es ist ein entpolitisiertes Feiern von Vielfalt innerhalb des interreligiösen Dialogs, doch ohne reale Differenzbearbeitung wirkt dies etwas künstlich und bleibt an der Oberfläche.

Die Beschränkung auf Äußerlichkeiten lässt sich womöglich auch mit unterrichtspragmatischen Überlegungen erklären. Im Korpus thematisiert ein einziger Lehrerband Konflikthafes in einer Einheit über Abraham als Figur mit großer Bedeutung in den drei Religionen (LB WuN RS 1: 196). Wohlgemerkt richtet sich diese Bezugnahme auf Konflikt ausschließlich an Lehrkräfte, während die Lernenden im entsprechenden Schülerband harmonischen Nebeneinanderstellungen begegnen (SB WuN RS 1: 164f.). Der Lehrerband aber konstruiert eine Verbindung zwischen Konflikten um heilige Stätten in Israel und dem Nahostkonflikt:

Die Konzentration heiliger Stätten von Judentum, Christentum und Islam in Jerusalem hat in Geschichte und Gegenwart immer wieder zu Auseinandersetzungen geführt. Nachrichten des Nahostkonflikts erreichen auch die Schülerinnen und Schüler. Aktuelle Ereignisse sollen aufgegriffen und besprochen werden. (LB WuN RS 1: 196)

Diese Äußerung wirkt etwas rudimentär und künstlich zusammengefügt, sie kann auch dahingehend interpretiert werden, dass die Wurzeln des israelisch-palästinensischen Konflikts religiös vereindeutigt werden.²⁶³ Jedenfalls besteht eine Dissonanz zwischen dem Schülerband, der Harmonie konstruiert, und dem Lehrerband, der Konflikt erwähnt.

Zieht man jedoch die Vorgängerausgabe hinzu, lässt sich auch eine unterrichtspragmatische Motivation hinter den harmonischen Nebeneinanderstellungen im Schülerband vermuten. Im Band von 2011 wurden unterrichtliche »Tipps für eine vertrauensvolle Atmosphäre«²⁶⁴ in der Klasse formuliert. Im Wortlaut hieß es: »Den Unterricht in Werte und Normen/Ethik/LER«²⁶⁵ besuchen

263 Vgl. Sadowski und Chiriac, »Darstellungen Israels in Schulbüchern«, 46.

264 Peter Kriesel u. a., *Wege finden 1. Lehrerband*, Stuttgart/Leipzig: Ernst Klett, 2011, 134.

265 LER steht für Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde, wie das Fach Ethik in Brandenburg heißt.

in der Regel auch Muslime. Das Thema Judentum ist für sie möglicherweise wegen der Palästinenserfrage, der jüdischen Siedlungen und dem Mauerbau im Westjordanland mit Spannungen besetzt.« Ohne das Thema zu vertiefen oder zu differenzieren und ohne andere Sichtweisen mit einzubeziehen, empfahl der Band Lehrkräften dann, »sich auf die Vermittlung religionskundlichen Wissens [zu] beschränken« und unter anderem zu vermitteln, »dass Judentum und Islam sich gemeinsam auf den gleichen Stammvater Abraham berufen«.²⁶⁶

Eine unzulässige Gleichsetzung zwischen Judentum und Israel war dort nicht zu übersehen bzw. es wurde auf eine mögliche Gleichsetzung bei muslimischen Lernenden verwiesen, ohne dies weiter kritisch zu vertiefen. Zudem betrieb der Lehrerband Othering, indem er gezielt und einseitig »die Muslime« in der Klasse argumentativ herausgriff, obwohl vielleicht auch andere Schülerinnen und Schüler die Verbindung »Judentum – Israel – Konflikt« hätten ziehen können. Ferner schien der Lehrerband die mutmaßliche Gleichsetzung »Judentum = Israel« durch »die Muslime« sowie die »Spannungen« einfach hinzunehmen, und insgesamt äußerte der Band zu viel Vorsicht: Das Argument, das Judentum als Thema könne im Unterricht zu Kontroversen führen, wurde nicht etwa mobilisiert, um didaktisch eine kritische Auseinandersetzung einzuleiten, sondern es stützte vielmehr die Empfehlung, sich auf Religionskunde und Harmonie zu beschränken. Diese Passage ist im aktuellen Lehrerband nicht mehr vorhanden, doch es bleibt der Eindruck, dass die Beschränkung auf ein deskriptives Nebeneinander der Religionen auch zur Entschärfung potenzieller Kontroversen eingesetzt wird.

Bei den Nebeneinanderstellungen, die in Schulbüchern explizit im Kontext von »Förderung des Miteinanders« vorkommen, ist es schließlich interessant, über die Rolle des hierbei konstruierten Selbstbildes nachzudenken. Die Schulbücher wählen zumeist vorbildlich scheinende dialogische Projekte, die in Deutschland beheimatet sind, was sicherlich didaktisch sinnvoll ist, da generell Beispiele aus dem Umfeld der Lernenden greifbarer sind. Nichtsdestotrotz gibt es in dieser Häufung auch die Tendenz, das eigene Land als Hort der Friedensförderung zu konstruieren, etwa wenn affirmiert wird, dass es »in unserem Land [...] vielfältige Bemühungen um einen gelingenden Dialog von Juden, Christen und Muslimen im Alltag [gibt]« (LB Kath Gym 1: 219) bzw. dass die »Akzeptanz der anderen Religionen [...] in Deutschland in einigen Regionen/gesellschaftlichen Bereichen zum Leben dazu[gehört]« (LB Kath RS 2: 182). Im letztgenannten Schulbuch werden diverse Beispiele herangezogen, unter anderem »der Bruderkuß zwischen den höchsten Vertretern der Religionen« und »das gemeinsame Fastenbrechen als Aktion in einigen deutschen Städten« (ebd.). Dies reiht sich ein in den größeren Diskurs eines multikulturellen, »gezähmten« und

266 Kriesel u. a., *Wege finden 1. Lehrerband*, 2011, 138.

bei sich »angekommenen«²⁶⁷ Deutschlands, es verdeckt aber ein weiteres Mal Brüche, Kontroversen, Machtungleichheit und Diskriminierung.

Zusammenführung

Nebeneinanderstellungen bestehen aus seriellen Repräsentationen unterschiedlicher Religionen, ggf. auch Weltanschauungen, die von kurzen Erwähnungen bis hin zu ganzen Kapiteln reichen können. Dies schafft einerseits Äquidistanz und stützt eine Normalisierung von Vielfalt, andererseits ist es nivellierend: Um im Zeichen des Interreligiösen neben den anderen Religionen auf Augenhöhe stehen zu können, wird das Judentum vereindeutigt und nur noch als Religion präsentiert, obwohl es auch andere Zugehörigkeitsdimensionen (als Volk, Kultur, Erinnerungsgemeinschaft) beinhaltet. Dies gleicht einem machtvollen Diskurszwang, sich einzugliedern, und es erweckt den Anschein, als müsse das Judentum wie alle anderen Religionen – und stets neben diesen – »krampfhaft [...] untergebracht werden.«²⁶⁸

Dabei darf nicht vergessen werden, dass die Nebeneinanderstellung ihrerseits von einer bestimmten Instanz ausgeht, die dominiert, sich aber im Schatten aufhält. Das generöse Nebeneinanderstellen funktioniert stets aus einer Position der Macht heraus, das »Selbst« konstruiert sich in manchen Beispielen als erfolgreicher Verwalter von Vielfalt und zeigt eine gewisse »diversity pride«.²⁶⁹ Dies kann aber nicht über das gegebene Machtungleichgewicht hinwegtäuschen. Aufgrund desselben – so etwa Andreas Kubik-Boltres – müsste »die christliche Seite ihre Grundüberzeugungen davon, was interreligiöses Lernen genau bedeutet, immer wieder erst einmal einklammern, um nicht vorschnell ein Klima zu schaffen, in dem die anderen eigentlich nur noch zustimmen können.«²⁷⁰

Das besondere Verhältnis zwischen Judentum und Christentum wird im Sample am Rande derartiger Nebeneinanderstellungen zwar manchmal erwähnt, es wird aber nur selten mit Inhalten gefüllt. In tabellarischen Sortierungen von Tora und christlicher Bibel beispielsweise entsteht der Eindruck, dass auch jene Aspekte, bei denen es substantielle Überschneidungen gibt, künstlich eingeschränkt werden, damit beide Schriften sauber ins Schema passen. Es zeichnet sich in manchen Beispielen also doch ab, dass der christlich-jüdische Dialog im

267 Irene Götz, *Deutsche Identitäten. Die Wiederentdeckung des Nationalen nach 1989*, Köln/Weimar/Wien: Böhlau, 2011, <https://doi.org/10.7788/boehlau.9783412214135>, 16.

268 Vgl. Rösch, »Ethikbücher als Integrationsmedien?«, 172.

269 Ahmed, *On Being Included*, 48.

270 Kubik-Boltres, »Zu einigen ›blinden Flecken‹«, 311.

»größeren Dialog der Religionen«²⁷¹ aufgeht. Verdeckt wird, dass »weite Teile« des Judentums »dem Christentum immanent sind«.²⁷²

Im Unterricht etwa zum Thema Weltreligionen fällt zudem auf, wie vor allem Sachwissen vermittelt und abgefragt wird, und wie starre Unterrichtsroutrinen komplexeren Wissenserwerb bzw. Transfer und Reflexion regelrecht verhindern (können). Dabei wirken die Lernenden sehr offen für das Thema Vielfalt, und in manchen Sequenzen – etwa im Fach Werte und Normen an einem Gymnasium – ist das Judentum sehr präsent. Allerdings droht bei aller Würdigung von Diversität auch eine Konfusion der Kategorien, und ein gewisser Relativismus tritt zu Tage: Das Judentum wird stets neben National- und Religionalkulturen, folkloristischen Elementen, typischen Gerichten und Fremdsprachen erwähnt – insgesamt ist es zwar dabei, aber auch völlig austauschbar.

Jüdische Stimmen sind im Material vorhanden, in der Schule treten jedoch kaum glaubwürdige jüdische Subjekte aus der Lebenswelt und der Altersgruppe der Lernenden in Erscheinung. Auf diese Weise entsteht der Eindruck, dass das Judentum doch kein Teil der Lebenswirklichkeit ist und nur auf theoretischer Ebene zur deutschen Gesellschaft dazugehört.

Nebeneinanderstellung kommt schließlich in Kontexten vor, in denen es darum geht, Harmonie und Eintracht herzustellen. Hier konstruieren Schulbücher prominent ein Bild der Religionen, die sich auf Augenhöhe begegnen und einen produktiven Dialog miteinander führen. Die religionskundliche Nebeneinanderstellung soll wohl dabei helfen, Konflikte abzumindern, allerdings geschieht dies um den Preis einer Verflachung. Es scheint im Sample generell eine gewisse Scheu vor substanzieller Differenz zu geben, als ob Differenz an sich die erstrebenswerte Harmonie verhindern würde. Zudem ist auch das Verdecken von Differenz Ausdruck von Macht, es geschieht nicht im luftleeren Raum und auch nicht aus einer »neutralen« Position heraus.

Dies folgt insgesamt der Logik entpolitisierter diversitätspädagogischer Ansätze, die (ganz gleich ob absichtlich oder unintendiert) zum Aufrechterhalten von Ungleichheit beitragen.²⁷³ Es steht aber auch generell für eine normative Haltung der politisch korrekten Toleranz, die nicht selten einer Art »Entkoffeinierung« zuarbeitet, wie Slavoj Žižek hervorhebt: »a decaffeinated belief [...] which does not hurt anyone and does not fully commit even ourselves«.²⁷⁴

271 Hailer, »Christlich-jüdischer Dialog«, 89.

272 Blum, »Gottesmörder«, 281.

273 Vgl. Castagno, *Educated in whiteness*.

274 Slavoj Žižek, »Passion In The Era of Decaffeinated Belief«, in: *The Symptom online journal 5* (2004), <https://www.lacan.com/passionf.htm>, zuletzt geprüft am 27. Oktober 2025. Vgl. auch: ders., »Der entkoffeinierte Andere«, *der Freitag*, 08. Oktober 2010, <https://www.freitag.de/autoren/slavoj-zizek/der-entkoffeinierte-andere>, zuletzt geprüft am 27. Oktober 2025.

Nachhaltiger Dialog wird aber »nicht am besten gelernt, wenn die Gegensätze ausgeklammert werden«, wie Friedrich Schweitzer schreibt, sondern er bewährt sich erst, wenn Differenzen »ernst genommen«, wenn Kontroversen »ausgetragen oder zumindest ausgehalten werden«. ²⁷⁵ Dies soll nicht bedeuten, dass interreligiöse Ansätze, oder solche, die Vielfalt würdigen, an sich abzulehnen wären, ²⁷⁶ doch muss die Frage gestellt werden, wie sie ausgestaltet werden sollten, ohne den »Anderen« aus einer Position der Macht heraus zu nivellieren.

275 Friedrich Schweitzer, »Die Moderne und Religionen. Kooperativer Religionsunterricht als Zukunftsmodell«, in: Bülent Uçar, Martina Blasberg-Kuhnke und Arnulf von Scheliha (Hg.), *Religionen in der Schule und die Bedeutung des Islamischen Religionsunterrichts*, Göttingen: V&R unipress, 2010, 79–89, 83.

276 Vgl. Joachim Willems, »Religionistischer Rassismus und Religionsunterricht«, in: Karim Fereidooni und Nina Simon (Hg.), *Rassismuskritische Fachdidaktiken. Theoretische Reflexionen und fachdidaktische Entwürfe rassismuskritischer Unterrichtsplanung*, Wiesbaden: Springer VS, 2020, 473–493, 489.

Viktimisierung

Was bedeutet Viktimisierung?

Unbestritten waren Jüdinnen und Juden im Laufe ihrer Geschichte in Europa und Deutschland Opfer unermesslicher Diskriminierung und Gewalt, und Akteure mit einer christlichen Prägung trugen hierfür vielfach Verantwortung. Dies im christlichen Religionsunterricht und im Werte-und-Normen-Unterricht zu zeigen, ist wichtig, denn auch dort ist es notwendig, auf Tatsachen und Hintergründe zu verweisen, die nicht nur das Judentum, sondern auch die deutsche Gesellschaft als Ganzes bis heute prägen. Darüber hinaus ist es unerlässlich, deutsche und christliche Schuldgeschichte im Verhältnis zum Judentum selbstkritisch anzuerkennen und aufzuarbeiten.

Viktimisierung bedeutet aber, dass Schulbücher und Unterricht Jüdinnen, Juden und das Judentum unverhältnismäßig häufig im Kontext von Verfolgung, im Zusammenhang mit dem Erinnern an die Verfolgung sowie im Rahmen von Thematisierungen von Judenfeindschaft behandeln. Dadurch wird eine einseitige Repräsentation als Opfer sedimentiert.

Die Empfehlung, das Judentum nicht ausschließlich unter dem Aspekt von Verfolgung und Leid zu thematisieren, wurde im Laufe der vergangenen Jahre durch die Bildungsmedienforschung und andere Akteure mehrfach ausgesprochen,²⁷⁷ und in den hier analysierten Schulbüchern wird der Empfehlung nach-

277 Vgl. UNESCO (Hg.), *The representation of Jews, Judaism and antisemitism in school textbooks and curricula in Europe*, Paris, 2025, <https://doi.org/10.54675/ZATM6896>; Zentralrat der Juden in Deutschland, Verband Bildungsmedien und Kultusministerkonferenz, *Darstellung des Judentums in Bildungsmedien: Gemeinsame Erklärung und gemeinsame Empfehlungen des Zentralrats der Juden in Deutschland, des Verband Bildungsmedien und der Kultusministerkonferenz*, 2024, https://www.kmk-zentralratderjuden.de/wp-content/uploads/2025/07/Gemeinsame-Erklärung_Darstellung-Judentum-in-Bildungsmedien_2024_12_13.pdf, zuletzt geprüft am 27. Oktober 2025; Zentralrat der Juden und 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/wp-content/uploads/2025/07/Gemei>

weislich nachgekommen: Im Vergleich zu den Vorgängerausgaben lässt sich ein Wandel der Darstellungen jüdischen Leids und antijüdischer Diskriminierung feststellen. Nicht nur, dass in aktuellen Büchern fachwissenschaftliche und didaktische Korrekturen vorgenommen wurden und antijüdische Stereotype generell nicht mehr unkritisch reproduziert werden, auch sprachlich ist eine Entwicklung dahingehend zu konstatieren, dass Tätersprache nicht mehr verwendet wird.²⁷⁸

Trotzdem festigen bestimmte Konstruktionen die Vorstellung von Jüdinnen und Juden als fortwährende Opfer. Die Verstetigung dieser Vorstellung ist dabei in vielen Hinsichten gefährlich: Positive Identifikation mit Jüdinnen und Juden wird verunmöglicht und es entsteht generell das Bild eines »ewigen Antisemitismus«,²⁷⁹ was wiederum Vorurteile fördert. Darüber hinaus erweckt Viktimisierung den Eindruck, in Europa und Deutschland gebe es kein oder kaum noch jüdisches Leben,²⁸⁰ und nicht zuletzt kann der Konstruktionsmodus insgesamt

nname-Erklärung-Zentralrat-KMK_Vermittlung-Judentum_2016.pdf, zuletzt geprüft am 27. Oktober 2025; Ariane Dihle u. a., *Die Repräsentation des Judentums in Schulbüchern und anderen Unterrichtsmaterialien. Ein antisemitismuskritischer Fragenkatalog zur Verbesserung der Darstellungen*, in: Netzwerk antisemitismus- und rassismuskritische Religionspädagogik und Theologie (Hg.), 2024, <https://narrt.de/wp-content/uploads/2024/02/Fallstricke.pdf>, zuletzt geprüft am 27. Oktober 2025; Gesprächskreis Juden und Christen beim Zentralkomitee der deutschen Katholiken, *Darstellung des Judentums im Unterricht*, 11. September 2023, https://relpaed-frankfurt.bistumlimburg.de/fileadmin/redaktion/SC_HULE/RP_Frankfurt/2024/2024_Material/Darstellung-des-Judentums-im-Unterricht.pdf, zuletzt geprüft am 27. Oktober 2025.

278 Beispielsweise war in der Vorgängerausgabe des Schülerbandes SB WuN RS 1 ein fragwürdiger Satz zu finden, der die Vorstellung von »Rassen« zumindest nicht ausräumte: Jüdinnen und Juden wurden dem Buch zufolge »wegen ihrer Religion oder Rasse verfolgt, besonders im Nationalsozialismus« (Peter Kriesel u. a., *Wege finden 1*, Stuttgart/Leipzig: Ernst Klett, 2011, 149). Dieser Schülerband zeigte zudem eine bildliche Darstellung antijüdischer Gewalt im Mittelalter und ein Foto, das jüdische Gewaltopfer der Shoah objektivierte (ebd.). Ein anderes Schulbuch wiederholte antijüdische Stereotype zwar höchstwahrscheinlich in kritischer Absicht, aber doch sehr ungefiltert, was in der Überarbeitung revidiert worden ist. In der Ausgabe von 2013 war zu lesen, dass Juden als »verdorben, betrügerisch, geldgierig, geizig usw. abgewertet« wurden bzw. dass sie in einem NS-Propagandafilm »mit Ratten verglichen« wurden (Marina Peters, Jörg Peters und Bernd Rolf, *LebensWert 3, Unterrichtswerk für Werte und Normen in Niedersachsen für die Jahrgangsstufe 9/10*, Bamberg: C.C. Buchner, 2013, 180). Der aktuelle Band schreibt hingegen, ohne die diskriminierenden Begriffe zu wiederholen, dass Jüdinnen und Juden »verschiedenste negative Eigenschaften zugesprochen« wurden (SB WuN Gym 3: 208).

279 Martin Kloke, »Tatsachen und Legenden. Juden, Judentum und Israel in deutschen Schulbüchern«, in: *Zeitschrift für Theologie und Gemeinde (ZThG)* 22 (2017), 66–76, <https://doi.org/10.82527/zthg.v22i.6865>, 70. Vgl. auch Martin Liepach und Wolfgang Geiger, *Fragen an die jüdische Geschichte. Darstellungen und didaktische Herausforderungen*, Frankfurt am Main: Wochenschau, 2024.

280 Vgl. Florian Beer, »Was macht ein gutes Schulbuch aus? Prüfsteine für einen antisemitismuskritischen Geschichtsunterricht«, in: Grimm und Müller (Hg.), *Bildung gegen Antisemitismus*, 248–263, <https://elibrary.utb.de/doi/epdf/10.46499/9783734411410>, 249.

einer Schlussstrichmentalität und einem Schuldumkehr-Narrativ Vorschub leisten.

Dieses Kapitel zeigt, wie Diskriminierung und Verfolgung von Jüdinnen und Juden in den Schulbüchern und im Unterricht dargestellt werden, es problematisiert aber auch, dass jüdisches Leben oftmals einseitig durch Leiderfahrungen jüdischer Menschen illustriert wird. Zudem wird die Verschränkung der Viktimisierung mit anderen bisher besprochenen Modi der Verhältnisbestimmung näher betrachtet. Wenn Viktimisierung etwa mit dem Modus der Nebeneinanderstellung, also der Behandlung des Judentums im Kontext von seriellen Konstruktionen, einhergeht, erwähnen Schulbücher zwar den Antisemitismus, sie reihen ihn aber in eine Aufzählung unterschiedlicher Formen differenzbezogener Gewalt und Diskriminierung ein und verlieren auf diese Weise seine Spezifika aus dem Blick. Es finden sich im Sample aber auch Beispiele, in denen Antisemitismus unter die vermeintliche Oberkategorie »Rassismus« subsumiert wird, wobei ebenfalls eine Nivellierung stattfindet, die das Besondere am Antisemitismus verdeckt.²⁸¹ In der dreifachen Überlagerung von Viktimisierung, Universalisierung und Nebeneinanderstellung wird die Shoah zu einem universalen Inbegriff für Leid, der dann dazu funktionalisiert wird, andere Leiderfahrungen neben der jüdischen aufzuzählen.

Über die Opfer antisemitischer Gewalt im Schulbuch zu schreiben bzw. ihre Erfahrungen bildlich darzustellen ist sicherlich herausfordernd. Die Gefahr einer Objektifizierung ist dabei fast automatisch gegeben: Wenn Bildmaterial durch Täterinnen und Täter aufgenommen worden ist, reproduziert dieses Bildmaterial eine Täterperspektive. Didaktisch wiederum sind Schulbücher und Unterricht angehalten, die Schülerinnen und Schüler vor einer Überwältigung zu schützen. Wie also wird in Schulbüchern und Unterricht mit dem Thema umgegangen?

Zum einen werden an vielen Stellen Bemühungen sichtbar, Inhalte und Bilder sensibel zu behandeln und Diskriminierungen entgegenzuarbeiten. Andererseits werden Jüdinnen und Juden im Sample auf sprachlicher Ebene (weiterhin) als Objekte behandelt. Auch die Normalisierung jüdischen Leids ist im Folgenden

281 Aktueller Antisemitismus ist in den Lehrplänen der analysierten Fächer nicht unbedingt vorgegeben. Von den für diese Studie relevanten Lehrplänen erwähnt lediglich einer den Begriff »Antisemitismus« neben dem »christlichen Antijudaismus« (Niedersächsisches Kultusministerium, *Katholische Religion: Hauptschule*, 30), während drei weitere Lehrpläne den »Antijudaismus« (Niedersächsisches Kultusministerium, *Katholische Religion: Gymnasium*, 28) bzw. »[a]ntijudaistische Tendenzen in der Darstellung der Evangelien« erwähnen (Niedersächsisches Kultusministerium, *Evangelische Religion: Integrierte Gesamtschule*, 23; Niedersächsisches Kultusministerium, *Katholische Religion: Integrierte Gesamtschule*, 30, 23). In allen anderen Lehrplänen fehlt der Verweis auf Antijudaismus/Antisemitismus gänzlich.

Gegenstand der Analyse. Zum Abschluss untersucht das Kapitel den Umgang einer Schulklasse mit dem Thema Antisemitismus.

Jüdisches Leben als Leerstelle

Viktimisierung, also die einseitige Darstellung von Jüdinnen und Juden als Opfer und als bloßer Gegenstand von Diskriminierung und Verfolgung, äußert sich im Sample beispielsweise dadurch, dass das Judentum häufig als etwas Vergangenes gezeichnet wird. Zudem wird jüdisches Leben an manchen Stellen durch Bilder und Texte illustriert, die generell die Absenz von Jüdischem aufzeigen.

In den analysierten Schulbüchern wird zwar ersichtlich, dass Autorinnen und Autoren bzw. Verlage in Bezug auf die Gefahr dieser Form von Viktimisierung sensibilisiert sind. Ein Lehrerband empfiehlt, dass das Judentum im Unterricht nicht »auf seine Vergangenheit festgelegt« werden, sondern als »gelebte Religion« in Erscheinung treten solle (LB Evang Gym 1: 73). Es solle einer »Musealisierung und Exotisierung« des Judentums entgegengearbeitet werden, auch wenn sicherlich »die verheerende Geschichte des Judentums in Deutschland« thematisiert werden müsse (ebd.: 90).

Fragwürdig ist es trotz derartiger Zielsetzungen, wenn in manchen Schulbüchern die Überschriften zwar versprechen, dass jüdisches Leben thematisiert wird, dann aber vor allem die Abwesenheit jüdischen Lebens zum Tragen kommt. In einem der katholischen Schülerbände für die mittleren Schulformen gibt es im Kapitel »Die abrahamitischen Religionen im Dialog« (SB Kath RS 2: 155–176) eine Doppelseite zum Thema »Gotteshäuser im Vergleich: Synagoge und Moschee« (166f.). Die Überschriften lassen hier Inhalte zum ökumenischen Gespräch bzw. den Gotteshäusern erwarten – und tatsächlich hält der Schülerband dieses Versprechen. Der dazugehörige Lehrerband jedoch beschreibt nicht das jüdische Leben, sondern vielmehr dessen Abwesenheit: »Viele Regionen in Deutschland verfügen nicht mehr über offensichtliche Spuren jüdischen Lebens. Allerdings verweisen viele Gemeinden auf die Überreste jüdischen Lebens« (LB Kath RS 2: 181). Nicht von jüdischem Leben ist also hier die Rede, sondern eindringlich von einer Leerstelle bzw. von »Reste[n] einer Synagoge«, einem »jüdische[n] Friedhof bzw. seine[n] Überreste[n]«. Der Lehrerband nimmt zudem Bezug auf »die Aktion der ›Stolpersteine‹« und verweist auf »ehemals aktives jüdisches Leben«, das in manchen Teilen Deutschlands »gänzlich zum Erliegen gekommen« sei (ebd.). Innerhalb einer Einheit zu Dialog und Gotteshäusern berichtet dieser (an Lehrkräfte gerichtete) Absatz also konzentriert von Spuren und Resten, er unterstreicht die Absenz jüdischen Lebens und wörtlich dessen »Erliegen«.

Ein weiteres Beispiel findet sich in einem nichtgymnasialen Schülerband für Werte und Normen im Kapitel »Religiöses Leben kennenlernen« (SB WuN RS 1: 149–168), wo es um Islam, Judentum und Christentum geht. Der Schülerband verspricht mit dieser Überschrift Inhalte zum religiösen Leben, löst das Versprechen aber in Bezug auf das Judentum nicht ein. Jede der drei Religionen steht im Mittelpunkt mehrerer Schulbuchseiten, darunter auch jeweils einer »Vertiefungsseite«. Während die Vertiefungsseite zum Islam den Titel »Beten im Islam« trägt (155) und die Vertiefungsseite zum Christentum die Überschrift »Zehn Gebote als Lebensregeln« (163) – während also diese beiden Vertiefungsseiten tatsächlich Aspekte des religiösen Lebens in den jeweiligen Religionen behandeln –, heißt die Vertiefungsseite zum Judentum »Sich erinnern« (159). Inhalt ist nicht das religiöse Leben und auch nicht das Erinnern im Judentum selbst, sondern die Erinnerung der Dominanzgesellschaft an die Shoah: »Menschen sollen sich an das Schicksal der Vertreibung und Vernichtung erinnern, das vielen Juden in Deutschland widerfahren ist« (ebd.). Auch der Lehrerband betont, dass Stolpersteine »eine Erinnerungskultur [pflegen], welche das Schicksal dieser Menschen nicht vergessen sein lässt« (LB WuN RS 1: 194). Es geht hier also darum, die Erinnerung an die jüdischen Opfer wach zu halten, was an sich ein wichtiges Ziel ist. Allerdings ist die Perspektive jene der Dominanzgesellschaft und jüdisches Leben kommt nicht vor. Im Verhältnis zu den anderen beiden Vertiefungsseiten in der Nebeneinanderstellung entsteht somit ein starkes Ungleichgewicht.

Die Frage, wie es zu derartigen Schulbuch-Arrangements kommt, ist komplex. Blickt man etwa in die Werte-und-Normen-Lehrpläne für nichtgymnasiale Schulformen, so stellt man fest, dass das Thema Nationalsozialismus und Shoah dort gar nicht vorgegeben ist.²⁸² Der Verlag scheint also das Thema »Sich erinnern« ohne curriculare Veranlassung einzubringen, er schafft buchstäblich Raum dafür, was als Zeichen gedeutet werden kann, dass das Thema als wichtig gesehen wird.²⁸³ Nichtsdestotrotz besteht im Endergebnis eine Dissonanz, und diese wird auch nicht dadurch ausgeräumt, dass der Lehrerband einen Spruch aus dem Talmud als Einstieg in die Unterrichtssequenz vorschlägt, also doch noch eine jüdische religiöse Position einbringt: »Ein Mensch ist erst vergessen, wenn sein Name vergessen ist« (LB WuN RS 1: 195). Der jüdische Standpunkt, der die Wichtigkeit des Erinnerns untermauert, kann nicht ausgleichen, dass es in der Vertiefungsseite nicht um jüdisches Leben geht. Betrachtet man eine

282 Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium, *Werte und Normen: Hauptschule* sowie Niedersächsisches Kultusministerium, *Werte und Normen: Realschule*.

283 Eine vergleichbare Intervention ohne curriculare Vorgabe ist beschrieben in: Chiriac, »Das eine tun und das andere nicht lassen«, 246–248.

Schulbuchseite als Nullsummenspiel,²⁸⁴ bei dem unterschiedliche Schwerpunkte, Interessen, Instanzen um den strikt begrenzten Platz konkurrieren, so gewinnt hier die Erinnerung der Dominanzgesellschaft an die Shoah den Wettbewerb um die Schulbuchseite, denn es wird allein nichtjüdisches Erinnern aus nichtjüdischer Perspektive evoziert.²⁸⁵

In den Interviews mit Lehrkräften schwingt indes an vielen Stellen gerade die Abwesenheit des Judentums in Deutschland mit, teils sogar im Wortgebrauch. Die Interviewten berichten von einer »Leerstelle«, wenn es um Jüdinnen und Juden in der eigenen Stadt geht, oder von einer Synagoge, die »wirklich sehr, sehr schön« aussah, die es aber »nicht mehr gibt« (INT 2d Kath Gym: 72–74). Im Unterricht könne man höchstens Postkartendarstellungen von der früheren Synagoge zeigen, es gebe an ihrer Stelle »ein Mahnmal« und die Stadt biete Führungen zu »Spuren jüdischen Lebens« an (INT 1c Kath Gym: 30f.). Die »Hinterhof-Synagoge« in der eigenen Stadt, »also nur eine Synagoge in einem Wohnhaus«, könne den Schülerinnen und Schüler nicht vermitteln, welch blühendes jüdisches Leben es einst in Deutschland gab (INT 5c Evang Gym: 52). Die Leerstelle ist also Teil der Lebenswelt der Lehrkräfte und der Lernenden, es stellt sich aber die Frage, wie sich eine Überbetonung dieser Leerstelle – auf Kosten anderer möglicher Schwerpunktsetzungen – auf die Repräsentation des lebendigen Judentums auswirkt.

Verschränkungen von Viktimisierung und Nebeneinanderstellung

Überschneidungen der Konstruktionsmodi Viktimisierung und Nebeneinanderstellung sind vorhanden, wenn jüdisches Leid zwar thematisiert, zugleich aber äquidistant neben andere Leiderfahrungen gestellt wird. Auf diese Weise entsteht das Bild einer Aufzählung – wie bei Nebeneinanderstellungen –, nur dass als ausschlaggebende Kategorie Leid im Mittelpunkt steht. Schulbücher machen dabei ein deutliches Engagement im Sinne von Diskriminierungsbekämpfung sichtbar. Die Verschränkung der Modi kann aber unter Umständen darin

284 Vgl. David D. Perlmutter, »Manufacturing visions of society and history in textbooks«, in: *Journal of Communication* 47, 3 (1997), 68–81, <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.1997.tb02717.x>, 77.

285 Über die Zielsetzung lässt sich nur spekulieren. Norbert Frei schreibt über Richard von Weizsäckers ähnliche Bezugnahme auf eine jüdische Weisheit (im Rahmen seiner Rede am 8. Mai 1985, zum 40. Jahrestag der Beendigung des Zweiten Weltkrieges), dem Bundespräsidenten sei es weniger um die jüdische Perspektive gegangen als vielmehr um »die Aussicht auf Versöhnung als Lohn für die Bereitschaft zur Erinnerung«. Vgl. Norbert Frei, *Im Namen der Deutschen. Die Bundespräsidenten und die NS-Vergangenheit*, München: C.H. Beck, 2023, 278.

münden, dass jüdisches Leid durch den Vergleich trivialisiert wird.²⁸⁶ Freilich können Diskriminierung und Verfolgung alle Menschen und Gruppen betreffen. Allerdings ist Antisemitismus ein spezifisches Movens der Diskriminierung und Verfolgung, und er wendet sich gegen eine bestimmte Gruppe. Dies herauszustellen, ist fundamental, um das Phänomen auch für Prävention greifbar zu machen.²⁸⁷ Geht Antisemitismus hingegen in einer Aufzählung unter, wird er »verspiegelstrichlicht«,²⁸⁸ so verliert man die Möglichkeit der Auseinandersetzung mit gerade jenen Aspekten, die Antisemitismus von anderen Diskriminierungsformen unterscheiden.

In Schulbüchern werden bei Erwähnungen von Antisemitismus gleichsam reflexhaft andere Ausprägungen von Diskriminierung mitaufgeführt. Lehrwerke nennen Antisemitismus neben Rassismus, Anarchismus, Fundamentalismus, Sozialismus, Faschismus und Sexismus (SB WuN RS 3: 169) oder neben »Rassismus, autoritäre[r] Gesinnung, Minderheitenfeindlichkeit verschiedenster Art« (SB WuN Gym 3: 122), ferner an der Seite von »Imperialismus, Rassismus oder männliche[m] Chauvinismus, [...] Hexenhass [...] oder Türkenhass« (ebd.: 212). Lehrerbände empfehlen, »Antisemitismus und Feindseligkeiten Muslimen gegenüber« im Unterricht zu besprechen (LB Kath Gym 2: 211) und »Berichterstattungen zu Antisemitismus und Rassismus« in den Blick zu nehmen (LB Kath RS 2: 191). In diesen Beispielen ist Antisemitismus eine von vielen Diskriminierungsarten.

Ein Lehrband schreibt in diesem Sinne, dass es »Vorurteile [...] nicht nur in Bezug auf Muslime (Antisemitismus)« (LB Evang Gym 2: 180) gibt, was aufgrund der Knappheit der Aussage missverständlich ist. Gemeint ist wohl, dass Vorurteile sich unterschiedlich äußern – als Muslimfeindlichkeit und auch als Antisemitismus. Es lässt sich spekulieren, ob die ungeschickte Formulierung muslimische Schülerinnen und Schüler zu einem Schulerschluss mit jüdischen Menschen bewegen soll oder ob sie lediglich hervorheben will, dass es neben Muslimen auch andere Gruppen in der Gesellschaft gibt, die Diskriminierung erfahren. Bemerkenswert ist jedenfalls, dass Antisemitismus nur als Einschub in

286 Vgl. Michael Shafir, *Între negare și trivializare prin comparație. Negarea Holocaustului în țările postcomuniste din Europa Centrală și de Est*, Iași: Polirom, 2002, sowie Sandra Dungaciu, »Michael Shafir, Between Denial and ›Comparative Trivialization‹: Holocaust Negationism in Post-Communist East Central Europe. Jerusalem: Vidal Sassoon International Center for the Study of Antisemitism, ACTA, No. 19, 2002, 84 pp.«, in: *Nationalities Papers* 31, 3 (2003), 353, <https://doi.org/10.1017/S0090599200020997>.

287 Gleiches gilt im Übrigen für andere Diskriminierungsformen. Auch diese können nur bekämpft werden, wenn man in der Lage ist, sie präzise zu erfassen.

288 Wolfgang Hegener und Samuel Salzborn, »Antisemitismus ist eine Weltanschauung und nicht nur ein Vorurteil«, in: *Jahrbuch der Psychoanalyse: Antisemitismus, Populismus, Radikalismus*, Gießen: Psychosozial-Verlag, 2021, 43–62, <https://doi.org/10.30820/0075-2363-2021-2-43>, 46.

einer Klammer in Erscheinung tritt. Es stellt sich die weitreichende Frage, welcher Stellenwert der Bekämpfung von Antisemitismus als eigenständiger Kategorie von Diskriminierung im Rahmen des Bildungssystems überhaupt zukommt.²⁸⁹

Antisemitismus wird im Schulbuchsample nicht selten unter vermeintliche Oberkategorien subsumiert und als eine von vielen Ausprägungen von Rassismus betrachtet. Hier steht zwar wieder das Ziel im Fokus, Diskriminierung insgesamt zu bekämpfen, aber die Gefahr ist gegeben, dass eigentlich nur die Oberkategorie wirklich »zählt«. Ein Lehrermaterial im Sample listet unterschiedlichste Beispiele von Diskriminierung als Unterkategorien von Rassismus auf, wobei ein Eindruck von Beliebigkeit und Relativismus entsteht:

Rassistische Vorurteile können sich gegen People of Color, gegen Jüdinnen und Juden (Antisemitismus), gegen Sinti und Roma (Antiziganismus) oder z. B. Migrantinnen und Migranten aus Nordafrika, dem Mittleren Osten etc. richten. Weitere Formen des Rassismus sind dabei z. B. Diskriminierungen bestimmter Personengruppen bei der Wohnungssuche, auf dem Arbeitsmarkt, in der politischen Repräsentation, bei der Art der Darstellung in Malerei, Literatur und Film etc. (LB WuN Gym 3, Lösungshinweis zu SB WuN Gym 3: 208f.)

