

Willems, Joachim [Hrsg.]; Dihle, Ariane [Hrsg.]
**Inventur. Schulbücher jüdisch-christlich bedenken. Antisemitismuskritische
Perspektiven auf religionspädagogische Bildungsmedien**

Weinheim : Beltz Juventa 2025, 214 S.



Quellenangabe/ Reference:

Willems, Joachim [Hrsg.]; Dihle, Ariane [Hrsg.]: Inventur. Schulbücher jüdisch-christlich bedenken. Antisemitismuskritische Perspektiven auf religionspädagogische Bildungsmedien. Weinheim : Beltz Juventa 2025, 214 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-337459 - DOI: 10.25656/01:33745; 10.3262/978-3-7799-9061-1

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-337459>

<https://doi.org/10.25656/01:33745>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

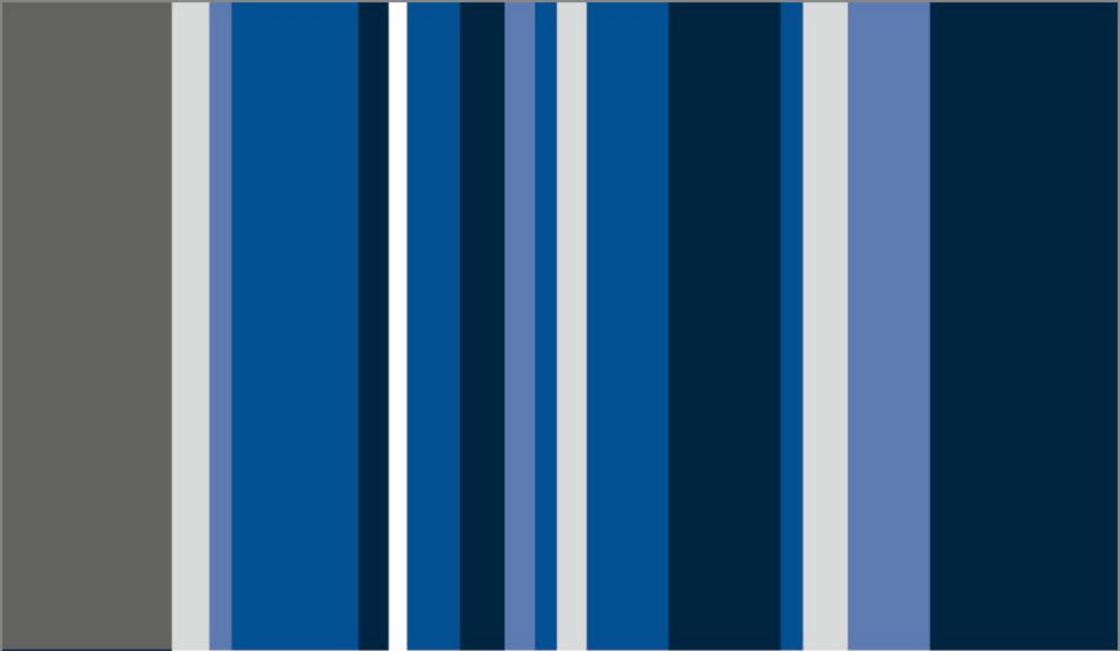
This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de



Joachim Willems | Ariane Dihle (Hrsg.)

Inventur.
Schulbücher jüdisch-
christlich bedenken

BELTZ JUVENTA

Joachim Willems | Ariane Dihle (Hrsg.)
Inventur. Schulbücher jüdisch-christlich bedenken

Joachim Willems | Ariane Dihle (Hrsg.)

Inventur. Schulbücher jüdisch- christlich bedenken

Antisemitismuskritische Perspektiven auf
religionspädagogische 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. Wengleich 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.

- Dihle, Ariane/Gautier, Dominik/Herbst, Kristina/Schmidt, Nina/Staffa, Christian/Ta Van, Juliane (2024): Die Repräsentation des Judentums in Schulbüchern und anderen Unterrichtsmaterialien. Ein antisemitismuskritischer Fragenkatalog zur Verbesserung der Darstellungen. In: Evangelische Akademie zu Berlin (Hrsg.): Inventur. Schulbücher jüdisch-christlich bedenken. epd-Dokumentation 15/2024, S. 46–54.
- Dihle, Ariane/Ta Van, Juliane (2024): Gelebtes Judentum mit fiktiven Kinderfiguren im evangelischen Religionsbuch entdecken? Ambivalente Beziehungen im „Kursbuch elementar“. In: Kabisch, David/Wermke, Michael/Woppowa, Jan (Hrsg.): Ambivalente Beziehungen. Historische Narrative von Judentum, Christentum und Islam in Bildungsmedien. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt, S. 65–77.
- Erlbaum, Shila (2020): Wie wollen Jüdinnen und Juden im evangelischen und katholischen RU thematisiert werden? In: Altmeyer, Stefan/Grümme, Bernhard/Kohler-Spiegel, Helga/Naurath, Elisabeth/Schröder, Bernd/Schweitzer, Friederich (Hrsg.): Judentum und Islam unterrichten. Jahrbuch der Religionspädagogik (JRP). Band 36. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 129–136.
- Erlbaum, Shila (2024): Gedanken zur Tagung aus jüdischer Sicht. In: Evangelische Akademie zu Berlin (Hrsg.): Inventur. Schulbücher jüdisch-christlich bedenken. epd-Dokumentation 15/2024. S. 20–26. <https://www.eaberlin.de/akademie/archiv/dokumentationen/2024-15-epd-inventur-schulbuecher-juedisch-christlich-bedenken/> (Abfrage: 18.03.2025).
- Evangelische Akademie zu Berlin (Hrsg.): Inventur. Schulbücher jüdisch-christlich bedenken. epd-Dokumentation 15/2024, frei abrufbar unter <https://www.eaberlin.de/akademie/archiv/dokumentationen/2024-15-epd-inventur-schulbuecher-juedisch-christlich-bedenken/> (Abfrage: 18.03.2025).
- FAZ (2018): <https://www.faz.net/aktuell/karriere-hochschule/antisemitismus-in-lernmitteln-laschet-will-schulbuecher-ueberpruefen-lassen-15769005.html> (Abfrage: 18.03.2025).
- Fiedler, Peter (1980): Das Judentum im katholischen Religionsunterricht. Analysen, Bewertungen, Perspektiven. Düsseldorf: Patmos.
- Georg-Eckert-Institut (2023): Darstellungen der jüdischen Geschichte, Kultur und Religion in Schulbüchern des Landes Nordrhein-Westfalen. Leibniz-Institut für Bildungsmedien | Georg-Eckert-Institut, abrufbar unter https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/darstellung_juedische_geschichte_kultur_religion_schulbuecher_nrw_abschlussbericht_gei_januar_2023.pdf (Abfrage: 18.03.2025).
- Gesprächskreis Juden und Christen (Hrsg.) (2023): Darstellungen des Judentums im Unterricht. https://www.zdk.de/fileadmin/zdk.de/PDFs/Erkl%C3%A4rungen/Gespr%C3%A4chskreis_Juden_und_Christen/240328_ZdK_Material_Darstellung_des_Judentums_im_Unterricht_finales_Layout.pdf (Abfrage: 21.03.2025).
- Herbst, Jan-Hendrik (2022): Unterrichtsmaterialien als Ort der Ideologieproduktion? Perspektiven kritischer Religionsbuchanalyse in der Gegenwart. In: Theo-Web 21/2022, H. 1, S. 115–134.
- Kohler-Spiegel, Helga (1991): Juden und Christen. Geschwister im Glauben. Ein Beitrag zur Lernplantheorie am Beispiel Verhältnis Christentum Judentum, Freiburg im Breisgau/Basel/Wien: Herder.
- Kölsch-Bunzen, Nina (2022): Gut aufgestellt gegen Antisemitismus? Die Förderung von Antisemitismusprävention in Kindertagesstätten und Schulen durch Kinderbibeln, Kinderkorane und Schulbücher. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Kultusministerkonferenz/Zentralrat der Juden/Verband der Bildungsmedien (2024): Darstellung des Judentums in Bildungsmedien. Gemeinsame Erklärung und gemeinsame Empfehlungen des Zentralrats der Juden in Deutschland, des Verband Bildungsmedien und der Kultusministerkonferenz, https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2024/2024_12_13-Darstellung-Judentum-in-Bildungsmedien.pdf (Abfrage: 18.03.2025).
- Munzinger, Paul (2018): Wie viel Antisemitismus steckt in deutschen Schulbüchern? Süddeutsche Online am 20. August 2018, abrufbar unter <https://www.sueddeutsche.de/bildung/unterricht-wie-viel-antisemitismus-steckt-in-deutschen-schulbuechern-1.4097881> (Abfrage: 18.03.2025).
- Pemsel-Maier, Sabine (2022): Darstellungen jüdischen Lehrwerken für den RU. In: APuZ-Edition: Jüdisches Leben in Deutschland. Schriftenreihe Band 10799, Bonn: bpb, S. 263–273.
- Rothgangel, Martin (1994): Antisemitismus als religionspädagogische Herausforderung. Eine Studie unter besonderer Berücksichtigung von Röm 9–11. Freiburg im Breisgau/Basel/Wien: Herder.

- Spichal, Julia (2015): Vorurteile gegen Juden im christlichen RU: Eine qualitative Inhaltsanalyse ausgewählter Lehrpläne und Schulbücher in Deutschland und Österreich. Göttingen: V&R Unipress.
- Spiegel online (2018): <https://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/josef-schuster-zentralratspraesident-kritisiert-juden-darstellung-in-schulbuechern-a-1223895.html> (Abfrage: 18.03.2025).
- Vahrenhorst, Martin (2020): Der Umgang mit Antisemitismus im christlichen RU. In: Zentralrat der Juden in Deutschland (Hrsg.): ‚Du Jude‘ Antisemitismus-Studien und ihre pädagogischen Konsequenzen. Berlin/Leipzig: Hentrich & Hentrich, S. 247–253.
- Verband der Bildungsmedien (o. J.): <https://bildungsmedien.de/> (Abfrage: 18.03.2025).
- Willems, Joachim/Dihle, Ariane (2020): ‚Identität‘ als Problem? Judentum im evangelischen Religionsunterricht. In: Mokrosch, Reinhold/Naurath, Elisabeth/Wenger, Michèle (Hrsg.): Antisemitismusprävention in der Grundschule – durch religiöse Bildung. Göttingen: V&R Unipress, S. 243–260.
- Woppowa, Jan/Drath, Hannah (2024): Hegemoniale Spannungsfelder zwischen Judentum und Christentum Beobachtungen zur Darstellung des christlich-jüdischen Verhältnisses in ausgewählten Religionsbüchern. In: Käbisch, David/Wermke, Michael/Woppowa, Jan (Hrsg.): Ambivalente Beziehungen. Historische Narrative von Judentum, Christentum und Islam in Bildungsmedien. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt, S. 185–203.
- Zentralrat der Juden (2019): <https://www.zentralratderjuden.de/aktuelle-meldung/artikel/news/das-bild-von-juden-im-religions-und-ethikunterricht/> (Abfrage: 18.03.2025).

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. 126f.) 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.

- Schreiner, Martin/Gräbig, Ulrich (Hrsg.) (2007): Mitten ins Leben. Religion 1. Berlin: Cornelsen.
- Willems, Joachim (2012): Religion deuten lernen und religiös deuten lernen – Chancen von Jesus-Filmen im Religionsunterricht am Beispiel der Versuchung Jesu. In: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 11, H. 2, S. 143–167. <https://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2012-02/17.pdf> (Abfrage: 06.02.2025).
- Willems, Joachim/Dihle, Ariane (2024): Wer repräsentiert ‚das‘ Judentum im christlichen Religionsunterricht? Überlegungen zur didaktischen Reduktion und Gestaltung von Unterrichtsmaterialien. In: Zeitschrift für Religion, Gesellschaft und Politik, Vol. 8, Issue 2, S. 601–626. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s41682-024-00181-8.pdf> (Abfrage: 06.02.2025).

Bildstörungen – eine antisemitismuskritische Prozessbeschreibung

Christian Staffa und Kristina Herbst

1. Was an Schulbüchern zu lernen ist

Kaum ein Mensch versteht sich heute normalerweise dezidiert und offen als Antisemit oder als antisemitisch.¹ Gleichwohl stellen wir fest, dass bestimmte antijüdische oder antisemitische Bilder besonders in Krisenzeiten wie der Corona-Pandemie oder auch, wenn die Krise weiter weg geschieht, wie der Krieg der Hamas gegen Israel, verstärkt an die Oberfläche kommen.

Die Beschäftigung mit Antisemitismus im Kontext von Religionsschulbüchern ist aus zwei Gründen erkenntnisreich und einer von vielen Ausgangspunkten für antisemitismuskritisches Veränderungspotenzial, weil an den Analysen über die Funktion von Antisemitismus zu lernen ist. Zunächst offenbaren die in Religionsschulbüchern reproduzierten antijüdischen Bilder, wie fest eingeschrieben der Antisemitismus in der Welt ist und an welchen Punkten, Themen und christlichen Selbstbildern dieser noch wirksam ist.

Viele kirchliche Stellungnahmen machen sehr deutlich, dass Antisemitismus als Sünde verstanden werden muss, allerdings ohne die Sünde genau zu beschreiben. Darauf eine Antwort anzubieten, ist auch Gegenstand dieses Beitrags. Gleichzeitig scheint uns das Verständnis dafür zu fehlen, wie wir als Kirche in Theologie und Religionspädagogik doch immer noch Bilder tradieren, die vor der konstruierten Negativfolie des Judentums das Positive sich zueignen. Und wir stellen fest, als zweite Erkenntnisebene, dass in den säkularen Varianten des Antisemitismus eine christliche Stereotypisierung weiterlebt, ohne dass dieser Ursprung bewusst ist oder reflektiert wird. „Schwerlich aber ist die religiöse Feindschaft, die für zweitausend Jahre zur Judenverfolgung antrieb, ganz erloschen. [...] Religion ward als Kulturgut eingegliedert, nicht aufgehoben.“ (Adorno/Horkheimer 1944/1998, S. 185).

1 Siehe hierfür das etwas andere Beispiel einer ‚positiven‘ Besetzung des Antisemitismus bei Otto Dibelius (1928): „Ich habe mich trotz des schlechten Klangs, den das Wort angenommen hat immer als guten Antisemiten verstanden. Gott segne unsere Osterbotschaft.“ Zitiert bei Gerlach 1993, S. 44.

Nach Horkheimer und Adorno fand eine Veränderung der Rolle von christlicher Religion statt, doch die Relevanz religiöser Motive im Antisemitismus bleibt bestehen.

Als Theologe und Politikwissenschaftlerin unterschiedlicher Generationen machen wir diese Feststellungen auch vor dem Hintergrund unserer jeweiligen Erfahrungen in Ausbildung und Bildungspraxis. Schulbücher als gleichsam geronnener Stand fachlicher und gesellschaftlicher Aushandlungsprozesse waren weder im Studium der Theologie noch in der zweiten Ausbildungsphase des Vikariats Teil der Auseinandersetzung mit subtilen oder offenen theologisch (un-)qualifizierten Abwertungen des Judentums. In Aufnahme der exegetischen Arbeiten von Peter von der Osten-Sacken (exemplarisch hier nur genannt Osten-Sacken 2014) und der systematisch-theologischen Erkenntnisse von Friedrich-Wilhelm Marquardt (exemplarisch Marquardt 1967) wurden antijüdische Tendenzen in diesen Fächern Gegenstand kritischer Auseinandersetzung, aber mehr noch ging es um die Suche nach einer nicht antijüdischen und das heißt einer biblisch-theologisch angemessenen Beschreibung des Verhältnisses von Christentum und Judentum. Angemessen heißt, erstens eine christliche Theologie, die nicht auf eine Negativstereotypisierung des Judentums (gesetzlich, gewaltaffin, patriarchal, kleingeistig ...) angewiesen ist, zweitens eine Perspektive auf Jesus nicht als Vollender des Gesetzes, sondern als einen, der das Gesetz erfüllt, drittens das Jüdische in den neutestamentlichen Texten zu verstehen und verstehen zu wollen und – ohne Anspruch auf Vollständigkeit – viertens die antijudaistischen und antisemitischen Seiten der Kirchengeschichte nicht aus der Hermeneutik auszuklammern, sondern selbstkritisch bezogen auf Kirchengeschichte und gegenwärtige Theologie sowie kirchliche Praxis buchstabieren zu lernen. Von diesen Prämissen aus gesehen ist es tatsächlich erstaunlich, dass die Frage der Darstellung des Jüdischen, des Christlichen und der Beziehung beider in Religionsschulbüchern für uns erst jetzt Gegenstand vertiefter eigener und kirchlicher Auseinandersetzung mit Antisemitismus geworden ist.

Auch in säkularen wissenschaftlichen Auseinandersetzungen ist das Wissen über die christliche Signatur des Antisemitismus gering. Die christlich-religiöse Bedeutung spielt zwar, insbesondere wie oben bei Adorno und Horkheimer angedeutet, eine wichtige Rolle in der Antisemitismusforschung, doch die immer noch sichtbare Signatur ist in den Sozialwissenschaften weitgehend unterschätzt und auch in der politischen und gesellschaftlichen Öffentlichkeit kaum bewusst. Die in der Forschung häufig in Zeit und Charakter getrennte Beschreibung von religiösem Antijudaismus und modernem, rassistisch geprägten Antisemitismus ist für die pädagogische, insbesondere für die religionspädagogische Bearbeitung nicht produktiv. Denn dies verhindert einerseits eine breitere selbstkritische Bearbeitung in christlichen und kirchlichen Kontexten sowie das damit notwendige Verantwortungsbewusstsein und verringert andererseits die Chance, die Mechanismen des Antisemitismus zu verstehen. Die häufige Tendenz in

der Sozialwissenschaft, Antisemitismus im Kontext des Rechtsextremismus zu thematisieren, sowie die Tatsache, dass in der Schule Antisemitismus fast ausschließlich im Kontext des Nationalsozialismus behandelt wird, führt zu Wissensdefiziten über gegenwärtige und globale Erscheinungsformen sowie zu fehlendem Bewusstsein von Antisemitismus als gesamtgesellschaftlichem und sehr altem Phänomen. In unserer Bildungsarbeit zeigen sich Jugendliche immer wieder überrascht, dass Antisemitismus älter als der Nationalsozialismus ist.

Die Arbeiten mit Religionsschulbüchern bzw. mit den darin heute noch vorhandenen antijüdischen Motiven sowie unsere Erfahrungen eines mehrjährigen Bildungsprozesses zu Antisemitismus mit Lehrkräften und Schüler*innen gehen auf ein Schulprojekt zurück. Im Rahmen einer Kooperation des Projekts *DisKurs-Lab – Labor für antisemitismus- und rassismuskritische Bildung und Praxis* der Ev. Akademie zu Berlin mit einer Evangelischen Schule in Neuruppin, das sich der christlichen Signatur des gegenwärtigen Antisemitismus widmete, bearbeiteten wir Antisemitismus in Verbindung mit dem Thema Verschwörung. Die Coronapandemie war noch sehr präsent, deswegen lag es nahe, mit den Schüler*innen das Antisemitische vieler offen demonstrierender „Coronaleugner*innen“ genauer anzusehen. Neben einigem anderen stellten wir die Verbindung zu den verschwörerisch dargestellten Hohepriestern und dem sogenannten „Verrat des Judas“ her und stießen auf sehr deutlich antijüdische Darstellungsformen eben dieser Personengruppe in Comibibeln, von denen manche Bildsprachen sich wiederum in Schulbüchern wiederfanden.

Unser Impuls war nun, mit den Schüler*innen diese Geschichten anders zu erzählen.

Dafür war es notwendig, einen Blick in mehr als ein Religionsschulbuch zu werfen, und dieser Blick, den Ariane Dihle mit ihrer Arbeit zu Religionsschulbüchern ermöglichte, öffnete den Weg zu einer intensiveren Beschäftigung mit evangelischen Religionsschulbüchern. Auf diesem Weg gab es Weggefährt*innen wie den Zentralrat der Juden in Deutschland, wo Shila Erlbaum sich schon länger im Gespräch mit Verlagen auch über den Religionsschulbuchbereich hinaus zum Thema Darstellung des Judentums befand, die Universität Oldenburg, das Comenius-Institut, die Evangelische Arbeitsstätte für Erziehungswissenschaft, sowie sehr aufgeschlossene Verlage und den Verein der Bildungsmedien, um nur einige zu nennen.

2. Antisemitismuskritische Theologie und Bibelauslegung

Für die christliche Theologie gilt, dass die Bearbeitung des Antisemitismus zentral ist für die schmerzhaft Aufarbeitung eigener Gewalttraditionen, für ein Akzeptieren der Ambivalenzen im Glauben und für den Verzicht auf christliche Identitätsbildung durch immer wieder auch gewaltförmige Ab- und Ausgrenzung

gegen ‚die Juden‘. Abwehr von Ambivalenzen und Identitätsbildung durch Ausgrenzung gerade im Bereich des Nationalen sind auch im säkularen Antisemitismus virulent. Hier hilft wie schon angedeutet, die klassische begriffliche und historische Trennung von Antisemitismus und christlichem Antijudaismus nicht recht weiter. Für eine Analyse dieser Art von Antisemitismus hilft die verstörende Einsicht, die die Kritische Theorie schon 1944 formulierte: „Im Bild des Juden, das die Völkischen vor der Welt aufrichten, drücken sie ihr eigenes Wesen aus. Ihr Gelüste ist ausschließlicher Besitz, Aneignung, Macht ohne Grenzen, um jeden Preis. Den Juden, mit dieser ihrer Schuld beladen, als Herrscher verhöhnt, schlagen sie ans Kreuz, endlos das Opfer wiederholend, an dessen Kraft sie nicht glauben können.“ (Adorno/Horkheimer 1944/1998, S. 177). Diese Projektions- und Delegationsmechanismen gilt es zu durchbrechen, denn sie machen sich destruktive Bilder vom Anderen, um das Eigene zu idealisieren. In christlicher Tradition wird solches als Sünde bezeichnet. Sie führen zu einer Dualisierung der Weltansicht. Im Vergleich mit den antisemitischen Bildern von den hartherzigen, rachsüchtigen, gesetzlichen, lieblosen, frauenverachtenden, kriegerischen Juden können sich Christ*innen zugewandt, liebevoll, solidarisch, aufgeklärt und progressiv fühlen. Unsicherheiten, Zweifel, innere Abgründe und Ambivalenzen werden ausgelagert und auf das jüdische Gegenüber projiziert. Juden und Judentum werden zu den Rückseiten eines idealisierten Selbstbildes. Das „Gerücht über den Juden“ (Adorno) überbrückt mit dieser Funktion auch ideologische Widersprüche und verbindet unterschiedliche politische Lager, was dann z. B. bei der Be- und Verurteilung israelischer Politik nicht selten ans Tageslicht kommt.

Wichtig und immer wieder zu betonen ist, dass es bei einer antisemitismuskritischen ‚Lektüre‘ von Theologie und kirchlicher Praxis im Allgemeinen und Religionsschulbüchern im Besonderen nicht darum geht, die Autor*innen des Antisemitismus zu ‚überführen‘. Es geht vielmehr darum, zu verstehen und verständlich zu machen, welche Narrative oder Anteile derselben diejenigen Bilder produzieren, die traditionellem Antijudaismus nicht fremd bzw. anschlussfähig an gängige antisemitische Stereotypen sind, ohne dass die Autor*innen dies bewusst tun.

Die tiefe Verwurzelung einer christlichen Selbstbildkonstruktion auf Kosten des Judentums ist nicht leicht abzulegen, gerade unter dem Ein-Druck der Notwendigkeit christlicher Identitäts-Bildung als Ziel von christlicher Bildungsarbeit.

Auf der Seite des *Netzwerkes antisemitismus- und rassismuskritische Religionspädagogik und Theologie (narrt)*² haben wir eine ausführliche Beschreibung der möglichen Fehldarstellungen und wie dem begegnet werden könnte.³

Nicht nur in religionspädagogischen, sondern auch in homiletischen Kontexten treffen wir in gewisser Weise durchaus verständlich auf den Drang, das Bedürfnis oder gar einen Grundzug kirchengeschichtlichen Selbstverständnisses, das Christliche vor dem Hintergrund einer jüdischen Negativfolie leuchten zu lassen. Der Jude Jesus wird dann – etwas karikierend beschrieben – zu einem den Gott der Liebe proklamierenden und repräsentierenden, frauen- und kinderfreundlichen, antigesetzlichen, enge Grenzen überschreitenden Sohn Gottes und Gründer des Christentums. Seine Gegner werden zu herrschsüchtigen, intriganten, rechthaberischen, patriarchalen, Buchstaben eng anhängenden, wenig liebenden und wenig liebenswerten Repräsentanten eines ebensolchen Judentums. So wird ein sehr restriktiv beschriebener Schabbat gerne dem Freiheit schaffenden Sonntag gegenüber gestellt, der dann auch noch unbiblich zu Gottes Ruhetag umgeschrieben wird. Die dann zumindest angedeutete Geldgier und der sogenannte „Verrat des Judas“ und die Bestechungs- und Verschwörungsmentalität der Hohepriester sind die deutlichsten Anknüpfungspunkte für gegenwärtige und geschichtlich wirksam gewordene Elemente auch des säkularen Antisemitismus.

Diese Dualisierung der neutestamentlichen Welten – und es gibt noch viele Beispiele auch in Bezug auf Israel – wird gleichsam vertraut gemacht über fiktive junge Personen, die jüdische und christliche Jugendwelten vermitteln sollen, die aber nicht selten karikierende Darstellungen dieser Dualität vermitteln. Hierzu zwei kleine Beispiele aus Religionssschulbüchern. Eine Israelreise eines nicht-jüdischen Mädchens mit ihrem jüdischen Freund, auf der sie nur Siedler oder orthodoxe Verwandte des Freundes trifft. Am Ende der Reise ist sie froh wieder daheim zu sein (vgl. Eilerts/Kübler 2018, S. 162 f.).⁴

Im gleichen Religionsbuch geht es um innerjüdische Dissonanz zwischen einem sehr liberalen jüdischen Jugendlichen und einem, der die „Sabbatvorschriften“ sehr genau befolgen muss (vgl. Eilerts/Kübler 2018, S. 156 f.). Auch das ist übrigens nicht selten, dass ein ‚liberales‘ Judentum dem ‚strengen‘ oder gar ‚starren‘ gegenübergestellt wird und so anschlussfähig an insbesondere protestantische säkularisierte Jugendwelten der Freiheit sein soll. Dass dabei eine Karikierung

2 Weitere Informationen über das Netzwerk finden sich auf der Internetseite: <https://narrt.de/> (Abfrage: 12.03.2025).

3 Vgl. auch Rechtsextremismus (BAG K+R)/Aktion Sühnezeichen Friedensdienste e.V. (Hrsg.) (2022). Hier haben wir einige Ergebnisse unserer Arbeit versammelt, wie auch erste Ansätze unserer antisemitismuskritischen Module beschrieben, die Ende 2024 online gegangen sind. Diese sind unter folgendem Link einsehbar: <https://narrt.de/antisemitismus-kritische-module/> (Abfrage: 12.03.2025).

4 Vgl. dazu die Beiträge von Willems und Begrich in diesem Band.

geschieht, ist oft nicht bewusst. Sie korrespondiert aber mit der Darstellung des Sonntags als Tag der Freiheit und Freizeit und kreiert Negativstereotypen oder gar Feindbilder (vgl. auch Dihle/Ta Van 2024, S. 75).⁵

- Auch in der Darstellung der Passionsgeschichte finden sich solche Elemente. Dabei müssen wir uns immer wieder klar machen, dass die Passionsgeschichte und ihre antijüdische Auslegung eine Quelle der Gewalt gegen Juden waren. Das gilt grundsätzlich für eine antisemitismuskritische Hermeneutik, sich diese Gewaltverhältnisse auch anhand von Bildern wie dem lebenden Kreuz⁶ oder den gewalterfüllten Darstellungen von Kindermord durch ‚die Juden‘⁷ vor Augen zu führen.
- Die Rolle der Hohepriester wird nicht selten in die Nähe von Verschwörungserzählungen gerückt, wenn sie heimlich beschließen, Jesus umzubringen. Dazu kommt die Rollenbeschreibung des Judas als Verräter. Nun ließe sich sagen, dass es für beides Anhaltspunkte im Neuen Testament gibt. Aber hier gilt zunächst eine sehr wichtige grundlegende Maxime für das Verstehen

5 Dies ist ein auffälliges Motiv, was sich in der gleichen Schulbuchreihe durch alle drei Lehrwerke der Sekundarstufe I zieht. Im Schülerbuch „Kursbuch Religion elementar 1“ für Klasse 5/6 wird der Sonntag über die erste biblische Schöpfungserzählung in Gen 1 eingeführt. Dort heißt es in einer Aufgabe zu Gen 1 „Gott hat den Menschen gesagt, sie sollen sonntags die Arbeit ruhen lassen und sich an der Schöpfung freuen. Sammelt Beispiele dafür, wie der Mensch dies machen könnte. Begründet eure Vorschläge.“ (Eilerts/Kübler 2016, S. 107). Im „Kursbuch Religion elementar 2“ wird der Schabbat dann als „komplizierte“ Einschränkung des sozialen Miteinanders eingeführt. So schreibt der fiktive jüdische Junge Leon in sein Tagebuch: „Samuel war bei mir zum Mathe-Lernen. Samuel hat’s mathemäßig voll drauf! Aber mit seinen Eltern ist alles kompliziert, weil die so fromm sind. Eigentlich treffen wir uns meistens bei Samuel. Aber heute am Sabbat, einem sehr wichtigen jüdischen Feiertag, wollen seine Eltern nicht, dass wir bei ihnen lernen. Weil die jeden Sabbat sehr traditionell nach den Vorschriften feiern. [...] Und so feiert die Familie von Samuel anscheinend jeden Sabbat! Bei uns ist das gechillter. Manchmal gehen wir in den kurzen Gottesdienst am Freitagabend, aber ansonsten verläuft der Samstag bei uns relativ normal. Gottseidank!“ (Vgl. Eilerts/Kübler 2018, S. 156f.) Der jüdische Schabbat wird hier demnach als Einschränkung gesehen und in den Worten der fiktiven jüdischen Figur Leon positiv gewertet, wenn er nicht eingehalten wird. Dem gegenüber wird im dritten Band der Schulbuchreihe der Sonntag eingeführt, mit den Worten „Gott kümmert sich um unsere Work-Life-Balance“. Im Autor*innentext dazu heißt es: „Später verankerte Gott den Ruhetag in der Verfassung für das Volk Israel, als drittes von den Zehn Geboten: Sechs Tage lang kannst du deine Arbeit tun, aber am siebten Tag sollst du alles ruhen lassen. [...] Das heißt: Gott schenkt dem Menschen einen Tag, um Abstand zu sich und seiner Arbeit gewinnen zu können. Der Sonntag gibt dem Menschen Zeit, a) sich zu erholen und auszuruhen, b) über sich und sein Leben nachzudenken, c) mit anderen zusammen zu sein und zu feiern.“ (Eilerts/Kübler 2020, S. 29). Für dieses Beispiel danken wir Ariane Dihle.

6 <https://www.smb.museum/ausstellungen/detail/bastianino-das-lebende-kreuz-von-ferrara/> (Abfrage: 12.03.2025).

7 <http://www.antique-world-art.com/images/B427J/006.jpg> (Abfrage: 12.03.2025).

von biblischen Texten insgesamt und dem Neuen Testament insbesondere: Es ist kein Geschichtsbuch. Das Neue Testament eignet sich in seinen Details nicht als historische Quelle des beschriebenen Geschehens, sondern es ist eine historische Quelle der Interpretation dieses Geschehens. Wissend, dass die neutestamentlichen Autoren in ihrer Mehrheit jüdisch waren, müssen wir immer auch Polemik eines Geschwisterstreites einrechnen. Eben weil beides, Verschwörung und Verrat, Gegenstand antisemitischer Stereotypisierung ist, sollte hier nach anderen Interpretationsmöglichkeiten gesucht werden.

- So ließe sich über die Hohepriester mit Joh 18,14, wo Kaiphas ‚zitiert‘ wird mit dem Satz, „es ist besser ein Mensch stirbt anstelle des Volkes“, folgendes sagen: Zu jeder Zeit in einer Situation der Besatzung, in der Menschen Verantwortung gegenüber dem Besatzer haben, in der es viel Widerstandswillen und Aktionen gibt, gibt es ein ethisches Dilemma. Welcher Umgang mit Widerstand gegen eine große militärische Übermacht ist geboten, welche Reaktionen sind zu befürchten und welche Kompromisse einzugehen? Die Zerstörung Jerusalems 70 n. Chr. und die Vertreibung der Juden aus Juda 135 n. Chr. haben gezeigt, welche tödlichen Folgen ein misslingender Aufstand gegen die Römer für das Volk Israel hatte. Sollte das nicht Erwähnung finden, zur Einordnung des Verhaltens der Hohepriester? Das wäre auch noch ein Lernprozess für ganz andere historische Situationen und eine ethische Übung.
- Für den ‚Verrat‘ des Judas gilt Ähnliches. Bei genauer Lektüre des Markus-Evangeliums ergibt sich ein verblüffender Widerspruch. In Mk 14,45 markiert Judas Jesus mit einem Kuss, um ihn den Häschern bekannt zu machen. In Mk 14,49 sagt Jesus zu ihnen, dass er doch stadtbekannt sei und sie ihn gut kennen. Da wir anders als manche Exegeten nicht davon ausgehen, dass der Autor des Markus-Evangeliums solche Widersprüchlichkeit nicht gemerkt habe, müssen wir uns fragen, was er/sie denn damit gemeint haben kann. Allein diese Frage zu stellen, wäre ein didaktischer Gewinn z. B. gegenüber einer Frage, die wir beispielsweise auch in dem bereits zitierten Schulbuch finden: „Was würdest du tun, wenn dir jemand viel Geld anbieten würde, damit du einen guten Freund verrätst? Was würdest du für viel Geld tun, was würdest du für kein Geld der Welt tun?“ (Eilerts/Kübler 2018, S. 103).⁸
- Zu diesem Befund ließe sich hinzufügen, dass Paulus keinen Judas und keinen Verrat kennt und noch entscheidender, dass für die ganze Christenheit Tod und Auferweckung Christi Heilsgeschehen sind. Ohne diesen römischen Justizmord zu beschönigen, sollte doch zumindest aufscheinen, dass hier

8 Nach Kritik (vgl. das Interview mit Hans-Jörg Gabler in diesem Band) an dieser Aufgabenstellung wurden die Schulbuchseiten des Kapitels vom Verlag in Abstimmung mit dem Zentralrat der Juden verändert. In der veränderten Fassung heißt es: „4. Sammelt Gründe, warum Menschen Jesus mundtot machen wollen. 5. Judas bietet an, Jesus zu verraten. Könnte es dafür außer dem Geld noch andere Gründe für Judas geben?“ (Eilerts/Kübler o. J., S. 163).

inklusive des Gottesmordvorwurfs die eigene christliche Konstruktion des Heilsgeschehens und dessen Wirkens durch das Denunzieren der Hohepriester, des Volkes (bei Matthäus) und des Judas, der dann in der alten Kirche zum Repräsentanten und gleichsam Kern des Judentums wird, konterkariert wird.

- An dieser Geschichte und ihren hier nur grob beschriebenen Facetten, zu denen noch beispielsweise Walter Jens (1975) und Amoz Oz (2015) hinzugezogen werden können, lässt sich für Bildungssituationen nicht nur viel Evangelium verstehen, sondern eben auch die Rückseiten eines auf antijüdische Negativstereotypisierung angewiesenen Glaubens.

3. Antisemitismuskritik in der religionspädagogischen Praxis

Ausgangspunkt für die vom Projekt *DisKursLab* begonnene Entwicklung von Ansätzen für die pädagogische Praxis ist die große Leerstelle von religionspädagogischen Bildungsmaterialien zur beschriebenen christlichen Signatur des Antisemitismus, vor allem hinsichtlich der Verbindung zwischen aktuellen (scheinbar) säkularen Erscheinungsformen antisemitischer Einstellungen und der christlichen antijüdischen Tradition sowie einer theologischen Auseinandersetzung mit diesen. Für einen antisemitismuskritischen Bildungsprozess ist zunächst die Wirkung von Stereotypen und Bildern wichtig und weniger die Intention. Gerade unbewusst reproduzierte antijüdische Motive führen ja dazu, dass diese immer weiter getragen werden, ohne Reflexion und Verstehensprozess. Die Wirkung auf Jüdinnen und Juden in Form von Verletzung, Herabsetzung und Gewalt ist unabhängig davon, wie ‚es gemeint war‘. Zur kritischen Bearbeitung gehört auch, die Wirkung im Sinne der Funktion von Antisemitismus zu verstehen: Was bewirkt Antisemitismus für Menschen, die solche Narrative nutzen oder verbreiten? Welchen Zweck erfüllen antisemitische Einstellungen und Positionen? Genau hier lässt sich in der Analyse christlicher antijüdischer Konstruktionen lernen.

Die von uns erprobte pädagogische Bearbeitung dieses Problemfelds anhand der Analyse von Verschwörungserzählungen bezieht digitale Lebenswelten und deren Reflexion in den Lernprozess mit ein. Wie Erwachsene sind Jugendliche durch die sozialen Medien verstärkt mit Verschwörungserzählungen und den darin enthaltenen antisemitischen Bildern konfrontiert. In einer qualitativen Unterrichtsbeobachtungsstudie kommen auch Salzmann und Fereidooni zu der Empfehlung: „Potenzial bieten außerdem Themen mit Antisemitismusbezug, die von den Schüler:innen (insbesondere ab Kl. 9) selbstständig aufgegriffen wurden, wie zu Beispiel Verschwörungsideologien [...]. Die Einarbeitung des Themas hat in einzelnen Stunden dazu beigetragen, sowohl das Interesse am Gegenstand zu erhöhen als auch die Funktion des Verschwörungsgedenken im Antisemitismus deutlicher hervortreten zu lassen.“ (Salzmann/Fereidooni 2024, S. 134).

Nach Analysen von antisemitischen Materialien wie Bildern und Narrativen sollte die Frage nach dem Warum immer folgen. So wäre auch die Gefahr der unkontextualisierten Reproduktion im Blick. Die Erfahrungen von *DisKursLab* zeigen, dass anhand von Verschwörungsideologien und der Frage, warum diese besonders in Krisenzeiten (Pandemie, Kriege, ökonomische Krisen) verstärkt verbreitet werden, die Funktionalität von Antisemitismus lebensweltnah vermittelt werden kann. Die Rolle von Emotionen und psychischen Prozessen wie der Projektion wird hieran bewusst: Menschen sind verunsichert, haben Angst oder spüren keine Wirksamkeit zur Bearbeitung der Krise und suchen Erklärungen. Der oben beschriebene zentrale Mechanismus des Antisemitismus kann hier anschaulich gemacht werden: Negative Emotionen werden auf ‚die Elite‘, ‚das Kapital‘, ‚den Juden‘ projiziert, mit der Folge der eigenen Entlastung, Vergewisserung, schließlich Identitätsstiftung. Das, was Antisemitismus zu einem Welterklärungsmuster macht, wird daran deutlich. Dazu auch Salzmann und Fereidooni: „Die vorliegenden Ergebnisse verdeutlichen, dass Bildung gegen Antisemitismus bzw. antisemitismuskritische Bildung scheitern kann, wenn sie manifesten Inhalten zu viel Gewicht verleiht. Das heißt, dass viele UE Antisemitismus als ‚Rede‘ oder ‚Bild‘ betrachten, das nur beschrieben werden müsste, und die Frage nach dem *Warum* (aber auch die nach der Verschränkung von Wissen und Emotion) ausklammern.“ (Salzmann/Fereidooni 2024, S. 131)

Es geht also um die Störung vom Fremdbild, aber auch um die Störung von Selbstbildern als einen selbstreflexiven Prozess. Die uns immer wieder begegnende Frage von Jugendlichen „Warum immer die Juden?“, „Warum hört das nicht auf?“ findet hier zumindest Ansätze einer Antwort. Um der Manifestation antijüdischer Bilder weiter entgegenzuwirken, wäre die Frage zu stellen, wie der Umgang mit Krisen ohne ein antisemitisches Welterklärungsmuster gelingen kann, auch der Umgang mit den Widersprüchen in der Einordnung sowie den tatsächlich existierenden und nachvollziehbar zu kritisierenden Missständen, wie Ungerechtigkeit oder mangelnde Transparenz in Gesellschaft und Politik. Analog dazu wäre im religionspädagogischen Kontext eben auch die Frage nach christlicher Identitätsbildung ohne Negativfolien vonnöten. Durch den Ansatz ‚Bilder zu stören‘ und ‚Anders zu erzählen‘, soll deutlich werden, dass der Projektionsmechanismus nicht unausweichlich ist und es biblisch-theologische Erzählungen gibt, die Christ*innen in Beziehung mit dem Judentum setzen, ohne Abwertung oder Selbstidealisation. Zum Beispiel die Passionsgeschichte neu zu entdecken und unter Betrachtung der historischen Ereignisse neu so zu erzählen, dass es keine verschwörerische Erzählung ist, in der Judas zum einzigen Verräter gemacht wird. Die Betrachtung von eigenen Schulbüchern kann hier eine Lernerfahrung eröffnen. Schüler*innen lernen eigenes Material kritisch zu beurteilen und können dann empowert werden, alternative Vorschläge zu entwickeln.

