



Joachim Willems | Ariane Dihle (Hrsg.)

Inventur.
Schulbücher jüdisch-
christlich bedenken

Antisemitismuskritische
Perspektiven auf religions-
pädagogische Bildungsmedien

BELTZ JUVENTA

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Der Text dieser Publikation wird unter der Lizenz **Creative Commons Namensnennung – Nicht kommerziell - Keine Bearbeitungen 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0)** veröffentlicht. Den vollständigen Lizenztext finden Sie unter: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode.de>. Verwertung, die den Rahmen der **CC BY-NC-ND 4.0 Lizenz** überschreitet, ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für die Bearbeitung und Übersetzungen des Werkes. Die in diesem Werk enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Quellenangabe/Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.



Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-7799-9060-4 Print
ISBN 978-3-7799-9061-1 E-Book (PDF)
DOI 10.3262/978-3-7799-9061-1

1. Auflage 2025

© 2025 Beltz Juventa
Verlagsgruppe Beltz
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
service@beltz.de
Einige Rechte vorbehalten

Satz: Helmut Rohde, Euskirchen
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza
Beltz Grafische Betriebe ist ein Unternehmen mit finanziellem Klimabeitrag
(ID 15985-2104-1001)
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

Einleitung <i>Joachim Willems und Ariane Dihle</i>	7
Teil I: Grundsätzliche Fragen von Antisemitismus und der Darstellung des Judentums in Bildungsmedien	
Interreligiöses Lernen und Darstellungen von Judentum in evangelischen Religionsbüchern <i>Joachim Willems</i>	16
Bildstörungen – eine antisemitismuskritische Prozessbeschreibung <i>Christian Staffa und Kristina Herbst</i>	29
Teil II: Darstellungen von Israel in Schulbüchern	
Darstellungen Israels in Schulbüchern für die Fächer katholische Religion und Werte und Normen <i>Dirk Sadowski und Christine Chiriac</i>	40
Die in Religionsschulbüchern vermittelte Sicht auf das heutige Israel <i>Helene Maria Begrich</i>	57
Teil III: Verlagsperspektiven auf antisemitismuskritische Bildungsmedien	
Antisemitismuskritische Bildungsmedien aus Perspektive eines Schulbuchverlages – ein Interview mit Inga Piel, Klett-Verlag	68
Antisemitismuskritische Bildungsmedien aus Perspektive eines Schulbuchverlages – ein Interview mit Hans-Jörg Gabler, Calwer Verlag	78
Teil IV: Bilder und Abbildungen in Bildungsmedien	
Visuelle Darstellung des Judentums in Religionsschulbüchern. Eine explorativ-empirische Betrachtung ausgewählter Bildformen und -inhalte <i>Julia Hofmann</i>	88

Baum und Wurzel, Molekül und Element, Rhizom und Netzwerk:
Bilder einer Beziehung
Katharina von Kellenbach und Anne Eichhorst [103](#)

Die Macht der Bilder – Tendenzen des Antijudaismus in Bildwerken
aktueller Kinderbibeln
Nina Kölsch-Bunzen [117](#)

Teil V: Christlich-theologische Perspektiven auf eine antisemitismuskritische religiöse Bildung

Von der Negation zur Anerkennung? Eine antisemitismuskritische
Perspektive auf die Kirchen
Sara Han [154](#)

„Das, was meins ist, gehört mir nicht.“ – Hermeneutik der Ambivalenz
als Ausgangspunkt für eine antisemitismuskritische Religionspädagogik
Marie Hecke [161](#)

„Aber es steht doch so in der Bibel!“ – Grundlagen einer antisemitismus-
kritischen Umgangsweise mit biblischen Texten des Zweiten Testaments
in Bildungsmedien
Ariane Dihle und Juliane Ta Van [171](#)

„Aber es steht doch so in der Bibel!“ – Konkretionen einer
antisemitismuskritischen Arbeit mit Bibeltexten in Bildungsmedien
Ariane Dihle und Juliane Ta Van [186](#)

Die Autorinnen und Autoren dieses Sammelbandes [213](#)

Einleitung

Joachim Willems und Ariane Dihle

„Wie viel Antisemitismus steckt in deutschen Schulbüchern?“, wurde in der Online-Ausgabe der Süddeutschen Zeitung am 20. August 2018 gefragt (Munzinger 2018), auf Spiegel online lautete eine Schlagzeile am Tag zuvor: „Zentralratspräsident kritisiert Juden-Darstellung in Schulbüchern“ (Spiegel Online 2018).

Auslöser war die von Josef Schuster, Präsident des Zentralrats der Juden, geäußerte Kritik an Bildungsmedien für den Schulunterricht. Die darauf folgende mediale Wahrnehmung von Bildungsmedien führte dazu, dass ein antisemitismuskritischer Blick auf Bildungsmedien in unterschiedlichen Bereichen stärker fokussiert wurde: Auf politischer Ebene reagierte beispielsweise der damalige Ministerpräsident von Nordrhein-Westfalen, Armin Laschet, indem er eine Untersuchung aller in Nordrhein-Westfalen zugelassenen Schulbücher in Auftrag gab (vgl. FAZ 2018). Ebenso wurde auf der Ebene der Verlage für Bildungsmedien ein Handlungsbedarf gesehen: Der Verband der Bildungsmedien e.V., der rund 80 Anbieter von Bildungsmedien vertritt (Verband der Bildungsmedien o. J.), initiierte daher gemeinsam mit dem Zentralrat der Juden eine Workshop-Reihe mit verlagsinternen Fortbildungen für Religions- und Ethikschulbücher zur Darstellung des Judentums, die von 2019 bis 2022 durch die damalige Kultus-, Familien- und Bildungsreferentin des Zentralrates der Juden in Deutschland, Shila Erlbaum, durchgeführt worden ist (Zentralrat der Juden 2019; Erlbaum 2020, S. 129).

Im wissenschaftlichen Diskurs ist die problematische Darstellung des Judentums sowie die problematische Darstellung christlicher Theologie mit antijüdischen Zügen seit längerem Gegenstand kritischer religionsdidaktischer Forschung (vgl. beispielsweise Fiedler 1980; Kohler-Spiegel 1991; Rothgangel 1994; Blum 2011; Spichal 2015; Willems/Dihle 2020; Vahrenhorst 2020; Herbst 2022; Pemsel-Meier 2022; Dihle/Ta Van 2024; Woppowa/Drath 2024). Allerdings ist diese Forschung kaum rezipiert worden, wie Nina Kölsch-Bunzen (2022) feststellt:

„Wenn man jedoch bedenkt, dass in diese Studie [von Julia Spichal zu antijüdischen Vorurteilen in Lehrplänen und Schulbüchern aus dem Jahr 2015] auch ein Vergleich mit einer ähnlich angelegten Studie aus dem Jahr 1975 eingebaut ist, mit dem sich aufzeigen lässt, dass es zwar Verbesserungsbemühungen gibt, aber de facto keine deutlichen Verbesserungen, dann ist doch mehr zu tun, als Hoffnungen zu hegen. Es ist auch eine Frage des Willens von Fachpersonen, die auf verschiedenen Ebenen für die Herstellung von Kinderbibeln und die Herstellung von Schulbüchern für den

Religionsunterricht verantwortlich zeichnen. Der Fachdiskurs legt Veränderungen nahe und es gibt überhaupt keinen Grund, warum diese Umgestaltungen auf der Ebene neuer Kinderbibeln und Schulbuchausgaben für den christlichen Religionsunterricht nicht alsbald umgesetzt werden. Hier können auch die für Prüfverfahren zuständigen Ministerien auf Länderebene und die Behörden der Kirchen, die für die Zulassung von Lehrwerken zuständig sind, sich nicht ernsthaft als Hindernis erweisen, denn ihnen allen sollte gleichermaßen am Herzen liegen, dass präventiv gegen Antisemitismus, der eine ernste Bedrohung für die Demokratie insgesamt darstellt, vorzugehen [ist].“ (Kölsch-Bunzen 2022, S. 42)