Aufgrund der Aufzählung verschwimmen die Differenzen und der Antisemitismus bleibt in derartigen Konstruktionen im Schatten.²⁹⁰

Dabei beinhaltet der Antisemitismus zwar rassistische Vorurteile gegenüber Jüdinnen und Juden, er erschöpft sich aber nicht in diesen; es gibt neben dem rassistischen Antisemitismus auch viele andere Formen von Judenfeindschaft.²⁹¹ Im Unterschied zum Rassismus hat der Antisemitismus zudem religiöse Wurzeln (im christlichen Antijudaismus), sowie eine sinnstiftende Dimension als Welterklärung (im modernen Antisemitismus). Er wertet den »Anderen« ab, wie der Rassismus auch, allerdings imaginiert er diesen »Anderen« zugleich als

289 Martin Vahrenhorst berichtet von einer Lehrplankommission, die sich »im Herbst 2015 zum Beispiel dafür entschieden [hat], das Thema ›Antisemitismus‹ nicht mehr in den Lehrplan für die Klassen 5 bis 9 am Gymnasium aufzunehmen«, unter anderem mit der Begründung, »das Thema sei für Jugendliche heute nicht mehr relevant«. Vgl. ders., »Der Umgang mit Antisemitismus im christlichen Religionsunterricht«, 248. Eine aktuelle Studie zur Darstellung des Judentums und des Antisemitismus in europäischen Schulbüchern und Lehrplänen zeigt, dass nur zehn Prozent der untersuchten Lehrwerke gegenwärtige Formen des Antisemitismus erwähnen. Vgl. UNESCO (Hg.), *The representation of Jews*, 3.

290 Passend dazu haben Lehrkräfte – wie Julia Bernstein zeigt – zum Teil Mühe, »Antisemitismus als Phänomen eigener Art zu erkennen«, viele subsumieren ihn unter »Menschenfeindlichkeit oder Rassismus«. Vgl. dies., »*Mach mal keine Judenaktion!*«, 239.

291 Vgl. Julia Bernstein und Beate Küpper, »Zu Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen Rassismus und Antisemitismus im Bildungsbereich«, in: Kathrin Gies, Jana Hock und Lena Janneck (Hg.), *Gegen Antisemitismus!*, Bamberg: University of Bamberg Press, 2025, 59–86, <https://doi.org/10.20378/irb-110977>, 62.

machtvolles Gegenprinzip.²⁹² Nicht zuletzt sind der Judenfeindschaft Vorstellungen von Vernichtung inhärent. Ein Vergleich zwischen Antisemitismus und Rassismus ist sicherlich sinnvoll, er sollte aber auch in Schulbüchern neben dem Feststellen des Gemeinsamen auf die Präzisierung des Besonderen zielen.²⁹³

Hinter der Subsumption des Antisemitismus unter den Rassismus lässt sich im Fach Werte und Normen – aber nicht nur dort – eine Priorisierung erkennen: Das Bekämpfen von Vorurteilen gegen Migrationsandere²⁹⁴ steht im Fokus der Lehrwerke, während Bezugnahmen auf Antisemitismus oftmals gänzlich fehlen. Beispielsweise begründet ein Lehrerband die Notwendigkeit, Vorurteile zu bekämpfen, mit den Erfordernissen der deutschen Migrationsgesellschaft, er erwähnt Antisemitismus aber nicht (LB WuN RS 1: 120). Auch im entsprechenden Schülerband beziehen sich viele Arbeitsaufträge auf Rassismus, während Antisemitismus nicht vorkommt (SB WuN RS 1: 108f.). Dem Lehrwerk LB WuN RS 3 zufolge sollen die Schülerinnen und Schüler dazu angeregt werden, »Stellung gegen Fremdenhass und Rassismus zu beziehen« (97, ähnlich 107). Religions-

292 Vgl. Angelika Königseder, »Antisemitismus als eine spezielle Ausprägung des Rassismus?«, in: Sir Peter Ustinov Institut (Hg.), »Rasse« – eine soziale und politische Konstruktion. *Strukturen und Phänomene des Vorurteils Rassismus*, Wien: new academic press, 2010, 37–44, <https://www.newacademicpress.at/wp-content/uploads/asolmerce/pdf-978-3-7003-2008-1.pdf>, zuletzt geprüft am 16. Januar 2026, 43.

293 Die Debatte über das Verhältnis zwischen Rassismus und Antisemitismus ist umfangreicher. Vgl. z. B. Sina Arnold, »Which side are you on?« Zum schwierigen Verhältnis von Antisemitismus und Rassismus in der Migrationsgesellschaft«, in: Naika Foroutan u. a. (Hg.), *Das Phantom »Rasse«: Zur Geschichte und Wirkungsmacht von Rassismus*, Schriften des Deutschen Hygiene-Museums, Band 13, Wien: Böhlau, 2018, 189–201, <https://doi.org/10.7788/9783412512026.189>; Meron Mendel und Tom David Uhlig, »Challenging Postcolonial. Antisemitismuskritische Perspektiven auf postkoloniale Studien«, in: Meron Mendel und Astrid Messerschmidt (Hg.), *Fragiler Konsens. Antisemitismuskritische Bildung in der Migrationsgesellschaft*, Frankfurt am Main: Campus, 2017, 249–267; Judith Rahner und Jan Riebe, »Antisemitismus und Rassismus. Gemeinsamkeiten, Unterschiede und pädagogische Interventionen«, in: Milena Detzner, Ansgar Drücker und Sebastian Seng (Hg.), *Rassismuskritik. Versuch einer Bilanz über Fehlschläge, Weiterentwicklungen, Erfolge und Hoffnungen*, Düsseldorf: Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusarbeit e. V. (IDA), 2016, 128–132; Yasemin Shooman, »Zur Debatte über das Verhältnis von Antisemitismus, Rassismus und Islamfeindlichkeit«, in: Katharina Rauschenberger und Werner Konitzer (Hg.), *Antisemitismus und andere Feindseligkeiten. Interaktionen von Ressentiments*, Frankfurt am Main: Campus, 2015, 125–156; Gideon Botsch u. a., *Islamophobie und Antisemitismus – ein umstrittener Vergleich*, Berlin/Boston: De Gruyter, 2012; Monique Eckmann, »Rassismus und Antisemitismus als pädagogische Handlungsfelder«, in: Fritz Bauer Institut und Jugendbegegnungsstätte Anne Frank (Hg.), *Neue Judenfeindschaft? Perspektiven für den pädagogischen Umgang mit dem globalisierten Antisemitismus*, Frankfurt am Main: Campus, 2006, 210–232. Holz und Haury beschreiben »Annäherungen« einer »antirassistischen Identitätspolitik« an den Antisemitismus. Vgl. dies, *Antisemitismus gegen Israel*, 211.

294 Bezüglich dieses Begriffs vgl. Paul Mecheril, »Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive«, in: ders. u. a. (Hg.), *Migrationspädagogik*, Weinheim/Basel: Beltz, 2010, 7–22, 17.

schulbücher argumentieren an manchen Stellen ähnlich: In einem katholischen Lehrerbuch ist im thematischen Kontext »Extremismus« ein Wortspeicher zu sehen, in dem Begriffe wie »Vorurteile«, »Feindbild«, »Islamismus«, »Radikalität«, »Sündenbock« und »Rassismus« vorkommen (LB Kath RS 3: 238). Es fehlt einmal mehr die Erwähnung des Antisemitismus. Dabei kann es durchaus sein, dass Antisemitismus als eine Art Unterkategorie des Rassismus sozusagen mitgedacht wird, explizit in die Sichtbarkeit gehoben wird er jedoch nicht – er wird verdeckt.

Bezeichnenderweise beschreiben manche Schulbücher sowohl Antisemitismus als auch Islamfeindlichkeit vor allem unter religiösem Aspekt. Dabei entsteht abermals der Eindruck, dass Sachverhalte an Kategorien angepasst werden, dass also Schulbücher die Diskriminierungsformen so konstruieren, dass sie sich möglichst unter »Vorurteile in Bezug auf Religionen« subsumieren lassen. Vielleicht liegt es auch am Fach Religion, dass die religiöse Dimension überzeichnet wird, doch vermag die verkürzte Betrachtungsweise den Antisemitismus (und auch die Islamfeindlichkeit) nicht hinreichend zu erklären.²⁹⁵

Ein katholischer Lehrerbuch schreibt wörtlich von »Vorurteile[n] in Bezug auf Religionen« (LB Kath Gym 2: 226). Er erklärt, dass »Menschen auch aufgrund ihrer religiösen Zugehörigkeit abgewertet [werden], wie z. B. Juden und Muslime in einem mehrheitlichen christlichen Kontext«. Durch den Fokus auf das Religiöse verdeckt der Lehrerbuch viele andere Dimensionen von Antisemitismus, denn Jüdinnen und Juden wurden im Laufe der Geschichte eben oftmals nicht primär aufgrund von Religion abgewertet.²⁹⁶ Die Formulierung »auch aufgrund von Religion« lässt zwar theoretisch die Möglichkeit offen, dass nichtreligiöse Antisemitismen mitgedacht werden, doch wird dies nicht mit Substanz gefüllt. Durch die Nebeneinanderstellung mit der Islamfeindlichkeit geraten vielmehr die Alleinstellungsmerkmale des religiös begründeten Antijudaismus in christlichem Kontext aus dem Blick. Christlicher Antijudaismus ist insofern sehr besonders, als er von substantziellen theologischen Begründungstraditionen zehrt. Dies neben andere Formen christlich verantworteter Diskriminierung zu stellen, relativiert in gewisser Weise das Ausmaß und die Tiefe, die christlichen Antijudaismus kennzeichnen. Nicht zuletzt platziert das erwähnte Lehrwerk auch die

295 Auch Islamfeindlichkeit beinhaltet neben der Diskriminierung aufgrund von Religion zunehmend andere, rassifizierende Elemente, in denen ethnische Herkunft und auch Geschlecht eine Rolle spielen. Es geht um einen kulturalisierten Rassismus. Vgl. Yasemin Shooman, »Das Zusammenspiel von Kultur, Religion, Ethnizität und Geschlecht im antimuslimischen Rassismus«, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ)* 16–17 (2012), 53–57.

296 Vgl. Stefanie Schüler-Springorum, »Missing Links: Religion, Rassismus, Judenfeindschaft«, in: dies. (Hg.), *Jahrbuch für Antisemitismusforschung* 29, Berlin: Metropol, 2020, 187–206, <https://api-depositonce.tu-berlin.de/server/api/core/bitstreams/dc38aac6-014e-43b8-8f0a-9fa629be0f8/content>, zuletzt geprüft am 05. Oktober 2025.

Täterseite in einen religiösen christlichen Kontext, was dem Gegenstand ebenso wenig gerecht wird. Der dazugehörige Arbeitsauftrag lädt dann dazu ein, Beispiele aus »Geschichte und Gegenwart« zu finden, »in denen es zu antisemitischen oder islamfeindlichen Übergriffen kam« (ebd.: 226). Hier changiert das Schulbuch wiederum stillschweigend von religiös begründeten Abwertungen hin zu antisemitischen Übergriffen generell, und es ist davon auszugehen, dass Lernende als erstes eben nicht-religiös begründete Beispiele von Übergriffen (etwa im Nationalsozialismus) nennen werden. Das Schulbuch fordert Lernende dann zwar auf, über die Ursachen dieser Übergriffe nachzudenken, doch es kann gerade keine Klarheit entstehen, solange alles miteinander vermengt wird.

Möglicherweise rührt die Betrachtung von Antisemitismus als Ausdruck von Rassismus aber auch daher, dass die nationalsozialistische Ideologie generell als rassistisch – und nicht als antisemitisch – definiert wird. Dies findet sich ausführlicher in Schulbüchern für Werte und Normen wieder. So konstatiert ein Lehrermaterial, dass es abgesehen von »den bekannten Beispielen der deutschen Vergangenheit« auch heute in Deutschland »wieder rassistische Tendenzen« gibt, und illustriert diese Aussage mit der »NSU-Organisation«, den Anschlägen von Hoyerswerda, Rostock-Lichtenhagen, Mölln und Solingen und auch mit dem »Versuch eines Massenmords an Jüdinnen und Juden« in Halle (LB WuN Gym 2, Lösungshinweis zu SB WuN Gym 2: 138f.).

Der Schüler- und der Lehrerband WuN Gym 3 befassen sich mit der Thematik am ausführlichsten im Korpus, unter anderem auf der Doppelseite »Rassismus – ungleich durch Abstammung?« (SB WuN Gym 3: 208f.). Hier geht es um den Tod von George Floyd und die Massenproteste gegen Rassismus in den USA, um die Entwicklung vom Sozialdarwinismus zur Rassenideologie in historischer Perspektive sowie um wissenschaftliche Argumente, die die Existenz von Rassen ausschließen. Sowohl in historischer Sicht als auch in Bezug auf die Gegenwart ist Antisemitismus hier dem Schülerband zufolge eine Unterkategorie des Rassismus: Es war der Rassismus, der während des Nationalsozialismus »im Völkermord an den Juden« mündete (ebd.: 209). Dies ist sicherlich nicht ganz falsch, doch muss gefragt werden, ob exakt derselbe Rassismus auch in der Gegenwart im Fall von George Floyd greift. Der Schülerband und das Lehrermaterial scheinen davon auszugehen. Laut Lehrermaterial führte »rassistisches Gedankengut« zur »Katastrophe des Holocaust« und ebendieses ist »heute noch« für Diskriminierungen aufgrund von »Hautfarbe, Religion oder Herkunft« verantwortlich (LB WuN Gym 3, didaktischer Hinweis zu SB WuN Gym 3: 202–213). Antisemitismus wird also stillschweigend unter Rassismus subsumiert, seine Spezifika zu präzisieren oder überhaupt den Begriff zu nennen, scheint nicht notwendig zu sein.

Neben Rassismus gibt es eine weitere Kategorie, die in manchen Schulbüchern den Antisemitismus umfasst, und zwar Fremdenfeindlichkeit. Dieser Begriff ist

besonders problematisch, wenn die Objekte der Diskriminierung gar keine Fremden sind, sondern erst durch die Analysekategorie »Fremdenfeindlichkeit« als solche konstruiert werden.²⁹⁷ Wenn im Schulbuch von »fremdenfeindlichen« Parteien die Rede ist (SB WuN Gym 1: 127), entspricht dies zwar dem alltäglichen Sprachgebrauch, der Begriff stellt aber eine vermeintliche Fremdheit der Menschen, gegen die sich diese Parteien positionieren, erst her bzw. fixiert diese.²⁹⁸ Für die Darstellungen des Judentums ist die Kategorie in besonderer Weise folgenreich. Wenn beispielsweise die Shoah als Konsequenz von Fremdenfeindlichkeit dargestellt wird (wie z. B. in LB Evang Gym 2: 181), reproduziert dies die Vorstellung, dass die von der Shoah betroffenen Jüdinnen und Juden nicht einheimisch und Teil der Gesellschaft waren, es wird also Täterargumentation unkritisch übernommen.

»Warum es damals zu diesen schlimmen Dingen kam«

Romina Schulz unterrichtet Werte und Normen an einer Hauptschule und befasst sich in ihrer sechsten Klasse mit dem Thema Vorurteile. Sich damit auseinanderzusetzen ist der Lehrerin besonders wichtig, wie sie im Interview mehrfach hervorhebt: Sie habe eine entsprechende familiäre Prägung und sei »sehr gegen Ausgrenzung jeglicher Art« (INT 8c WuN HS: 33). Sie strebe an, »den Kindern diese Brille [der Vorurteile] abzunehmen und gute Menschen aus ihnen zu machen«. Auch sagt Frau Schulz, dass die Lernenden an ihrer Schule meist selbst von Vorurteilen etwa aufgrund von kultureller oder religiöser Zugehörigkeit, Behinderung und sozialem Status betroffen seien – aus diesem Grund interessiere sie das Thema sehr. Die unterschiedlichen Diskriminierungskategorien stellt Frau Schulz im Interview wie folgt nebeneinander: »Ob es Menschen mit Behinderungen sind, ob es Frauen sind, ob es Menschen anderer Religionen sind, ob es um verzerrte Bilder auf Social Media geht, die nicht mit dem normalen Leben übereinstimmen«, all dies seien Punkte, die sie im Unterricht thematisiere (ebd.).

297 Vgl. Vielfalt Mediathek, »Weshalb ›Rassismus‹ statt ›Fremdenfeindlichkeit?‹«, Düsseldorf: Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusbearbeitung e. V. (IDA), <https://www.vielfalt-mediathek.de/rassismus-statt-fremdenfeindlichkeit>, zuletzt geprüft am 27. Oktober 2025; Juliane Frisse, »Wer ›Fremdenfeindlichkeit‹ sagt, übernimmt die Sicht der Täter«, *Die Zeit*, 29. April 2019, <https://www.zeit.de/die-antwort/2019-03/rassismus-herkunft-identitaet-kommunikation>, zuletzt geprüft am 27. Oktober 2025.

298 Wissenschaft sollte aber Kategorien der politischen Praxis nicht als Analysekategorien verwenden, sondern sie zum Gegenstand der Analyse machen. Vgl. Rogers Brubaker, »Ethnicity without groups«, in: *European Journal of Sociology* 43, 2 (2002), 163–189, <https://doi.org/10.1017/S0003975602001066>.

Auch in den beobachteten Unterrichtsstunden werden die unterschiedlichen von Vorurteilen betroffenen Gruppen nebeneinander genannt. Die Lernenden wirken engagiert, viele melden sich zu Wort, sie besprechen stets Beispiele aus der eigenen Lebenswelt. Gleichzeitig fällt auf, dass ein simpler Vorurteilsbegriff verwendet wird.

Als Einstieg in die Stunde bezieht sich Frau Schulz auf das bisher Gelernte und fragt nach der Definition des Begriffs Vorurteil »in eigenen Worten« (UB 8a WuN HS 6a: 15). Luisa gibt ein Beispiel: »Also wenn man einmal eine Blondine trifft, die nicht so schlau ist, bleibt das halt so im Kopf, dass Blondinen dumm sind« (ebd.: 18). Die Schülerin scheint von einem realen Anlass des Vorurteils auszugehen – falsch ist für sie jedoch, von einer Person, auf die die Wertung zutrifft, auf eine Gruppe zu schließen. Frau Schulz bestätigt diese Definition und formuliert sie noch einmal wie folgt:

Man überträgt eine Sache von einer Person automatisch auf alle, obwohl die damit nichts zu tun haben. Lernst du eine Blondine kennen, gilt das für alle Blondinen. Lernst du eine Türkin kennen, gilt das für alle Türkinnen. Lernst du ein Mädchen kennen, das rosa trägt, müssen alle Mädchen rosa tragen. Das sind Vorurteile. Ok? Und wir wollen Vorurteile überwinden, denn Vorurteile sind nicht cool, haben wir gesagt. (UB 8a WuN HS 6a: 19)

Gerade diese zentrale Botschaft – dass Vorurteile falsch sind – kommt an zahlreichen Stellen zum Tragen, vonseiten der Lehrerin wie vonseiten der Klasse. So wird umfangreich über den Einfluss von Medien auf die Selbstwahrnehmung und auf »unsere Sicht auf andere Menschen« (ebd.: 42) gesprochen, es werden Beispiele aus Werbung und sozialen Medien diskutiert.

In der nächsten Unterrichtsstunde, einige Tage später, fragt Frau Schulz erneut, was ein Vorurteil ist. Beren antwortet ähnlich wie Luisa in der vorherigen Stunde mit einem Beispiel über Blondinen und weitere Schülerinnen und Schüler zitieren diskriminierende Beispiele über Frauen, Italiener und Araber (UB 8b WuN HS 6b: 5). Diese Vorurteile werden im Unterricht also zwar zunächst reproduziert, aber immer wieder stellen Lehrerin und Lernende heraus, dass derartige Vorstellungen unzulässig sind.

Dann meldet sich Florian – ein Junge, der im Unterricht durch wortgewandte Einwürfe auffällt. Er sagt: »Juden sind reich. Ist auch ein großes Vorurteil«, was die Lehrerin mit einem »sehr gut!« bestätigt. Florian ist allerdings mit seinem Satz nicht zu Ende und fügt hinzu: »Zur Zeit der Judenausrottung, da waren ja auch die Juden reicher als die Deutschen so zum Großteil« (ebd.: 6). Abgesehen davon, dass Florian unkritisch einen Täterbegriff verwendet, um die Zeit einzugrenzen, von der er spricht, scheint er davon auszugehen, dass »die Juden« zu jener Zeit tatsächlich reicher waren als »die Deutschen«. Mehr noch: Er unterscheidet binär zwischen Juden und Deutschen.

Die Lehrerin entkräftet seine Aussage, allerdings nur kurz und uneindeutig. Auf die binäre Unterscheidung Juden/Deutsche geht sie nicht ein, was bedeutet, dass diese sozusagen unangetastet im Raum bleibt. Sie sagt: »Das war ein Grund, warum es damals zu diesen schlimmen Dingen kam, dass die Vorurteile gegen die Juden waren, dass sie reich sind und all das Geld besitzen« (UB 8b WuN HS 6b: 6). Hier hebt sie auf das Vorurteil als Anlass der Verfolgung ab. Anders als Florian stellt sie den vermeintlichen Reichtum der Jüdinnen und Juden nicht als Fakt oder als »wahren Kern« des Vorurteils dar. Doch dadurch, dass Frau Schulz als Autorität im Unterricht Florians ersten Satz zunächst mit »sehr gut« bestätigt, und seinen zweiten Satz nicht explizit als falsch aufzeigt, entsteht große Unklarheit. Um Florians Wortbeitrag didaktisch einzufangen hätte es einer größeren Intervention oder zumindest einer dezidierteren Korrektur bedurft.

Dreifache Überschneidungen oder die Shoah als Maßstab

Verschränkungen von Viktimisierung, Nebeneinanderstellung und Universalisierung beziehen sich zentral auf jüdisches Leid, abstrahieren dieses jedoch zu einem universalen Symbol und funktionalisieren es dann, um weitere, spezifische Leiderfahrungen einzuordnen. Dies reiht sich in eine umfassendere Debatte zur Universalisierung der Shoah ein.²⁹⁹

Die Nebeneinanderstellung von Leiderfahrungen kann gerade in derartigen Konstruktionen besonders trivialisierend wirken. Ein Beispiel dafür findet sich auf der Doppelseite »Lernen wir aus der Geschichte?« in einem evangelischen Schülerband (SB Evang Gym 2: 124 f.). Die Überschrift erinnert an die universalen Lehren, von denen weiter oben im Kapitel »Universalisierung« die Rede war: Die Geschichte, auf die sich die Überschrift bezieht, mag zwar spezifisch sein, die Lehre ist jedoch universal. Auf der Doppelseite ist dann ein Text über die Ge-

299 Vgl. Thomas Sandkühler, »Nach Stockholm: Holocaust-Geschichte und historische Erinnerung im neueren Schulgeschichtsbuch für die Sekundarstufen I und II«, in: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 11 (2012), 50–76, <https://doi.org/10.13109/zfgd.2012.11.1.50>; Meron Mendel und Tom David Uhlig, »Globaler Antisemitismus und die Universalisierung der Shoah. Konstellationen der politischen Bildungsarbeit«, in: *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 73, 2 (2021), 190–201, <https://doi.org/10.1515/zpt-2021-0022>; Ola Flennegård, »When Antisemitism Is Left Out: Swedish Teachers' Educational Strategies and Students' Understanding of the Holocaust during a Study Trip to Memorial Sites«, in: *Scandinavian Journal of Educational Research* 69, 5 (2024), 899–912, <https://doi.org/10.1080/00313831.2024.2360912>; Thomas Pegelow Kaplan, »The Universalisation of the Holocaust as a Moral Standard«, in: Thomas Pegelow Kaplan, Jürgen Matthäus und Mark W. Hornburg (Hg.), *Beyond »Ordinary Men«*, Leiden: Brill/Schöningh, 2019, 159–175, https://doi.org/10.30965/9783657792665_014; Michael Gray, »Holocaust Universalisation«, in: ders. (Hg.), *Contemporary Debates in Holocaust Education*, London: Palgrave Pivot, 2014, 60–80, https://doi.org/10.1057/9781137388575_4.

schichte der Muslime in Deutschland zu lesen, in dem drei einleitende Zeilen die Geschichte jüdischer Gemeinden hierzulande skizzieren. Das Bildmaterial, das die Seite illustriert, zeigt »Gastarbeiter in der BRD« bzw. »Gastarbeiterkinder (1980er-Jahre)« (ebd.: 124). Es dominiert also auf der Seite die Betrachtung von Arbeitsmigration in Deutschland. Entsprechend steht auch das »Wir« in dieser Überschrift entweder für die deutsche Dominanzgesellschaft oder (eher unwahrscheinlich) für die Menschheit allgemein, die aus der Geschichte eine universale Lektion lernt.

Die darauffolgende Seite ist überschrieben: »Eine leidvolle Geschichte bestimmt unser Verhältnis« (SB Evang Gym 2: 125). Das Wort »unser« steht folglich für das Verhältnis zwischen zwei spezifischen Gruppen, und das »Wir« ist diesmal die deutsche Dominanzgesellschaft. Es wird dabei allerdings nicht auf Anhieb klar, wem das »Wir« gegenübergestellt wird: Sind es Arbeitsmigrantinnen und Arbeitsmigranten? Sind es Jüdinnen und Juden? Es folgt ein Bild vom Denkmal für die ermordeten Juden Europas in Berlin, umgeben von Textkästen zu verschiedenen Ereignissen zwischen 1933 (»Juden werden aus deutschen Sport- und Turnvereinen ausgeschlossen«) und 1945 (»Am Ende des Zweiten Weltkriegs waren über 6 Millionen jüdischer Menschen aus ganz Europa ermordet worden.«) (ebd.: 125). Die Geschichte, aus der die Dominanzgesellschaft hier lernen kann, ist also jene der Shoah, doch die Lektion, die gelernt wird, ist standortfrei und lässt sich wiederum auf die Diskriminierung von Arbeitsmigranten anwenden, wie die erste der beiden Schulbuchseiten suggeriert. Jedenfalls stehen hier Juden und Arbeitsmigranten als Opfer von Diskriminierung in einer fragwürdigen Parallelisierung nebeneinander, denn die Leiderfahrungen der Jüdinnen und Juden im Nationalsozialismus und die Diskriminierungserfahrungen ausländischer Arbeitskräfte im Nachkriegsdeutschland können nicht gleichgesetzt werden, ohne die Shoah zu trivialisieren. Wenn verglichen wird, bedarf es eines differenzierteren Zugriffs als der einfachen Nebeneinanderstellung, die zwar den Adressatinnen und Adressaten zugänglich sein mag, aber dem Gegenstand nicht gerecht wird.

Diese Nebeneinanderstellung untermauert dann einen allgemein-antirassistischen Auftrag Deutschlands, der ein Bestandteil des aktuellen Selbstbildes zu sein scheint und der aus der deutschen Geschichte abgeleitet wird, wenngleich dies nirgendwo außer in der Titelfrage der Doppelseite angedeutet wird. Der antirassistische Auftrag kann jedoch an anderen Stellen im Sample expliziter gefunden werden: Ein Lehrerband hebt eine »motivationale Komponente des Erinnerens« an die Shoah hervor, die »in Zeiten eines erstarkenden Nationalismus und Rechtsrucks« zu Stellungnahmen im Sinne der Demokratie ermutigen kann (LB Kath Gym 3: 56). Ein anderer Band schreibt davon, dass Erinnerung an die Shoah »die Verantwortung [impliziert], dass [...] gegen Vorurteile, Rassismus, Antisemitismus und antidemokratische Strömungen vorzugehen ist« (ebd.: 137).

Die Shoah dient also als universale Lehre, sie wird aufgegriffen, um anderen Diskriminierungsformen als der Judenfeindschaft vorzubeugen.

Normalisierungen jüdischen Leids

Einige Repräsentationen jüdischen Leids in Wort und Bild haben die Tendenz, das Beschriebene zu normalisieren. In der Konstruktion größerer Zusammenhänge oder auch auf der Mikroebene von Sprache ist somit im Schulbuch manchmal die Gefahr gegeben, dass Geschehenes nicht mehr mit dem gebotenen kritischen Blick aufgenommen wird, sondern als sich zwangsläufig aus den historischen Umständen ergebendes Faktum. Jüdisches Leid erscheint dabei mitunter (fast) als eine Normalität.

Zum einen fassen Schulbücher die Geschichte der christlichen Kirchen in Form von Stationen zusammen, wobei die Zeit des Nationalsozialismus als eine von vielen Stationen konstruiert wird. Beispielsweise illustriert ein evangelischer Schülerband den »wechselvolle[n] Weg der christlichen Kirchen« mit einer Zeichnung (SB Evang RS 3: 142). Darauf ist ein Pfad zu sehen, der mit der Szene der Kreuzigung startet und sich an einer Stelle gabelt, die mit 1054 beschriftet ist und für die Kirchenspaltung zwischen der Westkirche und der Orthodoxie steht. Spätere Stationen zeigen einen Mann in mittelalterlicher Kleidung mit einem gelben Stern; eine Klosteranlage; einen Mönch, der einen Kranken pflegt; einen Kreuzritter, der vor einem enthaupteten Mann steht; eine Frau auf dem Scheiterhaufen; den Thesenanschlag Martin Luthers und auch einen Mann mit gelbem Stern und Häftlingskleidung hinter Stacheldraht. Der Weg endet dann mit vier Geistlichen-Figuren, die als freikirchlich, evangelisch, katholisch und orthodox dargestellt und beschrieben sind. Arbeitsaufträge fordern Lernende auf, den Bildern verschiedene vorgegebene Aussagen zu wichtigen Ereignissen und Entwicklungen in der Kirchengeschichte zuzuordnen. Dazu zählen Aussagen wie »Die Caritas ist die Hilfsorganisation der katholischen Kirche« und »Nach dem Thesenanschlag Martin Luthers entsteht die evangelische Kirche«, »Die Kirche ruft zu den Kreuzzügen auf«, »Die Kirchen beteiligen sich an den Judenverfolgungen im Mittelalter«, »Die Kirchen sind mitverantwortlich für die Inquisition (Verfolgung, Folter und Hinrichtung von Ungläubigen)« und »Die Kirchen beteiligen sich an den Judenverfolgungen während des Nationalsozialismus« (ebd.: 143).³⁰⁰ Dies alles sind – gemäß der Narration des Schulbuchs – Stationen auf dem

300 Bei den letzten drei zitierten Aussagen fällt auf, dass sie sehr verharmlosend und entlastend formuliert sind: die Kirchen »beteiligen sich« bzw. »sind mitverantwortlich«. Dies suggeriert, dass die eigentlich Verantwortlichen andere waren, was im Fall der mittelalterlichen Judenverfolgungen und der Inquisition nicht stimmt.

Weg der Kirchen. Die sehr unterschiedlichen Stationen werden allein schon durch diese Rahmung in gewisser Weise auf eine Linie gebracht, in einen (zu) schlüssigen narrativen Bogen eingereiht. Die Shoah erscheint folglich auf der gleichen Ebene wie die Hinwendung zur Pflege von Bedürftigen als eine von vielen Zwischentappen, die ins Heute führen, sie wird banalisiert. Derartige Darstellungen sind sicherlich dazu geeignet, eine zweitausendjährige Entwicklung auf dem knappen Raum einer Schulbuchseite zusammenzufassen, auch beinhaltet die Seite keine auffälligen sachlichen Fehler. Gleichzeitig hat sie eine stark normalisierende Wirkung. Sie macht es vielleicht zu nachvollziehbar, dass kirchliches Verhalten – wie der entsprechende Lehrerband formuliert – »viele Formen angenommen« hat und es dabei »Licht und Schatten, d. h. positive und negative Ausprägungen« gab (LB Evang RS 3: 257). Zudem bricht die Shoah nicht aus dem aus, was Kirche ist, sondern stellt eine Etappe von vielen auf ihrem Weg dar.³⁰¹

Eine weitere Konstruktion, die jüdisches Leid normalisiert, ist es, dieses als Konstante der jüdischen Geschichte zu beschreiben.³⁰² Formulierungen, die Häufigkeit oder Wiederholung signalisieren, finden sich an zahlreichen Stellen im Sample. Beispielsweise heißt es auf einer Doppelseite mit dem Titel »Vom Antijudaismus zum Antisemitismus«: »Immer wieder gab es religiös motivierte Judenfeindlichkeit« (SB Kath RS 3: 150). Ein weiterer Schülerband fasst die Geschichte der Jüdinnen und Juden in der Diaspora so zusammen, dass sie »immer wieder [...] ausgegrenzt, misshandelt, verfolgt oder getötet« wurden; sie mussten »oft« in Ghettos leben, es »gab aber auch Zeiten friedlichen Zusammenlebens« (SB Evang RS 2: 161). Derartige Sätze stellen jüdisches Leid bzw. Judenverfolgungen als häufig wiederkehrendes Ereignis ohne erkennbare Täterschaft dar. Das zweite Beispiel beschreibt die Abwesenheit von Verfolgung zudem explizit als Ausnahme von dieser scheinbaren historischen Konstante. An einer anderen Stelle heißt es: »In ihrer langen Geschichte sind die Juden immer wieder verfolgt und vertrieben worden. [...] In der Zeit des Nationalsozialismus wurden die Juden [...] verfolgt und über sechs Millionen von ihnen ermordet« (ebd.: 164). Hier fügt sich die Zeit des Nationalsozialismus – erneut täterlos – in eine Reihe antijüdischer Gewaltakte ein. Insofern wirkt es fast nicht mehr erklärungsbe-

301 Etappisierungen der Shoah selbst finden sich in Schulbüchern anderer Fächer wieder. Vgl. Sadowski, »Zusammenfassung«, 442f. Sie sind überdies nicht auf deutsche Schulbücher beschränkt. Vgl. Peter Carrier u. a., *Explaining the Holocaust and Genocide in Contemporary Curricula, Textbooks and in Pupils' Writings in Europe: Country Studies*, Braunschweig: Leibniz-Institut für Bildungsmedien | Georg-Eckert-Institut, 2021, <https://repository.gwi.de/server/api/core/bitstreams/2eae3745-e2e0-43be-926c-a4270f78660b/content>, zuletzt geprüft am 05. Oktober 2025. Eine »Geschichte ununterbrochener Krisen, die in der Shoah münden« stellt Siegmund Sachse in Ethikschulbüchern fest. Vgl. ders., »Praktische Philosophie«, 341.

302 Vgl. Liepach und Geiger, *Fragen an die jüdische Geschichte*.

dürftig, dass es »[a]uch nach 1945 [...] immer wieder Beispiele von rechtsradikaler Gewalt bis hin zu Mordversuchen an Juden in Deutschland« gibt (LB Evang Gym 1: 91). Die passivierende Sprache lässt jüdisches Leid ferner als etwas erscheinen, das sich einfach ereignet: Im Mittelalter »kommt es [...] zu schlimmen Judenverfolgungen« (SB Evang RS 2: 161), »immer wieder kam es [...] zu Unterdrückung und Verfolgungen« (SB Kath RS 3: 150), und auch im Nationalsozialismus »kommt es« zum Völkermord an Jüdinnen und Juden (SB Evang RS 2: 161). Jüdisches Leid wird somit sprachlich als schicksalhaft und stoisch zu ertragen gezeichnet. Dies exkulpiert und entlastet Täterinnen und Täter, zudem lässt es den Kampf gegen Antisemitismus in gewisser Hinsicht aussichtslos erscheinen.

Normalisierungen antijüdischer Positionen

Bestimmte binäre Konstruktionen, die sich auf Begriffspaare wie gut und böse bzw. positiv und negativ stützen, wirken ebenfalls normalisierend. Dass es in der Geschichte der Kirche oder auch in Martin Luthers Werk »Gutes wie Schlechtes« gab, ist dabei sachlich betrachtet kein Fehler. Mehr noch: Es kann zur Differenzierung dienen und in einer insgesamt als positiv dargestellten Entwicklung oder Biografie auch das Negative aufzeigen. Allerdings läuft die binäre Konstruktion auf eine Normalisierung antijüdischer Positionen hinaus, wenn problematische Aspekte nicht weiter aufgegriffen und nicht zum Reflexionsanlass gemacht werden. Es stellt sich zudem die Frage, ob diese binären, wertenden Kategorien überhaupt geeignet sind, kritisches Nachdenken anzuregen oder ob sie nicht vielmehr von Reflexion abhalten.

Martin Luther wird in einem der evangelischen Schülerbände ausführlich und würdigend porträtiert. Das Lehrwerk erwähnt eine Umfrage anlässlich des 500. Jahrestages der Reformation und zitiert unterschiedliche wertschätzende Aussagen über Luther. Allerdings kommt auch »Georg« zu Wort. Er sagt: »Martin Luther hat viele schlimme Dinge über die Juden gesagt, auf die der Hitler dann zurückgegriffen hat. Das vergisst man heute oft, wenn alle ihn feiern.« (SB Evang RS 2: 130; identisch LB Evang RS 2: 245). Zunächst zeichnet das Schulbuch mit dieser Äußerung also einen Riss im sonst makellos erscheinenden Porträt des Reformators, es setzt ein Gegengewicht. Gleichzeitig greift keiner der Arbeitsaufträge »Georgs« Aussage auf, das Schulbuch macht sie nicht explizit didaktisch nutzbar. Es ist also der Lehrkraft überlassen, wie sie damit umgeht.³⁰³

303 Bezeichnenderweise beschränken sich die Lehrpläne ihrerseits meist auf sehr knappe Vorgaben, etwa »Martin Luther und die Reformation« (Niedersächsisches Kultusministerium, *Evangelische Religion: Hauptschule*, 26; Niedersächsisches Kultusministerium,

Der entsprechende Lehrerband gießt die Narration in einen binären Rahmen, der die Normalisierung weiter verstärkt: Über Luther könne man »Positives und Negatives« sagen; er habe »viel Positives bewirkt«, man müsse jedoch seine »Aussagen gegenüber Juden [...] kritisch hinterfragen« (LB Evang RS 2: 243). Eine Tabelle mit den Spalten »positiv« und »negativ« festigt die Dichotomie noch mehr, denn in der ersten Spalte steht, dass Luther die evangelische Kirche begründet und Kirchenlieder komponiert habe, in der zweiten, dass er »schlimme Dinge über die Juden gesagt« habe. Dies zeigt zum einen Licht und Schatten (und geht dafür deutlich über die Vorgaben im Lehrplan hinaus), zum anderen wirkt es aber auch so, als könne man die Aktivitäten überhaupt gegenüberstellen. Die Gefahr ist aufgrund des narrativen Aufbaus insgesamt die, dass Luthers Aussagen über die Juden in gewisser Weise als Kollateralschaden in einer beeindruckenden Biografie trivialisiert werden und dass es so aussieht, als könne das Positive das Negative kompensieren. Es fehlt eine gezielte kritische Auseinandersetzung mit den antijüdischen Positionen des Reformators; das Schulbuch schlägt zwar vor, seine »Aussagen gegenüber Juden« zu »hinterfragen«, tut es selbst aber nicht.

Auch der katholische Schülerband für diese Jahrgangsstufe und Schulform befasst sich ausführlich mit Luther, und der Lehrerband verspricht, einem »unkritischen Umgang mit der Geschichte und der Mythenbildung« entgegenzuwirken (LB Kath RS 2: 146). Der Lehrerband behandelt Luthers Antisemitismus dann im Arbeitsblatt »Antisemit oder Freiheitsheld – Martin Luther aus jüdischer Sicht« (ebd.: 170) und übernimmt einen Beitrag des Mitteldeutschen Rundfunks aus dem Reformationsjubiläumsjahr 2017. Das Arbeitsblatt benennt ausdrücklich Luthers »Judenhass«, führt zahlreiche Beispiele auf und zitiert jüdische Reaktionen auf Luthers Aussagen. Der Band gibt in dieser Hinsicht einer kritischen Auseinandersetzung mehr Raum als das erwähnte evangelische Lehrwerk. Allerdings findet sich auch diese differenzierte Bearbeitung des Themas nicht in der zentralen Schulbuchnarration, sondern eben im Lehrerband. Sie sensibilisiert Lehrkräfte, und diese Lehrkräfte können das Arbeitsblatt einsetzen, müssen es aber nicht. An Schülerinnen und Schülern geht es im Zweifelsfall gänzlich vorbei.