In dem von *DisKursLab* veröffentlichten Bildungsmaterial „*Das Gerücht über die Juden*“ *Antisemitismuskritische Module für die (religions-)pädagogische Praxis* (DisKursLab o. J.) werden diese Ansätze in fünf Modulen und konkreten Einheiten für die religionspädagogische Praxis übersetzt. Das Ziel der Bildungsmodule und eines antisemitismuskritischen Bildungsprozesses wäre abschließend so zu beschreiben: Antisemitismus als gegenwärtige Struktur und Signatur der eigenen Lebenswelt wahrzunehmen, die christlichen Traditionsbestände darin zu entdecken und damit die Funktions- und Wirkungsmechanismen von antisemitischen Weltbildern sowohl politisch und gesellschaftlich als auch theologisch und für die christliche Identität zu verstehen.

Literatur

- Adorno, Theodor W./Horkheimer, Max (1944/1998): *Elemente des Antisemitismus. Grenzen der Aufklärung* (1944). In: dies.: *Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente*. Frankfurt a. M.: Fischer, S. 177–217.
- Dihle, Ariane/Ta Van, Juliane (2024): *Gelebtes Judentum mit fiktiven Kinderfiguren im evangelischen Religionsbuch entdecken? Ambivalente Beziehungen im „Kursbuch elementar“*. In: Käbisch, David/Wernke, Michael/Woppowa, Jan (Hrsg.): *Ambivalente Beziehungen. Historische Narrative von Judentum, Christentum und Islam in Bildungsmedien*. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt, S. 65–77.
- DisKursLab (o. J.): „*Das Gerücht über die Juden*“. *Antisemitismuskritische Module für die (religions-)pädagogische Praxis*, abrufbar unter <https://narrt.de/antisemitismuskritische-module/> (Abfrage: 12.03.2025).
- 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 Seiten 154–165, 207. https://www.calwer.com/media/39/Aktualisierte%20Seiten%20in%20Abstimmung%20mit%20dem%20Zentralrat%20der%20Juden_Seite%20103-105_112_201.pdf (Abfrage: 12.03.2025).
- Eilerts, Wolfram/Kübler, Heinz-Günter (Hrsg.) (2016): *Kursbuch Religion elementar 1*. Stuttgart/Braunschweig: Calwer/Westermann.
- Eilerts, Wolfram/Kübler, Heinz-Günter (Hrsg.) (2018): *Kursbuch Religion elementar 2*. Stuttgart/Braunschweig: Calwer/Westermann.
- Eilerts, Wolfram/Kübler, Heinz-Günter (Hrsg.) (2020): *Kursbuch Religion elementar 3*. Stuttgart/Braunschweig: Calwer/Westermann.
- Gerlach, Wolfgang (1993): *Als die Zeugen schwiegen. 2. bearbeitete und ergänzte Auflage*. Berlin: Institut Kirche und Judentum.
- Jens, Walter (1975): *Der Fall Judas*. Stuttgart: Kreuz.
- Marquardt, Friedrich-Wilhelm (1967): *Die Entdeckung des Judentums für die christliche Theologie. Israel im Denken Karl Barths*. München: Kaiser.
- Osten-Sacken, Peter von der (2014): *Der Gott der Hoffnung. Gesammelte Aufsätze zur Theologie des Paulus. Studien zu Kirche und Israel. Neue Folge 3*. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Oz, Amos (2015): *Judas*. Berlin: Suhrkamp.
- Rechtsextremismus (BAG K+R)/Aktion Sühnezeichen Friedensdienste e.V. (Hrsg.) (2022): *Störung hat Vorrang. Christliche Antisemitismuskritik als religionspädagogische Praxis*, abrufbar unter https://narrt.de/wp-content/uploads/2023/01/Broschuere_Stoerung_hat_Vorrang_final.pdf (Abfrage: 12.03.2025).
- Salzmann, Sebastian/Fereidooni, Karim (2024): *Antisemitismus als soziales Phänomen in der Institution Schule*. In: Schüler-Springorum, Stefanie (Hrsg.): *Jahrbuch für Antisemitismusforschung* 33. Berlin: Metropolis, S. 115–135.

Teil II: Darstellungen von Israel in Schulbüchern

Darstellungen Israels in Schulbüchern für die Fächer katholische Religion und Werte und Normen

Dirk Sadowski und Christine Chiriac

1. Einleitung

Die Darstellung des Staates Israel, seiner Geschichte, Gesellschaft, Politik und Kultur in deutschen Schulbüchern berührt einen neuralgischen Punkt des kollektiven Selbstverständnisses hierzulande: Vor dem Hintergrund des von Deutschen begangenen Massenmordes an Jüdinnen und Juden im Zweiten Weltkrieg und der daraus erwachsenen politischen Selbstverpflichtung gegenüber dem jüdischen Staat, in deren letzter Konsequenz die Sicherheit Israels als Teil der Staatsräson der Bundesrepublik Deutschland gilt, steht jede mediale Repräsentation Israels unter aufmerksamer Beobachtung.¹ Dies gilt umso mehr für entsprechende Darstellungen in Bildungsmedien, zumal in offiziell für den Unterricht zugelassenen Schulbüchern.²

Des Bildes Israels in Geschichts-, Sozialkunde- und Geografieschulbüchern hat sich in besonderem Maße die Deutsch-Israelische Schulbuchkommission angenommen. Bereits die Befunde der ersten Kommission wiesen auf eine verkürzte und einseitige Behandlung des jüdischen Staates in deutschen Schulbüchern hin (DISBK 1985). Zu den zentralen Monita der zweiten bilateralen Schulbuchkommission gehörte die Thematisierung Israels fast ausschließlich im Kontext des Nahost- bzw. israelisch-palästinensischen Konflikts bei weitgehender Ausblendung anderer Aspekte der israelischen Geschichte, Politik und Gesellschaft,

1 Gleichzeitig begrüßt es laut einer aktuellen Studie etwa ein Drittel der Jugendlichen in Deutschland (Altersgruppe 15 bis 25 Jahre), dass „sich Deutschland auf die Seite Israels gestellt hat, genauso viele lehnen dies [...] ab.“ (Albert et al. 2024, S. 15).

2 Vgl. Otto 2023, S. 79: „Die Schulbücher der Fächer wie Geschichte, Geographie, Sozialkunde und Religion sind [...] politisch besonders interessant, da sie auch als Medien der politisch legitimierten Selbstbeschreibung (des Staates) beobachtet werden (können).“ Zu den hier erwähnten sogenannten „sinnstiftenden Fächern“ kommt noch das Fach Ethik (bzw. Werte und Normen/Praktische Philosophie) hinzu. Im Falle der Religionsschulbücher spielen neben dem Staat auch die Religionsgemeinschaften eine prägende Rolle bei Lehrplanentwicklung und Genehmigungsprozess.

wie auch der deutsch-israelischen Beziehungen in ihrer historisch begründeten Besonderheit. Kritisiert wurde zudem eine oft unausgewogene Darstellung des Nahostkonflikts, einschließlich Verzerrungen und Fehlern zuungunsten der israelischen Seite (DISBK 2015). Zwei im Jahr 2023 veröffentlichte Studien zur Israeldarstellung in Lehrwerken für die Bundesländer Berlin und Brandenburg einerseits und zu in Nordrhein-Westfalen zugelassenen Schulbüchern andererseits bestätigten im Großen und Ganzen die Befunde der DISBK, konnten aber auch auf ausgeglichene und sachlich korrektere Bilder in neueren Lehrwerken verweisen (Amadeu-Antonio-Stiftung 2023; Kenkmann/Beck/Sadowski 2023).

Mit den Ereignissen des 7. Oktober 2023 hat die Frage eines angemessenen Herangehens an die Thematik in Schulbüchern eine zusätzliche Dimension gewonnen. Angesichts des Massakers der Hamas an Jüdinnen und Juden und des nachfolgenden Gazakrieges müssen gewohnte Darstellungsweisen stärker hinterfragt werden, etwa wenn es um die Herstellung von Gegenwartsbezügen oder die Frage der Multiperspektivität geht. Zum Mindesten ist zukünftig die Tragweite des 7. Oktober im Hinblick auf die fortdauernde Bedrohung der Existenz Israels und die Erschütterung des Sicherheitsgefühls der Israelis, aber auch die tiefe Verunsicherung von Jüdinnen und Juden in der Diaspora zu beachten. Zugleich bleibt es eine wichtige Aufgabe von Bildungsmedien, den Nahostkonflikt in seiner historischen Gewordenheit und mit seinen unterschiedlichen Facetten darzustellen, um einseitigen Lesarten vorzubeugen.

Schulbücher für den Religionsunterricht und für das Fach Ethik/Werte und Normen sind bisher bezüglich ihrer Israelbilder nicht in dem Maße beforcht worden, wie dies im Hinblick auf Geschichts-, Politik- und Geografieschulbücher der Fall ist. Einige Studien zu Lehrwerken des evangelischen Religionsunterrichts zeigen jedoch, dass der Staat Israel „stark vereinfacht“ (Dihle 2023, S. 19) und einseitig (fast nur) im Kontext des Nahostkonflikts thematisiert wird (vgl. Herbst 2022, S. 115; Spichal 2015, S. 218). Gleichzeitig steht die Bildungsmedienproduktion vor der Frage, wie „differenzierte Darstellungsperspektiven vermittelt werden [können], ohne dass Schulbücher deswegen noch umfänglicher werden müssen“ (Kloke 2017, S. 74).

Vor diesem Hintergrund untersucht der vorliegende Beitrag mittels einer inhaltlich-strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Schreier 2012; 2014; Kuckartz 2018) Darstellungen Israels als Region und/oder Staat sowie Darstellungen seiner Topografie und Gesellschaft in ausgewählten Schulbüchern der

Fächer katholische Religion und Werte und Normen.³ Der Fokus liegt auf aktuell zugelassenen niedersächsischen Schulbuchausgaben für die Sekundarstufe I, analysiert werden sowohl Schüler- als auch Lehrerbände.⁴

Zunächst sollen bestimmte Topoi im Zusammenhang mit Darstellungen des Wirkens Jesu betrachtet werden, gehen die hierbei verwendeten Landesbezeichnungen doch oftmals mit politisch-geografischen Rückprojektionen einher. Ein weiterer Befund dieses Beitrags ist die Reduzierung des Nahostkonflikts auf seine religiöse Dimension sowie die Bagatellisierung von Konflikten um heilige Stätten als ‚Streit‘. Der Nahostkonflikt spielt auch in anderen Kontexten eine (eher randständige) Rolle; hierbei kommt es ebenso zu Verkürzungen. Sporadisch wird Israel aber auch im Hinblick auf die religiösen Facetten jüdischen Lebens vor Ort erwähnt.

2. Landesbezeichnungen als Bühne für Projektionen

Lebte und wirkte Jesus in ‚Israel‘? Vermutlich mit dem Ziel, Schülerinnen und Schülern einen Anknüpfungspunkt an gegenwärtige, lebensweltlich-mediale Erfahrungen zu bieten, verwenden manche Schulbücher *aktuelle* regionale und/oder politische Bezeichnungen für den Raum, in dem sich das von den Evangelien berichtete Geschehen zutrug. *Historische* Bezeichnungen des Landes „in dem Jesus lebte“ (KATH RS SB 1, S. 108) – etwa (römische) Provinz Judäa – kommen zwar vor, werden aber nicht konsequent verwendet. Stattdessen ist häufig die Rede von ‚Israel‘: „Israel zur Zeit Jesu“ (KATH RS LB 1, S. 145), „Israel vor über 2.000 Jahren“ (ebd., S. 111), „Jesus [durchquerte] fast ganz Israel“ (KATH RS SB 2, S. 83; ähnlich KATH RS LB 2, S. 113), die Zeloten „wollten die [...] Römer [...] aus Israel vertreiben“ (KATH GYM LB 1, S. 124, Herv. d. Verf.). Es kann sich hierbei, insbesondere im theologisch markierten Diskurs-Kontext der Entstehung von Religionsschulbüchern, um einen Bezug auf den tanachischen Begriff ‚Land Israel(s)‘ – *Eretz Jisra’el* – handeln, dessen Gebrauch auch für die Zeit der

3 Das Forschungsprojekt, in dessen Rahmen dieser Beitrag entstanden ist, befasst sich mit religiös begründeten Bildern von Jüdinnen, Juden und dem Judentum im Schulbuch und Unterricht. Es nimmt das Bundesland Niedersachsen in den Fokus und ist am Leibniz-Institut für Bildungsmedien | Georg-Eckert-Institut in Braunschweig angesiedelt, als Teil des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten Verbundprojekts „Christliche Signaturen des zeitgenössischen Antisemitismus“ (Laufzeit: 2021–2025).

4 Um die Lesbarkeit des Textes nicht zu erschweren, verwenden wir Abkürzungen bei den Schulbuchverweisen. ‚KATH‘ steht für katholische Schulbücher, ‚WuN‘ für Werte-und-Normen-Schulbücher, ‚RS‘ für Realschule – stellvertretend auch für andere nichtgymnasiale Schulformen –, ‚GYM‘ für Gymnasium, ‚SB‘ für Schülerband, ‚LB‘ für Lehrerband. Die bibliografischen Angaben finden sich im Literaturverzeichnis. Bestimmte Reihen sind nicht vollständig analysiert worden, weil die Bücher zum Zeitpunkt der Analyse auf dem Markt noch nicht verfügbar waren.

Abfassung der Evangelien und der Mischna nachgewiesen ist und der sicherlich auch zur Zeit Jesu als Bezeichnung des Territoriums gang und gäbe war.⁵ Ebenso möglich erscheint jedoch eine Rückprojektion der heutigen Staatsbezeichnung in die Antike. Ein Indiz hierfür ist das komplementäre Vorkommen des Begriffs ‚Palästina‘ in manchen Darstellungen. Die durchaus existierende Unschärfe zwischen geografischer und politischer Bedeutungsebene mag den teilweise ahistorischen Gebrauch der Begriffe erleichtert haben.

Die Schulbücher schreiben eben auch von ‚Palästina‘, wenngleich viel seltener. Dies ist als historisch-geografische Bezeichnung der Region ebenfalls nicht ganz verkehrt, es bleibt aber zu weitläufig, um Leben und Wirken Jesu räumlich einzugrenzen, und bei einem Satz wie „[i]n Palästina hatte er [Kaiser Augustus] Herodes zum König der Juden eingesetzt“ (KATH RS SB 2, S. 93) handelt es sich um eine Falschzuschreibung. Es wird suggeriert, dass die Römer über ein politisches ‚Palästina‘ herrschten und dort einen König einsetzten, was historisch verkürzt ist. In diesem Kontext überrascht es in den Jesus-Kapiteln der Religionsschulbücher, dass sie nicht häufiger etwa vom ‚Heiligen Land‘ schreiben, einem Begriff, der, obzwar etwas antiquiert anmutend, im kirchlichen Kontext naheliegt und die gegenwartsbezogenen, historisch nicht korrekten politischen Bezeichnungen umgeht.

Das didaktische Ziel der erwähnten Abschnitte ist es jedenfalls, den Lernenden die Verhältnisse vor Ort zur Zeit Jesu nahezubringen, wie die katholischen Lehrerbände explizieren. Lernende sollen „die Botschaft Jesu aus seiner Umwelt und der gesellschaftlichen Situation in der damaligen Zeit heraus richtig verstehen“ (KATH GYM LB 1, S. 113; ähnlich KATH RS LB 1, S. 145). In den Schülerbänden wiederum lassen sich die Ziele aus Arbeitsaufträgen ableiten: Schülerinnen und Schüler werden etwa aufgefordert, zu recherchieren, „welche Bedeutung“ bestimmte Orte „im Leben Jesu hatten“ (KATH RS SB 1, S. 109). Welche Rolle eine Rückprojektion heutiger politischer Raumaufteilungen im Hinblick auf diese Zielbestimmung spielen soll, bleibt unklar. Die begriffliche Verwirrung birgt vielmehr die Gefahr, dass Lernende eben doch nicht die ‚damalige Zeit‘ in den Blick nehmen, sondern – zumindest was Bezeichnungen angeht – Projektionen der heutigen Zeit auf die Vergangenheit, und diese Projektionen wiederum lassen die Tendenz hin zu einer möglichst ausgewogenen und akzeptierbaren Benennung der aktuellen politischen Akteure in der Region erkennen.

Dass in den Schulbuchtexten durchaus die heutige politische Entität ‚Palästina‘⁶ gemeint sein könnte, wird z. B. deutlich, wenn manchmal politisch sensibel von ‚Israel/Palästina‘ bzw. ‚Israel und Palästina‘ als Raum des beschriebenen Geschehens die Rede ist. Überraschend sind Überschneidungen der beiden

5 Vgl. Mt 2,20–21; mGit 1, 2–3.

6 Also die palästinensischen Autonomiegebiete bzw. der 1988 von der PLO ausgerufenen, völkerrechtlich noch nicht vollkommen etablierte Staat.

Bezeichnungen und der Rückprojektionen, wie etwa im Satz „Jesus lebte [...] in einem kleinen Land, Palästina, auf dem Gebiet des heutigen Israel.“ (KATH GYM SB 1, S. 78). Der Gegenwartsbezug, den dieser Satz teilweise herstellt, ist im entsprechenden Arbeitsauftrag auf der darauffolgenden Schulbuchseite noch deutlicher gegeben: „Wo Jesus herkommt. Sammelt Informationen über Israel und Palästina und gestaltet damit ein Poster für euer Klassenzimmer.“ Hier werden also die beiden heutigen politischen Entitäten nicht nur rückprojiziert, sondern zusätzlich gleichwertig nebeneinandergestellt.⁷

Gerade letzterer Eindruck einer aus den heutigen Verhältnissen abgeleiteten Begriffsverwendung erhärtet sich in nichtgymnasialen Schulbüchern für Werte und Normen. In einem Lehrerband trägt eine Kopiervorlage den Titel „Israel und Palästina zur Zeit Jesu“ (WuN RS LB 2, S. 164–165). In einem Schülerband, in dem es um die Person Jesus von Nazareth geht, ist es vermutlich ein Redaktionsfehler, aber ein aufschlussreicher, dass der Geburtsort zweimal angegeben ist: einmal als „Bethlehem in Israel/Judäa“ und einmal „Bethlehem in Israel/Palästina“ (WuN RS SB 2, S. 130–131).

3. Nahostkonflikt, Religion und heilige Stätten

Heilige Stätten werden in den Schulbüchern als Orte dargestellt, an denen die unterschiedlichen Religionen miteinander in Kontakt treten und auch Konflikte austragen. Allerdings werden diese Konflikte mitunter auf die Ebene von ‚Streit‘ reduziert. Unklarheit herrscht in Bezug auf den Charakter des Nahostkonflikts: Manche Lehrwerke suggerieren, dass die Auseinandersetzungen im Rahmen des israelisch-palästinensischen Konflikts hauptsächlich religiös bedingt seien, was eine beträchtliche Verkürzung darstellt. Auch in diesem Kontext ist vereinzelt die Rede von ‚Streit‘.

Häufig wird in den Religionsschulbüchern die Bedeutung Abrahams (seltener Sarahs und Hagars) für die monotheistischen Religionen thematisiert. In den meisten Passagen geht es um den Dialog der Religionen, ein katholischer Lehrerband etabliert explizit „eine dialogische Perspektive auf die abrahamischen Religionen“ (KATH RS LB 2, S. 8). Im Lehrbuch KATH GYM SB 2, S. 148–149, geht es um „Abraham in Christentum, Judentum und Islam“ und die Bedeutung dieser Figur in der jeweiligen Religion. Der Text erklärt dann aber auch: „Obwohl Israelis und Araber bis heute darum streiten, wem das Land gehört, auf dem es sich befindet, ist das Grab Abrahams [...] ein heiliger Ort für Juden, Christen und Muslime.“ Hier wird also neben dem interreligiösen Aspekt auch

⁷ Korrekter ist in dieser Hinsicht die Erwähnung in Zusammenhang mit Abraham im Schülerband KATH GYM SB 2, S. 148–149. Hier wird erklärt, dass Kanaan das Land ist, „in dem heute Israelis und Palästinenser leben“.

Konflikthaftigkeit erwähnt, was im Sinne des Kontroversitätsgebots prinzipiell zu würdigen ist – der Begriff ‚streiten‘ beschreibt allerdings nur sehr oberflächlich die Auseinandersetzungen vor Ort und verharmlost diese.

Auf derselben Doppelseite steht dann ein Gespräch der (erfundenen) Jugendlichen ‚Samuel‘, ‚Salim‘ und ‚Johannes‘. Samuel freut sich darüber, dass „die Verheißungen [...] in Erfüllung gegangen“ sind: „Wir Juden bilden ein großes Volk und viele von uns leben in Israel.“ Er fügt hinzu: „Leider gibt es darum immer wieder Konflikte mit den Palästinensern“, worauf Salim antwortet: „Ja, denn wir wollen auch hier leben. Aus unserer Sicht ist es das Land unserer Vorfahren. Wir haben schon gelebt, bevor der jüdische Staat 1948 gegründet wurde.“ Interessant sind hier die Ebenen, auf denen die beiden Protagonisten argumentieren: Indem Samuel von in Erfüllung gegangenen ‚Verheißungen‘ spricht – vermutlich bezieht sich dies auf die im Anschluss geäußerte Größe des jüdischen Volkes und die Tatsache, dass ‚viele von uns‘ in Israel lebten – ist sein Argumentationsgang genuin religiös. Salim hingegen gebraucht, wenn auch leicht eingeschränkt durch die Worte ‚aus unserer Sicht‘, ein historisch begründetes, leicht nachvollziehbares Argument: ‚Wir‘, also die Palästinenser, hätten schon in dem Land gelebt, bevor Israel gegründet wurde. Das Gespräch der beiden bewegt sich also auf zwei nicht vergleichbaren Ebenen, hier der religiösen, dort der historischen, wobei die historische Argumentation ‚vernünftiger‘ klingt. Doch auch für die ‚jüdische‘ Seite, verkörpert durch Samuel, ließen sich geschichtliche Tatsachen zur Bekräftigung eines jüdischen Anspruches auf das Land ins Feld führen. Im Sinne der hier offensichtlich angestrebten Multiperspektivität und Äquivalenz der Standpunkte beim Blick auf den Konflikt wäre es angebracht gewesen, die Argumente entweder *nur* auf der historischen oder *nur* auf der religiösen Ebene austauschen zu lassen.⁸

Neben dem Text ist das Titelblatt eines Nachrichtenmagazins zu sehen, auf dem drei Jugendliche abgebildet sind, die Kippa, Kreuzkette bzw. Kufiya tragen.⁹ Im Hintergrund ist die goldene Kuppel des Felsendoms in Jerusalem zu erkennen. Der dazugehörige Arbeitsauftrag regt an, dass Schülerinnen und Schüler herausfinden, „welche Verbindung dieses Gebäude mit Abraham hat und weshalb der Ort, auf dem das Gebäude steht, ein Streitpunkt zwischen Muslimen und Juden ist.“ Die Doppelseite insgesamt rahmt somit den Nahostkonflikt religiös – von Abraham und seinem Grab auf ‚umstrittenem‘ Boden, über die vermeintlichen Verheißungserfüllungen bis hin zu einem Arbeitsauftrag, der sich auf ‚Streit‘ zwischen *Muslimen und Juden* (nicht etwa Palästinensern und jüdischen Israelis)

8 Samuel könnte zum Beispiel auf die Existenz eines jüdischen Gemeinwesens in Palästina vor dessen Zerstörung durch die Römer oder auf die fortgeführte Präsenz des ‚alten‘ Jischuw durch die Jahrhunderte verweisen.

9 Sind Kippa und Kreuz religiöse Symbole, so handelt es sich bei der Kufiya um ein Kleidungsstück, das nicht religiös eingeordnet werden kann. Dies expliziert der Lehrband KATH GYM LB 2, S. 213: „Kufiya (als Sonnenschutz bzw. politisches Statement getragen von arabischen/palästinensischen Männern, auch ‚Palästinensertuch‘ genannt)“.

um eine andere heilige Stätte, den Felsendom, bezieht. Dies birgt die Gefahr der Vermittlung einer einseitigen Vorstellung vom Nahostkonflikt als einem vor allem aus religiösen Motiven entsprungenen Konflikt. Ein nichtgymnasialer katholischer Lehrerband geht in dieselbe Richtung. In KATH RS LB 1 gibt es einen Arbeitsauftrag über die „Beschreibung der religiösen Stätten der drei abrahamischen Religionen und ihrer Lage in der heiligen Stadt, *die zu Konflikten führen.*“ (S. 225, Herv. d. Verf.).

Zudem fällt hier insgesamt auf, dass das Christentum als dritte „abrahamische“ Religion in Zusammenhang mit dem Nahostkonflikt *nicht* vorkommt, obwohl auch die christliche arabische bzw. palästinensische Bevölkerung auf dem Gebiet lebt und in den Konflikt involviert ist. Das christliche Schulbuch stellt damit das Christentum als Nicht-Konfliktpartei dar und suggeriert somit Überparteilichkeit bzw. Neutralität.

Eine Verbindung zwischen heiligen Stätten und konflikthafter Auseinandersetzungen bis hin zum Nahostkonflikt ist auch in Lehrwerken für Werte und Normen zu finden. Der Lehrerband WuN RS LB 1 beispielsweise erwähnt zunächst die „Konzentration heiliger Stätten von Judentum, Christentum und Islam in Jerusalem“, bezieht sich aber dann auch darauf, dass „Nachrichten des Nahostkonflikts [...] die Schülerinnen und Schüler erreichen“ (S. 196). Lehrkräften empfiehlt das Buch, aktuelle Ereignisse im Unterricht aufzugreifen, es lädt also dazu ein, einen Gegenwartsbezug herzustellen. Wenn der Text schließlich anmerkt, dass für Lernende „die Kenntnis und Bedeutung der heiligen Stätten für jede Religion Voraussetzung [ist], um das Konfliktpotenzial zu verstehen und sich eine eigene differenzierte Meinung bilden zu können“ (ebd.), lässt er die Vermutung zu, dass die Wurzeln des israelisch-palästinensischen Konflikts religiös begründet seien.

Es ist nicht von der Hand zu weisen, dass das religiöse Element eine von mehreren Dimensionen des Nahostkonflikts darstellt und hierbei religiöse Stätten eine Rolle spielen. Dabei gibt es jedoch zweierlei zu bedenken: Zum einen die häufige Instrumentalisierung religiöser Gefühle für politische Absichten bzw. die Vermischung religiöser und nationaler, politischer Motive, wie sich insbesondere in den Auseinandersetzungen der jüngeren Geschichte um den Tempelberg bzw. die Al-Aqsa-Moschee zeigt. Zum anderen resultiert aus der räumlichen Nähe religiöser Stätten verschiedener Glaubensrichtungen nicht automatisch ein Konflikt zwischen ‚den‘ Religionen. Die relative Nähe der Grabeskirche zur Klagemauer hat zum Beispiel noch keinen Anlass zu erheblichem ‚Streit‘ zwischen Christen

und Juden geliefert, wenngleich es aus unterschiedlichen Gründen bisweilen zu Auseinandersetzungen zwischen israelischer Polizei und christlichen Priestern oder Mönchen kommt (vgl. Bildungswerk 2018).¹⁰

4. Andere Erwähnungen des Nahostkonflikts

Auch abseits des Zusammenhanges zwischen heiligen Stätten und Spannungen zwischen ‚den Religionen‘ erwähnen Schulbücher den Nahostkonflikt, explizieren aber seine Hintergründe nicht. Die Knappheit der Informationen kann auf die entsprechenden Lehrpläne zurückgeführt werden, die den Nahostkonflikt bzw. den israelisch-palästinensischen Konflikt *nicht* erwähnen (vgl. Lehrpläne im Literaturverzeichnis sowie Spichal 2015, S. 218–219). Es entsteht in den (knappen) Schulbuchpassagen allerdings der Eindruck, dass man hier auf ein Allgemeinwissen der Lernenden in Bezug auf den Nahostkonflikt aufbaut. Inwiefern dieses Vorwissen tatsächlich gegeben ist und vor allem wie es ausgerichtet ist, ist jedoch angesichts aktueller polarisierter gesellschaftlicher Diskurse fraglich. Zudem eröffnet manche Unklarheit das Risiko verkürzter Schlüsse beispielsweise in der Richtung, dass der Konflikt einfach zu lösen sei. Dies legen normative Ablehnungen etwa der Sperranlagen zwischen Israel und den palästinensischen Gebieten oder normative Plädoyers für Frieden nahe, wenn dabei die Komplexität des Konflikts ignoriert wird.

Der Nahostkonflikt wird im Kontext des Themas „Symbolische Sprache in Bildern“ in einem Schülerband erwähnt (KATH RS SB 1, S. 219). Zu sehen ist das Graffiti von der Friedenstaube mit schusssicherer Weste von Banksy; die Bildunterschrift spezifiziert, dass sich dieses Bild „auf einer Betonmauer in Bethlehem“ befindet, und dass diese Mauer „Israel und Palästina [trennt]. Beide Länder leben seit langer Zeit im Streit [sic!] miteinander.“ Einer der Arbeitsaufträge lautet dann „Das Bild [...] von Banksy befindet sich auf einer Grenzmauer. Erkläre, warum der Künstler auf eine solche Mauer ein Symbol des Friedens gesprüht hat.“ Eine mögliche Antwort, die sehr verkürzt ausfällt, gibt der entsprechende Lehrerband vor: „Mauern halten Menschen von anderen Menschen ab und unterbinden jeglichen Kontakt. So verhält es sich mit der Mauer in Israel. Eine Mauer verhindert jegliche Form von Frieden und Friedensverhandlungen“ (KATH RS LB 1, S. 285). Hier werden zwar die Sperranlagen als Symbol für den Konflikt

10 Im Kontext der Rede vom Konfliktpotenzial heiliger Stätten im Nahen Osten kann auf das komplexe, schriftlich fixierte oder auch ‚nur‘ traditionell bewahrte Regelwerk verwiesen werden, das den ‚Status quo‘ des Umgangs der Religionen mit den jeweils beanspruchten und teilweise gemeinsam genutzten religiösen Orten sichert. Die Herausforderung und nicht selten auch der Bruch der Regeln sind freilich Teil des Umgangs miteinander an diesen Orten. Vgl. hierzu den Katalog zum israelischen Beitrag zur Biennale in Venedig 2018 von Finkelman u. a.

behandelt – schließlich geht es in der Einheit um symbolische Sprache –, es wird aber auch suggeriert, dass vor allem die „Mauer“ dafür verantwortlich ist, dass Friedensverhandlungen zwischen Israelis und Palästinensern scheitern oder gar nicht erst aufgenommen werden. Die dem Bauwerk innewohnende Ambivalenz – einerseits schützt sie das israelische Kernland nachweislich vor Terroranschlägen, andererseits schafft sie *facts on the ground* zugunsten Israels und erschwert die Bewegungsfreiheit der dort lebenden palästinensischen Bevölkerung – wird unterschlagen. Dabei wären gerade Hinweise auf diese Gemengelage gut geeignet, die Komplexität des israelisch-palästinensischen Konflikts auch jenseits religiöser Faktoren oder wohlmeinender ‚Mauern-verhindern...‘-Plädoyers zu verdeutlichen.¹¹

Ein Werte-und-Normen-Schülerband erwähnt Israel in Zusammenhang mit dem Wirken der Vereinten Nationen, stellt das Land also in einem politischen Kontext dar. Auf der Schulbuchseite geht es um den aktuellen Krieg in der Ukraine und um die Frage, warum die UN keine Maßnahmen gegen Russland trifft. Das Schulbuch zeigt, dass es an den Interessen der Länder liegt, die im Sicherheitsrat der UN vertreten sind: „Ebenso wie die USA ihre Interessen dadurch verteidigen, den vielen Resolutionen gegen Israel oder andere Alliierte zu widersprechen oder sie zu blockieren, so nutzt auch Russland [...] sein Recht auf Einspruch.“ (WuN GYM SB 3, S. 135). Auch wenn die Dysbalance im Sicherheitsrat der UN sicherlich gegeben ist und das Vetorecht Handlungsmöglichkeiten der internationalen Organisation reduziert, ist es vor dem Hintergrund des russischen Angriffskriegs gegen die Ukraine fragwürdig, das Abstimmungsverhalten Russlands mit dem der USA gegenüber Israel gleichzusetzen, wie im Text impliziert. Auch bieten sich in einer derartigen Darstellung Anknüpfungspunkte an Verschwörungserzählungen, etwa der vom vermeintlich immensen jüdischen Einfluss auf die US-amerikanische Außenpolitik. Auf der darauffolgenden Seite geht es dann nicht mehr um internationale Politik, sondern es werden Friedensprojekte vorgestellt, von denen zwei einen israelischen Kontext haben: die Jad-be-Jad-Schule in Jerusalem, in der „arabische und jüdische Kinder gemeinsam“ lernen, sowie das von Edward Said und Daniel Barenboim gegründete „West-Eastern Divan Orchester“ (WuN GYM SB 3, S. 136).

11 Banksys Grafitto „Flower Thrower“ (2005), das sich östlich von Bethlehem befindet, wird in einem anderen katholischen Schulbuch abgebildet, die Bildunterschrift macht allerdings diesmal keine Ortsangabe. Lernende werden angeregt zu diskutieren, „inwiefern dieses Kunstwerk eine Darstellung von christlichem Handeln in der Gesellschaft sein kann“ (KATH GYM SB 3, S. 119). Auch wenn dies aus christlicher Sicht eine nachvollziehbare Position ist, fehlen zur besseren Einordnung der Verhältnisse *vor Ort* Hintergrundinformationen über den Konflikt und das Kunstwerk selbst.

5. Andere Facetten Israels

Schulbücher werfen nicht zuletzt einen Blick auf das heutige Israel und vereinzelt auch auf die palästinensische Gesellschaft, ohne dabei den Nahostkonflikt zu thematisieren. In den Religionsschulbüchern steht in diesem Zusammenhang das religiöse Judentum in seiner orthodoxen und liberalen Ausprägung im Fokus, es gibt aber kaum Hinweise auf das säkulare Judentum. In Werte-und-Normen-Schulbüchern wiederum wird Israel auch in nicht-religiösen Kontexten erwähnt, beispielsweise in Zusammenhang mit ökologischer Nachhaltigkeit. Die Schulbücher geben zudem Perspektiven der einzelnen Religionen auf Orte in Israel (insbesondere Jerusalem) wieder, ohne diesmal auf Konflikthafes einzugehen. Vereinzelt wird die Bedeutung Israels für Jüdinnen und Juden angesichts von Antisemitismus hervorgehoben.

Knappe Informationen über das heutige Israel bzw. (sehr selten) die palästinensischen Autonomiegebiete finden sich nicht als gesonderte Kapitel, sondern vielmehr verstreut über den ganzen Umfang der Schulbücher beider Fächer und in unterschiedlichen Kontexten. Lehrende und Lernende erfahren beispielsweise, dass Hebräisch „[i]n der modernen Form ‚Ivrit‘ [...] heute die Amtssprache in Israel“ (KATH RS LB 1, S. 102) ist und dass zu Chanukka „in Israel schulfrei“ (KATH GYM LB 1, S. 240) ist, sie können das Lied „Shalom chaverim“, dessen „Text und Melodie aus Israel“ stammen, anhand der Musiknoten nachsingen (KATH RS SB 1, S. 89); in zwei Schulbüchern sind zudem Sprichwörter „aus Israel“ zitiert (KATH RS SB 1, S. 227; WuN GYM SB 1, S. 132). Ein Schulbuch erwähnt die Holocaust-Gedenkstätte Yad Vashem in Jerusalem (KATH GYM SB 3, S. 42; 44). Ein anderes Schulbuch zitiert die Aussage der Jugendlichen „Juliana, 15, Palästina“ über zwischenmenschlichen Respekt (WuN GYM SB 1, S. 140).

In den katholischen Schulbüchern erfolgen ausführlichere Bezugnahmen auf Israel stets in Zusammenhang mit religiösen Inhalten. Sie geben Anlass, das Judentum als Religion in unterschiedlichen Facetten zu zeigen. Ein Lehrerband beschreibt dieses Ziel wie folgt: „Die Lernenden können sich vertiefend mit den orthodoxen und liberalen Strömungen im Judentum [...] beschäftigen“ (KATH RS LB 2, S. 178). Im selben, „Alternative Ideen“ (zur Unterrichtsgestaltung) überschriebenen Absatz, heißt es dann aber zwei Zeilen weiter, dass Schülerinnen und Schüler „beispielhaft den Lebensalltag in Israel in der Spannung zwischen radikalem und liberalem Judentum untersuchen [können]“ (ebd.). Es handelt sich erkennbar um zwei unterschiedliche Ebenen, doch insinuiert die Nähe des Begriffspaares ‚orthodox und liberal‘ (im allgemeinen jüdischen Kontext) zum Begriffspaar ‚radikal und liberal‘ (im spezifisch israelischen Kontext) eine Gleichsetzung von ‚orthodox‘ und ‚radikal‘. Die Wortgleichheit von ‚liberal‘ in beiden Vorschlägen verdeckt, dass es sich bei der ersten Verwendung um eine genuin religiöse Bezeichnung handelt (im Sinne eines Reformjudentums), während beim zweiten eine politisch-gesellschaftliche Gruppe gemeint ist, nämlich vermutlich

die säkularen Juden in Israel. Problematischer ist jedoch die hier evozierte Nähe von orthodoxem und ‚radikalem‘ Judentum, zumal der Inhalt des generell eher in politischem Sinne gebrauchten Begriffs ‚radikal‘ hier nicht näher beschrieben wird. So wird der Eindruck vermittelt, dass orthodoxe Juden zwangsläufig radikal seien, was weder in politischer Hinsicht zutrifft noch im spezifischen politisch-gesellschaftlichen Kontext Israels Allgemeingültigkeit beanspruchen kann. Für diese Vermengung der Begriffe verantwortlich ist vermutlich auch der Umstand, dass in denselben Vorschlägen zur Unterrichtsgestaltung auf den Islam eingegangen wird und dabei ebenfalls der Begriff ‚radikal‘ verwendet wird: Die Schülerinnen und Schüler können „aktuelle Beispiele für die *missbräuchliche Umsetzung eines* sogenannten ‚radikalen Islams‘ in verschiedenen Ländern auf der Welt recherchieren“ (ebd., Herv. d. Verf.). Es ist verwunderlich, warum die an dieser Stelle sprachlich zum Ausdruck gebrachte Vorsicht im Hinblick auf die Darstellung des Islam nicht auch bei der vorherigen Behandlung des Judentums bzw. Israels obwaltet hat.¹²

Einige katholische Schulbücher befassen sich mit ‚Jom Kippur in Israel‘. In einem Schülerband ist das Foto einer leeren Straße zu sehen, es trägt die Bildunterschrift „Jom-Kippur-Fest: Das öffentliche Leben ruht in Israel“ (KATH RS SB 1, S. 95). Ein weiterer, gymnasialer Lehrerband widmet diesem Thema eine ganze Seite und verweist dabei auch auf religiöse Vielfalt in Israel. Es wird ein Text von Henryk M. Broder wiedergegeben, in dem der Autor rhetorisch fragt: „Eine Welt ohne Parkplatzgerangel und Straßenlärm, ohne Fernseh Müll oder Soundschrott aus dem Radio – eine Utopie?“ (KATH GYM LB 1, S. 239). Er antwortet: „Nein, friedliche Wirklichkeit in Tel Aviv“. Im Text schreibt er darüber, dass an Jom Kippur „die frommen Juden in den Synagogen beten“ und „die weltlichen in der Stadt spazieren [gehen]“. In Jaffo, „wo Christen, Muslime und Juden leben, findet Jom Kippur mitten im Ramadan statt“ und „[w]ährend die Juden und die Muslime fasten, nutzen die christlichen Araber den Feiertag, um sich etwas Gutes zu gönnen.“ Im selben Lehrerband gibt es eine weitere Seite, die den Titel „Speisegesetz und Sabbatruhe“ trägt und dem jüdischen (religiösen) Alltag gewidmet ist (ebd., S. 245). Aus orthodoxer Sicht beschreibt diesen Alltag Israel M. Lau, ehemaliger Oberrabbiner in Israel. Eine liberale Perspektive trägt Andreas Nachama, Vorsitzender der Jüdischen Gemeinde Berlin, bei. Schülerinnen und Schüler werden in dem im Lehrerband vorgeschlagenen Arbeitsauftrag aufgefordert, den Umgang der beiden mit den Speisegesetzen und der Sabbatruhe zu vergleichen.

Eine Schulbuchseite, auf der ein Text des israelischen Schriftstellers Amos Oz über das Jerusalem seiner Kindheit in den 1940er wiedergegeben wird, sticht im Sample dadurch hervor, dass die Stadt einmal als Ort von Vielfalt und

12 Das mit dem hier zitierten Lehrerband korrespondierende Lehrwerk für Schülerinnen und Schüler KATH RS SB 2 greift die ‚alternativen‘ Vorschläge zur Unterrichtsgestaltung nicht auf.

Kosmopolitismus über die Religion hinaus dargestellt wird. Oz schreibt über arabische, armenische, deutsche, amerikanische und griechische Stadtteile und darüber, dass es damals in der Stadt „zwar Spannung, aber keine Gewalt“ gab. Die Bezugnahme auf Religion und Gott fehlt nicht, der Text trägt schließlich den Titel „Wer hat den wahren Glauben?“, aber die Antwort auf diese Frage wird auf einer humorvollen Ebene gegeben und die Handlung spielt einmal nicht in der Umgebung einer heiligen Stätte, sondern „in einem kleinen Straßencafé“ (KATH GYM SB 3, S. 138).