Im März 2025 stellt sich diese ernüchternde Betrachtung etwas anders dar. Denn seit der im Sommer 2018 geäußerten und medial breit rezipierten Kritik des Präsidenten des Zentralrats der Juden an Bildungsmedien für den Schulunterricht hat sich viel getan (vgl. Erlbaum 2024):

- (1) Viele Schulbuchverlage, die Religionsbücher entwickeln, lassen sich bei der Erstellung der Materialien beraten und berücksichtigen jüdische Expertise sowie antisemitismuskritische, für das jüdisch-christliche Verhältnis sensibilisierte Perspektiven. Wenngleich Beratungsprozesse offen sind und damit Ratschläge angenommen, verworfen oder modifiziert werden können, da die Verantwortung immer bei den Herausgebenden, Autor:innen¹ und Verlagsredaktionen liegt, lassen sich Veränderungen in den letzten Jahren in Hinblick auf die Darstellung des Judentums und des Christentums im Angesicht des Judentums finden.
- (2) In allen evangelischen Landeskirchen durchlaufen Religionsbücher – neben den staatlichen Verfahren in einzelnen Bundesländern – ein kirchliches Zulassungsverfahren nach dem Gutachter:innen-Prinzip. Das Zulassungsverfahren ist je nach Landeskirche verschieden ausgestaltet und unterscheidet sich im Umfang, Verfahrensablauf und mit Blick auf die Anzahl und Auswahl der begutachtenden Personen. In deren Gutachten spiegelt sich wider, dass in den letzten Jahren durch Tagungen, Vorträge und andere Veranstaltungen eine umfangreiche Sensibilisierung mit Blick auf eine antisemitismuskritische Darstellung des Judentums und des Christentums stattgefunden hat. In einzelnen Landeskirchen werden darüber hinaus teilweise Personen mit einer besonderen Expertise in jüdisch-christlichen Fragestellungen in Begutachtungsverfahren einbezogen.

1 In diesem Sammelband haben alle Autor:innen eine gendersensible Sprache entsprechend ihrer eigenen Präferenz verwendet. Daher finden sich unterschiedliche Formen. Diese Vielfalt spiegelt die individuelle Entscheidung der Beitragenden wider.

- (3) Da in schulischer Realität nicht immer nur die neuesten Ausgaben eines Religionsbuches Verwendung finden, sondern alte Ausgaben in Klassensätzen sowie Kopiervorlagen und Materialsammlungen aus dem Schrank geholt werden, wurde an Evangelischen Akademien, religionspädagogischen Instituten und anderen Institutionen eine Reihe von Lehrkräfte-Fortbildungen initiiert.²
- (4) An einigen Universitäten wurden antisemitismuskritische Zertifikatsprogramme gegründet, in denen angehende Lehrkräfte, wenn sie sich denn freiwillig für ein solches Zertifikatsstudium entscheiden, für antisemitismuskritische Perspektiven auf Bildungsmedien im Religionsunterricht verstärkt sensibilisiert werden.³ An vielen Hochschulen fanden und finden zudem antisemitismuskritische Ringvorlesungen und Vortragsreihen sowie Lehrveranstaltungen in diesem Themenfeld im Rahmen des regulären Studiums statt.
- (5) Auf verschiedenen Ebenen arbeiten unterschiedliche Akteur:innen an Hilfestellungen für die Erstellung und Reflexion von Bildungsmedien. Im Januar 2023 wurde die bereits erwähnte, vom Land Nordrhein-Westfalen geförderte Studie des Georg-Eckert-Instituts zu „Darstellungen der jüdischen Geschichte, Kultur und Religion in Schulbüchern des Landes Nordrhein-Westfalen“ veröffentlicht (Georg-Eckert-Institut 2023). Im März 2023 waren „Antisemitismus und die Verbreitung judenfeindlicher Klischees in Schulbüchern“ Thema bei der Gemeinsamen Bund-Länder-Kommission zur Bekämpfung von Antisemitismus und zum Schutz jüdischen Lebens, einem Treffen aller Antisemitismusbeauftragter der Länder unter Vorsitz von Felix Klein, dem Beauftragten der Bundesregierung für jüdisches Leben in Deutschland und den Kampf gegen Antisemitismus.⁴ Im September 2023 hat zudem eine von der Kultusministerkonferenz, dem Zentralrat der Juden in

-
- 2 Einen maßgeblichen Anteil hieran haben auch das Teilprojekt 3 zur Schulbuchforschung sowie das Teilprojekt 4 zur Vermittlung der Forschung in die Praxis aus dem Verbundprojekt „Christliche Signaturen des zeitgenössischen Antisemitismus“ (ChriSzA), das im Rahmen des BMBF-Förderprogramms *Aktuelle Dynamiken und Herausforderungen des Antisemitismus* gegründet wurde (<https://www.fona21.org/verbundprojekte/chrisza> (Abfrage: 18.03.2025)).
 - 3 Beispielsweise im „Zusatzstudiengang: Zertifikat der Antisemitismuskritischen Bildung für Unterricht und Schule (ZABUS)“ der Universität Würzburg (<https://www.ev-theologie.uni-wuerzburg.de/ccea/zabus/> (Abfrage: 18.03.2025)), im Modul „Vertiefung 1: Antisemitismuskritische Bildung“ des Zertifikats „Bildung gegen Antisemitismus und antimuslimischen Rassismus“ an der Universität Tübingen (vgl. <https://uni-tuebingen.de/studium/studienangebot/ueberfachliche-kompetenzen/zertifikate/zertifikat-bildung-gegen-antisemitismus-und-antimuslimischen-rassismus/#c2086191> (Abfrage: 18.03.2025) oder im „Zertifikat Antisemitismuskritische Bildung“ der Universität Bamberg <https://www.uni-bamberg.de/at/studium/schwerpunkt-antisemitismuspraevention/> (Abfrage: 18.03.2025).
 - 4 <https://www.antisemitismusbeauftragter.de/SharedDocs/kurzmeldungen/Webs/BAS/DE/termine/2023/BLK.html> (Abfrage: 18.03.2025).

Deutschland und dem Verband Bildungsmedien eingesetzte Arbeitsgruppe „Judentum in Bildungsmedien“ ihre Arbeit aufgenommen. Im November 2024 erschien dann das Dokument „Darstellung des Judentums in Bildungsmedien. Gemeinsame Erklärung und gemeinsame Empfehlungen des Zentralrats der Juden in Deutschland, des Verband Bildungsmedien und der Kultusministerkonferenz“ (Kultusministerkonferenz et al. 2024).

Auch im kirchlichen Bereich sind zur Orientierung für Produzent:innen von Bildungsmedien, kirchlich und politisch Verantwortliche für den Bildungsbereich und (angehende) Lehrkräfte inzwischen mehrere Handreichungen entstanden, die frei verfügbar sind: Evangelischerseits ist das ein Fragebogen des Netzwerkes für antisemitismus- und rassismuskritische Religionspädagogik und Theologie (narrr) (Dihle et al. 2024), katholischerseits ein Leitfaden, erstellt vom Gesprächskreis Juden und Christen beim Zentralkomitee der Katholiken (2023).

Der Anlass des vorliegenden Bandes ist eine Fachtagung, die unter dem Titel „Inventur: Schulbücher jüdisch-christlich bedenken“ vom 13. bis 14. November 2023 auf Schwanenwerder, Berlin, stattfand.