An anderen Stellen im Sample werden Luthers antijüdische Positionen überhaupt nicht thematisiert. Stattdessen geben Lehrwerke manche seiner Gedanken mit Anschluss an Antijudaismus unkritisch wieder. Eine großformatige Karikatur veranschaulicht reformatorisches Gedankengut wie folgt: Gott ist in Form einer Wolke mit wütendem Gesichtsausdruck und Blitzen in der Hand zu

Evangelische Religion: Kerncurriculum für die Realschule, Schuljahrgänge 5–10, Hannover, 2020, 26) – eine Auseinandersetzung mit Luthers Antijudaismus ist dort abwesend. Es ist also das Schulbuch, das überhaupt eine Position wie jene »Georgs« einbringt.

sehen, auf denen das Wort »Strafe« geschrieben steht. Unter dieser Wolke klettert ein Mensch eine Leiter hoch, die mit »Gute Werke« beschriftet ist. Parallel ist ein weiterer, wohl reformatorisch zu verstehender Gott zu sehen, der einen freundlichen Gesichtsausdruck hat und den von der Leiter fallenden Menschen ganz ohne Einsatz von Blitzen auffängt (LB Evang RS 2: 255). Hierbei wird zusammen mit Luthers Kritik am damals verbreiteten Verständnis von Sünde und Strafe auch die binäre Sichtweise reproduziert, die einen unerbittlichen und einen gnädigen Gott gegenüberstellt, wobei ersterer meist als Gott des Alten Testaments gelesen wird, auch wenn dies in der Karikatur nicht ausgeführt wird. Ähnliche Beispiele finden sich im Lehrerband LB Evang RS 3 (315) und im Schülerband SB WuN Gym 2 (164).

Es gibt aber auch andere Ausprägungen von Normalisierung durch die Figur »Licht und Schatten« im Korpus. Schülerinnen und Schüler sollen »die innere Zerrissenheit der katholischen Kirche im Nationalsozialismus« (SB Kath RS 3: 145) bzw. »das ambivalente Verhältnis der katholischen Kirche zum Nationalsozialismus« kennenlernen (LB Kath RS 3: 144). Die evangelische Kirche jener Zeit wird in diesem Buch (aber ähnlich auch in den evangelischen Lehrwerken) als gespalten dargestellt:

Auf der einen Seite steht die Bewegung der sogenannten »Deutschen Christen«, die sich mit ihrer Lehre von einem »artgerechten« Christentum dem nationalsozialistischen Staat anbot. Dem steht die »Bekennende Kirche« gegenüber, die sich mit der »Barmer Theologischen Erklärung« vom Nationalsozialismus distanzierte und zur Keimzelle des evangelischen Widerstandes gegen Hitler wurde. (LB Kath RS 3: 150)

»Licht und Schatten« sind klar verteilt, die komplexe Situation der Kirche ist kindgerecht erklärt, aber die Gegenüberstellung verdeckt Risse und Grautöne innerhalb der Bekennenden Kirche in Bezug etwa auf den Umgang mit Christinnen und Christen jüdischer Herkunft, sie glättet über Gebühr.³⁰⁴

Durch Konstruktionen von Ambivalenz bzw. Spaltung innerhalb der christlichen Kirchen gelingt es den Schulbüchern einerseits zu vermitteln, dass die Kirchen sich nicht geschlossen gegen den Nationalsozialismus positionierten, sondern in Teilen dem Regime nahestanden. Andererseits können derartige Erklärungen auch rechtfertigend wirken. Auf der Doppelseite »Die katholische Kirche unter dem Hakenkreuz« in einem katholischen Schülerband (SB Kath RS

304 Vgl. Tilman Tarach, *Teufelische Allmacht: Über die verleugneten christlichen Wurzeln des modernen Antisemitismus und Antizionismus*, Berlin/Freiburg: Edition Telok, 2022, 185; Ursula Büttner und Martin Greschat, *Die verlassen Kinder der Kirche. Der Umgang mit Christen jüdischer Herkunft im »Dritten Reich«*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1998; Manfred Kock, »Kirchenkampf und Antisemitismus – Die Haltung der protestantischen Landeskirchen zum Judentum in der NS-Zeit, Bad Segeberg«, in: *Evangelische Kirche in Deutschland* (Hg.), https://www.ekd.de/050830_kock_segeberg.htm, zuletzt geprüft am 27. Oktober 2025.

3: 144f.) baut sich entlang der Zwischenüberschriften folgendes Narrativ zusammen: Die Kirche zeigte gegenüber dem Regime »Gehorsam«, sie war »kritiklos«, es gab in ihren Reihen »Angst vor dem Kommunismus« (ebd.: 144), unter den »einfachen Gläubigen« gab es aber auch »Widerstand aus dem Glauben heraus« (ebd.: 145). Gehorsam und Kritiklosigkeit sind jedoch Kategorien, die markieren, dass das Übel sozusagen hauptsächlich durch jemand anderes verursacht wurde, sie delegieren vielleicht etwas zu viel Verantwortung an »das Regime«. Angst vor Kommunismus mag zwar zutreffen, ist aber auch rechtfertigend.

Ein Arbeitsblatt im entsprechenden Lehrerband schlägt dann vor, die Fuldaer Bischofskonferenz als Rollenspiel nachzuspielen (LB Kath RS 3: 159). Hier erfahren Schülerinnen und Schüler unter anderem, dass die deutschen katholischen Bischöfe sich »in ihrer Ablehnung der nationalsozialistischen Ideologie [einig waren]«. Dann allerdings sollen Lernende in Rollen einzelner Bischöfe schlüpfen, von denen der eine »von der Persönlichkeit des Führers [beeindruckt]« ist, ein anderer »die Regierung als rechtmäßige Obrigkeit« akzeptiert, ein weiterer davon überzeugt ist, dass die »Juden [...] die Schuld am Tod Jesu tragen«, und ein vierter der Meinung ist, dass »vor allem die Juden geschützt werden [müssen], die sich haben taufen lassen und katholisch geworden sind« (ebd.). Auch andere Rollen stehen zur Auswahl, man kann aber insgesamt die Ziele und Ausrichtung dieses Rollenspiels hinterfragen. Nicht nur, dass antijüdische Grundmotive wie der Gottesmordvorwurf reproduziert werden (wenn auch in kritischer Absicht), vielmehr versetzen sich Schülerinnen und Schüler in Personen, die diese Gedanken vertreten haben. Dabei soll wahrscheinlich eine historische Kontextualisierung eingeübt werden bzw. Lernende sollen versuchen, nicht gänzlich mit den heutigen Wertvorstellungen auf damals zurückzublicken. Allerdings besteht die Gefahr, dass die Positionen der Bischöfe zu nachvollziehbar wirken. Es fragt sich zudem, in welchem Verhältnis manche Haltungen, die den Bischöfen zugeschrieben werden, dazu stehen, dass die Bischöfe sich ja angeblich in der Ablehnung der NS-Ideologie einig waren, wie das Schulbuch in der Anmoderation erklärt. Es scheint sich im Text selbst ein beachtlicher Widerspruch zu befinden, der nicht aufgelöst wird.

»Esther hatte Angst vor Antisemitismus«

Zum Abschluss dieses Kapitels soll beleuchtet werden, wie im Religionsunterricht einer siebten Klasse über historische und aktuelle Diskriminierung von Jüdinnen und Juden gesprochen wird und wie dabei eine Normalisierung von Antisemitismus stattfindet. Es handelt sich um die Integrierte Gesamtschule, an der Tabea Kohlmann Religion unterrichtet. Beobachtet wurden drei Doppel-

stunden in einer siebten Klasse: eine Begegnung mit einer jüdischen Schriftstellerin sowie zwei reguläre Unterrichtseinheiten zum Thema Judentum.

Die Begegnung mit Miriam Liebig³⁰⁵ findet per Videokonferenz statt. Die Lehrerin und die Lernenden sitzen im Klassenraum in einem Stuhlkreis, die Schriftstellerin ist am Laptop-Bildschirm und an der Leinwand zu sehen. Die Klasse hat diese Begegnung, die von allen als »Expertengespräch« bezeichnet wird, im Vorfeld vorbereitet. Schülerinnen und Schüler haben sich Fragen überlegt, von denen einige auf Karteikarten auf dem Boden des Raums verteilt sind. Wie Tabea Kohlmann anfangs anregt, dürfen sich jene Schülerinnen und Schüler, denen spontan keine Frage einfällt, eine Karte aussuchen und die entsprechende Frage stellen. Das Gespräch nimmt passend dazu eine Frage-Antwort-Struktur an, die an manchen Stellen angesichts der besprochenen Themen zu eilig voranschreitet.

Lernende fragen unter anderem, wie der Alltag der Schriftstellerin »als Jüdin so ist« (Jonas, UB 6c Rel IGS 7exp: 16), ob sie sich kosher ernährt (Pit, ebd.: 39), was eine Patchwork-Familie ist (Dana, ebd.: 49), ob es schwierig ist, in einer solchen zu leben (Emma, ebd.: 52), ob die Schriftstellerin ursprünglich aus der Stadt kommt, in der sie aktuell lebt (Jonas, ebd.: 59), ob sie eine jüdische Schule besucht hat (Micha, ebd.: 61).

Frau Liebig erzählt auch immer wieder etwas ausführlicher aus ihrer Familiengeschichte. Sie sagt beispielsweise, dass ihr Vater als Jugendlicher aus dem nationalsozialistischen Deutschland geflüchtet und in einer christlichen Familie im Ausland aufgewachsen sei (UB 6c Rel IGS 7exp: 12). Derartige Erzählpassagen werden jedoch in den meisten Fällen von den Lernenden nicht weiter aufgegriffen bzw. dienen nicht als Anlass für weitere Nachfragen, vielmehr folgen stets neue Fragen aus dem Plenum. Beispielsweise fragt Jonas unmittelbar nach der ersten familienbiografischen Erzählpassage zur Shoah: »Was ist Ihr Hobby?« (ebd.: 13). Die nächste Frage kommt dann von Lenn, der das bisher Erzählte vielleicht nicht besonders aufmerksam verfolgt hat und nun etwas wissen will, was teilweise bereits gesagt worden ist: »Waren Ihre Eltern denn auch schon jüdisch?« (ebd.: 25).

Dass Antisemitismus im Unterricht Thema ist und eine Person eingeladen wird, die aus jüdischer Perspektive (auch) darüber berichtet, ist sicherlich sinnvoll. Die Art und Weise, wie dieser Gegenstand im Unterricht gehandhabt wird, kann jedoch eine subtile Normalisierung auf diskursiver Ebene bewirken. Frau Liebig bezieht sich auch im weiteren Verlauf des Gesprächs mehrmals auf Antisemitismuserfahrungen ihrer Familie (UB 6c Rel IGS 7exp: 26, 69) bis hin zu einer Passage, in der sie hervorhebt, dass ihr Vater »Überlebender« war, ihr

305 Auch dieser Name ist, wie alle anderen Namen im Kontext von Interviews und Unterrichtshospitationen, ein Pseudonym.

Großvater im Nationalsozialismus »in Ulm gestorben« ist, und ihr anderer Großvater »zehn Jahre KZ, auch Auschwitz, überlebt« hat. Dies habe dazu beigetragen, dass Frau Liebig laut eigener Aussage »als Kind und Jugendliche etwas hatte, was andere nicht kannten«, da sie von Menschen umgeben war, die »nicht wussten, was das heißt, und mit denen ich nicht sprechen konnte« (ebd.: 55). Die Schriftstellerin gibt dem Thema viel Raum, was allerdings von der Klasse und von der Lehrerin nicht entsprechend aufgenommen wird – es gibt keine Rückfragen. Dabei könnte die Zurückhaltung auch daran liegen, dass die Lernenden und Frau Kohlmann das Thema als sensibel betrachten. Nichtsdestotrotz entsteht insgesamt der Eindruck einer raschen Frage-Antwort-Abfolge. So werden im Anschluss an Erzählungen über die Shoah stets Fragen zu anderen Themen gestellt, unter anderem »Welches Buch ist Ihr Lieblingsbuch?« (ebd.: 74) und auch »Haben oder hatten Sie Kontakt mit Palästina?« (ebd.: 56).

Anderthalb Wochen später schließt die Klasse das Thema Judentum ab. Kurz bevor das nächste Thema (Reformation) begonnen wird, fragt Frau Kohlmann: »Habt ihr noch irgendwas zum Thema Judentum im Kopf, was ihr noch teilen wollt, was ihr noch fragen wollt?« (UB 6e Rel IGS 7b: 137). Tom fragt, was das nächste Thema im Unterricht sein wird, die Lehrerin verspricht ihm aber, dass er das gleich erfahren wird. Lucy fragt dann sehr leise etwas in Bezug auf »die jüdische Schriftstellerin, Frau Liebig«. Frau Kohlmann gibt die Frage laut an die Klasse weiter: »Wer kann es sich erklären? Wir hatten hier eine neue Gesprächspartnerin, nicht die ursprünglich vorgesehene. Woran lag das?« Selim antwortet, dass die ursprünglich eingeladene Person, eine Künstlerin, Angst hatte, an die Schule zu kommen. Er sagt wörtlich: »Esther hatte Angst, dass ihr etwas passiert, dass sie ausgelacht wird oder so« (ebd.: 139). Zur Verwunderung der Verfasserin geht die Lehrerin auf diese Aussage nicht sofort inhaltlich ein, sondern bestätigt Selim mit einem resoluten »Das auf jeden Fall!« Erst danach fragt sie in den Raum, worauf es zurückgeführt werden könne, »dass Esther vielleicht Angst hatte, hierher zu kommen?« Micha antwortet: »Sie hat gesagt, dass sie Polizei haben will, weil sie Angst hatte, dass irgendwer sie ähm angreifen wollte und/ Es ist dann halt auch blöd für sie und dann hat sie abgesagt« (ebd.: 141). Mariella bringt es schließlich auf den Punkt: »Esther hatte Angst vor Antisemitismus« (ebd.: 143).

Was hier zur Sprache kommt, ist also, dass die Angst vor Antisemitismus eine Person davon abhält, eine Schule in Deutschland zu besuchen und sich dort mit Schülerinnen und Schülern auszutauschen. Interessant ist die begriffliche Steigerung: Esther hat den Lernenden zufolge zunächst Angst, »ausgelacht« zu werden, dann »angegriffen« zu werden; erst zögerlich fällt der Begriff »Antisemitismus«. Im weiteren Verlauf der Unterrichtssequenz stellt sich aber heraus, dass diese Angst ihre Gründe hat: Esther zeigt ihre Werke regelmäßig in Ausstellungen und erlebt in diesem Kontext (gemäß den Aussagen in der Klasse)

tatsächlich Antisemitismus. Wie die Lehrerin zusammenfasst, kommt bei Esther Angst auf, weil sich antisemitische Vorfälle zurzeit »wieder so sehr häufen« (UB 6e Rel IGS 7b: 144). Hier ist eine gewisse Passivierung in der Wortwahl zu erkennen. Dass Vorfälle »sich wieder häufen« wirkt auf sprachlicher Ebene ähnlich täterlos wie »es kommt zu Gewalt«, zudem beinhaltet das Wort »wieder« einen Verweis auf periodische Wiederkehr.

Der Verlauf, den das Unterrichtsgespräch dann nimmt, ist beachtenswert: Mariella meldet sich mit einem Vorschlag zur Lösung des Problems. Sie sagt: »Esther könnte ja auch *nicht* sagen, dass sie Jüdin ist, theoretisch, weil dann könnte sie die Ausstellungen machen, ohne dass sie angegriffen wird« (UB 6e Rel IGS 7b: 145). Mariella betont dabei das Wort »nicht« und fügt noch hinzu: »Und man könnte die Ausstellungen abends besonders sicher abschließen, sodass nichts passiert.« Damit meint Mariella vermutlich einen Schutz vor Vandalismus. Sie schlägt also vor, jüdische Identität im Verborgenen zu halten und Werke einer jüdischen Künstlerin besonders zu schützen, um dem Antisemitismus keinen Anlass und keine Angriffsfläche zu bieten. Dass es Antisemitismus gibt, wirkt hingegen »normal«: Dies wird in der Klasse lediglich festgestellt und in keiner Weise problematisiert. Die Aussagen über antisemitische Diskriminierung hören sich merkwürdig unbeteiligt an, als betrachte man schlechtes Wetter vom Fenster aus.

Die Lehrerin greift jedoch ein: »Aber das ist die Frage, ob das/«, dann unterbricht sie sich und würdigt erst einmal Mariellas Wortbeitrag: »Das ist auf jeden Fall ein guter Gedanke.« Erst danach setzt Frau Kohlmann ihre Frage fort:

Aber kann das die Lösung sein, dass man verheimlichen muss, was für eine Religion man hat? Esther gehört einfach sehr gerne der Religion an und zeigt es gerne. Man sollte nicht in die Lage kommen, nur aus Angst zu sagen, »ich gehöre der Religion nicht an.« (UB 6e Rel IGS 7b: 146)

Der Versuch der Lehrerin, Mariellas Vorschlag wieder einzuhegen, funktioniert aber nur bedingt, denn die Bestätigung, es sei »ein guter Gedanke« und das inhaltliche Hinterfragen dieses Gedankens stehen in einem Widerspruch.

Jonas meldet sich daraufhin mit einer weiteren Anmerkung, bei der abermals Esther dafür verantwortlich zu sein scheint, dass sie nicht in die Gefahr antisemitischer Diskriminierung gerät: »Vor allem, wenn sie es ein Mal veröffentlicht hat, wenn es ein Mal rausgerutscht ist, dass sie Jüdin ist, dann weiß man das ja. Sie ist Künstlerin, ist sie ja jetzt nicht jemand, über den man nichts rausfinden kann« (UB 6e Rel IGS 7b: 147). Noch einmal versucht die Lehrerin, das von den Lernenden Gesagte einzufangen, nicht aber ohne zuerst die Aussage des Schülers mit einem »genau« zu bestätigen, was im gegebenen Kontext abermals verwirrend wirkt: Die quasi-automatische Bestätigung seitens der Lehrerin, ganz gleich was die Lernenden sagen, ist wahrscheinlich als Ermutigung zur Meinungsäu-

berung gedacht, sie soll den Schülerinnen und Schülern vielleicht zeigen, dass ihre Positionen wahrgenommen und geschätzt werden. Wenn allerdings auch fragwürdige Aussagen automatisch bestätigt werden, wirkt es nicht nur unauthentisch, sondern darüber hinaus wie eine inhaltliche Validierung. Es hilft in der beobachteten Situation dann auch nicht mehr, dass Frau Kohlmann nach ihrer reflexhaften Bestätigung von Jonas' Aussage insistiert: »Und nochmal ganz wichtig, wegen ›rausgerutscht‹: Esther trägt das ganz offen nach Außen, weil eine Religion nichts ist, was man verheimlichen muss. Sondern Religion ist etwas, worauf man stolz ist, wozu man sich zugehörig fühlt« (ebd.: 148).

Dann fragt Frau Kohlmann trocken: »Noch irgendwas?« und Tom wiederholt seine ursprüngliche Frage: »Was haben wir jetzt für'n Thema?« (UB 6e Rel IGS 7b: 149). Der Unterricht schreitet also voran und der Eindruck einer Normalisierung jüdischen Leids und antijüdischer Diskriminierung bleibt bestehen.

Zusammenführung

Der Konstruktionsmodus der Viktimisierung markiert die einseitige Darstellung von Jüdinnen und Juden als Opfer in Schulbüchern und im Unterricht. Die Analyse zeigt dabei zum einen, dass an vielen Stellen ein Wandel der Bildungsmedien hin zu einem sensibleren Umgang mit Repräsentationen jüdischen Leids erkennbar ist. So verwenden die Lehrwerke keine Tätersprache mehr, auch finden sich keine Bilder im Sample, die schonungslos Gewalt zeigen. Allerdings bleiben Grundstrukturen erhalten, die eine gewisse Objektivierung von Jüdinnen und Juden in Zusammenhang mit der Kategorie »Leid« weitertradieren.

Bemerkenswert ist, dass Schulbücher die Shoah bzw. die Erinnerung daran auch ohne curriculare Veranlassung thematisieren. Obwohl die Lehrpläne in der untersuchten Schulstufe bzw. den analysierten Fächern dieses Thema nicht vorsehen, finden sich in den Lehrwerken entsprechende Abschnitte. Dies kann als Zeichen dafür interpretiert werden, dass dem Thema ein wichtiger Stellenwert beigemessen wird – die Bildungsmedienproduktion schafft buchstäblich Platz dafür. Gleichzeitig ist es dann manchmal in Kontexten zu finden, zu denen es nicht passt: In einem der Schulbücher geht es um religiöses Leben in unterschiedlichen Religionen, im Falle des Judentums wird dieses religiöse Leben allerdings mit Inhalten illustriert, in denen es um die Erinnerung der Dominanzgesellschaft an die Shoah geht. Es fällt also auf, dass es bei Thematisierungen jüdischen Leids auch um Bearbeitungen nichtjüdischer Relevanzen geht. Repräsentationen jüdischen Leids erfolgen meist nicht aus einem jüdischen Selbstverständnis oder einer Innenperspektive heraus, sondern erfüllen (auch) eine extern auferlegte Funktion.

So steht das Leid von Jüdinnen und Juden im Sample meist nicht für sich, sondern es lassen sich diesbezüglich Verschränkungen des Konstruktionsmodus der Viktimisierung mit anderen Modi identifizieren. Wenn sich Viktimisierung und Nebeneinanderstellung überschneiden, wird das Leid von Jüdinnen und Juden zwar erwähnt, gleichzeitig wird es neben Leiderfahrungen anderer Gruppen gestellt und als spezifische Leiderfahrung verdeckt. Es ist sicherlich sinnvoll, beispielsweise Antisemitismus und antimuslimischen oder migrationsbezogenen Rassismus zu vergleichen, um diese Kategorien jeweils zu schärfen und auch für Prävention greifbar zu machen. Auch ist es sinnvoll, Schülerinnen und Schüler in Bezug auf beide (und andere) differenzbezogene Diskriminierung zu sensibilisieren. Geschieht eine Nebeneinanderstellung jedoch auf zu knappem Raum und nur kursorisch, droht eine Nivellierung des Antisemitismus, eine Trivialisierung durch den Vergleich und auch ein Verschwinden des Antisemitismus hinter vermeintlichen Oberkategorien. Dabei kann vermutet werden, dass die prominente Thematisierung von Rassismus gerade in Schulbüchern für Werte und Normen (bei gleichzeitigem tendenziellem Verdecken des Antisemitismus) auch im Rahmen von Prioritätensetzungen der Migrationsgesellschaft zu lesen ist. Nichtsdestotrotz besteht die Gefahr, eine »Diskriminierungsbekämpfung für alle« auf Kosten von Differenzierung zu betreiben.

Überschneidungen von Viktimisierung, Nebeneinanderstellung und Universalisierung lassen die Shoah wiederum als Symbol für Leid schlechthin erscheinen. Dieses Symbol erfüllt dann – wie zahlreiche andere in dieser Studie analysierte Einbettungen des Judentums – eine externe Funktion: Anhand der Shoah als Inbegriff eines Völkermords können andere Gewalterfahrungen bearbeitet werden. Allerdings ist die Shoah dann in gewisser Weise ihrer Spezifik beraubt, und auch die gezielte Diskriminierung der Jüdinnen und Juden, die die Grundlage für die Shoah bildete, wird verdeckt. »Antisemitism is left out«, bringt es Ola Flennegård auf den Punkt.³⁰⁶

306 Flennegård, »When Antisemitism Is Left Out«. Es gibt aber auch andere Formulierungen in der wissenschaftlichen Debatte und in den Medien, etwa »Holocaust für alle« bzw. »De-Judaization of the Holocaust«. Vgl. Tal Sternagast, »Holocaust für alle«, *taz*, 28. Juni 2013, <https://taz.de/Yael-Bartanas-Kunstaktion-in-Koeln/!5064504/>, zuletzt geprüft am 27. Oktober 2025; Ewa Stańczyk, »De-Judaizing the Shoah in Polish Comic Books«, in: *Journal of Modern Jewish Studies* 17, 1 (2018), 36–50, <https://doi.org/10.1080/14725886.2017.1392149>. Vgl. auch Andrea Pető, »Paradigm change in Holocaust remembrance. Instrumentalizing conservatism«, in: Katalin Miklossy und Markku Kangaspuro (Hg.), *Conservatism and Memory Politics in Russia and Eastern Europe*, London: Routledge, 2021, 160–173, <https://ssrn.com/abstract=4080288>; dies., »»Bitter experiences« reconsidered: paradigm change in Holocaust memorialisation«, *Heinrich Böll Stiftung*, 2019, <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-78668-5>, zuletzt geprüft am 27. Oktober 2025; Katarzyna Grabowska, »Grabowski: We are dealing with the de-Judaization of the Holocaust«, *Jewish.pl*, 11. Dezember 2017, <https://jewish.pl/en/2017/12/11/grabowski-we-are-dealing-with-the-de-judaization-of-the-holocaust/>, zuletzt geprüft am 27. Oktober 2025; Stéphanie Courouble-Share,

Normalisierende Konstruktionen bei der Darstellung von Jüdinnen und Juden als Opfer gehen in den Lehrwerken in zwei Richtungen. Schulbücher normalisieren jüdisches Leid einerseits durch bestimmte narrative Bögen und Begriffsverwendungen. Wenn sie die Verfolgung von Jüdinnen und Juden als eine Station von vielen in einer langen Kirchengeschichte beschreiben, erscheint diese Verfolgung zwar als beklagenswert, jedoch auch in gewisser Weise als schicksalhaft. Auch Konstruktionen einer Häufigkeit von Leid sowie Formulierungen, die Täterschaft verschleiern (»es kommt zu Gewalt«) tragen zur Normalisierung bei, die darüber hinaus Jüdinnen und Juden (weiterhin) vor allem als Objekte zeigt. Andererseits lässt sich auch eine Normalisierung antijüdischer Positionen in Bezug auf Antisemitismus identifizieren, wenn binär hervorgehoben wird, dass in der Kirchengeschichte oder in der Biografie wichtiger Persönlichkeiten Positives (z. B. ein Beitrag zur Gesellschaft) und Negatives (Antisemitismus) zu finden sei. Die relativ unbeteiligte Feststellung ersetzt hier die notwendige Problematisierung.

In Werte-und-Normen-Unterrichtsstunden an einer Hauptschule ließ sich einerseits ein großes Interesse und ein reges Engagement der Schülerinnen und Schüler sowie der Lehrkraft in Zusammenhang mit dem Thema Vorurteile feststellen, auf der anderen Seite kam punktuell eine Reproduktion von Vorurteilen vor, die jedoch nicht ausreichend Raum erhielt, um didaktisch wieder aufgefangen zu werden. Eine andere Klasse an einer IGS hatte im Religionsunterricht die Möglichkeit, einer jüdischen Schriftstellerin Fragen zu stellen und mit ihr zu diskutieren. Auch hier war das Interesse und die Partizipation seitens der Lernenden bemerkenswert, allerdings wurden längere und emotionalere Erzählungen der Schriftstellerin in Bezug auf ihre von der Shoah geprägte Familienbiografie sehr restriktiv behandelt. Die Schülerinnen und Schüler schienen nicht bereit oder nicht in der Lage, ohne besondere Vorbereitung auf das Thema einzugehen.

In derselben Schulklasse ging es einige Tage später um den aktuellen Antisemitismus. Interessanterweise wurde dieser von den Lernenden nicht als Phänomen thematisiert, dessen Bekämpfung eine Aufgabe der Gesamtgesellschaft ist. Vielmehr suggerierten einige Wortbeiträge, Jüdinnen und Juden hätten sich so zu verhalten, dass Antisemitismus sie nicht trifft. Dass gerade zum Abschluss eines Kapitels über das Judentum eine derartige Nivellierung und Normalisierung jüdischen Leids spürbar wurde, zeigt, wie gut die Thematisierung von Antisemitismus im Unterricht vorbereitet sein will, um nicht unversehens Grundstrukturen festzuschreiben, die dem Antisemitismus selbst Vorschub leisten.

»De-Judaization of the Holocaust, the two faces of Trump«, *Jerusalem Post*, 16. Februar 2017, <https://www.jpost.com/opinion/de-judaization-of-the-holocaust-the-two-faces-of-trump-481842>, zuletzt geprüft am 27. Oktober 2025.

Abgrenzung

Was bedeutet Abgrenzung?

In einem Lehrerband für katholische Religion ist folgender Satz zu lesen: »Werden im Alten Testament die Feinde noch brutal zurückgeschlagen, bricht mit Jesus eine neue Zeit an, in der die Feinde sogar geliebt werden sollen« (LB Kath RS 2: 73). Christliche Identitätsbildung findet in dieser Textpassage eindeutig auf Kosten des Judentums statt, das Christentum beansprucht für sich »das Neue« und wertet »das Alte« ab. Derartige Binaritäten, die die Hebräische Bibel in antijüdischer Tradition herabsetzen und mit dem Neuen Testament kontrastieren, sind jedoch in aktuellen Schulbüchern nur noch äußerst selten zu finden. Im Zeichen des christlich-jüdischen Dialogs haben sich die Kirchen (und auch der christliche Religionsunterricht) vom Bild des Judentums als Negativfolie für das Christentum offiziell verabschiedet.³⁰⁷ Umso akuter stellt sich die Frage, wie nun christlicherseits mit den Differenzen zwischen Christentum und Judentum konstruktiv umzugehen ist. Dies ist auch im christlichen Religionsunterricht eine Herausforderung.³⁰⁸

Das letzte empirische Kapitel befasst sich mit unterschiedlichen Aushandlungen von Differenz zwischen Judentum und Christentum bzw. zwischen dem Judentum und einem auf christlichen Grundlagen basierendem Selbstbild. Für den Konstruktionsmodus wurde bewusst der mehrdeutige Begriff »Abgrenzung« gewählt. Laut Duden bedeutet »abgrenzen« zunächst wertneutral, dass eine Grenze gezogen wird, die zwei Gegenstände trennt, bzw. dass etwas »durch genaue Bestimmung« von etwas anderem differenziert wird. Es kann aber je nach Kontext auch eine Distanzierung mitschwingen, die eventuell mit einer (Ab-)Wertung einhergeht.³⁰⁹ Damit trägt die Bezeichnung für den sechsen Kon-

307 Vgl. Hailer, »Christlich-jüdischer Dialog«, 92.

308 Vgl. Spichal, *Vorurteile gegen Juden*, 225.

309 Vgl. Artikel »abgrenzen« in *Duden Online-Wörterbuch*, <https://www.duden.de/rechtschreibung/abgrenzen>, zuletzt geprüft am 17. Februar 2025.

struktionsmodus auch ein wenig von der Spannung in sich, die den Gegenstand selbst kennzeichnet.

Vielerorts im Sample ist der Versuch erkennbar, Gemeinsamkeiten zwischen Judentum und Christentum zu betonen und abwertende Abgrenzung, die in einer christlich-antijüdischen Tradition steht, zu korrigieren. Dies ist kein Zufall: Bildungsmedienforschung und andere Akteure haben im Laufe der vergangenen Jahre immer wieder empfohlen, in Schulbüchern und Unterricht nicht mehr nur das zu zeigen, was Judentum und Christentum trennt. Gerade Motive, die aufgrund ihrer antijüdischen Tradition als neuralgisch betrachtet werden müssen (die Talionsregel, das Verhältnis Jesu zu den Pharisäern, die Verantwortung für Jesu Kreuzigung u. a.) sollen laut den unterschiedlichen Empfehlungen für den schulischen Bereich antisemitismuskritisch revidiert werden.³¹⁰ Verlage sind also sensibilisiert und leisten in aktuellen Schulbüchern den Empfehlungen nachweislich Folge, indem sie hergebrachte antijüdische Interpretationen überarbeiten und nach Wegen suchen, die Differenz zum Judentum ohne Herabsetzungen zu konstruieren.

Was aber im Korpus mitunter auch hervorsteht, ist eine Scheu davor, Differenz zwischen Judentum und Christentum überhaupt zu thematisieren. An vielen Stellen wird eben nicht ausgesprochen, wo die Unterschiede liegen, wo die Grenzen verlaufen. Allerdings ist Differenz nicht nur für die Identitätsbildung im Christentum wichtig, sondern auch vom minoritärem Standpunkt des Judentums in christlichem Umfeld aus betrachtet ist es maßgeblich, klare Konturen zu markieren. Wie Jan Woppowa anmerkt, besteht »aus jüdischer Sicht [...] ein existenzielles Interesse an Differenz und Abgrenzung in einem positiven Sinn: nämlich in der Absicht, sich [...] einer spezifischen Gemeinschaft zuzuordnen.«³¹¹ Eine allzu große Zurückhaltung vor »genauer Bestimmung« (s. Dufendefinition) auf nichtjüdischer Seite kann einer Anerkennung dieser Differenz entgegenarbeiten.

Es klingt hier insgesamt ein Spannungsverhältnis an, das in der erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung umfassend diskutiert wird: Ohne die Affirmation von Andersheit gibt es keine Teilhabe an der Gesellschaft *unter eigenem Selbstverständnis*. Insofern hängt die Handlungsmacht als Mitglied einer Minorität davon ab, ob diese Minorität sich als anders definiert, und auch davon, ob die Andersheit anerkannt wird. Die Anerkennung von Differenz geht zwar stets mit einer gewissen Essenzialisierungsgefahr einher und ist auch abwertungsanfällig. »Die Paradoxie besteht darin, dass Handlungsfähigkeit an

310 Vgl. Zentralrat der Juden in Deutschland, Verband Bildungsmedien und Kultusministerkonferenz, *Darstellung des Judentums in Bildungsmedien*, 9–11, 22; Gesprächskreis Juden und Christen beim Zentralkomitee der deutschen Katholiken, *Darstellung des Judentums im Unterricht*, 13–15; Ariane Dihle u. a., *Die Repräsentation des Judentums*.

311 Woppowa, »Religionspädagogik«, 227.

Anerkennungsverhältnisse geknüpft ist, Anerkennung aber den untergeordneten Status der Anderen nicht nur bestätigt, sondern auch hervorbringt«,³¹² so Paul Mecheril. Differenz ist aber trotzdem nicht an sich problematisch.

Neben vielen sensiblen Aushandlungen bzw. Vermeidungen von Differenz werden im Sample einige antijüdische Deutungen allerdings ungefiltert reproduziert. Auch derartige Konstruktionen bzw. abwertende Differenzherstellungen betrachtet das vorliegende Kapitel entlang von Motiven wie beispielsweise der Begegnung Jesu mit den Schriftgelehrten im Tempel und dem Talionsprinzip.

Der zwölfjährige Jesus im Tempel

Im Wirken Jesu von Nazareth und in seiner Lehre sieht ein christliches Selbstverständnis seit jeher ein starkes, wenn nicht gar das stärkste Moment der Abgrenzung gegenüber dem Judentum. Die Herstellung von Differenz hat an dieser Stelle eine identitätsstiftende Funktion. Geht die Abgrenzung jedoch mit Abwertung einher, so wirkt sie gegenüber dem Judentum abweisend und überheblich. Der christlich geprägte Antijudaismus und teils auch der moderne Antisemitismus schöpfen daraus. Die Motive dieser Abgrenzung erstrecken sich, ausgehend von den Evangelien, über eine ganze Bandbreite von Themen und Stationen des Lebens und Wirkens Jesu. Von besonderer Bedeutung ist die Geschichte der Begegnung Jesu mit den Schriftgelehrten im Tempel (Lk 2,41–52).

Am Beispiel der Erzählung lässt sich im Sample aufzeigen, wie Lehrwerke antijüdische Lesarten aufbrechen, aber auch wiederholen. An manchen Stellen gibt es beachtenswerte antisemitismuskritische Selbstreflexion im Sinne einer konstruktiven Abgrenzung, an anderen jedoch wird Tradiertes bzw. abwertende Abgrenzung unkritisch reproduziert.

In Grunde geht es dabei um die Frage, wie die Begegnung zwischen Jesus und den Schriftgelehrten interpretiert wird. Der Text des Evangeliums lautet (in der Einheitsübersetzung): »[E]r saß mitten unter den Lehrern, hörte ihnen zu und stellte Fragen« (Lk 2,46). In der christlichen Tradition hält sich aber eine Interpretation, die Jesus in einer überhöhten Position beschreibt und visualisiert. Während das Evangelium also von einem Jesus berichtet, der zuhört und fragt, hebt er sich in tradierten Deutungen vom jüdischen Umfeld ab und belehrt die Schriftgelehrten. Dies steht für die vermeintliche Suprematie des Christentums, es ist antijüdisch aufgeladen.

312 Paul Mecheril, »Anerkennung und Befragung von Zugehörigkeitsverhältnissen. Umriss einer migrationspädagogischen Orientierung«, in: ders. u. a. (Hg.), *Migrationspädagogik*, Weinheim/Basel: Beltz, 179–191, 178. Für eine ausführliche Auseinandersetzung mit dem Spannungsverhältnis bzw. mit differenzpädagogisch relevanten Aporien generell vgl. Boger, *Theorien der Inklusion*.

Ein katholischer Schülerband für das Gymnasium beschäftigt sich mit dem Thema im Rahmen eines Kapitels, das Jesus gewidmet ist. Auf der Seite »Jesus – ein Jude« (SB Kath Gym 2: 104) ist das Gemälde des Künstlers Max Liebermann vom zwölfjährigen Jesus im Tempel in zwei unterschiedlichen Versionen zu sehen. Dies nimmt das Schulbuch zum Anlass, um Antisemitismus zu thematisieren und die Lernenden zur Reflexion zu animieren.

Liebermann hatte Jesus in der ursprünglichen Bildfassung von 1879 in einer Art und Weise dargestellt, die den Konventionen seiner Zeit nicht entsprach und einen antisemitischen Skandal auslöste. Daraufhin übermalte der Künstler das Bild. Der Verfasser text im Schulbuch verweist darauf, dass ein Kunstkritiker die Jesusfigur in der ersten Version als »naseweisen Judenjungen« verriss, und dass das Gemälde bei den Zeitgenossen generell heftige Reaktionen hervorrief. Daraufhin versah Liebermann Jesus, so das Schulbuch weiter, mit »blonde[n] [...] Haare[n], Sandalen und eine[r] aufrechtere[n] Haltung. Erst so fand das Bild beim Publikum Anklang« (SB Kath Gym 2: 104). Der Schülerband fordert Lernende auf, die beiden Versionen zu vergleichen und »mögliche Gründe dafür [zu suchen], warum das Publikum so negativ auf die erste Version [...] reagierte« (ebd.). Zur weiteren Einordnung stellt das Lehrwerk im Glossar eine Kurzbiografie Liebermanns zur Verfügung, wo die Zugehörigkeit des Malers zum Judentum und die Ächtung seiner Werke und seiner Person durch die Nationalsozialisten hervorgehoben werden (ebd.: 187). Ferner ordnet eine Passage im Lehrerband die »heftigen antisemitischen Reaktionen« des Publikums in den »tief verwurzelten [...] Judenhass in Deutschland« ein (LB Kath Gym 2: 146).