In den Schulbüchern für Werte und Normen sind die Erwähnungen Israels sporadisch und knapp, der Kontext ist hier meistens nicht-religiös. In einem Schülerband für das Gymnasium wird Israel einmal in Zusammenhang mit dem „World Happiness Report 2022“ erwähnt, wo es den neunten Platz belegt, während Deutschland sich auf Platz 14 befindet (WuN GYM SB 3, S. 31). Im selben Schulbuch geht es an anderer Stelle um Nachhaltigkeit und den Erdüberlastungstag – also um jenen Tag im Jahr, an dem die Menschen in unterschiedlichen Ländern „die Ressourcen verbraucht [haben], die [ihnen] bei nachhaltiger Nutzung für das gesamte Jahr zur Verfügung gestanden hätten.“ Der 4. Mai wird als Erdüberlastungstag sowohl in Israel als auch in Deutschland gezeigt (ebd., S. 82). Das Kapitel „Religiöses Leben kennenlernen“ gibt in einem Lehrerband für Werte und Normen Anlass zu einer Recherche der Lernenden über Kleidung, Essen, Getränke und Umgangsformen bei einer fiktiven Reise nach Israel (WuN RS LB 1, S. 194).

Die Schulbücher gehen aber auch auf die Perspektive einzelner Religionen auf Jerusalem ein, ohne automatisch Konflikthaftigkeit um die heiligen Stätten zu erwähnen. Die jüdische Perspektive äußert in KATH RS SB 1 ‚Levin‘, ein (erfundener) deutscher Jugendlicher, der seiner Klasse „seine Religion vor[stellt]“ (S. 86). Neben dem Text, in dem es um Glaubensinhalte und Ritus geht, sind zwei Fotos zu sehen. Dazu sagt Levin: „Auf dem einen [Foto] seht ihr mich mit meinen Freunden an der Westmauer in Jerusalem. [...] Das andere ist ein Blick auf einen Ausschnitt des jüdischen Teils der Jerusalemer Altstadt.“ In einem Schulbuch für Werte und Normen ist es wiederum ‚Sarah‘, die ihrer Klasse Eindrücke aus Israel, insbesondere von den jüdischen Facetten Jerusalems, vorstellt (WuN GYM SB 1, S. 162). Sarahs Religionszugehörigkeit wird nicht spezifiziert. In einem katholischen Schülerband geht es ferner um die Bedeutung Jerusalems für die Muslime und Muhammads „Nachtreise von Mekka nach Jerusalem“ (KATH RS SB 1, S. 173) bzw. um den Felsendom, dem „älteste[n] muslimische[n] Bau in Jerusalem“ (ebd., 243). In dem entsprechenden Lehrerband wird erklärt, dass der Felsendom „als eines der islamischen Hauptheiligtümer“ gilt (KATH RS LB 1, S. 115), aber auch, dass der Felsen in diesem Dom in der „volkstümliche[n] jüdische[n] Tradition“ eine besondere Rolle spielt, jedoch „[i]n der neuen archäologischen Forschung [...] umstritten [ist], in welchem Verhältnis sich der

Felsen zu den vorherigen Tempelbauten befand.“ Die Bedeutung Jerusalems für das Christentum wird in den oben erwähnten Jesus-Kapiteln deutlich (z. B. in KATH GYM LB 1, S. 133).

Eine weitere Erwähnung Israels findet sich in einem katholischen nicht-gymnasialen Schülerband, in dem auch die Bedeutung des Landes für Jüdinnen und Juden weltweit angesichts von Antisemitismus hervorgehoben wird. Im Schulbuch unterhalten sich drei (erfundene) Jugendliche auf dem Schulhof in Deutschland über ihre Weihnachtsferien, sie vergleichen die jeweiligen Feste und Traditionen (KATH RS SB 2, S. 158–159). ‚Christina‘, ‚Soraya‘ und ‚Noah‘ sind Angehörige der drei monotheistischen Religionen, wie ihre Äußerungen schließen lassen. Noah, der jüdische Jugendliche, erzählt über seine Familie, die sich nach der nationalsozialistischen Verfolgung dazu entschieden habe, nach Deutschland zurückzukehren (ebd., S. 162–163). „Trotzdem gibt es immer wieder die gleichen Vorurteile“, sagt Noah. „Viele Freunde von mir [...] haben Angst vor anderen Menschen, die sie beleidigen und angreifen. Meine Tante ist deswegen vor vier Jahren nach Israel gezogen“ (ebd., 162). Zum Abschluss des Gesprächs bezieht sich Noah noch einmal auf Israel und unterstreicht, „ich bin für die Politik im Land Israel nicht verantwortlich“ (ebd., 163). Interessant ist hierbei, dass anscheinend auf Vorwissen der Lernenden aufgebaut und deren kritische Einstellung zur „Politik im Land Israel [sic!]“ vorausgesetzt wird, denn worin letztere besteht und warum Noah sich hier verteidigen zu müssen glaubt, geht aus dem Text nicht hervor.¹³ Gleichzeitig schickt sich der Schulbuchtext an, ein antisemitisches Vorurteil – Jüdinnen und Juden seien generell für die Politik des Staates Israel verantwortlich – zurückzuweisen, indem diese Haltung in der Aussage Noahs implizit benannt und gleichzeitig entkräftet wird.¹⁴ Doch wird weder auf den Charakter des Vorurteils verwiesen, noch wird es überhaupt als ein solches deutlich.¹⁵ Es bliebe also zu diskutieren, ob diese Strategie klug gewählt ist, bringt sie doch ein Element in den Text, das ohne hinreichende Diskussion bzw. Dekonstruktion im Unterricht unscharf bzw. missverständlich bleiben kann.

13 Die Aussage Noahs wird der Textlogik folgend von der davorstehenden Darlegung Sorayas veranlasst, die es ablehnt, mit „fundamentalistische[n] Muslimen“ identifiziert zu werden, die diejenigen „töten [...], die anders denken als sie“.

14 Der zweite Teil von ‚Noahs‘ Einlassung besteht in dem Satz: „Ich bin ein Jude hier in Deutschland.“

15 Hingegen spricht Soraya explizit von einem Vorurteil und benennt dessen Inhalt: „Hier kommen dann wieder diese Vorurteile. Alle Muslime müssen so wie diese fundamentalistischen Muslime sein. Sind sie aber nicht.“

6. Einordnung und Schluss

In den analysierten Schulbüchern kann insgesamt kein konzises Bild von Israel bzw. dem Nahostkonflikt identifiziert werden, vielmehr sind es kurze Erwähnungen in unterschiedlichen Kontexten, was sicherlich auf die Abwesenheit dieser Themen in den entsprechenden Lehrplänen zurückzuführen ist. Dass das Land, der Konflikt und auch Vielfalt in Israel jenseits des Konflikthaften ‚trotzdem‘ erwähnt werden, kann auch als Versuch betrachtet werden, auf knappem Raum diese Thematik zumindest zu streifen. Vermutlich ist es aber gerade der Knappheit – und vielleicht auch der Schulstufe – geschuldet, dass es zu inhaltlichen Verkürzungen kommt oder Kausalitäten impliziert werden, die Komplexität über Gebühr reduzieren.

Dieser Beitrag hat zum einen gezeigt, wie Bezeichnungen des Landes, in dem Jesus lebte, in den untersuchten Schulbüchern für den katholischen Religionsunterricht und das Fach Werte und Normen als Bühne für Projektionen dienen können. Deutlich wird es etwa, wenn in Bezug auf die Zeit Jesu nicht oder selten die historischen Bezeichnungen verwendet werden und stattdessen von ‚Israel‘ und/oder ‚Palästina‘ die Rede ist. Eine metonymische, aus dem christlichen Diskurskontext heraus verständliche Verwendung des Begriffs ‚Israel‘ (im Sinne von *Eretz Jisra'el*) für das Land der Juden zu Jesu Zeiten ist nicht auszuschließen – möglich ist aber auch, dass es sich um eine Rückprojektion handelt. Letzteres kontrastiert mit dem didaktischen Ziel, das in Arbeitsaufträgen und Lehrerbänden formuliert wird, dass Lernende die Verhältnisse *zur Zeit Jesu* kennenlernen. Darüber hinaus wird eine Tendenz der Schulbücher sichtbar, zwischen ‚Israel‘ und ‚Palästina‘ (auch rückwirkend, wenn es um die Antike geht) Gleichwertigkeit zu konstruieren. Dies zeugt einerseits von einem vorsichtigen Umgang mit einem Sujet, das die Bildungsmedienproduktion aufgrund der aktuellen politischen und gesellschaftlichen Polarisierung vor konkrete Herausforderungen stellt (vgl. Chiriac 2024, S. 227). Andererseits stellt es eine Verkürzung dar, wenn in den Schulbüchern an keiner Stelle deutlich wird, in welchem Verhältnis das heutige Israel/Palästina zum früheren Land, in dem Jesus lebte, steht.

Verkürzungen sind auch gegeben, wenn Konflikte um heilige Stätten oder gar der israelisch-palästinensische Konflikt bzw. der Nahostkonflikt als ‚Streit‘ bagatellisiert oder auf ‚religiöse‘ Auseinandersetzungen reduziert werden. Begleitet werden derartige Vereinfachungen mitunter von normativen Friedensplädoyers, die politische Interessen und Auseinandersetzungen einer Vielfalt von Akteuren in der Region ausblenden und den falschen Eindruck erwecken, einfache Lösungen seien verfügbar. Die Gefahr, die sich dahinter verbirgt, ist, dass sachliche Darstellungen des Konflikts in seiner Komplexität durch politisch bedingte, normative Stellungnahmen von Stellungnahmen ersetzt werden. Auffällig ist in

diesem Zusammenhang etwa das Fehlen von Bezugnahmen auf die christliche Bevölkerung vor Ort, wodurch eine ‚Neutralität‘ des Christentums im Konflikt suggeriert wird.

Vereinzel greifen Schulbücher Motive kritisch auf, die Anschlusspotenzial für Antisemitismus bieten können („Juden = Israel“). Dies ist insofern zu würdigen, als der Unterricht durch die Entschärfung von Vorurteilen zur Prävention beitragen soll. Die Frage ist hier allerdings, inwiefern die aufgeworfenen Diskursfragmente didaktisch wieder eingefangen werden (können).

Literatur

Wissenschaftliche Literatur

- Albert, Mathias/Quenzel, Gudrun/de Moll, Frederick et al. (2024): Jugend 2024. 19. Shell Jugendstudie. Weinheim und Basel. (hier: Zusammenfassung, S. 15. https://www.shell.de/about-us/initiatives/shell-youth-study-2024/_jcr_content/root/main/section/simple/call_to_action/links/item0.stream/1730903501282/d8b545435fc2799eb6044e48b4a9fcc80b95b2d/ap-shell-jugendstudie-zusammenfassung-barrierefrei.pdf (Abfrage: 9. Dezember 2024)).
- Amadeu Antonio Stiftung/Mideast Freedom Forum Berlin (Hrsg.) (2023): Darstellung Israels in Schulbüchern nach dem Rahmenlehrplan Berlin-Brandenburg. Eine Analyse ausgewählter Materialien der Fächer Geschichte, Politik und Gesellschaftswissenschaften – Sekundarstufe I. Berlin. <https://www.amadeu-antonio-stiftung.de/wp-content/uploads/2023/06/schulbuchanalyse-israelbild-in-berlin-brandenburg.pdf> (Abfrage: 15. Juli 2024).
- Bildungswerk der Erzdiözese Köln e.V. (Hrsg.): Protest gegen Restaurierung einer Kapelle. Veröffentlicht am 24. Oktober 2018 auf Domradio.de. <https://www.domradio.de/artikel/zusammenstoese-der-jerusalem-er-grabeskirche> (Abfrage: 10. Juli 2024).
- Chiriac, Christine (2024): „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.
- Deutsch-Israelische Schulbuchkommission (Hrsg.) (1985): Deutsch-israelische Schulbuchempfehlungen. Zur Darstellung der jüdischen Geschichte sowie der Geschichte und Geografie Israels in Schulbüchern der Bundesrepublik Deutschland. Zur Darstellung der deutschen Geschichte und der Geografie der Bundesrepublik Deutschland in israelischen Schulbüchern. Braunschweig: Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung.
- Deutsch-Israelische Schulbuchkommission (Hrsg.) (2015): Deutsch-israelische Schulbuchempfehlungen. Göttingen: V&R unipress.
- Dihle, Ariane (2023): Verzerrte Bilder. Antijüdische Darstellungen finden sich auch in aktuellen Religionsbüchern. In: *zeitzeichen* 4, S. 18–20: <https://zeitzeichen.net/node/10347> (Abfrage: 15. Juli 2024).
- Finkelman, Ifat/Pinto Fdeda, Deborah/Sagiv, Oren/Coen-Uzzielli, Tania (Hrsg.) (2018): In Statu Quo. Structures of Negotiation. Berlin: Hatje Cantz.
- Herbst, Jan-Hendrik (2022): Unterrichtsmaterialien als Ort der Ideologieproduktion? Perspektiven kritischer Religionsbuchanalyse in der Gegenwart. In: *Theo-Web* 21(1), S. 115–134. <https://doi.org/10.23770/tw0238> (Abfrage: 27. Mai 2024).
- Kenkmann, Alfons/Beck, David/Sadowski, Dirk (2023): Israel und der Nahostkonflikt. In: Leibniz-Institut für Bildungsmedien | Georg-Eckert-Institut (Hrsg.): Darstellungen der jüdischen Geschichte, Kultur und Religion in Schulbüchern des Landes Nordrhein-Westfalen. Abschlussbericht. Braunschweig, S. 128–140. https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/darstellung_juedische_geschichte_kultur_religion_schulbuecher_nrw_abschlussbericht_gei_januar_2023.pdf (Abfrage: 27. Mai 2024).

- Kloke, Martin (2017): Tatsachen und Legenden. Juden, Judentum und Israel in deutschen Schulbüchern. In: Zeitschrift für Theologie und Gemeinde (ZThG) 22, S. 66–76. <https://www.gftp.de/downloads-und-dokumente/send/47-zthg-22-2017/621-gesamt> (Abfrage: 27. Mai 2024).
- Kuckartz, Udo (2018): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 4. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.
- Otto, Marcus (2023): Bildung als Institution und die Bildungsmedien der Gesellschaft. Oder: Versuch einer gesellschaftstheoretischen Verankerung des (Bildungs-)Mediums Schulbuch. In: Journal of Educational Media, Memory, and Society 15(2), S. 71–94.
- Schreier, Margrit (2012): Qualitative Content Analysis in practice. London: SAGE Publication.
- Schreier, Margrit (2014): Varianten qualitativer Inhaltsanalyse. Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten. In: Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, 15(1), Art. 18.
- Spichal, Julia (2015): Vorurteile gegen Juden im christlichen Religionsunterricht. Eine qualitative Inhaltsanalyse ausgewählter Lehrpläne und Schulbücher in Deutschland und Österreich. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Schulbücher und Abkürzungen

Schülerbände

- KATH RS SB 1: Glahe-Assauer, Nicole et al. (2022): Leben gestalten 1. 1. Auflage. Stuttgart: Klett.
- KATH RS SB 2: Glahe-Assauer, Nicole et al. (2023): Leben gestalten 2. 1. Auflage. Stuttgart: Klett.
- KATH GYM SB 1: Bosold, Iris et al. (2017): Mittendrin. Lernlandschaften Religion 5/6. 1. Auflage. Berlin: Kösel.
- KATH GYM SB 2: Bosold, Iris et al. (2020): Mittendrin. Lernlandschaften Religion 7/8. 1. Auflage. Berlin: Kösel.
- KATH GYM SB 3: Bosold, Iris et al. (2023): Mittendrin. Lernlandschaften Religion 9/10. 1. Auflage. Berlin: Kösel.
- WuN RS SB 1: Boczian, Thomas et al. (2019): Wege finden 1. 1. Auflage. Stuttgart: Klett.
- WuN RS SB 2: Boczian, Thomas et al. (2020): Wege finden 2. 1. Auflage. Stuttgart: Klett.
- WuN RS SB 3: Boczian, Thomas et al. (2021): Wege finden 3. 1. Auflage. Stuttgart: Klett.
- WuN GYM SB 1: Peters, Jörg et al. (2022): Lebenswert 1. 1. Auflage, 5. Druck. Bamberg: C.C. Buchner.
- WuN GYM SB 2: Peters, Jörg et al. (2022): Lebenswert 2. 1. Auflage, 1. Druck. Bamberg: C.C. Buchner.
- WuN GYM SB 3: Peters, Jörg et al. (2022): Lebenswert 3. 1. Auflage, 1. Druck. Bamberg: C.C. Buchner.

Lehrerbände

- KATH RS LB 1: Glahe-Assauer, Nicole et al. (2022): Leben gestalten 1. Handreichungen für den Unterricht. 1. Auflage. Stuttgart: Klett.
- KATH RS LB 2: Glahe-Assauer, Nicole et al. (2023): Leben gestalten 2. Handreichungen für den Unterricht. 1. Auflage. Stuttgart: Klett.
- KATH GYM LB 1: Bosold, Iris et al. (2018): Mittendrin. Lernlandschaften Religion 5/6. Lehrerkommentar. 1. Auflage. Berlin: Kösel.
- KATH GYM LB 2: Bosold, Iris et al. (2022): Mittendrin. Lernlandschaften Religion 7/8. Lehrerkommentar. 1. Auflage. Kösel.
- WuN RS LB 1: Boczian, Thomas et al. (2019): Wege finden 1. Lehrerband. 1. Auflage. Stuttgart: Klett.
- WuN RS LB 2: Boczian, Thomas et al. (2020): Wege finden 2. Lehrerband. 1. Auflage. Stuttgart: Klett.
- WuN RS LB 3: Boczian, Thomas et al. (2021): Wege finden 3. Lehrerband. 1. Auflage. Stuttgart: Klett.
- WuN GYM LB 1: Peters, Jörg et al. (2018): Lebenswert neu 1. click & teach. 1. Auflage. Bamberg: C.C. Buchner. <https://www.ccbuchner.de/produkt/lebenswert-neu-click-und-teach-1-el-5942> (Abfrage: 9. Dezember 2024).

WuN GYM LB 2: Peters, Jörg et al. (2023): Lebenswert neu 2. click & teach. 1. Auflage. Bamberg. C.C. Buchner. <https://www.ccbuchner.de/produkt/lebenswert-neu-click-und-teach-2-el-5945> (Abfrage: 9. Dezember 2024)

Lehrpläne

Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) (2020): Katholische Religion. Kerncurriculum für die Realschule, Schuljahrgänge 5–10. <https://cuvo.nibis.de/cuvo.php?p=download&upload=241> (Abfrage: 15. Juli 2024).

Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) (2016): Katholische Religion. Kerncurriculum für das Gymnasium, Schuljahrgänge 5–10. <https://cuvo.nibis.de/cuvo.php?p=download&upload=59> (Abfrage: 15. Juli 2024).

Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) (2017): Werte und Normen. Kerncurriculum für das Gymnasium, Schuljahrgänge 5–10. <https://cuvo.nibis.de/cuvo.php?p=download&upload=129> (Abfrage: 15. Juli 2024).

Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) (2018): Werte und Normen. Kerncurriculum für die Realschule, Schuljahrgänge 5–10. <https://cuvo.nibis.de/cuvo.php?p=download&upload=123> (Abfrage: 15. Juli 2024).

Die in Religionsschulbüchern vermittelte Sicht auf das heutige Israel

Helene Maria Begrich

Spätestens seit dem terroristischen Überfall der Hamas auf Israel am 07. Oktober 2023 ist schmerzlich bewusst geworden, dass eine vertiefte Auseinandersetzung mit Antisemitismus, der sich auf den Staat Israel bezieht, ein wesentlicher Bestandteil der Bekämpfung von Antisemitismus sein muss. Dies gilt unzweifelhaft auch für die inner- und außerschulische Bildungsarbeit. Das Bild, das Jugendliche von Israel haben, wird zum Großteil durch (Soziale) Medien in ihrer außerschulischen Lebenswelt geprägt. Aber auch der Anteil, den Bildungsmedien für eine Entwicklung eines Bildes auf Israel haben, ist nicht zu unterschätzen. Das betrifft unter anderem Religionsschulbücher, in denen Themen wie das *Volk Israel*, *Judentum* und an mancher Stelle eben auch der *moderne Staat Israel* verhandelt werden.

Die Thematisierung des Staates Israel entfällt in Religionsschulbüchern oft gänzlich oder geschieht lediglich auf rudimentäre und problematisierende Art und Weise. In solchen Fällen besteht die Gefahr, den Schüler:innen ein einseitiges und falsches Israel-Bild zu vermitteln, das anschlussfähig an Antisemitismus sein kann. An dieser Stelle setzt antisemitismuskritische Bildungsarbeit an und untersucht die Hintergründe von problematisierenden Darstellungen des Staates Israels in Religionsschulbüchern. Im theologischen Kontext stellt sich zudem die Frage, inwiefern Israel-Darstellungen in Religionsschulbüchern von einer theologisierten Israel-Feindschaft geprägt sind. Judenfeindschaft ist bekanntermaßen keineswegs ein neues Element christlicher Theologie. Im Gegenteil: Der „neue“ theologisierte Antisemitismus nimmt bekannte antisemitische Narrative und Topoi auf und drückt diese in einer neuen Form aus: dem Antisemitismus gegen den Staat Israel (vgl. Coors 2022, S. 8).

1. Die neue theologisierte Israelfeindschaft

Im Wesentlichen lassen sich zwei unterschiedliche Formen des theologisierten Antisemitismus gegen Israel feststellen: Eine antijudaistisch begründete Palästina-Solidarität auf der einen Seite¹ und ein antijudaistisch motivierter christlicher Zionismus auf der anderen Seite (vgl. Holz/Haury 2021, S. 279 f.).

Palästina-Solidarität bezeichnet in diesem Kontext eine christlich begründete Solidarisierung mit Palästinenser:innen und deren Leid. Oft wird diese durch einen befreiungstheologischen Ansatz begründet (vgl. Coors 2022, S. 228), der sich – den Nahostkonflikt vereinfachend – an die Seite der Unterdrückten, in dem Fall der Palästinenser:innen, stellt. Dem gegenüber steht der Staat Israel als „mächtiger Unterdrücker“. Diese vereinfachte und inkorrekte Aufteilung in „Unterdrücker und Unterdrückte“ greift auf ein antijudaistisches Narrativ zurück, in dem Israel als „mächtiger Gegenspieler“ dämonisiert wird. Ein sehr bekanntes Beispiel für die Dämonisierung Israels von christlicher Seite ist das im Jahr 2009 vom *Ökumenischen Rat der Kirchen* verbreitete „Kairos-Palästina-Dokument“. Unter dem Deckmantel eines befreiungstheologischen Aufrufs nehmen die Verfasser:innen klassische Elemente des christlichen Antijudaismus in ihre Argumentationen auf. Der Satz „Wenn aber das Volk notorisch den Bund der Gerechtigkeit bricht, dann verliert es das Land.“ (Kairos Palestine 2009) sei hier als nur einer von vielen problematischen Sätzen genannt. Israel wird hier in die Rolle des „collective jew“ gesetzt, dem von christlicher Seite vorgeworfen wird, den Bund mit Gott gebrochen zu haben. Durch diesen Vorwurf wird Juden und Jüdinnen der Erwählungscharakter abgesprochen, um somit schließlich dem Staat Israel das Existenzrecht absprechen zu können. Ein alt bekanntes antijüdisches Narrativ der Kirche tritt wieder zum Vorschein und äußert sich hier in einem theologisch begründeten Antiisraelismus (vgl. Holz/Henry 2021, S. 290–292).

Eine andere Ausdrucksform antijudaistischer christlicher Theologie verläuft auf den ersten Blick in die politische Gegenrichtung und mündet in einer vermeintlich pro-israelischen Haltung. Vor allem in christlich-fundamentalistischen und evangelikalen Spektren sind zionistische und proisraelische Positionen weit verbreitet (vgl. Holz/Henry 2021, S. 293). Diese haben jedoch oft eine konkrete Funktion in einer christlich-apokalyptischen Ideologie, in der sich auch klassisch antijudaistische Überzeugungen finden: Dass durch Jesus Christus das Judentum überwunden wurde und aus diesem Grund die Judenmission richtig und nötig sei. Eine proisraelische Position ist folglich nicht mit einer nicht-judenfeindlichen Haltung gleich zu setzen (vgl. Holz/Henry 2021, S. 298). Die antijudaistischen Überzeugungen, die sich im christlichen Fundamentalismus in einer politisch proisraelischen Haltung äußern, hängen mit einer christlichen Heilserwartung

1 Damit ist jedoch keineswegs gesagt, dass eine solidarische Haltung mit Palästinenser:innen als solche antisemitisch sei.

zusammen, in der Israel als das Volk Gottes eine entscheidende Rolle einnimmt. Zur Erfüllung der christlichen Heilsgeschichte werden sich verschiedene biblisch begründete Etappen erhofft: Die Rückkehr aller Juden und Jüdinnen in das Heilige Land, anschließend daran deren Bekehrung zu Jesus Christus und darauf folgend die Wiederkehr des christlichen Messias (vgl. Holz/Henry 2021, S. 297). Neben dem offensichtlich antijudaistischen Bestreben der Judenmission wird hier der Staat Israel theologisch überhöht, ohne zu beachten, dass die Existenz des Staates Israels nicht von Glaubensfragen, sondern zunächst von politischen und völkerrechtlichen Entscheidungen abhängig ist, genauso wie es auch bei anderen modernen Staaten der Fall ist (vgl. Holz/Henry 2021, S. 300).

Theologischer Antisemitismus gegen Israel drückt sich demnach in verschiedenen Formen aus und existiert in verschiedenen Kontexten. Die Untersuchung zur Darstellung Israels in (Religions-) Schulbüchern und anderen Unterrichtsmaterialien muss dementsprechend neben anderen Ausdrucksformen des Antisemitismus auch im Bewusstsein des israelbezogenen Antisemitismus geschehen. Ziel einer solchen Untersuchung ist zunächst die Feststellung der gegenwärtigen Darstellungen Israels in Religionsschulbüchern. Davon ausgehend kann eine Auseinandersetzung mit dem Ergebnis der Untersuchung erfolgen, die danach fragt, inwiefern eine antisemitismuskritische Darstellung des Judentums und des Staates Israels im Schulbuch aussehen kann.

Im Folgenden wird beispielhaft eine kurze Untersuchung von zwei Unterrichtsmaterialien durchgeführt.

2. Beispiel 1: Die Darstellung Israels im evangelischen Religionsschulbuch „Kursbuch elementar 2“

Ein Beispiel für eine problematisierende Darstellung Israels ist das weit verbreitete Religionsbuch „Kursbuch elementar 2“ für die nicht-gymnasiale Klassenstufe 7/8 (vgl. Eilerts/Kübler 2018). Das Buch leitet in das Thema „Judentum“ mittels eines Tagebucheintrags eines fiktiven deutschen jüdischen Jugendlichen namens Leon ein, der als liberal jüdisch dargestellt wird. In dem Tagebucheintrag findet auch die nicht-jüdische Freundin von Leon, namens Marie, kurz Erwähnung. Bei der Thematisierung des modernen Staates Israel wird die Geschichte von Leon und Marie erneut aufgegriffen. Zeitlich gesehen liegt das Beispiel vier Jahre nach der Erstbegegnung mit Leon und Marie. Die Situation ist folgende: Die fiktive Person Marie fährt mit ihrem fiktiven jüdischen Freund Leon nach Israel, da Leon dort Verwandte hat. Die Ausgangssituation nimmt einerseits die empirische Tatsache auf, dass Jüdinnen und Juden Verwandtschaft im Staat Israel haben können und unterstreicht auch die besondere Rolle, die der Staat Israel für Jüdinnen und Juden weltweit innehaben kann. Jedoch kann diese Ausgangssituation auch anknüpfungsfähig an Vorstellungen sein, die das Judentum immer auch mit dem Staat

Israel gleichsetzen. Die Gleichsetzung von Judentum und Israel ist insbesondere dann problematisch, wenn Jüdinnen und Juden allein aufgrund ihrer jüdischen Identität für Handlungen des Staates Israels verantwortlich gemacht werden (= „Othering“). Der hochgradige Anstieg antisemitischer Vorfälle in Deutschland nach den Ereignissen des 7. Oktobers 2023 zeigt, dass eine solche Gleichsetzung in Form des *Otherings* eine der Erscheinungsformen des israelbezogenen Antisemitismus darstellt. Allein in Berlin sind antisemitische Vorfälle, die Elemente des israelbezogenen Antisemitismus aufweisen, zwischen dem 07.10. bis zum 9.11.2023 von 33 % (2022) auf 73% angestiegen (vgl. RIAS Berlin 2023, S. 7 f.).

Der Israelbesuch von Leon und Marie wird in einem Tagebucheintrag von Marie dargestellt. Insgesamt sind Leon und Marie eine Woche lang in Israel und unternehmen dort typisch touristische Ausflüge: zur Klagemauer in Jerusalem, zum Strand in Tel Aviv und zur Geburtskirche Jesu in Bethlehem. Neben diesen Ausflügen berichtet Marie noch von persönlichen Begegnungen mit Leons Verwandten. Beide Begegnungen sind sowohl in Bezug auf die Darstellung des Judentums allgemein, als auch in der Darstellung des Staates Israels problematisch und werden aus diesem Grund im Folgenden erörtert:

Das erste Beispiel ist die überarbeitete Fassung des 2018 erschienen Religionsbuches. In der Ursprungsfassung (Eilerts/Kübler 2018 ab hier Version 1) hieß es: „Donnerstag, 06. August: Heute habe ich Leons Onkel Jakob kennengelernt, oder besser gesagt: gesehen. Leon sagt, Onkel Jakob sein ein religiöser Fundamentalist, also jemand, der seine heilige Schrift ganz wörtlich nimmt, keine anderen Meinungen gelten lässt und diese bekämpft und will, dass alle so leben wie er. Und so sah Onkel Jakob auch aus: Schwarzer Anzug, schwarzer Hut und Schläfenlocken. In dem Jerusalemer Viertel, in dem er wohnt, sehen alle so aus. Sogar die Kinder – weißes Hemd, schwarze Hose, Kopfbedeckung und Schläfenlocken!!! Die Hand wollte Onkel Jakob mir nicht geben, auch nicht mich ansehen oder mit mir sprechen. Mit Frauen wollen die anscheinend nicht in Berührung kommen. Sehr strange! Wir sind jedenfalls bald wieder gegangen. Leon meint, dass es solche religiösen Fundamentalisten in fast allen Religionen gibt.“ (Eilerts/Kübler 2018, S. 163)

Nach Kritik an diesem Kapitel wurde eine aktualisierte, online abrufbare Überarbeitung, die mit dem Zentralrat der Juden abgestimmt wurde, veröffentlicht (ab hier Version 2). In dieser wird der Tagebucheintrag wie folgt verändert: „Donnerstag, 06. August: Heute habe ich Leons Onkel Jakob kennengelernt, oder besser gesagt: gesehen. Leon sagt, Onkel Jakob sei jemand, der seine heilige Schrift ganz wörtlich nimmt. Und so sah Onkel Jakob auch aus: Schwarzer Anzug, schwarzer Hut und Schläfenlocken. In dem Jerusalemer Viertel, in dem er wohnt, sehen alle so aus. Sogar die Kinder – weißes Hemd, schwarze Hose, Kopfbedeckung und Schläfenlocken!!! Die Hand wollte Onkel Jakob mir nicht

geben, auch nicht mich ansehen oder mit mir sprechen. Mit Frauen wollen die anscheinend nicht in Berührung kommen. Sehr strange! Wir sind jedenfalls bald wieder gegangen.“ (Eilerts/Kübler o. J., S. 163)

An dieser Stelle wird in Version 1 das erste Mal in Maries Tagebuch eine Begegnung mit einem Israeli ausführlich beschrieben. Der Israeli wird als ultraorthodoxer Jude dargestellt, der typisch gekleidet ist. Problematisch ist dabei nicht die Religiosität, sondern die abwertende Beschreibung, die den ultraorthodoxen Onkel als ‚fremd‘ kennzeichnen. Marie berichtet entsetzt (ausgedrückt durch die mehrfachen Satzzeichen) darüber, dass sogar die Kinder solche Kleidung tragen. Die fiktive Figur Marie reagiert irritiert auf den Onkel („Sehr strange!“), was vor dem Erfahrungskontext einer sechzehnjährigen Mannheimer Christin nicht zwingend verwundert. Allerdings stellt sich in didaktischer Perspektive die Frage, welches Bild von Israel diese vergleichsweise ausführlich geschilderte Begegnung zwischen dem Onkel und Marie bei der Lerngruppe erzeugt, die mit diesem Schulbuch arbeitet. Obgleich Ultraorthodoxie ein Bestandteil des Judentums und auch des alltäglichen Lebens in Israel ist, wird hier ein Bild des Judentums gezeichnet, welches das Judentum vornehmlich als ‚fremd‘ im Vergleich zur eigenen Identität abbildet. Die Problematik liegt dementsprechend nicht in der Begegnung selbst, sondern in der Darstellung ‚des Juden‘ „nicht nur als fremd, sondern als grundsätzlich anders“ (Decker/Kiess/Brähler 2024, S. 136).² Auch das Bild von Israel, das in dem fiktiven Bericht erscheint, fördert „eine bestimmte Wahrnehmung von Jüdinnen und Juden“ (IHRA-Arbeitsdefinition 2016). In diesem Fall handelt es sich um die Wahrnehmung von Israelis als ‚religiöse Fundamentalist:innen‘. In der überarbeiteten Version 2 fehlen die pauschal abwertenden Beschreibungen von Ultraorthodoxie. Onkel Jakob ist hier nun kein „religiöser Fundamentalist“ (Eilerts/Kübler 2018, S. 163) mehr, sondern „jemand, der seine heilige Schrift ganz wörtlich nimmt“ (Eilerts/Kübler o. J., S. 163). Auch die Zuschreibungen über Bekämpfung anderer Meinungen sind hier gestrichen. Mit Blick auf die Darstellung Israels wurde in Version 2 zudem eine dritte Person eingefügt, die das Bild Israels ergänzt und ein multiperspektivisch angelegtes Bild Israels zeichnet: Leon und Marie werden von Leons Tante am Flughafen in Tel Aviv abgeholt und gehen später gemeinsam mit ihr zum Strand (vgl. Eilerts/Kübler o. J., S. 162). Hier scheint es sich offensichtlich um eine säkulare oder liberale Jüdin zu handeln. Leider wird diese Begegnung nicht näher ausgeführt, ist jedoch ein Hinweis auf die Pluralität der israelischen Gesellschaft.

Ein zweites Beispiel auf der gleichen Doppelseite findet sich im Tagebucheintrag der fiktiven Figur Marie am nächsten Tag. In der Ursprungsversion heißt es: „Freitag, 07. August: Wieder so ein Extrem: Gideon, der andere Onkel von Leon,

2 Eine weiterführende Erklärung zum Zusammenhang von eigener und kollektiver Identität und antisemitischem Ressentiment bietet die Leipziger Autoritarismus Studie; vgl. Decker et al. 2024.

lebt in einer Siedlung im Westjordanland, das ist südlich von Bethlehem, also in palästinensischem Gebiet. Onkel Gideon hat die ganze Zeit auf die israelische Regierung geschimpft, weil die dieses Gebiet wieder ‚den Ungläubigen‘ zurückgeben will. Das macht Onkel Gideon auf keinen Fall, ‚keinen Fußbreit‘ gibt er freiwillig wieder her. Notfalls verteidigt er seine Siedlung mit Waffen. Seit in der letzten Woche ein Palästinenser zwei Siedler in ihrem Auto erschossen hat, geht Onkel Gideon sowieso nicht mehr ohne Waffe aus dem Haus ... Das ist alles zu hart – wie im Film.“ (Eilerts/Kübler 2018, S. 163)

Die überarbeitete Version in Abstimmung mit dem Zentralrat der Juden ist fast identisch, nur die Einleitung ist anders: „Freitag, 07. August: Und noch eine besondere Begegnung: Gideon, der andere Onkel von Leon [...]“ (Eilerts/Kübler o. J., S. 163)

Das Framing des Onkels als „Extrem“ (Version 1) bestimmt sofort in der Einleitung den Lesefokus der Lerngruppe, die mit diesem Religionsbuch arbeitet. In der überarbeiteten Version ist dieser Begriff durch die neutralere Beschreibung „besondere Begegnung“ ersetzt. Aber auch diese Zuschreibung, die der geschilderten Begegnung vorangeht und daher die Rezeption dieser lenkt, betont das bereits suggerierte Anderssein von Israelis. Es fällt auf, dass zumindest in Version 1 die einzig näher dargestellten Repräsentanten der israelischen Gesellschaft religiöse und politische „Fanatiker“ sind. Diese Darstellung wird der tatsächlichen gesellschaftlichen Diversität in Israel nicht gerecht und ist anschlussfähig für ein israelfeindliches Narrativ, in dem die israelische Gesellschaft dämonisiert wird, da sie sich angeblich nur aus religiösen und politischen Fanatiker:innen konstituiert. Der kurze Einschub der Begegnung mit Leons Tante in Version 2 versucht zwar, diesem Narrativ entgegen zu wirken, hätte jedoch in Bezug auf eine wirkliche Repräsentation des säkularen oder liberalen Judentums ausführlicher geschildert werden müssen. Denn anders als bei den beiden Onkels von Leon erfahren die Lesenden kaum etwas über die Lebensführung und möglichen Ansichten der Tel Aviver Tante.

Nach dieser zweiten Begegnung endet die Reise von Leon und Marie, am nächsten Tag fliegen sie wieder zurück nach Deutschland. Der einzige Eindruck, der nach dem Lesen des Tagebucheintrags bleibt, ist die Darstellung Israels als ein Ort der verschiedensten Extreme. Dies wird auch durch die Aufgabenstellung 4 (Version 2) verstärkt: „In Israel prallen auf engstem Raum viele Extreme aufeinander.“ Was meint Marie damit?“ (Eilerts/Kübler o. J., S. 163). Israel erscheint ausschließlich als Konfliktherd. Statt dieser einseitigen Perspektive wären andere Begegnungen mit Israelis förderlich, die eine Multiperspektivität auf die diverse israelische Gesellschaft zeigen und so medial geprägte Bilder, die auch Kinder und Jugendliche vom Staat Israel haben können, aufbrechen und erweitern. Bleibt man beim Tagebuchformat, dann wäre zum Beispiel eine ausführlichere Beschreibung der Begegnung mit der vermutlich säkularen bzw. liberalen Tante von Leon, die am Anfang des Tagebucheintrags kurz erwähnt wird, möglich. Jedoch wird mit

diesem Tagebucheintrag vor allem das problematische Bild vom radikalen Siedler und „strange[m]“ ultraorthodoxem Juden aufgezeigt, das der Pluralität (auch der verschiedenen Religionen) in Israel nicht gerecht wird.

Das Beispiel verdeutlicht, dass die Darstellung Israels in Religionsschulbüchern eine unmittelbare Gefahr birgt, antisemitische Ressentiments zu fördern – nicht nur solche, die sich gegen den Staat Israel richten, sondern, wie die Analyse gezeigt hat, auch andere Formen des Antisemitismus. Eine antisemitismuskritische Herangehensweise bezüglich der Darstellung Israels im Religionsschulbuch ist daher unerlässlich. Sie erfordert die Auseinandersetzung mit verschiedenen Erscheinungsformen des modernen Antisemitismus, um antisemitische Ressentiments zu bekämpfen und Phänomenen wie der christlich bzw. theologisierten Feindschaft gegenüber Israel keinen Nährboden zu bieten.

3. Beispiel 2: Die Darstellung Israels im jüdischen Lehrbuch „Rosch Pina 3“

Eine positive Darstellung Israels findet sich im jüdischen Lehrbuch „Rosch Pina 3“ (Dym 2013). Das Buch richtet sich an Kinder zwischen 11 und 13 Jahren und dient der Vorbereitung auf die Bar und Bat Mitzwa. Der Kontext, in dem über Israel gesprochen wird, ist ein anderer als in evangelischen Religionsschulbüchern. Es handelt sich um ein Buch für den jüdischen Religionsunterricht. Damit richtet sich das Buch an jüdisch (und nicht christlich) sozialisierte Kinder und Jugendliche, was andere Voraussetzungen bezüglich der Kenntnisse über das Judentum impliziert. Die Lern- und Lehrbedingungen sind also ganz andere als im evangelischen Religionsunterricht. Der Beispielauszug aus dem Kapitel zum modernen Staat Israel (Dym 2013, S. 186–201) soll aus diesem Grund auch nicht die Funktion einer Vorlage für den evangelischen Religionsunterricht einnehmen, sondern als Denkanstoß herangezogen werden.