Diese Veranstaltung wurde gemeinsam von der Evangelischen Kirche in Deutschland, dem Zentralrat der Juden in Deutschland, dem Netzwerk für antisemitismus- und rassismuskritische Religionspädagogik und Theologie (narrr), der Evangelischen Akademie zu Berlin, dem Comenius-Institut Münster, der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg und dem Verband der Bildungsmedien e.V. geplant und durchgeführt. Eingeladen waren Bildungsverantwortliche aus den Kirchen, Autor:innen und Herausgebende von Bildungsmedien sowie Redakteur:innen und andere Personen aus Bildungsmedienverlagen.

Der vorliegende Sammelband bündelt verschiedene Vorträge der Tagung, ergänzt durch weitere, thematisch passende Beiträge.⁵

Im ersten Teil geht es um grundsätzliche Fragen von Antisemitismus und der Darstellung des Judentums in Bildungsmedien, insbesondere Schulbüchern. *Joachim Willems* ordnet die Beschäftigung mit ‚Judentum‘ im christlichen (evangelischen) Religionsunterricht in den Kontext der Aufgaben und Ziele dieses Faches im Allgemeinen und des interreligiösen Lernens im Besonderen ein und verbindet dies mit exemplarischen Analysen der Konstruktionen ‚des Judentums‘ in Schulbüchern. *Christian Staffa & Kristina Herbst* beschäftigen sich mit den Wechselverhältnissen christlicher und säkularer „Signaturen“ des Antisemitismus und leiten daraus Konsequenzen für Theologie, Religionsdidaktik und die pädagogische Arbeit über den Religionsunterricht hinaus ab.

5 Als erster Teil der Dokumentation dieser Tagung ist ein Heft in der Reihe epd-Dokumentationen erschienen, herausgegeben von Jens Dechow, Juliane Ta Van und Christian Staffa, vgl. Evangelische Akademie zu Berlin 2024.

Der zweite Teil widmet sich speziell der Darstellung von „Israel“ in Schulbüchern. *Dirk Sadowski & Christine Chiriac* analysieren die Darstellung des Staates Israel sowie die Benennung der geografischen Umwelt Jesu in katholischen Lehrwerken sowie Bildungsmedien für den Werte und Normen Unterricht in Niedersachsen. *Helene Begrich* erweitert die Analyse zur Darstellung des Staates Israel exemplarisch anhand von zwei evangelischen und einem jüdischen Lehrwerk.

Im dritten Teil wird die Analyse von Bildungsmedien durch Perspektiven aus den Verlagen heraus ergänzt. Dies geschieht anhand von Interviews mit *Inga Piel* (Klett-Verlag) und *Hans-Jörg Gabler* (Calwer), die deutlich machen, unter welchen Bedingungen Schulbücher entstehen – eine bei der Analyse von Schulbüchern häufig zu wenig beachtete Perspektive, die aber für das Verständnis des Mediums Schulbuch unverzichtbar ist.

Der vierte Teil beschäftigt sich unter verschiedenen Fragestellungen mit Bildern und Abbildungen in unterschiedlichen Bildungsmedien. *Julia Katharina Hofmann* lenkt den Blick vor allem auf die Bilder, die sich im Rahmen des interreligiösen Lernens in Bildungsmedien zum Judentum finden. *Katharina von Kellenbach & Anne Eichhorst* gehen der Frage nach, wie das Verhältnis zwischen Judentum, Christentum und auch dem Islam sowohl religionsgeschichtlich als auch theologisch in Bildern angemessen dargestellt werden kann. *Nina Kölsch-Bunzen* weitet in ihrer Antisemitismuskritischen Analyse von Kreuzigungserzählungen in Kinderbibeln den Blick auf Bildungsmedien, die nicht nur im schulischen Kontext eingesetzt werden.

Im fünften Teil werden, von christlich-theologischen Perspektiven auf das Judentum ausgehend, die (religions-)didaktischen Herausforderungen beschrieben und Umgangsformen damit diskutiert: *Sara Han* wirft eine grundsätzlich Antisemitismuskritische Perspektive auf die katholische Kirche. *Marie Hecke* skizziert grundsätzliche Überlegungen, wie Antisemitismuskritisch und jüdisch-christlich sensibel die Texte der zwei-einen Bibel in Bildungsmedien thematisiert werden können. *Ariane Dihle & Juliane Ta Van* zeigen auf, wie mit biblischen Erzählungen der Evangelien aus dem Zweiten Testament in Antisemitismuskritischer Perspektive in Bildungsmedien umgegangen werden kann.

Wir danken allen Autorinnen und Autoren für die Ausarbeitung sowie die gute Zusammenarbeit und Maja König für die Unterstützung bei der Vorbereitung der Druckfassung.

Literatur

Blum, Matthias (2011): Gottesmörder oder bevorzugte Geschwister? Die Rolle der Juden in katholischen Religionsbüchern im Spiegel der Aufgaben. In: Matthes, Eva/Schütze, Sylvia (Hrsg.): Aufgaben im Schulbuch. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 279–288.

Teil I: Grundsätzliche Fragen von Antisemitismus und der Darstellung des Judentums in Bildungsmedien

Interreligiöses Lernen und Darstellungen von Judentum in evangelischen Religionsbüchern

Joachim Willems

1. Darstellungen von Judentum in Schulbüchern für den evangelischen Religionsunterricht – aus welchen Perspektiven?

Wenn man auf etwas schaut, dann schaut man immer aus einer bestimmten Perspektive auf etwas. Schön verdeutlichen kann das eine Alltagserfahrung: Vielleicht waren Sie schon einmal im Meer oder in einem See am frühen Morgen oder späten Abend schwimmen, als die Sonne tief stand. Dann sehen Sie eine helle Spur auf der Wasseroberfläche, die Reflexion des Sonnenlichts. Ist es nicht wunderbar, dass die Sonne sich offensichtlich *nur* für *Sie* interessiert und genau zu *Ihnen* leuchtet?

Natürlich wissen wir, dass dem nicht so ist: Die Sonne sendet Licht in alle Richtungen aus, aber ich sehe nur den Weg des Lichts zwischen mir und der Sonne. Wenn jemand zwanzig Meter links von mir schwimmt, nimmt er oder sie es ebenfalls so wahr, als würde die Sonne zu ihm oder ihr scheinen. Wenn man jetzt versuchen würde, die Welt so abzubilden, wie sie *wirklich* ist: Wohin würde dann die Reflexion der Sonne zeigen? Wir merken – konstruktivistische Theorie, Lektion 1 – wie naiv es ist, die Welt so abbilden zu wollen, wie sie *wirklich* ist, also ohne störende Betrachter. Welt kann nur dargestellt werden in einer Perspektive.

Theologische Einschränkung: Gott, ubiquitär (also überall), über aller menschlichen Vorstellung, ist nicht an Perspektiven gebunden. Die göttliche Perspektive, die keine Perspektive ist, transzendiert alle Perspektiven, sieht gleichzeitig alle Reflexionsspuren und keine und transzendiert auch dieses Alles und dieses Nichts. Aber da sage ich schon zu viel; Geschöpfe können davon nur stammeln.

Wenn das Judentum im Schulbuch dargestellt wird, dann schaut auch jemand auf etwas. Im Unterricht schaut außerdem jemand auf jemanden, der auf etwas schaut – Beobachtung zweiter Ordnung. Lassen Sie uns in einer Beobachtung dritter Ordnung darauf schauen, welcher Beobachter welchen Beobachter beim Beobachten beobachtet.