Bemerkenswert ist hier, dass die kritische Auseinandersetzung mit dem Thema nicht ausschließlich im Lehrerband, auf ergänzenden Arbeitsblättern oder in binnendifferenzierten Aufgabenstellungen für leistungsstarke Lernende angeregt wird, wie das in manchen der bisher besprochenen Beispiele der Fall war, sondern zur Hauptnarration des Jesuskapitels dazugehört. Damit rücken die Dekonstruktion christlicher antijüdischer Lesarten und die Auseinandersetzung mit Antisemitismus in Deutschland in den Mittelpunkt. Das dekonstruktive Moment hat hier Gewicht, ebenso die Ausrichtung auf Selbstreflexion.

Ein weiteres Beispiel in diesem Lehrerband, das ebenfalls eine kritische Auseinandersetzung mit antijüdischen Deutungen anregt, steht unter der Überschrift »Jesus und die Juden« (LB Kath Gym 2: 159f.). Das zweiseitige Arbeitsmaterial zeigt großformatig Albrecht Dürers zwölfjährigen Jesus im Tempel aus dem Gemälde »Die sieben Schmerzen Mariä« (ebd.: 159): Jesus sitzt in einer stark erhöhten Position, hat blonde Haare und einen Heiligenschein und hält ein Buch in der Hand, auf das er belehrend mit dem Finger zeigt. Die erwachsenen Männer zu seinen Füßen haben groteske Physiognomien und wirken desinteressiert bis missmutig. Auf der zweiten Seite des Arbeitsmaterials ist dann ein Auszug aus der nationalsozialistischen Zeitung *Der Stürmer* von 1934 mit dem

Titel »Den Pharisäern und Schriftgelehrten« abgedruckt, in dem das Motiv von Jesus im Tempel antisemitisch überzeichnet wird (ebd.: 160). Die Arbeitsaufträge regen zu einem Vergleich an und laden ein, zu diskutieren, inwiefern die Darstellungen »etwas miteinander zu tun haben«. Bemerkenswerterweise wird hier – wie sonst im Sample nur sehr selten – eine Brücke zwischen antijüdischen christlichen Motiven und dem Antisemitismus der Nationalsozialisten skizziert. Es geht also um die Reflexion antisemitischer Konstruktionen, die zur Geschichte des nichtjüdischen Selbstbildes dazugehören. Wohlgermerkt findet dies innerhalb eines Kapitels über Jesus statt (SB Kath Gym 2: 90–109; LB Kath Gym: 131–162); christliche Identitätsstiftung steht insgesamt im Mittelpunkt. Die Abgrenzung zum Judentum ist insofern konstruktiv, als diese christliche Identitätsstiftung nicht auf Kosten des Judentums betrieben wird, sondern im Gegenteil Abwertungen in der Vergangenheit kritisch bearbeitet.

Auch ein anderer katholischer Schülerband zeigt das Bild von Liebermann (diesmal nur in der überarbeiteten Fassung). Es steht neben der Darstellung des gleichen Motivs von Jusepe de Ribera (1591–1652), wobei letzterer eine belehrende Jesusfigur mit erhobenem Zeigefinger inszeniert (SB Kath RS 1: 114f.). Das Schulbuch lädt zur Reflexion über die in den Gemälden enthaltenen, unterschiedlichen Perspektiven ein. Interessanterweise findet sich auch dieses Beispiel in einem Kapitel zu Jesus, also in einem Kontext, in dem das Christentum behandelt wird (ebd.: 106–124). Gleichzeitig steht Jesus als Jude im Fokus, denn die Kapitelüberschrift lautet »Was ist das für ein Mensch? Der Jude Jesus von Nazareth«. Das Kapitel nimmt also zweifelsohne eine christliche Perspektive auf Jesus ein, verortet ihn aber auch ausführlich im Judentum und setzt sich zudem durch die Gegenüberstellung von Liebermanns und Riberas Kunstwerke mit antijüdischen christlichen Interpretationen der Evangelien auseinander.

Neben derartigen Schulbuchpassagen, die eine Dekonstruktion anregen und bestimmte Motive in ihrer antisemitischen Deutungstradition problematisieren, gibt es im Sample aber auch Lehrwerke, die christlichen Antijudaismus reproduzieren. So zeigt ein katholischer Schülerband ein »Relief aus der Johannes-Basilika in Berlin«, in dem Jesus im Tempel höher sitzt als alle anderen dargestellten Figuren (SB Kath RS 2: 39). Ein evangelischer Lehrerband schreibt: »Zum Erstaunen aller belehrt er [Jesus] die Schriftgelehrten und Priester« (LB Evang Gym 1: 114). Es wird also bisweilen auch eine Deutung wiederholt, die Jesus zulasten seines jüdischen Umfelds abhebt.

Das Talionsprinzip

Die Talionsregel »Auge um Auge, Zahn um Zahn« (Ex 21,23–25; Lev 24,19–21; Deut 19,21; Mt 5,38) ist ein weiteres biblisches Motiv, das christlicherseits zur Abgrenzung vom Judentum genutzt wurde und wird. Im Laufe der Jahrhunderte ist das Judentum auf dieser Grundlage massiv herabgesetzt worden, die entsprechend gedeutete Talionsregel im Sinne einer Forderung nach Vergeltung avancierte zu einem zentralen antisemitischen Topos³¹³ und bleibt bis heute in unterschiedlichen (auch säkularen) Kontexten verbreitet. Mit dem Vers wird typischerweise eine »Haltung der Rache assoziiert, die als minderwertig gilt und unserem ethischen Bewusstsein und Rechtsempfinden widerspreche.«³¹⁴

In den untersuchten Schulbüchern ist festzustellen, dass derartige Interpretationen zunehmend überarbeitet werden. Drei Strategien – Dekonstruktion, Kontextwechsel und Vermeidung – markieren hier den Versuch der Bildungsmedienproduzentinnen und -produzenten, mit Abgrenzung in konstruktiver Art und Weise umzugehen. Manchmal ist dabei eine Tendenz zur Verharmlosung erkennbar, wenn die antijüdische Lesart zwar benannt und entkräftet, zugleich aber auch bagatellisiert wird. In seltenen, aber frappierenden Fällen leben antijüdische Lesarten fort.

Dekonstruktion kommt besonders in einer der evangelischen Schulbuchreihen auffällig häufig zum Einsatz, wenn es um das Richtigstellen tradiert Antijudaismen geht. Ein Lehrerband dieser Reihe erklärt, dass durch die Talionsregel im AT »nicht Vergeltung geboten, sondern die uneingeschränkte Vergeltung [...] verboten« werde (LB Evang Gym 3: 141). Dem Buch zufolge liegt eine »Tora-→Verschärfung«, wie Jesus sie in der Bergpredigt im Hinblick auf das Talionsprinzip vornimmt, prinzipiell »im Rahmen rabbinischer Debatten um die richtige Auslegung«. Auch gibt das Buch die Forschungsposition wieder, dass die relevanten Verse des Evangeliums zur Feindesliebe im Rahmen »antijüdische[r] Propaganda aus der Zeit nach der Zerstörung des Tempels« zu verstehen seien (ebd.). Vermutlich wäre diese Erklärung für Schülerinnen und Schüler zu voraussetzungsreich, im Lehrerband sensibilisiert sie aber Lehrkräfte im Hinblick auf antijüdische Deutungstraditionen.

Vereinzelte nehmen sich auch Schülerbände der Dekonstruktion dieses Motivs an, freilich didaktisch reduziert bzw. an das Alter der Adressatinnen und Adressaten angepasst. Ein evangelischer Schülerband aus derselben Reihe wie der oben zitierte Lehrerband entfaltet das Thema auf einer Doppelseite mit der Überschrift »Wie weit können wir auf Gewalt verzichten?« (SB Evang Gym 2:

313 Vgl. Christina Späti, »Antijudaismus und Antisemitismus«, in: Rutishauser, Schmitz und Woppowa (Hg.), *Jüdisch-christlicher Dialog*, 65.

314 Schmitz, »Exegese des Alten Testaments«, 119.

82f.). Nach einem Auszug aus einer Rede Barack Obamas darüber, dass Krieg manchmal gerechtfertigt sei (ebd.: 82) folgen Bilder von zwei Plakaten, die Botschaften gegen den Krieg beinhalten, und es werden auch die relevanten Verse aus der Bergpredigt zitiert, in denen Jesus auf das Talionsprinzip Bezug nimmt (ebd.: 83). Im einordnenden Verfasser-text erklärt das Schulbuch dann, dass das Talionsprinzip »oft als brutal beurteilt« werde, dies allerdings »ein Missverständnis« sei. Die Regel habe eigentlich dafür gesorgt, dass angerichteter Schaden »vollständig« ersetzt wurde und »die Gewalt nicht zunahm«. Jesus habe die Regel »verschärft«, so das Schulbuch weiter, »indem er vom Opfer fordert, auf Gewalt und Ansprüche völlig zu verzichten« (ebd.).

Hier kann schon aus einer christlichen Perspektive hinterfragt werden, inwiefern Jesus tatsächlich einen »völligen« Verzicht auf Ansprüche fordert, zumal diese Ansprüche für die Herstellung von Gerechtigkeit dienlich sind (wie aus dem Schulbuchtext selbst hervorgeht). Abgesehen davon stellt sich aber auch die Frage, inwiefern die Jahrhunderte überdauernde antisemitische Deutung der Talionsregel als simples »Missverständnis« abgetan werden kann. Der entsprechende Lehrerband greift das Thema noch einmal auf und erklärt, dass das »jüdische Rechtsprinzip« oftmals »intuitiv [...] als Aufruf zur Gewalt verstanden« wird (LB Evang Gym 2: 115). Auch diese Formulierung wirkt – genau wie jene vom »Missverständnis« im Schülerband – verharmlosend. Zu schreiben, dass die Regel »intuitiv« falsch gelesen werde, verdeckt die Verantwortung und bagatellisiert den Sachverhalt, dass Judenfeindschaft, die sich auf die Talionsregel stützt, ein Weltdeutungssystem und kein beiläufiger Fehler ist. Das Schulbuch korrigiert hier das sogenannte Missverständnis, räumt aber den grundlegenden Antisemitismus nicht aus und zeigt auch nicht seine Ausmaße. Man macht es sich in diesem Fall zu einfach.

Eine zweite Strategie im Umgang der Schulbücher mit dem Talionsprinzip ist es, die Regel ihres konkreten Kontextes zu entheben und sie zu universalisieren. In dieser Lesart fordert Jesus in der Bergpredigt »einen völlig anderen Umgang mit Konflikten, als wir es gewohnt sind« (SB Evang RS 2: 46; ähnlich SB Kath Gym 2: 99), er fordert also sozusagen unser aller Routinen bzw. das »übliche Konfliktverhalten« (SB Evang RS 2: 47) heraus.

Interessanterweise macht sich eins der Werte-und-Normen-Lehrwerke diese Perspektive zu eigen und schreibt von »Maßstäbe[n], die herausfordern« (SB WuN RS 2: 134). Das Motiv einer Erneuerung durch Jesus ist hier zwar präsent – es wird ein Christentum gezeigt, das sich abgrenzt –, doch das, was Jesus erneuert, wird auf eine hohe Abstraktionsstufe gestellt. Es ist nicht mehr – wie in antijüdischen christlichen Deutungen – »das Alte Testament«, sondern allgemein das typisch Menschliche. Die antijüdische Rezeptionsgeschichte der Talionsregel wird allerdings folgerichtig auch nicht entkräftet, was dazu beitragen kann, dass ein diskursiver Raum mit potenziellen Andockstellen für Antisemitismus er-

halten bleibt. Darüber hinaus findet das statt, was für Universalisierungen kennzeichnend ist: Das genuin Jüdische in dieser Auseinandersetzung – Jesu Bezugnahme auf Verse der Hebräischen Bibel in einem innerjüdischen Diskurs – wird verdeckt.

Drittens nehmen Schulbücher Korrekturen von Verzerrungen vor, indem sie Judentumsdarstellungen mit Abwertungspotenzial einfach weglassen. Derartige Überarbeitungen können in einer vergleichenden Betrachtung aktueller und früherer Schulbuchausgaben kleinteilig nachverfolgt werden. Dabei behandeln gerade Werte- und Normen-Schulbücher die Bergpredigt insgesamt nur sehr knapp. Nichtsdestotrotz lassen sich in der Schulbuchreihe SB WuN Gym einige bemerkenswerte Änderungen identifizieren. Zum Beispiel beinhaltet ein älterer Band einen Comic zur Bergpredigt, der nicht frei von antisemitischen Nuancen war: Ein Mann mit groben Gesichtszügen, fliehender Stirn, prominenter Nase und angedeutetem Tallit äußerte in Bezug auf Jesu Umdeutung der Talionsregel: »Dieser Mann ist ohne Verstand!«³¹⁵ Ein anderer Band derselben Schulbuchreihe erklärte: »Durch das Gebot der Nächsten- und Feindesliebe wendet sich Jesus gegen das alttestamentarische ›Auge um Auge, Zahn um Zahn‹.«³¹⁶ In den älteren Ausgaben wurden also antijüdische Positionen reproduziert. In aktuellen Schulbüchern der Reihe ist hingegen zu lesen, dass Jesus »den in der jüdischen Thora [...] geoffenbarten Willen Gottes neu aus[legt]« (SB WuN Gym 2: 176). Zudem ist der Comic überarbeitet worden und aus dem hässlichen Skeptiker ist ein hellenistisch anmutender Denker geworden, der sich wundert: »Was redet denn dieser Mann da bloß!« (ebd.). Das Bild Jesu als Reformier wird also insgesamt beibehalten, doch das, was er christlichen Deutungen entsprechend verändert, wird Antisemitismus sensibel weggelassen oder ersetzt.

Es fällt an manchen Stellen aber auch auf, dass Verzerrungen parallel zu den Korrekturen weiterbestehen. Die Schulbuchreihe SB Evang RS, die die Bergpredigt auf eine allgemein-menschliche Ebene stellt (s. oben), zitiert in einem anderen Schülerband unkommentiert die Aussage »Auge um Auge – und die ganze Welt wird blind sein« (SB Evang RS 3: 183). Auch dieser Satz kann universal gelesen werden, denn er bezieht sich nicht auf einen konkreten Standort – und trotzdem trägt er eine antijüdische Prägung in sich, die im Diskurs verbreitet ist; er wertet die Talionsregel an sich ab.

Des Weiteren thematisiert diese Schulbuchreihe die Botschaft der Bergpredigt auf einer Doppelseite mit der Überschrift »Gewalt ist uncool – sei cool!« (SB Evang RS 3: 82f.). Zu sehen ist das Graffiti »Blumenwerfer« von Banksy, die Bildunterschrift dazu lautet »Banksy: Palestine, 2005« (ebd.: 82). Auf das Graffiti

315 Martina Peters, Jörg Peters und Bernd Rolf (Hg.), *LebensWert 1: Unterrichtswerk für Werte und Normen in Niedersachsen*, Bamberg: C.C. Buchner, 2011, 171.

316 Peters u. a., *LebensWert 2*, 155.

nimmt die Doppelseite nicht weiter Bezug, stattdessen zitiert sie die Bergpredigt mit Jesu Umdeutung der Talionsregel. Banksys Bild erscheint in diesem Kontext also zunächst als universaler Appell zur Gewaltlosigkeit im Zeichen der Bergpredigt, allerdings verweist die Bildunterschrift auf den konkreten Kontext »Palestine«.

Der Standort steht dann im Mittelpunkt eines Verfassertextes, der Jesu Botschaft subtil doch in eine Richtung interpretiert, die nicht ganz frei von antijüdischen Grundstrukturen ist. Erzählt wird unter der Überschrift »Feindesliebe« die Geschichte des »elfjährige[n] Palästinenserjunge[n] Ahmed«, der 2005 »bei einem Militäreinsatz von einem israelischen Soldaten erschossen« wurde, und dessen Eltern sich entschieden, seine Organe »für israelische Kinder zu spenden« (SB Evang RS 3: 82).³¹⁷ Schülerinnen und Schüler sollen auf dieser Grundlage erörtern, inwiefern die Geschichte »dem Geist der Bergpredigt [entspricht]«. Fragt man aber, welche Subjektpositionen Schülerinnen und Schüler dabei einüben, so ist der Eindruck nicht fern, dass sie aus einer Außenposition bzw. im »Geist der Bergpredigt« auf die Handlung des »israelischen Soldaten« blicken, die im Film als brutal dargestellt wird. Dem werden Ahmeds vergebende Eltern gegenübergestellt. Die Narration (des Films und auch des Schulbuchs) beinhaltet also die binäre Figur Erbarmungslosigkeit/Barmherzigkeit, die im christlichen Antijudaismus einen besonderen Stellenwert einnimmt. In dieser Dichotomie steht der israelische Soldat für »uncoole Gewalt«, während an Lernende der Appell gerichtet wird, »cool« zu sein. Und da das Ganze unter der Überschrift »Feindesliebe« steht, liegt es nah, im Film bzw. Text einen »Feind« zu suchen, der »geliebt« wird. Interessanterweise ist im dazugehörigen Lehrerband dann zu lesen, dass das »Lebensprogramm der Bergpredigt« nicht in Opposition zum AT zu verstehen sei, denn es zeige, »worum es bereits im Alten Testament geht: um die richtige Beziehung zwischen Gott und Mensch« (LB Evang RS 3: 138). Hier wiederum sind Binaritäten in antijüdischer Tradition ausgeräumt. Es ist bemerkenswert, wie unterschiedliche Lesarten so dicht nebeneinander existieren.

Dichotomien sind aber in den Schulbüchern auch sozusagen in Rohform vorhanden. Dies hat schon die Passage gezeigt, die zu Beginn des Kapitels zitiert wurde. Einige weitere binäre Deutungen der Talionsregel finden sich in Schulbüchern für Werte und Normen, also in einem säkularen Medium, in dem religiöse Motive nicht in dem Maße zu erwarten sind wie in Religionsschulbüchern – oder nicht in dem Maße theologisch-fachkundig revidiert werden wie dort. So lädt ein Schulbuch Lernende zu einem Selbsttest ein, der die Überschrift trägt »So viel Gewalt ist für mich okay« (LB WuN Gym 3, Arbeitsblatt zu SB WuN Gym 3:

317 Der Film »Das Herz von Jenin«, aus dem die erzählten Ereignisse stammen, wird im Lehrerband mehrfach empfohlen (LB Evang RS 3: 138, 147). Julia Bernstein diskutiert ihn jedoch als propagandistisch und verzerrt. Vgl. dies., »*Mach mal keine Judenaktion!*«, 132f.

112f.). Unter den Aussagen, denen man zustimmen oder die man ablehnen kann, befindet sich auch die Talionsregel in der Formulierung »Auge um Auge, Zahn um Zahn, so ist nun mal das Leben.« Im Schülerband SB WuN Gym 2 wird die Talionsregel wiederum als Teil der Scharia auf der Doppelseite »Menschenrechte – unterschiedlich ausgelegt« (154f.) behandelt. In Anlehnung an einen Artikel aus der *Rheinischen Post* von 2011 setzt sich das Schulbuch mit einem Justizfall aus dem Iran auseinander: Eine Frau sollte sich dort auf Grundlage der Talionsregel in der Scharia an einem Mann rächen, der ihr mit Schwefelsäure das Augenlicht raubte. Sie habe aber »in letzter Sekunde [...] auf Vergeltung [verzichtet]« (ebd.: 154). Das dazugehörige Lehrermaterial kontrastiert dann in einem »Wir/die Anderen«-Schema die Menschenrechte und die Scharia einschließlich des Talionsprinzips und wertet den Verzicht der Frau als »Akt der Vernunft« (LB WuN Gym 2, Lösungshinweis zu SB WuN Gym 2: 154). Es kommt hier eine Interpretation der Talionsregel zum Tragen, die gänzlich in der Tradition des christlichen Antijudaismus steht, auch wenn Juden gar nicht vorkommen: »Vergeltung« und »Vernunft« stehen wörtlich gegenüber. Mit der undifferenzierten Lesart der Regel als brutal sowie der Kontrastierung zwischen einer von Rache geleiteten Scharia und »unserer« Rechtsordnung reproduziert diese Darstellung nicht nur ein antimuslimisches, sondern auch ein antijüdisches Muster.

Jesus und die Pharisäer

Wie ein Lehrerband hervorhebt, ist Jesus einerseits »voll und ganz Jude«, andererseits ist er »die Person, an deren Deutung sich Christentum und Judentum scheiden« (LB Evang Gym 1: 117). Beiden Aspekten gleichermaßen gerecht zu werden, ohne das Christentum zu überhöhen bzw. das Judentum abzuwerten, ist insbesondere bei Darstellungen des Verhältnisses zwischen Jesus und den Pharisäern herausfordernd. Joseph Sievers und Amy-Jill Levine stellen fest:

For almost two millennia, various Christian churches have presented the Pharisees as legalistic, elite, money-loving, xenophobic hypocrites. While historical-critical research on the depiction of the Pharisees in the gospels has provided some correction to these toxic stereotypes, the skewed image – drawn from select New Testament passages and exacerbated by anti-Jewish theologies – continues to infect not only Christian sermons and Bible studies but also popular culture.³¹⁸

318 Joseph Sievers und Amy-Jill Levine, »Preface«, in: dies. (Hg.), *The Pharisees*, Grand Rapids: William B. Eerdmans Publishing Company, 2021, ix–xviii, <https://doi.org/10.1111/rirt.14141>, ix.

Anhand des Forschungsstands zu Judentumsdarstellungen in Bildungsmedien ist zu erkennen, dass das Bild der Pharisäer in Schulbüchern eine antisemitismussensible Überarbeitung erfährt. Doch während die Lehrwerke Gegensatzkonstruktionen zwischen Jesus und den Pharisäern vermeiden und sicher auch die im Antijudaismus verbreitete Gleichsetzung zwischen »Pharisäern« und »Juden« weglassen, laufen manche Darstellungen des Neuen in der Botschaft Jesu doch darauf hinaus, dass er aus seinem jüdischen Kontext herausgelöst und mit diesem kontrastiert wird.³¹⁹ Die Frage ist zu stellen, wie dieses »Neue« dargestellt werden kann, ohne auf das »Alte« herabzuschauen bzw. was genau – trotz aller Optimierung – zur Zählebigkeit antithetischer Muster beiträgt.

Das Nebeneinander von Dekonstruktion und tradierten antithetischen Deutungen ist sowohl in Schulbüchern als auch in einer der beobachteten Unterrichtsstunden zu finden. Eine Form der konstruktiven Abgrenzung zwischen Christentum und Judentum ist dabei, die Pharisäer als bevorzugte Sparringspartner Jesu in einem emphatischen jüdischen Streitgespräch erscheinen zu lassen und zusätzlich dazu tradierte antijüdische Lesarten dekonstruktiv zu entkräften. Dies findet sich in Schülerbänden nicht wieder. Ein Lehrerband jedoch bezeichnet die Pharisäer als »wichtige Diskussionspartner für Jesus« und hebt hervor, dass man »religiöse Detailfragen stets mit einer gewissen Verve diskutiert« habe, die aber nicht als »ideologische Distanz« zu verstehen sei (LB *Evang Gym 1*: 117). Teile der Forschung würden sogar davon ausgehen, dass Jesus selbst Pharisäer war, und schließlich sei das »kritische« Bild der Evangelien damit zu erklären, dass »die frühen christgläubigen Juden« sich von den Pharisäern abgrenzten, »um eine eigene Identität zu gewinnen« (ebd.).

Neben derartigen konstruktiv-abgrenzenden Passagen, die auf problematische Züge der eigenen Tradition zumindest punktuell hinweisen, finden sich im Sample vereinzelt auch binäre Darstellungen, etwa in einem Lehrerband für das Fach Werte und Normen, wo knapp erklärt wird, dass die Ethik Jesu »auf dem Fundament der Gottes- und Nächstenliebe« steht und sich »gegen die Gesetzlichkeit [richtet], mit der die Pharisäer (die Geistlichen des Volkes) die Gebote zu Lasten zwischenmenschlicher Beziehungen befolgen« (LB *WuN RS 2*: 155). Bei Jesus geht es dem Buch zufolge nicht um die bloße Einhaltung der Gebote und Gesetze, sondern um »eine Gesinnung der Mitmenschlichkeit« (ebd.). Abwertende Abgrenzung bildet den Kern derartiger Abschnitte. Dass sie im säkularen und religiös neutralen Fach Werte und Normen vorkommt, ist überraschend, zeigt aber auch, dass die Abwertung der Pharisäer sicher nicht auf den religiösen Raum beschränkt ist.

Viel häufiger jedoch kann im Sample eine Gleichzeitigkeit von Binarität und versuchter Korrektur derselben festgestellt werden. Das Beispiel eines fiktiven

319 Vgl. z. B. Spichal, *Vorurteile gegen Juden*, 207.

Pharisäers namens Jonadab, der im Schülerband SB Kath Gym 1 von seiner Begegnung mit Jesus berichtet (88), ist in seiner Ambivalenz bereits ausführlich an anderer Stelle analysiert worden.³²⁰ Das Schulbuch unternimmt zwar den Versuch, Jonadabs Position nachvollziehbar zu machen, gleichzeitig überzeichnet es den Gegensatz zu Jesus: Jonadab wirkt trotz allem starrsinnig, Jesus hingegen revolutionär, milde und moralisch überlegen.

Ein evangelisches Schulbuch für die mittleren Schulformen baut im Kapitel »Passion und Ostern. Jesu Sterben, Tod und Auferstehung« (SB Evang RS 2: 98–113) ein mehrseitiges, originelles wie fragliches dramaturgisches Gebilde auf. Zum Beispiel inszeniert es eine fiktive WhatsApp-Gruppe mit der Überschrift »Jesus muss weg« (ebd.: 101). Die unterschiedlichen Aussagen in der Gruppe vermitteln hier anschaulich etwa antirömische Positionen der Zeloten, und die Pharisäer werden wertneutral als »fromme Menschen, denen die Einhaltung der religiösen Gesetze sehr wichtig ist«, beschrieben. Es kommt also zunächst eine innerjüdische Vielfalt zur Sprache und die Akteure werden nicht dichotom porträtiert.

Im weiteren Verlauf des Kapitels geht es dann um die Ankunft Jesu in Jerusalem. Auch diese Szene spielt unter jüdischen Akteuren in einem jüdischen Umfeld, sie bezieht also den historischen Standort mit ein, an dem Jesus wirkte. Die fiktive Figur Hanna erzählt in ihren Chatbeiträgen voller Begeisterung über Jesu Besuch im Tempel und die Vertreibung der Händler und Geldwechsler. Dabei steht Hanna eindeutig auf der Seite Jesu (ebd.: 102). Was aber auffällt, ist, dass ihr Bericht deutlich exaltierter ausfällt als der Text des Evangeliums. Hanna berichtet davon, wie Jesus »ausgerastet« sei und Tempelwachen wie Schriftgelehrte »angeschrien« habe. Das Evangelium hingegen beschreibt Jesu emotionale Verfassung nicht und wählt insgesamt neutrale Formulierungen.³²¹ Erst im Schulbuch erfährt die Szene also ihre Überdramatisierung, die auf einen Gegensatz zwischen Jesus und seiner Umwelt rekurriert.

Schließlich gibt das Schulbuch ein fiktives »Protokoll« (SB Evang RS 2: 103) von einer Sitzung im Palast des Hohepriesters Kaiphas wieder, das aufgrund antijüdischer Tendenzen bereits in anderen Publikationen kritisiert worden

320 Vgl. Chiriak und Sadowski, »Im Judentum besteht die Bibel nur aus dem Alten Testament.«, 588–591.

321 Er berichtet davon, wie Jesus die Anwesenden »belehrte [...] und [ihnen] sagte« (Mk 11,17 in der Einheitsübersetzung) bzw. »lehrte und zu ihnen sprach« (Mk 11,17 in der Lutherbibel 2017) – oder, in anderen Evangelien, »[zu ihnen] sagte« (Mt 21,13, Lk 19, 46 und Joh 2,16 in der Einheitsübersetzung) und »[zu ihnen] sprach« (Mt 21,13, Lk 19,46 und Joh 2,16 in der Lutherbibel 2017). Im Bibeltext kommt zudem die Tempelwache nicht vor, und die Hohepriester und Schriftgelehrten betreten sozusagen erst nach dem Geschehen im Tempel die Szene, sie erfahren erst später davon: Sie »hörten davon« (Mk 11,18 in der Einheitsübersetzung) bzw. »es kam vor sie« (Mk 11,18 in der Lutherbibel 2017).

ist.³²² Zunächst muss hier konstatiert werden, dass das Schulbuch milder ist als die Evangelien. Im Schulbuch sollen »Hohepriester« und »Älteste des Volkes« beschlossen haben, »Jesus bei Pilatus anzuzeigen«, wohingegen sie bei Matthäus »beschlossen, Jesus mit List in ihre Gewalt zu bringen und ihn zu töten« (Mt 26,4 in der Einheitsübersetzung) bzw. Rat hielten, »Jesus mit List zu ergreifen und zu töten« (Mt 26,4 in der Lutherbibel). Auch ist im Johannesevangelium zu lesen, dass Kaiphas »den Juden geraten hatte, es wäre gut, ein Mensch stürbe für das Volk« (Joh 18,14 Lutherbibel), während das Schulbuch aus vermeintlicher Perspektive der bei Kaiphas Versammelten nur schreibt, dass Jesus »zu viele Menschen um sich [sammelt]« und es »[d]eshalb [...] für das Volk Israel besser [sei], wenn er weg wäre.«

Trotz dieser abmildernden Abwandlungen im Vergleich zum Text des Evangeliums bleibt folgende Meta-Erzählung im Schulbuch bestehen: Die am Treffen Teilnehmenden setzen sich energisch dafür ein, dass Jesus verschwindet. Zusätzlich dazu gießt das Schulbuch die Erzählung in eine narrative Hülle, die antisemitisch belastet ist, nämlich jene vom Protokoll eines jüdischen Treffens, auf dem in kleinem Kreis weltverändernde Maßnahmen beschlossen werden. Angesichts dieser mitreißenden Narration hilft es auch nicht mehr, dass einige Seiten weiter die Verantwortung korrekter verteilt wird: »Der Hohe Rat, das höchste Gremium der Juden, verurteilt Jesus wegen Gotteslästerung. Jesus wird an den römischen Statthalter Pontius Pilatus übergeben. Dieser verurteilt Jesus wegen politischem Aufruhr zum Tode am Kreuz« (SB Evang RS 2: 112). Neben der sachlichen Textpassage ist auf dieser Schulbuchseite auch wieder eine Zeichnung zu sehen, in der drei Männer mit Bärten und verkrampften Gesichtszügen sowie angedeutetem Tallit einem Jesus gegenüberstehen, der freundlich schaut und keine jüdische Gebetskleidung oder sonstige Insignien trägt. Der dazugehörige Arbeitsauftrag fragt, worum es beim »dargestellten Konflikt« geht und lädt ein, »jeweils eine Aussage der Pharisäer und eine von Jesus« zu formulieren, »die diesen Konflikt verdeutlichen« (ebd.). Es wird hier eine Pseudo-Gleichwertigkeit der Positionen konstruiert, allerdings steht die abwertende Abgrenzung zwischen Jesus und den Pharisäern bereits im Bild und auch sonst in weiten Teilen des Kapitels fest.

322 Kritisiert wurde an der Doppelseite vor allem, dass sie die Passionsgeschichte als Verschwörungserzählung wiedergab. Vgl. Dihle, »Verzerrte Bilder«, 18; Springborn, »Evangelischer Religionsunterricht«, 256. In der Vorgängerausgabe dieses Schulbuchs von 2018 war das Treffen dazu noch geheim (im Wortlaut: »Protokoll der Geheimsitzung im Palast des Hohepriesters Kaiphas«. Vgl. Wolfram Eilerts und Heinz-Günter Kübler, *Kursbuch Religion Elementar 2: Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht im 7./8. Schuljahr*, Stuttgart/Braunschweig: Calwer/Diesterweg, 2018, 103). Die fragwürdige Überschrift ist in der für diese Studie analysierten Ausgabe durch den Titel »Protokoll« ersetzt, die Inhalte des Protokolls an sich bleiben gleich.

»Wie heißen Jesu Feinde nochmal?«

Einige Lehrwerke berichten über die Pharisäer ganz ohne Abgrenzung. So befasst sich eine Doppelseite mit dem Thema »Was glaubten die Menschen zur Zeit Jesu?« (SB Evang Gym 1: 80f.) und beschreibt die Pharisäer als »Gesprächspartner« Jesu, denen »die Torah [...] sehr wichtig« war – wie ihm selbst auch (ebd.: 80). Ähnlich schreibt ein katholischer Schülerband, dass sie »sehr gottesfürchtig« waren und sich »streng an die Weisungen der Tora« hielten (SB Kath Gym 1: 82). Vielleicht entscheiden sich Schulbücher für eine derartige Strategie der Vermeidung von Abgrenzung, um Schülerinnen und Schüler nicht auf neuralgische Interpretationen zu stoßen, die sie womöglich gar nicht kennen. Vielleicht ist Dekonstruktion auch zu anspruchsvoll für die fünfte und sechste Klasse³²³ – oder aber es wird im Schulbuch der aktuelle Stand der fachwissenschaftlichen Diskussion wiedergegeben, ohne noch auf früheren Antijudaismus Bezug zu nehmen. Vielleicht ist es – pragmatisch betrachtet – platzsparender, die Geschichte würdigend zu erzählen, statt erst das Problematische wiederzugeben und es dann zu entkräften.

Dass etwas nicht erwähnt wird, bedeutet allerdings nicht, dass es nicht da ist. Dies zeigt eine Unterrichtssequenz in der sechsten Klasse von Tabea Kohlmann. Hier kommt die gerade erwähnte Doppelseite zum Glauben der Menschen im Umfeld Jesu zum Einsatz, und auch die im Lehrwerk darauffolgende Einheit mit dem Titel »Wem wendet sich Jesus zu?« (SB Evang Gym 1: 82f.) wird besprochen. Abwertende Abgrenzung gegenüber dem Judentum gibt es auf diesen Schulbuchseiten nicht. Das Lehrwerk und meist auch die Lehrerin stellen die Pharisäer wertneutral dar. Im Unterricht entwickelt sich trotzdem eine überdramatisierende, dichotome Lesart: Lernende bauen ohne erkennbaren Anlass einen Gegensatz zwischen Jesus und den Pharisäern auf.

Dies kann als Hinweis darauf interpretiert werden, dass eine herabwürdigende Abgrenzung vom Judentum entlang neuralgischer Motive mit antijüdischer Tradition im Diskurs verankert ist. Greift man den tradierten Antijudaismus nicht (kritisch) auf, kann er sozusagen durch die Hintertür wieder in den Raum des Sagbaren gelangen. Sich christlicherseits vom Judentum konstruktiv abzugrenzen bedeutet also auch, dass die abwertende Abgrenzung aus der Vergangenheit aufgebrochen und ausgeräumt werden muss. Wird sie nicht entschärft, so besteht die Gefahr, dass sie latent fortlebt.

323 Eine Lehrkraft betonte im Interview, dass Dekonstruktion in der Sekundarstufe I zu anspruchsvoll sei. Die hier analysierte Schulbuchreihe für evangelische Religion am Gymnasium, die häufig dekonstruktiv vorgeht, ist dieser Lehrerin zufolge »manchmal zu intellektuell« und eignet sich eher für die Oberstufe. Die im Schulbuch vorgeschlagenen Zugriffe könnte man aber als »Rollenspiel« oder »Perspektivübernahme« auch in jüngeren Jahrgängen anbieten (INT 3d Evang Gym: 63).

Im Unterricht wird zunächst ein Verfasserstext laut vorgelesen und es werden unbekannte Begriffe geklärt (UB 6b Rel IGS 6b: 48). Es geht darum, dass die »meisten Menschen« zu Jesu Lebzeiten glaubten, das Reich Gottes würde »zu den Frommen kommen«, aber Jesus sich jenen zuwandte, die am Rande der Gesellschaft standen (SB Evang Gym 1: 82). Daraufhin liest die Klasse aus dem Lehrwerk einen weiteren Text (nach Mt 9,9–12): Die Pharisäer sehen, dass Jesus im Haus des Zöllners zum Essen einkehrt. Sie fragen die Jünger: »Warum isst euer Lehrer mit Zolleinnehmern und solchen schuldbeladenen Menschen?«, woraufhin Jesus antwortet: »Nicht die Gesunden brauchen einen Arzt, sondern die Kranken« (ebd.: 82). Das Schulbuch und auch der Text des Evangeliums, auf den sich das Schulbuch stützt, erwähnen die Pharisäer explizit: Sie sind es, die Jesu Verhalten hinterfragen. Bemerkenswert mit Blick auf den folgenden Arbeitsauftrag ist, dass die Pharisäer nach der Begründung für Jesu Verhalten lediglich fragen (bzw. in der Lutherbibel zu den Jüngern »sprachen« und in der Einheitsübersetzung zu ihnen »sagten«). In dieser Passage wird den Pharisäern also weder im Schulbuch noch im Evangelium Feindseligkeit gegenüber Jesus zugeschrieben.

Die Lehrerin lässt die Schülerinnen und Schüler dann eine von zwei Aufgaben aus dem Schulbuch frei wählen. Die meisten entscheiden sich für den Arbeitsauftrag: »Jesus isst mit den Zöllnern. Begründe, warum viele Menschen, die das alles miterlebt haben, so enttäuscht und verärgert waren. Spiele mit anderen nach, was diese Menschen miteinander besprochen haben könnten« (SB Evang Gym 1: 83). Der Arbeitsauftrag schreibt also nicht mehr explizit von Pharisäern, sondern allgemein von »Menschen«. Im Arbeitsauftrag steht aber auch nicht mehr, dass diese Menschen lediglich etwas »fragen«, sondern sie sind nun »enttäuscht« und »verärgert«.

Auf Grundlage eines Arbeitsauftrags kann hier nicht auf das Schulbuch und schon gar nicht auf das Sample geschlossen werden. Es fällt aber auf, dass das Schulbuch an jener Stelle ein neutrales Verb wählt, an der es – gestützt auf den Evangelientext – die Pharisäer als Akteure explizit benennt: Diese »fragen« lediglich, ihr Affekt wird nicht weiter beschrieben. Im Arbeitsauftrag werden die Akteure jedoch als »Menschen« universalisiert, und das Schulbuch ist gleich dramatischer: Diese Menschen sind »enttäuscht«, gar »verärgert«. Die Interpretation eines Ärgers, der den Konflikt gewissermaßen zuspitzt, ist im Diskurs verfügbar und wird auch vom Schulbuch nicht vollständig ausgeschlossen.

Was passiert nun in der Klasse mit diesem Arbeitsauftrag? Eine Gruppe von Schülern, die stets gerne dabei ist, wenn es um darstellerische Aufgaben geht, nimmt sich auch diesmal der schauspielerischen Gestaltung des Arbeitsauftrags an (UB 6b Rel IGS 6b: 51). Die Lehrerin bietet der Gruppe mehrere Möglichkeiten an:

Entweder ihr spielt jetzt eine Situation, in der Jesus mit den Zolleinnehmern am Tisch sitzt und die Pharisäer kommen vorbei und sind total verwundert, wie das denn sein kann. Oder ihr spielt nur die Pharisäer, die sich aufregen/darüber diskutieren, was Jesus da macht. (UB 6b Rel IGS 6b: 52)

Die Lehrerin benennt also die Pharisäer und universalisiert sie nicht als »Menschen«, obwohl der Arbeitsauftrag gerade dies getan hatte. Zudem bietet sie beides an – die schlichte Verwunderung wie den Ärger – sie oszilliert aber in ein und demselben Satz zwischen beidem und legt sich nicht fest.