Im Beispiel werden mehrere Auszüge aus der Deklaration des neu gegründeten Staates Israel von 1948 aufgenommen (Dym 2013, S. 194–197). Unter anderem wird ein Abschnitt aus dem 3. Teil der Unabhängigkeitserklärung Israels angeführt. Hier heißt es: „Wir reichen all unseren Nachbarstaaten und ihren Völkern die Hand zum Frieden und zu guter Nachbarschaft und rufen zu Zusammenarbeit und gegenseitiger Hilfe mit dem selbstständigen jüdischen Volk in seiner Heimat auf. Der Staat Israel ist bereit, seinen Beitrag bei gemeinsamen Bemühungen um den Fortschritt des gesamten Nahen Ostens zu leisten. Unser Ruf ergeht an das jüdische Volk in allen Ländern der Diaspora, uns auf dem Gebiet der Einwanderung und des Aufbaus zu helfen und uns im Streben nach der Erfüllung des Traums von Generationen – der Erlösung Israels – beizustehen.“ (Dym 2013, S. 196 f.)

Nach diesen Zitaten erfolgt eine kurze Erklärung des Textes, die den Auszug aus der Deklaration kontextualisiert: „Dies sind lobenswerte Absichten und wichtige Ziele, die jedoch bis heute noch nicht erreicht sind. Die Situation in Israel ist sehr kompliziert. Das Verhältnis mit einigen Nachbarländern ist schwierig und die beabsichtigte Gleichberechtigung unter den Staatsbürgern und mit den Palästinensern noch nicht erreicht.“ (Dym 2013, S. 197)

In nur wenigen Sätzen gelingt es der Verfasserin des Buches, das Verhältnis Israels zu seinen Nachbarstaaten und auch zu den Palästinenser:innen zu thematisieren und dabei sogar zu kritisieren, ohne dabei den Staat Israel als solchen abzuwerten oder ihm sein Existenzrecht abzusprechen. Das Beispiel bleibt in einem anderen Kontext verankert, kann jedoch beim Weiterdenken helfen, wie eine Darstellung Israels, die keine antisemitischen Narrative bedient, aussehen könnte. Denn die verantwortungsvolle Aufgabe, Schüler:innen antisemitismuskritisch auszubilden, liegt in besonderer Art und Weise beim Religionsunterricht.

4. Fazit

Die zwei Beispiele haben verdeutlicht, dass in Unterrichtsmaterialien auf sehr unterschiedliche Art und Weise die Themen „Israel“ und „Judentum“ verhandelt werden. Im Bewusstsein der Anschlussfähigkeit für Antisemitismus ist besonders bei der Thematisierung Israels eine plurale Darstellung des modernen Staats wichtig. Denn ein multiperspektivischer Blick auf den Staat Israel kann vor der Entstehung von israelbezogenen antisemitischen Ressentiments schützen.

Literatur

- Coors, Marie (2022): Sünde gegen Gott und die Menschheit. Judenfeindliche Semantiken im evangelischen Diskurs über Israel. In: Schüler-Springorum, Stefanie (Hrsg.): Jahrbuch für Antisemitismusforschung. Berlin: Metropol, S. 222–250.
- Decker, Oliver/Kiess, Johannes/Brähler, Elmar (2024): „Antisemitismus als individuelles Ressentiment und gesellschaftliches Sediment – empirische Befunde.“ In: Decker, Oliver/Kiess, Johannes/Heller, Ayline/Brähler, Elmar (Hrsg.): Vereint im Ressentiment. Autoritäre Dynamiken und rechtsextreme Einstellungen. Leipziger Autoritarismus Studie 2024. Leipzig: Psychosozial-Verlag, S. 133–160.
- Dym, Sylvia (2013/5774): Rosch Pina, Jüdisches Lehrbuch Band III: Schai. Herausgegeben von der Jüdischen Liberalen Gemeinde Or Chadasch Zürich und der Union progressiver Juden in Deutschland. Berlin: Jüdische Verlagsanstalt.
- 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 Seiten 154–165, 207. <https://www.westermann.de/backend/anlage/herunterladen/4649385> (Abfrage: 06.02.2025).
- 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.
- Holz, Klaus/Haury, Thomas (2021): Antisemitismus gegen Israel. Hamburg: Hamburger Edition.
- International Holocaust Remembrance Alliance (IHRA): Arbeitsdefinition von Antisemitismus (2016): <https://holocaustremembrance.com/resources/arbeitsdefinition-antisemitismus> (Abfrage: 06.02.2025).
- Kairos-Palästina-Dokument (2009). <https://oikoumene.org/de/resources/documents/kairos-palestine-document> (Abfrage: 06.02.2025).
- Recherche und Informationsstelle Antisemitismus Berlin (RIAS Berlin): Nach dem Terror der Hamas. Antisemitische Vorfälle in Berlin vom 7.10.2023 bis 9.11.2023. https://report-antisemitism.de/documents/2023-11-28_RIAS_Berlin_Nach_dem_Terror_der_Hamas.pdf (Abfrage: 06.02.2025).

Teil III: Verlagsperspektiven auf antisemitismuskritische Bildungsmedien

Antisemitismuskritische Bildungsmedien aus Perspektive eines Schulbuchverlages – ein Interview mit Inga Piel, Klett-Verlag

Das Interview wurde schriftlich im Juli 2024 geführt. Die Fragen an Inga Piel (IP) stellte Ariane Dihle (AD). Inga Piel hat unter anderem an der Tagung, zu der dieser Sammelband erscheint, teilgenommen.

1. Fragen grundsätzlicher Art zur Gestaltung von Bildungsmedien

AD: Liebe Frau Piel, Sie sind Fachgruppenleiterin für Ethik und Religion bei Klett, einem großen Schulbuchverlag. Können Sie uns einen Einblick in die Schulbucherstellung geben?

IP: Damit wir eine neue Lehrwerksreihe entwickeln oder eine bestehende Ausgabe überarbeiten, braucht es zunächst einmal einen äußeren Anlass: Beispielsweise wird ein neues Fach in einem Bundesland eingeführt, der Lehrplan wird überarbeitet oder eine bestehende Lehrwerksreihe ist so in die Jahre gekommen, dass Inhalt und Gestaltung nicht mehr dem aktuellen Stand der fachlichen Forschung und Didaktik bzw. den Bedürfnissen der Lehrenden und Lernenden entsprechen.

In einem internen Beratungsprozess zwischen Redaktion, Marketing und Außendienst entscheiden dann die Beteiligten, ob und in welchem Umfang ein neues Lehrwerk veröffentlicht werden soll. Dabei spielt natürlich auch die Wirtschaftlichkeit eine Rolle: Da es sich bei Religion und Ethik um „Nebenfächer“ handelt, die im Fall von Religion auch noch in unterschiedliche Konfessionen aufgeteilt sind und für die nicht jede Schule überhaupt Schulbücher anschafft, müssen wir die Kosten besonders genau im Blick behalten. Das bedeutet zum Beispiel, dass es in Religion und Ethik häufig Lehrwerke gibt, welche die Lehrpläne mehrerer Bundesländer abdecken, oder dass wir uns vor allem auf die Schulbücher für die Lernenden und Digitale Unterrichtsassistenten für die Lehrenden konzentrieren.

Nach der Entscheidung für ein neues bzw. überarbeitetes Lehrwerk beginnt dann die konkrete Arbeit: Wir sprechen potenzielle Herausgeber:innen an und mit ihnen zusammen erarbeitet die Redaktion ein Konzept für die Lehrwerksreihe. Hierbei werden vorrangig inhaltliche Erwägungen diskutiert, z. B.: Wie sollen die Schulbücher aufgebaut sein? Welche Inhalte geben uns die Lehrpläne vor? Gibt es aktuelle (gesellschaftliche) Themen aus der Lebenswelt der Lernenden, die

wir aufgreifen wollen? Welche didaktischen Ansätze soll das Buch widerspiegeln? Welche Ergänzungen brauchen die Lehrenden neben dem Schulbuch? Aber auch formale Überlegungen spielen eine Rolle, z. B.: Welchen Umfang sollen die Kapitel haben? Soll es einen Methoden-Anhang geben? Welche Zusatzmaterialien wie Audios oder Übungsaufgaben bieten wir zusätzlich zum gedruckten Buch auf dem eBook an?

Steht dieser Rahmen, stellen Redaktion und Herausgeber:innen ein Team von Autor:innen zusammen, die dann anhand des Konzepts in Zusammenarbeit mit den Herausgeber:innen ein konkretes Manuskript erarbeiten. Das Team wird von der Redaktion während der „Schreibarbeit“ im direkten Austausch sowie bei gemeinsamen Arbeitstreffen per Videokonferenz oder vor Ort betreut.

Darüber hinaus kümmert sich die Redaktion parallel dazu um die Einholung von Nutzungsrechten von Bildern und Texten, die nicht von den Autor:innen geschrieben werden. Diese Aufgabe ist nicht zu unterschätzen, denn es ist häufig gar nicht so leicht herauszufinden, bei wem die Urheber- und Nutzungsrechte eines Textes, Bildes oder auch eines abgebildeten Kunstwerks liegen. Eine weitere Hürde besteht darin, dass diese Lizenzierungen nicht nur für das Schulbuch, sondern für alle weiteren digitalen Komponenten wie eBooks oder eCourses mit eingeholt werden müssen, was die Anfragen immer umfangreicher und komplexer werden lassen.

Parallel dazu entwirft die Herstellungs-Abteilung ein Layout für das Lehrwerk. Dabei werden neben einer ansprechenden und modernen Gestaltung auch Aspekte wie eine verständliche Struktur, gute Lesbarkeit usw. berücksichtigt. Auch das Marketing beginnt schon damit, Kommunikationsbausteine zur Bewerbung der Reihe zu entwickeln, wie eine Präsentation auf unserer Verlags-homepage, Vorbereitung von Onlineseminaren usw.

Haben die Autor:innen und Herausgeber:innen eine erste Manuskript-Version erstellt und in mindestens einem Treffen gemeinsam besprochen, wird es schließlich finalisiert und dem Verlag zur Weiterarbeit übergeben. Die Redaktion lektoriert das Manuskript nun, d. h. es wird inhaltlich und formal geprüft. Dazu werden verschiedene Berater:innen hinzugezogen, die die Manuskripte in Bezug auf ihr Fachgebiet, z. B. Islam, Judentum oder Rassismus, noch einmal durchsehen und der Redaktion, meist zu einem späteren Zeitpunkt (s. u.), eine Rückmeldung dazu geben. Nachdem die Redaktion dann das Manuskript in die internen Verarbeitungssysteme eingepflegt hat, übernimmt die Herstellung den weiteren Prozess. Sie übergibt das fertige Manuskript an ein Satzbüro, welches die Rohversion in eine gestaltete, druckreife Form bringt.

Diese sogenannten „Umbrüche“ erhalten die Herausgeber:innen und Autor:innen zur Durchsicht und Korrektur.

Nach der Korrekturphase folgt die Einreichung: Sowohl in Ethik als auch in Religion müssen Lehrwerke ein oft sehr aufwändiges Genehmigungsverfahren bei den zuständigen kirchlichen und/oder kulturministeriellen Gremien durchlaufen.

Oftmals werden in beiden Fällen Verbesserungsvorgaben oder -wünsche an den Verlag zurückgegeben. Art und Umfang unterscheiden sich je nach Projekt und zuständiger Genehmigungsbehörde erheblich (s. u.), was die Arbeit der Redaktion im Vergleich zu anderen Fächern sehr erschwert. Dazu kommt, dass es das Erscheinen eines Buches sehr verzögern kann: Es gibt Verfahren, die sich über einen Zeitraum von mehr als einem Jahr hinziehen. Sind alle Korrektur-Vorgaben der Gutachten mit Herausgeber- und Autorenteam abgestimmt, im Schulbuch umgesetzt und von den Genehmigungsgremien freigegeben, prüft die Redaktion das Buch ein letztes Mal und gibt es dann in den Druck.

AD: Welche Rollen spielen die Lehrpläne und Curricula für die Gestaltung eines neuen Religionsbuches?

IP: Die Lehrpläne sind der Rahmen, innerhalb dessen wir unsere Schulbücher entwickeln, da sie verbindlich festlegen, „welche fachbezogenen Kompetenzen einschließlich zugrundeliegender Wissensbestände Schülerinnen und Schüler am Ende der Stufen erworben haben sollen“ und „Grundlage [sind] für die Überprüfung von Lernergebnissen und Leistungsständen“¹. Damit definieren sie für uns, welche Inhalte und Kompetenzen in unsere Schulbüchern Eingang finden. Zusätzliche Inhalte können zwar ergänzt werden, jedoch ist damit zu rechnen, dass im Genehmigungsverfahren genau diese Zusatzinhalte wieder gestrichen werden, da sie über den Lehrplan hinausgehen.

Auch die Lehrkräfte erwarten von uns, dass wir die Inhalte der Lehrpläne in den Büchern korrekt und umfassend abbilden, sodass sie sicher sein können, alle Vorgaben mithilfe des Lehrwerks im Unterricht erfüllen und ihre Lernenden ggf. gut auf Leistungsüberprüfungen vorbereiten zu können. Inhalte, die über die Lehrpläne hinausgehen, werden dann gern als zusätzliche Anregung zur Kenntnis genommen und optional im Unterricht eingesetzt.

AD: Welche äußeren Faktoren, die jenseits von fachlichen und didaktischen Aspekten liegen, spielen bei der Schulbucherstellung aus Ihrer Perspektive noch eine entscheidende Rolle?

IP: In Fächern wie Religion und Ethik sind dies neben den Lehrplanvorgaben (s. o.) vor allem gesellschaftliche Debatten und Veränderungen. Themen wie Nachhaltigkeit, Gender und gerade aktuell KI und Demokratieerziehung, die in der Gesellschaft vor fünfzehn Jahren kaum eine Rolle gespielt haben und entsprechend auch in Schulbüchern aus dieser Zeit wenig Berücksichtigung finden,

1 Beispielhaft hier: Kernlehrplan für die Sekundarstufe I Gymnasium in Nordrhein-Westfalen. Evangelische Religionslehre. https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/201/g9_er_klp_%203414_2019_06_23.pdf, S. 7.

sind aus unseren aktuellen Schulbuchreihen nicht mehr wegzudenken. Uns ist es wichtig, dass die Lernenden in unseren Büchern ihre Lebenswelt gespiegelt bekommen und den Themen begegnen, die gesellschaftliche Relevanz besitzen. Daher ist es aus unserer Sicht besonderes bedauerlich, dass Schulen häufig mit alten Büchern auskommen müssen, die der gesellschaftlichen Entwicklung um Jahre hinterherhinken. So wird es den Lehrkräften deutlich erschwert, diesen Themen in ihrem Unterricht gerecht zu werden.

2. Fragen zum Zulassungsverfahren und zum Umgang mit Rückmeldungen zu zugelassenen Bildungsmedien

AD: Religionsbücher durchlaufen in allen Bundesländern unterschiedliche, mehr oder weniger aufwendige kirchliche Zulassungsverfahren. Wie erleben Sie diese kirchlichen Zulassungsverfahren?

IP: Wie oben ausgeführt, ist das Verfahren zur Genehmigung unserer Schulbücher im Fach Religion sehr komplex. Das beginnt schon damit, dass es in den beiden Konfessionen ganz unterschiedliche Organisationsformen und Abläufe dafür gibt: Bei der katholischen Kirche reichen wir unsere Lehrwerke bei einer zentralen Stelle, der Schulbuchkommission Südwest, ein. Diese organisiert das Verfahren und führt die Kommunikation zwischen Gutachtern und Verlagen und ist damit unsere einzige Ansprechpartnerin. Ist das Buch aus ihrer Sicht zur Genehmigung zu empfehlen, geht der Titel noch einmal an die katholischen Bistümer, in deren Gebiet die Bundesländer liegen, für die das Schulbuch zugelassen werden soll. Erst nach deren Prüfung und Einverständnis ist dann ein Titel endgültig kirchlich genehmigt und kann in einem weiteren Schritt bei den Schulministerien der entsprechenden Bundesländer eingereicht werden.

In der evangelischen Kirche ist das Verfahren komplizierter: In jedem Bundesland gibt es eigene kirchliche Ansprechpartner, bei denen ein Titel eingereicht werden muss, und zum Teil reicht man den Titel erst einmal beim Schulministerium ein, die das Manuskript an die kirchlichen Prüfungsgremien weitergeben. Besonders kompliziert und langwierig gestaltet es sich, wenn ein Schulbuch übergreifend für mehrere Bundesländer eingereicht wird, da es unterschiedlichste Stichtage bzw. Beratungstermine für die kirchliche Begutachtung gibt, sodass wir für ein Schulbuch mindestens ein Jahr allein für die kirchliche Prüfung einplanen müssen. Und auch hier muss nach den einzelnen Genehmigungen oft noch einmal die Zustimmung der Schulministerien in einem weiteren Verfahren eingeholt werden. Wie man an diesen Ausführungen sieht, wäre es für uns sehr hilfreich, wenn sich die evangelischen Kirchen und die Bundesländer auf ein einheitlicheres Genehmigungsverfahren verständigen könnten.

Eine besondere Herausforderung im Genehmigungsprozess bildet das Bundesland Bayern, das ein ganz eigenes Genehmigungsverfahren für Titel in katholischer und evangelischer Religion aufgesetzt hat.

Eine weitere Schwierigkeit besteht darin, dass die Art und der Umfang der Rückmeldungen sehr unterschiedlich ausfallen: Je nach Gutachten bekommen wir zwischen einer und 60 Seiten mit Korrekturanweisungen oder -wünschen. Diese können von der Behebung von Rechtschreibfehlern bis zur Überarbeitung ganzer Seiten aufgrund abweichender theologischer Positionen reichen. Und nicht immer ist dabei klar, was nur Empfehlungen und was strikt zu befolgende Anweisungen sind. Die unterschiedlichen Anforderungen zusammenzubringen, erfordert dann sehr viel Fingerspitzengefühl. Ein einheitliches Regelwerk, das den Gutachten zumindest innerhalb einer Konfession zur Beurteilung und zu den Erwartungen an die Verlage zugrunde liegen würde, wäre daher sehr wünschenswert.

Ein nachrangiges Problem, das aber in Zukunft immer wichtiger werden wird, ist der Umgang mit den digitalen Materialien wie eBooks und eCourses: Hier gibt es bisher gar keine einheitlichen Regelungen zur Genehmigung.

AD: In manchen Bundesländern gibt es auch staatliche Zulassungen nach einem Gutachterverfahren. Wie erleben Sie diese Zulassungsverfahren im Vergleich zu kirchlichen (evangelischen) Zulassungsverfahren?

IP: In den meisten Bundesländern berufen sich die staatlichen Gremien auf die kirchliche Genehmigung und geben kein eigenes inhaltliches Gutachten mehr ab. Monita gibt es daher in diesen Fällen in geringerem Umfang hauptsächlich zu formalen Themen wie beispielsweise der Passung des Werks zum Lehrplan o. Ä.

Eine Ausnahme ist Bayern, das parallel zur Kirche ein komplettes staatliches Gutachterverfahren mit eigenen umfangreichen Gutachten durchführt (s. o.).

AD: Auf welchen weiteren Wegen erreichen Sie Rückmeldungen zu Ihren Unterrichtsmaterialien aus der Praxis von Eltern, Jugendlichen oder Lehrkräften? Wie gehen Sie mit diesen Rückmeldungen um, wenn sie denn vorkommen?

IP: In der Redaktion bekommen wir auf unterschiedlichen Wegen Rückmeldungen zu unseren Lehrwerken: Zum einen wenden sich Lehrkräfte und Eltern oftmals über die Homepage an unseren Kundenservice. Dabei geht es häufig um ganz konkrete Fragen oder Anmerkungen zu einzelnen Buchseiten, Bildern oder Aufgaben, die zu uns in die Redaktion weitergegeben werden. Wir prüfen diese Anmerkung und korrigieren Fehler im nächsten Nachdruck oder in einer anstehenden neuen Ausgabe. Handelt es sich um schwerwiegendere inhaltliche Probleme, geschieht es auch, dass wir die Auslieferung des Titels umgehend stoppen und ihn überarbeiten bzw. ihn ganz aus dem Programm nehmen.

Zum anderen bekommen wir Rückmeldungen von unseren Außendienst-Mitarbeitenden, die Schulen besuchen, Onlineseminare oder andere Veranstaltungen durchführen und dabei mit den Lehrkräften ins Gespräch kommen. Von dort erfahren wir dann eher allgemeinere Rückmeldungen, z. B. wie ein Konzept ankommt, ob die Gestaltung eines Buches gefällt oder wie die Erfahrungen im Unterricht mit dem Lehrwerk sind.

Zum dritten bringen Autor:innen und Herausgeber:innen natürlich auch Rückmeldungen aus ihrem schulischen und wissenschaftlichen Umfeld mit, das wir z. B. in den gemeinsamen Tagungen besprechen.

Und schließlich besuchen die Redakteur:innen auch selbst regelmäßig Schulen und hospitieren im Unterricht. So erhalten wir Beobachtungen aus erster Hand und durch Gespräche mit den Lehrkräften ein Feedback zu den Materialien.

AD: Religionsbuchanalyse und Schulbuchkritik sind seit Jahrzehnten beliebte fachdidaktische Themen. Es erscheinen Aufsätze, aber auch Dissertationen speziell zu Ihren Schulbüchern. Können Sie das als Verlag leisten, hier den fachdidaktischen Diskurs zu verfolgen? Welche Rolle spielt die in Aufsätzen geäußerte Kritik bei der Überarbeitung Ihrer Schulbücher?

IP: Fachdidaktische Entwicklungen und Diskussionen zu unseren Fächern und Schulbüchern verfolgen wir in der Redaktion sehr genau, auch wenn wir natürlich nicht jeden Aufsatz und jede Dissertation lesen bzw. davon erfahren. Durch den Austausch mit unseren Herausgeber:innen und den Besuch von Fortbildungen halten wir uns bei den wichtigen Themen auf dem Laufenden.

Über den Verband Bildungsmedien und dank unserer engen Zusammenarbeit mit dem Georg-Eckert-Institut pflegen wir einen konstanten Dialog mit Organisationen wie z. B. dem Zentralrat der Juden. Die Ergebnisse großer Studien, wie z. B. zur Darstellung des Judentums, prüfen wir intensiv und ziehen entsprechende Konsequenzen daraus. Je nach Inhalt kann es sein, dass wir unsere Autor:innen und Herausgeber:innen für bestimmte Themen noch stärker sensibilisieren, z. B. bei der Darstellung von nichtchristlichen Religionen oder LGBTQIA+-Themen. Wie oben beschrieben, überarbeiten wir auch neue Auflagen unserer Werke entsprechend oder haben beispielsweise vor kürzerer Zeit ein altes Themenheft unverzüglich aus dem Programm genommen, als wir aufgrund eines entsprechenden Hinweises feststellen mussten, dass ein diskriminierender Inhalt seit Jahrzehnten darin „schlummerte“.

AD: Religionsbuchautor:innen investieren viel Zeit und Energie in die Erstellung von Religionsbüchern. Das geschieht in der Regel neben dem eigentlichen Beruf und – wie ich aus vielen Gesprächen mit Autor:innen weiß – in einer hohen

intrinsischen Motivation für einen qualitativ anspruchsvollen Religionsunterricht und für die Entlastung von Lehrkräften im Schulalltag. Was wäre aus Ihrer Sicht wünschenswert für die Äußerung von Kritik an zugelassenen Bildungsmedien?

IP: Wie in der Frage schon angemerkt wird: Die Herausgeber:innen und Autor:innen investieren viel Engagement und Zeit in das Schreiben ihrer Manuskripte. Und auch, wenn sie dies „nur“ im „Nebenberuf“ machen, setzen sie sich fachlich und didaktisch intensiv mit ihrem Thema auseinander, diskutieren im Autorenteam darüber und erproben Inhalte häufig vorab im Unterricht. Ich würde mir wünschen, dass dies alles bei der Äußerung von Kritik gewürdigt wird! Natürlich dienen Studien zu Schulbüchern dazu, Kritik zu üben und die Lehrwerke noch besser zu machen. Jedoch entsteht in unserer Wahrnehmung dabei oft der Eindruck, dass geradezu mit der Lupe nach Fehlern gesucht und das Positive zu wenig gesehen wird. Dabei können auch positive Beispiele dabei helfen, Schulbücher in Zukunft zu verbessern. Darüber hinaus werden wir selten in solche Studien eingebunden, sondern erhalten Kritik nur als Ergebnis, sodass es gar keine Möglichkeit gibt, auf angemerkte Punkte zu reagieren oder Entscheidungen zu erläutern. Es entsteht daher bei den Herausgeber:innen und Autor:innen wie auch in der Redaktion oft der Eindruck, dass sie als Gesprächspartner nicht auf Augenhöhe gesehen und sie in ihrem Wissen und ihrer Erfahrung nicht ernst genommen werden.

Dies gilt insbesondere auch für Gutachten der Kirchen. Die Gutachten sind in einer Art und Weise formuliert, welche die Leistung und Kompetenz von Herausgeber:innen und Autor:innen ignoriert, herabwürdigt oder anzweifelt. Das sind natürlich Extremfälle, aber wir haben in der Redaktion durchaus Gutachten nicht im Wortlaut an Herausgeber:innen und Autor:innen weitergegeben, weil wir ihnen den Inhalt so nicht zumuten wollten.

3. Fragen zur Produktion von Bildungsmedien mit Blick auf externe Beratungsverfahren

AD: Sie arbeiten mit dem Zentralrat der Juden mit Blick auf Ihre Schulbücher zusammen. An welcher Stelle des Prozesses und bei welchen Themen und Fragestellungen arbeiten Sie mit dem Zentralrat zusammen?

IP: Die Zusammenarbeit mit dem Zentralrat der Juden sieht vor allem so aus, dass wir unsere Manuskripte zur Darstellung des Judentums von unseren Ansprechpartner:innen überprüfen lassen. Auch bei der sorgfältigsten Recherche können wir nicht ausschließen, dass Herausgeber:innen und Autor:innen einzelne Aspekte des Judentums fehlerhaft darstellen oder problematische Inhalte nicht sofort erkennen, da sie sich im Theologie-Studium nur selten in der

Tiefe und Breite mit dem Judentum auseinandergesetzt haben. Dies gilt auch für unsere Mitarbeiter:innen in der Redaktion. In der Regel erfolgt diese Prüfung zum Zeitpunkt der Einreichung des Lehrwerks, um so alle Rückmeldungen (die Überarbeitungsvorgaben aus den Gutachten sowie weitere externe Beratungsergebnisse) zu bündeln und im Zuge einer einzigen Überarbeitung gemeinsam in das Manuskript einarbeiten können.

AD: Was ist das Ziel der Zusammenarbeit?

IP: Wir wollen Klischees über das Judentum, die es vielleicht in alten Ausgaben unserer Lehrwerke noch gab, unbedingt durch ein positives Bild eines modernen Miteinanders der Religionen ersetzen – was angesichts des wachsenden Antisemitismus nach den Ereignissen des 7.10.2023 besonders wichtig ist. Es geht dabei sowohl um sachliche Details (s. o.), aber auch darum, den Blick auf das Judentum in unseren Büchern zu erweitern: Die Geschichte des Judentums in Deutschland endet eben nicht bei der Schoa und jüdische Jugendliche gehen genauso wenig jede Woche in die Synagoge wie katholische in die Kirche. Zentrales Ziel der Zusammenarbeit mit dem Zentralrat der Juden ist es daher, die „innere“ jüdische Perspektive konsequent einzubeziehen, um das Thema Judentum angemessen darstellen zu können.

AD: Welche anderen externen Beratungen holen Sie ein?

IP: Analog zur jüdischen Beratung holen wir uns Expertise auch zum Thema Islam ein. Die Gründe dafür sind dabei dieselben wie beim Judentum: Uns fehlt einerseits die Expertise bis in die Details, andererseits wollen wir auch hier die „Perspektive von innen“ berücksichtigen. Da diese beiden Themen in allen Lehrplänen und in allen Jahrgangsstufen fest verankert sind, sind hier bei allen Projekten die Beratungen als verbindlich gesetzt.

Darüber hinaus prüfen wir bei der Konzeption unserer Lehrwerke, ob es weitere relevante Themen gibt, bei denen wir uns externe Expertise einholen möchten. In diesen Fällen ziehen wir weitere Personen hinzu: Das können Expert:innen zu weiteren Religionen sein, z. B. ist der Hinduismus oft ein Thema in höheren Klassen, aber auch zu übergreifenden Themen wie Rassismus oder Gender.

AD: Wie wird mit den Ergebnissen der Beratung umgegangen?

IP: Das Team aus Redaktion, Herausgeber:innen und Autor:innen bespricht in der Regel die Ergebnisse der Beratung und stimmt ab, welche Hinweise und Rückmeldungen im Manuskript umgesetzt werden sollen. Die Korrektur sachlicher Fehler und inhaltlich problematischer Darstellungen ist dabei selbstverständlich. Bei anderen Hinweisen wägt das Team ab, inwiefern die bisherige Darstellung

so verändert werden kann, dass sich ein guter Kompromiss zwischen den Empfehlungen der Beratung und den Notwendigkeiten des Schulbuchs für das Fach ergibt. Ein Beispiel: Die Beratung schlägt Änderungen vor, die den Umfang eines Themas so ausdehnen würden, dass es nicht mehr im Verhältnis zu den anderen Inhalten steht oder über die Forderungen des Lehrplans zu weit hinausginge. Darüber hinaus wird diskutiert, wie z. B. aus jüdischer Sicht schwierige Inhalte wie die Geschichte vom „barmherzigen Samariter“ so kontextualisiert werden können, dass sie sowohl den Ansprüchen jüdischer als auch den Bedürfnissen der christlichen Perspektive gerecht und von den Lernenden auch so verstanden werden können. Denn letztlich erarbeiten wir ein Lehrwerk für einen konfessionellen christlichen Religionsunterricht, dessen Vorgaben durch Lehrpläne und Genehmigungsverfahren für uns immer Grundlage unserer Arbeit darstellt (s. o.). Sollten bestimmte Inhalte gerade zum Judentum oder Islam anders oder ausführlicher behandelt werden, müsste es daher der erste Schritt sein, die Lehrpläne anzupassen und diese von überholten und zu sehr aus christlicher Perspektive formulierten Vorgaben zu befreien.

AD: Was wäre aus Ihrer Perspektive aus einem großen Schulbuchverlag wünschenswert für die Gestaltung von antijudaismus- und antisemitismuskritischen Bildungsmedien?

IP: Zunächst sind wissenschaftliche Studien, Empfehlungen und Workshops zur Darstellung des Judentums in Schulbüchern für uns eine große Hilfe, um anhand von Beispielen zu erarbeiten, welche problematischen Inhalte es gibt und wie man diese anders darstellen könnte. Aus unserer Sicht bedauerlich ist es jedoch, dass viele Studien Schulbücher älterer Lehrwerksgenerationen auswerten. Es wäre aus unserer Sicht zielführender, wenn bei solchen Gelegenheiten auf aktuelle Reihen eingegangen wird, um aktuelles Potenzial zur Verbesserung aufzuzeigen. Zudem wäre ein weniger defizitorientiertes Herangehen sicher hilfreich, ebenso wie ein sachlicher und respektvoller Umgang mit unseren Herausgeber:innen und Autor:innen.

Darüber hinaus wäre es sinnvoll, größere Studien z. B. für ganze Bundesländer oder bundesweite Erhebungen und Veranstaltungen besser zu koordinieren, denn aus unserer Perspektive scheinen sich aktuelle Studien und Veranstaltungen in Hinblick auf Akteure, Themen und Diskussionen eher zu wiederholen, anstatt neue Aspekte in den Fokus zu nehmen.

Positiv sehen wir der Handreichung entgegen, die der Verband Bildungsmedien mit dem Zentralrat der Juden und der KMK zur Darstellung des Judentums in Schulbüchern gerade erarbeitet und die Ende des Jahres veröffentlicht wird. Dies wird uns sicher noch einmal verlässliche Empfehlungen zur Arbeit an unseren zukünftigen Projekten geben.

Wenn ich mir schließlich für unsere Redaktionsarbeit noch etwas wünschen könnte, wäre dies eine konkrete Mitarbeit jüdischer Lehrkräfte an unseren Lehrwerken: Könnten die Schulbuchinhalte zum Judentum von vorneherein im Team von jüdischen und christlichen Autor:innen erstellt werden, würde dies sicher zu einer Bereicherung für die Lehrwerke führen. Uns fehlen jedoch die Kontakte, um entsprechende Lehrkräfte für ein solches Projekt zu gewinnen. Daher setzen wir momentan auf die oben beschriebenen Beratungen, die uns schon sehr weiterhelfen und für die wir sehr dankbar sind. Wir würden es daher begrüßen, wenn es noch mehr Ansprechpersonen gäbe, um die Beratung auf eine breitere Basis stellen zu können.

Wenn man unsere aktuellen Lehrwerke mit denen der Vorgängergenerationen vergleicht, sieht man in meiner Wahrnehmung schon sehr gut, wie sehr wir von dieser Zusammenarbeit profitieren und wie sehr wir uns bei der Darstellung des Judentums weiterentwickelt haben.

Antisemitismuskritische Bildungsmedien aus Perspektive eines Schulbuchverlages – ein Interview mit Hans-Jörg Gabler, Calwer Verlag

Das folgende Interview wurde schriftlich im Januar 2024 geführt. Die Fragen an Hans-Jörg Gabler (HG) stellte Ariane Dihle (AD). Beide kennen sich aus dem Beratungsprozess um eine antisemitismuskritische Darstellung in Religionsbüchern.

1. Fragen grundsätzlicher Art zur Gestaltung von Bildungsmedien

AD: Lieber Herr Gabler, Sie sind Programmleiter beim Calwer Verlag, einem für den Religionsunterricht wichtigen Schulbuchverlag, in dem beispielsweise das renommierte „Kursbuch Religion“ erscheint. Können Sie uns einen Einblick in die Schulbucherstellung geben?

HG: Die Erstellung von Schulbüchern ist so unterschiedlich wie die Bücher selbst. Als kleines Haus spielt bei uns die individuelle Zusammenarbeit mit den externen Beteiligten eine große Rolle. Das heißt auch, dass man die Arbeitsschritte an die handelnden Personen anpasst und nicht umgekehrt. Aber natürlich gibt es Typisches: Die Arbeit beginnt ca. zwei bis drei Jahre vor dem Erscheinen, die Richtlinien und Inhalte werden von einem Herausgeberkreis erarbeitet, begleitet von der Verlagsredaktion, und die einzelnen Kapitel werden von Autorinnen und Autoren verfasst, zu denen in der Regel auch die Herausgeberinnen und Herausgeber sozusagen in Personalunion gehören. Alle Schritte der Konzeption und Erarbeitung werden in engem Zusammenspiel zwischen den Herausgebenden, den Verfassenden und dem Verlag gegangen. Bis ein Buch ins Begutachtungsverfahren der Ministerien und Kirchen kommt, hat es die „Schleife“ Autorin/Autor – Hrsg. – Redaktion mehrfach durchlaufen. Inzwischen ist es bei uns Standard, alle Kapitel auch externen Beraterinnen und Beratern zu zeigen, zu denen etwa Vertreterinnen und Vertreter der jüdischen und islamischen Religion gehören, aber auch Fachleute, die vor jeder Form von Diskriminierung schützen sollen.

Eine Besonderheit ist das sogenannte „Begutachtungsverfahren“: Alle Schulbücher werden ja von den Zuständigen in den Ländern geprüft und – nach z. T. sehr detaillierten und umfassenden Monita – für den Unterricht freigegeben. Darauf können wir später noch eingehen.

AD: Wie unterscheidet sich die Erstellung von einem Religionsbuch in der Produktion von Arbeitsmaterialien, Arbeitshilfen und anderen Themenheften für den Religionsunterricht?

HG: Die Erstellung eines Schulbuchs ist in jeder Hinsicht aufwändiger: in finanzieller (die wenigsten anderen Produkte erreichen ein solches Investitionsvolumen, der Verlag muss die z. T. beträchtliche Investition lange vorfinanzieren), in zeitlicher (durch das Begutachtungsverfahren dauert der Prozess automatisch ein Jahr länger), in personeller (das Schulbuch bindet mehr Personalressourcen für längere Zeit) und organisatorischer (die meisten unserer Schulbücher erscheinen in Koproduktion mit der Westermann-Gruppe und werden in diesem Rahmen konzeptionell, inhaltlich und redaktionell gemeinsam abgestimmt). Umgekehrt bildet das Schulbuch dann auch den Bildungs- oder Lehrplan für einen ganzen Jahrgang (meistens sogar für zwei) ab, während andere Produktformen sich in der Regel auf Teilaspekte beziehen.

AD: Welche Rollen spielen die Lehrpläne und Curricula für die Gestaltung eines neuen Religionsbuches?

HG: Ihre Rolle ist grundlegend. Schulbücher beziehen sich auf die aktuellen Bildungspläne und werden an deren Umsetzung gemessen. Wir haben bei den Lehrwerken für das Fach Ev. Religion die Besonderheit, dass wir ein Buch in fast allen Bundesländern zulassen. In den meisten anderen Fächern gibt es ja angepasste Länderausgaben. Das genaue Studium aller Bildungspläne und eine entsprechende Synopse sind daher Grundlage und Voraussetzung der inhaltlichen Arbeit. Kurz gesagt: Das Schulbuch macht nichts anderes, als die Vorgaben der Lehrpläne und Curricula möglichst treffend umzusetzen und praxisnah aufzubereiten.

AD: Welche äußeren Faktoren, die jenseits von fachlichen und didaktischen Aspekten liegen, spielen bei der Schulbucherstellung aus Ihrer Perspektive noch eine entscheidende Rolle?

HG: Ich möchte zwei Faktoren nennen: die Autorinnen- und Autorengewinnung und den gesellschaftlichen Rahmen: In vielen Themenfeldern ist ein gesellschaftlicher Mindestkonsens verloren gegangen. An die Stelle einer Debattenkultur ist eine Bekämpfungskultur getreten. Die Bereitschaft, Kompromisse auszuhandeln und auszuhalten, weicht dem Anspruch, die jeweils eigene Sicht gegen andere Sichtweisen durchzusetzen. Das Schulbuch wird dabei verstärkt als Medium gesehen, diese Sicht gesellschaftlich zu verankern. Wenn als Beispiel für Gruppenaggression der Kampf zweier Rockergruppen angeführt wird, melden sich Lobbyisten und fordern öffentlich, das Beispiel aus dem Buch zu nehmen, weil

es Stereotypen verstärke und Motorradfahrerinnen und -fahrer diskriminiere. Der Rahmen konsensfähiger Aussagen wird damit eng und die Möglichkeit, anschaulich zu sein, schwerer. Konkrete Beispiele durch abstrakte Sätze zu ersetzen, halten wir aber im Interesse des Unterrichts nicht für eine gute Alternative. Hinzu kommt, dass Schulbücher oft eine Laufzeit von zehn Jahren haben. Gesellschaftliche Trends und Stimmungen ändern sich inzwischen wesentlich schneller. Es treten Sichtweisen und Interpretationen auf, die bei der Erstellung des Buches nicht nur den Macherinnen und Machern, sondern auch der Gesellschaft noch nicht im Blick waren.

Ein weiterer Faktor: Es ist schwerer geworden, für eine Arbeit dieser Größenordnung geeignete Herausgeberinnen und Herausgeber, Autorinnen und Autoren zu finden. Diese sind ja in aller Regel in Vollzeit und hauptberuflich an anderer Stelle tätig. Die Bereitschaft und sicher auch die Möglichkeit, zusätzlich an einem Schulbuch mitzuarbeiten, ist messbar weniger geworden. Leider hat auch die Bereitschaft der Kirchen, die Schulbucharbeit zu unterstützen, nachgelassen.

2. Das Zulassungsverfahren und der Umgang mit Rückmeldungen zu zugelassenen Bildungsmedien

AD: Religionsbücher durchlaufen in allen Bundesländern unterschiedliche, mehr oder weniger aufwendige kirchliche Zulassungsverfahren. Wie erleben Sie diese kirchlichen Zulassungsverfahren? In manchen Bundesländern gibt es auch staatliche Zulassungen nach einem Gutachterverfahren. Wie erleben Sie diese Zulassungsverfahren im Vergleich zu kirchlichen Zulassungsverfahren?

HG: Grundsätzlich sind die Zulassungsverfahren eine große Hilfe. Sie sichern die Qualität des Lehrwerks ab. Bücher für „Reli“ nehmen dabei eine Sonderstellung ein, weil sie als einzige auch von den Kirchen begutachtet werden. Die Bundesländer haben das sehr unterschiedlich gelöst: Manche haben das Begutachtungsverfahren ganz an die Landeskirchen in ihrem Gebiet delegiert und beschränken sich auf die formelle Übernahme von deren Empfehlung. Andere begutachten zusätzlich selbst – im Extremfall in einem eigenen, nicht mit den Kirchen koordinierten Verfahren. Dabei können sich Änderungsaufgaben sogar widersprechen. Der Aufwand für die Verlage ist dementsprechend unterschiedlich. Dann ist nicht die gründliche Prüfung das Problem für den Verlag, sondern die Durchführung des Verfahrens. Im Ergebnis jedenfalls werden zu einem Buch meist eine satte zweistellige Seitenzahl an Rückmeldungen gegeben. Grundlage der Begutachtung ist in der Regel ein klar definierter Kriterienkatalog, in dessen Mittelpunkt die Übereinstimmung mit dem Grundgesetz und den Landesgesetzen, die Übereinstimmung mit den Bekenntnisschriften der jeweiligen Kirche, die adäquate Umsetzung der Bildungspläne und der Stand auf der Höhe der

aktuellen religionspädagogischen Erkenntnisse ist. Bei den kirchlichen Gutachten fallen immer wieder große Unterschiede bei den monierten Themen auf: Das legt die Vermutung nahe, dass nicht immer ein Katalog klarer Prüfungskriterien, sondern der Arbeitsschwerpunkt der begutachtenden Person Maßstab für die Begutachtung ist.