1. Im evangelischen Religionsunterricht bewegen wir uns schon verfassungsrechtlich in einem bestimmten Rahmen, der eine erste Perspektive einspielt: Religionsunterricht wird laut Grundgesetz Artikel 7 Absatz 3 erteilt „in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften“. Wir betreten im evangelischen Religionsunterricht also einen bestimmten christlichen Diskursraum, in dem bestimmte Diskursregeln gelten: So kann man beispielsweise im Religionsunterricht von Gott sprechen. Das ist im Kunst- oder Deutschunterricht oder auch im religionskundlichen Unterricht schwieriger oder unmöglich. Dort kann die Rede von Gott allenfalls in Quellen begegnen, die mehr oder weniger distanziert analysiert werden. – Mit Blick auf die Darstellung von Judentum im evangelischen Religionsunterricht heißt das: Ob man das will oder nicht, Judentum, sei es gegenwärtiges oder historisches, wird hier in einem bestimmten Rahmen thematisiert, der christlich geprägt ist. Und weil Jesus und seine Jüngerinnen und Jünger Jüdinnen und Juden waren, ist Judentum auch dort präsent, wo man meinen mag, es ginge ganz mono-religiös um christliche Inhalte: Immer geht es zugleich um die Beziehung zwischen Judentum und Christentum, die sich beide auf dieselben Texte der Hebräischen Bibel beziehen, diese aber nicht selten unterschiedlich auslegen, sodass sich christliches Selbstverständnis permanent explizit oder implizit zum Judentum ins Verhältnis setzt – sei es positiv oder negativ. Und auch, wo es eindeutig um Judentum geht und gehen soll, sind es im christlichen Religionsunterricht (zumindest dem vom Grundgesetz gesetzten Standard nach) mehrheitlich christliche oder zumindest christlich geprägte Menschen, die auf das Judentum schauen – und die deshalb, hermeneutisch betrachtet, Teil des Wahrnehmungs- und Bildungsprozesses sind und christliche Perspektiven in den Unterricht einspielen.
2. Weitere Perspektiven ergeben sich aus dem, was betrachtet wird – hier also Judentum im evangelischen Religionsunterricht. Das ist in sich nicht homogen, nicht monolithisch, sondern plural und divers – wie das Christentum im übrigen ja auch. Dieses in sich plurale Judentum muss angemessen dargestellt werden, so wie auch alle anderen Unterrichtsinhalte sachlich und fachwissenschaftlich korrekt und angemessen dargestellt werden müssen. Seit einigen Jahrzehnten ist es weitestgehender religionspädagogischer Konsens, dass Angemessenheit dabei nicht bedeutet, dass es allein um eine christlich-theologisch angemessene Darstellung geht. Unverzichtbar ist daher eine angemessene Darstellung aus jüdischen Perspektiven – Perspektiven im Plural, weil man unterschiedliche jüdische Stimmen braucht, um Judentum angemessen darzustellen. Welche jüdischen Stimmen dann als relevant und legitim erscheinen und welche Perspektiven überhaupt als jüdisch gelten können, ist ein Fragenkomplex, der hier nicht vertieft werden kann (vgl. dazu Willems/Dihle 2024).

3. Vorhin hatte ich schon einmal auf den Unterschied von religiösen und religionskundlichen bzw. religionswissenschaftlichen Perspektiven hingewiesen. Wenn es im evangelischen Religionsunterricht um das Christentum geht, ist es naheliegend, aus religiösen Perspektiven auf das Christentum zu schauen. Das Nachdenken über christlichen Glauben und christliche Religion im Rahmen des christlichen Glaubens führt dann in theologische Perspektiven, da Theologie die Reflexionsinstanz von Glaube und Religion ist. Eine weitere Perspektive kommt hinzu, auch mit Blick auf Judentum im christlichen Religionsunterricht, nämlich die religionswissenschaftliche (oder im Unterricht: religionskundliche) Perspektive. Was das Judentum ‚ist‘, können nicht Christen aus einer christlichen Perspektive normativ festlegen, wohl aber Jüdinnen und Juden aus ihren jüdischen Perspektiven. Hinzu kommt ein Blick ‚von außen‘, der jüdische Perspektiven historisch und sozialwissenschaftlich kontextualisiert. Eine solche religionswissenschaftliche Perspektive trägt im evangelischen Religionsunterricht dazu bei, jüdische Geschichte und Gegenwart zu erschließen und kann durch eine jüdische oder eine nicht-jüdische Religionswissenschaftlerin repräsentiert werden.

Als Zwischenfazit: Ich möchte also unterscheiden zwischen (Außen-)Perspektiven *auf* Judentum (das kann ein jüdischer, ein christlicher, ein religionskundlicher Blick auf Judentum sein) und *jüdischen* (Binnen-)Perspektiven, die in den Unterricht eingespielt werden (jüdische Perspektiven auf Judentum, aber möglicherweise auch auf alles mögliche sonst). Alle diese Perspektiven haben ihren Platz und ihr Recht im evangelischen Religionsunterricht, sie müssen aber natürlich fachwissenschaftlich und didaktisch angemessen sein.

2. Wozu und wie Judentum im evangelischen Religionsunterricht darstellen und betrachten?

Im Unterricht ist es kein Selbstzweck, wenn Inhalte aus bestimmten Perspektiven eingespielt und bearbeitet werden. Und die Frage, welche Inhalte korrekt und angemessen sind, ist wichtig, aber die Richtigkeit und Angemessenheit ist, didaktisch gedacht, nur eine notwendige, keine hinreichende Bedingung. Denn Unterricht peilt Lern- und Bildungsziele an, die sich nicht unmittelbar aus den sogenannten „Fachwissenschaften“ ergeben, die für die Richtigkeit und Angemessenheit von Inhalten zuständig sind. Das gilt selbst für die Oberstufe, wo Unterricht wissenschaftspropädeutisch angelegt ist.

Die Evangelische Kirche in Deutschland hat 1994 eine Denkschrift publiziert mit dem Titel „Identität und Verständigung“ über (so der Untertitel) „Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität“ (EKD 1994). Bei aller Kritik, die man an diesem drei Jahrzehnte alten Text und auch schon an den

Begriffen „Identität“ und „Verständigung“ äußern kann, der Grundgedanke einer solchen doppelten Ausrichtung in der Religionspädagogik hat sich weitgehend durchgesetzt: Religionsunterricht soll den Lernenden einerseits ermöglichen, sich ihre eigene religiöse Identität bewusst zu machen (soweit sich eine solche ausgebildet hat) und sie weiterzuentwickeln, vielleicht auch zu kritisieren. Zugleich soll der Religionsunterricht die Lernenden andererseits dazu befähigen, religiöse Identitäten anderer Menschen wertzuschätzend wahrzunehmen und kommunikationsfähig zu werden.

Diesen Gedanken möchte ich gerne verknüpfen mit einer anderen doppelten Beschreibung der allgemeinen Aufgabe von Religionsunterricht: Im Religionsunterricht geht es darum, Religion deuten zu lernen und religiös deuten zu lernen. Denn wie in anderen Schulfächern auch, wird in Religion nicht nur ein spezifischer Gegenstandsbereich thematisiert, sondern auch eine spezifische Art und Weise, der Welt zu begegnen und sie sich zu erschließen: Der Gegenstandsbereich Religion unterscheidet zunächst einmal den Religionsunterricht von anderen Fächern, denn im Biologie-Unterricht geht es nicht um Glauben oder Rituale, im Religionsunterricht nicht um Photosynthese. Gleichzeitig können sich verschiedene Fächer auf die gleichen Gegenstände beziehen, die sie dann aber unterschiedlich erschließen, nämlich fachspezifisch: der Mensch im Biologie-Unterricht ist ein Organismus mit unterschiedlichen Organen, die auf eine bestimmte Art und Weise funktionieren; im Religionsunterricht ist er Geschöpf Gottes, Gottes Ebenbild, mein Nächster; im Fach Wirtschaft ein ökonomisch rational handelnder Konsument oder Produzent. – In diesem Sinne geht es im Religionsunterricht also sowohl um einen spezifischen Gegenstandsbereich (Religion bzw. Religionen deuten zu lernen) als auch um einen spezifischen Modus der Welterschließung (religiös deuten zu lernen) (vgl. Willems 2012).