Tjalf, Albert, Vincent und Noel bereiten ihre »Performance« vor, wie Albert den Auftritt bezeichnet. Tjalf fragt seine Mitschüler: »Wer sind Jesu Feinde nochmal? Pharisäer?«, und Albert korrigiert: »Pharisäer!«. Der Verfasserin fällt vor allem die drastische, binäre Einordnung als Feinde auf, von der bisher weder im Schulbuch noch im Unterricht die Rede war, mit der aber Tjalf ganz dezidiert die Vorbereitung des Auftritts beginnt.

Der Schüler baut die Szene dann wie folgt auf: Ein Zöllner erzählt Jesus bei Tisch einen Witz, dieser lacht darüber, und »gerade dann kommen die Pharisäer rein, denen der Witz nicht gefällt.« Tjalf gießt die Erzählung also in einen sehr ansprechenden dramaturgischen Rahmen. Jesus ist hier nicht nur gesellig und frei von jeglichen Berührungsängsten, er weiß dazu noch guten Humor zu schätzen.

Albert schlägt dann seinerseits vor, dass die Pharisäer zu Jesus sagen: »Hey, was gibt es hier zu lachen? Was machst *du* denn hier mit diesen Menschen?« Tjalf schlüpft daraufhin in die Rolle eines Pharisäers und dramatisiert die Begegnung noch weiter, indem er seinen Mitschülern vorschlägt: »Ich klopfe an die Tür, ihr öffnet, ich so: »Nachtkontrolle!«« Als die Gruppe schließlich mit dem fertigen Text zu proben beginnt, ist eine weitere Stufe der Überzeichnung erreicht, denn die Pharisäer rufen voller Empörung: »Tür aufmachen, sonst knallt's! Was macht dieser Sünder hier?!« (UB 6b Rel IGS 6b: 54). Die Darstellung ist also in der Bearbeitung der Schüler Schritt für Schritt von einer reinen Verwunderung endgültig in den Bereich der Gegnerschaft mutiert.

Frau Kohlmann geht von einer Gruppe zur anderen und klärt Fragen, schaut sich die Szenen an und gibt Rückmeldungen. Tjalf lädt sie ein, auch den Auftritt der Pharisäer zu überprüfen (UB 6b Rel IGS 6b: 55). Die Schüler spielen die Szene in der letzten besprochenen, dramatischen Fassung, und die Lehrerin bestätigt zunächst, dass sie auf einem »guten Weg« sind. Allerdings betont sie auch, dass die Pharisäer »keine Polizei und keine Kontrollbehörde sind«, dass sie nicht »brüllen« und »kein Pack« sind, sondern »mit Jesus im Gespräch sind«. Wie bei den meisten Interventionen der Lehrerin ist der Ton deutlich und direkt, aber die Information ist auch kurz gehalten und Frau Kohlmann geht dann zügig zur nächsten Gruppe.

Trotz des (knappen) Verbesserungsvorschlags scheinen die Schüler, die nun wieder allein proben, ihrem dramaturgischen Überbau nicht mehr so leicht entkommen zu können. Noel revidiert geringfügig das laute Türklopfen und das empörte Rufen, legt den Pharisäern dafür aber den Satz in den Mund: »Wir wollen nichts mehr zu tun haben mit dir!« (UB 6b Rel IGS 6b: 56). Von »Verwunderung« ist hier nicht mehr die Rede, stattdessen ist der Bruch der Pharisäer mit Jesus endgültig. Die Schüler proben die Szenen ein weiteres Mal, und zum Schluss richtet Vincent spontan eine Abmoderation an das fiktive Publikum: »Und das war's mit diesem wunderschönen Stück, meine Damen und Herren, Dankeschön, Dankeschön!« Gerade dieser bühnenreife Schlusssatz verstärkt den Sog des dramatischen Aufbaus. Vielleicht liegt es auch nur daran – an den Regeln einer guten Erzählung –, dass für den Protagonisten nach Antagonisten gesucht wird. Vielleicht macht sich aber auch eine antijüdische Deutungstradition bemerkbar, die nicht greifbar ist, aber (mit David Nirenberg gesprochen) unsere Denkweise prägt. Es ist in diesem Kontext vielleicht einfach diskursiv »nahelegend«, dass das Judentum, für das die Pharisäer in einer verbreiteten antijüdisch konnotierten Gleichsetzung stehen, »als Kontrastfolie herangezogen wird. Es dient als ›dunkler‹ Kontrast, auf dem sich christliche Identität umso ›heller‹ abheben kann.«³²⁴

Zwischen Reproduktion und Korrektur

Auch weitere Motive werden in den Schulbüchern antisemitismuskritisch überarbeitet oder aber reproduziert. Dabei wiederholen sich die bisher beschriebenen Muster: Abwertende Darstellungen werden kritisch aufgegriffen (Dekonstruktion), sie verschwinden zusammen mit der Verortung des Geschehens im Judentum (Kontextwechsel) – oder Abgrenzung durch Abwertung besteht weiter.

In Zusammenhang mit dem Gleichnis vom barmherzigen Samariter ist konstruktive Abgrenzung im Schülerband *Evang Gym 1* dadurch gesichert, dass die Geschichte vollständig im Judentum verortet und dort unter methodisch-rhetorischem Aspekt dekonstruiert wird (84f.); gleichzeitig wird sie als Erzählung, die zum Christentum gehört, markiert, denn das Kapitel heißt »Wer war Jesus?« (SB *Evang Gym 1*: 70–89). Der Priester und der Levit sind hier nicht »die Juden«, von denen sich der Samariter binär abhebt (wie in antijüdischen Deutungen suggeriert wird). Zudem wird auch das Publikum, dem Jesus die Geschichte erzählt, ausdrücklich im Judentum verortet. So betrachtet richtet sich Jesu Gleichnis nicht *gegen*, sondern *an* Juden: Jesus vermittelt in einem innerjüdi-

324 Rothgangel, »Von der Diagnose zur Therapie«, 81.

schen Diskurs ein bestimmtes Verständnis von Nächstenliebe auf Grundlage der jüdischen Schriften.³²⁵ Auf der entsprechenden Doppelseite geht es darum, wie »Menschen zur Zeit Jesu die Beispielgeschichte« hörten und wie Jesus bei ihnen gezielt ein »Auf und Ab der Gefühle« verursachte, um seine Botschaft überzeugend zu vermitteln (ebd.: 84). Lernende sollen in der Ich-Form eine »Rollenbiografie zum Priester oder zum Leviten« verfassen und deren inneren Konflikt darstellen, sie sollen aber auch die Gefühle der Zuhörenden beschreiben (ebd.: 85).³²⁶

Die zweite Konstruktionsstrategie, die dazu dient, das Gleichnis ohne tradierte Antijudaismen wiederzugeben, ist es, die Erzählung eben *gar nicht mehr* im Judentum zu verorten. In diesem Fall universalisiert das Schulbuch bzw. es zieht aus dem Gleichnis unmittelbar eine allgemeine Lehre. Auf die Frage, was Jesus »uns« mit dem Gleichnis vermitteln will, gibt ein evangelischer Schülerband für die mittleren Schulformen unterschiedliche universalisierende Antworten, etwa dass man allen Menschen in Not helfen müsse und »gegen ausländische Menschen« keine Vorurteile hegen solle (SB Evang RS 1: 157). Schülerinnen und Schüler sollen »ein modernes Gleichnis vom barmherzigen Samariter« entwerfen und bei Bedarf »folgende Wörter benutzen: Ältere Frau / schwere Einkaufstüten / Bananenschale / Unfall / Sohn des Bürgermeisters / Tochter des Pfarrers / Sahar, ein syrisches Mädchen, das noch nicht gut deutsch spricht / einige Tage später / Besuch / einkaufen« (ebd.: 157). Der Antijudaismus – so lässt sich zusammenfassen – ist verschwunden, verschwunden ist aber auch die jüdische Verortung des Gleichnisses.

Bemerkenswerterweise kommen die gleichen Strategien auch in Bezug auf die Erzählung über die Ehebrecherin (Joh 8,1–11) zum Tragen. Es finden sich im Sample Kontextualisierungen der Geschichte im Judentum jener Zeit, wobei die Begegnung der Schriftgelehrten und Pharisäer mit Jesus (zumindest ansatzweise) konstruktiv-abgrenzend als innerjüdischer Disput gezeichnet wird (SB Evang RS 2: 20; SB Evang Gym 3: 80). Kontextwechsel bzw. der Verzicht auf Abgrenzung vom Judentum sind wiederum gegeben, wenn die Erzählung ihrer jüdischen Verortung vollständig enthoben wird: In einem katholischen Schülerband steht neben dem Text des Evangeliums das Gemälde »Magdalena im Haus des Pharisäers« von Jean Béraud, das die Handlung Ende des 19. Jahrhunderts in Paris in einem Kreis vornehmer Herren spielen lässt (SB Kath Gym 2: 102). Auf dieser

325 Der Schülerband belegt die Verankerung der Nächstenliebe in der Hebräischen Bibel (SB Evang Gym 1: 85) und der Lehrerband bekräftigt: »Das Doppelgebot der Liebe [...] ist durch und durch jüdisch« (LB Evang Gym 1: 121).

326 Die »[d]urchkreuzte Erwartung« des Publikums, die Verortung aller Akteure im Judentum und der Verweis auf die rhetorische Absicht Jesu (er »provoziert die Zuhörerinnen und Zuhörer«) finden sich nicht zufällig auch in einem weiteren Schülerband wieder (SB Kath RS 3: 42; s. auch LB Kath RS 3: 44).

Grundlage sollen Lernende die Szene »in unsere heutige Zeit« übertragen (ebd., s. dazu auch LB Kath Gym 2: 145).

Die Kreuzigung Jesu ist ein neuralgisches Thema *par excellence*. »Dass die Juden Jesus Christus umgebracht hätten und damit der binnenchristlichen Logik nach zu Gottesmördern wurden, ist das von Christinnen und Christen, die zum Antijudaismus neigen, am meisten zitierte Vorurteil«, fasst Matthias Blum zusammen.³²⁷ Abgrenzung durch Abwertung ist dabei zentral. Im Sample zeigt sich bezüglich der Kreuzigung vielerorts eine Korrektur dahingehend, dass nun die Römer als Verantwortliche deutlich benannt werden. Jesus wurde aus politischen Gründen »von den Römern zum Tode verurteilt und gekreuzigt«, schreibt ein evangelischer Schülerband (SB Evang Gym 1: 73), er wurde »von den Römern am Kreuz hingerichtet«, hebt ein katholischer Schülerband hervor (SB Kath RS 1: 120), und ein Schulbuch für Werte und Normen zeigt in der Einheit »Jesus Christus – Kreuz und Auferstehung« eine Illustration, auf der prominent Pilatus und ein römischer Soldat zu sehen sind, während das Volk im Hintergrund bleibt (SB WuN RS 2: 136).³²⁸ Bezeichnend ist, dass Judas in der aktuellen Ausgabe von SB Evang RS 2 »mit vielen römischen Soldaten« zu Jesus kommt (104), während er noch in der Vorgängerausgabe von 2018 von »vielen bewaffneten Männern«³²⁹ begleitet wurde. Dabei entspricht letzteres dem Text des Evangeliums in Mt 26,47, also geschieht die deutliche Verantwortungszuschreibung an die Römer hier nicht durch den Vers selbst, sondern durch das Schulbuch.

Passend dazu kommt Judas in den Schulbüchern insgesamt kaum vor. Ein evangelischer Lehrerband behandelt das Thema dekonstruktiv und hebt hervor, dass Judas in »sämtliche[n] abendländische[n] Sprachen« für Verrat steht, allerdings die Figur selbst ein »bleibende[s] Rätsel« ist (LB Evang Gym 3: 127). Auf Grundlage literarischer Texte von Eva Zeller (ebd.: 114) und Josef Weinheber (ebd.: 127) sollen sich Lernende mit der Figur auseinandersetzen. Abgesehen davon erwähnen einige wenige Schulbücher den Judaskuss in kurzen, neutralen Sätzen (»Judas gibt Jesus einen Kuss und Jesus wird gefangengenommen«, SB Evang RS 1: 158) oder thematisieren Bearbeitungen des Themas in der Kirchenkunst (SB Kath RS 2: 189; LB Kath RS 2: 206). Als »Verräter« – wie im christlichen Antijudaismus – erscheint Judas jedoch an keiner Stelle.

In den Bereich einer Korrektur tradierter Abwertungen des Judentums gehören auch jene Schulbuchabschnitte, die nicht nur die Römer als Verantwortliche benennen, sondern zusätzlich spezifizieren, dass es *nicht die Juden* waren. Dies findet sich insbesondere in der evangelischen Schulbuchreihe für das

327 Blum, »Gottesmörder«, 279.

328 Andere ähnliche Passagen finden sich in SB Evang RS 1: 38, 153, 158, 160; SB Evang RS 2: 104; LB Evang RS 3: 127; SB Evang Gym 2: 78; LB Evang Gym 1: 109; LB Kath Gym 1: 132; LB WuN RS 2: 172.

329 Eilerts und Kübler, *Kursbuch Religion Elementar 2*, 104.

Gymnasium wieder, die auch in den bisherigen Beispielen als besonders dekonstruktiv aufgefallen war. Ein Schülerband der Reihe zitiert die Theologin Dorothee Sölle: Sie schreibt davon, dass Jesus »eine politische Gefahr« für Rom darstellte, und dass Rom das Volk als Zeuge einer wirksamen Inszenierung instrumentalisierte. Das Volk sei laut dem Markusevangelium jedoch insgesamt »auf der Seite Jesu« gewesen, nur habe das Christentum »über Jahrhunderte behauptet, die Juden seien Gottesmörder«. Sölles Schlussfolgerung lautet eindeutig: »Eine Schuld des Volkes am Tod Jesu [...] ist spätere Deutung« (SB Evang Gym 3: 52).³³⁰

Andere Schulbuchreihen korrigieren zwar den frontalen Antijudaismus, behalten aber in Bezug auf die Kreuzigung gewisse Ambivalenzen bei. Zum einen wird die Korrektur mithilfe passivierender Sprache realisiert und die Verantwortung einfach ausgeklammert. Dadurch wird eine Abwertung des Judentums (ansatzweise) vermieden, während der Verweis auf die Verantwortung jüdischer Akteure trotzdem im Raum bleibt (»Nach seiner Verhaftung wurde Jesus im Palast des Hohepriesters verhört. Jesus und seinen Anhängern drohte die Todesstrafe«, so SB Evang RS 1: 38). An einer anderen Stelle ist zu lesen, dass die Tempelpriester Jesu Hinrichtung bei Pilatus »erwirkten« (LB Kath Gym 1: 133).³³¹ In Werte und Normen wiederum ist nur punktuell von der Passionserzählung die Rede. Der Schülerband SB WuN RS 1 stellt Jesus als Juden dar, erklärt aber auch, dass sich »jüdische Schriftgelehrte« durch ihn »proviziert« fühlten. Ohne dann Verantwortliche zu benennen oder direkte Kausalitäten herzustellen, schlussfolgert das Buch: »Schließlich wurde Jesus zum Tod am Kreuz verurteilt« (160). Zu diesem Beispiel kann angemerkt werden, dass es den »Schriftgelehrten« weder Verantwortung zuschreibt noch ihre Verantwortung ausschließt. Eine Binarität bleibt somit nicht *zwangsläufig* im Raum, sie wird aber auch nicht *eindeutig ausgeräumt*. Wie in der Szene von Tjalf, Albert, Vincent und Noel kann es aber auch vorkommen, dass gerade dieser nicht eindeutig ausgeräumte Antijudaismus wieder aufgegriffen wird und dabei »das Judentum einmal mehr als negative Folie christlicher Identität dient.«³³²

330 In die gleiche Richtung argumentieren sowohl der entsprechende Lehrerband (LB Evang Gym 3: 73, 92) als auch ein anderer Lehrerband dieser Reihe (LB Evang Gym 1: 112f.).

331 Dies entspricht der Position der katholischen Kirche. In der Erklärung *Nostra aetate* heißt es: »Obgleich die jüdischen Obrigkeiten mit ihren Anhängern auf den Tod Christi gedrungen haben, kann man dennoch die Ereignisse seines Leidens weder allen damals lebenden Juden ohne Unterschied noch den heutigen Juden zur Last legen.« Vgl. Vatikan, »Erklärung Nostra Aetate über das Verhältnis der Kirche zu den nichtchristlichen Religionen«, Vatikan Archiv, https://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_decl_19651028_nostra-aetate_ge.html, zuletzt geprüft am 15. September 2025, 13.

332 Rothgangel, »Von der Diagnose zur Therapie«, 86.

Säkulare Abgrenzungen des »Neuen« vom »Alten«

Alt/neu ist ein Begriffspaar, das im Antijudaismus schwer wiegt. Dass das Christentum sich selbst als eine »Erneuerung« beschreibt – und dabei die Gefahr einer abwertenden Abgrenzung vom Judentum als vermeintlich »Altes« nicht fern ist –, dürfte in den bisher analysierten Beispielen deutlich geworden sein. In diesem Unterkapitel geht es nun um Schulbücher des Fachs Werte und Normen, genauer um die Frage, inwiefern sich dort binäre Abgrenzungskonstruktionen in christlicher, antijüdischer Tradition finden.

In der säkularisierten Gesellschaft selbst gibt es durchaus Beispiele dafür. Eins davon ist die Debatte über die Rechtmäßigkeit und Legitimität der religiös und kulturell bedingten Beschneidung von Jungen, die 2012 durch ein Urteil des Landgerichts Köln ausgelöst wurde – die sogenannte Beschneidungskontroverse. Nicht wenige Stimmen, die mit besonderer Verve gegen die Beschneidung argumentierten, kamen von Personen, die sich als aufgeklärt und wissenschaftlich und eben nicht als religiös-christlich positionierten. Diese beschrieben das Judentum als archaische und partikulare Religion, sie griffen also auf Semantiken in christlich-antijüdischer Tradition zurück.³³³ Die Abgrenzung eines aufgeklärten und progressiven Selbstbildes vom als rückwärtsgewandt porträtierten Judentum zeigte sich in der genannten Kontroverse in Gestalt einer »antireligiöse[n] Wissenschaft [...], die sich ihrer christlichen Grundierung [...] nicht bewusst ist«.³³⁴

In Schulbüchern ist ein überheblicher Blick auf das Judentum als vermeintlich veraltete Religion gemäß neueren Feststellungen der Bildungsmedienforschung nur noch selten zu finden.³³⁵ Auch im Sample ist das Bild eines überholten Alten Testaments nur vereinzelt vorhanden. So schreibt der Werte-und-Normen-Schülerband WuN RS 1: »In den Ländern des alten Orients liegen die Ursprünge des Alten Testaments. Hier glaubte man lange Zeit an das Bild der Welt als flache Scheibe« (135). Durch die räumliche Nähe dieser beiden Sätze zueinander entsteht ein archaischer Anklang, obwohl das AT an sich gar nicht bewertet wird.

Auffälligerweise betreffen derartige Konstruktionen von veralteter oder starrer Religion jedoch nicht das Christentum, dieses wirkt im Werte-und-Normen-Schulbuchkorpus eine Spur moderner als das Judentum und auch als der Islam. Einer der Schülerbände beschreibt Judentum, Christentum und Islam aus der Perspektive (erfundener) junger Menschen, die diesen Religionen angehören.

333 Vgl. Johannes Heil und Stephan J. Kramer, *Beschneidung. Das Zeichen des Bundes in der Kritik – Zur Debatte um das Kölner Urteil*, Berlin: Metropol, 2012; Dana Ionescu, *Judenbilder in der deutschen Beschneidungskontroverse*, Baden-Baden: Nomos, 2018, <https://doi.org/10.5771/9783845292960>.

334 Holz und Haury, *Antisemitismus gegen Israel*, 273.

335 Vgl. z. B. Sadowski u. a., *Darstellungen der jüdischen Geschichte*.

Das Judentum wird als strenge Religion dargestellt: Religiöse Vorschriften bestimmen den Alltag der Jüdinnen und Juden »vom Aufstehen bis zum Schlafen« (SB WuN Gym 1: 154) und in »allen« Synagogen sitzen Männer und Frauen »streng voneinander getrennt« (ebd.: 155). Der Islam wirkt im Text ähnlich stark reglementiert (ebd.: 158), zudem ist ein Foto vom Opferfest zu sehen, das Menschen mit Messern in den Händen beim Schneiden eines Stücks Fleisch zeigt (ebd.: 161). Dem gegenüber steht ein Bild eines geschmückten Weihnachtsbaums mit Geschenken (ebd.: 160) und die Christin im Schulbuch sagt, sie habe »jede Menge Spaß« in ihrer kirchlichen Jugendgruppe (ebd.: 156).

Trotz derartiger Ausnahmen dominieren auch in Werte und Normen die Korrekturen jener Judentumsbilder, die in früheren Ausgaben veraltet bzw. exotisierend ausfielen und Spuren einer Herabwürdigung des Judentums in christlicher Tradition in sich trugen. Dies belegt der Vergleich mit Vorgängerausgaben. Im Kontext einer Doppelseite zum Judentum, die den fiktiven jüdischen Jugendlichen Elias über seine Religion erzählen lässt, nimmt der Schülerband SB WUN Gym 1 folgende Änderung vor: Hieß es in der Version von 2018, dass sich an der Klagemauer in Jerusalem »dem Betrachter ein befremdliches Bild« bietet,³³⁶ ersetzt die aktuelle Ausgabe das Wort »befremdlich« durch »ungewohnt«. Im Buch von 2018 sagte Elias zudem: »Besonders fröhlich finde ich das Pessach-Fest, das [...] an die Befreiung des Volkes Israel [...] erinnert: In dieser Nacht starben alle ägyptischen männlichen Erstgeborenen, während die hebräischen Kinder vom Strafgericht Gottes verschont blieben.«³³⁷ Das Wort »fröhlich« ist in der aktuellen Ausgabe durch »beeindruckend« ersetzt worden (SB WuN Gym 1: 154), vermutlich auch weil das Nebeneinander von Fröhlichkeit und sterbenden Erstgeborenen zusammen mit dem Strafgericht Gottes einen schiefen, brutalen Eindruck machte und die Passage insgesamt auf eine Affirmation dieser Brutalität durch Elias deutete.

Im selben Schulbuch reist der (fiktive) Theo mit seiner Tante »auf den Spuren der Religionen« (SB WuN Gym 1: 152). Es handelt sich um einen Text von Catherine Clément, der ins Lehrwerk übernommen wurde und auch schon in den Vorgängerausgaben (von 2011 bzw. 2018) vorkam. In Jerusalem begegnen sie einem »jüdischen Rabbi«, einem »christlichen Pater« und einem »muslimischen Scheich«, die ihnen ihre Religionen vorstellen. Der Text konstruiert also eine klassische Nebeneinanderstellung der drei monotheistischen Religionen. Der Scheich berichtet von Ibrahim, dann gibt »Rabbi Elieser« die Geschichte von Abraham aus jüdischer Perspektive wieder (der Text schreibt an keiner Stelle den hebräischen Namen des Patriarchen, Awraham). Der Vergleich der aktuellen

336 Martina Peters, Jörg Peters und Bernd Rolf, *LebensWert 1: Unterrichtswerk für Werte und Normen in Niedersachsen*, Bamberg: C.C. Buchner, 2018, 162.

337 Peters u. a., *LebensWert 1* von 2018, 154.

Ausgabe mit den früheren zeigt, dass im Schulbuch jene Begriffe korrigiert worden sind, die ein archaisch-gewaltvolles Bild des Judentums vermittelten. Folgende Passage findet sich in allen drei Ausgaben des Schulbuchs wieder: Man solle sich – so der Rabbi – das Leid Abrahams vorstellen, »dem Gott befiehlt, seinen Sohn auf einen Berg zu führen und ihm dort die Kehle durchzuschneiden«. ³³⁸ In den beiden alten Ausgaben sagt Theo (der vielleicht als säkular zu lesen ist, jedenfalls nicht als jüdisch): »Das ist euer Gott? [...] Der ist ja furchtbar!«, worauf der Rabbi antwortet: »Er ist fordernd.« ³³⁹ In der Ausgabe von 2022 ist der Satz »Der ist ja furchtbar!«, der das Judentum abwertete, gestrichen worden (SB WuN Gym 1: 152).

»Ich würde das neue Spielzeug nehmen«

Der für das Prinzip der Abgrenzung so entscheidende Gegensatz alt/neu ist typischerweise auch in Lesarten der Figur Altes/Neues Testament zu spüren. Eine Korrektur der Bezeichnung »Altes Testament« bzw. der Alternativbegriff »Erstes Testament« sind schon länger in der wissenschaftlichen Diskussion präsent. Beide Begriffe beziehen sich auf denselben Teil der christlichen Bibel, markieren aber unterschiedliche Positionen. Der Begriff »Erstes Testament« ist geprägt von Erich Zenger, der argumentierte, dass »Altes Testament« die Dignität der Hebräischen Bibel schmälere. ³⁴⁰ Der neue Begriff »Erstes Testament« zeige die zeitliche Vorordnung wertfrei an, signalisiere aber auch, dass das zweite nicht ohne das erste gelesen werden könne. In der Debatte schwingt bis heute auch die Frage mit, welcher Stellenwert dem Alten/Ersten Testament im Christentum in theologischer Hinsicht beigemessen wird. ³⁴¹

Im Korpus ist sowohl in evangelischen als auch in katholischen Lehrwerken eine kritische Auseinandersetzung mit dem Begriff »Altes Testament« zu finden. Der Begriff »Erstes Testament« anstelle von »Altes Testament« macht Schulbüchern zufolge deutlich, dass das AT »nicht veraltet ist, sondern zuerst da war« (SB Evang Gym 1: 114), er stellt sicher, dass »alt« nicht als »überholt« missinterpretiert wird (SB Kath RS 2: 230) und markiert eine Verbindung zwischen Christentum und Judentum (ebd.: 172). Ein Blick in die Vorgängerausgaben

338 Peters u. a., *LebensWert 1* von 2011, 163; Peters u. a., *LebensWert 1* von 2018, 152.

339 Ebd. (in beiden Ausgaben).

340 Vgl. Zenger, *Das Erste Testament*, 2011.

341 Diese Frage ist keineswegs abschließend beantwortet, da es weiterhin Stimmen gibt, die eine Lösung des Christentums vom Alten Testament befürworten. Vgl. Notger Slenczka, »Die Kirche und das Alte Testament«, in: Elisabeth Gräß-Schmidt (Hg.), *Das Alte Testament in der Theologie*, Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt, 2013, 83–119. Vielen Dank an Sara Han für diese Einblicke.

zeigt, dass die Begriffsarbeit ein Novum ist bzw. erst in der aktuellen Schulbuchgeneration stattfindet.

Ein Schulbuch dekonstruiert auch die christliche Bibelstruktur unter dem Aspekt der Implikationen für das Judentum. Hier findet sich eine Vergleichstabelle zum Aufbau der Hebräischen Bibel und der Lutherbibel. Die Bezeichnungen werden gleich doppelt angegeben: »Altes Testament/Erstes Testament« und »Neues Testament/Zweites Testament« (LB Evang Gym 1: 186). Lernende sollen herausfinden, »was Martin Luther am Aufbau der Hebräischen Bibel verändert hat« und sollen nachvollziehen, wieso er die prophetischen Bücher »im Ersten und Zweiten Testament (AT und NT) ans Ende gestellt« hat.

Den Umgang mit Alt und Neu im Unterricht beleuchten zum Abschluss dieses Kapitels noch einmal zwei Doppelstunden im Fach evangelische Religion. Es handelt sich um eine fünfte Klasse der Lehrerin Irmgard Holthusen. Thematisch geht es um die drei Heiligen Schriften »Koran, Bibel und Tora«, wie an der Tafel zu lesen ist.³⁴² Die Nebeneinanderstellung ist allgegenwärtig: In der Klasse zirkulieren Karten mit Fragen und Antworten zu Christentum, Judentum und Islam, an der Leinwand sind stets drei Symbole, drei Schriften, drei Videos zu sehen (UB 3b Evang Gym 5a: 10–15, 44, 158).

Die Schülerinnen und Schüler erarbeiten in Gruppen grundlegende Informationen sowie eine kurze Entstehungsgeschichte der drei Bücher (UB 3b Evang Gym 5a: 212–219), um dann mit der Arbeit an Podcasts zu den Heiligen Schriften zu beginnen (UB 3c Evang Gym 5b: 19). Im gesamten Unterricht lenkt die Lehrerin die Aufmerksamkeit stets auf das Gemeinsame: Erst nachdem der Heiligkeitsbegriff auf einer allgemeinen Ebene ausführlich besprochen worden ist (»Was verstehen wir unter heilig?«, UB 3b Evang Gym 5a: 81), leitet Frau Holthusen einen Vergleich der drei Religionen ein. Auch werden zunächst Begriffe gesammelt, die allgemein »zu einer heiligen Schrift« passen, bevor auf die konkreten Heiligen Schriften eingegangen wird (ebd.: 82). So entsteht ein starker Eindruck dessen, was die drei eint.

Frau Holthusen zeigt dann ein Bild an der Leinwand, auf dem links ein Buch mit einem wertvoll aussehenden Einband und etwas vergilbten Seiten neben einem Tintenfass mit Feder zu sehen ist. Schülerinnen und Schüler werden in einem Arbeitsauftrag, der rechts neben dem Bild steht, aufgefordert, Sätze zu vervollständigen, unter anderem auch den Satz »Alte Bücher sind irgendwie heiliger als neue Bücher, weil...« Die Lehrerin lädt die Schülerinnen und Schüler ein, sich über die Frage auszutauschen und die Antworten dann im Plenum vorzutragen. Es geht also um das Alter eines Buchs allgemein, und die Lernenden äußern sich ausnahmslos wertschätzend, sie unterstreichen zum Beispiel die

342 Dass hier anstelle der Tora vom Tanach die Rede sein müsste, ist bereits im Abschnitt »Wessen Buch ist ›die Bibel?« erwähnt worden.

Kostbarkeit und »wertvolle Ausstrahlung« alter Bücher (UB 3b Evang Gym 5a: 22). Gleichzeitig fällt der Verfasserin auf, dass Frau Holthusen nicht »Altes Testament«, sondern stets »Erstes Testament« sagt. Damit ist sie unter den acht Lehrkräften in dieser Studie eine Ausnahme. Der Lehrerin ist die Begriffswahl jedoch besonders wichtig, wie sie gegenüber der Verfasserin am Rande des Unterrichts betont, denn »Altes Testament« sei gegenüber dem Judentum abwertend (UB 3a Evang Gym 6: 27) und Sprache schaffe Wirklichkeit, »also dürfen wir uns in bestimmten Hinsichten auch verändern« (UB 3c Evang Gym 5b: 126).

Einer Gruppe von drei Schülern gibt Frau Holthusen dann eine Knobelaufgabe, während der Rest der Klasse einen anderen Auftrag zu Ende bringt. Die drei sollen darüber diskutieren, wie sie die Begriffe »Altes Testament« und »Neues Testament« finden, sie sollen »über ›alt‹ und ›neu‹ nachdenken« und sich überlegen, wie »Erstes« und »Zweites Testament« stattdessen wirken (ebd.: 129).

Nach einem kurzen Austausch sagt Henrik zu Mark und Jonas: »Ich würde mir das Neue eher anschauen, weil ›alt‹ ist irgendwie so.../Wenn man ›altes und neues‹ Spielzeug sagt, dann würden die meisten eher das neue nehmen« (UB 3c Evang Gym 5b: 130). Jonas bestätigt und spricht sich ebenfalls für die Begriffe »Erstes« und »Zweites Testament« aus, Mark jedoch präferiert »Altes« und »Neues Testament«, weil man das »so kennt«. Frau Holthusen kommt währenddessen vorbei, lauscht nur kurz und folgert: »Also Mark, du wurdest umgestimmt.« Dann geht sie zur nächsten Gruppe weiter (ebd.: 131).

Später wird die Frage noch einmal im Plenum aufgegriffen, die Lehrerin bittet nun Mark, Henrik und Jonas, ihre Überlegungen für die Klasse zusammenzufassen. Henrik sagt:

Also wir haben gesagt, »Altes Testament« und »Neues Testament« ist nicht so gut, weil wenn man sagen würde »altes und neues Spielzeug«, dann würden die meisten wahrscheinlich sagen, sie nehmen das neue Spielzeug. Und das heißt, dass deshalb das Alte Testament wahrscheinlich nicht mehr so oft gelesen wird wie das Neue Testament. Wir finden es besser zu sagen: »das Erste und das Zweite Testament«. (UB 3c Evang Gym 5b: 163)

Bemerkenswert ist hier der Schluss, dass das AT nicht mehr so oft gelesen wird, eben weil es als »alt« bezeichnet und damit für irrelevant gehalten wird. Henrik geht davon aus, obwohl dies im Unterricht nicht thematisiert wurde. Dabei trifft er (vermutlich intuitiv) den Kern einer theologischen Debatte und einer neueren Entwicklung in der evangelischen Kirche: Dort ist seit 2018 eine neue Lese- und Predigtordnung in Kraft, die deutlich mehr Anteile von Texten aus der Hebräischen Bibel beinhaltet, als dies bisher der Fall war. Die Änderung basierte auf der

Feststellung, dass das AT im evangelischen Gottesdienst nicht ausreichend einbezogen werde und keine eigene Stimme erhalte.³⁴³

Die Lehrerin greift die Aussage noch einmal auf und folgert ihrerseits »Deshalb reden wir eigentlich/und auch, um das korrekt zu machen, vom Ersten und Zweiten Testament«. Sie räumt ein, dass manche vielleicht dächten, sie hätten schon immer »Altes Testament« gesagt und diese Praxis nicht ändern möchten, aber »wenn man irgendwie bessere Gedanken hat, dürfen sich Begriffe auch mal ändern« (UB 3c Evang Gym 5b: 163).

Ein gewisser Widerspruch ist hier nicht zu übersehen. Wurden im Unterricht bis zu diesem Zeitpunkt vor allem Aussagen getroffen, die eine besondere Wertigkeit alter Bücher herausstellten, so ist nun mit diskursiver Unterstützung der Lehrerin die Feststellung im Raum, dass der Begriff »Erstes Testament« nicht nur »korrekt«, sondern auch »besser« sei. Die Erklärung dafür mag an sich in der Fachdebatte einleuchten, im Unterricht bleibt sie aber rudimentär. Didaktisch ist zudem zu beobachten, dass die drei Schüler in ihrer Gruppe zwar eigene, divergierende Positionen zur Frage »alt/neu« entwickeln, die Lehrerin aber zum Schluss recht monoperspektivisch und verallgemeinernd (»wir reden vom Ersten Testament«) eine bestimmte Position vorgibt.³⁴⁴

Zusammenführung

Der Begriff »Abgrenzung« kann in zweifacher Art und Weise verstanden werden: als (neutrale bzw. konstruktive) Festlegung von Grenzen zwischen zwei Instanzen und als (abwertende) Distanzierung einer Instanz von der anderen. Diese Ambivalenz ist im Kontext des Verhältnisses von Judentum und Christentum insofern von großer Bedeutung, als das Christentum sich vom Judentum abgrenzen muss, um Christentum zu sein. Historisch betrachtet ist jedoch christlicherseits eine Form von Abgrenzungsarbeit geleistet worden, die das Judentum massiv herabsetzte und die eigene Identität auf dessen Kosten profilierte. Beispielsweise hat das Christentum sich selbst als »das Neue« dargestellt, und hat dafür »das Alte« als überholt konstruiert und diskreditiert.

343 Vgl. Carsten Dippel, »Um neue Predigtordnung wurde gerungen«, *Deutschlandfunk*, 04. Dezember 2018, <https://www.deutschlandfunk.de/evangelische-gottesdienste-um-neue-predigtordnung-wurde-100.html>, zuletzt geprüft am 28. Oktober 2025.

344 Eine weitere interviewte Lehrerin, Cordula Schmidt-Becker, vertrat allerdings eine andere Position. Im Gespräch mit der Verfasserin nannte sie Themen, die im aktuellen christlich-jüdischen Dialog ihres Erachtens zentral seien, darunter auch die Frage des Verhältnisses zwischen Judentum und Christentum. Die Evangelische Landeskirche gehe etwas zu weit, wenn sie fordere, die Begrifflichkeiten »Altes« und »Neues Testament« durch »Erstes« und »Zweites Testament« zu ersetzen, so die Lehrerin. Sie selbst sei auch Lateinlehrerin und »das Alte« sei für sie nicht automatisch schlecht oder abwertend (INT 5c Evang Gym: 129).

Die Frage, wie Abgrenzung ohne Abwertung, also in einer konstruktiven Art und Weise, betrieben werden kann, reicht sicherlich über den Rahmen des Verhältnisses Judentum-Christentum hinaus, sie bildet etwa in der erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung einen Kernpunkt. Aus minoritärer Perspektive ist die Affirmation von Differenz generell eine Voraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe *unter eigenem Selbstverständnis*. Aus dominanzgesellschaftlicher Perspektive ist Anerkennung von Differenz zudem eine Voraussetzung für die Herstellung von Differenzgerechtigkeit. In der Praxis erfolgen Differenzkonstruktionen indes oftmals abwertend.

In den analysierten Lehrwerken wird nachweislich nach Wegen gesucht, konstruktive Abgrenzung des Christentums vom Judentum zu betreiben. Dies geht oftmals mit einer kritischen Auseinandersetzung in Bezug auf den Antijudaismus in der eigenen, vom Christentum geprägten Vergangenheit einher. Mehrere Strategien kommen dabei zum Einsatz: Zum einen werden christliche Interpretationen neutestamentlicher Erzählungen – z. B. der Bergpredigt mit der Äußerung zum Talionsprinzip – mit dekonstruktiven Erklärungen versehen, die tradierte antijüdische Interpretationen kritisch aufgreifen und entkräften. Es wird sichtbar gemacht, dass christlicherseits in der Vergangenheit abwertende Abgrenzung gegenüber dem Judentum betrieben worden ist, und dies dient dann als Anlass, die Lernenden Reflexion einüben zu lassen.

Eine weitere Strategie ist es, Erzählungen wie jene vom Barmherzigen Samariter oder der Ehebrecherin zwar christlich zu interpretieren, sie aber aus ihrem ursprünglichen, vom Evangelientext vorgegebenen Kontext zu lösen. So wird eine christliche Botschaft vermittelt, ohne in die Gefahr zu kommen, »das Judentum« als Kontrastfolie oder Negativkontext zu funktionalisieren.