AD: Auf welchen weiteren Wegen erreichen Sie Rückmeldungen zu Ihren Unterrichtsmaterialien aus der Praxis von Eltern, Jugendlichen oder Lehrkräften? Wie gehen Sie mit diesen Rückmeldungen, wenn sie denn vorkommen, um?

HG: Immer wieder wenden sich Lehrkräfte, Eltern, aber erfreulicherweise auch Jugendliche direkt an den Verlag. Wir geben jede einzelne Rückmeldung an Hrsg. und Autorinnen und Autoren weiter, prüfen Kritik und erarbeiten ggf. Alternativen, die bei Nachauflagen oder Neubearbeitungen mitberücksichtigt werden.

AD: Religionsbuchanalyse und Schulbuchkritik sind seit Jahrzehnten beliebte fachdidaktische Themen. Es erscheinen Aufsätze, aber auch Dissertationen speziell zu Ihren Schulbüchern. Können Sie das als Verlag leisten, hier den fachdidaktischen Diskurs zu verfolgen? Welche Rolle spielt die in Aufsätzen geäußerte Kritik bei der Überarbeitung Ihrer Schulbücher?

HG: Wir orientieren uns selbstverständlich an gesicherten wissenschaftlichen Erkenntnissen. Die wissenschaftliche Arbeit proaktiv und umfassend zu verfolgen, können wir jedoch als Verlage nicht allein leisten. Zudem sind diese Publikationen zunächst Beiträge in einem wissenschaftlichen Diskurs. Wünschenswert wäre aber eine engere Vernetzung.

AD: Das „Kursbuch Religion Elementar 2“ aus Ihrem Verlag wurde in Teilen sowohl im Judentums- als auch im Kreuzigungskapitel kritisiert.¹ Das Schulbuch wurde allerdings mit dem Kreuzigungskapitel in allen Bundesländern in dieser Form zugelassen. Sie als Verlag haben sich entschieden, für das Buch sofort nach Bekanntwerden der Tragweite einen sofortigen Verkaufsstopp zu veranlassen und die Auflage aus dem Verkehr zu ziehen, sowie die Kapitel in Absprache mit dem Zentralrat der Juden zu überarbeiten. Das ist eine sehr konsequente

1 Vgl. beispielhaft: https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/darstellung_juedische_geschichte_kultur_religion_schulbuecher_nrw_abschlussbericht_gei_januar_2023.pdf, S. 449, 457 (Abfrage: 12.12.2023); Jan-Hendrik Herbst in <https://www.theo-web.de/ausgaben/2022/21-jahrgang-2022-heft-1/news/unterrichtsmaterialien-als-ort-der-ideologieproduktion-perspektiven-kritischer-religionsbuchanalyse-in-der-gegenwart> (Abfrage: 12.12.2023); Ariane Dihle in https://narrt.de/wp-content/uploads/2023/06/Stoerung_hat_Vorrang.pdf, S. 54 (Abfrage: 12.12.2023).

Entscheidung, da die Bücher mehrfach begutachtet und zugelassen sind und weiterverwendet werden dürften. Können Sie uns einen Einblick geben, wie und warum Sie zu dieser Entscheidung gekommen sind?

HG: Das Buch hatten wir schon vom Markt genommen und überarbeitet, bevor uns die in der Fußnote zitierte Studie bekannt war. Das ganze Buch war – mit vielen anderen aus unserem Verlag – Gegenstand eines Workshops, den der Verband Bildungsmedien mit dem Zentralrat der Juden organisiert hat. Dabei kam zusammen mit anderen auch dieses Buch mit dem Kreuzigungskapitel zur Sprache. Die gemeinsame Absprache mit dem Zentralrat war zunächst, alle Punkte gemeinsam bei einer Neubearbeitung zu verändern. Im Laufe des Gesprächsprozesses wurde jedoch klar, dass eine Stelle im Kreuzigungskapitel so kritisch interpretierbar ist, dass sie nicht weiterverbreitet werden sollte. Da das Buch in Koproduktion mit der Westermann-Gruppe erscheint, haben wir uns mit den Herausgebern und dem Partnerverlag abgestimmt. Wir haben uns gemeinsam mitten im Schulbuchgeschäft zu einem sofortigen Auslieferungsstopp entschlossen. Das hat auch unsere Gesprächspartner überrascht. Das ganze Buch wurde dann, begleitet durch den Zentralrat, durchgesehen und kritische Stellen beseitigt. Die noch am Lager befindlichen Exemplare der alten Auflage haben wir makuliert – also eingestampft. Das war ein in der Verlagsgeschichte singulärer Vorgang und ein großer wirtschaftlicher Einschnitt. Trotzdem gab es über die Sache selbst keine Diskussionen. Bei Calwer hat uns der Vorgang auch in unserem Selbstverständnis hart getroffen: Seit Jahrzehnten erscheinen in unserem Sachbuchprogramm Werke von Rabbinern, teils mit populärem Zuschnitt zur Information über die jüdische Religion, teils mit wissenschaftlicher Ausrichtung, etwa den beiden Kommentaren zu Genesis und Exodus von Benno Jacob.

Ich habe bei Ihnen, Ariane Dihle, den Begriff „kontraintentional“ mitgenommen: Das trifft es wohl. Das Kreuzigungskapitel konnte gänzlich entgegen unserem Selbstverständnis in der Haltung zum Judentum – und natürlich jeder Art von Antisemitismus gegenüber – gelesen werden.

AD: Welche Herausforderungen stellen sich aus Ihrer Sicht bei der Überarbeitung für neue Auflagen von bereits zugelassenen Schulbüchern?

HG: Formal würde eine inhaltlich relevante Bearbeitung ein neues Begutachtungsverfahren voraussetzen. Sachlich besteht das Problem, dass eingeführte Schulbücher oft jahrelang nachgekauft werden und natürlich gewährleistet sein muss, dass sie in der Klasse problemlos parallel eingesetzt werden können. Der bessere Weg ist allemal, die Schulbücher für eine lange Laufzeit so vorzubereiten, dass ein Eingriff in eine laufende Reihe nicht erfolgen muss. Dazu hat sich in den letzten zwei, drei Jahren vieles begünstigend verändert.

AD: Religionsbuchautorinnen und -autoren investieren viel Zeit und Energie in die Erstellung von Religionsbüchern. Das geschieht in der Regel neben dem eigentlichen Beruf und – wie ich aus vielen Gesprächen mit Autorinnen und Autoren weiß – in einer hohen intrinsischen Motivation für einen qualitativ anspruchsvollen Religionsunterricht und für die Entlastung von Lehrkräften im Schulalltag. Was wäre aus Ihrer Sicht wünschenswert für die Äußerung von Kritik an zugelassenen Bildungsmedien?

HG: Auch Verlagsleute sind bisweilen intrinsisch motiviert ... Ich kann aus eigener Anschauung sagen: Die intrinsische Motivation betraf in diesem Fall besonders die angemessene Darstellung des Judentums. Ich kann für unsere Werke ausschließen, dass falsche oder gar bedenkliche Inhalte in irgendeiner Weise bewusst oder leichtfertig ins Buch kommen. Wünschenswert wäre also zunächst, das nicht zu unterstellen. Im oben genannten Buch z. B. handelt es sich um ein Werk, das sich bewusst darum bemüht, in Sprache und Aufbereitung auch Schülerinnen und Schüler eines basalen Niveaus zu erreichen. Das setzt eine hohe Transferleistung in der Aufbereitung der Themen voraus. Dieses Bemühen um Elementarisierung sollte bei der Kritik mitberücksichtigt werden. Meinem Eindruck nach geht die Äußerung von Kritik aber in eine gute Richtung: weg von einer fehler- oder defizitorientierten Analyse und anschließender „Anklage“ hin zum gemeinsamen Bemühen, Darstellungen gut zu machen. Das steht als gemeinsames Ziel ja auch bei den Verlagen außer Frage.

3. Fragen zur Produktion von Bildungsmedien mit Blick auf externe Beratungsverfahren in antisemitismuskritischer Perspektive

AD: Sie arbeiten mit dem Zentralrat der Juden mit Blick auf Ihre Schulbücher zusammen. An welcher Stelle des Prozesses und bei welchen Themen und Fragestellungen findet diese Zusammenarbeit konkret statt?

HG: Wir arbeiten mit dem Zentralrat mittlerweile bei allen Publikationen zusammen, die das Thema Judentum direkt oder indirekt betreffen. Bei uns erscheinen mittlerweile keine Schulbücher mehr, die der Zentralrat nicht vollständig kennt. Unsere Absicht ist, ihn möglichst früh in den Prozess einzubeziehen, sinnvollerweise im Stadium der geprüften Layoutfassung. Da Schulbücher aufgrund von verbindlichen Einreichterminen usw. unter hohem Zeitdruck entstehen, müssen wir gelegentlich auf zeitliche Alternativen ausweichen. Dass Rückmeldungen angemessen Beachtung finden können, muss natürlich gewährleistet sein.

AD: Was ist das Ziel der Zusammenarbeit?

HG: Zunächst einfach die sachliche Richtigkeit der Darstellung jüdischer Themen. Genauso wichtig ist uns, antisemitisch lesbare Elemente und auch Untertöne zu vermeiden. Das entspricht unserem Anspruch und Selbstverständnis in all unseren Publikationen – und auch persönlich.

AD: Was ist Ihr Anspruch an Bildungsmedien aus Ihrem Verlag mit Blick auf die Darstellung des Judentums und eine antisemitismuskritische Bildung?

Ich antworte unter dem Eindruck einer breiten Welle von Antisemitismus in der Öffentlichkeit, die ich persönlich mir in Deutschland nicht mehr habe vorstellen können. Unser Anspruch ist nicht nur die sachlich richtige Darstellung von jüdischen Themen, sondern eben auch, antisemitische Haltungen zu vermeiden bzw. zu entlarven. Antisemitismuskritik als Begriff enthält viel Negation. Unser Anspruch ist es, positiv an einer offenen, differenzierten und wertschätzenden Haltung der jüdischen Religion, aber auch Jüdinnen und Juden gegenüber mitzuarbeiten. Das gilt natürlich für jede Religion, besonders aber für das Judentum. Es muss angesichts des neuen, offenen Antisemitismus in allen gesellschaftlichen Schichten nicht zuletzt in der Bildung einiges schiefgelaufen sein. Damit müssen sich alle an der Bildung Beteiligten und in ihr Engagierten sehr selbstkritisch auseinandersetzen. Wir sollten uns gemeinsam fragen, wie das möglich wurde und wie es möglichst sofort besser laufen kann.

AD: Welche anderen externen Beratungen holen Sie ein?

HG: Wie eingangs schon erwähnt: Grundsätzlich lassen wir uns bei Darstellungen von anderen Religionen von Vertreterinnen und Vertretern der jeweiligen Religion beraten. Darüber hinaus stehen wir auch mit Personen und Institutionen in Verbindung, die uns helfen sollen zu gewährleisten, dass unsere Werke geschlechtergerecht und inklusiv sind und keine in irgendeiner Form diskriminierenden Stereotypen enthalten.

AD: Wie wird mit den Ergebnissen der Beratung umgegangen?

HG: Wir lassen uns ja beraten, um eine Hilfestellung zu erhalten beim Bemühen, jede Form von Diskriminierung und Rassismus zu vermeiden. Natürlich nehmen wir die Ergebnisse entsprechend ernst. Sie werden detailliert zur Kenntnis genommen, konkrete Vorschläge zur Umsetzung erarbeitet und zwischen den Verlagen und mit den Herausgebenden und Autorinnen und Autoren besprochen. Dabei muss auch eine Gewichtung und Bewertung stattfinden: Was kann in das bestehende Konzept integriert werden? Beratung ist keine Ko-Verfasserschaft, die inhaltliche Hoheit liegt weiterhin bei den Urhebern, die die Verantwortung tragen und mit ihrem Namen dafür geradestehen. Wo Vorschläge nicht eindeutig

Diskriminierung verhindern, sondern eine Position unter anderen legitimen Positionen vertreten, muss das schon im Interesse der Redlichkeit auch kontrovers betrachtet werden können. Das war aber bisher nie wirklich strittig und funktioniert in einem offenen Klima in fast allen Fällen gut.

AD: Was wäre aus Ihrer Perspektive aus einem Schulbuchverlag wünschenswert für die Gestaltung von antijudaismus- und antisemitismuskritischen Bildungsmedien?

HG: Da ist gegenwärtig Vieles im Aufbruch in eine gute Richtung. Die staatlichen und kirchlichen Prüfverfahren sind sensibler, das nimmt den Verlagen die Last, allein auf korrekte Darstellungen zu achten. Die Zusammenarbeit mit beratenden Fachleuten und Institutionen vor dem Erscheinen eines Werkes ist dabei, sich fest zu etablieren. Ich halte die Art der Zusammenarbeit für einen entscheidenden Faktor: Es ist gut, wenn begleitende Fachleute und -institutionen die Perspektive der Verlage, deren Abläufe und Sachzwänge kennen und umgekehrt Verlage nicht erst reagieren, sondern sich aktiv um eine Sicherung bemühen.

Teil IV: Bilder und Abbildungen in Bildungsmedien

Visuelle Darstellung des Judentums in Religionsschulbüchern. Eine explorativ-empirische Betrachtung ausgewählter Bildformen und -inhalte

Julia Hofmann

1. Einleitung

„JLK 11 (Rektor) ‚Schulbücher sind ein großes Problem. Juden werden immer nur als Opfer dargestellt. Sie müssen überarbeitet werden und man muss immer prüfen welches Material verwendet wird.‘“ (Bernstein 2020, S. 458).

In der subjektiven Wahrnehmung der befragten Schulleitung bezieht sich die Darstellung von Jüdinnen und Juden in Schulbüchern auf deren Darstellungen als Opfer. Die Schulleitung problematisiert diese monoperspektivische Ausrichtung des Schulbuchs auf Jüdinnen und Juden als Opfer der Shoah und folgert, dass Schulbücher überarbeitet werden sollten. Am Beispiel der Reduktion auf die Perspektive von Jüdinnen und Juden als Opfer wird deutlich, dass die Vereinseitigung von Jüdinnen und Juden auf das Opfernarrativ zu stereotypen Bildern und Abgrenzung führen kann. Dabei ist die Relevanz des Schulbuchs nicht zu unterschätzen, bildet es doch im Kontext des Religionsunterrichts einen Raum für die erste Begegnung mit dem Thema Judentum. Dabei kann die Lehrperson auf Bilder zurückgreifen, die sie in den für den Religionsunterricht zugelassenen Schulbüchern findet. Dort abgebildete Bilder öffnen Schülerinnen und Schülern über den Text hinaus ein visuelles Angebot, über das Judentum nachzudenken und abgedruckte Bilder in ihre mentalen Vorstellungen vom Judentum einzuordnen. Für den Religionsunterricht gilt es herauszuarbeiten, welche Narrative und Perspektiven aufgegriffen werden und über welche visuellen Elemente Schülerinnen und Schüler Wissen erwerben. Damit bietet der Religionsunterricht auch Raum, eigene Bilder kritisch zu hinterfragen und Fähigkeiten im Bereich der *iconic literacy* zu erwerben.

Entsprechend dem Titel des Beitrags wird der Frage nachgegangen, wie Bildelemente das Judentum sowie Jüdinnen und Juden in ausgewählten christlichen Schulbüchern konturiert werden. Als Bildelemente werden alle Darstellungen im Schulbuchkapitel zum Judentum betrachtet. Ein Bildelement wird auf die

Bildform, ob es sich beispielsweise um eine Fotografie, eine Informationsgrafik oder eine Zeichnung handelt, und auf den Bildinhalt hin untersucht. Ziel ist es, visuelle Elemente herauszuarbeiten, aus denen sich die Bildkomposition zum Judentum im Schulbuch zusammensetzt. Um sich der Bildkomposition in Schulbüchern explorativ-exemplarisch zu nähern, wird zunächst ein kurzer Überblick über die Forschung zum Judentum in Religionsschulbüchern skizziert. Im darauffolgenden Kapitel wird die exemplarische Untersuchung von Bildelementen in Schulbüchern beschrieben. Die Ergebnisse der Analyse werden anschließend in religionspädagogischen Konsequenzen gebündelt. Es folgt eine Zusammenfassung und ein kurzer Ausblick.

Ergebnis der Bildanalyse ist, dass sich die Bildkomposition der Schulbücher aus den Bildelementen Personen, Gegenstände, Orte, Symbole und Informationsgrafiken zusammensetzt, wodurch ein breites Spektrum an Einblicken ins Judentum eröffnet werden soll. Eine genauere Betrachtung von Bildform und Bildinhalt zeigt, dass bei der Bildform der Schwerpunkt auf Fotografien und bei den Bildinhalten auf Personen, Gegenständen und Orten liegt, um für die Betrachterinnen und Betrachter Lebenswirklichkeit ‚realistisch‘ darzustellen. Der Versuch, das Judentum sowie Jüdinnen und Juden über einzelne Fotografien darzustellen, verdeckt Vielfalt und Facettenreichtum des Judentums sowie jüdischer Lebensentwürfe, wenn zum Beispiel nur einzelne Personengruppen in Kontexten religiös-rituellen Handelns begegnen. Insofern ist die Einstiegserfahrung des interviewten Schulleiters von höchster Relevanz, um Unterrichtsmaterialien auch in Zukunft kritisch zu reflektieren und Multiperspektivität von jüdischem Leben und Judentum auch über Bilder zu zeigen.

2. Einblick in die Forschung zum Thema Judentum im Religionsschulbuch

Das Kapitel skizziert ausgewählte Befunde zum Thema Judentum in Religionsschulbüchern. Die nach dem Zweiten Weltkrieg einsetzenden Schulbuchanalysen und -revisionen auf internationaler und bilateraler Ebene zielten auf die Aufarbeitung antisemitischer Vorstellungen und eine wertschätzende Darstellung von Jüdinnen und Juden sowie dem Judentum (vgl. Dieterich 2015). Bilder werden als Zeugnisse der Lebenswelt und „zur Auseinandersetzung mit gegenwartsbezogenen Fragen im Horizont religiöser Tradition“ (Burricher 2015, S. 3) verwendet und in religiösen und existentiellen Fragen wahrgenommen. Mit der Bildsprache eröffnet sich eine eigene Sinndimension (vgl. ebd.). Bisherige Schulbuchstudien (Fiedler 1980; Kohler-Spiegel 1991; Rothgangel 1997; Spichal 2015; GEI 2023) beschäftigen sich mit der Analyse von Textbausteinen, mit dem Schwerpunkt auf antisemitischen und stereotypisierenden Schulbuchbeiträgen. Eine eingehende Beschäftigung mit visuellen Bildelementen steht bisher aus (vgl. Hofmann

2023). Dabei sind gerade Bilder anfällig für assoziative Zuschreibungsprozesse und unreflektierte Abgrenzungen. Hilfreich für die Auseinandersetzung mit Bildern ist die Arbeit von Freuding zu Fremdheitserfahrungen und Othering (Freuding 2022). *Othering* beschreibt das prozesshafte Fremd- und Andersmachen von Menschen, das ausgrenzt und diskriminiert (vgl. Freuding 2023). Neben Forschenden, die diskriminierende Mechanismen aufdecken, müssen jüdische Stimmen einbezogen werden, um von einem Sprechen „über“ zum Sprechen „mit“ Menschen verschiedener Religionen zu kommen. So ist beispielsweise zu fragen, wie jüdische Menschen im christlichen Religionsunterricht dargestellt werden möchten (vgl. Erlbaum 2020). Wie Judentum und jüdische Menschen in den ausgewählten Schulbüchern über die Bildelemente dargestellt werden, wird im nächsten Kapitel zur exemplarischen Untersuchung von Bildelementen in ausgewählten Schulbüchern dargestellt.

3. Exemplarische Untersuchung von Bildelementen

3.1 Design

Um einen Einblick in verwendete Bildelemente zum Thema Judentum im Schulbuch zu erhalten, wurden anhand des Bildungsplanes für Baden-Württemberg von 2016 zugelassene Lehrwerke für den evangelischen und katholischen Religionsunterricht betrachtet (ZSL 2023). Im Rahmen dieses Beitrags scheint ein exemplarisches Vorgehen sinnvoll, um Elemente in einem begrenzten Rahmen herauszuarbeiten. Die Untersuchung bezieht sich daher auf die fünfte und sechste Klassenstufe des Gymnasiums in Baden-Württemberg. Untersucht werden folgende für den evangelischen und katholischen Religionsunterricht in Baden-Württemberg zugelassenen Lehrwerke:

1. Bosold, Iris/Michalke-Leicht, Wolfgang (Hrsg.) (2017): *Mittendrin. Lernlandschaften Religion. Unterrichtswerk für katholische Religionslehre am Gymnasium/Sekundarstufe I: Baden-Württemberg und Niedersachsen*, Bd. 1. Berlin.
2. Tomberg, Markus (Hrsg.) (2016): *Leben gestalten 1. Unterrichtswerk für den katholischen Religionsunterricht 5. und 6. Jahrgangsstufe*. Berlin.
3. Dierk, Heidrun/Freudenberger-Lötz, Petra/Landgraf, Michael/Rupp, Hartmut (Hrsg.) (2023): *Das Kursbuch Religion 1. Arbeitsbuch für den Religionsunterricht im 5./6. Schuljahr*. 10. Auflage. Stuttgart/Braunschweig.

4. Große, Carmen/Janke, Matthias (2017): Moment mal! 1. Evangelische Religion. Stuttgart.¹

Grund für die Analyse dieser Klassenstufe ist die intensive Beschäftigung mit dem Thema Judentum als Religion. Für künftige Untersuchungen, wie auch für meine in Arbeit befindliche Dissertation, scheint ein Vergleich mit anderen Klassenstufen sowie mit anderen Büchern sinnvoll. Beispielsweise ist die Behandlung des Themas Antisemitismus einzubeziehen, das an Gymnasien in Baden-Württemberg in höheren Klassenstufen vorgesehen ist. Die für den Beitrag durchgeführte Untersuchung bezieht sich in Analogie zur Fragestellung auf visuelle Elemente in den Schulbuchkapiteln, die sich explizit mit dem Judentum beschäftigen. Die Untersuchung lehnt sich an die qualitativ-strukturierende Inhaltsanalyse (vgl. Kuckartz/Rädiker 2022) an. Zunächst wurden alle Bildelemente der vier Schulbücher tabellarisch gebündelt. Im ersten Schritt wurden alle Bilder eines Buches betrachtet und nach Bildform und -inhalt systematisiert. Aus dem Material ergaben sich fünf Kategorien, die in den Dimensionen Bildform und Bildinhalt betrachtet wurden. Das sind „Personen“, „Orte“, „Symbole“, „Informationsgrafiken“ und „Gegenstände“. Bilder eines Schulbuches wurden den entsprechenden Kategorien zugeordnet. Da sich die Untersuchungsfrage darauf bezieht, welche Elemente in Schulbüchern zum Thema Judentum verwendet werden, liegt der Fokus nicht auf einer „Buch für Buch“-Analyse, sondern auf den Buchinhalten, die Auskunft über Bildelemente bieten. Bilder einer Kategorie wurden geordnet und zusammengefasst. Beispielsweise wurde für die Dimension „Bildform“ in der Kategorie „Personen“ in reale, fiktive bzw. (un-)personalisierte und künstlerische Darstellungen unterschieden.²

-
- 1 Nachfolgend werden die Bücher in Klammern mit Buch eins bis vier (B1–B4) abgekürzt. Das Judentum wird in B1 im Kapitel „Religionen begegnen“ (S. 154–171), in B2 im Kapitel „Wie lieb ist mir deine Weisung: Das Judentum“ (S. 34–53), in B3 im Kapitel „Religionen begegnen“ (S. 188–219), darin: Das Judentum erkunden (S. 208–219) und in B4 in den Kapiteln: „Abraham und die Buchreligionen – verwandt im Glauben? (S. 128–147) und „Warum feiern wir?“ (S. 148–167).
 - 2 Dabei werden unter realen Personen Menschen verstanden, die über das Bildelement in der Bildform Fotografie abgebildet werden. Unter fiktiven Personen fasst die Kategorie Personen, die nicht in der Realität gelebt haben, beispielsweise Disney-Charaktere oder Figuren wie die Simpsons. Die Unterkategorie „unpersonalisierte Darstellungen“ von Personen greift Personen auf, die ohne Bildtitel und Kontextualisierung anonym bleiben und keine Zuordnung zu einer realen Person möglich sind, während in der Unterkategorie „personalisierte Darstellungen“ von Personen eine Zuordnung der Darstellung zu einer Person möglich ist. Die Unterkategorie der künstlerischen Darstellungen von Personen erfasst alle Formen von Personendarstellungen, die mit künstlerischem Anspruch in Form von Gemälden, Holzschnitten und Grafiken gestaltet wurden. Eine Mehrfachkategorisierung ist demnach nicht ausgeschlossen, da beispielsweise eine Person fiktiv und künstlerisch sein kann. Die Mehrfachkategorisierung bietet dabei das Potenzial unterschiedliche Informationen über verwendete Bilder sichtbar zu machen.

3.2 Ergebnisse

A) Bildformen

In den Büchern finden sich sechs Bildformen. Es handelt sich um Fotografien, Zeichnungen, Kunstwerke, wie Gemälde oder Holzschnitte, Karten, Grafiken und Zeichen. Die inhaltliche Kategorie „Personen“ setzt sich zusammen aus der Darstellung realer Personen durch Fotografien, fiktiver und (un-)personalisierter Personen durch Zeichnungen und künstlerischer Auseinandersetzung mit biblischen Figuren durch Gemälde und der Vergangenheit durch einen Holzschnitt. Die Kategorie „Orte“ wird anhand von Fotografien, Zeichnungen und Grafiken behandelt. Die Kategorie „Symbole“ zeigt die Bildformen Zeichnungen, Zeichen und Fotografien. Die Kategorie „Informationsgrafiken“ arbeitet mit Karten und Mindmaps. Die Kategorie „Gegenstände“ wird über Fotografien und Zeichnungen repräsentiert. Der Schwerpunkt auf Fotografien von realen Personen, Orten sowie Gegenständen deutet auf das Bemühen hin, Ausschnitte der Religion in ihrer Lebenswirklichkeit darzustellen. Die Inhalte der Bildelemente werden in der Auswertungsdimension „Bildinhalte“ konturiert.

B) Bildinhalte

Das Bildmaterial wird anhand der fünf Kategorien „Personen“, „Orte“, „Symbole“, „Informationsgrafiken“ und „Gegenstände“ betrachtet. Ein inhaltlicher Schwerpunkt liegt auf der Darstellung von Personen. Die folgenden Einblicke betrachten die Ergebnisse zur Kategorie „Personen“. Einzelne Bildelemente, die Personen darstellen, wurden zu acht Bildmotiven in Form von Personentypisierungen gebündelt, die in mindestens zwei bis vier Schulbüchern vorkommen. Der erste Personentyp in Schulbüchern zeigt betende Jungen in religiös-ritueller Kleidung. Die Kleidung besteht in den Darstellungen aus Tallit, Tefillin und Kippa. Ergänzend dazu stehen einige Jungen vor der Westmauer in Jerusalem oder halten Siddurim in den Händen. Auffallend ist, dass nur Jungen beim Gebet oder in Gebetskleidung und keine weiblichen Personen beim Gebet dargestellt werden.

Anders verhält es sich mit dem zweiten Personentyp. Es handelt sich um abgebildete Menschen im Umgang mit der Thora als Schriftrolle. Über die Bücher verteilt, finden sich Bildmotive in B2 und B4. B4 enthält drei Perspektiven auf den Umgang mit der Thora. Ein Bildmotiv zeigt eine jüdische Frau mit Tallit vor einer Thorarolle. Das zweite Bildmotiv zeigt einen Sofer. Ein Sofer ist ein Experte für die kunstvolle Verschriftlichung religiöser Texte, beispielsweise einer Thorarolle, von Tefilla oder Mesusot. Während die ersten beiden Bildelemente zum Thoraumgang als Fotografien vorliegen, existiert unter Kunst eine dritte inhaltliche Perspektive von Ernst Alt aus dem Jahr 1973 mit dem Gemälde zur Thoraliebe in B2 und B4. Dort ist ein jüdischer Mann mit Tallit und Schläfenlocken zu erkennen, der seine

Augen geschlossen hält, und die Thora umfasst. Sein Gesicht ist an den Thoratext gelehnt und seine Lippen berühren den Text. In drei Bildperspektiven wird die Bedeutung der Thora für die Gläubigen entfaltet und mit der liebevollen Umarmung der Thora durch den Gläubigen auf emotionaler Ebene vertieft.

Der dritte Personentyp beschäftigt sich mit Menschen aus Thora und Bibel, die künstlerisch und über Zeichnungen als Bildelemente begegnen. Inhaltlich wird Abraham einzeln und mit Sara und Hagar sowie Isaak und Ismael dargestellt. Zudem wird Mose mit den Gesetzestafeln behandelt. Daneben illustrieren Zeichnungen in B4 neben dem Verfassertext, der sich mit der Wendung vom Polytheismus zum Bund Gottes mit dem jüdischen Volk sowie Verweisen auf Exodus beschäftigt, zum Beispiel mit „Nur 1 Gott“ auf einem Schild, den Monotheismus. Im Hintergrund der Darstellung knien zwei Personen um ein goldenes Kalb mit kleinen goldenen Statuetten. Künstlerische Personendarstellungen aus den Schriften veranschaulichen für Lernende der fünften und sechsten Klassenstufe Erzählungen.

Der vierte Personentyp zeigt Menschen am Schabbat als Bildmotive zum Thema Judentum.

In B1 und B3 ist jeweils eine weibliche Person abgebildet. Dabei sind in B3 nur die Hände und der Oberkörper der Frau zu sehen. Sie hält ihre Hände segnend über zwei Kerzen, die je mit einem Davidstern verziert sind. Andere Einblicke bieten die Schabbatbilder in B2. Vater und Kind werden über den Bilduntertitel beim Backen eines Schabbatbrotes ausgewiesen. Der jüdische Fachbegriff Challah für das Schabbatbrot wird im Schulbuch nicht aufgegriffen. Zentrales Bildmotiv ist die gemeinsame Tätigkeit und Vorbereitung auf den Schabbat. Darüber hinaus wird in B3 mit dem Synagogenbesuch ein weiterer Kontext des Schabbats thematisiert. Der Synagogenbesuch am Schabbat wird durch den Informationstext erweitert und die Synagoge als zentraler Versammlungsort herausgestellt. Über die Darstellungen des Brotbackens und des Gottesdienstes werden der häusliche und der religiös-institutionelle Kontext über die Synagoge thematisiert.

Der fünfte Personentyp zeigt Menschen bei Festen im Jahreskreis und Lebensfesten. Als dargestellte Jahreskreisfeste mit feiernden Personen werden Seder, Simchat Thora und Purim, als Lebensfeste die Bar und Bat Mizwa, Beschneidung und Hochzeit dargestellt. B4 enthält für das Lebensfest Bar und Bat Mizwa jeweils eine Fotografie zu einer Bat und einer Bar Mizwa. Es wird die Perspektive eines Jungen mit Tallit, Tefillin und Kippa vor einer Thorarolle mit einem Zeigestock (Jad) abgebildet sowie ein Mädchen mit weißer Kippa, weißem Tallit und Jad, lesend aus einer Thorarolle. Ein Beispiel für ein Jahreskreisfest ist exemplarisch die Darstellung zu Purim. Dargestellt werden drei verkleidete Mädchen, die sich an den Händen halten. Über den Bilduntertitel wird deutlich, dass diese Purim in Köln feiern.

Der sechste Personentyp beschäftigt sich mit Personen, die als Identifikationsfiguren für Lernende eingeführt werden. Es handelt sich beispielsweise um einen Jungen mit rotem Poloshirt und braunem Haar, der lächelnd in die Kamera schaut und mit „David“ betitelt ist. Die Bildquelle führt zum Account Valua Vitaly, über welchen zum Beispiel Adobe Stock die Bildlizenz für das Bild verkauft (vgl. Vitaly o. J.). Der Titel bei Adobe Stock lautet „Portrait of adorable young happy boy“. Über den Bilduntertitel wird nicht erkenntlich, dass es sich um einen jüdischen Jungen handelt. Vielmehr markiert der Verfasserstext des Schulbuchs den dargestellten Jungen als jüdisch. Inwiefern die Fotografien in den Schulbüchern authentische Bildquellen zu den Geschichten und Verfasserstexten darstellen, bleibt oftmals offen und kann über die Verweise zu den Bildquellen geprüft werden. In B1 wird die fiktive Person „Daniel“ anhand einer Zeichnung eingeführt, die Lesende durch das Buch begleitet und darauf hinweist, dass es sich um einen Inhalt zum Judentum handelt. Oft geschieht das in Kontrastierung zum Islam, wofür das Mädchen „Melis“ stellvertretend und zeichnerisch eingesetzt wird. Zuletzt ist auf das Porträt von Liza Gutmacher hinzuweisen. Ähnlich wie bei David wird hier eine junge Frau in Alltagskleidung dargestellt.

Der siebte Personentyp beschäftigt sich mit Menschen, die im Dialog zueinander stehen. Der Dialog wird intrareligiös als auch interreligiös über visuelle Bildelemente auf unterschiedlichen Ebenen, zum Beispiel durch Religionsvertreter, aber auch Kinder einer Religion oder unterschiedliche Generationen, dargestellt. Ein Beispiel für interreligiös Agierende ist die Darstellung des Spiegelcovers. Es werden „Die Söhne Abrahams“ dargestellt. Die Abbildung zeigt drei Jungen in religiöser Kleidung für Judentum, Islam und Christentum in Jerusalem. Die drei Jungen werden stellvertretend für die drei Religionen abgebildet und es wird nach Elementen der Verbundenheit von Juden, Muslimen und Christen gefragt. Ein Beispiel für intrareligiös Agierende ist die Darstellung unterschiedlicher Generationen beim gemeinsamen Spiel. Es werden zwei Jugendliche sowie zwei ältere Personen vor Tafeln mit Zahlen dargestellt. Die ältere Frau hebt ihre Hände nach oben und strahlt in die Kamera. Die Darstellung verbindet unterschiedliche Altersgruppen und ist dem Bereich Gemeindeleben einer jüdischen Gemeinde zugeordnet. Sie deutet auf intergenerationelle Berührungspunkte und Beziehungsarbeit hin.

Der achte Personentyp beschreibt anonyme Menschen. Sie finden sich beispielsweise in einer Menschenmenge, wenn es um das Willkommen-Sein von Flüchtlingen geht, namenlose Personen, die unterschiedlichen Religionen auf der Collage zuzuordnen sind oder ein Junge von hinten vor einem Fernseher, in dem „Die Simpsons“ läuft. Für die letztere Darstellung erfolgt im Anschluss eine Aufgabe zur Figur Krusty aus der Sendung Simpsons, wodurch das Bildelement an eine Aufgabe angebunden wird.

Diese acht Personentypen werden als visuelle Elemente zur Beschreibung des Themas Judentum verwendet.

Daneben wird in der zweiten Kategorie „Orte“ untersucht, in welche Kontexte Judentum als Religion und jüdisches Leben im Schulbuch eingebettet sind. Alle Bücher enthalten Darstellungen zum Bildmotiv „Synagoge“. Sie wird zum Beispiel aus Mannheim oder Wien abgebildet. Mit der Synagoge wird ein zentraler Ort jüdischen Lebens für orthodoxe Jüdinnen und Juden gezeigt. Neben der Synagoge finden sich einzelne visuelle Elemente, wie zum Beispiel in B2 auf Seite 41 die Darstellung eines Schaufensters mit der Aufschrift „Israelische Spezialitäten“ und dem Bilduntertitel „Koschere Speisen sind nicht leicht erhältlich: israelisches Geschäft in Berlin“, sowie der Bezug auf Jerusalem in seiner Bedeutung für Judentum, Islam und Christentum mit den dazugehörigen relevanten Bauten, oder eine Stadtaufsicht sowie als Ort eine Fotografie des Weltraums.³

Die dritte Kategorie „Symbole“ enthält visuelle Elemente zum Davidstern als repräsentatives Zeichen für das Judentum auf unterschiedlichen Schulbuchseiten sowie Fest- und Grabsymbole. Zum Beispiel wird für das Chanukka-Fest als Symbol der Chanukka-Leuchter mit neun Armen abgebildet. Die symbolische Darstellung über kleine Zeichnungen für Feste findet sich in drei Schulbüchern B1, B3 und B4. Zusätzlich wird in B3 das Thema Tod und Begräbnis thematisiert. Dazu werden Grabsymbole für Verstorbene abgebildet. Ein Beispiel ist das Symbol von segnenden Händen für einen jüdischen Priester. Zuletzt arbeiten Schulbücher mit visuellen Einzelementen, die hinter die schriftlichen Anteile einer Doppelseite gesetzt werden, wie ein Regenbogen als Hintergrund bei jüdischen Festen.

Die vierte Kategorie „Informationsgrafiken“ beschäftigt sich mit veranschaulichendem Bildmaterial in Kapiteln zum Judentum. Zum Beispiel werden Landkarten dargestellt, die die Verteilung von Autobahnkirchen in Deutschland oder die Verteilung der farblich voneinander abgegrenzten „Weltreligionen“ über den Globus zeigen.⁴ Es werden inhaltliche Themensammlungen über Mindmaps und Organigramme besprochen, wie der Jahreskalender oder Themen, die zum Judentum auf Folgeseiten behandelt werden.

3 In B4 (S. 132) wird auf den thematischen Seiten zum Judentum das Unterkapitel „Wie lernt Abraham Gott kennen“ eingebettet. Dabei wird zunächst im Verfassertext auf Mohammed sowie die Verehrung der Gestirne des Himmels eingegangen. Im Anschluss ist in das Kapitel eine Textpassage des Korans mit einem Gespräch zwischen Abraham und seinem Vater Azar eingebettet. Die Abbildung ist dekorativ und illustriert die Geschichte. Im Anschluss folgt ein Unterkapitel zu „Juden beten zum ‚Gott Abrahams‘“. An der Stelle soll lediglich erwähnt werden, dass dieser Einschub im Kapitel zum Judentum erfolgt. Aufgrund des Analysefokus auf dargestellte Orte kann die thematische Einbettung des Korantexts sowie das Verhältnis von Text und Bild an der Stelle nicht weiter vertieft werden.

4 Die Darstellung weist auf die Leerstelle öffentlicher Gebetsräume für Jüdinnen und Juden sowie für Musliminnen und Muslime an Autobahnraststätten hin. Über die Aufgabenstellung werden Schülerinnen und Schüler unter anderem dazu angeregt, wie gemeinsame Gebetsräume gestaltet werden könnten.

Die fünfte Kategorie „Gegenstände“ umfasst religiös-rituelle Bildelemente. Ein erstes Element ist die Mesusa, die in B2 (S. 34) und B3 (S. 215) abgebildet wird. Ein zweites Element ist die Thora, zum Beispiel in Form einer Thorarolle mit einer Nahaufnahme zur hebräischen Schrift und dem Zeigestab Jad (B3), der Thoralesenden bei der Orientierung in den Zeilen helfen soll. Ein drittes Element ist die Darstellung von Kippot, zum Beispiel im Kontext des Synagogenbesuchs (B3). Ein vierter Gegenstand sind Ketten mit religiösen Symbolen. In einem Buch werden beispielsweise als Kettenanhänger die Menora und der Davidstern abgebildet (B3). Auch werden als fünftes Element Essen und Trinken zum Beispiel bei Festen wie Pessach fotografisch festgehalten. Im Unterschied zu Festsymbolen (B1) handelt es sich nicht um eindimensionale Zeichnungen, sondern Fotografien von Nahrungsmitteln und Getränken wie Wein, Eiern, Petersilie und Radieschen (B2). Ein sechstes Element sind die Leuchterformen im Judentum, die exemplarisch in B3 aufgegriffen werden. Beispielsweise wird die Menora als siebenarmiger Leuchter neben anderen Gegenständen von Christentum, Islam, Hinduismus und Buddhismus als repräsentatives Symbol für das Judentum herausgestellt. Gleichzeitig finden sich in einer Darstellung zwei Kerzen mit einem Davidstern verziert, die im Kontext zum Schabbat verwendet werden (B1 und B3). Zuletzt wird ein Gegenstand eines jüdischen Friedhofes abgebildet. Es handelt sich um ein Waschbecken am Friedhofseingang (B3), das zur rituellen Reinigung nach dem Friedhofsbesuch dient. Eine Gesamtbetrachtung der Gegenstände als Bildelemente zeigt, dass Gegenstände aus unterschiedlichen Lebensbereichen auf die religiös-rituelle Lebensgestaltung verweisen, wie die Darstellung von Haus- und Friedhofseingängen, Schrift, Kleidung, Essen und Trinken sowie Kerzenleuchtern verdeutlicht.