Das lässt sich übertragen auf die Darstellung von Judentum im evangelischen Religionsunterricht: Schülerinnen und Schüler sollen Wissen über jüdische Geschichte und Gegenwart erwerben, um Judentum zunehmend besser zu verstehen. Zu diesem Zweck beschäftigen sie sich mit spezifisch jüdischen Selbst- und Weltdeutungen. Als Subjekte eines solchen Unterrichts werden die Schülerinnen und Schüler dabei zugleich herausgefordert, sich zu solchen jüdischen Selbst- und Weltdeutungen ins Verhältnis zu setzen und ihre eigenen Selbst- und Weltdeutungen weiterzuentwickeln, die im evangelischen Religionsunterricht meistens nicht-jüdisch sind. In der englischsprachigen nicht-konfessionellen Religionspädagogik wurde dafür schon in den 1970er Jahren das Begriffspaar „learning about religion“ und „learning from religion“ eingeführt. Karlo Meyer verbindet die beiden Aspekte von ‚über Religionen lernen‘ und ‚von Religionen lernen‘ in seinem Modell interreligiösen Lernens miteinander, wenn er im interreligiösen Lernen vier „Religionenerschließungsmodi“ identifiziert, die zu unterscheiden sind, sich aber auch komplementär wechselseitig ergänzen (vgl. Meyer 2019).

In diesem Sinne plädiert Meyer aus fachwissenschaftlichen und aus didaktischen Gründen dafür, Religionen bzw. religiöse Traditionen nicht als System von Aussagen zu präsentieren, als würden Religionen losgelöst von lebendigen Menschen existieren. Solche Darstellungen sind fachlich nicht angemessen, weil sie dazu tendieren, Religionen als in sich homogene, monolithische Gebilde darzustellen und weil religiöse Aussagen erst dadurch Bedeutung erlangen, dass sie von Menschen in ihrem Leben mit Bedeutung gefüllt werden. Ich könnte natürlich, um das an einem Beispiel zu verdeutlichen, im Religionsunterricht referieren, wie sich die Sitte, dass männliche Juden eine Kippa tragen, historisch entwickelt hat, wie sie begründet wird, wie sich Kippot in Form und Farbe unterscheiden können und so weiter. Alles vielleicht kein unnützes Wissen. Wenn ich es aber dabei belasse, erscheint Judentum als eine sonderbare Angelegenheit, wo es vor allem darauf ankommt, dass Jungen und Männer Stoff auf den Kopf haben. Genauso sonderbar wie der Islam, wo das für Mädchen und Frauen gilt. Anders wird es, wenn in den Blick kommt, was es für konkrete Menschen bedeutet, sich den Kopf zu bedecken (oder eben auch nicht), warum ihnen das wichtig ist oder warum sie es tun, auch wenn es ihnen eigentlich nicht wichtig sein sollte.

Auch didaktisch ist es wichtig, Religion im Leben konkreter Menschen verortet darzustellen, damit Schülerinnen und Schüler Anknüpfungspunkte finden, um sich damit auseinanderzusetzen und die Inhalte auf sich selbst zu beziehen. Karlo Meyer bezeichnet das als einen doppelten Individuenrekurs: Die Schülerinnen und Schüler sollen auf der einen Seite „*durch (exemplarische) Repräsentantinnen und Repräsentanten*“ mit einer Religion in Kontakt kommen und dadurch lernen, wie eine Religion von bestimmten Personen in bestimmten Kontexten praktiziert werden kann (Meyer 2019, S. 362). Dazu benötigt man natürlich auch Grundlageninformationen, denn wenn es „*ausschließlich um individuelle Varianten*“ (Meyer 2019, S. 363) gehen würde, würde man eben auch nur etwas über genau diese Individuen lernen. Didaktisch muss es also darum gehen, exemplarische Individuen einzuführen, die Judentum in einer gewissen Breite repräsentieren. Außerdem müssen Grundlageninformationen vermittelt werden, um diese exemplarischen Personen angemessen kontextualisieren zu können.

Auf der anderen Seite sind es „*die anwesenden Schülerinnen und Schüler mit ihrer eigenen Sicht und ihren eigenen Handlungsweisen*“ (Meyer 2019, S. 363), die im doppelten Individuenrekurs als Subjekte ihres Bildungsprozesses adressiert werden. Subjektorientierung, darauf weist Karlo Meyer nachdrücklich hin, ist nicht nur wichtig, wenn sich Schülerinnen und Schüler im evangelischen Religionsunterricht mit *christlichen* Inhalten beschäftigen, um in dieser Beschäftigung eigene Positionen zu entwickeln. Auch bei der Beschäftigung mit Inhalten aus anderen Religionen als der eigenen Religion (bzw. der Bezugsreligion des Religionsunterrichts) geht es unter anderem darum, die Lernenden zum Nachdenken über existenzielle Fragen und Themen zu aktivieren.

3. Wie stellt sich vor diesem Hintergrund die Darstellung von Judentum in evangelischen Religionsbüchern dar? – Drei Beispiele

1) „Orientierung auf einem langen Weg“

Als erstes Beispiel ein etwas älteres Schulbuch, um auf einige Probleme hinzuweisen bei der Darstellung von Judentum innerhalb eines christlichen Narratives: Im *Religionsbuch 5/6*, herausgegeben von Ulrike Baumann und Michael Wermke im Cornelsen-Verlag, findet sich das Kapitel „Orientierung auf einem langen Weg“ (Baumann/Wermke 2010, S. 124–139). Die Titelseite des Kapitels erweckt zunächst den Eindruck, dass es um das Land Israel und die Geschichte Israels geht: Neben einer Karte des östlichen Mittelmeers und Westasiens in der Antike heißt es, dies sei „das Gebiet, in dem sich die Geschichte Israels ereignet hat“ (Baumann/Wermke 2010, S. 124).

Was folgt, ist zunächst eine Doppelseite, auf der parallel biblische Geschichte und der Lebensweg des elfjährigen „Marcel aus Dortmund“ (Baumann/Wermke 2010, S. 127) skizziert werden. Auf den folgenden Doppelseiten geht es schlaglichtartig um die Geschichte Israels, wie sie in der Hebräischen Bibel beschrieben wird, beginnend mit „Entscheidung für die Freiheit – Mose und Mirjam“, über Samuel, David und Nathan, Elia, Jeremia und Ezechiel. Das Kapitel endet mit „Das Reich Gottes ist da – Jesus von Nazareth“ (Baumann/Wermke 2010, S. 128–136).

Eine erste Beobachtung: Auf der eröffnenden Doppelseite wird, wie erwähnt, anscheinend „Israel“ als Thema gesetzt. Dabei ist Israel hier ausschließlich eine Größe der weit zurückliegenden Vergangenheit („vor etwa 3000 Jahren“; Baumann/Wermke 2010, S. 124). Dem entspricht die Wahl der Zeitform: die Geschichte Israels *hat sich ereignet* (s. o.), erscheint damit also als in der Vergangenheit abgeschlossen und gerade nicht in der Gegenwart fortdauernd. Der Aufbau des Kapitels zeigt dann dementsprechend ein teleologisches christliches Narrativ, wonach die Geschichte Israels auf Jesus von Nazareth zuläuft; mit ihm endet Israel anscheinend, im Sinne des Schemas von Verheißung (im Alten Testament) und Erfüllung (im Neuen Testament).