Eine dritte Strategie ist die Vermeidung neuralgischer Momente: Die Erzählungen werden vollständig ohne Bezugnahme auf Konflikthaftes erzählt. Die Frage, die sich hierbei aber stellt, ist, ob die Abwertung nicht doch im Raum bleibt, ob sie nicht im Diskurs weiterexistiert und aufgegriffen werden kann. In einer der analysierten Unterrichtssequenzen kann besonders prägnant verfolgt werden, wie das Schulbuch und die Lehrerin ein Bild der Pharisäer vermitteln, die mit Jesus im Gespräch sind, während eine Gruppe von Schülern dennoch die Pharisäer binär als Feinde Jesu konstruiert. Alle drei Strategien koexistieren in den Schulbüchern – manchmal in ein und demselben Schulbuch – zusammen mit ungefilterten Reproduktionen von Binarität in antijüdischer Tradition.

Das Kapitel hat sich nicht zuletzt mit der Spannung zwischen Alt und Neu befasst. In einer binären Kontrastierung spielt das Gegensatzpaar alt/neu im christlichen Antijudaismus eine wichtige Rolle. Moderner, säkularer Antisemitismus ist aber seinerseits nicht frei davon, sondern übernimmt die Grundstruktur einer dichotomen Distanzierung, ohne die christliche Identität mit zu übernehmen. In Schulbüchern für Werte und Normen ist diese Abgrenzung eines

säkularen, vermeintlich progressiven Selbstbildes von einem als veraltet dargestellten Judentum punktuell noch zu spüren, im Allgemeinen finden sich aber auch in den Büchern dieses Fachs Korrekturen abwertender Lesarten. Eine beobachtete Unterrichtseinheit im Fach evangelische Religion hat schließlich veranschaulicht, wie das Alte einerseits gewürdigt wird, andererseits eine wertende Distanzierung davon stattfindet.

Schluss

Diese Studie hat Konstruktionen des Verhältnisses zwischen Judentum und Christentum bzw. zwischen dem Judentum und einem christlich geprägten, säkularen Selbstbild diskursanalytisch untersucht. Schulbücher und Unterricht der Fächer katholische und evangelische Religion sowie Werte und Normen (wie das Fach Ethik in Niedersachsen heißt) wurden in den Blick genommen, Positionierungen von Lehrkräften sowie Lehrpläne in die Analyse einbezogen. Es ließ sich zeigen, dass das Judentum im untersuchten schulischen Raum anwesend und gleichzeitig abwesend ist. Einerseits ist es sehr präsent und wird durchaus wertschätzend dargestellt, andererseits wird es diskursiv marginalisiert und verdeckt.

Die Studie hat sechs Konstruktionsmodi skizziert, die dazu beitragen, dass in Lehrwerken und im Unterricht ein ungleiches Verhältnis zwischen Christentum und Judentum (fort-)besteht. Die Modi reichen sicherlich weit über den Rahmen der schulischen Bildung hinaus – und es kann von Schulbüchern und Unterricht nicht erwartet werden, Probleme zu lösen, die in größeren gesellschaftlichen Zusammenhängen und fachlichen Debatten noch nicht gelöst sind.³⁴⁵ Nichtsdestotrotz ist Schule auch ein besonderer Raum, in dem Tradiertes bearbeitet und verändert werden kann – ein Ort, an dem die gesellschaftliche Zukunft geformt wird.

Die vorliegende Analyse ist keine Defizitstudie, die gezielt nach offensichtlichen Schwächen und Mängeln sucht. Sie ist auch nicht unmittelbar optimierungsorientiert, denn sie zeigt keine Symptome auf, die einfach zu beheben wären, und formuliert keine Rezepte. Vielmehr ist sie als »critique of good practice«³⁴⁶ zu verstehen. In Schulbüchern und Unterricht, die häufig bereits eine Sensibilisierung für die Neuralgik von Judentumsdarstellungen aufweisen,

345 Vgl. Barbara Christophe, »Migration in German Textbooks: Is Multiperspectivity an Adequate Response?«, in: *Journal of Educational Media, Memory, and Society* 1, 1 (2009), 190–202, <https://doi.org/10.3167/jemms.2009.010112>, 195.

346 Ahmed, *On Being Included*, 156.

wurden Mechanismen identifiziert, die dazu beitragen können, dass antijüdische Grundstrukturen ungesehen weiterbestehen. Die Kritik ist zu lesen als Praxis der Offenlegung dieser Mechanismen, um sie reflektierbar zu machen.³⁴⁷

Die Untersuchung ging von der Annahme aus, dass Bilder des »jüdischen Anderen« in den Lehrplänen und Schulbüchern sowie im Unterricht der betrachteten Dominanzgesellschaft mit den jeweiligen nichtjüdischen Selbstbildern zusammenhängen. Die Konstruktionsmodi der christlichen Perspektivierung, Universalisierung, Genealogie, Nebeneinanderstellung, Viktimisierung und Abgrenzung illustrieren unterschiedliche Ausprägungen dieser Interdependenz sowie ihre Implikationen für das Bild des Judentums. Die sechs Modi sind als Antwort auf die Frage zu lesen, wie es zur Zählebigkeit abwertender Darstellungen des Judentums im pädagogischen Raum kommt. Sie tragen dazu bei, die Permissivität und Anpassungsfähigkeit bestimmter Muster zu erklären, mit denen Judenfeindschaft seit jeher operiert.

An vielen Stellen im Korpus gibt es Beispiele, die das Judentum in den Mittelpunkt stellen, es in seinem Selbstverständnis und seiner Reichweite zeigen, und auch das Verhältnis Judentum-Christentum in konstruktiver Art und Weise zeichnen. Gerade im Fach Religion lässt sich oftmals der Versuch feststellen, hergebrachten Abwertungen in der Tradition des christlichen Antijudaismus zu entkommen. Und trotzdem sind die Muster, die hinter diesen Abwertungen operieren, änderungsresistent. Mehr noch: Ethikschulbücher und -unterricht machen sich religiös geprägte Grundstrukturen und Begrifflichkeiten unmerklich zu eigen.

Wenn die zentrale Feststellung der Studie eine simultane Präsenz und Verdeckung des Judentums in Schulbüchern und im Unterricht ist, dann muss die Frage beantwortet werden, was genau gezeigt und was verdeckt wird. Ein wichtiges Ergebnis ist, dass es in vielen Beispielen im Sample nicht um das offensichtlich Falsche geht, sondern vielmehr um das vermeintlich Selbstverständliche. Dieses Selbstverständliche, das als gegeben hingenommen wird, »tends to be unthought and thus needs to be thought«.³⁴⁸ Die Studie trägt dazu bei, etablierte Denkfiguren und Argumentationsmuster, die Bildungsmedien und Unterricht prägen, zu identifizieren und zu hinterfragen.

347 Vgl. Judith Butler, »Was ist Kritik? Ein Essay über Foucaults Tugend«, übersetzt von Jürgen Brenner, in: *Deutsche Zeitschrift für Philosophie* 50, 2 (2002), 249–265; Michel Foucault, *Was ist Kritik?*, übersetzt von Walter Seitter, Berlin: Merve, 1992.

348 Ahmed, *On Being Included*, 19.

Die sechs Modi im Überblick

Der Konstruktionsmodus der christlichen Perspektivierung besteht darin, eine christlich geprägte Sichtweise auf das Judentum zu überzeichnen. Christliche Perspektivierungen zeigen Figuren, Erzählungen und Inhalte der Hebräischen Bibel bzw. des Alten Testaments aus einem (fast) ausschließlich christlichen Blickwinkel. In den Fächern katholische und evangelische Religion gehört eine christliche Perspektive dabei zum Selbstverständnis dazu, und auch im Fach Werte und Normen wird dem Schulgesetz und den Lehrplänen entsprechend von Vorstellungen ausgegangen, die von einer christlichen Tradition und Prägung zehren. Allerdings ist zu konstatieren, dass dieser christlichen Sicht im untersuchten Feld Allgemeingültigkeit zugewiesen wird; sie ist oft überproportional und intransparent.

Für das Judentum bringt der Modus die Gefahr einer Vereinnahmung mit sich. Das Judentum wird unmerklich unter das Christentum subsumiert und letztlich in Begrifflichkeiten und Erzählbögen durch das Christentum ersetzt. Dass das Wort »Substitution« hier semantisch anklingt, ist kein Zufall, denn der Modus trägt Grundstrukturen in sich, die einer christlichen Enterbungstradition entlehnt sind.

In vielen der analysierten Schulbuchpassagen und Unterrichtssequenzen ist etwa die christliche Bibel gemeint, aber geschrieben und gesprochen wird von »der Bibel«, was eine partikuläre Schrifttradition verabsolutiert. Das Adjektiv, das den Standort (im Christentum) markieren und ihn in seiner Partikularität sichtbar machen würde, wird weggelassen. Ist hingegen von der jüdischen Heiligen Schrift die Rede, wird ein verortendes Adjektiv stets hinzugenommen und von »jüdischer Bibel« oder »Hebräischer Bibel« gesprochen bzw. geschrieben. Dies provinzialisiert das Judentum in gewisser Weise, während es eine christliche Sicht verallgemeinert. Es geht hier also um besonders beiläufige und besonders machtvoll Mechanismen der Herstellung scheinbarer Selbstverständlichkeit und letztlich um die Herstellung von Dominanz.

Dem Judentum wird dann gemäß der Narration vieler Schulbuchpassagen als vollständig separater oder höchstens locker verwandter Religion begegnet, während das theologische Bezogensein des Christentums auf das Judentum im Schatten bleibt. Hinzu kommt, dass bestimmte Konstruktionen das Judentum mit Semantiken versehen, die es marginalisieren und in der Vergangenheit verorten, wobei damit sicherlich auch markiert wird, dass in Deutschland an vielen Orten Synagogen, jüdische Friedhöfe, Gedenkstätten und kulturelle Artefakte von einem einst blühenden jüdischen Leben zeugen, das aber eben gemäß der Narration in Schulbüchern »nur noch in Spuren« vorhanden sei. Von derartigen Spuren im Rahmen christlich geprägter Bildungsmedien und Unterrichtseinheiten zu schreiben und zu sprechen ist einerseits vielleicht nahelie-

gend, andererseits ist es auch anmaßend, wenn gleichzeitig die zentrale Spur, die das Judentum in der Welt hinterlassen hat – die Bibel – christlich vereinnahmt wird.

Eine christliche Perspektive ist auch im Fach Werte und Normen verbreitet, das religiös und weltanschaulich neutral und nicht darauf angewiesen sein sollte, sich in diesem Maße christliche Sichtweisen und Konzepte zu eigen zu machen. Zwar bildet Schule als Ganzes in Niedersachsen die Lernenden »auf der Grundlage des Christentums«³⁴⁹ – was dies jedoch genau bedeutet, wird in der Regel nicht weiter ausbuchstabiert. Die Gefahr ist gegeben, aus der christlichen Verankerung nicht nur bestimmte Wertvorstellungen zu übernehmen, sondern auch Muster, die auf einem Ausschluss des Judentums fußen. In einer pluralen Welt und in einer Schule, die es sich zum Ziel macht, herkunfts- und kulturbedingter Vielfalt ressourcenorientiert zu begegnen, sind neue, diversere, transparentere Perspektiven erforderlich. Ohne ein Sichtbarmachen von Standortgebundenheit, ohne eine Kontextualisierung der Sprecherpositionen, ohne eine Thematisierung von Übernahmen, Einflüssen und Machtungleichheiten wird Differenzgerechtigkeit unterminiert.

Die christliche Perspektivierung setzt sich aus christlichen narrativen Bögen zusammen, aus christlichen künstlerischen Auseinandersetzungen mit Ereignissen und Figuren der Hebräischen Bibel bzw. des AT, aus einer christlich geprägten Sicht auf Israel als Land Jesu. Selbst die banalsten Praktiken einer strengen Separierung von Christentum und Judentum in unterschiedlichen Kapiteln – als gebe es keine Überschneidungen und Übernahmen – oder die Kirchenglocke, die während des Unterrichts zu hören ist, sind Teil einer christlich geformten Wissensordnung und Lebenswelt. Diese Elemente sind in einem christlich geprägten Kontext wenig überraschend – und doch könnte punktuell eine Standortgebundenheit transparent gemacht und reflektiert, die Selbstverständlichkeit durchbrochen werden.

Dass die christliche Perspektive zu den zentralen Vorstellungen über das Selbst gehört, wird im Sample in der Rede von einem christlichen Menschenbild deutlich. Dieses Menschenbild ist zusammen mit dem Adjektiv in Lehrplänen und Schulbüchern omnipräsent, es wird fachübergreifend als bedeutender Bestandteil einer gesamtgesellschaftlichen Ordnung hervorgehoben. Die Formulierung hat ihre Berechtigung, denn ein Menschenbild mit bestimmten Merkmalen und ethischen Grundlagen ist im Christentum maßgeblich, trotzdem kann aufgrund der ubiquitären Formulierung mitunter der Eindruck entstehen, es handle sich um eine Erfindung des Christentums. Dabei wird an keiner Stelle im Sample gesagt, das Menschenbild sei *nur* christlich, es wird aber darauf verzichtet, seine jüdischen Bezüge kenntlich zu machen. So entstehen diskursive

349 Niedersächsisches Kultusministerium, *Niedersächsisches Schulgesetz*, Art. 2 Abs. 1.

Räume, in denen eine Vereinnahmung des Judentums zumindest nicht ausgeschlossen wird. Zudem tragen derartige Konstruktionen dazu bei, dass die Grundlagen und Entstehungskontexte der eigenen, christlich geprägten Identität nicht ausreichend transparent gemacht werden, auch wenn manche Texte im Sample gerade dies versprechen.

Es gibt in den Schulbüchern aber auch Beispiele, die das Judentum im Kontext christlicher Rahmungen sichtbar machen. Dazu zählen doppelte Quellenverweise (die eben die Hebräische Bibel neben dem AT miterwähnen), die Wiedergabe jüdischer Perspektiven auf biblische Texte und die klare Benennung christlicher Übernahmen (etwa ethischer Prinzipien) vom Judentum. Derartige Verweise zeigen das Judentum neben dem Christentum in seiner Eigenständigkeit.

Universalisierung tritt auf, wenn aus Texten der Hebräischen Bibel bzw. des AT allgemeingültige Lehren abgeleitet und dabei spezifisch jüdische Lesarten verdeckt werden: Beispielsweise steht die Erzählung über den Auszug der Israeliten aus Ägypten sinnbildlich für Befreiung aus Unterdrückungsverhältnissen generell, während der Stellenwert dieser Befreiungserfahrung für das Judentum meist ausgeklammert wird.

Im Modus der Universalisierung ist bemerkenswert, wie die Wertschätzung jüdischer Religionsbestandteile mit der subtilen Dissolution des Jüdischen Hand in Hand geht. Würdigung und Funktionalisierung des Judentums überschneiden sich regelmäßig. Die Frage ist hier zu stellen, was genau gewürdigt wird: Es ist offensichtlich ein Judentum, das für das nichtjüdische Selbst eine bestimmte Funktion erfüllt. Verdeckt wird dann, was dem Selbst nicht dient – und das Judentum fungiert stets als Beispiel oder als Kriteriengeber für etwas anderes.

Dabei äußert sich dieser Modus durch Parallelisierungen und Aktualisierungen, die auf einem soliden didaktischen Fundament beruhen: Schule ist angehalten, Gegenwartsbezüge herzustellen und an die Lebenswelt der Lernenden anzuknüpfen. Die Frage ist nur, welche Lebenswelt hier entworfen wird und welche Subjektpositionen die Lernenden einüben: In einer pluralen, differenzgerechten Schule, in der spezifische Erzählungen und Identitäten ihren Platz haben sollen, müssten auch die spezifischen Erzählungen und Identitäten des Judentums in ein Verhältnis zur Hebräischen Bibel gebracht werden.

Jüdisches wird aber auch universalisiert, wenn Schulbücher etwa den Schabbat als Errungenschaft des Monotheismus verallgemeinern oder wenn sie bestimmte Messiasvorstellungen so weit ausdehnen, dass sie auch auf das Judentum übertragen werden. All dies ist im Rahmen und in der Tradition umfassenderer Spannungsverhältnisse zwischen Universalismus und Partikularismus in Bezug auf das Judentum zu verstehen. Sicher ist die Suche nach einer Balance zwischen universal und spezifisch im Judentum selbst angelegt. Etwas anderes ist es aber,

wenn dem Judentum diese Attribute (insbesondere die Partikularität) von außen aufoktroiert werden. Christliche theologische Traditionen haben genau das getan,³⁵⁰ zudem werden seit der Aufklärung Sichtbarkeit und Unsichtbarkeit des Judentums aus einer hegemonialen Außenposition betrachtet und bewertet.³⁵¹

Im Modus der Universalisierung behält das Christentum (als christlich grundiertes Allgemeines) subtil seine Deutungshoheit, während das Selbstverständnis des Judentums hinsichtlich seiner spezifischen Auseinandersetzung mit den Texten und Traditionen der Hebräischen Bibel nicht zum Tragen kommt. Es ist ein Mechanismus am Werk, der das Minoritäre nivelliert, es gemäß den Relevanzen der dominierenden Instanz behandelt.

In den Schulbüchern finden sich aber auch Unterbrechungen der universalisierenden Lesarten. Manche Bücher leiten zwar allgemeine Lehren aus dem AT ab und schlagen auf diese Weise eine Brücke zwischen den biblischen Erzählungen und den Adressatinnen und Adressaten in der Schule, sie bauen aber auch Abschnitte ein, die auf jüdische Lesarten, Rezeptionen und Deutungen verweisen bzw. zum aktuellen Judentum einen Bezug herstellen.

Bei dem Konstruktionsmodus der Genealogie geht es um die Erwähnung und Bearbeitung von Abstammungsverhältnissen und Verwandtschaften zwischen Christentum und Judentum. Dabei verwenden Schulbücher häufig Wurzel-Metaphern und Skizzen von Stammbäumen der Religionen, um die Ursprünge des Christentums im Judentum zu veranschaulichen. Wenn das Judentum aber nur als Wurzel des Christentums in Erscheinung tritt, bleibt seine Weiterentwicklung unberücksichtigt und es wird somit seiner Vergangenheit nach der Entstehung des Christentums sowie seiner Gegenwart beraubt. Es wird im Stammbaum des Monotheismus auf den Status einer Vorgeschichte anderer Religionen reduziert.

In allen Religionsschulbüchern im Sample sowie in allen relevanten Lehrplänen ist der Modus der Genealogie in Zusammenhang mit der Biografie Jesu zu finden. Jesu jüdische Zugehörigkeit wird auch im beobachteten Religionsunterricht an vielen Stellen erwähnt, und genealogische Vergleiche kommen nicht zuletzt in Schulbüchern des Fachs Werte und Normen vor. Die nähere Analyse zeigt aber, dass Konstruktionen der jüdischen Identität Jesu ausnahmslos auf Religiöses rekurren und dabei die unauflösbare Verkettung von Religion und Volkszugehörigkeit im antiken Judentum ausblenden. Das Judentum in seiner Eigenständigkeit zu zeigen, würde allerdings auch hier bedeuten, die Komplexität jüdischer Zugehörigkeiten damals wie heute zumindest punktuell einfließen zu lassen.

350 Vgl. Frevel, »Die Spannung von Universalismus und Partikularismus«.

351 Vgl. Sznajder, *Die jüdische Wunde*.

Religionsschulbücher befassen sich ausführlich mit dem historischen Kontext von Jesu Leben und Wirken und berichten über die zeitgenössischen Adressantinnen und Adressaten seiner Botschaft, wobei manche historischen Einordnungen mit fiktionalen Elementen angereichert werden. Im Religionsunterricht einer sechsten Klasse ließ sich jedoch beobachten, dass die Schülerinnen und Schüler Schwierigkeiten hatten, Jesu jüdische Identität zu benennen, den historischen Kontext seines Wirkens zu konkretisieren und Menschen in seinem Umfeld als jüdisch zu identifizieren. Im Zentrum des Unterrichts stand hierbei stets die Botschaft Jesu, und auch in den Schulbüchern (und Lehrplänen) ist dies der Dreh- und Angelpunkt der Bezugnahmen auf Jesu Identität. Wenn Jesu Botschaft aber – wie so häufig – als eine konstruiert wird, die sich vom Kontext seiner Zeit binär abhebt, dann kann dieser Kontext nur in einem unvoreilhaftem Licht oder relativ konturlos erscheinen. Eine Lösung bestünde darin, Jesu Botschaft auch inhaltlich im Judentum jener Zeit einzuordnen und ihr Erwachen aus der jüdischen Schrift- und Auslegungstradition stärker hervorzuheben.

Es lassen sich im Datenmaterial aber auch Beispiele finden, die eine inhaltliche Einordnung Jesu im Judentum vornehmen (wenngleich eher für ältere Jahrgangsstufen), das Doppelgebot der Liebe bereits in der Hebräischen Bibel ausweisen, den Einfluss jüdischer Ethik auf die christliche Ethik sichtbar machen, auf Textauslegungstraditionen im Judentum eingehen und rabbinische Persönlichkeiten wie Hillel und Schammai neben Jesus miterwähnen. Auf diese Weise wird das Judentum nicht nur als Vorgeschichte, sondern vielmehr als lebendiger Bezugspunkt des Christentums und auch als eigenständige Instanz sichtbar.

Nebeneinanderstellung – der vierte Modus und der dominierende im Sample – greift auf die Figur der Aufzählung zurück. Typischerweise werden die drei monotheistischen Religionen Judentum, Christentum und Islam, manchmal auch weitere Religionen, nebeneinander gezeigt oder beschrieben. Dies ist im Kontext eines Mainstreamings von Diversität zu lesen, das weit über den Raum der Schule hinausreicht und diese auf vielfältige Art und Weise beeinflusst.

Sicherlich gelingt es in diesem Modus, Augenhöhe und Äquidistanz zwischen den Religionen herzustellen. Er steht für einen ressourcenorientierten Umgang mit Vielfalt und für eine Anerkennung und Egalisierung unterschiedlicher religiöser Orientierungen in der pluralen Gesellschaft. Im Fach Werte und Normen ist Nebeneinanderstellung darüber hinaus im Kontext der weltanschaulichen und religiösen Neutralität zu betrachten: Wenn auf alle weltanschaulichen und religiösen Positionen mit der gleichen Distanz oder Nähe geblickt wird, ermöglicht dies den Schülerinnen und Schülern eine eigene, freie Positionierung.

Gleichzeitig geht Nebeneinanderstellung mit unflexiblen Kategorien einher. Es entsteht an vielen Stellen im Korpus der Eindruck, dass Gegenstände so

zugeschnitten werden, dass sie in eine egalisierende Reihe passen: Was nicht passt, wird passend gemacht, und dies geht mitunter auf Kosten des Judentums, dem ein weiteres Mal fremde Kategorien aufgezwungen werden.

Ferner wird im Kontext des Themas Weltreligionen die Bedeutung des Judentums zwar affirmiert, aber nicht belegt. Schulbücher beschreiben das Judentum in der Reihe der großen Religionen (also neben Christentum, Islam, Hinduismus und Buddhismus), es ist dann aber als einzige dieser Religionen auf Weltkarten nicht sichtbar. Da die Schulbücher die Relevanz des Judentums auch sonst nicht ausbuchstabieren, wirkt die Miterwähnung formelhaft, sie bekommt keine Substanz. Nur vereinzelt findet sich in diesem Zusammenhang ein Satz, der hervorhebt, dass das Judentum das Christentum und den Islam maßgeblich geprägt hat. Gleichzeitig ist festzustellen, dass sich das Thema Weltreligionen besonders gut dafür einsetzen lässt, im Unterricht effizient religionskundliches Sachwissen zu vermitteln und abzufragen. Die Beliebtheit derartiger Nebeneinanderstellungen hängt also vielleicht mit unterrichtspragmatischer Effizienz zusammen.

In Bezug auf das Judentum wirkt das forcierte Nebeneinander wie ein diskursiver Zwang, sich einzureihen. Das Judentum wird zwar stets miterwähnt, dies geschieht jedoch um den Preis einer Reduktion seiner Reichweite und Komplexität. So erscheint das Judentum stets als Religion, während andere Dimensionen jüdischer Zugehörigkeit bis hin zu einem komplett säkularen Judentumsverständnis im Rahmen von Nebeneinanderstellungen kaum zum Tragen kommen.

Zudem verschwindet das enge Verhältnis von Judentum und Christentum im größeren Dialog der Religionen. Substanzielle Überschneidungen und Verschränkungen von Quellen, Traditionsbestandteilen und theologischen Elementen, die das Verhältnis Judentum-Christentum ausmachen, geraten aus dem Blick. Auch droht Relativismus und Verwechslungsgefahr, wenn alle Religionen formelhaft »gleich« sind.

Ein Grund für die Häufigkeit von Nebeneinanderstellungen liegt höchstwahrscheinlich im Impuls, auf ein gedeihliches Miteinander in der Gesellschaft hinzuwirken. Das Streben nach Balance und Harmonie mündet aber in Nivelierung: Differenzen, Kontroversen und Machtungleichheiten werden verflacht. Dies stützt Diversity-Ansätze, die zwar zunehmend zum Mainstream gehören, allerdings Vielfalt sehr entpolitisiert feiern. Blickt man auf das imaginierte Selbst bzw. die Instanz, die die gezeichnete Diversität sozusagen verwaltet, so tritt im Sample auch eine unkritische »diversity pride«³⁵² zu Tage, die Machtungleichheiten ignoriert.

352 Ahmed, *On Being Included*, 48.

Jüdische Stimmen sind im Schulbuch im Rahmen von Nebeneinanderstellungen präsent. Dies sind meist fiktive Kinderfiguren, die über ihre Religion berichten und für Schülerinnen und Schüler Identifikationsmöglichkeiten bieten. Bisweilen sind es aber auch jüdische Persönlichkeiten aus Wissenschaft und Kultur, die für Lernende wenig nahbar wirken. Inwiefern hier eine Identifikation der Lernenden mit fiktiven und manchmal recht unauthentisch wirkenden Charakteren oder mit inzwischen bereits verstorbenen Prominenten stattfindet, ist eine offene Frage. Es fällt aber auf, dass die Schulbücher an keiner Stelle etwa in Verfasser-texten oder Arbeitsaufträgen jüdische Subjekte als Teil des schulischen »Wir« adressieren. Damit geht die Möglichkeit verloren, Jüdinnen und Juden in ein diskursives Register des »Eigenen« aufzunehmen; stattdessen werden sie trotz aller Miterwähnung doch in die Rolle der »Anderen« gedrängt.

Im fünften Modus, Viktimisierung, geht es darum, dass Schulbücher und Unterricht Jüdinnen, Juden und das Judentum häufig im Kontext von Verfolgung und von Erinnerung an Verfolgung thematisieren. Dabei besteht die Gefahr, sie als fortwährende Opfer erscheinen zu lassen. In der Viktimisierung verlieren Jüdinnen und Juden in gewisser Weise (auf diskursiver Ebene) ihren Subjektstatus, sie werden objektifiziert.

Gleichzeitig ist in den analysierten Schulbüchern eine gestiegene Sensibilität in Bezug auf die Gefahr der Viktimisierung sichtbar: Die aktuellen Lehrwerke verwenden – im Unterschied zu Vorgängerausgaben – keine Tätersprache mehr, sie machen sich in Fotos keine Täterperspektiven zu eigen und zeigen häufiger auch das lebendige, gegenwärtige Judentum.

Viktimisierungen überschneiden sich im Sample oftmals mit Nebeneinanderstellungen. In diesem Fall werden jüdisches Leid und Antisemitismus neben dem Leid anderer Gruppen und den entsprechenden Diskriminierungsformen aufgezählt. Auf diese Weise machen Lehrwerke einerseits ihr Engagement für die Bekämpfung von Diskriminierung allgemein deutlich, andererseits kann das Nebeneinander – angesichts der Präzedenzlosigkeit und Schwere der Verbrechen gegen jüdische Menschen – auch trivialisierend wirken. Zudem wird der Antisemitismus relativiert und seine Spezifika werden nivelliert.

Überschneidungen von Viktimisierung, Nebeneinanderstellung und Universalisierung wiederum zeigen die Shoah als universales Symbol für Leid, dieses wird jedoch dann zur Einordnung anderer Gewalterfahrungen eingesetzt oder dient als allgemeine Warnung vor Extremismus und Diskriminierung. Auch dabei verlieren die Schulbücher den Antisemitismus, der zur Shoah führte, als spezifische und komplexe Diskriminierungsform aus dem Blick.

Die Studie hat zudem Strategien der Normalisierung jüdischen Leids, aber auch Strategien der Normalisierung antijüdischer Positionen im Korpus identifiziert. Jüdisches Leid wird normalisiert, wenn beispielsweise die Shoah oder

andere Gewalterfahrungen von Jüdinnen und Juden als Stationen auf einem langen Weg (der Kirche) ins Heute präsentiert (oder vielmehr: aufgezählt) werden. Dies ist folgenreich, da es Diskriminierung und Verfolgung von Jüdinnen und Juden in eine Narration gießt, die antisemitische Verbrechen zu nicht mehr als Wegmarken macht, anstatt die Bedingungen zu problematisieren, die zur Gewalt führten. Normalisierung antijüdischer Positionen wiederum tritt in Konstruktionen auf, die »Gutes und Schlechtes« oder »Licht und Schatten« beschreiben. Antijüdische Positionen im Rahmen christlicher Institutionen oder in den Biografien von Persönlichkeiten des Christentums sind hierbei eindeutig Beispiele für »Schatten«, es gibt aber parallel dazu stets Beispiele für »Licht« (etwa konstruktive Beiträge zur Gesellschaft), die den Antijudaismus scheinbar auf- und überwiegen. So wird das Abwerten des Judentums diskursiv entschuldigt, es erscheint als lässlicher Makel, als verzeihlich angesichts sonstiger großer Verdienste. Eine Normalisierung des aktuellen Antisemitismus war auch im Unterricht festzustellen. Schülerinnen und Schüler konstruierten es als Verantwortung jüdischer Individuen, sich so zu verhalten, dass Antisemitismus sie nicht trifft. Eine tiefere Problematisierung des Antisemitismus oder eine Verwunderung darüber waren nicht vorhanden.

Der Modus der Abgrenzung schließlich beschreibt Aushandlungen von Differenz zwischen Judentum und Christentum aus einer christlich geprägten Perspektive. Der mehrdeutige Begriff »Abgrenzung« ist bewusst gewählt: Er markiert wertneutral das Feststecken von Grenzen zwischen zwei Instanzen, er kann aber auch für einen distanzierten bis abwertenden Blick auf die »Anderen« stehen. Differenz herzustellen ist dabei wichtig, denn ganz ohne die Affirmation von Unterschiedlichkeit (also ohne Abgrenzung) gibt es für minoritäre Gruppen – wie das Judentum in einem christlichen Kontext eine ist – keine Teilhabe an der Gesellschaft unter eigenem Selbstverständnis.

Abgrenzung kann also konstruktiv oder abwertend betrieben werden. Im christlichen Antijudaismus hat letzteres eine lange Tradition, da das Christentum sich als Erneuerung verstanden hat und zwecks Selbstüberhöhung das »Alte« – bzw. das Judentum, mit dem das Alte gleichgesetzt wird – abgespalten und verworfen hat. Es hat »apodiktisch das Ende des jüdischen Glaubens und der jüdischen Gemeinschaft verkündet.«³⁵³ Derartige Positionen aus der Vergangenheit werden in neuen Stellungnahmen der Kirchen entschieden zurückgewiesen, und das argumentative Gerüst, auf dem sie stehen, ist mittlerweile revidiert. Nichtsdestotrotz bestehen Mechanismen der abwertenden Abgrenzung im untersuchten Feld subtil fort.

353 von Kellenbach, »Altes Gift in neuen Schläuchen«, 184.

Wenn es um biblische Motive geht, die im Antijudaismus als Anlass zur Abwertung dienten, versuchen aktuelle Schulbücher an vielen Stellen zu differenzieren, ohne zu diffamieren. Lehrwerke schreiben über die Begegnung des zwölfjährigen Jesus mit Schriftgelehrten im Tempel, über die Erwähnung der Talionsregel in der Bergpredigt und über das Verhältnis zwischen Jesus und den Pharisäern vielerorts sensibel und mit viel Feingefühl für die Gefahr einer pejorativen Darstellung des Judentums.

Konstruktive Abgrenzung findet statt, indem Episoden aus dem Evangelium zwar als christliche (auch identitätsstiftende) Erzählungen bearbeitet werden, aber dies nicht ohne eine explizite Korrektur tradiert antijüdischer Lesarten geschieht. Dabei räumen die Schulbücher abwertende Binaritäten gezielt aus, wenngleich in manchen Fällen eher verharmlosend.

Eine weitere Strategie der Bücher ist es, die neuralgischen Erzählungen gänzlich ohne ihren ursprünglichen (jüdischen) Kontext wiederzugeben, sie vollständig in andere Zeiten zu transponieren oder als universale Symbolgeschichten zu vermitteln. Dabei werden tradierte antijüdische Lesarten weder erwähnt noch ausgeräumt, sie kommen einfach nicht vor. Allerdings kommt damit auch die jüdische Einbettung dieser Geschichten nicht mehr vor, ihr tiefes Bezogensein auf das Judentum verblasst.

Im Sample lassen sich aber abgesehen von den antisemitismussensiblen Deonstruktionen und Kontextänderungen auch weiterhin antijüdisch ausgerichtete Lesarten finden. Diese sind vielleicht nicht auf den ersten Blick erkennbar, sie replizieren aber abwertende Grundmuster (die Binarität »Vergeltung/Barmherzigkeit«, die antithetische Darstellung der Talionsregel, die Überdramatisierungen des Verhältnisses zwischen Jesus und den religiösen Gruppierungen in seinem Umfeld).

An vielen Stellen im Korpus ist nicht zuletzt eine gänzliche Vermeidung von (auch konstruktiver) Abgrenzung zu spüren, wobei die entsprechenden neuralgischen Geschichten nahezu harmonisch wiedergegeben werden. So sind die Pharisäer schlicht Gesprächspartner Jesu und die Figur des Judas wird aus Text und Bild fast vollständig gestrichen. Die Frage, die hier aus diskurstheoretischer Sicht zu stellen wäre, ist, ob Antijudaismus dann nicht trotzdem im Raum bleibt. Nicht selten zeigt sich eben, dass Abwertung unterschwellig weiterbesteht. Es werden vielleicht Begriffe vermieden, die in einer antijüdischen Tradition stehen, aber Strukturen, die den Unterbau des Antijudaismus bilden, bleiben präsent.

Gerade dies hat die Analyse einer Unterrichtssequenz zu Jesus und den Pharisäern gezeigt. Verfolgt man das Motiv an den unterschiedlichen Stationen – im Lehrplan, im Schülerband, im Lehrerband, in Äußerungen der Lehrkraft – so lässt sich an keiner Stelle die Darstellung der Pharisäer als negative Kontrastfolie für einen revolutionären und moralisch überlegenen Jesus finden. Trotzdem konstruieren Schüler im Unterricht – scheinbar aus dem Nichts heraus – eine

derartige schauspielerische Darbietung. Die analytische Verzahnung der unterschiedlichen Daten lässt das Fazit zu, dass Anschlusspotenzial an Antisemitismus auch dann gegeben ist, wenn keinerlei Absichten identifiziert werden können und wenn keinerlei explizite Abwertungen erfolgen. Tradierte Ablehnung und Geringschätzung verschwindet vermutlich nur, wenn sie gezielt aufgegriffen und kritisch bearbeitet wird. Denn als Teil einer bestimmten Wissensordnung beteiligen »wir« uns vielleicht nicht an expliziten Ausschlüssen der »Anderen«, dafür aber an unterschwellig exkludierenden, vermeintlichen Selbstverständlichkeiten.

Beitrag zur Forschung und Desiderate

Diese Studie möchte einen Beitrag zu mehreren Debatten leisten. Für die erziehungswissenschaftliche Antisemitismusforschung zeigt sie, auf welche Weise das Judentum als minoritäre Instanz sensibel dargestellt wird, während die dominierende Instanz sich gleichzeitig selbst überhöht. Die Studie bearbeitet dabei ein in vielen Hinsichten spezielles Verhältnis: Das Judentum ist für das Christentum theologisch betrachtet kein eindeutig »Anderer«, ³⁵⁴ die Relation ist zudem vor dem Hintergrund des Antijudaismus historisch stark belastet. Dieses Verhältnis unterscheidet sich also substantziell von anderen Konstellationen in der Dominanzgesellschaft, und trotzdem sind Erkenntnisse der Studie auch auf andere Kontexte übertragbar, in denen (diskursiv hervorgebrachte) »Andersheit« ein konstitutives Merkmal in Erziehungs- und Bildungsprozessen darstellt.

Die Fächer, die hier im Fokus standen, sind im Schulkanon vielleicht marginal, sie bearbeiten aber große Fragen: Religionsunterricht ist sinnbildend und identitätsstiftend, Ethikunterricht erhält in der Migrationsgesellschaft integrationspädagogische Bedeutung, da er gemeinsame Werte thematisiert und aushandelt. Nicht nur der christliche Religionsunterricht, sondern auch das Fach Werte und Normen stehen dabei auf einem christlich geprägten Fundament (auch wenn jeweils anders ausgestaltet). Die Frage jedoch, was es genau bedeutet, dass Schule auf Werten und Elementen des Christentums fußt, bildet größtenteils eine Leerstelle in der Forschung und könnte dort produktiv untersucht werden. Diese Studie hat gezeigt, wie problematische Sichtweisen aus einer christlich geprägten Vergangenheit, die den »Anderen« vereinnahmten und funktionalisieren, trotz zahlreicher Korrekturen inkognito weiterleben. Darüber nachzudenken, was es bedeutet, dass Schule die Lernenden im Rahmen und auf Grundlagen einer bestimmten historisch gewachsenen Wissensordnung bildet,

354 Vgl. Willems und Dihle, »Wer repräsentiert ›das‹ Judentum?«, 612.

muss stärker reflektiert und transparent gemacht werden, sollen Bemühungen um Differenzgerechtigkeit nicht ungewollt unterminiert werden.

Eine weitere Frage, die erziehungswissenschaftlich und vor allem auch didaktisch stärker bearbeitet werden müsste, ist jene des Verhältnisses zwischen dekonstruktiven Zugriffen, die neuralgische Elemente bearbeiten, und der gebotenen didaktischen Reduktion. Dass Schulbücher Machtungleichheit sichtbar machen, eine belastete Geschichte thematisieren und tradierte Muster entkräften, ist beachtenswert. Dass Derartiges in der Sekundarstufe I meist nur ältere Jahrgänge erreicht, ist wiederum nicht verwunderlich. Trotzdem ist zu fragen: Was genau an Dekonstruktion, Kontextualisierung und Transparenz erreicht Schülerinnen und Schüler in jungen Jahrgängen und was nicht? Was erreicht potenziell alle Lernenden und was ist von vornherein einem kleineren Teil der Schülerschaft vorbehalten? Können didaktische Zugänge entwickelt werden, die eine Ambivalenz ertragende und im Ansatz selbsthinterfragende Haltung schon zusammen mit den ersten Vermittlungen bestimmter Erzählungen mitgeben?