4. Religionspädagogische Konsequenzen

4.1 *Fotografien als Abbildung von „Wirklichkeit“*

Die Auseinandersetzung mit Bildformen zeigt, dass über Fotografien schwerpunktmäßig Personen, Orte und Gegenstände dargestellt werden. Über Fotografien wird lernenden Betrachterinnen und Betrachtern der Eindruck vermittelt, dass die Darstellungen zum Thema Judentum lebens- und alltagsnah sind. Schülerinnen und Schüler erhalten über die Fotografien Input für eigene mentale Repräsentationen von Judentum sowie Jüdinnen und Juden. Dabei lässt sich die Wirklichkeit nur perspektivisch und ausschnitthaft erfassen. Auch die fotografischen Darstellungen bieten lediglich einen bestimmten Ausschnitt jüdischer Wirklichkeit. Wenn sich Schulbücher aus unterschiedlichen Gründen auf eine Darstellung beschränken, können problematische Stereotype hervorgehoben werden und andere Facetten von Judentum sowie Jüdinnen und Juden

unberücksichtigt bleiben. Demnach kann ein mögliches Analyse Kriterium für die Auswahl von Unterrichtsmaterial für die Lehrperson im Bereich fotografischer Darstellungen ein Plural an Darstellungen von Personen, Orten und Gegenständen sein. Bezogen auf das Opfernarrativ der interviewten Schulleitung in der Einleitung bedeutet das, dass das Schulbuch zum Judentum nicht nur Fotografien aufgreift, die das Thema jüdische Menschen als Opfer verstärken. Denn die alternativlose Vereinseitigung über Bildelemente kann dazu führen, dass Schülerinnen und Schüler jüdische Menschen mental nur als Opfer einordnen. In den exemplarisch-explorativ untersuchten Schulbüchern zeigt sich für das Judentum darüber hinaus, dass in den Bildformen unterschiedliche Strömungen zum Judentum nicht thematisiert werden und für die Betrachtenden über die Bildelemente nicht ersichtlich wird, dass das gegenwärtige Judentum sich aus vielen verschiedenen ‚Judentümern‘ beziehungsweise unterschiedlichen Strömungen zusammensetzt. Die religionspädagogische Konsequenz dieser Beobachtung führt über das Schulbuch hinaus. Denn dieses will kompakt Wissen vermitteln und Schulbuchgestaltende müssen Schwerpunkte setzen und dementsprechend eine Bildauswahl treffen.

Um dennoch Bilder zum Judentum im Religionsunterricht einzusetzen, kann die Lehrperson die im Schulbuch dargestellten Bildinhalte um Darstellungen des Judentums sowie von Jüdinnen und Juden ergänzen. Wird im Schulbuch beispielsweise nur das Opfernarrativ oder nur eine orthodoxe Strömung dargestellt, können im Kontext der Vielfalt des Judentums andere Bilder von jüdischen Menschen aufgegriffen und die Individualität jüdischer Lebensentwürfe anhand von Bildern und biografischen Texte herausgearbeitet werden. Dazu eignen sich zum Beispiel die „Bildkarten zur Gegenwart und Geschichte jüdischen Lebens in Deutschland“ (vgl. Deutsche UNESCO-Kommission e.V. 2024). Gleichzeitig wird über die Auswahl der Bildformen die vertiefte Zusammenarbeit mit Jüdinnen und Juden im Kontext des Bild- und Textmaterials in Schulbüchern relevant.

Jüdinnen und Juden könnten unter Berücksichtigung soziodemografischer Kategorien wie Alter, Geschlecht, Verortung in der Welt sowie religiöser und weltanschaulicher Überzeugungen für die thematischen Schulbuchseiten befragt werden, welche Bild- und Textbausteine ergänzt werden könnten, um einseitige und stereotype Darstellungen aufzubrechen. Damit könnte zumindest eine erste Pluralisierung und Multiperspektivität von jüdischen Lebensentwürfen ins Schulbuch eingebracht werden. Im Begleitmaterial für die Lehrperson kann ein Hinweis erfolgen, dass die Bildauswahl keinesfalls erschöpfend ist, sondern vielmehr einen ersten Einblick in verschiedene jüdische Lebensentwürfe bietet.

4.2 Bildmotive in der Diskussion: Geschlecht, Fake-Authentizität, Anonymität und Raumbegrenzungen

Mit Personen, Orten und Gegenständen werden lebensweltliche Elemente schwerpunktmäßig über die Bildform „Fotografie“ eingebracht. Die rekonstruierten Aspekte der Analyse werden aufgegriffen und in den gegenwärtigen Forschungsdiskurs eingebettet.

Die Betrachtung von Personen zeigt, dass überwiegend Jungen in religiös-ritueller Kleidung abgebildet werden. Offen ist, warum das Bildelement gewählt wird und nicht auch Mädchen in religiös-ritueller Kleidung zum Beispiel beim Gebet abgebildet werden. Eine mögliche Erklärung scheint, dass es sich um geschlechtsspezifische Unterschiede in Bezug auf religiös-rituelle Praktiken im Judentum handeln könnte, die durch die Bildauswahl deutlich werden. Allerdings sollten solche Unterschiede durch den Verfasser text aufgegriffen und beispielsweise um die Perspektive eines jüdischen Mädchens ergänzt werden. Inwiefern das Schulbuch bestehende Unterschiede oder eine Schräglage zwischen den Geschlechtern in den religiös-rituellen Handlungen darstellt, muss individuell für das im Unterricht eingesetzte Buch betrachtet werden.

Ein Buch bietet beide Perspektiven zu Bar und Bat Mizwa an. Neben der Auseinandersetzung mit religiös-ritueller Kleidung von Kindern können auch Alltagsaspekte jüdischer Kinder eingebracht werden. Beispielsweise wird in B1 die Zeichnung des Jungen Daniel aufgegriffen, der Lernende durch das Buch begleitet, in B2 sind an drei Stellen Personen in Alltagskleidung abgebildet, B3 zeigt zwei Kinder im Alter der Lernenden in Alltagskleidung und enthält die Darstellung einer generationenübergreifenden Begegnung im jüdischen Gemeindezentrum und B4 zwei Darstellungen über einen Jungen, der ein Jeanshemd unter dem Tallit trägt, sowie das Porträt der Schülerin Liza Gutmacher. Die Darstellungen von Personen in Alltagskleidung können den Eindruck aufbrechen, dass jüdische Menschen lediglich in religiös-ritueller Kleidung mit schwarzem Anzug, Tallit, Tefillin und Kippa in Erscheinung treten. Alle Schulbücher enthalten einzelne Darstellungen von Personen in Alltagskleidung, während eines der wiederkehrenden Hauptmotive in B1, B2 und B4 die Fotografie eines jüdischen Jungen oder Erwachsenen mit Tallit, Tefillin und Kippa darstellt (vgl. B1: S. 47, S. 48, S. 60; B2: S. 33, 36, 40, 41, 46; B4: S. 135, 140, 65). Die in den Büchern bereits teilweise enthaltene Differenzierung zwischen alltäglichen und religiös-rituellen Darstellungen ist für Schülerinnen und Schüler relevant, um Jüdinnen und Juden nicht als „fremdartige Andere“, sondern als Teil der Gesellschaft kennenzulernen (vgl. Erlbaum 2020, S. 133). Neben der Berücksichtigung von Bildmotiven aus alltäglichen und religiösen Kontexten können Bildkompositionen Multiperspektivität einbringen. In der Analyse wurde der Schabbat anhand von Bildelementen skizziert. Dazu wurden Bilder des häuslichen Kontexts und der Synagoge gezeigt. Die Verbindung von Raumkontexten und subjektiven Perspektiven machen das Fest

für Schülerinnen und Schüler anschaulich. Dem Schabbat wird keine ‚Schablone‘ auferlegt: Schabbat bedeutet nicht nur die Praktik der Frau, die Schabbatkerzen zu segnen, sondern die Bedeutung konkretisiert sich über verschiedene Bilder und Perspektiven. Schabbat bedeutet gemeinsame Zeit, Schabbat bedeutet Rezitation der Thora, aber auch Besuch des Hauptgottesdienstes am Samstag in der Synagoge, Schabbat bedeutet Ruhetage und mehr. Eine bildliche Multiperspektivität auf den Schabbat könnte somit einer Homogenisierung und Verallgemeinerung vorbeugen.

Zudem bietet die fünfte und sechste Klassenstufe Identifikationsmöglichkeiten über mit Namen versehene Personen im Alter der Lernenden. Diese können entweder fiktiv als Zeichnung oder fotografisch als (scheinbar) reale Lernenden ein individuelles und persönliches Bild von Religion vermitteln. Allerdings besteht das Risiko von *fake authenticity*, wie sie exemplarisch am Bild des Jungen David aus Mannheim beschrieben wurde. Verwendet wird ein lizenziertes Bild von Adobe Stock eines Jungen in rotem Polohemd. Das Bild wird nicht als jüdisches Porträt des Jungen David verkauft, sondern durch den Verfassertext jüdisch gerahmt. Bilder eines anderen Kontexts, im Beispielbild ein neutraler Kontext ‚Portrait of adorable young happy boy‘, werden dem Judentum zugeordnet, um jüdisches Leben darzustellen (vgl. Fraas 2000, S. 33 und das dort geschilderte Problem des Subjektivismus). Hieraus leitet sich ab, dass sich bei dargestellten Personen darum bemüht werden sollte, Bildmaterial aus jüdischen Quellen zu finden.

Zuletzt ist auf den Aspekt der Anonymität hinzuweisen, der als Bildelement bezogen auf dargestellte Personen begegnet. Abgebildete Menschen erhalten keinen Namen und repräsentieren durch das einzelne Bildelement auf der thematischen Schulbuchseite zum Judentum ein namenloses „Anderes“. Die im Schulbuch dargestellten Personen werden als repräsentativ wahrgenommen, wodurch die verwendeten Bilder zu ‚dem Bild‘ von Jüdinnen und Juden und Judentum von Schülerinnen und Schülern generalisiert werden können. In der Wahrnehmung Lernender kann das Schulbuch ‚das‘ Wissen zum Judentum enthalten. Dabei ist das einzelne Bildelement wiederum nur ein Wirklichkeitsausschnitt, der nicht generalisiert werden kann. Als religionspädagogische Konsequenz kann auch hier, einer Verallgemeinerung entgegenwirkend, das einzelne Bildelement einer anonymen Personendarstellung ‚des Juden‘ durch unterschiedliche Personendarstellungen ergänzt werden. Weiter kann die Lehrkraft methodisch beim biografischen Lernen ansetzen, indem Schülerinnen und Schüler unterschiedliche jüdische Lebensentwürfe erarbeiten, um die Vielfalt jüdischer Menschen kennenzulernen. Nach Willems geht es um die Gewichtung des Verhältnisses von Exemplarität und Grundlagen zum Thema Judentum (vgl. Willems im vorliegenden Band), das auch auf Bilder angewendet werden sollte. Gleichzeitig stellt Meyer die Verwendung von Einzelbildern als Repräsentationen für den Gesamtexkurs als erhebliches Problem heraus (vgl. Meyer 2006, S. 77). Interreligiöse Lernprozesse haben das

Potenzial, Zuschreibungen unreflektiert zu bestätigen (vgl. Freuding 2022, S. 137). Für den interreligiösen Lernprozess entscheidend wäre deshalb, dass die Lehrkraft zur kritischen Auseinandersetzung mit dargestellten Bildinhalten anregt.

Die exemplarische Untersuchung der Schulbücher zeigt eine durchgängige Präsenz des Ortes „Synagoge“. Das Thema Judentum wird mit Darstellungen von Synagogen verknüpft. Darstellungen zeigen reale Gebäude in Deutschland und führen Grundrisse für Lernende an. Unter Berücksichtigung heutiger Vielfalt lebendigen Judentums ist die Darstellung von „Synagogen“ zu problematisieren. Wird nur die Synagoge in Kombination mit Juden und Jüdinnen verwendet, entsteht der Eindruck, dass alle Juden und Jüdinnen in die Synagoge gehen. In Deutschland trifft das, ähnlich wie der katholische Kirchengang, nur auf einen Teil jüdischer Menschen zu. Konsequenterweise sollten auch hier im Lernprozess vielfältige Strömungen und dazugehörige Kontexte thematisiert werden. Möglicherweise wäre neben dem zentralen Gebäude der Synagoge für Lernende die Einbettung jüdischen Lebens im Alltag hilfreich. Wie ist jüdisches Leben lokal präsent? Lehrkräfte können lokale Bildmotive in den Unterricht einbringen und zeigen, dass jüdisches Leben nicht auf den Raum der Synagoge beschränkt ist, sondern sich auch in anderen Kontexten zeigt. Für andere Kontexte werden in den untersuchten Büchern jüdische Gräber oder ein israelisches Spezialitätengeschäft in Berlin abgebildet. Bei Letzterem wäre zu beachten, wie Lernende mit der Verbindung des Bildes „Israelische Spezialitäten“ und dem Bilduntertitel „koschere Speisen sind nicht leicht erhältlich: israelisches Geschäft in Berlin“ (B2, S. 41) umgehen. Die Schulbuchseite zeigt einen Ort, an dem koschere Lebensmittel gekauft werden können. Die Perspektive auf ein Spezialitätengeschäft kann in Kombination mit dem Bilduntertitel zur Zugänglichkeit zu koscheren Lebensmitteln zu *Othering* führen. Schülerinnen und Schüler können über die Bild-Text-Kombination den Eindruck gewinnen, dass jüdische Menschen nur in solche Geschäfte gehen können, um Lebensmittel zu kaufen, da der Bilduntertitel einen erschwerten Zugang zu koscheren Lebensmitteln beschreibt. In Anlehnung an Freuding kann so Fremdheit und Andersartigkeit über eine räumliche Vorstellung unterschiedlicher Orte des Lebensmittelerwerbs zwischen betrachtenden Schülerinnen und Schülern sowie Jüdinnen und Juden entstehen (Freuding 2022, S. 66). Auch Orte der Unmenschlichkeit im Kontext von antisemitischer Vernichtung und Verfolgung lassen sich mit Schülerinnen und Schülern aufgrund eines zunehmenden kognitiven und emotionalen Verarbeitungsvermögens betrachten. Neben Bildern können Erinnerungs- und Gedenkorte mit Lernenden besucht werden, um Wissensinhalte mit konkreten Orten zu verbinden.

5. Zusammenfassung und Ausblick

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Bildelemente in den explorativ-exemplarisch ausgewählten christlichen Religionsschulbüchern das Thema Judentum sowie Jüdinnen und Juden in Bezug auf die Bildform über Fotografien, Zeichnungen, Kunst, Karten, Grafiken und Zeichen konturieren. Durch die festgestellte Konzentration auf Fotografien von Personen, Orten und Gegenständen wird der Versuch der Schulbücher deutlich, jüdisches Leben sowie Jüdinnen und Juden über fotografische Wirklichkeitsausschnitte darzustellen. Im Religionsunterricht können die Fotografien als Wirklichkeitsausschnitte jüdischen Lebens reflektiert und durch andere Wirklichkeitsausschnitte ergänzt werden. Dieser Ergänzung geht die Kompetenz der Lehrperson voraus, Vereinseitigungen und Verzerrungen von Judentum sowie Jüdinnen und Juden zu erkennen und beispielsweise durch das Einbringen anderer Bilder Sehvorstellungen zu irritieren.

In Bezug auf die Bildinhalte zum Thema Judentum zeigt die Untersuchung, dass sich die in Schulbüchern vorkommenden Personen zu Personentypen zusammenfassen lassen, um das Judentum sowie Jüdinnen und Juden für die Schülerinnen und Schüler greifbar zu machen. Beispiele sind der Personentypus des betenden Jungen in religiös-ritueller Kleidung, ein Personentypus im Umgang mit der Thora oder auch der Personentypus von Menschen aus der Thora, wobei Schülerinnen und Schüler über die bildliche Darstellung zum Beispiel von Abraham einen visuellen Zugang erhalten sollen. Die inhaltlichen Kontexte zeigen, dass das Judentum bildlich vor allem in der Synagoge verortet wird, und die Darstellung von Gegenständen verweist auf den religiös-rituellen Kontext, zum Beispiel die Thora, ein Friedhofswaschbecken oder die Bekleidung mit einer Kippa. Die Konturierung der Bildinhalte verweist auf Fragen, die sich auf die dargestellten Geschlechter, die Frage von Fake-Authentizität, die Spannung von Anonymität und Persönlichkeit sowie die Kontextualisierung auf begrenzte Räume beziehen. Diese Fragen gilt es in der künftigen Forschung zu vertiefen, zum Beispiel über weitere Schulbuchbildanalysen sowie durch empirische Unterrichtsforschung, um Erkenntnisse über das eingesetzte Material zu gewinnen, damit nicht die eingangs zitierte Beobachtung des Schulleiters von problematischen Schulbüchern bedient wird, die Jüdinnen und Juden einseitig auf ein Opfernarrativ reduziert.

Literatur

Forschungsliteratur:

Burrichter, Rita (2015): Bilder. In: WiReLex. <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100025/> (Abfrage: 10.01.2024).

- Dieterich, Veit-Jakobus, Schulbuchforschung. In: WiReLex. <https://bibelwissenschaft.de/stichwort/100008/> (Abfrage: 10.01.2024).
- Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (2024): Bilderkarten zur Gegenwart und Geschichte jüdischen Lebens in Deutschland. Unterrichtsmaterial für die UNESCO-Projektschulen. 4. Auflage. Bonn. Erlbaum, Shila (2020): Wie wollen Jüdinnen und Juden im evangelischen und katholischen Religionsunterricht thematisiert werden? In: Altmeyer, Stefan/Grümme, Bernhard/Kohler-Spiegel, Helga/Naurath, Elisabeth/Schröder, Bernd/Schweitzer, Friederich (Hrsg.): Judentum und Islam unterrichten. Jahrbuch der Religionspädagogik (JRP). Band 36. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 129–136.
- Fiedler, Peter (1980): Das Judentum im katholischen Religionsunterricht. Analysen, Bewertungen. Düsseldorf: Patmos.
- Fraas, Hans-Jürgen (2000): Bildung und Menschenbild in theologischer Perspektive. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Freuding, Janosch (2022): Fremdheitserfahrungen und Othering. Ordnungen des „Eigenen“ und „Fremden“ in interreligiöser Bildung. Bielefeld: Transcript.
- Freuding, Janosch (2023): Othering. In: WiReLex. <https://bibelwissenschaft.de/stichwort/201111/> (Abfrage: 10.01.2024).
- GEI Leibnitz-Institut für Bildungsmedien (2023): Darstellungen der jüdischen Geschichte, Kultur und Religion in Schulbüchern des Landes Nordrhein-Westfalen. Abschlussbericht.
- Hofmann, Julia (2023): Bilder im Religionsunterricht. Visuelle Darstellungen von Judentum und Islam in Schulbüchern und die Wahrnehmung Jugendlicher im interreligiösen Lernen. In: rabs 4, S. 4–5.
- Kohler-Spiegel, Helga (1991): Juden und Christen: Geschwister im Glauben. Ein Beitrag zur Lehrplantheorie am Beispiel Verhältnis Christentum Judentum. Freiburg i. Br.: Herder.
- Kuckartz, Udo/Rädiker, Stefan (2022): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis. 5. Auflage. Weinheim: Beltz Juventa.
- Meyer, Karlo (2006): Menschen, Räume und Rituale in Bildmaterialien zu fremden Religionen, Zur Auswahl von Bildern nicht-christlicher Religionen in Büchern für den Religionsunterricht. In: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 2, S. 67–95.
- Rothgangel, Martin (1997): Antisemitismus als religionspädagogische Herausforderung. Eine Studie unter besonderer Berücksichtigung von Röm 9–11. 2. Auflage. Freiburg i. Br.: Herder.
- Spichal, Julia (2015): Vorurteile gegen Juden im christlichen Religionsunterricht. Eine qualitative Inhaltsanalyse ausgewählter Lehrpläne und Schulbücher in Deutschland und Österreich. Göttingen: V&R Unipress.
- Vitaly, Valua (o. J.): Portrait of adorable young happy boy. In: Adobe Stock, URL: https://stock.adobe.com/de/search?creator_id=267742&filters%5Bcontent_type%3Aphoto%5D=1&filters%5Bcontent_type%3Aillustration%5D=1&filters%5Bcontent_type%3Aimage%5D=1&filters%5Bcontent_type%3Avideo%5D=1&filters%5Bcontent_type%3Atemplate%5D=1&filters%5Bcontent_type%3A3d%5D=1&filters%5Bfetch_excluded_assets%5D=1&filters%5Bcontent_type%3Aimage%5D=1&order=relevance&safe_search=1&k=junge&search_page=1&search_type=usertyped&acp=&aco=junge&get_facets=0&asset_id=47177447 (Abfrage: 25.09.2024).
- Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung (ZSL) (2023): Liste der zugelassenen Schulbücher Gymnasium. Zulassungen auf der Basis des Bildungsplans 2016. Stuttgart.

Schulbücher:

- Bosold, Iris/Michalke-Leicht, Wolfgang (Hrsg.) (2017): Mittendrin. Lernlandschaften Religion. Unterrichtswerk für katholische Religionslehre am Gymnasium/Sekundarstufe I: Baden-Württemberg und Niedersachsen, Bd. 1. Berlin: Cornelsen.
- Tomberg, Markus (Hrsg.) (2016): Leben gestalten 1. Unterrichtswerk für den katholischen Religionsunterricht 5. und 6. Jahrgangsstufe. Berlin: Auer.
- Dierk, Heidrun/Freudenberger-Lötz, Petra/Landgraf, Michael/Rupp, Hartmut (Hrsg.) (2023): Das Kursbuch Religion 1. Arbeitsbuch für den Religionsunterricht im 5./ 6. Schuljahr. 10. Auflage. Stuttgart/Braunschweig: Westermann.
- Große, Carmen/Janke, Matthias (2017): Moment mal! 1. Evangelische Religion. Stuttgart: Klett.

Baum und Wurzel, Molekül und Element, Rhizom und Netzwerk: Bilder einer Beziehung

Katharina von Kellenbach und Anne Eichhorst

Wie soll man unauflösliche, dynamische und historisch verwobene Beziehungen in Bilder für den Schulunterricht fassen? Wie können Widersprüchlichkeit und Spannungen, Konflikte und Bereicherungen, Attraktion und Verachtung metaphorisch eingefangen werden?

Traditionell stehen sich in der christlich-jüdischen Beziehung zwei Frauengestalten gegenüber: *Ecclesia* und *Synagoge*, meist gleich groß, zwei schöne Frauen, die Synagoge manchmal sogar schöner als die *Ecclesia*. Allerdings trägt die Synagoge eine Augenbinde, ihr Zepter ist gebrochen, die Krone vom Haupt gefallen. Ihre Niederlage soll den Sieg der triumphierenden Kirche bestätigen.

Die Darstellung dieser Zweierbeziehung ist an sich schon bemerkenswert. Nachdem die Kirche im vierten Jahrhundert zur Staatsreligion des Römischen Reiches erklärt wurde, durfte nur die Synagoge als konkurrierende Religionsgemeinschaft weiterexistieren. Alle anderen römischen Religionskulte und -gemeinschaften wurden verboten und zerstört. Allein den Synagogen, die sich explizit den messianischen Heilszusagen der Kirche widersetzten, wurde das Versammlungs- und Religionsrecht weiterhin zugestanden: Sie sollten die Wahrheit der Bibel bezeugen und am Ende der Tage in der Wiederkehr des Herrn Jesus Christus bekehrt werden.

Es gibt keine christliche Theologie ohne christlich-jüdische Beziehung. Es gibt keine Exegese oder Kirchengeschichte, die ohne Kenntnis jüdischer Geschichte und Religionspraxis verstanden werden könnte. Christ*innen können das „Neue Testament“ nur im Kontext der jüdischen Geschichte (Exodus, Propheten, Königreich), mit seinen jüdischen Festen (Schabbat, Pessach, Jom Kippur) und Geboten (Zehn Gebote, Beschneidung, Barmherzigkeit) lesen. Die christliche Tradition entwickelt jüdisch-theologische Konzepte (Bund, Prophet, Messias, Versöhnung) und jüdische Gottesdienstvorstellungen weiter. Das macht die christlich-jüdische Beziehung grundsätzlich anders als das Verhältnis zu anderen Religionen, wie z. B. zum Islam.

Die Bedeutung der Beziehung sieht aus jüdischer Sicht anders aus als aus christlicher: Sie müssen das Christentum oder den Islam aus politischen Gründen kennen, aber nicht aus theologischen. Die christlichen und muslimischen Interpretationen der hebräischen Bibel sind für jüdische Gelehrte interessant, aber nicht notwendig wissenswert. Die jüdische Auslegungstradition braucht weder das Christentum noch den Islam.

Für Schulbücher bedeutet das, dass die christlich-jüdische Beziehung nicht auf einen Abschnitt begrenzt ist. Sie wird in allen Kapiteln behandelt. Wer antisemitismuskritisch auf die christlich-jüdische Beziehung blickt, muss alle bewussten und unbewussten, gewollten und ungewollten Informationen und Aussagen kritisch analysieren: die Streitgespräche mit den Pharisäern zum Schabbat, die Darstellung der Schriftgelehrten und Priester in der Passionsgeschichte, die Beziehungen zwischen Beschnittenen und Unbeschnittenen bei Paulus. Bei der christlich-jüdischen Beziehung geht es um die ‚Innenpolitik‘ kirchlicher Verkündigung und nicht nur um theologische ‚Außenpolitik‘ (also um Toleranz und Koexistenz gegenüber den ‚Anderen‘).

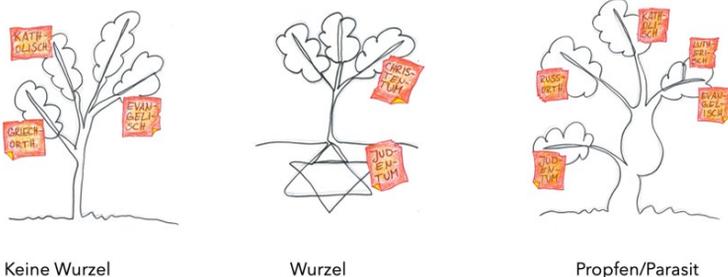
1. Baum und Wurzel

Die binnentheologische Bedeutung der christlich-jüdischen Beziehung wird gern mit dem Bild des Stammbaumes dargestellt, der ja schon im paulinischen Gleichnis vom gepfropften Ölbaum anklingt (Röm 11,26–24). Stammbäume erlauben es, religiöse und konfessionelle Abstammungslinien und Verwandtschaftsbeziehungen bildlich darzustellen. Allerdings transportieren solche Stammbaumbilder manchmal auch, meist unbewusst und ungewollt, problematische oder abwertende Deutungen der christlich-jüdischen Beziehung.

Die folgenden, von uns nachgezeichneten Baumabbildungen aus evangelischen Religionsschulbüchern stehen beispielhaft für unterschiedliche problematische Aussagen. (Abb. 1) Im ersten Fall kommen christliche Konfessionsbäume gänzlich ohne Wurzel in der hebräischen Bibel aus, so als gäbe es eine christliche Kirche ohne Israel. Im zweiten Fall wird explizit auf die jüdische Wurzel verwiesen, aber das „Judentum“ wird in der dunklen Erde der Vergangenheit begraben, aus der der christliche Baum grün und saftig in den Himmel wächst. Damit verneint dieses Bild die lebendige Ebenbürtigkeit und Gleichzeitigkeit der jüdischen Tradition. Im dritten Fall wird das Judentum als geschrumpfter Seitentrieb gezeichnet, während die Kirche den edlen Ölbaum komplett übernimmt.

In diesen Darstellungen wird „das Judentum“ nicht als gleichwertige, lebendige Auslegungstradition abgebildet, sondern zur Vergangenheit und Nährquelle degradiert. Damit bleiben diese Abbildungen in der Tradition christlicher Enterbungs- und Substitutionstheologie.

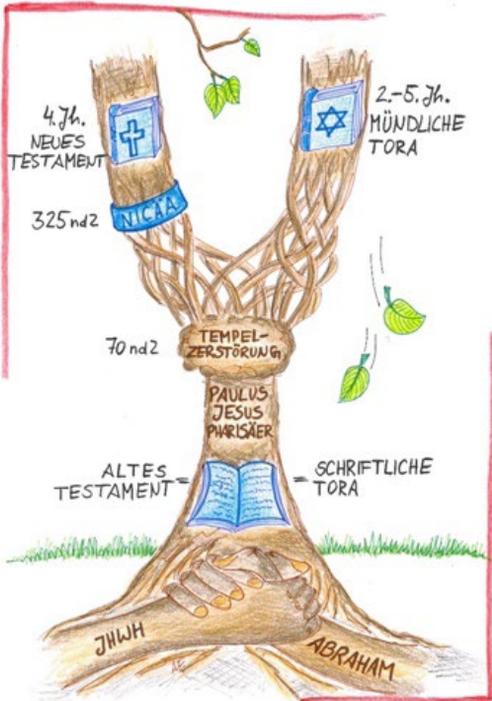
Abb. 1: Baum-Darstellungen aus ausgewählten evangelischen Religionsbüchern



(© Anne Eichhorst, EAZB)

Als Alternative hat das Projekt *Bildstörungen* an der Evangelischen Akademie zu Berlin ein Baumbild entwickelt, das die „Entzweigung der Wege“ als Vernarbung und Baumgabelung darstellt, aus der zwei ebenbürtige Traditionenstränge wachsen (Abb. 2).

Abb. 2: Alternatives Baum-Bild



(© Anne Eichhorst, EAZB)

Die Wurzel des Baumes besteht aus dem Bund (dargestellt als Handschlag), den die Ewige mit Abraham im Buch Genesis schließt, der mit der Offenbarung der Tora auf dem Berg Sinai besiegelt wird. Die fünf Bücher Moses werden von Kirche als erster Teil des „Alten Testaments“ aufbewahrt, während sie in der Synagoge als (schriftliche) „Tora“ bekannt sind, eine separate Schriftrolle, die zusammen mit den Propheten und den Geschichtsbüchern den Tanach, wie die jüdische Bibel genannt wird, bilden. Die Tora erzählt die Familiengeschichte der Kinder Israels. Israel ist der Name, der Jakob, dem Sohn Isaaks und Enkel Abrahams und Sarahs, nach seinem nächtlichen Kampf am Fluss Jabbok mit einem göttlichen Gesandten gegeben wird: „Gotteskämpfer“ heißt das übersetzt. Auch Paulus spricht im vierten Kapitel des Römerbriefes vom „leiblichen Stammvater Abraham“, dessen Glaube ihm und seinen Nachkommen als Gnade und Gerechtigkeit angerechnet wird (Röm 4,1–24). Auf diesen Stammvater (und dessen zwei Frauen) berufen sich drei Religionen, die verwandtschaftlich als abrahamitische Religionen bezeichnet werden. Während sich der Islam über Abrahams Frau Hagar und deren erstgeborenen Sohn Ishmael in den Bund einliest, konkurrieren christliche und jüdische Auslegungstraditionen um die rechtmäßige Erbschaft durch Isaak, den Sohn Sarahs, Abrahams erster Frau (Hassan 2006, S. 149–171). Die christliche Auslegungstradition hat den jüdischen ‚Kindern Israels‘ die Rechtmäßigkeit ihres Erbes abgestritten. Schon Paulus hat in seiner Sarah-Hagar-Allegorie im Galaterbrief die Koexistenz der christusgläubigen und nicht-christusgläubigen Juden und Jüdinnen als bittere Konkurrenz beschrieben. Für ihn sind die Christusgläubigen die rechtmäßigen Kinder Isaaks, dem Sohn der freien Frau Sarah, während die gesetzestreuenden Juden und Jüdinnen zu Kindern Ishmaels erklärt werden. Die Rivalitäten dieser patriarchalischen Großfamilie wird damit zur Quelle christlicher Enterbungstheologie, die den Kindern Israels Abstammung, Geschichte und Schrift abspricht.

Dabei geht die „Entzweiung der Wege“ in keinem Fall auf Paulus zurück, der sich im Philipperbrief als „beschnitten ... aus dem Volk Israel, vom Stamm Benjamin, ein Hebräer von Hebräern, nach dem Gesetz ein Pharisäer, nach dem Eifer ein Verfolger der Gemeinde, nach der Gerechtigkeit, die das Gesetz fordert, untadelig“ (Phil 3,5–6) beschreibt. Paulus war und blieb Jude, so sehr wie Jesus von Nazareth und alle anderen Jünger*innen und Apostel*innen. Weder seine wundersame Geburt noch seine Kreuzigung, weder seine innovativen Lehren noch sein Anspruch, der Messias und Heiland Israels zu sein, sprengen den Grundkonsens der jüdischen Tradition. Die biblischen Rahmenbedingungen jüdischen Lebens zerbrechen erst im jüdisch-römischen Krieg der Jahre 68–70 n.d.Z., als das Heiligtum, der Tempel in Jerusalem, zerstört wurde.

Mit der Verwüstung des Heiligtums in Jerusalem fragmentiert die biblisch-gesetzte Religionspraxis mit ihren jährlichen Pilgerfesten und Opferritualen. Die Priester und Hohepriester verlieren ihre Berufung und Bedeutung. Die

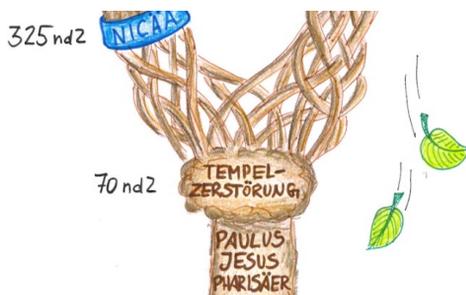
tempelkritischen Stimmen gewinnen an Einfluss: Die Pharisäer mit ihren Synagogen und Lehrhäusern im ganzen Römischen Reich sowie die paulinische Missionsbewegung mit ihren Gemeindegründungen in Korinth, Galatien, Rom und Ephesus werden wegweisend. Die neutestamentlichen Schriften – in griechischer Sprache und in der jüdischen Diaspora des Römischen Reiches verfasst – entstehen in dieser Zeit und reflektieren die Suche nach einem neuen Zentrum. Wie kann die Begegnung mit Gott – jetzt wo das Heiligtum in Jerusalem zerstört ist – gestaltet und erlebt werden? Wie kann das Wort Gottes gegenwärtig gemacht werden und ‚unter uns‘ leben? Wie soll Versöhnung ohne Festopfer im Tempel gefeiert werden? Die Antworten der Rabbinen und der Christusanhänger sind unterschiedlich, aber sie sind doch immer noch ‚jüdisch‘ und in der hebräischen Schrift verankert.

Die Polemiken gegen die Pharisäer entstehen in dieser Zeit, gerade weil gegen die neuen Auslegungen dieser Gruppe stichhaltige Argumente gefunden werden müssen. Noch sind die Wege nicht getrennt, sondern ineinander verschlungen, die Christusgläubigen feiern den Schabbat und die jüdischen Festtage, sie lesen die Schrift in den Synagogen. Die Grenze zwischen den „jüdischen“ und „christlichen“ Gemeinden ist heftig umstritten, es gibt Grenzgänger*innen, Konflikte und Kontroversen. Für die Christusgläubigen wird Christus zum finalen Passalam und Versöhnungsoffer, sein Leib ist der neue Tempel. Für die Pharisäer und Rabbinen wird das Wort Gottes zum Weg (Halacha), um die Heiligkeit Gottes ins tägliche Leben und die Welt zu tragen, der Schabbat wird zum Tempel in der Zeit (Heschel 2022).

Mit dem Konzil in Nizäa im Jahr 325 nZ verändert sich das theologische Selbstverständnis und die institutionelle Identität der Kirche grundlegend. Hier verfestigt und verengt sich die christliche Tradition: Wer nicht durch das orthodoxe Nadelöhr passt, wird ausgesiebt, häretische Glaubensrichtungen werden exkommuniziert und ihre Schriften verbrannt. 367 nZ listet Bischof Athanasius in seiner Osterpredigt zum ersten Mal die 27 Schriften auf, die zum Kanon der christlichen Wahrheit werden, bestehend aus vier Evangelien, der Apostelgeschichte, den Briefen des Paulus, den katholischen Briefen und der Offenbarung. Alle anderen Offenbarungen und Evangelien (wie z. B. das Thomasevangelium, das Evangelium der Maria Magdalena oder des Judas), Briefe und Predigten werden verbrannt oder, wie im ägyptischen Kloster Nag Hammadi, vergraben. In den nächsten Jahrhunderten handeln sieben ökumenische Konzile das trinitarische Glaubensbekenntnis aus und schaffen eine hierarchische Institution mit Sitz in Rom (und Konstantinopel).

Von getrennten Wegen und zwei klar unterschiedenen „Religionen“ kann also frühestens im vierten Jahrhundert gesprochen werden (Abb. 3).

Abb. 3: Detailansicht der „Entzweigung der Wege“



(© Anne Eichhorst, EAzB)

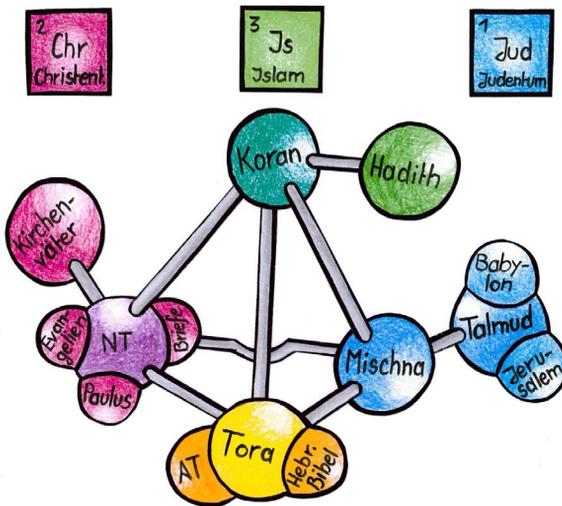
Die triumphale Verwandlung der Kirche, von verfolgter Widerstandsbewegung zur staatserhaltenden Macht, verändert die christliche Botschaft. Nicht nur pagane Feste (siehe: Weihnachten und Sol Invictus) und Vorstellungen (siehe: Mutter Gottes, Isis und Osiris) halten Einzug, sondern auch die antijüdische Gesetzgebung verschärft sich: Christenmenschen dürfen den Schabbat nicht mehr feiern oder die Synagogen zu jüdischen Feiertagen besuchen, die Konversion zum Judentum wird mit Todesstrafe geahndet, der Bau neuer Synagogen wird eingeschränkt und der Wiederaufbau des Tempels in Jerusalem kategorisch verboten.

Die jüdische Seite des Baumes, das rabbinische Judentum, erarbeitet die Grundregeln jüdischer Frömmigkeit in der Diaspora und schafft eine ethnisch-religiöse Identität, die als Minderheitsgemeinschaft unter christlicher und muslimischer Mehrheits Herrschaft überlebt. In der Mischna (200 ndZ) und den beiden Talmuden (Babylon und Jerusalem, 500 ndZ) wird die „schriftliche Tora“ um die „mündliche Tora“ erweitert, hier werden Geschichten und Debatten erinnert und bewahrt. Auch im Land Israel befinden sich zu allen Zeiten rabbinische Akademien und jüdische Lehrhäuser, aber immer unter christlicher (und später muslimischer) Kontrolle. Durch die Geschichte der christlich-jüdischen Beziehung wechseln sich Episoden gewaltsamer Unterdrückung und Verfolgung mit Zeiten der friedlichen Koexistenz und des interreligiösen Dialogs ab. Immer wieder verknüpfen sich die Wege durch gemeinsames Lernen und Konversion, jüdische Menschen, die sich zu Jesus Christus bekennen wollten, und christliche Menschen, die der jüdischen Gemeinschaft beitreten (Trepp/Trepp 2005; Cohn-Sehrbok 2000; Levinson 2002). Die Wege haben sich nie wirklich getrennt (Siegal/Yovel 2023).

2. Molekül und Element

Was unserem neuen Baumbild fehlt, ist ein Verweis auf die dritte monotheistische Religion, den Islam. Auch der Koran gehört zur Rezeptionsgeschichte der Hebräischen Bibel, ihrer Geschichten und Gebote. Aus islamischer Sicht gilt Mohammed als Siegel der Propheten, dem von Gott eine unverfälschte Offenbarung gewährt wird, welche die durch christliche und jüdische Menschen verfälschte Überlieferungen berichtigt. Mohammed befindet sich in Austausch mit jüdischen und christlichen Zeitgenoss*innen in Mekka und Medina und setzt sich intensiv mit deren Auslegungen und Geschichten auseinander. Deshalb finden sich im Koran zentrale Erzählungen und Gesetze aus der Hebräischen Bibel, dem Neuen Testament und auch der Mischna. Auch der Islam ist von einer inklusiven Überlegenheitshermeneutik geprägt, wo sich Aussagen der Dankbarkeit und der Kritik gegenüber den „Leuten der Schrift“ die Waage halten, eine Ambivalenz den Vorgängerreligionen gegenüber, die Leser*innen des Neuen Testaments wohlbekannt ist.