Auf der zweiten Doppelseite (vgl. Baumann/Wermke 2010, S. 126 f.) sehen wir eine Art didaktischen und hermeneutischen Schlüssel: Zehn- bis Zwölfjährige machen die Erfahrung, dass es elementar wichtig ist, auf dem eigenen Lebensweg begleitet zu werden. Für Marcel aus Dortmund sind die Begleiterinnen und Begleiter seine Familie, Taufpatinnen und Taufpaten, Freunde, Betreuerinnen im Kindergarten und Lehrerinnen in der Schule, die Pfarrerin. Die Idee hier entspricht also dem doppelten Individuenrekurs: Der Blick auf Marcel führt zur Beschäftigung mit der eigenen Biografie und damit, welche Bedeutung die

eigenen Begleiterinnen und Begleiter hatten und haben; dies kann eine Brücke schlagen, um die Bedeutung von besonderen Menschen für und in der Geschichte Israels zu erschließen.

Problematisch wird diese Doppelseite meiner Ansicht nach vor allem aus zwei Gründen, die mit den jeweiligen Perspektiven zu tun haben:

1. Wir haben es in diesem Kapitel, in dem es zentral um Israel gehen soll, letztlich ausschließlich mit einer christlichen Perspektive zu tun; das geforderte Zusammenspiel von unterschiedlichen Perspektiven findet nicht statt. Selbst da, wo es um die Hebräische Bibel geht, ist das, was auch jüdisch sein könnte (und zuerst jüdisch ist), durch die Rahmung des Kapitels in ein christliches Narrativ eingebunden. Was fehlt, ist eine religionswissenschaftliche Perspektive (alt-orientalische Religionsgeschichte), vor allem aber eine jüdische Perspektive. Stattdessen kann man hier geradezu von einer *antijüdischen* Perspektive sprechen, weil das Volk Israel weitgehend negativ dargestellt wird: Es „tanzt ums ‚Goldene Kalb‘“, es „möchte einen König“; dieser „besiegt die Feinde“, „lässt morden und begeht Ehebruch“. König Salomo „erhebt hohe Steuern und lässt Sklaven arbeiten“, Ahab und Isebel „lassen im Norden den Baal-Kult zu“, „der Bauer Naboth wird umgebracht“ (Baumann/Wermke 2010, S. 126). Daneben erscheint das Volk Israel als Opfer, teils als Opfer der eigenen Könige, teils der Großmächte in der Nachbarschaft. Es findet sich hier kein positives und nicht einmal ein neutrales Israel-Narrativ (anders als auf den folgenden Doppelseiten, die differenzierter sind). Deshalb kann man den Zielpunkt auch nicht so lesen, dass hier Jesus und Petrus in die Geschichte Israels eingeordnet werden. Im Kontext dieses Kapitels bildet die Geschichte Israels den dunklen Hintergrund für die leuchtende Entstehung des Christentums.
2. Damit bin ich beim zweiten Kritikpunkt: Selbst wenn man es für den christlichen Religionsunterricht legitim finden würde, mono-perspektivisch ausschließlich christlich auf die Geschichte der Bibel zu schauen, müsste man diese Darstellung im Bezugsrahmen christlicher Theologie kritisieren, weil sie tendenziell antijüdisch ist.

2) *Kursbuch Religion elementar 2: Repräsentation eines ‚positiven‘ Judentums über eine fiktiv authentische Figur?*

Das folgende Kapitel könnte ein gelungenes Beispiel für die Umsetzung der Idee des doppelten Individuenrekurses sein. Im Kursbuch Religion elementar 2 (vgl. Eilerts/Kübler 2018) findet sich die Figur Leon, der als jüdischer Jugendlicher eingeführt wird und der etwa in demselben Alter sein soll wie die Schülerinnen und Schüler, die mit diesem Schulbuch arbeiten. Leon ist für sie eine potenzielle Identifikationsfigur, die das Judentum nicht zu etwas Fremdem und Andersartigem macht: Leon ist ein (in Anführungsstrichen) ‚ganz normaler‘ sympathischer

Junge, der seine Mathe-Arbeit verhaut, Sport treibt, sich mit den Eltern streitet und in Marie verliebt. Die didaktisch erst einmal plausible Idee scheint zu sein, Judentum so einzuführen, dass es den nicht-jüdischen Jugendlichen im christlichen Religionsunterricht als nah und sympathisch präsentiert wird. Dazu gehört auch, dass er selbst (wie die meisten Schülerinnen und Schüler im evangelischen Religionsunterricht) seine Religion nicht so ernst nimmt: Ähnlich wie evangelische Kinder und Jugendliche, die Weihnachten feiern und sich konfirmieren lassen, aber in der Regel nicht am Gottesdienst teilnehmen, versteht sich Leon zwar als Jude, geht „aber nicht regelmäßig in die Synagoge, nur an wichtigen Feiertagen“, und isst bei seinen Freunden „auch Schweinefleisch“ (Eilerts/Kübler 2018, S. 156).

Problematisch ist dabei zum einen, dass der sympathische Leon offensichtlich nur eine fiktiv authentische Figur ist. Das zeigt auf einen Blick der Vergleich der Ausgaben für Bayern und für andere Bundesländer: In Bayern wird Leon mit demselben Foto vorgestellt, ist aber nicht sechzehn Jahre alt und aus Mannheim, sondern informiert als Vierzehnjähriger aus Tel Aviv in seinem Tagebuch (!) über die „Hauptströmungen“ des Judentums, und zwar über weite Strecken wortgleich mit der Schilderung des Mannheimer Schülers Leon (vgl. Eilerts/Kübler 2018, S. 156; Eilerts/Kübler 2020, S. 88).

Zum zweiten ist problematisch, dass die sympathische Darstellung von Leon damit einhergeht, andere Formen, jüdisch zu leben, nicht angemessen zu Wort kommen zu lassen. So erscheint eine Orientierung an den jüdischen Speisegeboten als Einschränkung des Individuums und des sozialen Miteinanders und wird damit negativ bewertet. Hier wäre es eine naheliegende Möglichkeit, alternativ (oder mindestens zusätzlich) nicht-fiktiv authentische jüdische Stimmen dazu einzuspielen, wie man Speisegebote auch positiv wahrnehmen kann. Leon orientiert sich an einem Verständnis von Normalität, wie es dem der nicht-jüdischen Mehrheitsgesellschaft entspricht, und markiert dabei andere jüdische Lebensweisen mindestens implizit als ‚nicht normal‘. Dabei ist ein Vergleich verschiedener Ausgaben aufschlussreich. In der Ausgabe von 2018 wird mit drei Ausrufezeichen hervorgehoben: „Und so feiert die Familie von Samuel anscheinend jeden Sabbat!!!!“ (Eilerts/Kübler 2018, S. 157). Sich selbst und seine Familie setzt Leon dazu in einen Kontrast und wertet damit zugleich: „Bei uns ist das gechillter. Manchmal gehen wir in den kurzen Gottesdienst am Freitagabend, aber ansonsten verläuft der Samstag bei uns relativ normal. Gottseidank!“ (Eilerts/Kübler 2018, S. 157). In der Ausgabe für Bayern ist zumindest das wertende „Gottseidank!“ gestrichen (vgl. Eilerts/Kübler 2020, S. 89). Aber auch hier wird, anstatt das, was nicht-jüdischen Jugendlichen fremd erscheinen mag, wertschätzend als Möglichkeit zu erschließen, eine fiktiv authentische Figur geschaffen, die die Schabbat-Feier in Samuels Familie abwertet.