Zudem könnte sich erziehungswissenschaftliche Antisemitismusforschung gezielter mit der Frage auseinandersetzen, welchen Stellenwert die explizite Benennung und Prävention von Antisemitismus im Bildungssystem hat und haben sollte. Denn angesichts der Reichweite eines auf Judenfeindschaft basierenden Denkens im »Westen«³⁵⁵ hat die Bearbeitung von Antisemitismus vor allem mit dem nichtjüdischen Selbstbild zu tun. Um dem Anspruch von Differenzgerechtigkeit in Bezug auf das Judentum zu entsprechen und um das Selbstbild offen und frei von tradierten, exkludierenden Mustern zu gestalten, müsste die Auseinandersetzung mit dem Antisemitismus in seinen Spezifika zu den Pflichtinhalten von Schule gemacht werden, sie müsste in den Curricula verankert und sozusagen von den Rändern in die Hauptnarration der Schulbücher und Unterrichtsstunden gehoben werden. Auch müsste reflektiert werden, was genau passiert, wenn Antisemitismus unerwähnt bleibt oder bei der Thematisierung von Rassismus mitgedacht und unter diesen subsumiert wird.

In der Bildungsmedienforschung sind weiterhin Analysen notwendig, die nicht nur unmittelbar optimierungsorientiert sind und auf die Korrektur von Symptomen abzielen, sondern den unsichtbaren Unterbau dieser Symptome zu verstehen versuchen. Analysen von Lehrerbänden sind bisher selten, doch gerade in der Verschränkung mit den Schülerbänden sind Lehrerbände ein produktiver Analysegegenstand. Weitere Materialien könnten das Bild anreichern, etwa digitale Zusatzangebote der Verlage, Arbeitshefte, Klassenarbeitstrainer und Musterprüfungen für Lehrkräfte, aber auch non-formale Produkte, die von anderen Anbietern bereitgestellt werden. Auch ist es erkenntnisleitend, Lehrpläne, Produktionsbedingungen der Schulbücher, Bildungsmedieninhalte und Wir-

355 Vgl. Nirenberg, *Anti-Judaismus*.

kungsweisen der Lehrwerke im Unterricht zusammen zu analysieren, um entlang dieser Verkettung nachvollziehen zu können, wie bestimmte Diskurselemente weitergegeben werden (und wo Interventionsmöglichkeiten bestehen). Ein blinder Fleck ist diesbezüglich das Prüfungswissen, das in Abschlussprüfungen abgefragt wird. Und nicht zuletzt wäre eine Untersuchung der (ungeschriebenen) Hierarchie unterschiedlicher Textsorten im Schulbuch wünschenswert. Zwar sind Forderungen nach einer multimodalen Analyse von Schulbüchern immer wieder formuliert worden, aber man weiß immer noch wenig über die Verwendung unterschiedlicher Schulbuchtextsorten im Unterricht.³⁵⁶

Für die antisemitismuskritische Religionspädagogik liefert diese Publikation eine Reflexion darüber, wie Christentum im Angesicht des Judentums vermittelt wird bzw. werden könnte. Religionspädagogische Forschung muss weiterhin konkretisieren, wie der Gedanke in den Unterricht zu übersetzen ist, dass das Verhältnis Judentum-Christentum eine »theologische Matrix«³⁵⁷ darstellt, die alles Christliche durchdringt. Dieser Gedanke wird lange brauchen, bevor er sich auf breiter Basis durchsetzt – schließlich muss die christliche Bibel neu gelesen werden,³⁵⁸ sodass das Wechselspiel von Nähe und Distanz des Christentums zum Judentum in einer konstruktiven Art und Weise zur Geltung kommt. Auf diesem Weg können auch Schulbuchdarstellungen und Unterrichtseinheiten ein Baustein sein.

Ein Lehrer sagte am Rande eines Workshops, in dessen Rahmen Zwischenergebnisse der vorliegenden Forschung vorgestellt wurden: »Es ist systemisch! Was kann man denn noch als Einzelperson tun?« Zwar ist das Problem nicht auf einfache Art und Weise lösbar. Trotzdem kann es nicht heißen, dass genauso weitergemacht werden muss wie bisher – denn: »Eine Struktur bleibt nur dann eine Struktur, wenn sie immer wieder als solche eingesetzt wird.«³⁵⁹ Die Frage ist nicht nur, ob man etwas tun kann – ob man also latente und unterschwellig wirkende judenfeindliche Argumentationsmuster und Grundstrukturen identifizieren, entkräften, verändern und ausräumen kann. Die Frage ist auch, ob man es will.³⁶⁰ Jedenfalls beeinflusst die Art und Weise, wie über jüdische Menschen

356 In Glossareinträgen finden sich beispielsweise wertvolle Kontextualisierungen und Erklärungen, die dazu beitragen, eine Narration differenziert aufzubereiten. Im beobachteten Unterricht hat jedoch niemand einen Glossareintrag gelesen, die Verfassertexte mit ihrer besonderen Autorität standen hingegen beim Umgang mit dem Schulbuch stets im Fokus.

357 Hailer, »Christlich-jüdischer Dialog«, 96.

358 Vgl. Rutishauser, »Jüdisch-christlicher Dialog aus katholischer Perspektive«, 9; Schröder, »Jüdisch-christlicher Dialog aus evangelischer Perspektive«, 24.

359 Butler, *Haß spricht*, 219.

360 Christian Stückel beschreibt in Bezug auf den antisemitismussensiblen Wandel der Passionsspiele in Oberammergeau viele Momente, in denen man es »nicht will«. Vgl. ders., »A Brief, Personal History of the Oberammergeau Passion Play«, in: Sievers und Levine (Hg.), *The Pharisees*, 335–343.

gedacht wird, die »Existenzmöglichkeiten für reale Juden«,³⁶¹ und Konzepte, mit denen wir unser Denken untermauern, schränken unsere Gedanken ein.³⁶² Um diesen wirkmächtigen Mustern und Mechanismen entgegenwirken zu können, muss sich ein Bewusstsein des Phänomens mit dem selbstreflexiven Bemühen um Veränderung vereinen.

361 Nirenberg, *Anti-Judaismus*, 13.

362 Vgl. ebd., 14.

Danksagung

Zum Abschluss der Studie und des Forschungsprojekts, in dessen Rahmen sie entstanden ist, gilt mein Dank zuallererst den acht Lehrkräften und ihren Schülerinnen und Schülern (bzw. deren Erziehungsberechtigten), die der Untersuchung zugestimmt haben. Ohne ihre Offenheit und ihre Bereitschaft, einen Außenblick zuzulassen, wären viele Erkenntnisse nicht möglich gewesen. Mein Dank gilt genauso den Schulleitungen und dem zuständigen Regionalen Landesamt für Schule und Bildung.

Dr. Dirk Sadowski hat Erstsckizzen der Konstruktionsmodi und Zwischenversionen dieses Buchs aufmerksam gelesen und kommentiert, er hat zudem das Forschungsprojekt von der Antragsidee bis zum Abschlussbericht mit einer beeindruckenden Ruhe und Professionalität begleitet und war ein unersetzlicher Diskussionspartner. Dafür bin ich sehr dankbar. Produktiven intellektuellen Austausch, inspirierende Impulse und eine hervorragende Arbeitsatmosphäre verdanke ich ferner dem Verbundprojekt »Christliche Signaturen des zeitgenössischen Antisemitismus« (ChriSzA) – Prof. Dr. Rainer Kampling, Prof. Dr. Stefanie Schüler-Springorum, Prof. Dr. Eckhardt Fuchs, Dr. Klaus Holz, Dr. Christian Staffa, Dr. Sara Han, Dr. Viola Beckmann und Philipp Schlögl.

Ariane Dihle hat diese Forschung von Beginn an mit ihrer außergewöhnlichen Expertise und unermüdlichen Energie unterstützt und hat viele wichtige Informationen mit der Verfasserin geteilt. Ohne ihr Wissen und Engagement im Bereich der antisemitismuskritischen Religionspädagogik wäre vieles von dem, was im Projekt an Austausch und Erkenntnis stattgefunden hat, nicht möglich gewesen. Für inspirierenden wissenschaftlichen Dialog auf Tagungen und in virtuellen Gesprächsformaten danke ich zudem Prof. Dr. Jan Woppowa, Prof. Dr. Bernd Schröder, Prof. Dr. Joachim Willems, Shila Erlbaum, Prof. Dr. Liliana Feierstein, Prof. Dr. Andreas Kubik-Boltres, Dr. Juliane Ta Van und Julia Hofmann. Auch aus den wissenschaftlichen Communities um das London Centre for the Study of Contemporary Antisemitism und das Polin Institute for Theological Research an der Åbo Academy University in Turku kamen viele Ideen, Kommentare, Anregungen, die diese Studie bereichert haben.

Das Verbundprojekt hat von 2022 bis 2025 zahlreiche Formate der gesellschaftlichen Vermittlung sowie Forschung-Praxis-Dialoge, Workshops und Konferenzen veranstaltet, die wichtige Ankerpunkte im Projektgefüge waren und regelmäßig die Möglichkeit boten, Impulse aus der Bildungspraxis in die Forschung mit aufzunehmen und Ergebnisse zur Diskussion zu stellen. Menschen, die an Lehrplänen arbeiten, Schulbücher schreiben, Lehrkräfte ausbilden, in Schulen unterrichten, forschen, sich für antisemitismuskritische Bildung einsetzen oder einfach nur aus Interesse mitdiskutiert haben, sei hier gedankt. Dr. Susanne Benzler, Dr. Christoph Picker, Linda Frey, Dr. Anja Diesel, Anne Deckwerth, Dr. Monika Schärfl und Adina Stern haben diese Veranstaltungen in die Wege geleitet und den offenen Austausch gefördert.

Ich danke Dr. Wibke Westermeyer für die akribische wie effiziente kritische Lektüre des Manuskripts, den zwei anonymen Gutachtern bzw. Gutachterinnen für ihre wertvollen Kommentare sowie Mera Voigt und Larissa Ornat für ihre Unterstützung bei der Formatierung und Korrektur der Endfassung.

Das Leibniz-Institut für Bildungsmedien | Georg-Eckert-Institut mit den wunderbaren Kolleginnen und Kollegen war wie immer eine unterstützende, kreative und freundliche akademische Heimat. Meiner Familie danke ich für die Ermutigungen, den Rückhalt, die vielen guten Anmerkungen und die unerschütterliche Geduld.

Literaturverzeichnis

- Aamotsbakken, Bente. »Textbooks analysis and the need to combine approaches«, in: *IARTEM 1991–2016: 25 Years developing textbook and educational media research*, Jesús Rodríguez Rodríguez u. a. (Hg.), Santiago de Compostela: Andavira Editoria, 2019, 333–341, https://iartemblog.wordpress.com/wp-content/uploads/2019/09/iartem_25_years.pdf, zuletzt geprüft am 26. September 2025.
- Ahlrichs, Johanna. *Die Relevanz der Beiläufigen: Alltägliche Praktiken im Geschichtsunterricht und ihre politischen Implikationen*, Wiesbaden: Springer VS, 2019, <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-658-28896-9>.
- Ahmed, Sara. *On Being Included: Racism and Diversity in Institutional Life*, Durham/London: Duke University Press, 2012, <https://doi.org/10.1215/9780822395324>.
- Arnold, Sina. »Which side are you on?: Zum schwierigen Verhältnis von Antisemitismus und Rassismus in der Migrationsgesellschaft«, in: *Das Phantom ›Rasse‹: Zur Geschichte und Wirkungsmacht von Rassismus*, Schriften des Deutschen Hygiene-Museums, Band 13, Naika Foroutan u. a. (Hg.), Wien: Böhlau, 2018, 189–201, <https://doi.org/10.7788/9783412512026.189>.
- Baumert, Britta, Kerstin Gäfgen-Track, Judith Gärtner, Susanne Orth, Matthias Otte, Bernadette Schwarz-Boenneke, Rainer Timmer, Andreas Verhülndonk, Jan Woppowa und Mirjam Zimmermann. »Koblenzer Konsent zur evangelischen und katholischen Religionsdidaktik: Theologische Positionalität im Kontext religiöser Bildung«, *Evangelische Kirche Deutschland* (Hg.), 2023, https://www.ekd.de/ekd_de/ds_doc/Text_Koblenzer_Konsent_zur_evangelischen_und_katholischen_Religionsdidaktik_2025.pdf, zuletzt geprüft am 26. September 2025.
- Bedorf, Thomas und Mai-Anh Boger. »Verdecken: Verdunkeln – Entziehen – Verkennen«, in: *Verdeckungen: Interdisziplinäre Perspektiven auf gesellschaftliche Ein- und Ausschlüsse*, Saskia Bender u. a. (Hg.), Bielefeld: transcript, 2023, 161–185, <https://doi.org/10.14361/9783839466711-008>.
- Beer, Florian. »Was macht ein gutes Schulbuch aus? Prüfsteine für einen antisemitismuskritischen Geschichtsunterricht«, in: *Bildung gegen Antisemitismus. Spannungsfelder der Aufklärung*, Marc Grimm und Stefan Müller (Hg.), Frankfurt am Main: Wochenschau, 2021, 248–263, <https://elibrary.utb.de/doi/epdf/10.46499/9783734411410>.
- Bender, Saskia, Oliver Flügel-Martinsen, Till Neuhaus, Manoel Peters, Gerrit Tiefenthal und Michaela Vogt. »Vorwort«, in: *Verdeckungen: Interdisziplinäre Perspektiven auf*

- gesellschaftliche Ein- und Ausschlüsse*, Saskia Bender, Oliver Flügel-Martinsen und Michaela Vogt (Hg.), Bielefeld: transcript, 2023, 9–14, <https://doi.org/10.14361/9783839466711-001>.
- Ben-Johanan, Karma. *Jacob's Younger Brother: Christian-Jewish Relations After Vatican II*, Harvard: Harvard University Press, 2022, <https://doi.org/10.2307/j.ctv2g7v13c>.
- Bergmann, Werner und Mona Körte. »Einleitung: Antisemitismusforschung in den Wissenschaften«, in: *Antisemitismusforschung in den Wissenschaften*, dies. (Hg.), Berlin: Metropol, 2004, 9–23.
- Bering, Dietz. »Vom kleinen Teil zum großen Ganzen. Etappen der Antisemitismusforschung in der Sprachwissenschaft«, in: *Antisemitismusforschung in den Wissenschaften*, Werner Bergmann und Mona Körte (Hg.), Berlin: Metropol, 2004, 375–398.
- Bernstein, Julia. »*Mach mal keine Judenaktion!*«: Herausforderungen und Lösungsansätze in der professionellen Bildungs- und Sozialarbeit gegen Antisemitismus, Frankfurt am Main: University of Applied Sciences, 2018, https://www.frankfurt-university.de/fileadmin/standard/Aktuelles/Pressemitteilungen/Mach_mal_keine_Judenaktion_Herausforderungen_und_Loesungsansaeetze_in_der_professionellen_Bildungs-_und_Sozialarbeit_gegen_Anti.pdf, zuletzt geprüft am 26. September 2025.
- Dies. *Antisemitismus an Schulen in Deutschland. Befunde – Analysen – Handlungsoptionen*, Weinheim: Beltz Juventa, 2020.
- Bernstein, Julia und Beate Küpper. »Zu Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen Rassismus und Antisemitismus im Bildungsbereich«, in: *Gegen Antisemitismus!*, Kathrin Gies, Jana Hock und Lena Janneck (Hg.), Bamberg: University of Bamberg Press, 2025, 59–86, <https://doi.org/10.20378/irb-110977>.
- Bessis, Sophie. *La civilisation judéo-chrétienne. Anatomie d'une imposture*, Paris: Les liens qui libèrent, 2025.
- Biermann, Julia und Lisa Pfahl. »Wissen«, in: Inga Truschkat und Inka Bormann, *Einführung in die erziehungswissenschaftliche Diskursforschung: Forschungsgehalt, zentrale Konzepte, Beispiele für die Durchführung*, Weinheim: Beltz Juventa, 2020, 18–28.
- Binnenkade, Alexandra. »Doing memory. Teaching as a discursive node«, in: *Journal of Educational Media, Memory, and Society* 7, 2 (2015), 29–43, <https://doi.org/10.3167/jeems.2015.070203>.
- Blum, Matthias. »Gottesmörder oder bevorzugte Geschwister? Die Rolle der Juden in katholischen Religionsbüchern im Spiegel der Aufgaben«, in: *Aufgaben im Schulbuch: Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung*, Eva Matthes und Sylvia Schütze (Hg.), Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 2011, 279–288, <https://elibrary.utb.de/doi/epdf/10.35468/9783781551060>.
- Bock, Annekatrin. »Theories and methods of textbook studies«, in: *The Palgrave handbook of textbook studies*, Eckhardt Fuchs und Annekatrin Bock (Hg.), London: Palgrave Macmillan, 2018, 57–70, https://doi.org/10.1057/978-1-137-53142-1_4.
- Boger, Mai-Anh. *Theorien der Inklusion. Die Theorie der trilemmatischen Inklusion zum Mitdenken*, Münster: edition assemblage, 2019.
- Boschki, Reinhold. »Der Beitrag religiöser Bildung zur Antisemitismus-Prävention. Bericht aus einem internationalen Forschungsprojekt«, in: *Theo-Web* 18, 1 (2019), 62–74, <https://doi.org/10.23770/tw0086>.
- Botsch, Gideon, Olaf Glöckner, Christoph Kopke und Michael Spieker (Hg.). *Islamophobie und Antisemitismus – ein umstrittener Vergleich*, Berlin/Boston: De Gruyter, 2012.

- Breidenstein, Georg, Stefan Hirschauer, Herbert Kalthoff und Boris Nieswand. *Ethnografie: Die Praxis der Feldforschung*, Konstanz: UVK-Verlagsgesellschaft, 2013.
- Brubaker, Rogers. »Ethnicity without groups«, in: *European Journal of Sociology* 43, 2 (2002), 163–189, <https://doi.org/10.1017/S0003975602001066>.
- Bundesamt für Justiz. *Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland*, Fassung vom 23. Mai 1949, letzte Änderung 22. März 2025, <https://www.gesetze-im-internet.de/gg/BJNR000010949.html>, zuletzt geprüft am 11. September 2025.
- Butler, Judith. »Was ist Kritik? Ein Essay über Foucaults Tugend«, übersetzt von Jürgen Brenner, in: *Deutsche Zeitschrift für Philosophie* 50, 2 (2002), 249–265.
- Dies. *Haß spricht: Zur Politik des Performativen*, übersetzt von Kathrina Menke und Markus Krist, Berlin: Suhrkamp, 2006.
- Büttner, Ursula und Martin Greschat. *Die verlassenen Kinder der Kirche. Der Umgang mit Christen jüdischer Herkunft im »Dritten Reich«*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1998.
- Carrier, Peter, Christine Chiriac, Ben Niran und Staviv Sinai. *Explaining the Holocaust and Genocide in Contemporary Curricula, Textbooks and in Pupils' Writings in Europe: Country Studies*, Braunschweig: Leibniz-Institut für Bildungsmedien | Georg-Eckert-Institut, 2021, <https://repository.gwi.de/server/api/core/bitstreams/2eae3745-e2e0-43be-926c-a4270f78660b/content>, zuletzt geprüft am 05. Oktober 2025.
- Castagno, Angelina E. *Educated in whiteness: Good intentions and diversity in schools*, Minneapolis: University of Minnesota Press, 2014.
- Chagall, Marc und Klaus Mayer. *Der Gott der Väter: das Chagall-Fenster zu St. Stephan in Mainz*, 2. Aufl., Würzburg: Echter, 1978.
- Chernivsky, Marina und Friederike Lorenz-Sinai. *Antisemitismus im Kontext Schule. Deutungen und Praktiken von Lehrkräften*, Weinheim: Beltz Juventa, 2023.
- Chiriac, Christine. »Das eine tun und das andere nicht lassen.« *Produzent:innen von Bildungsmedien für den Geschichtsunterricht im Spannungsfeld von gesellschaftlicher Pluralisierung und nationaler Schließung*, Göttingen: Universitätsverlag, 2024, <https://doi.org/10.17875/gup2024-2575>.
- Chiriac, Christine und Dirk Sadowski. »Im Judentum besteht die Bibel nur aus dem Alten Testament.« *Konstruktionen des Verhältnisses Christentum–Judentum in Schulbüchern für die Fächer katholische und evangelische Religion sowie Werte und Normen*, in: *Zeitschrift für Religion, Gesellschaft und Politik* 8 (2024), 581–599, <https://doi.org/10.1007/s41682-024-00182-7>.
- Christophe, Barbara. »Migration in German Textbooks: Is Multiperspectivity an Adequate Response?«, in: *Journal of Educational Media, Memory, and Society* 1, 1 (2009), 190–202, <https://doi.org/10.3167/jemms.2009.010112>.
- Courouble-Share, Stephanie. »De-Judaization of the Holocaust, the two faces of Trump«, *Jerusalem Post*, 16. Februar 2017, <https://www.jpost.com/opinion/de-judaization-of-the-holocaust-the-two-faces-of-trump-481842>, zuletzt geprüft am 27. Oktober 2025.
- Diaz-Bone, Rainer. »Foucaultsche Diskursanalyse und Ungleichheitsforschung«, in: *Zeitschrift für qualitative Forschung* 19, 1+2 (2018), 47–61, <https://doi.org/10.3224/zqf.v19i1-2.04>.
- Dihle, Ariane. »Verzerrte Bilder: Antijüdische Darstellungen finden sich auch in aktuellen Religionsbüchern«, in: *zeitzeichen* 4 (2023), 18–20, <https://zeitzeichen.net/node/10347>, zuletzt geprüft am 05. Oktober 2025.

- Dihle, Ariane, Dominik Gautier, Kristina Herbst, Nina Schmidt, Christian Staffa und Juliane Ta Van. *Die Repräsentation des Judentums in Schulbüchern und anderen Unterrichtsmaterialien. Ein Antisemitismuskritischer Fragenkatalog zur Verbesserung der Darstellungen*, Netzwerk Antisemitismus- und Rassismuskritische Religionspädagogik und Theologie (Hg.), 2024, <https://narrt.de/wp-content/uploads/2024/02/Fallstricke.pdf>, zuletzt geprüft am 27. Oktober 2025.
- Dihle, Ariane und Juliane Ta Van. »Gelebtes Judentum mit fiktiven Kinderfiguren im evangelischen Religionsbuch entdecken? Ambivalente Beziehungen ›Kursbuch elementar««, in: *Ambivalente Beziehungen. Historische Narrative von Judentum, Christentum und Islam in Bildungsmedien*, David Käbisch, Michael Wermke, Jan Woppowa (Hg.), Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt, 2024, 65–77, <https://doi.org/10.5771/9783374076611>.
- Dippel, Carsten. »Um neue Predigtordnung wurde gerungen«, *Deutschlandfunk*, 04. Dezember 2018, <https://www.deutschlandfunk.de/evangelische-gottesdienste-um-neue-predigtordnung-wurde-100.html>, zuletzt geprüft am 28. Oktober 2025.
- Drews, Wolfram. »Contesting Religious Truth: Argumentationsstrategien in religiösen Wahrheitskonkurrenzen am Beispiel der christlich-jüdischen Auseinandersetzung des hohen Mittelalters«, in: *Frühmittelalterliche Studien*, 57, 1 (2023), 69–102, <https://doi.org/10.1515/fmst-2023-0004>.
- Dungaci, Sandra. »Michael Shafir, Between Denial and ›Comparative Trivialization‹: Holocaust Negationism in Post-Communist East Central Europe. Jerusalem: Vidal Sassoon International Center for the Study of Antisemitism, ACTA, No. 19, 2002, 84 pp.«, in: *Nationalities Papers* 31, 3 (2003), 353, <https://doi.org/10.1017/S0090599200020997>.
- Eckmann, Monique. »Rassismus und Antisemitismus als pädagogische Handlungsfelder«, in: *Neue Judenfeindschaft? Perspektiven für den pädagogischen Umgang mit dem globalisierten Antisemitismus*, Fritz Bauer Institut und Jugendbegegnungsstätte Anne Frank (Hg.), Frankfurt am Main: Campus, 2006, 210–232.
- Fachverband Philosophie e. V., Fachverband Ethik e. V. und Forum für Didaktik der Philosophie und Ethik. *Dresdener Konsens für den Philosophie- und Ethikunterricht*, 2016, https://www.fachverband-ethik.de/fileadmin/user_upload/Baden-Wu%CC%88rttemberg/dateien/aktuelles/DRESDENER_KONSENS.pdf, zuletzt geprüft am 26. September 2025.
- Fiedler, Peter. *Das Judentum im katholischen Religionsunterricht. Analyse, Bewertung, Perspektiven*, Düsseldorf: Patmos, 1980.
- Flenngård, Ola. »When Antisemitism Is Left Out: Swedish Teachers' Educational Strategies and Students' Understanding of the Holocaust during a Study Trip to Memorial Sites«, in: *Scandinavian Journal of Educational Research* 69, 5 (2024), 899–912, <https://doi.org/10.1080/00313831.2024.2360912>.
- Forschungsgruppe REMEMBER. *Erinnerung an den Holocaust im Religionsunterricht. Empirische Einblicke und didaktische Impulse*, Stuttgart: Kohlhammer, 2020.
- Foucault, Michel. *Was ist Kritik?*, übersetzt von Walter Seitter, Berlin: Merve, 1992.
- Frei, Norbert. *Im Namen der Deutschen. Die Bundespräsidenten und die NS-Vergangenheit*, München: C.H. Beck, 2023.

- Frevel, Christian. »Die Spannung von Universalismus und Partikularismus als Lernprozess im Kontext religiöser Pluralität«, in: »*Mit meinem Gott überspringe ich eine Mauer*«, Band 96, Christian Frevel und Thomas Söding (Hg.), München: Herder, 2020, 464–490.
- Frise, Juliane. »Wer ›Fremdenfeindlichkeit‹ sagt, übernimmt die Sicht der Täter«, *Die Zeit*, 29. April 2019, <https://www.zeit.de/die-antwort/2019-03/rassismus-herkunft-identitaet-kommunikation>, zuletzt geprüft am 27. Oktober 2025.
- Fuchs, Eckhardt und Kathrin Henne. »History of textbook research«, in: Eckhardt Fuchs und Annetrin Bock (Hg.), *The Palgrave handbook of textbook studies*, London: Palgrave Macmillan, 2018, 25–56, https://doi.org/10.1057/978-1-137-53142-1_3.
- Gesprächskreis Juden und Christen beim Zentralkomitee der deutschen Katholiken. *Darstellung des Judentums im Unterricht*, 11. September 2023, https://relpaed-frankfurt.bistumlimburg.de/fileadmin/redaktion/SCHULE/RP_Frankfurt/2024/2024_Material/Darstellung-des-Judentums-im-Unterricht.pdf, zuletzt geprüft am 27. Oktober 2025.
- Glaser, Barney G. und Anselm L. Strauss. *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*, 3. Aufl., übersetzt von Axel T. Paul und Stefan Kaufmann, Mannheim: Huber, 2010.
- Gläser, Jochen und Grit Laudel. *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2010.
- Gogolin, Ingrid und Marianne Krüger-Potratz. *Einführung in die interkulturelle Pädagogik*, 3. Aufl., Opladen: Barbara Budrich, 2020, <https://doi.org/10.36198/9783838586069>.
- Götz, Irene. *Deutsche Identitäten. Die Wiederentdeckung des Nationalen nach 1989*, Köln/Weimar/Wien: Böhlau, 2011, <https://doi.org/10.7788/boehlau.9783412214135>.
- Gojny, Tanja, Hartmut Lenhard und Mirjam Zimmermann. *Religionspädagogik in Anforderungssituationen: Fachdidaktische Grundlagen für Studium und Beruf*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2022, <https://www.utb.de/doi/abs/10.36198/9783838557977>.
- Grabowska, Katarzyna. »Grabowski: We are dealing with the de-Judaization of the Holocaust«, *Jewish.pl*, 11. Dezember 2017, <https://jewish.pl/en/2017/12/11/grabowski-we-are-dealing-with-the-de-judaization-of-the-holocaust/>, zuletzt geprüft am 27. Oktober 2025.
- Gray, Michael. »Holocaust Universalisation«, in: *Contemporary Debates in Holocaust Education*, ders. (Hg.), London: Palgrave Pivot, 2014, 60–80, https://doi.org/10.1057/9781137388575_4.
- Grimm, Marc und Stefan Müller. »Bildung gegen Antisemitismus – aber wie und gegen welchen?«, in: *Bildung gegen Antisemitismus. Spannungsfelder der Aufklärung*, dies. (Hg.), Frankfurt am Main: Wochenschau, 2021, 7–20, <https://elibrary.utb.de/doi/epdf/10.46499/9783734411410>.
- Hailer, Martin. »Christlich-jüdischer Dialog und seine für den Religionsunterricht relevanten Erträge«, in: *Judentum und Islam unterrichten. Jahrbuch der Religionspädagogik*, Stefan Altmeyer u. a. (Hg.), Göttingen: V&R unipress, 2020, 88–100, <https://doi.org/10.13109/9783666702976.88>.
- Hegener, Wolfgang und Samuel Salzborn. »Antisemitismus ist eine Weltanschauung und nicht nur ein Vorurteil«, in: *Jahrbuch der Psychoanalyse: Antisemitismus, Populismus, Radikalismus*, Gießen: Psychosozial-Verlag, 2021, 43–62, <https://doi.org/10.30820/0075-2363-2021-2-43>.

- Heil, Johannes. »Synagoge, Ecclesia, und... Judenfeindschaft als Gegenstand der Mittelalterforschung«, in: *Antisemitismusforschung in den Wissenschaften*, Werner Bergmann und Mona Körte (Hg.), Berlin: Metropol, 2004, 83–116.
- Ders. »Kirchen- und Theologiegeschichte angesichts des jüdisch-christlichen Dialogs«, in: *Jüdisch-christlicher Dialog. Ein Studienhandbuch für Lehre und Praxis*, Christian Rutishauser, Barbara Schmitz und Jan Woppowa (Hg.), Tübingen: Mohr Siebeck, 2024, 140–154.
- Heil, Johannes und Stephan J. Kramer. *Beschneidung. Das Zeichen des Bundes in der Kritik – Zur Debatte um das Kölner Urteil*, Berlin: Metropol, 2012.
- Herbst, Jan-Hendrik. »Unterrichtsmaterialien als Ort der Ideologiekonstruktion? Perspektiven kritischer Religionsbuchanalyse in der Gegenwart«, in: *Theo-Web* 21, 1 (2022), 115–134, <https://doi.org/10.23770/tw0238>.
- Hirsch, Sivane und Marie Mc Andrew. »Le traitement du judaïsme dans les manuels scolaires d'éthique et culture religieuse au Québec contribue-t-il à un meilleur vivre-ensemble?«, in: *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill* 48, 1 (2013), 99–114, <https://doi.org/10.7202/1018403ar>.
- Höhne, Thomas. *Schulbuchwissen. Umriss einer Wissens- und Medientheorie des Schulbuchs*, Frankfurt am Main: Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main, 2003.
- Ders. »Schulbuchforschung«, in: *Handbuch interkulturelle Pädagogik*, Ingrid Gogolin u. a. (Hg.), Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 2018, 235–238, <https://elibrary.utb.de/doi/bo/ok/10.36198/9783838586977>.
- Holz, Klaus und Thomas Haury. *Antisemitismus gegen Israel*, Hamburg: Hamburger Edition, 2021.
- Hydle, Katja Maria und Nick Hopwood. »Practices and knowing in transnational knowledge-intensive service-provision«, in: *human relations* 72, 12 (2012), 1948–1972, <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0018726718815555>.
- Ionescu, Dana. *Judenbilder in der deutschen Beschneidungskontroverse*, Baden-Baden: Nomos, 2018, <https://doi.org/10.5771/9783845292960>.
- Jenkins, Richard. *Social identity*, 3. Aufl., London/New York: Routledge, 2008.
- Jergus, Kerstin. »Die Analyse diskursiver Artikulationen: Perspektiven einer poststrukturalistischen (Interview-)Forschung«, in: *Interferenzen: Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung*, Christiane Thompson u. a. (Hg.), Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, 2014, 51–70.
- Käbisch, David und Laura Philipp. »Positionierung im Ethik- und Religionsunterricht – Überlegungen zur Aufgabendidaktik«, in: *Theo-Web* 21, 2 (2022), 115–125, <https://doi.org/10.23770/tw0252>.
- Kampling, Rainer. »Theologische Antisemitismusforschung. Anmerkungen zu einer transdisziplinären Fragestellung«, in: *Antisemitismusforschung in den Wissenschaften*, Werner Bergmann und Mona Körte (Hg.), Berlin: Metropol, 2004, 67–81.
- Kellenbach, Katharina von. »Altes Gift in neuen Schläuchen. Antijudaismus, Antisemitismus, Antizionismus«, in: *Rechtsextremismus als Herausforderung für die Theologie*, Sonja Angelika Strube (Hg.), Freiburg/Basel/Wien: Herder, 2015, 181–195.
- Dies. »Von der Wurzel getragen. Über das Bild des edlen Olivenbaums«, in: *Bildstörungen*, Evangelische Akademie zu Berlin (Hg.), Berlin, 2024, <https://www.eaberlin.de/themen>

- /projekte/bildstoerungen/antisemitismuskritische-bibelauslegungen/von-der-wurzel-getragen/von-der-wurzel-getragen.pdf, zuletzt geprüft am 15. September 2025.
- Kistenmacher, Olaf. »Latente Formen des Antisemitismus in der Bildungsarbeit. Theoretische Zugänge und Handlungsstrategien«, in: *Bildung gegen Antisemitismus. Spannungsfelder der Aufklärung*, Marc Grimm und Stefan Müller (Hg.), Frankfurt am Main: Wochenschau, 2021, 167–181, <https://elibrary.utb.de/doi/epdf/10.46499/9783734411410>.
- Kloke, Martin. »Tatsachen und Legenden. Juden, Judentum und Israel in deutschen Schulbüchern«, in: *Zeitschrift für Theologie und Gemeinde (ZThG)* 22 (2017), 66–76, <https://doi.org/10.82527/zthg.v22i.6865>.
- Kock, Manfred. »Kirchenkampf und Antisemitismus – Die Haltung der protestantischen Landeskirchen zum Judentum in der NS-Zeit, Bad Segeberg«, in: *Evangelische Kirche in Deutschland* (Hg.), https://www.ekd.de/050830_kock_segeberg.htm, zuletzt geprüft am 27. Oktober 2025.
- Kölsch-Bunzen, Nina. *Gut aufgestellt gegen Antisemitismus? Die Förderung von Antisemitismusprävention in Kindertagesstätten und Schulen durch Kinderbibeln, Kinderkorane und Schulbücher*, Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 2022.
- Königseder, Angelika. »Antisemitismus als eine spezielle Ausprägung des Rassismus?«, in: »Rasse« – eine soziale und politische Konstruktion. Strukturen und Phänomene des Vorurteils Rassismus, Sir Peter Ustinov Institut (Hg.), Wien: new academic press, 2010, 37–44, <https://www.newacademicpress.at/wp-content/uploads/asolmerce/pdf-978-3-7003-2008-1.pdf>, zuletzt geprüft am 16. Januar 2026.
- Kriesel, Peter, Gesine Fuß, Klaus Georgen, Achim Jung, Gerhard Weil und Martina Wentzkat. *Denkschrift zum Ethikunterricht – Zwischen Diskriminierung und Erfolg*, Im Auftrag des Fachverbandes Ethik (Bundesverband), 2016, https://www.fachverband-ethik.de/fileadmin/user_upload/grundlagentexte/Denkschrift_zum_Ethikunterricht_2016-k_2_c_1_.pdf, zuletzt geprüft am 26. September 2025.
- Kubik-Boltres, Andreas. »Zu eigenen ›blinden Flecken‹ interreligiösen Lernens. Hermeneutische Beobachtungen zur Paderborn-Osnabrücker Studie von 2021«, in: *Theo-Web* 21, 2 (2022), 296–315, <https://doi.org/10.23770/tw0263>.
- Law, John, Geir Afdal, Kristin Asdal, Wen-yuan Lin, Ingunn Moser und Vicky Singleton. »Modes of Syncretism: notes on non-coherence«, in: *CRESC Working Paper Series* 119 (2013), 1–17, <https://hummedia.manchester.ac.uk/institutes/cresc/workingpapers/wp119.pdf>, zuletzt geprüft am 11. September 2025.
- Lehmann, Christine und Martin Schmidt-Kortenbusch. *Handbuch Dialogorientierter Religionsunterricht: Grundlagen, Materialien und Methoden für integrierte Schulsysteme*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2016, <https://doi.org/10.13109/9783666702181>.
- Leymarie, Jean. *Marc Chagall et la Bible*, Geneve: Musee Rath, 1962.
- Liepach, Martin und Wolfgang Geiger. *Fragen an die jüdische Geschichte. Darstellungen und didaktische Herausforderungen*, Frankfurt am Main: Wochenschau, 2024.
- Macgilchrist, Felicitas. »Media discourse and de/coloniality: A post-foundational approach«, in: *Contemporary Critical Discourse Studies*, Christopher Hart und Piotr Cap (Hg.), London: Bloomsbury Academic, 2014, 385–406, <https://doi.org/10.5040/9781472593634.ch-016>.

- Dies. »Textbook production. The entangled practices of developing educational media for schools«, in: *Eckert. Dossiers 15*, Braunschweig: Georg-Eckert-Institut, 2017, <https://repositorio.gwi.de/handle/11428/267>, zuletzt geprüft am 26. September 2025.
- Macgilchrist, Felicitas und Tom Van Hout. »Ethnographic Discourse Analysis and Social Science«, in: *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* 12, 1 (2011), <https://doi.org/10.17169/fqs-12.1.1600>.
- Mecheril, Paul. »Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive«, in: *Migrationspädagogik*, ders. u. a. (Hg.), Weinheim/Basel: Beltz, 2010, 7–22.
- Ders. »Anerkennung und Befragung von Zugehörigkeitsverhältnissen. Umriss einer migrationspädagogischen Orientierung«, in: *Migrationspädagogik*, ders. u. a. (Hg.), Weinheim/Basel: Beltz, 2003, 179–191.
- Mendel, Meron und Tom David Uhlig. »Challenging Postcolonial. Antisemitismuskritische Perspektiven auf postkoloniale Studien«, in: *Fragiler Konsens. Antisemitismuskritische Bildung in der Migrationsgesellschaft*, Meron Mendel und Astrid Messerschmidt (Hg.), Frankfurt am Main: Campus, 2017, 249–267.
- Dies. »Globaler Antisemitismus und die Universalisierung der Shoah. Konstellationen der politischen Bildungsarbeit«, in: *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 73, 2 (2021), 190–201, <https://doi.org/10.1515/zpt-2021-0022>.
- Messerschmidt, Astrid. »Bildung in Widersprüchen – aktuelle Anfragen und Anknüpfungen an die Kritische Bildungstheorie«, in: *bildung – macht – unterschiede. 3. Innsbrucker Bildungstage*, Reingard Spannring u. a. (Hg.), Innsbruck: innsbruck university press, 2011, 81–98.
- Meyer, Karlo. »Judentum und Islam unterrichten – ein systematisierender Blick auf exemplarische Medien und Materialien in der Sekundarstufe I«, in: *Judentum und Islam unterrichten*, Stefan Altmeyer u. a. (Hg.), Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2020, 222–234, <https://doi.org/10.13109/9783666702976.222>.
- Moltmann, Jürgen. »Kein Monotheismus gleicht dem anderen. Destruktion eines untauglichen Begriffs«, in: *Evangelische Theologie* 62, 2 (2002), 112–122.
- Niedersächsisches Kultusministerium. *Niedersächsisches Schulgesetz (NSchG)*, Fassung vom 3. März 1998, letzte Änderung 25. Juni 2025, https://www.mk.niedersachsen.de/download/151500/Nds._Schulgesetz_Lesefassung_zuletzt_geaendert_durch_Gesetz_vom_25.06.2025.pdf, zuletzt geprüft am 11. September 2025.
- Nirenberg, David. *Anti-Judaismus: Eine andere Geschichte des westlichen Denkens*, übersetzt von Martin Richter, München: C.H. Beck, 2017.
- Norton, Mary Beth. »Reflections of a longtime textbook author. Or, history revised, revised – and revised again«, in: *Journal of American History* 91, 4 (2005), 1383–1390, <https://doi.org/10.2307/3660178>.
- Otto, Marcus und Riem Spielhaus. »Schulbuch – Macht – Migration. Die Anrufung von Subjekten der Migration in Aufgabenstellungen«, in: *Migration und Bildungsmedien*, Sylvia Schütze und Eva Matthes (Hg.), Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 2020, 279–289.
- Pegelow Kaplan, Thomas. »The Universalisation of the Holocaust as a Moral Standard«, in: *Beyond »Ordinary Men«*, Thomas Pegelow Kaplan, Jürgen Matthäus und Mark W. Hornburg (Hg.), Leiden: Brill/Schöningh, 2019, 159–175, https://doi.org/10.30965/9783657792665_014.