Abb. 4: Darstellung als Molekül



(© Anne Eichhorst, EAzB)

Drei Beispiele zeigen, wie eng die heiligen Schriften der drei Religionstraditionen miteinander verbunden sind. Die Offenbarungen an Mohammed nehmen jüdische und christliche Aussagen und Lehrmeinungen auf und setzen sich kritisch damit auseinander oder davon ab. Der Koran erzählt von der Erwählung und Berufung Israels, den Verheißungen des gelobten Landes, von Gericht und Strafe

sowie Erlösung und Tröstung Israels. So steht in der Sure *Die Frauen*, dass Juden, „die fest stehen im Wissen, und den Gläubigen, die da glauben an das, was zu dir hinabgesandt ward und hinabgesandt ward vor dir, und das Gebet verrichten und die Armenspende zahlen und an Allah glauben und an den Jüngsten Tag, wahrlich, jenen werden Wir gewaltigen Lohn geben.“ (Koran 4:162)¹

Aber es werden an anderen Stellen auch antijüdische Stereotype angelegt oder weitertradiert: „weil sie Wucher nahmen, wiewohl er ihnen verboten war, und das Gut der Leute in unnützerweise Weise fraßen ... haben Wir (i. e. G-tt) schmerzliche Strafen bereitet“ (Koran 4:161). Hier wird ein Gebot der Tora gegen Juden gewendet. Tatsächlich gibt es ein Zinsverbot in der Tora, das allerdings differenzierter auszulegen ist, weil hier Notkredite sanktioniert werden und nicht Handelsleihen (Kessler o. J.). Verboten ist es, die Notlage von Menschen in akuter Armut durch Zinsen zu verschärfen, erlaubt sind Kredite für Hausbau, Handelsgeschäfte und Geschäftserweiterung auf Zins. Hier wendet sich jüdische Gesetzgebung gegen Juden, die singulär für Geldwirtschaft verantwortlich gemacht werden, obwohl in allen Gesellschaften Geldgeschäfte in Händen der Mehrheitseliten liegen.

Im Koran wird „den Juden“ auch der Vorwurf gemacht, sie hätten Propheten, die von Gott zur Ermahnung und Warnung geschickt wurden, schon immer verfolgt „und die anderen ermordeten sie.“ (Koran 5:70) „Und sie gedachten, dass keine Strafe kommen würde, und so wurden sie blind und taub...“ (Koran 5:71). Es sind dieselben Vorwürfe schon in den Evangelien (Matthäus 23,37; Lukas 13,34) und bei Paulus (Römer 11,3) zu finden, sie bereiten den Boden für den viel schlimmeren Vorwurf des Mordes des Gottessohnes. Auch dies wird im Koran angesprochen:

„Und weil sie (i. e. die Juden) sprachen: „Siehe, wir haben den Messias Jesus, den Sohn der Maria, den Gesandten Allahs ermordet – doch ermordeten sie ihn nicht und kreuzigten ihn nicht, sondern einen ihm ähnlichen – ... (und darum verfluchten Wir sie). Und siehe, diejenigen, die über ihn uneins sind (i. e. die Christen), sind wahrlich im Zweifel in betreff seiner. Sie wissen nichts von ihm, sondern folgen nur Meinungen, und nicht töteten sie ihn in Wirklichkeit.“ (Koran 4:157)

Hier werden Juden wie Christen kritisiert, erstere weil sie sich irrtümlich des Mordes am Sohn der Maria rühmen, letztere weil sie der irrigen Meinung anhängen, Jesus sei der Sohn Gottes, der wieder auferstand. Für den Koran ist Jesus zwar ein Gesandter Allahs, aber nicht die zweite Person einer trinitarischen Gottheit. Diese Kritik an christlicher Theologie teilt der Koran mit den Rabbinen. Die Mischna, die „mündliche Tora“ der rabbinischen Tradition, die um 200 nZ kodifiziert wird, taucht auch an anderer Stelle in den Offenbarungen des Korans

1 Alle Zitate des Korans aus Henning 2022.

auf. So zum Beispiel in der Weisung, dass der Mord einer einzelnen Person so schwer wiegt, als hätte jemand „die ganze Menschheit ermordet“, und „wer einen am Leben erhält, soll sein, als hätte er die ganze Menschheit am Leben erhalten.“ (Koran 5:34; Sanhedrin 4:5)

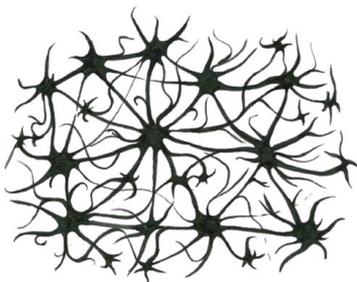
Die elementaren Verknüpfungen der drei Religionen auf der Ebene ihrer Schriften bietet eine wichtige Gegenerzählung zur Geschichte ewiger Religionskriege, wie sie z. B. in einigen Schulbuchkapiteln zum sogenannten „Nahostkonflikt“ anklingen, der nicht selten als ein religiöser Konflikt zwischen Juden*Jüdinnen und Muslim*innen dargestellt wird. Tatsächlich zeugen die kanonischen Schriften von einer ambivalenten Beziehungsgeschichte.

3. Rhizom und Netzwerk

Auf der Tagung tauchte mehrmals in Arbeitsgruppen die Frage nach Alternativen zum traditionellen „Stammbaum“ und den Möglichkeiten eines Rhizoms auf. Seit den 1970er Jahren plädieren die französischen Philosophen Gilles Deleuze und Felix Guattari gegen „arborescierende“ Baumbilder und für „rhizomatische“ Wurzelgeflechte. Ein Rhizom ist demokratisch und offen. Rhizomatische Netzwerke wachsen unkontrollierbar in unterschiedliche Richtungen. Auch Religionen wachsen und rekombinieren neue Eindrücke und Erfahrungen mit der lebendigen Auslegung heiliger Schriften und Lehrtraditionen (Deleuze/Guattari/Berger 1977; Greetham 1995).

Diese Idee haben wir aufgegriffen und mit verschiedenen Bildern experimentiert, um die Traditionsverbindungen der drei abrahamitischen Religionen als ein Wurzelgeflecht darzustellen anstelle eines christlichen Stammbaumes. Statt einer klaren Linie von Jesus zu Paulus, von den Wüstenheiligen zu den Konzilien, von Thomas von Aquin zu Martin Luther repräsentiert das Netzwerk eine Christentumsgeschichte, die interreligiöse und hybride, lokale und vielfältige Lebenswelten ernst nimmt. (Abb. 5)

Abb. 5: Rhizom



Dieses generische Rhizombild soll dazu anregen, den Netzwerkcharakter religiöser Wahrheitsfindung mit ihren vielfältigen Verknüpfungen und Polemiken unter Gelehrten und Gläubigen zu verbildlichen. In der Wissenschaft wird indessen von „co-produced religions“² gesprochen, um zu verfolgen, wie sich verschiedene Glaubensbewegungen an den EINEN Gott im mediterranen Raum historisch konstituieren (Institute for Advances Studies, Princeton University 2024). Die Irritationen durch Begegnungen mit unterschiedlichen Überlieferungen, die Rezeption und Produktion neuer Schriften, die theologische Weiterentwicklung als Reaktion auf gesellschaftliche, politische und wissenschaftliche Veränderungen – diese vitalen und dynamischen Beziehungen können im Bild eines Rhizoms deutlich gemacht werden.

Mit der Metapher eines Netzwerkes zerfällt die Fiktion eines zentralen Stammes und die Idee einer dogmatisch-kontrollierten und kontrollierbaren Lehrtradition. Eine Religion ist zu allen Zeiten vielfältig. Auch am Anfang gibt es keinen geradlinigen Stamm, der aus *einer* Wurzel sprießt und sich erst später verästelt. ‚Judentum‘, ‚Christentum‘ und ‚Islam‘ sind keine geschlossenen Systeme, die sich im Dialog begegnen, sondern fluide Gemeinschaften, die gemeinsam an denselben Orten leben und sich freundlich oder feindlich immer wieder begegnen. In Krisen und Auseinandersetzungen reagieren religiös Engagierte und Gelehrte, sie schaffen neue Gemeinschaften, sie lehren, streiten, akzeptieren und verwerfen. Koexistenz und Auseinandersetzung, Konflikt und Konkurrenz, Anziehung und Ablehnung prägen die historische Vielfalt der drei monotheistischen Religionen. Interreligiöser Dialog und multireligiöse Pluralität sind nicht Produkt der säkularen Moderne.

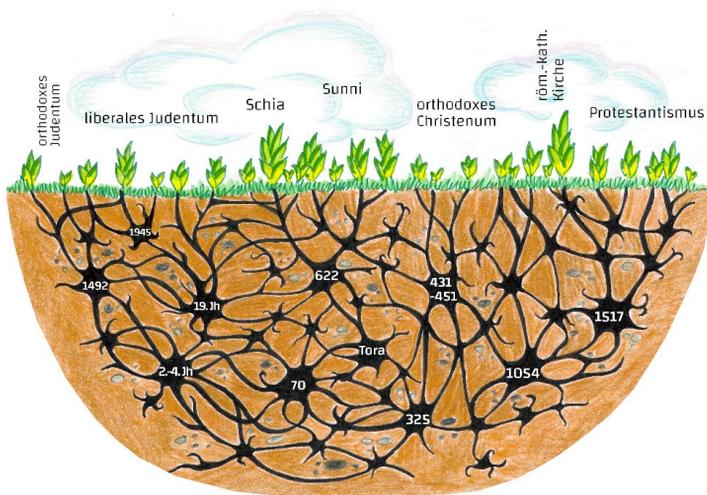
Es stellte sich als ungemein schwierig heraus, die historische Komplexität und dynamische Beziehungshaftigkeit zu vereinfachen und tatsächlich in einem Bild zusammen zu bringen. Unser Rhizom ist das Ergebnis einer intensiven Arbeitsphase mit vielen Diskussionen und ebenso vielen verworfenen Entwürfen. Es erhebt keinerlei Anspruch auf Vollständigkeit und soll weiter diskutiert und verbessert werden.

Im Heute, dem sichtbaren Bereich, über der Erde, sind die unterschiedlichen Abkömmlinge sichtbar. Schon hier stellt sich das erste Problem: ein Rhizom ist natürlich genetisch eine Pflanze, wir wollen aber Diversität und Pluralität darstellen. Bleiben wir beim Bild: Über der Erde sehen wir also unterschiedliche Religionen, die unabhängig nebeneinanderstehen. Ihre Gottesdienste, rituellen Praktiken, heiligen Schriften, Kunst, Kultur, Familien- und Speisegesetze sind radikal anders. Erst in den darunter liegenden Schichten werden die geschichtlichen Verzweigungen, Verletzungen und Vernarbungen erkennbar. Nur wer tiefer gräbt und unter die Oberfläche schaut, kann die Strukturen des gesamten Geflechtes

2 Vgl. <https://coproduced-religions.org> (Abfrage: 17.03.2025), Forschungsgruppe 2024, Institute for Advances Studies, Princeton University.

und den Aufbau des Netzwerkes erkennen. Dieser Prozess – auch hier stößt das Bild an eine Grenze – ist nicht abgeschlossen: Neue Triebe, Blüten und Früchte werden permanent geschaffen, im konflikthafte Nebeneinander, Miteinander und Durcheinander. Hier ist unser Versuch, in wenigen historisch-explosiven Knotenpunkten, Traditionslinien in Verbindung zu setzen (Abb. 6).

Abb. 6: Wurzelgeflecht und Netzwerk



(© Anne Eichhorst, EAzB)

In der *Tora* sehen wir (und damit unterscheiden ‚wir‘ uns von Muslim*innen und vielleicht auch von einigen Christ*innen) Zentrum und Ursprungsknolle, mit ihren Geschichten von EINEM Gott, jenseits und verantwortlich für die Erschaffung von Himmel und Erde, und doch den Menschen zugewandt und eingebunden in Verträge (Bund) mit ganz konkreten Menschen und deren Familien: Noah, Abraham, Moses. EINE Gottheit, die Anteil nimmt und sich der versklavten Kinder Israels annimmt, um sie zu befreien, Weisungen zu schenken und in ein Land der Verheißung zu führen, wo Frieden und Gerechtigkeit möglich werden soll.

Das *Jahr 70* markiert die Zerstörung des Tempels in Jerusalem und die Geschichten von Leben und Lehre, Tod und Auferstehung des Jesus von Nazareth, die in den nächsten drei Jahrhunderten als ‚Neues Testament‘ kanonisiert und gemeinsam mit dem ‚Alten Testament‘ zur Heiligen Schrift wird. Aus der Zersplitterung nach dem römisch-jüdischen Krieg formieren sich die christlichen Kirchengemeinden und die rabbinisch-jüdischen Synagogengemeinden, die mit der ‚mündlichen Tora‘ die ‚schriftliche Tora‘ auslegen, erweitern und erneuern.

Das *Jahr 325* kennzeichnet die konstantinische Wende, mit der sich die christlich-jüdischen Beziehungen maßgeblich verändern. Im Konzil von Nizäa, angeordnet von Kaiser Konstantin, soll das trinitarische Glaubensbekenntnis die christliche Lehre konsolidieren und die Kirchenordnung zentralisieren. Damit setzt die Kirche auf einheitliche Lehre und richtiges Bekenntnis, die kontrolliert und durchgesetzt werden kann. Juden verlieren römische Bürgerrechte, werden aber geduldet und erhalten das Recht, interne Angelegenheiten nach der Halacha zu regeln. Die Traktate der Mischna und der Babylonischen und Jerusalemer Talmude werden zur Grundlage gemeinschaftlichen jüdischen Lebens in der Diaspora.

Im *Jahr 1054*, kurz vor dem Zeitalter der Kreuzzüge (erster Kreuzzug 1099, siebter Kreuzzug 1270–1396), exkommunizieren sich die westlich-römische und griechisch-orthodoxe Kirche gegenseitig. Die Spannungen und Konflikte zwischen dem lateinischen Westen und dem byzantinischen Osten des Römischen Reiches gehen Jahrhunderte zurück. Die römische Kirche übernimmt Feste entlang des römischen Sonnenkalenders, während die griechisch-orthodoxe Welt den Mondkalender der jüdischen Jahresrechnung beibehält. Der Bischof von Konstantinopel (Istanbul) verweigerte den Führungsanspruch des Bischofs von Rom, orthodoxe Kirchen sind regional organisiert (russisch-orthodox, serbisch-orthodox, griechisch-orthodox) und von den jeweiligen Bischöfen geleitet. Die Kreuzzügler machen auf ihren blutigen Wegen zur Befreiung von Jerusalem und dem Heiligen Land aus muslimischer Herrschaft keine Unterschiede und töten nicht nur jüdische Menschen (auf dem Weg durch das Rheintal), sondern auch orthodoxe Christen (z. B. in der Schlacht von Konstantinopel) sowie jüdische Menschen, die ersten Opfer der Kreuzzügler, weil sie keine Unterschiede sahen.

Im Inneren des abgebildeten Rhizoms beginnt der Islam im *Jahre 622*, der Stunde Null der islamischen Zeitrechnung, mit der Hedschra, der Flucht des Propheten Mohammed von Mekka nach Medina. Die Wahrheitskraft der Offenbarungen des Propheten Mohammed, die später im Koran verschriftlicht und in den Überlieferungen der Hadith kanonisiert werden, gründet eine neue Gemeinschaft (Umma) in der Hoffnung auf Gerechtigkeit und sozialen Frieden. Eine erste Spaltung zeichnet sich schon nach dem Tode des Propheten ab, als sich die Gruppe der Sunniten (die sich den „Traditionen des Propheten“ verpflichtet sieht) mit den Schiiten (die Ali, einen nahen Verwandten Mohammeds als Kalifen und rechtmäßigen Nachfolger einsetzen) bekämpfen. In der sunnitischen Welt, die fast 80 % im Islam ausmacht, gibt es keine zentrale Religionsinstanz, was eine große Vielfalt regionaler Gebräuche und Traditionen zulässt.

Die Jahreszahlen *431–451* machen kleinere nordafrikanische und westasiatische Kirchen kenntlich, die sich den Bekenntnissen der Konzile von Ephesus (431) und Chalcedon (451) nicht anschließen wollten: die koptische Kirche Ägyptens, die assyrische Kirche, die orthodoxe Kirche Äthiopiens und Eritreas, die armenische Kirche und weitere.

Im Jahr 1492 endet das „Goldene Zeitalter“ (711–1492) religiöser Koexistenz im muslimisch regierten al-Andalus mit der katholischen Reconquista, die Juden und Muslime vor die Wahl der Zwangskonversion als ‚Morisken‘ (Muslime) und ‚Marranos‘ (Juden) oder Ausweisung und Tod stellte. Ladino-sprechende Juden, genannt *Sephardim*, finden Zuflucht im mediterranen Raum des Osmanischen Reiches, aber auch in Städten wie Amsterdam und Hamburg. Als *Aschkenasim* bezeichnen sich die Juden, die seit dem ausgehenden Römischen Reich im Norden und Westen Europas siedelten, und im Zuge der mittelalterlichen Massenvertreibungen in Polen und Russland Zuflucht fanden.

Im 19. Jahrhundert beginnt der Kampf um rechtliche Gleichstellung und Emanzipation von Juden als Bürger (zunächst nur der Männer) in die neu entstehenden Nationalstaaten, ein Prozess, der mit der Französischen Revolution beginnt und durch Napoleons Kriege auch in deutschen Landen durchgesetzt wird. Auf die Frage, wie eine Integration und Assimilation in christlich-europäische Staaten aussehen könnte, entwickeln jüdische Gelehrte verschiedene Positionen: von Aufklärung (Haskala) zur Reformbewegung, von der modernen Orthodoxie zur chassidischen Mystik, von Sozialismus zu Zionismus explodieren die Möglichkeiten jüdischer Identität in Europa.

Das Jahr 1945 steht für die Ermordung und Zerstörung jüdischer Vielfalt in Europa durch die Schoa, die Flucht und Verlagerung jüdischen Gemeinschaftslebens in die USA und den neugegründeten zionistischen Staat Israel. Als Abstammungsgemeinschaft der „Kinder Israels“ verstehen sich Juden heute nicht vornehmlich als Religion, sondern als kulturelle und ethnische Minderheit, die sich den Geschichten und der Kultur biblischer Gebote verpflichtet fühlen. Geschätzt gibt es heute weltweit etwa 15 Millionen Juden, die neben 2,3 Milliarden Christen und 1,5 Milliarden Muslime eine verschwindend kleine Minderheit darstellen.

Die Jahreszahl 1517 markiert das Zerbrechen römisch-katholischer Hegemonie in Europa, als Martin Luther mit seinen Thesen die protestantische Reformation auslöst. Die theologischen Innovationen der Reformation sind explosiv und führen in Folge zu verheerenden Religionskriegen, neuen Frömmigkeitsbewegungen, politischer Säkularisierung und religiöser Pluralisierung. In den USA setzt sich die Trennung von Staat und Kirche durch, die es zum Zufluchtsort für religiöse Minderheiten macht, von Mennoniten zu Quäkern, von Baptisten zu Jehovas Zeugen. Die protestantische Welt – zumal im 20. Jahrhundert – ist vielfältig und global, ihre Traditionslinien werden immer unübersichtlicher und undurchdringlicher.

Ein Wurzelgeflecht wächst von innen nach außen und nicht von unten nach oben. Es gibt kein Zentrum und keinen Rand, die Grenzen zwischen ‚richtig‘ (orthodox) und ‚falsch‘ (häretisch) verschwimmen. Das macht theologische

Werturteile schwieriger, was sowohl befreiend wirkt als auch Probleme aufwirft: Woher kommen nun die Leitplanken unseres Glaubens? Wie erklären wir unsere Identität? Warum glauben wir so – und nicht anders?

Mit dem Bild des Rhizoms sollen die Beziehungsgeschichten unter den monotheistischen Religionsgemeinschaften deutlich werden. Auch wenn sie weiterhin stark simplifiziert werden müssen, werden die klaren und hierarchischen Strukturen des Stammbaums vermieden.

Literatur

- Balceris, Michael (2022): Beziehungsstatus: „Es ist kompliziert“?! Eine Annäherung an das jüdisch-christliche Verhältnis. In: Religion unterrichten: Judentum und Christentum in Dialog 3, H. 1, S. 53–92.
- Cohn-Sherbok, Dan (2000): Messianic Judaism. London: Continuum International Publishing Group.
- Deleuze, Gilles/Guattari, Félix (1977): Rhizom. Berlin: Merve.
- Greetham, David (1995): Phylum-Tree-Rhizome. Huntington Library Quarterly, 1995, Vol. 58, No. 1, S. 99–126.
- Hassan, Riffat (2006): Islamic Hagar and Her Family. In: Tribble, Phyllis/Russel, Letty M. (Hrsg.): Hagar, Sarah and Their Children: Jewish, Christian and Muslim Perspectives. Louisville: Westminster John Knox Press, S. 149–171.
- Henning, Max (übers.) (2022): Der Koran. Aktualisierte Ausgabe. Stuttgart: Reclam.
- Heschel, Abraham Joshua (2022): Der Sabbat. Seine Bedeutung für Menschen heute. Mit einer Einführung von Susannah Heschel. 1. Auflage. Berlin und Ostfildern: Jüdische Verlagsanstalt Berlin GbR und Patmos.
- Homolka, Walter/Seidel, Esther (1995): Nicht durch Geburt allein: Übertritt zum Judentum. München: Knesbeck.
- Kessler, Rainer (o.J.): „Zinsverbot und jüdischer Wuchergeist“. In: Antisemitismuskritische Bibelauslegung, Evangelische Akademie zu Berlin, <https://www.eaberlin.de/themen/projekte/bildtoerungen/antisemitismuskritische-bibelauslegungen/zinsverbot-und-juedischer-wuchergeist/> (Abfrage: 23.03.2025).
- Levinson, Pnina Nave (2000): Aus freier Entscheidung – Wege zum Judentum. Berlin: Hentrich und Hentrich.
- Nanos, Mark (2023): „Neue Früchte von einem vertrauten Olivenbaum?“. Probleme und Perspektiven neuer Einsichten aus Röm 11 nach der Shoah. In: Hüllstrung, Wolfgang/Löhr, Hermut (Hrsg.): „Nicht du trägst die Wurzel, sondern die Wurzel trägt dich“: Gegenwärtige Perspektiven zum Rheinischen Synodalbeschluss. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt, S. 101–129.
- Siegal, Michal Bar-Asher/Yovel, Yossi (2023): Network analysis reveals insights about the interconnections of Judaism and Christianity in the first centuries CE. In: Humanities and Social Sciences Communications. <https://doi.org/10.1057/s41599-023-01678-y>.
- Talabardon, Susanne (2023): „Nicht du trägst die Wurzel: Über die Tücken einer beliebten Metapher“. In: Strotmann, Angelika/Blatz, Heinz (Hrsg.): Edler Ölbaum und wilde Zweige: Christlich-jüdischer Dialog auf neutestamentlicher Grundlage. Stuttgart: Katholisches Bibelwerk, S. 223–239.
- Trepp, Leo/Trepp, Gunda (2005): Denn dein Gott ist mein Gott: Wege zum Judentum und zur jüdischen Gemeinschaft. Stuttgart: Kohlhammer.
- Wacker, Marie Theres/Schottroff, Luise (Hrsg.) (1996): Von der Wurzel getragen – Christlich-feministische Exegese in Auseinandersetzung mit Antijudaismus. Leiden: Brill.
- Wirth, Uwe (Hrsg.) (2011): Impfen, Pfropfen, Transplantieren. Berlin: Kadmos.

Die Macht der Bilder – Tendenzen des Antijudaismus in Bildwerken aktueller Kinderbibeln

Nina Kölsch-Bunzen

Dieser Artikel beruht auf einem Vortrag, der von der Verfasserin im November 2023 in der Evangelischen Akademie zu Berlin gehalten wurde. Die Verfasserin möchte hier als Hochschullehrende im Bereich Kindheitspädagogik einen weiteren Beitrag in die Debatte um antisemitismuskritische Perspektiven auf Bildungsmedien einbringen (Kölsch-Bunzen 2022; Kölsch-Bunzen 2023). Ins Zentrum gestellt wird hier die Frage: Sind die Kinderbibeln, die sich derzeit auf dem Markt befinden, machtvoll antijüdisch grundiert? Hierzu wird insbesondere auf die Bildwerke fokussiert.

Bilder üben Macht aus. Nach Michel Foucault wirkt Macht seit der Aufklärung nicht mehr überwiegend repressiv, sondern vielmehr kreativ. Auch die schöpferischen Bilderwelten in Kinderbibeln können somit gelesen werden als Dispositive, als Netzwerkpunkte, an denen sich Machtaspekte und Wissensaspekte miteinander verknüpfen.

Vielfältige Bildangebote lesen zu können, ist eine wesentliche Herausforderung im 21. Jahrhundert. Auch Bilder in Kinderbibeln machen ihren Leser*innen ein Angebot. Sie werben um Aufmerksamkeit, dienen christlicher Selbstdarstellung, werden argumentativ eingesetzt.

In Zeiten des *Iconic Turn* wird hier der Versuch unternommen, die Bilder in Kinderbibeln nicht nur als illustratives Beiwerk abzutun, sondern einen kleinen Beitrag zu leisten zur Förderung von *Iconic Literacy* gegenüber diesen Bildern.

Insgesamt wurde für die Bildanalyse eine Auswahl an Kinderbibeln getroffen (siehe Auswahlliste am Ende). In diese Auswahl wurden insgesamt 13 Kinderbibeln aufgenommen. Alle ausgewählten Kinderbibeln sind für den deutschsprachigen Raum erstellt. Sie sind in Ausgaben nach dem Jahr 2000 erschienen. Es wurden Werke gewählt, die in Empfehlungen seitens der evangelischen Kirche berücksichtigt wurden: Das Portal evangelisch.de (Drüsedau o. J.) empfiehlt die Kinderbibeln 4, 5, 6, 9, 12 und 13. Das Evangelische Literaturportal (2018) spricht sich insgesamt lobend für die Kinderbibeln 3, 5, 6, 10, 11, 13 aus. Außerdem wurden die Kinderbibeln 8, 11, 14 aufgenommen, welche Menke (2014) einer umfangreichen Textanalyse unterzogen hat. Ferner wurden noch zusätzlich die Kinderbibeln 1, 2, 7 in die Analyse integriert. *Kinderbibel 1* ist ein Longseller, erfreut sich nach wie vor großer Beliebtheit und ist 2020 in einer neuen Auflage

erschienen. Geworben wird 2024 auf der Amazon-Site u. a. mit den Stichworten „Bibeltreu nacherzählt: geprüft von Theologen und empfohlen von Religionslehrern“. Die *Kinderbibel 2* weckt Interesse, denn das hier verfolgte Konzept ist insofern innovativ, als Kinder gebeten wurden, zu Kinderbibeltexten eigene Bilder zu erstellen. Die *Kinderbibel 7* in der hier vorliegenden Liste aus dem Jahr 2023 wurde zusätzlich aufgenommen, denn im Vorwort wird den Leser*innen explizit eine „Antirassistische Kinderbibel“ (S. 6) versprochen. Im Nachwort zur „Entstehungsgeschichte“ (S. 106) dieser Kinderbibelversion wurden nach eigenen Angaben u. a. „Menschen jüdischen Glaubens“ (S. 106) dazu eingeladen, in der Haltung von „Sensitivity Readers“ (S. 106) „ihre kritischen Nachfragen“ (S. 106) äußern zu dürfen, wobei offenbleibt, wie die Antwort ausgefallen ist und wie dann mit diesen Äußerungen im Weiteren umgegangen wurde.

Bei der Analyse dieser Kinderbibeln wird im Folgenden fokussiert auf die bildliche Darstellung der Gefangennahme und Verurteilung Jesu. Insbesondere wird gefragt, ob eventuell die Frage nach der Schuld am Tod Jesu gestellt und wie sie gegebenenfalls beantwortet wird. Dieses Vorgehen lässt sich dahingehend begründen, dass gerade die Rezeption von Darstellungen der Verurteilung Jesu im Zweiten Testament und von damit einhergehenden vereindeutigenden Schuldzuweisungen an Jüdinnen und Juden im Zuge christlicher Traditionsbildung judenfeindliche und antisemitische Machtdiskurse besonders vehement vorangetrieben hatten. Diskurse, die auch in aktuellen, zutiefst antisemitischen Verschwörungserzählungen wieder in modifizierter Form aufgegriffen werden.

Letztlich geht es jedoch den Darstellungen der Gefangennahme und Verurteilung Jesu im Zweiten Testament nicht um Schuldzuweisungen, sondern um die zentrale Glaubensaussage der Treue und Verlässlichkeit Gottes, die gegenüber den Kindern Israels in ungekündigten Bundesschlüssen zum Ausdruck kommt. Diese Bundesschlüsse sind auch aus christlicher Sicht weiterhin gültig. Zum christlichen Glauben gehört nun zentral, dass diese Verlässlichkeit Gottes sich in einem weiteren Bund auch auf Jesus Christus bezieht und somit Christinnen und Christen in das Heilshandeln integriert.

Es geht in christlicher Lesart um „die Geschichte des Mitseins Gottes“ (Wengst 2021, S. 324) auch im Leiden, dem Jesus ausgesetzt war, dem Mitsein Gottes auch angesichts des gewaltsamen Todes Jesu. Der christliche Glaube bekräftigt die Auferstehung Jesu Christi als Erweis des Heilshandelns Gottes. In den Evangelien geht es um Glaubensaussagen und keinesfalls um eine Live-Berichterstattung im Sinne moderner Nachrichtenformate. Der christliche Glaube kann insofern auch nicht erschüttert werden, wenn sich im „Neuen Testament jüdisch erklärt“ von der Deutschen Bibelgesellschaft (Kraus et al. 2021) als Anmerkung zum Passionstext Markus 14,43–65 folgender erklärender Passus findet, welcher den derzeitigen wissenschaftlichen Stand auf der Höhe des jüdisch-christlichen Dialogs knapp und prägnant wiedergibt:

„Hohenpriester und Älteste und Schriftgelehrte, bilden den Sanhedrin [...] oder Hohen Rat. Dieser war für das jüdische Leben in Judäa zuständig. Aber die Römer behielten sich selbst die Kontrolle über gewisse rechtliche Regelungen vor, besonders über die Todesstrafe. Schon deshalb wird die Historizität dieser Szene in der Forschung meist bezweifelt; verstärkt werden diese Zweifel auch aufgrund der zeitlichen Verortung des Prozesses am Pessachfest, an dem solche Aktivitäten nach jüdischem Recht strengstens verboten waren (mPes 4,1.5–6 verfügt, dass man an jenem Tag, an dem Pessach mit dem Sonnenuntergang beginnt, höchstens bis Mittag arbeiten darf) und somit eine Zusammenkunft in der ersten Nacht des Pessachfestes höchst unwahrscheinlich ist. Außerdem fehlt das Verfahren vor dem Sanhedrin im Johannesevangelium. Das biblische Recht verbietet das Verleiten zum Meineid (Ex 20, 16) und Verurteilungen, die sich auf widersprüchliche Beweise stützen (Dtn 19, 15); das MkEv stellt demnach hier den Prozess gegen Jesus als Verletzung jüdischen Strafverfahrens dar.“ (Kraus et al. 2021, S. 110)

Viel spricht dafür, dass Pilatus, der Statthalter Roms in Jerusalem, aus einer imperialen Logik heraus das Todesurteil an Jesus befohlen hatte. Eine weitere Anmerkung aus dem ‚Neuen Testament jüdisch erklärt‘ erläutert hierzu: „*König der Juden*, ein Anspruch, den die Römer als Bedrohung verstehen würden; sie erkannten keine Könige an, außer sie hatten diese, wie etwa Herodes, selbst eingesetzt.“ (Kraus et al. 2021, S. 111)

Die Früchte der Bemühungen der Forschung zum Zweiten Testament um wissenschaftliche Redlichkeit auf der Höhe des jüdisch-christlichen Dialogs sollten auch an Kinder weitergegeben werden. Ob dies gelingt oder nicht, könnte auch die Empfehlungen zum Erwerb einer Kinderbibel tangieren, sollte man meinen. Stattdessen werden die ‚Empfehlungen‘ für die Wahl einer Kinderbibel in Frageform formuliert, bei denen es nicht um fachlich verantwortete Qualität geht, sondern darum, eine individuell motivierte Kauf-Entscheidung herbeizuführen. Weder bieten die „Sieben Fragen beim Kauf einer Kinderbibel“ (Evangelisches Literaturportal 2018, S. 9) eine fachlich argumentierende, fundierte Orientierung noch diese sehr allgemein und fachlich wenig konturierten Fragestellungen vom Portal evangelisch.de:

„Kommen für mich wichtige Bibelstellen vor? Wie viel Text enthält das Buch und ist dieser für mein Kind verständlich? Kurze Sätze, direkte Rede, in der Gegenwart geschrieben – das sind wichtige Kriterien für die Beurteilung. Ebenso die Art der Erzählung: Ist sie eine freie Nacherzählung oder texttreu und damit bibelnah? Sind die Geschichten so formuliert, dass sie dem Kind Religion und Glauben nahe bringen und erfahrbar machen? Mindestens genauso bedeutsam sind die Illustrationen. Gefallen sie mir, sind sie ausdrucksstark und ästhetisch? Wird die Geschichte verständlich dargestellt und zeigen die Bilder auch über den Text hinausgehende Details? Kann das

Kind auch alleine, eventuell nach einer vorherigen Einführung etwas mit den Bildern anfangen? Regen sie die Fantasie an und eröffnen sie den Zugang zur christlichen Botschaft? Hinterlassen sie einen bleibenden Eindruck?“ (Drüsedau o. J.)

Der ‚Gesprächskreis Juden und Christen beim Zentralkomitee der deutschen Katholiken‘ (o. J.) befasst sich in einer schmalen Broschüre mit Kinderbibeln im Licht des jüdisch-christlichen Dialogs. Konstatiert wird zurecht:

„Wie kaum andere Werke religiöser Kinderliteratur prägen Kinderbibeln die Bilder von Gott und den Menschen, von Christus und Kirche, von Christentum und Judentum früh und intensiv. Immer wieder erscheinen Handreichungen, die eine Hilfestellung zur Orientierung in Bezug auf die Qualität von Kinderbibeln anbieten. Dabei sind Qualitätskriterien, die sich aus dem jüdisch-christlichen Gespräch ergeben, allermeist nur am Rande berücksichtigt.“ (Gesprächskreis Juden und Christen beim ZdK o. J., S. 1).

Der Gesprächskreis beim ZdK trägt daraufhin in der Broschüre vor: „Dem Gesprächskreis ‚Juden und Christen‘ ist es ein Anliegen, diesen Aspekt differenziert und praxisorientiert zu entfalten und in die Diskussion einzubringen.“ (Gesprächskreis Juden und Christen beim ZdK o. J., S. 2). Dies geschieht allerdings wiederum durchgängig in Frageform als Überschriften einzelner ‚Kriterien‘ mit jeweils kurzen Anmerkungen. Also auch hier bringt man Qualitätskriterien fragend ein und konstatiert dann, dass dabei letztlich nur ein sehr kleines Ziel verfolgt wird: „Sie sollen dazu anregen, Kinderbibeln unter der Perspektive des jüdisch-christlichen Gesprächs sensibel und kritisch zu prüfen.“ Und: Wer hier das Gegenüber der Sensibilität ist, die Kinderbibeln oder Jüdinnen und Juden, bleibt offen. Es ist nicht verständlich, warum Qualitätskriterien nicht in Aussageform formuliert werden. Teilweise könnten die hier vorgelegten Fragen umformuliert und dann als klares Statement gelesen werden. Teilweise erscheint dies aber auch als nicht wünschenswert. So lautet gleich die erste Frage beispielsweise: „Wenn es sichtbare Merkmale des Jüdischen gibt: Ist Jesus als Jude dargestellt?“ (Gesprächskreis Juden und Christen beim ZdK o. J., S. 5) Diese sichtbaren „Merkmale des Jüdischen“ werden auch explizit auf den „Körper“ bezogen, so zum Beispiel auf die „Haarfarbe“ (Gesprächskreis Juden und Christen beim ZdK o. J., S. 5). Um darzulegen, um welche Haarfarbe es sich denn handelt, die auf sichtbare „Merkmale des Jüdischen“ verweisen könnte, wird in der Broschüre ausschnittthaft ein Gemälde von Max Liebermann wiedergegeben, welches Jesus als Kind mit dunkler Haarfarbe im Tempel darstellt. Bei dieser Gegenüberstellung von Text und Bildausschnitt wird verkannt, dass es dem Künstler in diesem Werk darum ging, u. a. der Darstellung von Jesus als blonden Heros entgegenzuwirken. Eine

Darstellung vermeintlich körperlicher ‚jüdischer Merkmale‘ lag ihm fern. Hier wäre in der Broschüre sprachliche Sensibilität am Platz, denn die Behauptung der Existenz körperlicher „Merkmale des Jüdischen“ (s. o.) ist phantasmatisch.

In der Broschüre des Gesprächskreises beim ZdK werden keine Kinderbibeln empfohlen. Insofern wird im Folgenden auf die Empfehlung des Evangelischen Literaturportals (2018) zurückgegriffen. Zum Thema jüdisch-christlicher Dialog findet sich in dieser Empfehlung folgender Hinweis: „Wichtig wäre, dass Jesus, seine Jünger und die ersten Christinnen und Christen als Juden dargestellt und nicht von ihnen unterschieden werden – beispielsweise, dass sie bei Szenen im Tempel zu Jerusalem einen Gebetsmantel tragen.“ (Evangelisches Literaturportal 2018, S. 8) Dieser als „wichtig“ herausgestellte Hinweis wird dann aber in der schmalen Handreichung bei der Besprechung einzelner Kinderbibeln nicht systematisch weiterverfolgt. Dies deckt sich mit dem Befund des Gesprächskreises im ZdK (o. J.) in der zuvor hier behandelten Broschüre. Lediglich an einer Stelle in der gesamten Broschüre des Evangelischen Literaturportals (2018) wird angemerkt, Jesus sehe aus „wie ein katholischer Priester“ und dies sei „eine ernsthafte Schwäche des Buches“ (S. 18). Das Urteil wird nicht weiter begründet und es wird auch nicht ersichtlich, wie die Jesusfigur denn stattdessen dargestellt werden sollte. Insofern ist es fraglich, ob sich diese Kritik, die von der Form her eher wie ein persönliches Geschmacksurteil ohne fachliche Begründung präsentiert wird, tatsächlich auf den knappen Hinweis am Anfang der Broschüre bezieht.

Alle hier ausgewählten Kinderbibeln werden auf Schuldzuweisungen untersucht. Gefragt wurde: Wer trägt Schuld an Jesu Tod? Überhaupt jemand? Der Hohe Rat, die Priesterschaft, ‚die Juden‘, Judas? Lässt sich gar eine ‚Verschwörung von Juden‘ in den untersuchten Kinderbibeln ausmachen? Erfährt der römische Statthalter in Jerusalem, Pilatus, eine Entlastung? Ferner wurde gefragt, ob sich in den Kinderbibeln ein Hinweis auf die zu Zeiten Jesu ausgeübte jüdische beziehungsweise römische Rechtsprechung findet und ob in den Kinderbibeln die in den Evangelien dargestellten Begebenheiten historisch-kritisch eingeordnet werden. Erstellt wurde eine umfangreiche Tabelle. Ein Rechteck (□) steht für die Bejahung einer Frage im Text und das Pluszeichen (+) steht für die Bejahung einer Frage im Bild. Im Anschluss an die Tabelle werden ausgewählte Illustrationen näher untersucht.

Tabelle 1

	Schulzuweisung							Illustrationen	
	Hoher Rat/Priester	'Juden'	Pilatus entlastet	Judas war's	Verschwörung	Hinweis auf jüd. oder röm. Recht	Hist.-krit. Einordnung		
Kinderbibel	1	+	<input type="checkbox"/>	+	+	+		Verschwörung, Judas, Hohe Priester im Hintergrund bei Pilatus	
	2	+	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	Jesus vor dem Hohen Rat	
	3	+	<input type="checkbox"/>	+	+	+		<input type="checkbox"/>	Hohepriester als treibende Kraft
	4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	+	+	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Judaskuss (Giotto), Nazipropagandabilder unkommentiert, „Angesichts dieser Geschichte fragt sich, wie die Christenheit mit dieser Darstellung umgehen will.“ (S. 240)
	5	+	+	+		+			Geldsäcke im Tempel, Jesus vor dem Hohen Rat, Jesus vor Pilatus, der den Anschuldigungen von Priestern und Volk nachgibt
	6	<input type="checkbox"/>	+	+	+	+			Verschwörung, Geld, Judaskuss, Pilatus will ‚retten‘
	7	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	+	<input type="checkbox"/>			Schwarzer Hintergrund, weinende Person of Color
	8	+	<input type="checkbox"/>	+	+	+			Geld, Judas bei einem Abendmahl, mächtige Priester stehen hinter Pilatus
	9	+	<input type="checkbox"/>	+	+	+		<input type="checkbox"/>	Verschwörung aufgrund von Tempelaustreibung, Geld im Fokus, Judas führt röm. Soldaten an, Priester sind im Bund mit Verschwörern, Pilatus im weißen Gewand
	10	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	+	<input type="checkbox"/>			beim Verrat Geld im Fokus
	11	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	+	+		<input type="checkbox"/>	Emil Nolde: Abendmahl, Giotto di Bondone: Judaskuss
	12	+		+					Jesus vor Pilatus im weißen Gewand, Priester führt die Anklage
	13	<input type="checkbox"/>	+	+		<input type="checkbox"/>			Jesus vor Pilatus im weißen Gewand vor dem Hintergrund eines wütenden ‚Volkes‘ und einiger Soldaten

- Bejahung im Text
- +
- Bejahung im Bild

„Die Bibel für die Allerkleinsten“ (5)

Diese Kinderbibel wurde hier gewählt, da sie vom Titel her verspricht, dass sie sich schon positiv im Elementarbereich und auf jeden Fall im Grundschulbereich einsetzen lässt. Auf drei Doppelseiten befinden sich Illustrationen, in kräftigen Farben mit deutlichen schwarzen Konturen gezeichnet: 1. zum Aufruhr im Tempel (Abb. 1, Kinderbibel 5), 2. zum Verhör Jesu durch den ‚Obersten Priester‘ (Abb. 2, Kinderbibel 5) und 3. zur Verurteilung Jesu (Abb. 3, Kinderbibel 5).