In Abstimmung mit dem Zentralrat der Juden hat der Verlag eine aktualisierte Version veröffentlicht, in der sachlicher darüber informiert wird, wie „die Familie von Samuel anscheinend jeden Sabbat“ feiert (Eilerts/Kübler o. J., S. 157). Das ist

sicherlich ein Fortschritt gegenüber den anderen Versionen, und es spricht für den Verlag, sich entsprechender Beratung gegenüber offen zu zeigen. Freilich bleibt das beschriebene Grundproblem erhalten: Um einen „(exemplarische[n]) [...] Repräsentanten“ des Judentums im Sinne von Karlo Meyer (s. o.) handelt es sich bei Leon nicht.

3) Repräsentation von Judentum und innerjüdischer Pluralität

Mit Blick auf die Pluralität von Perspektiven und die Repräsentation von innerjüdischer Vielfalt sollen hier zwei Beispiele nebeneinander gestellt werden:

Mitten ins Leben 1 (vgl. Schreiner/Gräbig 2007) für die Doppeljahrgangsstufe 5/6 thematisiert Judentum und Islam im Kapitel „Menschen glauben“. Dieses Kapitel wird ebenfalls von zwei fiktiv authentischen Figuren getragen: Fatma und Ruth (interessanterweise sind es im christlichen Religionsbuch ein muslimisches und ein jüdisches Mädchen, die „glauben“, keine christlichen Menschen). Das Kapitel beginnt mit einem Gespräch, bei dem sich Fatma und Ruth Gedanken über die bevorstehende Klassenfahrt machen. Wie im Falle von Leon ist Religion auch hier vor allem ein Problem und bringt Einschränkung von Freiheit mit sich. Ruth: „Vielleicht darf ich gar nicht mitfahren. Samstag ist doch unser Feiertag.“ – Fatma: „Das Problem ist der geplante Schwimmbadbesuch. Ich darf mich den anderen nicht im Badeanzug zeigen, das verbietet unser Glaube – sagt mein Vater. Und ich würde so gern mitschwimmen.“ – Und noch einmal Fatma: „Sogar beim Essen werden wir blöd angemacht, nur weil wir kein Schweinefleisch essen.“ – Ruth wünscht sich, „nicht ausgelacht zu werden“. Fatma kommt schließlich auf die Idee, „den anderen einfach etwas mehr über unseren Glauben [zu] erzählen, damit sie uns besser verstehen und erkennen, was wir uns wünschen ...“ (Schreiner/Gräbig 2007, S. 86).¹

Irritierend ist hier schon, wie selbstverständlich davon ausgegangen wird, dass die Mädchen gemobbt werden und sie selbst dafür verantwortlich sind, etwas dagegen zu tun, als läge die Verantwortung nicht bei den Lehrerinnen und Lehrern. Auch die beiden Fotos werfen Fragen auf. Im letzten Semester habe ich in meiner Vorlesung „Interreligiöse Bildung und religiöse Diversität in der Schule“ die Studierenden gefragt, wen sie auf dem Foto oben sehen, auf dem ein Mädchen mit Stift in der Hand und Federmappe am Schultisch abgebildet

1 Ein ähnlicher Einstieg findet sich in einem aktuelleren Schulbuch wie dem Band *theologisch 1. Unterrichtswerk für Evangelische Religion*, in dem das Kapitel „Glaube und Lebensgestaltung in Judentum, Christentum und Islam“ mit dem Fokus Speisevorschriften eröffnet wird. Hier ist es ein jüdischer Vater, der den Klassenkameraden seines Sohnes (dem religiös nicht näher markierten Michael und dem offensichtlich muslimischen Harun) erklärt, was sie alles *nicht* gemeinsam essen dürfen (vgl. Lau et al. 2020, S. 146). Auch in diesem Fall wird das Leben der Kinder durch die Vorschriften der (nicht-christlichen) Religion(en) eingeschränkt, auf deren Einhaltung die Eltern pochen.

ist. Das Gespräch verlief in etwa so: „Das ist Fatma.“ – „Woher wissen Sie, dass das nicht Ruth ist?“ – „Weil die ein Kopftuch trägt.“ – „Warum ist denn Fatma abgebildet und nicht Ruth?“ – „Vielleicht um das sichtbar zu machen und zu würdigen mit dem Kopftuch? Damit die Schülerinnen und Schüler toleranter damit umgehen?“ – „Und warum ist dann keine Ruth zu sehen?“ – „Weil – die kann man ja nicht zeigen, die würde man ja gar nicht erkennen, die würde doch ganz normal aussehen.“

Dieses Gespräch ist natürlich keine empirisch belastbare Grundlage, aber zumindest ein Indiz, das auf ein Problem hinweist: „Menschen[die] glauben“, sind im Sinne dieses Kapitels anscheinend Menschen, die anders sind als ‚wir‘ im christlichen Religionsunterricht und anders als ‚wir‘ in der Schulklasse, die eine Klassenfahrt macht. Und dann irritiert es, wenn die, die doch anders sind, gar nicht anders aussehen. Letztlich ist ja auch die angebliche Fatma auf dem Foto kaum als Individuum zu erkennen, sondern eher eine stereotype Darstellung eines muslimischen Mädchens in einem Alter, in dem die allermeisten muslimischen Mädchen in Deutschlands Schulen kein Kopftuch tragen.²

Im weiteren Verlauf des Kapitels kommt Ruth immer wieder vor, wird aber auch dann nicht als Individuum erkennbar. Sie bleibt eine leere Figur. Anscheinend ist die Idee hier, dass sich die Schülerinnen und Schüler eher für einen Informationstext interessieren, wenn behauptet wird, eine Gleichaltrige würde ihnen das erzählen.³

Die Berichte solcher leeren Figuren entsprechen gerade nicht der Idee des doppelten Individuenrekurses: Ruth als Person kommt in dem, was berichtet wird, ja gar nicht vor. Sie wird als angebliche und angeblich authentische Erzählerin vor allgemeine religionskundliche Aussagen über ‚das‘ Judentum gesetzt. Die Fotos, die diese Texte bebildern, unterstreichen für Schülerinnen und Schüler im christlichen Religionsunterricht in Deutschland eher noch einmal die Distanz zum Judentum und dessen vermeintliche Andersartigkeit (vgl. Schreiner/Gräbig 2007, S. 88–90).

Pluralität innerhalb der Religionen kommt nicht zur Sprache, dafür wird Pluralität innerhalb der Schulklasse besonders betont und damit eine Grenze gezogen zwischen einem hegemonialen Wir und den Anderen, auch wenn das offensichtlich nicht die Intention der Verfasser und Herausgeber war. Das wird

2 Etwa zum Zeitpunkt der Veröffentlichung dieses Schulbuchs hat die Studie „Muslimisches Leben in Deutschland“ erhoben, dass insgesamt ein gutes Viertel der Musliminnen in Deutschland ein Kopftuch trägt (vgl. Haug et al. 2009, S. 195). In der Altersgruppe bis zehn Jahre sind es 2,5 Prozent, in der Altersgruppe von elf bis fünfzehn Jahre knapp sieben Prozent (vgl. Haug et al. 2009, S. 196).

3 So auch in anderen Schulbüchern: Im *Kursbuch Religion elementar 2* von 2018 beispielsweise erzählt „die türkische Mitschülerin Aylin“ (Eilerts/Kübler 2018, S. 172) dasselbe, was in der Auflage von 2004 noch von Frau Erbay erzählt wurde (vgl. Eilerts/Kübler 2004, S. 184).

auf der letzten Seite des Kapitels deutlich: Der Plot soll hier anscheinend auf ein Happy End zulaufen: „Das ist ja alles sehr gut gelaufen. Vielleicht hängt es auch damit zusammen, dass unsere Religionen verwandt sind [...]“ (Schreiner/Gräbig 2007, S. 97).