- Perlmutter, David D. »Manufacturing visions of society and history in textbooks«, in: *Journal of Communication* 47, 3 (1997), 68–81, <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.1997.tb02717.x>.
- Pető, Andrea. »Bitter experiences reconsidered: paradigm change in Holocaust memorialisation«, *Heinrich Böll Stiftung*, 2019, <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0166-soar-78668-5>, zuletzt geprüft am 13. Januar 2026.
- Dies. »Paradigm change in Holocaust remembrance. Instrumentalizing conservatism«, in: *Conservatism and Memory Politics in Russia and Eastern Europe*, Katalin Miklossy und Markku Kangaspuro (Hg.), London: Routledge, 2021, 160–173, <https://ssrn.com/abstract=4080288>, zuletzt geprüft am 29. Januar 2026.
- Rahner, Judith und Jan Riebe. »Antisemitismus und Rassismus. Gemeinsamkeiten, Unterschiede und pädagogische Interventionen«, in: *Rassismuskritik. Versuch einer Bilanz über Fehlschläge, Weiterentwicklungen, Erfolge und Hoffnungen*, Milena Detzner, Ansgar Drücker und Sebastian Seng (Hg.), Düsseldorf: Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismuserbeit e. V. (IDA), 2016, 128–132.
- Raz-Krakotzkin, Amnon. *The Censor, the Editor and the Text. The Catholic Church and the Shaping of the Jewish Canon in the Sixteenth Century*, Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 2007.
- Reckwitz, Andreas. »Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken: Eine sozialtheoretische Perspektive«, in: *Zeitschrift für Soziologie* 32, 4 (2003), 282–301.
- Ders. *Unscharfe Grenzen. Perspektiven der Kulturosoziologie*, Bielefeld: transcript, 2008.
- Ders. *Das Ende der Illusionen. Politik, Ökonomie und Kultur in der Spätmoderne*, 4. Aufl., Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2020.
- Rösch, Anita. »Ethikbücher als Integrationsmedien?«, in: *Integrationsmedium Schulbuch. Anforderungen an islamischen Religionsunterricht und seine Bildungsmaterialien*, Klaus Spellen und Susanne Kröhnert-Othman (Hg.), Göttingen: V&R unipress, 2012, 159–181.
- Rothgangel, Martin. *Antisemitismus als religionspädagogische Herausforderung. Eine Studie unter besonderer Berücksichtigung von Röm 9–11*, Freiburg: Herder, 1997.
- Ders. »Von der Diagnose zur Therapie: Christliche Identität ohne Antijudaismus«, in: *Theo-Web* 1, 2 (2002), 80–97, <https://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2002-02/rothgangel2.pdf>, zuletzt geprüft am 05. Oktober 2025.
- Ders. »Religion und Religionsdidaktik«, in: *Auf dem Weg zu einer Allgemeinen Fachdidaktik. Allgemeine Fachdidaktik*, Band 1, Horst Bayrhuber u. a. (Hg.), Münster/New York: Waxmann, 2017, 123–136.
- Rutishauser, Christian. »Jüdisch-christlicher Dialog aus katholischer Perspektive«, in: *Jüdisch-christlicher Dialog. Ein Studienhandbuch für Lehre und Praxis*, Christian Rutishauser, Barbara Schmitz und Jan Woppowa (Hg.), Tübingen: Mohr Siebeck, 2024, 7–23.
- Rutishauser, Christian, Barbara Schmitz und Jan Woppowa. »Einleitung«, in: *Jüdisch-christlicher Dialog: Ein Studienhandbuch für Lehre und Praxis*, dies. (Hg.), Tübingen: Mohr Siebeck, 2024, 1–3.
- Dies. (Hg.). *Jüdisch-christlicher Dialog. Ein Studienhandbuch für Lehre und Praxis*, Tübingen: Mohr Siebeck, 2024, <https://doi.org/10.36198/9783838562599>.
- Sachse, Siegmar. »Katholischer Religionsunterricht«, in: *Darstellungen der jüdischen Geschichte, Kultur und Religion in Schulbüchern des Landes Nordrhein-Westfalen. Ab-*

- schlussbericht (Januar 2023)*, Dirk Sadowski u. a., Braunschweig: Leibniz-Institut für Bildungsmedien | Georg-Eckert-Institut, 2023, 275–309, https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/darstellung_juedische_geschichte_kultur_religion_schulbuecher_nrw_abschlussbericht_gei_januar_2023.pdf, zuletzt geprüft am 05. Oktober 2025.
- Ders. »Praktische Philosophie«, in: *Darstellungen der jüdischen Geschichte, Kultur und Religion in Schulbüchern des Landes Nordrhein-Westfalen. Abschlussbericht (Januar 2023)*, Dirk Sadowski u. a., Braunschweig: Leibniz-Institut für Bildungsmedien | Georg-Eckert-Institut, 2023, 320–363, https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/darstellung_juedische_geschichte_kultur_religion_schulbuecher_nrw_abschlussbericht_gei_januar_2023.pdf, zuletzt geprüft am 05. Oktober 2025.
- Sadowski, Dirk. »Zusammenfassung«, in: *Darstellungen der jüdischen Geschichte, Kultur und Religion in Schulbüchern des Landes Nordrhein-Westfalen. Abschlussbericht (Januar 2023)*, Dirk Sadowski u. a., Braunschweig: Leibniz-Institut für Bildungsmedien | Georg-Eckert-Institut, 2023, 434–462, https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/darstellung_juedische_geschichte_kultur_religion_schulbuecher_nrw_abschlussbericht_gei_januar_2023.pdf, zuletzt geprüft am 05. Oktober 2025.
- Sadowski, Dirk und Christine Chiriak. »Darstellungen Israels in Schulbüchern für die Fächer katholische Religion und Werte und Normen«, in: *Inventur. Schulbücher jüdisch-christlich bedenken. Antisemitismuskritische Perspektiven auf religionspädagogische Bildungsmedien*, Joachim Willems und Ariane Dähle (Hg.), Weinheim: Beltz Juventa, 2025, 40–56, <https://doi.org/10.3262/978-3-7799-9061-1>.
- Sadowski, Dirk, David Beck, Wolfgang Geiger, Alfons Kenkmann, Helen Lehne, Martin Liepach, Siegmund Sachse, Tamara Schäfer, Matthias Springborn, Philine Wagner und Sebastian Weirauch. »Darstellungen der jüdischen Geschichte, Kultur und Religion in Schulbüchern des Landes Nordrhein-Westfalen. Abschlussbericht (Januar 2023)«, Braunschweig: Leibniz-Institut für Bildungsmedien | Georg-Eckert-Institut, 2023, https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/darstellung_juedische_geschichte_kultur_religion_schulbuecher_nrw_abschlussbericht_gei_januar_2023.pdf, zuletzt geprüft am 05. Oktober 2025.
- Sandkühler, Thomas. »Nach Stockholm: Holocaust-Geschichte und historische Erinnerung im neueren Schulgeschichtsbuch für die Sekundarstufen I und II«, in: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 11 (2012), 50–76, <https://doi.org/10.13109/zfgd.2012.11.1.50>.
- Schäfer, Peter. *Kurze Geschichte des Antisemitismus*, München: C.H. Beck, 2020.
- Schatzki, Theodore R. »Introduction. Practice Theory«, in: *The Practice Turn in contemporary theory*, Theodore R. Schatzki, Katrin Knorr Cetina, Eike von Savigny (Hg.), London/New York: Routledge, 2001, 1–14.
- Schmitz, Barbara. »Exegese des Alten Testaments angesichts des jüdisch-christlichen Dialogs«, in: *Jüdisch-christlicher Dialog. Ein Studienhandbuch für Lehre und Praxis*, Christian Rutishauser, Barbara Schmitz und Jan Woppowa (Hg.), Tübingen: Mohr Siebeck, 2024, 107–123.
- Schröder, Bernd. »Judentum im (ev.) Religionsunterricht: religionsdidaktische Überlegungen zum angemessenen, Antisemitismus-sensiblen Umgang«, Vortrag in Landau/Pfalz, 11. November 2024.

- Ders. »Jüdisch-christlicher Dialog aus evangelischer Perspektive«, in: *Jüdisch-christlicher Dialog. Ein Studienhandbuch für Lehre und Praxis*, Christian Rutishauser, Barbara Schmitz und Jan Woppowa (Hg.), Tübingen: Mohr Siebeck, 2024, 24–40.
- Schüler-Springorum, Stefanie. »Missing Links: Religion, Rassismus, Judenfeindschaft«, in: *Jahrbuch für Antisemitismusforschung* 29, dies. (Hg.), Berlin: Metropol, 2020, 187–206, <https://api-depositonce.tu-berlin.de/server/api/core/bitstreams/dc38aac6-014e-43b8-8f0a-9fa6629be0f8/content>, zuletzt geprüft am 05. Oktober 2025.
- Schumacher, Thomas. »Exegese des Neuen Testaments angesichts des jüdisch-christlichen Dialogs«, in: *Jüdisch-christlicher Dialog. Ein Studienhandbuch für Lehre und Praxis*, Christian Rutishauser, Barbara Schmitz und Jan Woppowa (Hg.), Tübingen: Mohr Siebeck, 2024, 124–139.
- Schwarz-Friesel, Monika. »Aktueller Antisemitismus. Konzeptuelle und verbale Charakteristika«, in: *Bundeszentrale für Politische Bildung*, 07. September 2015, <https://www.bpb.de/themen/antisemitismus/dossier-antisemitismus/211516/aktueller-antisemitismus/>, zuletzt geprüft am 05. Oktober 2025.
- Schweitzer, Friedrich. »Die Moderne und Religionen. Kooperativer Religionsunterricht als Zukunftsmodell«, in: *Religionen in der Schule und die Bedeutung des Islamischen Religionsunterrichts*, Bülent Uçar, Martina Blasberg-Kuhnke und Arnulf von Scheliha (Hg.), Göttingen: V&R unipress, 2010, 79–89.
- Schweitzer, Friedrich und Ibtissame Bucher. *Judentum und Islam im Religionsunterricht. Theoretische Analysen und empirische Befunde im Horizont interreligiösen Lernens*, Münster/New York: Waxmann, 2020.
- Schweitzer, Friedrich und Mirjam Rutkowski. »Judentum und Islam als gemeinsames Thema unterrichten? Theoretische Perspektiven und empirische Befunde«, in: *Judentum und Islam unterrichten*, Stefan Altmeyer u. a. (Hg.), Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2020, 175–186, <https://doi.org/10.13109/9783666702976.175>.
- Shafir, Michael. *Între negare și trivializare prin comparație. Negarea Holocaustului în țările postcomuniste din Europa Centrală și de Est*, Iași: Polirom, 2002.
- Shooman, Yasemin. »Das Zusammenspiel von Kultur, Religion, Ethnizität und Geschlecht im antimuslimischen Rassismus«, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ)* 16–17 (2012), 53–57.
- Dies. »Zur Debatte über das Verhältnis von Antisemitismus, Rassismus und Islamfeindlichkeit«, in: *Antisemitismus und andere Feindseligkeiten. Interaktionen von Ressentiments*, Katharina Rauschenberger und Werner Konitzer (Hg.), Frankfurt am Main: Campus, 2015, 125–156.
- Sievers, Joseph und Amy-Jill Levine. »Preface«, in: *The Pharisees*, dies. (Hg.), Grand Rapids: William B. Eerdmans Publishing Company, 2021, ix–xviii, <https://doi.org/10.1111/rt.14141>.
- Slenczka, Notger. »Die Kirche und das Alte Testament«, in: *Das Alte Testament in der Theologie*, Elisabeth Gräß-Schmidt (Hg.), Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt, 2013, 83–119.
- Späti, Christina. »Antijudaismus und Antisemitismus«, in: *Jüdisch-christlicher Dialog. Ein Studienhandbuch für Lehre und Praxis*, Christian Rutishauser, Barbara Schmitz und Jan Woppowa (Hg.), Tübingen: Mohr Siebeck, 2024, 57–72.

- Spichal, Julia. *Vorurteile gegen Juden im christlichen Religionsunterricht: Eine qualitative Inhaltsanalyse ausgewählter Lehrpläne und Schulbücher in Deutschland und Österreich*, Göttingen: V&R unipress, 2015, <https://doi.org/10.14220/9783737004213>.
- Springborn, Matthias. »Evangelischer Religionsunterricht«, in: *Darstellungen der jüdischen Geschichte, Kultur und Religion in Schulbüchern des Landes Nordrhein-Westfalen. Abschlussbericht (Januar 2023)*, Dirk Sadowski u. a., Braunschweig: Leibniz-Institut für Bildungsmedien | Georg-Eckert-Institut, 2023, 243–273, https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/darstellung_juedische_geschichte_kultur_religion_schulbuecher_nrw_abschlussbericht_gei_januar_2023.pdf, zuletzt geprüft am 05. Oktober 2025.
- Stańczyk, Ewa. »De-Judaizing the Shoah in Polish Comic Books«, in: *Journal of Modern Jewish Studies* 17, 1 (2018), 36–50, <https://doi.org/10.1080/14725886.2017.1392149>.
- Stegemann, Ekkehard W. »Von der Schwierigkeit, sich von sich zu unterscheiden. Zum Umgang mit der Judenfeindschaft in der Theologie«, in: *Antisemitismusforschung in den Wissenschaften*, Werner Bergmann und Mona Körte (Hg.), Berlin: Metropol, 2004, 47–66.
- Sterngast, Tal. »Holocaust für alle«, *taz*, 28. Juni 2013, <https://taz.de/Yael-Bartanas-Kunstaktion-in-Koeln/!5064504/>, zuletzt geprüft am 27. Oktober 2025.
- Stimac, Zrinka. »Wir, die Anderen und die Fremden. Der Umgang mit religiöser Vielfalt in ausgewählten Ethikbüchern«, in: *Non Fiktion: Arsenal der anderen Gattungen* 9, 2 (2014), 45–62, <http://dx.doi.org/10.15496/publikation-108672>.
- Stückl, Christian. »A Brief, Personal History of the Oberammergau Passion Play«, in: *The Pharisees*, Joseph Sievers und Amy-Jill Levine (Hg.), Grand Rapids: William B. Eerdmans Publishing Company, 2021, 335–343.
- Sznaider, Natan. *Die jüdische Wunde. Leben zwischen Anpassung und Autonomie*, München: Carl Hanser, 2024.
- Talabardon, Susanne. »Jüdisch-christlicher Dialog aus jüdischer Perspektive«, in: *Jüdisch-christlicher Dialog. Ein Studienhandbuch für Lehre und Praxis*, Christian Rutishauser, Barbara Schmitz und Jan Woppowa (Hg.), Tübingen: Mohr Siebeck, 2024, 41–56.
- Tarach, Tilman. *Teuflische Allmacht: Über die verleugneten christlichen Wurzeln des modernen Antisemitismus und Antizionismus*, Berlin/Freiburg: Edition Telok, 2022.
- Töllner, Axel. »Von christlichem Antijudaismus im modernen Antisemitismus«, in: *Zeitschrift für Religion, Gesellschaft und Politik* 6 (2022), 139–159, <https://doi.org/10.1007/s41682-022-00101-8>.
- Truschkat, Inga und Inka Bormann. *Einführung in die erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Forschungsgehalt, zentrale Konzepte, Beispiele für die Durchführung*, Weinheim: Beltz Juventa, 2020.
- UNESCO (Hg.). *The representation of Jews, Judaism and antisemitism in school textbooks and curricula in Europe*, Paris, 2025, <https://doi.org/10.54675/ZATM6896>.
- Vahrenhorst, Martin. »Der Umgang mit Antisemitismus im christlichen Religionsunterricht«, in: »*Du Judex: Antisemitismus-Studien und ihre pädagogischen Konsequenzen*, Zentralrat der Juden in Deutschland (Hg.), Berlin/Leipzig: Hentrich & Hentrich, 2020, 247–252.
- Vertovec, Steven. »Diversity and the social imaginary«, in: *European Journal of Sociology*, 53, 3 (2012), 287–312, <https://doi.org/10.1017/S000397561200015X>.

- Vielfalt Mediathek. »Weshalb ›Rassismus‹ statt ›Fremdenfeindlichkeit?«, Düsseldorf: Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusarbeit e. V. (IDA), <https://www.vielfalt-mediathek.de/rassismus-statt-fremdenfeindlichkeit>, zuletzt geprüft am 27. Oktober 2025.
- Wölkel, Bärbel. »Jüdische Geschichte als Sondergeschichte: Kritische Überlegungen zur Verknüpfung von Antisemitismus und jüdischer Geschichte im Schulbuch«, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 72 (2021), 450–455.
- Waltz, Scott B. »Nonhumans unbound. Actor-Network Theory and the reconsideration of ›things‹ in educational foundations«, in: *Educational Foundations* 20, 3–4 (2006), 51–68, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ794732.pdf>, zuletzt geprüft am 26. September 2025.
- Weinbrenner, Peter. »Grundlagen und Methodenprobleme sozialwissenschaftlicher Schulbuchforschung«, in: *Schulbuchforschung*, Richard Olechowski (Hg.), Frankfurt am Main: Lang, 1995, 21–45.
- Willems, Joachim. »Religionistischer Rassismus und Religionsunterricht«, in: *Rassismuskritische Fachdidaktiken. Theoretische Reflexionen und fachdidaktische Entwürfe rassismuskritischer Unterrichtsplanung*, Karim Fereidooni und Nina Simon (Hg.), Wiesbaden: Springer VS, 2020, 473–493.
- Willems, Joachim und Ariane Dihle. »Identität als Problem? Judentum im evangelischen Religionsunterricht«, in: *Antisemitismusprävention in der Grundschule – durch religiöse Bildung*, Reinold Mokrosch u. a. (Hg.), Göttingen: V&R unipress, Universitätsverlag Osnabrück, 2020, 243–260, <https://doi.org/10.14220/9783737001564.243>.
- Dies. »Wer repräsentiert ›das‹ Judentum im christlichen Religionsunterricht? Überlegungen zur didaktischen Reduktion und Gestaltung von Unterrichtsmaterialien«, in: *Zeitschrift für Religion Gesellschaft und Politik* 8 (2024), 601–626, <https://doi.org/10.1007/s41682-024-00181-8>.
- Wodak, Ruth. »Normalisierung nach rechts: Politischer Diskurs im Spannungsfeld von Neoliberalismus, Populismus und kritischer Öffentlichkeit«, in: *Linguistik Online* 73, 4 (2015), 27–44, <https://doi.org/10.13092/lo.73.2191>.
- Woppowa, Jan. »Religionspädagogik angesichts des jüdisch-christlichen Dialogs«, in: *Jüdisch-christlicher Dialog. Ein Studienhandbuch für Lehre und Praxis*, Christian Rütishauser, Barbara Schmitz und Jan Woppowa (Hg.), Tübingen: Mohr Siebeck, 2024, 221–236.
- Wrana, Daniel und Antje Langer. »An den Rändern der Diskurse. Jenseits der Unterscheidung diskursiver und nicht-diskursiver Praktiken«, in: *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* 8, 2 (2007), 20, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0702206>, zuletzt geprüft am 26. September 2025.
- Zenger, Erich. *Das Erste Testament. Die jüdische Bibel und die Christen*, unveränd. Nachdr. der 4. Aufl., Klevlaer: Topos Plus, 2011.
- Zentralrat der Juden in Deutschland und 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/wp-content/uploads/2025/07/Gemeinsame-Erklaerung-Zentralrat-KMK_Vermittlung-Judentum_2016.pdf, zuletzt geprüft am 27. Oktober 2025.

- Zentralrat der Juden in Deutschland, Verband Bildungsmedien und Kultusministerkonferenz. *Darstellung des Judentums in Bildungsmedien: Gemeinsame Erklärung und gemeinsame Empfehlungen des Zentralrats der Juden in Deutschland, des Verband Bildungsmedien und der Kultusministerkonferenz*, 2024, https://www.kmk-zentralratde.rjuden.de/wp-content/uploads/2025/07/Gemeinsame-Erklärung_Darstellung-Judentum-in-Bildungsmedien_2024_12_13.pdf, zuletzt geprüft am 27. Oktober 2025.
- Zimmermann, Mirjam und Ruben Zimmermann. »Bibeldidaktik – eine Hinführung und Leseanleitung«, in: *Handbuch Bibeldidaktik*, dies. (Hg.), Tübingen: Mohr Siebeck, 2013, 1–24, <https://www.utb.de/doi/10.36198/9783838539966>.
- Žižek, Slavoj. »Passion In The Era of Decaffeinated Belief«, in: *The Symptom online journal* 5 (2004), <https://www.lacan.com/passionf.htm>, zuletzt geprüft am 27. Oktober 2025.
- Ders. »Der entkoffeinierte Andere«, *der Freitag*, 08. Oktober 2010, <https://www.freitag.de/autoren/slavoj-zizek/der-entkoffeinierte-andere>, zuletzt geprüft am 27. Oktober 2025.

Schulbücher

- SB Evang Gym 1 = Husmann, Bärbel und Rainer Merkel (Hg.). *Moment mal! 1. Evangelische Religion*, Stuttgart/Leipzig: Ernst Klett, 2020.
- LB Evang Gym 1 = Husmann, Bärbel und Rainer Merkel (Hg.). *Moment mal! 1. Evangelische Religion*, Lehrerband, Stuttgart/Leipzig: Ernst Klett, 2020.
- SB Evang Gym 2 = Husmann, Bärbel und Rainer Merkel (Hg.). *Moment mal! 2. Evangelische Religion*, Stuttgart/Leipzig: Ernst Klett, 2021.
- LB Evang Gym 2 = Husmann, Bärbel und Rainer Merkel (Hg.). *Moment mal! 2. Evangelische Religion*, Lehrerband, Stuttgart/Leipzig: Ernst Klett, 2021.
- SB Evang Gym 3 = Husmann, Bärbel und Rainer Merkel (Hg.). *Moment mal! 3. Evangelische Religion*, Stuttgart/Leipzig: Ernst Klett, 2022.
- LB Evang Gym 3 = Husmann, Bärbel und Rainer Merkel (Hg.). *Moment mal! 3. Evangelische Religion*, Lehrerband, Stuttgart/Leipzig: Ernst Klett, 2022.
- SB Evang RS 1 = Eilerts, Wolfram und Heinz-Günter Kübler (Hg.). *Kursbuch Religion Elementar 1*, Stuttgart/Braunschweig: Calwer/Diesterweg, 2023 (2016).
- LB Evang RS 1 = Eilerts, Wolfram und Heinz-Günter Kübler (Hg.). *Kursbuch Religion Elementar 1*, Lehrermaterialien, Stuttgart/Braunschweig: Calwer/Diesterweg, 2016.
- SB Evang RS 2 = Eilerts, Wolfram und Heinz-Günter Kübler (Hg.). *Kursbuch Religion Elementar 2*, Stuttgart/Braunschweig: Calwer/Diesterweg, 2023 (2018).
- LB Evang RS 2 = Eilerts, Wolfram und Heinz-Günter Kübler (Hg.). *Kursbuch Religion Elementar 2*, Lehrermaterialien, Stuttgart/Braunschweig: Calwer/Diesterweg, 2021.
- SB Evang RS 3 = Eilerts, Wolfram und Heinz-Günter Kübler (Hg.). *Kursbuch Religion Elementar 3*, Stuttgart/Braunschweig: Calwer/Diesterweg, 2023 (2020).
- LB Evang RS 3 = Eilerts, Wolfram und Heinz-Günter Kübler (Hg.). *Kursbuch Religion Elementar 3*, Lehrermaterialien, Stuttgart/Braunschweig: Calwer/Diesterweg, 2022.
- SB Kath Gym 1 = Bosold, Iris und Wolfgang Michalke-Leicht (Hg.). *Mittendrin. Lernlandschaften Religion 5,6*, Berlin: Cornelsen/Kösel Schulbuch, 2017.
- LB Kath Gym 1 = Bosold, Iris und Wolfgang Michalke-Leicht (Hg.). *Mittendrin. Lernlandschaften Religion 5,6*, Lehrerkommentar, Berlin: Cornelsen/Kösel Schulbuch, 2018.

- SB Kath Gym 2 = Bosold, Iris und Wolfgang Michalke-Leicht (Hg.). *Mittendrin. Lernlandschaften Religion 7,8*, Berlin: Cornelsen/Kösel Schulbuch, 2020.
- LB Kath Gym 2 = Bosold, Iris und Wolfgang Michalke-Leicht (Hg.). *Mittendrin. Lernlandschaften Religion 7,8*, Lehrerkommentar, Berlin: Cornelsen/Kösel Schulbuch, 2022.
- SB Kath Gym 3 = Bosold, Iris und Wolfgang Michalke-Leicht (Hg.). *Mittendrin. Lernlandschaften Religion 9,10*, Berlin: Cornelsen/Kösel Schulbuch, 2023.
- LB Kath Gym 3 = Bosold, Iris und Wolfgang Michalke-Leicht (Hg.). *Mittendrin. Lernlandschaften Religion 9,10*, Lehrerkommentar, Berlin: Cornelsen/Kösel Schulbuch, 2024.
- SB Kath RS 1 = Glahe-Assauer, Nicole, Andreas Kürten, Kathrin Leibold und Eva-Maria Schrebb. *Leben gestalten 1*, Stuttgart/Leipzig/Dortmund: Ernst Klett, 2022.
- LB Kath RS 1 = Glahe-Assauer, Nicole, Claudius Kretzer und Kathrin Leibold. *Leben gestalten 1*, Handreichungen für den Unterricht, Stuttgart/Leipzig/Dortmund: Ernst Klett, 2022.
- SB Kath RS 2 = Glahe-Assauer, Nicole, Andreas Kürten, Robin Meis und Martina Schymanski. *Leben gestalten 2*, Stuttgart/Leipzig/Dortmund: Ernst Klett, 2023.
- LB Kath RS 2 = Glahe-Assauer, Nicole, Claudius Kretzer und Martina Schymanski. *Leben gestalten 2*, Handreichungen für den Unterricht, Stuttgart/Leipzig/Dortmund: Ernst Klett, 2023.
- SB Kath RS 3 = Espelage, Christian, Nicole Glahe-Assauer, Susanne Klinger, Andreas Kürten, Thomas Nauerth, Robin Meis, Anne-Elisabeth Roßa und Tamara Schneider. *Leben gestalten 3*, Stuttgart/Leipzig/Dortmund: Ernst Klett, 2024.
- LB Kath RS 3 = Espelage, Christian, Nicole Glahe-Assauer, Susanne Klinger, Claudius Kretzer, Thomas Nauerth und Tamara Schneider. *Leben gestalten 3*, Handreichungen für den Unterricht, Stuttgart/Leipzig/Dortmund: Ernst Klett, 2024.
- SB WuN Gym 1 = Jörg Peters, Martina Peters und Bernd Rolf (Hg.). *LebensWert 1*, Bamberg: C.C. Buchner, 2022 (2018).
- LB WuN Gym 1 = Jörg Peters, Martina Peters und Bernd Rolf (Hg.). *LebensWert 1*, Click & Teach, Bamberg: C.C. Buchner, 2018, <https://www.ccbuchner.de/produkt/lebenswert-click-und-teach-1-el-5942>, [Analyse im Oktober 2024].
- SB WuN Gym 2 = Jörg Peters, Martina Peters und Bernd Rolf (Hg.). *LebensWert 2*, Bamberg: C.C. Buchner, 2021.
- LB WuN Gym 2 = Jörg Peters, Martina Peters und Bernd Rolf (Hg.). *LebensWert 2*, Click & Teach, Bamberg: C.C. Buchner, 2023, <https://www.ccbuchner.de/produkt/lebenswert-click-und-teach-2-el-5945>, [Analyse im Oktober 2024].
- SB WuN Gym 3 = Jörg Peters, Martina Peters und Bernd Rolf (Hg.). *LebensWert 3*, Bamberg: C.C. Buchner, 2022.
- LB WuN Gym 3 = Jörg Peters, Martina Peters und Bernd Rolf (Hg.). *LebensWert 3*, Click & Teach, Bamberg: C.C. Buchner, 2024, <https://www.ccbuchner.de/produkt/lebenswert-click-und-teach-3-el-5946>, [Analyse im März 2025].
- SB WuN RS 1 = Boczian, Thomas, Monika Münnich, Maike Pätzold, Katrin Paul, David Wieblitz und Christine Winkelmann. *Wege finden 1*, Stuttgart/Leipzig: Ernst Klett, 2019.
- LB WuN RS 1 = Boczian, Thomas, Monika Münnich, Maike Pätzold, Katrin Paul, David Wieblitz und Christine Winkelmann. *Wege finden 1*, Lehrerband, Stuttgart/Leipzig: Ernst Klett, 2019.

- SB WuN RS 2 = Boczian, Thomas, Monika Münnich, Maike Pätzold, Katrin Paul, David Wieblitz und Christine Winkelmann. *Wege finden 2*, Stuttgart/Leipzig: Ernst Klett, 2020.
- LB WuN RS 2 = Boczian, Thomas, Monika Münnich, Maike Pätzold, Katrin Paul, David Wieblitz und Christine Winkelmann. *Wege finden 2*, Lehrerband, Stuttgart/Leipzig: Ernst Klett, 2020.
- SB WuN RS 3 = Boczian, Thomas, Monika Münnich, Maike Pätzold, Katrin Paul, David Wieblitz und Christine Winkelmann. *Wege finden 3*, Stuttgart/Leipzig: Ernst Klett, 2021.
- LB WuN RS 3 = Boczian, Thomas, Monika Münnich, Maike Pätzold, Katrin Paul, David Wieblitz und Christine Winkelmann. *Wege finden 3*, Lehrerband, Stuttgart/Leipzig: Ernst Klett, 2021.

Ältere Schulbuchausgaben

- Eilerts, Wolfram und Heinz-Günter Kübler (Hg.). *Kursbuch Religion Elementar 2: Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht im 7./8. Schuljahr*, Stuttgart: Calwer, 2018.
- Kriesel, Peter, Alexandra Kulyk, Claudia Ludwig, Monika Münnich, Jörg Wieland und Christine Winkelmann. *Wege finden 1. Lehrerband*, Stuttgart/Leipzig: Ernst Klett, 2011.
- Peters, Martina, Jörg Peters und Bernd Rolf (Hg.). *LebensWert 1: Unterrichtswerk für Werte und Normen in Niedersachsen*, Bamberg: C.C. Buchner, 2011.
- Peters, Martina, Jörg Peters und Bernd Rolf (Hg.). *LebensWert 2: Unterrichtswerk für Werte und Normen in Niedersachsen*, Bamberg: C.C. Buchner, 2012.
- Peters, Martina, Jörg Peters und Bernd Rolf (Hg.). *LebensWert 3, Unterrichtswerk für Werte und Normen in Niedersachsen für die Jahrgangsstufe 9/10*, Bamberg: C.C. Buchner, 2013.
- Peters, Martina, Jörg Peters und Bernd Rolf (Hg.). *LebensWert 1: Unterrichtswerk für Werte und Normen in Niedersachsen*, Bamberg: C.C. Buchner, 2018.

Im Unterricht verwendete Schulbücher

- Tomberg, Markus (Hg.). *Leben gestalten 1: Unterrichtswerk für den Katholischen Religionsunterricht 5. und 6. Jahrgangsstufe*, Stuttgart/Leipzig: Ernst Klett, 2016.
- Tomberg, Markus (Hg.). *Leben gestalten 2: Unterrichtswerk für den Katholischen Religionsunterricht 7. und 8. Jahrgangsstufe*, Stuttgart/Leipzig: Ernst Klett, 2018.

Unterricht

- UB 1a Kath Gym 6a = Schule 1, Annekatriin Bleckert, katholische Religion, Gymnasium, sechste Klasse, erste Unterrichtshospitation, 7. November 2024.
- UB 1b Kath Gym 6b = Schule 1, Annekatriin Bleckert, katholische Religion, Gymnasium, sechste Klasse, zweite Unterrichtshospitation, 14. November 2024.
- UB 2a Kath Gym 6a = Schule 2, Michael Böhm, katholische Religion, Gymnasium, sechste Klasse, erste Unterrichtshospitation, 15. November 2024.

- UB 2b Kath Gym 6b = Schule 2, Michael Böhm, katholische Religion, Gymnasium, sechste Klasse, zweite Unterrichtshospitation, 22. November 2024.
- UB 2c Kath Gym 8 = Schule 2, Michael Böhm, katholische Religion, Gymnasium, achte Klasse, 26. November 2024.
- UB 3a Evang Gym 6 = Schule 3, Irmgard Holthusen, evangelische Religion, Gymnasium, sechste Klasse, Probeshospitation, 10. September 2024.
- UB 3b Evang Gym 5a = Schule 3, Irmgard Holthusen, evangelische Religion, Gymnasium, fünfte Klasse, erste Unterrichtshospitation, 25. November 2024.
- UB 3c Evang Gym 5b = Schule 3, Irmgard Holthusen, evangelische Religion, Gymnasium, fünfte Klasse, zweite Unterrichtshospitation, 2. Dezember 2024.
- UB 4a Rel HS 6a = Schule 4, Laura Henningson, Religion, Hauptschule, sechste Klasse, erste Unterrichtshospitation, 27. November 2024.
- UB 4b Rel HS 6b = Schule 4, Laura Henningson, Religion, Hauptschule, sechste Klasse, zweite Unterrichtshospitation, 4. Dezember 2024.
- UB 5a Evang Gym 8a = Schule 5, Cordula Schmidt-Becker, evangelische Religion, Gymnasium, achte Klasse, erste Unterrichtshospitation, 9. Januar 2025.
- UB 5b Evang Gym 8b = Schule 5, Cordula Schmidt-Becker, evangelische Religion, Gymnasium, achte Klasse, zweite Unterrichtshospitation, 16. Januar 2025.
- UB 6a Rel IGS 6a = Schule 6, Tabea Kohlmann, Religion, Integrierte Gesamtschule, sechste Klasse, erste Unterrichtshospitation, 25. November 2024.
- UB 6b Rel IGS 6b = Schule 6, Tabea Kohlmann, Religion, Integrierte Gesamtschule, sechste Klasse, zweite Unterrichtshospitation, 2. Dezember 2024.
- UB 6c Rel IGS 7exp = Schule 6, Tabea Kohlmann, Religion, Integrierte Gesamtschule, siebte Klasse, erste Unterrichtshospitation: »Expertentreffen«, 2. Dezember 2024.
- UB 6d Rel IGS 7a = Schule 6, Tabea Kohlmann, Religion, Integrierte Gesamtschule, siebte Klasse, zweite Unterrichtshospitation, 7. Januar 2025.
- UB 6e Rel IGS 7b = Schule 6, Tabea Kohlmann, Religion, Integrierte Gesamtschule, siebte Klasse, dritte Unterrichtshospitation, 14. Januar 2025.
- UB 7a WuN Gym 6a = Schule 7, Jessica Wilhelm, Werte und Normen, Gymnasium, sechste Klasse, erste Unterrichtshospitation, 3. Dezember 2024.
- UB 7b WuN Gym 6b = Schule 7, Jessica Wilhelm, Werte und Normen, Gymnasium, sechste Klasse, zweite Unterrichtshospitation, 10. Dezember 2024.
- UB 8a WuN HS 6a = Schule 8, Romina Schulz, Werte und Normen, Hauptschule, sechste Klasse, erste Unterrichtshospitation, 21. Mai 2025.
- UB 8b WuN HS 6b = Schule 8, Romina Schulz, Werte und Normen, Hauptschule, sechste Klasse, zweite Unterrichtshospitation, 26. Mai 2025.

Interviews

- INT 1c Kath Gym = Interview mit Annkatrin Bleckert, 14. November 2024.
- INT 2d Kath Gym = Interview mit Michael Böhm, 26. November 2024.
- INT 3d Evang Gym = Interview mit Irmgard Holthusen, 19. Dezember 2024.
- INT 4c Rel HS = Interview mit Laura Henningson, 5. Dezember 2024.
- INT 5c Evang Gym = Interview mit Cordula Schmidt-Becker, 9. Januar 2025.

- INT 6f Rel IGS = Interview mit Tabea Kohlmann, 14. Januar 2025.
INT 7c WuN Gym = Interview mit Jessica Wilhelm, 13. Januar 2025.
INT 8c WuN HS = Interview mit Romina Schulz, 26. Mai 2025.

Lehrpläne

- Niedersächsisches Kultusministerium. *Evangelische Religion: Kerncurriculum für das Gymnasium*, Schuljahrgänge 5–10, Hannover, 2016.
- Niedersächsisches Kultusministerium. *Evangelische Religion: Kerncurriculum für die Hauptschule*, Schuljahrgänge 5–10, Hannover, 2020.
- Niedersächsisches Kultusministerium. *Evangelische Religion: Kerncurriculum für die Integrierte Gesamtschule*, Schuljahrgänge 5–10, Hannover, 2009.
- Niedersächsisches Kultusministerium. *Evangelische Religion: Kerncurriculum für die Realschule*, Schuljahrgänge 5–10, Hannover, 2020.
- Niedersächsisches Kultusministerium. *Katholische Religion: Kerncurriculum für das Gymnasium*, Schuljahrgänge 5–10, Hannover, 2016.
- Niedersächsisches Kultusministerium. *Katholische Religion: Kerncurriculum für die Hauptschule*, Schuljahrgänge 5–10, Hannover, 2020.
- Niedersächsisches Kultusministerium. *Katholische Religion: Kerncurriculum für die Integrierte Gesamtschule*, Schuljahrgänge 5–10, Hannover, 2009.
- Niedersächsisches Kultusministerium. *Werte und Normen: Kerncurriculum für das Gymnasium*, Schuljahrgänge 5–10, Hannover, 2017.
- Niedersächsisches Kultusministerium. *Werte und Normen: Kerncurriculum für die Hauptschule*, Schuljahrgänge 5–10, Hannover, 2018.
- Niedersächsisches Kultusministerium. *Werte und Normen: Kerncurriculum für die Realschule*, Schuljahrgänge 5–10, Hannover, 2018.