Aber diese Abschlussseite vermittelt zugleich auch noch ganz andere Botschaften als die, dass „alles sehr gut“ läuft: Wenn ‚wir‘ „aufeinander zugehen können“, weil „Abraham unser gemeinsamer Glaubensvater ist“ (Schreiner/Gräbig 2007, S. 97), dann müsste man vermuten, dass nicht-religiöse Kinder, Waisen ohne Glaubensvater, die Klassengemeinschaft nachhaltig stören. Unwahrscheinlich, dass das hier so gemeint ist. Eher ist die Vorstellung, dass deutsche Kinder, deren Deutschsein nicht in Frage steht, selbstverständlich dazugehören und ja auch keine sonderbaren Regeln beachten müssen, die Probleme machen. Die ‚fremden‘, also jüdischen und muslimischen Kinder dagegen sind zwar fremd, aber wenigstens glauben sie wie ‚wir‘ „an einen einzigen Gott, der die Erde erschaffen hat und allmächtig und gnädig ist“. Dass das mit der multireligiösen Gemeinschaft dennoch nicht so einfach ist, impliziert das Gebet in Form eines Lieds auf derselben Seite: Angesichts von „tiefe[n] Gräben“ und „hohe[n] Mauern“, „harte[n] Fäuste[n]“, „Feinde[n]“ und „Streit“ sind ‚wir Christen‘ aufgerufen, den „Mut“ aufzubringen bzw. uns von Gott schenken zu lassen, „Brücken“ zu bauen. Die Aufgabe 5 und 6 beziehen das Lied ausdrücklich auf das interreligiöse Miteinander: „Welche Brücken kannst du bauen?“ Und: „Welche Brücken sollten muslimische oder jüdische Menschen zu dir bauen?“ (Schreiner/Gräbig 2007, S. 97)

Ein Kontrast dazu ist *Ortswechsel+ in Kontakt. Evangelisches Religionsbuch für Gymnasien 9* (vgl. Grill-Ahollinger et al. 2021). Dieses Kapitel – das freilich auch für etwas ältere Schülerinnen und Schüler konzipiert und deutlich jünger ist als die anderen – beginnt mit der Frage, was eigentlich Judentum ist, was und wer jüdisch ist. Dazu werden die Stimmen unterschiedlicher jüdischer Menschen abgedruckt, die teilweise Aussagen über sich selbst treffen, teilweise sich reflektierend mit der Frage nach dem Jüdisch-Sein beschäftigen. Die Schülerinnen und Schüler werden angeleitet, die unterschiedlichen Texte aufeinander zu beziehen: Theodor Much, der Judentum als „Traditionsgemeinschaft“ versteht, legt dar, inwiefern es jeweils unzureichend ist, Judentum als „Volk“, „Religion“ oder „Schicksalsgemeinschaft“ zu verstehen (Grill-Ahollinger et al. 2021, S. 72). Diese Begriffe sollen auf einen Text von Lena Gorelik bezogen werden. Dabei zeigt sich, dass alle drei Begriffe – Volk, Religion, Schicksalsgemeinschaft – durchaus in bestimmten Kontexten sinnvoll sein können.

Interne Pluralität wird dann in Texten und Bildern sowie aus verschiedenen Perspektiven dargestellt: Ein religionskundlicher Text informiert über „Ausprägungen des Judentums“ (Grill-Ahollinger et al. 2021, S. 74), ein Foto aus Jerusalem zeigt unterschiedliche Menschen, die unterschiedlichen dieser Ausprägungen angehören, und zwei (nicht-fiktiv authentische) Jüdinnen und ein Jude aus Frankfurt, Gießen und Konstanz berichten unter ihren tatsächlichen Namen über sich.

Damit wird nicht nur über Judentum informiert, sondern Stereotype werden unterlaufen und am Ende des Kapitels mit einer satirischen Kolumne aus der jüdischen Allgemeinen explizit und humorvoll problematisiert.

4. Fazit

Wie eingangs dargestellt: Wir können nicht ohne eine Perspektive auf und in die Welt schauen. Deshalb ist auch nicht die Einschränkung des Blicks das Problem, wenn in Schulbüchern Judentum aus einer bestimmten Perspektive dargestellt und thematisiert wird. Das ist unumgänglich. Die Herausforderung besteht vielmehr darin, reflektiert angemessene Perspektiven so auszuwählen, dass Bilder von Judentum entstehen, die der inneren jüdischen Pluralität gerecht werden und in denen sich auch unterschiedliche Jüdinnen und Juden wiedererkennen; Bilder, die im Idealfalle stereotypisierende Darstellungen unterlaufen, kontrastieren, erweitern; potenzielle Identifikationsfiguren, die den Lernenden einerseits nahe sind, aber andererseits auch so ‚fremd‘, dass sie zum Lernen herausfordern. Möglicherweise kann dies in Ausnahmefällen auch mit fiktiv-authentischen Figuren gelingen. In den hier gezeigten Beispielen sind diese, zumal wenn es sich um ‚leere‘ Figuren handelt, allerdings nicht geeignet.

Literatur

- Baumann, Ulrike/Wermke, Michael (Hrsg.) (2010): Religionsbuch 1. Neue Auflage für den evangelischen Religionsunterricht. Berlin: Cornelsen.
- Eilerts, Wolfram/Kübler, Heinz-Günter (Hrsg.) (o.J.): Kursbuch Religion Elementar. Ausgabe 2016. Schulbuch 2 (Klasse 7/8). Stuttgart/Braunschweig: Calwer/Diesterweg. Aktualisierte Seiten in Abstimmung mit dem Zentralrat der Juden S., 154–165, 207. <https://www.westermann.de/ba-ckend/anlage/herunterladen/4649385> (Abfrage: 06.02.2025).
- Eilerts, Wolfram/Kübler, Heinz-Günter (Hrsg.) (2004): Kursbuch Religion Elementar. Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht im 7./8. Schuljahr. Stuttgart/Braunschweig: Calwer/Diesterweg.
- Eilerts, Wolfram/Kübler, Heinz-Günter (Hrsg.) (2018): Kursbuch Religion Elementar 2. Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht im 7./8. Schuljahr. Stuttgart/Braunschweig: Calwer/Diesterweg.
- Eilerts, Wolfram/Kübler, Heinz-Günter (Hrsg.) (2020): Kursbuch Religion Elementar 7. Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht im 7. Schuljahr an Mittelschulen in Bayern. Für Bayern bearbeitet von Hans Burkhardt und Eva Weigand. Stuttgart/Braunschweig: Calwer/Diesterweg, Westermann.
- EKD (1994): Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland. Gütersloh: Gütersloher.
- Grill-Ahollinger, Ingrid/Görnitz-Rückert, Sebastian/Rückert, Andrea/Gojny, Tanja (Hrsg.) (2021): Ortswechsel+ in Kontakt. Evangelisches Religionsbuch für Gymnasien 9. München: Claudius.
- Haug, Sonja/Müssig, Stephanie/Stichs, Anja (2009): Muslimisches Leben in Deutschland. Im Auftrag der Deutschen Islam Konferenz. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.
- Lau, Matthias/van Randenborgh, Christian/Zückert, Derek (2020): theologisch 1. Unterrichtswerk für Evangelische Religion. Bamberg: BVG.
- Meyer, Karlo (2019): Grundlagen interreligiösen Lernens. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.