Abb. 1: Kinderbibel 5



Bildbeschreibung zu Abb. 1, Kinderbibel 5: Auf dem ersten Bild werden die Figuren vor einer gelben Mauer mit abgerundeten Zinnen auf einem ebenfalls gelben Boden platziert. Die Figur Jesu ist größer gezeichnet als die anderen Figuren. Er ist mit einem blauen offenen Mantel bekleidet. Darunter trägt er ein bodenlanges hellgelbes Gewand. Er wirft mit erhobenen Augenbrauen und geöffnetem Mund einen Tisch um. Weiße Tauben fliegen auf, prall gefüllte Geldsäcke fallen zu Boden. Zwei männliche Personen, eine mit blauer Schürze und lilafarbenem Shirt und eine in Shirt mit Schirmmütze bekleidet, zeigen sich verärgert. Zwei weitere männliche Personen in roten bzw. orangenen Mänteln mit jüdischer Kippah tragen jeweils ein Buch bzw. eine Schriftrolle. In ihren Gesichtern spiegelt sich deutlich Wut. Die Figur im roten Mantel ballt eine Faust. Die andere Figur im orangenen Mantel weist mit ausgestrecktem Finger auf Jesus.

Abb. 2: Kinderbibel 5



Bildbeschreibung zu Abb. 2, Kinderbibel 5: Auf dem zweiten Bild werden die Figuren vor einem feurig-roten Hintergrund auf einem gelben Boden dargestellt. Das Bild zeigt auf der linken Seite einen betroffenen dreinblickenden Jesus zwischen zwei Soldaten in orangefarbenen Mänteln, die mit Schwert bzw. Lanze bewaffnet sind. Auf der rechten Bildseite sitzt eine Person mit weißem Bart, in einen orangefarbenen Mantel gehüllt und mit einer hohen Kopfbedeckung auf einem Thron. Hier soll es sich wohl um die Darstellung eines Hohenpriesters handeln. Neben ihm stehen zwei Personen in ähnlicher Kleidung. Die Figur im roten Mantel, die schon aus der ersten Bildbeschreibung bekannt ist, dient als zentrale Figur in der Bildmitte. Sie weist mit dem Finger auf Jesus und blickt dabei den Hohenpriester mit hochgezogenen Augenbrauen streng an.

Abb. 3: Kinderbibel 5



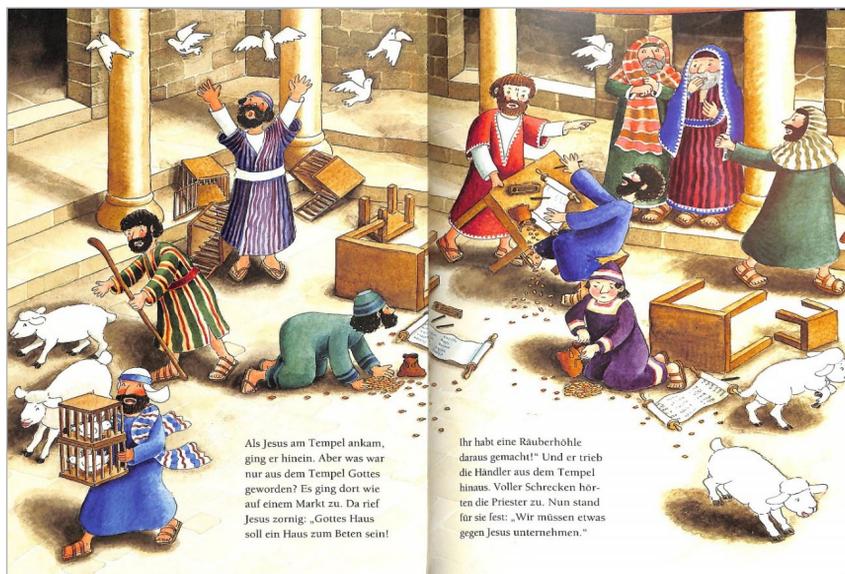
Bildbeschreibung zu Abb. 3, Kinderbibel 5: Die Figurengruppe auf dem dritten Bild wird vor einem blauen Hintergrund mit einer blau-weiß-gestreiften, antikisierten Säule und einem schachbrettartigen in bläulich-lila-weiß gehaltenen Fußboden präsentiert. Auf diesem Bild zeigt die linke Bildmitte vier Personen. Eine Figur ist wie ein Berater des Hohenpriesters gekleidet (siehe Bildbeschreibung 2). Mit ärgerlichem Gesichtsausdruck verweist er mit einem Zeigefinger auf die Figur des Jesus. Eine weitere Figur mit geballten Fäusten und wütendem Gesichtsausdruck trägt einen gelben bodenlangen Mantel. Eine weibliche Figur mit hellbraunem, mittellangem Haar in einem hellrosa Mantel mit blauen Tupfen zeigt ebenfalls einen wütenden Gesichtsausdruck. Am linken Bildrand schließlich taucht die Figur im roten Mantel (siehe Bildbeschreibung 2 u. 3) wieder auf. Die Augenbrauen sind erhoben, ein Zeigefinger ist anklagend in die Höhe gereckt. Auf der rechten Bildseite am Bildrand steht ein römischer Soldat mit Ledergürtel, Speer und Metallkappe. Er zeigt einen erstaunten Gesichtsausdruck. Neben ihm zur Bildmitte hin steht eine füllige männliche Figur im hellroten Mantel,

glattrasiert, mit Glatze. Hier handelt es sich vermutlich um eine Darstellung des Pilatus. Zwischen beiden Gruppierungen steht die Figur des Jesus mit vor dem Körper gefesselten Händen und traurigem Gesichtsausdruck. Pilatus stützt mit einer Hand sein Kinn als Geste der Nachdenklichkeit. Sein Gesicht hat einen freundlich nachdenklichen Ausdruck.

Kommentar: Die Praxis, in einem antiken Tempel Opfergaben zu erwerben, war damals üblich. In der *Bibel für die Allerkleinsten* werden Personen, die den dafür notwendigen Währungstausch vornahmen, als „Geldwechsler“ betitelt. Dies ermöglicht einen leichten Anschluss an das antijüdische Narrativ des jüdischen Wucherers, dem es nur um Geld geht. Jesus, der ja eine positive Beziehung zum Tempel in Jerusalem hatte und sich dort oft aufhielt, wird hier als jemand dargestellt, dem die damals gängige Praxis fremd und zuwider ist. Der „Oberste Priester“ verurteilt Jesus zum Tode, was nach damaliger Rechtsprechung nicht möglich war. Als Grund wird angeführt, Jesus würde sich als „Sohn Gottes“ bezeichnen. Dies ist völlig unzutreffend, da im Judentum jeder Jude und jede Jüdin ein Kind Gottes und überhaupt alle Menschen Gottes gute und geliebte Geschöpfe sind. Im dritten Bild fordert ‚das jüdische Volk‘ Jesu Tod. Die zornigen Gesichter der jüdischen Akteur*innen werden kontrastiert von einem unsicher und nachdenklich wirkendem Pilatus. Der Text unterstreicht diesen Eindruck: „Pilatus möchte Jesus nicht verurteilen.“ Insofern erfährt die Figur des Pilatus im Bild und im Text eine Entlastung. Das Machtverhältnis zwischen der jüdischen Bevölkerung und der römischen Besatzung zu damaliger Zeit wird zudem umgekehrt. Vier aggressiv wirkende Jüdinnen und Juden stehen einem einzigen, verblüfft und harmlos aussehenden Soldaten gegenüber.

„Meine erste Bibel“ (9)

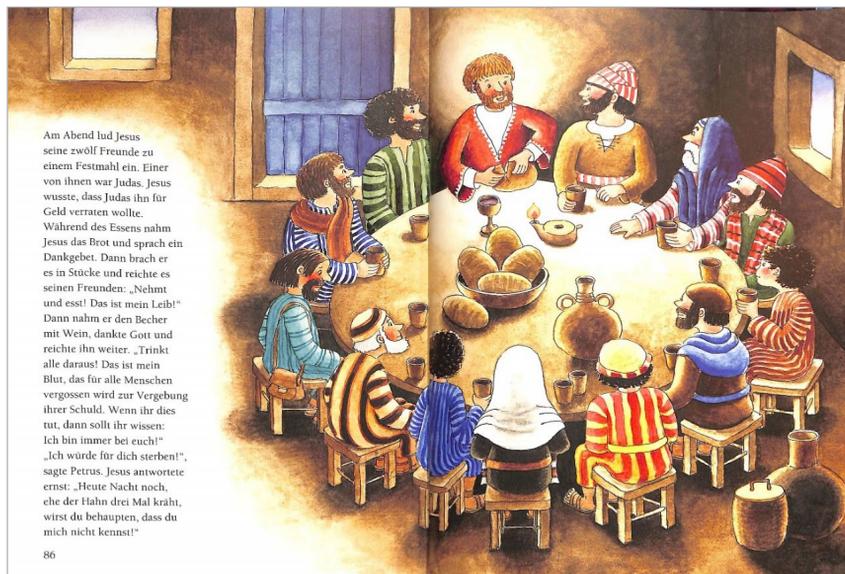
Die Kinderbibel wurde in diese Analyse einbezogen, da sie über mehr Text und eine detailreichere Bilderwelt verfügt als die zuvor besprochene. Sie ist konzipiert für ältere Kinder im Elementarbereich und insbesondere für Kinder im Primarbereich. Auf vier Doppelseiten und einer Einzelseite befinden sich Illustrationen in kräftigen Farben gehalten, mit Figuren, die Erwachsene darstellen, jedoch durch ihre flauschig wirkenden Haare und Bärte und die naiven Gesichtsausdrücke eher putzig wirken. Die Illustrationen verbildlichen: 1. den Aufruhr im Tempel, 2. das Abendmahl, 3. die Verhaftung, 4. das Verhör Jesu durch den ‚obersten Priester‘ und 5. die Verurteilung Jesu.



Bildbeschreibung 1 zu Abb. 4, Kinderbibel 9: Auf dem ersten Bild in einem Raum mit antikisierten Säulen und Stufen, die wohl auf den Tempel zu Jerusalem hinweisen sollen, sind schon mehrer Tische und Holzkäfige für Tauben umgeworfen worden. Gerade wirft die Figur des Jesus, in ein weißes Untergewand und einen roten Mantel gehüllt, einen weiteren Tisch um. Eine Schriftrolle rutscht zu Boden und aus einem kleinen prall gefüllten Beutel heraus purzeln Geldstücke vom Tisch herunter. Dabei stürzt auch ein erschrocken dreinblickender Mann in blauem Gewand mit schwarzer Hose fast von seinem Stuhl. Ein Mann in grünem Gewand und eine Frau im lilafarbenen Gewand knien am Boden, eifrig bemüht, heruntergefallenes Geld wieder einzusammeln. Diese Figuren befinden sich im Zentrum des Bildes. Die Frau schaut bekümmert drein. Das Gesicht des Mannes ist nur im Profil erkennbar. Weitere Schriftrollen liegen am Boden. Ein Mann in einem grün-rot-gelb-gestreiften Gewand mit erschrockenem Gesichtsausdruck versucht zwei der vier entlaufenen Schafe einzufangen. Ein Mann mit blauem Gewand, blau-weiß-rot gestreiftem Schal und Kopftuch mit Stirnband trägt einen Käfig mit zwei Tauben nach links unten aus dem Bild heraus. Tauben sind den Käfigen entkommen und fliegen auf. Am rechten oberen Bildrand sehen drei Männer dem Geschehen zu. Zwei von ihnen haben ihr Haupt mit einem tallithähnlichem Schal verhüllt. Einer von ihnen ist in ein grünes Gewand mit einem tallithähnlichen Schal in Orangetönen gekleidet und reibt sich die Hände, ein anderer in ein rot-schwarz gestreiftes Gewand mit blauem weiß gesäumtem Schal und hält erschrocken eine Hand vor den Mund. Diese Figur taucht auch in der 3. Szene wieder auf. Ein dritter Mann in grünem Gewand und mit gelb-weiß gestreifter

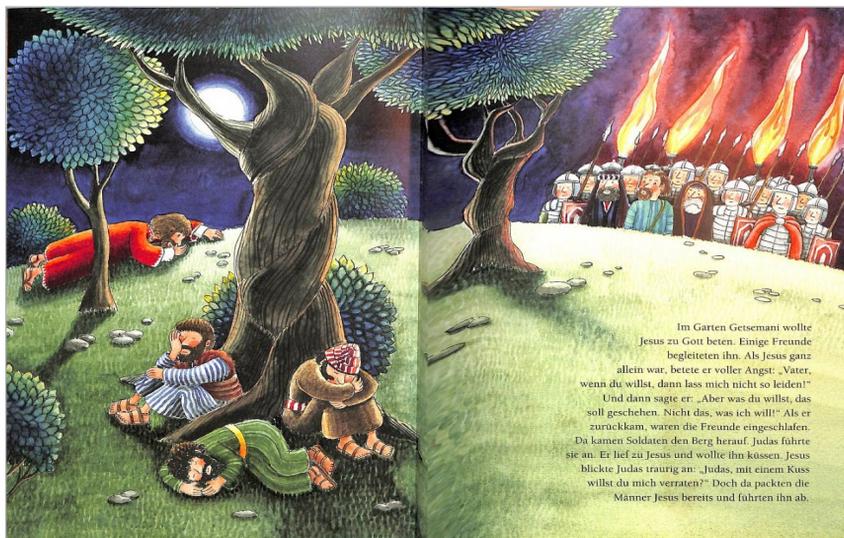
Kopfbedeckung mit integriertem Schal verlässt die Szene und wendet sich dabei noch einmal der Jesusfigur zu. Mit ausholender Handbewegung und geöffneten Lippen wird im Bild angedeutet, dass er Jesus noch etwas zuruft.

Abb. 5: Kinderbibel 9



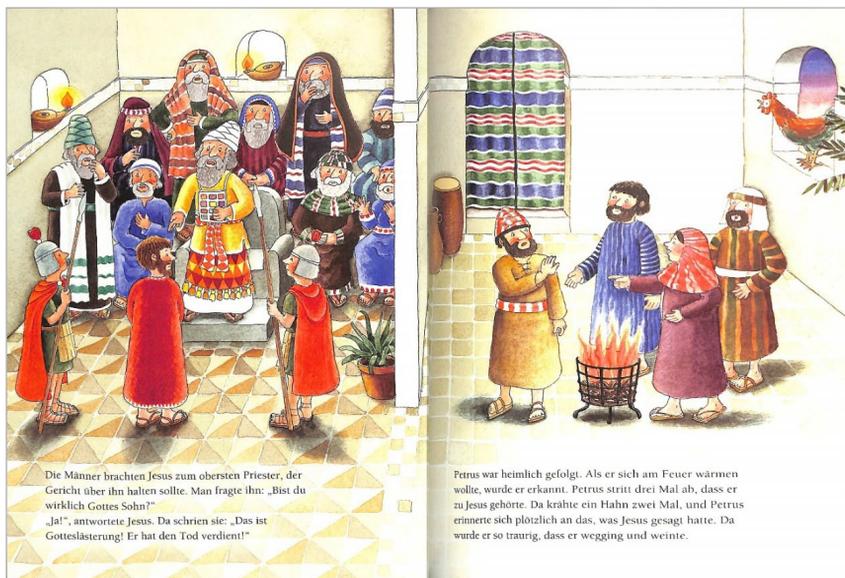
Bildbeschreibung 2 zu Abb. 5, Kinderbibel 9: Im Bild wird eine Tischszene dargestellt. In einem Raum mit braunen Wänden, zwei Fenstern und einer blauen Holztür sitzen 13 männliche Personen auf Hockern um einen runden Holztisch herum. Auf dem Tisch befinden sich eine Amphore, ein Kelch, fünf Brote und für jeden Tischgast ein Trinkbecher. Der Raum wird von einer kleinen Öllampe auf dem Tisch erleuchtet. Die zentrale Figur der Tischgemeinschaft ist die Jesusfigur. Auf ihn fällt das Licht einer kleinen Lampe, und auch hinter seinem Kopf zeichnet sich an der Wand ein heller Lichtkreis ab, der wie ein Heiligenschein wirkt. Die Jesusfigur bricht ein sechstes Brot entzwei. Er scheint zu dieser Handlung etwas zu sagen. Die Gesichter der anderen Männer, wohl der zwölf Apostel, sind ihm zugewandt. Zwei der Figuren am Tisch haben sich einen Schal über ihre Köpfe gelegt. Die Schals sind farbig, die Tragweise erinnert an einen Tallith. Eine Figur in einem hellblauen Gewand mit blassblauen Streifen trägt als einziger einen Geldbeutel über die Schulter gehängt. Hier handelt es sich um die Darstellung der Judasfigur.

Abb. 6: Kinderbibel 9



Bildbeschreibung 3 zu Abb. 6, Kinderbibel 9: Ein Rasenstück, das die Hälfte des Bildes ausfüllt, ist von zwei großen und einem etwas kleineren Baum bewachsen. Das Rasenstück beschreibt eine Krümmung zum oberen Seitenrand auf. Angedeutet wird, dass es sich um einen Hügel handelt, der im Bild nach oben hin abfällt. Diese Szene spielt im Garten Gethsemane. Drei Apostel auf der linken Bildseite, die schon bei der Abendmahlsszene dabei waren, liegen schlafend unter einem knorrigen, großen Baum auf einem Rasen. Der Himmel ist dunkel. Nur der Vollmond scheint hell. Etwas entfernt liegt die Jesusfigur mit dem Gesicht dem Rasen zugewandt am Boden. Auf der rechten Bildhälfte ziehen römische Soldaten den Hügel hinauf. Sie sind noch nicht ganz oben angelangt. Sichtbar sind schon ihre Oberkörper in Rüstung mit Helmen, Lanzen und Schilden. Hinter ihnen sind weitere Soldatenhelme zu sehen. Vorn zeigt sich der Anführer. Er trägt über der Rüstung einen roten Umhang. Neben ihm, in vorderster Front ziehen drei Personen mit. Zwei von ihnen tragen einen schwarzen bzw. braunen Mantel. Eine Person trägt ein schwarzes Tuch mit Stirnband, die andere Figur einen über den Kopf gelegten, an einen Tallith erinnernden Schal. Zwischen diesen beiden bärtigen, finster dreinschauenden Männern ist die Judasfigur eingezeichnet. Gut erkennbar am Schulterriemen, an dem sein Geldbeutel hängt.

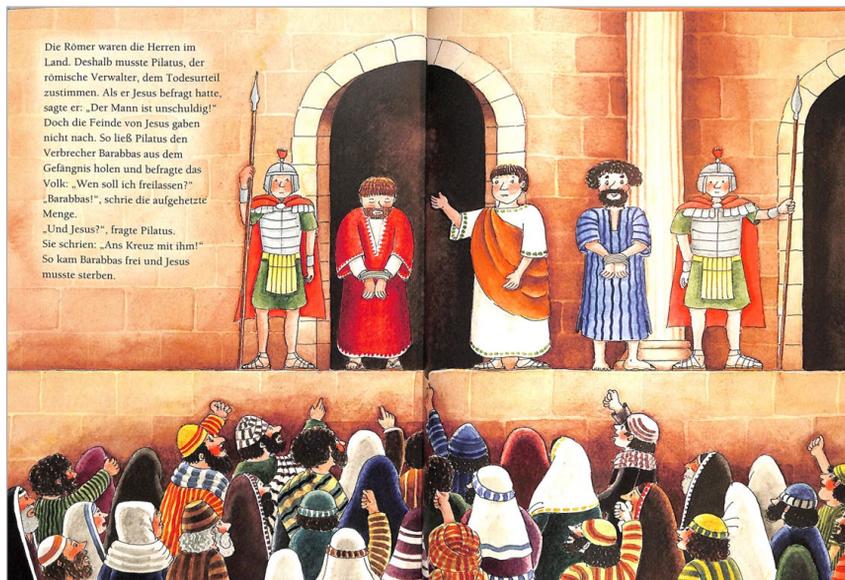
Abb. 7: Kinderbibel 9



Bildbeschreibung 4 zu Abb. 7, Kinderbibel 9: Auf diesem Bild steht die Jesusfigur vor einem Tribunal in einem Raum mit gelblichen Wänden und einem aus Dreiecken in verschiedenen Gelbtönen gestalteten Fußboden. Der Raum weist zwei halbrunde Fensterluken auf, in die hinein jeweils eine brennende Öllampe gestellt wurde. Die Jesusfigur im roten Mantel wendet dem Bildbetrachtenden den Rücken zu, sein Gesicht jedoch ist im Profil zu erkennen. Flankiert wird er von zwei römischen Soldaten, mit Helm, Lanze und rotem Umhang bekleidet, die Jesus gegenüber freundlich-zugewandte Gesichtsausdrücke zeigen. Die Gesichter des Tribunals sind auf die Jesusfigur und auf die Bildbetrachtenden gerichtet. Die zentrale Figur ist eine Gestalt in gelbem Obergewand und gelb-orange-rotom Rock. Um den Hals hat sich die Figur eine Brustplatte gehängt, die mit zwölf kostbaren Edelsteinen besetzt ist. So soll der ‚oberste Priester‘ zur Darstellung gebracht werden. Der ‚oberste Priester‘, von neun weiteren Männern umgeben, hat sich gerade von einem Thron erhoben und zeigt mit dem Finger auf Jesus. Die Gesichter dieser zehn Männer zeigen eher Erstaunen und nur verhalten Ärger.

Im Text heißt es jedoch: „Da schrien sie: ‚Das ist Gotteslästerung! Er hat den Tod verdient!‘“

Abb. 8: Kinderbibel 9



Bildbeschreibung 5 zu Abb. 8, Kinderbibel 9: Im Bild führt ein in ein weißes Gewand und eine diagonal um eine Schulter und eine Hüfte gelegte, orange-farbene Stola gehüllte Figur, die Pilatus darstellen soll, auf einem steinernen orangefarbenen Podest stehend, eine an den Händen vor den Körper gefesselte Jesusfigur in weißem Untergewand und rotem Obergewand einer Menge vor, die von unten herauf auf das Podest schaut. Die Pilatusfigur ist flankiert von einer Figur im hellblauen Gewand mit dunkelblauen Längsstreifen, deren Hände ebenfalls gefesselt sind. Hier wird Barabbas dargestellt. Rechts und links der Dreiergruppe steht jeweils ein römischer Soldat in Rüstung, mit Speer. Die Soldaten zeigen einen verwunderten Gesichtsausdruck. Die Figur des Pilatus weist mit seiner rechten, gegenüber dem Publikum geöffneten Hand auf die Jesusfigur. Sein Gesichtsausdruck wirkt besorgt bis bekümmert. Die Jesusfigur beugt sich leicht nach vorn in Richtung Publikum und neigte den Kopf demütig nach unten. Diese Figurengruppe steht vor einer gelb-orangefarbenen Mauer, in die zwei Tore eingelassen sind. Im Hintergrund ist auch noch eine antikisierte Säule zu sehen. Von den ca. 34 Personen unterhalb des Podests sind nur Kopf, Brust und Arme zu sehen. Sie sind für Bildbetrachtende nur von hinten oder im Profil sichtbar. Die erkennbaren Gesichter zeigen Zorn. Fäuste und Zeigefinger werden in die Höhe gereckt.

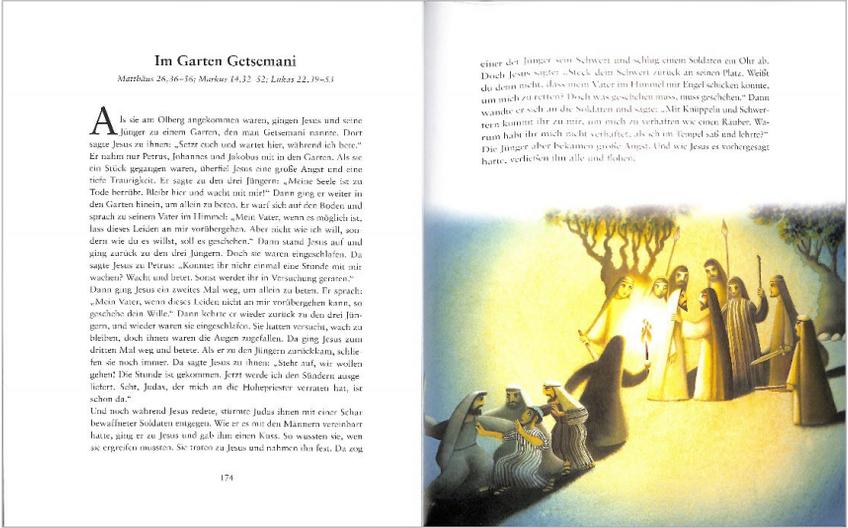
Kommentar: In den hier beschriebenen bildlichen Darstellungen wird vor Augen geführt, dass es ‚den Juden‘ insbesondere um Geld geht. Im Tempel sind diejenigen, die sich um das heruntergefallene Geld sorgen, ins Zentrum des Bildes gestellt. Auf dem zweiten Bild ist Judas derjenige an der Essenstafel, der einen

Geldbeutel mit sich führt. Im Bild werden die Kinder, die diese Kinderbibel betrachten, dazu geführt, den ‚Verräter‘ Judas am Geldbeutel ‚wiederzuerkennen‘. Sie tun es damit Jesus gleich. Der dazugehörige Text lautet: „Jesus wusste, dass Judas ihn für Geld verraten wollte.“ Im nächsten Bild ist Judas bei der Festnahme Jesu im Vordergrund platziert. Den Geldbeutel trägt er bei sich. Beim „obersten Priester“ wird Jesus der „Gotteslästerung“ bezichtigt, weil es sich als einen „Sohn Gottes“ sieht. Das nächste Bild macht klar, wer den Tod Jesu fordert: „das Volk“, hier im Kontext das jüdische Volk. Pilatus, gehüllt in strahlendes Weiß, das auch mit Vorstellungen von ‚Reinheit und Unschuld‘ in Verbindung gebracht werden kann, muss sich der vermeintlichen ‚Übermacht von Juden‘ mit persönlichem Bedauern beugen.

„Die große Herder Kinderbibel“ (3)

Diese Kinderbibel will alle Generationen ansprechen, wie der hintere Klappentext verspricht, und wurde aus diesem Grund hier in die Analyse einbezogen. Zwei Illustrationen, in Pastelltönen gehalten, die jeweils eine halbe Seite bzw. ca. eine Viertelseite ausfüllen, stellen 1. die Verhaftung (Abb. 9) und 2. die Verurteilung Jesu dar (Abb. 10):

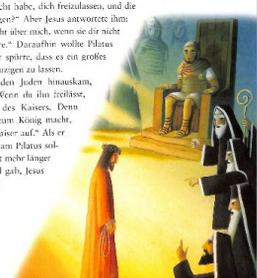
Abb. 9: Kinderbibel 3



Bildbeschreibung 1 zu Abb. 9, Kinderbibel 3: Auf der Doppelseite rechts nimmt die Illustration etwas mehr als die untere Hälfte der Seite ein. Im Bild wird durch einen runden, hellgelben Lichtschein, umgeben von einem zum Bildrand

zunehmend dunklerem Blau, ein nicht weiter definierter Außenraum aufgezogen. Angedeutet werden im Hintergrund der Szenerie noch zwei hochgewachsene Bäume mit knorrigen Ästen ohne Bodenhaftung. Eine Fackel, gehalten von einer in Rückenansicht gezeichneten Figur, die mit einer tallithähnlichen bräunlichen Kopfbedeckung bekleidet ist, taucht das Zentrum des Bildes in ein grelles, hellgelb-weißliches Licht. Die Jesusfigur, von diesem Licht beleuchtet, trägt ein weiß-gelbliches Gewand und eine tallithähnliche, weiße Kopfbedeckung, die bis zum Boden reicht. Ihm gegenüber steht die Judasfigur, in ein weiß-gelbliches Gewand gehüllt mit einer tallithähnlichen, schwarzen Kopfbedeckung. Die Judasfigur umfasst mit beiden Armen die Oberarme der Jesusfigur. Beide Figuren scheinen sich in stillem Machtkampf Auge in Auge miteinander zu messen. Die Gesichter drücken Entschlossenheit aus. Im Halbkreis stehen um die beiden zentralen Figuren dieses Bildes herum sechs männliche Figuren in gelb-bräunlichen Gewändern und tallithähnlicher Kopfbedeckung, einige tragen über dieser Kopfbedeckung noch ein Stirnband. Sie führen teils Lanzen und teils Schwerter mit sich. Eine weitere Figur hat sich mit einem Helm aus Metall ausgestattet und ist als römischer Soldat erkennbar. Im Schatten des Fackelträgers befindet sich eine weitere Figurengruppe. Drei männliche Figuren mit tallithähnlichen Kopfbedeckungen und Stirnband bedrängen mit finsternerem Gesichtsausdruck gewaltsam eine Figur in blau-weiß-längsgestreiftem Gewand mit Kippah. Der Bedrängte blickt einen Angreifer flehend an. Ihm knicken die Knie ein, er droht zu fallen.

Abb. 10: Kinderbibel 3

Jesus vor Pontius Pilatus	
<small>Matthäus 27,1-2.11-26; Markus 15,1-15; Lukas 23,1-5.11-25; Johannes 18,28-19,16a</small>	
<p>Als es Morgen wurde, brachten die Hohepriester Jesus zu Pilatus, den römischen Statthalter. Denn nur er hatte von Kaiser in Rom die Erlaubnis, ein Todesurteil auszusprechen und zu vollstrecken. Pilatus fragte die Hohepriester: „Welche Anklage erhebt ihr gegen diesen Menschen?“ Sie antworteten: „Wenn er kein Verbrecher wäre, hätten wir ihn nicht zu dir gebracht.“ Pilatus ärgerte sich über diese Aussage und sagte zu ihnen: „Dann nehmt ihr ihn doch und richtet ihn nach eurem Gesetz. Doch lasst mich damit in Ruhe.“ Die Hohepriester aber antworteten: „Uns Juden ist es nicht erlaubt, jemanden hinzurichten.“</p> <p>Da nahm Pilatus Jesus mit in seinen Palast, um allein mit ihm zu sprechen. Er fragte ihn: „Bist du der Messias? Bist du der König der Juden?“ Jesus antwortete: „Ja, ich bin ein König. Aber mein Königreich ist nicht von dieser Welt. Ich herrsche nicht über die Menschen wie du. Meine Herrschaft besteht darin, den Menschen die Wahrheit zu verkünden.“ Da fragte Pilatus: „Und was ist die Wahrheit?“ Doch Jesus antwortete nicht.</p> <p>Pilatus war bestürmt von Jesus, der sich von ihm keine Angst einjagen ließ. So ging er hinaus und sagte zu den Juden: „Ich finde keinen Grund, ihn zu verurteilen. Aber es gibt ja den Brauch, am Paschafest einen Gefangenen freizulassen. Wollt ihr, dass ich euch den König der Juden freilasse?“ Doch die Juden wollten, dass Jesus am Kreuz hingerichtet würde. Da erinnerte sie sich, dass es einen anderen Gefangenen gab, der Barabbas hieß. Barabbas war ein Mörder, der einige Römer umgebracht hatte. So schrieb die Schriftgelehrten und Anhänger des Hohepriesters: „Nein, nicht Jesus. Lass Barabbas frei!“ Da blieb Pilatus nichts anderes übrig, als Barabbas freizulassen.</p>	<p>Doch Pilatus scheute sich noch immer, das Todesurteil über Jesus zu sprechen. Und die Juden zu beschwichtigen, nahm er Jesus und ließ ihn aussprechen. Die Soldaten flochten einen Kranz aus Dornen und setzten ihn Jesus auf den Kopf. Dann legten sie ihm einen Purpurmantel um die Schultern, verspotteten Jesus und schlugen ihm ins Gesicht. Schließlich brachte Pilatus den Mützenschleier. Jesus nach draußen zu den wartenden Juden. Er sagte zu ihnen: „Sollt ihr euch mit ihm finde keinen Grund, ihn zu verurteilen.“ Doch die Juden antworteten ihm: „Wir haben ein Gesetz. Und nach diesem Gesetz muss er sterben, weil er sich als Sohn Gottes ausgegeben hat.“</p> <p>Da ging Pilatus ein zweites Mal mit Jesus in seinen Palast und verurteilte, mit ihm zu reden. Doch Jesus gab ihm keine Antwort. Da sagte Pilatus zu ihm: „Warum sprichst du nicht mit mir? Weißt du denn nicht, dass ich die Macht habe, dich freizulassen, und die Macht, dich zu kreuzigen?“ Aber Jesus antwortete ihm: „Du hättest keine Macht über mich, wenn sie dir nicht von Gott gegeben wäre.“ Daraufhin wollte Pilatus ihn freilassen. Denn er spürte, dass es ein großes Unrecht war, Jesus kreuzigen zu lassen.</p> <p>Doch als Pilatus zu den Juden hinauskam, schrien sie ihn zu: „Wenn du ihn freilässt, bist du kein Freund des Kaisers. Denn jeder, der sich selbst zum König macht, lehrt sich gegen den Kaiser auf.“ Als er diese Worte hörte, bekam Pilatus solche Angst, dass er nicht mehr länger zögerte und den Befehl gab, Jesus am Kreuz zu schlagen.</p>
178	

Bildbeschreibung 2 zu Abb. 10, Kinderbibel 3: Die Illustration auf der Doppelseite links nimmt ca. ein Viertel einer Buchseite ein. Der hier angedeutete Innenraum weist einen grellgelben, ins Orangene übergehenden Fußboden auf. Zwei gelbe Lichtstrahlen fallen aus einer nicht sichtbaren Raumöffnung von rechts schräg oben in die Szenerie. Die Jesusfigur, in ein rötlich-orangefarbenes Gewand gehüllt im Vordergrund des Bildes, steht, den Kopf demütig gebeugt, einer Gruppe von vier männlichen Personen am rechten Bildrand gegenüber. Diese sind uniform dargestellt und bilden in ihrer Uniformität eine schwarze Mauer. Alle tragen ein bodenlanges, tiefschwarzes Gewand und eine tallithähnliche, tiefschwarze Kopfbedeckung, die mit einem weißen Saum versehen ist, der sich scharf vom Schwarz abhebt. Zwei Figuren aus dieser Gruppe tragen unter der Kopfbedeckung noch einen zylinderförmigen schwarzen Hut. Eine Figur führt einen Stab mit sich, der am oberen Ende in einer goldfarbenen Spirale endet. Ihre Bärte sind lang und unter dem Kinn akkurat spitz zugeschnitten. Sie weisen mit Fingern auf die Jesusfigur und blicken ihn zornig an. Die Münder sind geöffnet, sodass deutlich wird, dass sie im Zorn zu ihm sprechen. An der oberen Bildseite rechts befindet sich auf einem kleinen zweistufigen Steinpodest ein Thron mit massiven Armlehnen und hoher Rückenlehne. Die Person ist mit römischen Sandalen, weißer Tunika, Brustpanzer und Soldatenhelm bekleidet. Sie soll Pilatus darstellen. Die Pilatusfigur thront nicht aufrecht, sondern sitzt angespannt, leicht nach vorn gebeugt, beide Unterarme auf die Armlehnen gestützt. Mit erstauntem Gesichtsausdruck wendet er sich den schwarz gekleideten Gestalten auf der rechten Bildseite zu und lauscht ihren Worten.

Kommentar: In dieser Kinderbibel fungiert Judas als finsterner Widersacher Jesu. Durch seinen Verrat liefert er Jesus dem Tod aus. Jesus war, laut Aussagen der Evangelisten, in Jerusalem bekannt. Warum es einer Person bedurfte, die ihn markieren musste, bleibt fraglich. Die Darstellung des Judas in den Evangelien ist Glaubensaussage und bleibt als solche vieldeutig. Hier erfährt sie gerade in der Illustrierung, der Ausmalung, eine Transformation in ein Live-Dabei und wird somit vereindeutigt: „Wie er es mit den Männern vereinbart hatte, ging er zu Jesus und gab ihm einen Kuss. So wussten sie, wen sie ergreifen mussten.“ (S. 174) Dahinter verschwindet der vieldeutige Glaubenstext, der darauf ausgerichtet ist, danach zu fragen, was er für den Glauben derer, die den Text lesen oder hören, bedeuten könnte. Auf dem zweiten Bild tragen die, durch ihre tallithähnliche Kleidung als jüdisch markierten Personen, die verschwörerisch Macht von der Seite her ausüben, die wahre Schuld an Jesu Tod. Die Figur des Pilatus wirkt im Bild ihnen gegenüber hilflos. Er stimmt einem anderweitig längst gefällten Todesurteil ungerne zu. Das Bild wird von diesem Text begleitet: „Pilatus war beeindruckt von Jesus [...]. Doch die Juden wollten, dass Jesus am Kreuz hingerichtet wurde.“ (S. 178) Dabei ist bekannt, dass Pilatus sein Amt mit derart harter Hand versah, dass er im Jahr 36 von Rom aus zurückbeordert werden musste, weil sein rücksichtsloses Verhalten Aufruhr produzierte (Stern 2022, S. 310 ff.).

Der Begriff „die Juden“ (S. 178) sieht keinerlei Differenzierung vor und ist somit hoch anschlussfähig an antijüdische Vorstellungen einer vermeintlichen ‚jüdischen Kollektivschuld‘.

„Die Bibel für Kinder und alle im Haus (12)

In dieser Kinderbibel, die sich ebenfalls an alle Generationen richtet, findet sich der beachtenswerte Versuch einer historisch-kritischen Einordnung biblischer Geschichten. Aus diesem Grund wurde sie in diese Untersuchung einbezogen. In der Darstellung des Prozesses gegen Jesus in den Evangelien kann exemplarisch verdeutlicht werden, wie der Versuch, historisch-kritische Forschung in einer Kinderbibel mit einzubeziehen, hier konkret umgesetzt wird. Im Text heißt es:

„Nun erzählt Markus auch von der Schuld der Römer, stellt den römischen Statthalter Pilatus – der bekanntermaßen ein harter, ja grausamer Regent war – jedoch eher harmlos und ahnungslos dar. Was Tatsache ist: Jesus wurde von Pontius Pilatus zu Tode verurteilt und durch die Römer hingerichtet. Das können wir auch heute noch beim römischen Geschichtsschreiber Tacitus nachlesen, eine zuverlässige Quelle, denn Tacitus würde sicher nicht die eigenen Landsleute zu Unrecht beschuldigen. Die Juden insgesamt waren für den Tod Jesu nicht verantwortlich. Es waren höchstens einzelne jüdische Führer, die nichts dagegen hatten oder es auch unterstützten, dass der junge Unruhestifter beseitigt wurde.“ (S. 252)

Noch deutlicher allerdings hätte hier auf die Vorgaben jüdischer und römischer Gesetzgebung zur damaligen Zeit hingewiesen werden können. Demgegenüber wird dann der zweite Teil dieser Textpassage unpräzise formuliert. Ohne nähere Belege für die Vermutung anzubringen, wird behauptet „einzelne jüdische Führer“ hätten dem „Unruhestifter“ den Tod gebracht.

Der Entlastungsversuch gegenüber den ‚Juden‘ bleibt so auf halber Strecke stehen. Außerdem wird dieser leider etwas halbherzig unternommene Versuch durch die Wahl der Gemälde, die ohne weitere Erläuterungen rein illustrativ eingefügt werden, zusätzlich konterkariert.

Abb. 11: Kinderbibel 12



Bildbeschreibung 1 zu Abb. 11, Kinderbibel 12: Auf gelblich-hellbrauner Erde vor einem nachtblauen Himmel wird eine Szene dargestellt, die auf eine kämpferische Auseinandersetzung zusteuert. Soldaten mit Helmen und aufgestellten Lanzen stehen zum Losschlagen bereit. Auf ihrer Seite ziehen auch Zivilpersonen mit. Zwei Fackelträger beleuchten die Szenerie. Eine weitere Person hat ein Kriegshorn an die Lippen gesetzt. In der Bildmitte stehen einander zwei männliche Figuren Auge in Auge gegenüber. Die eine männliche Figur ist in einen bodenlangen grellgelben ins Orangene changierenden Mantel gehüllt. Mit finsterem Blick fixiert diese Person sein männliches Gegenüber. In einer aufdringlich wirkenden Geste umfasst die Person mit beiden Händen die Schultern des Gegenübers, die Lippen sind zum Kuss gespitzt. Die Person, die hier umarmt wird, ist etwas größer und schaut mit entschlossenem Gesichtsausdruck auf die übergriffige Person im grellgelb-orangefarbenen Umhang herab. Die umarmende Figur stellt Judas dar, das von ihm belästigte Gegenüber Jesus, der hier mit einem Heiligenschein ausgezeichnet ist. Eine Figur, mit blauem Gewand und blauem Überwurf, die den Bildbetrachter*innen den Rücken zuwendet, zerrt bereits am rosafarbenen Überwurf einer anderen Person. Hinter dieser Figur setzt eine weitere Person, mit einem Heiligenschein versehen, sein Messer an das Ohr eines Angreifers.

Kommentar: Bei diesem in die Kinderbibel eingefügten Gemälde handelt es sich um das Werk von Giotto di Bondone aus den Jahren um 1305/1306. Es kommt in seiner Bildästhetik der Dramatik von Passionsspielen des ausgehenden Mittelalters und der frühen Neuzeit nahe. Ganze Städte oder ländliche Bezirke wurden in die Events der Passionsspiele einbezogen. Um die mitspielenden Figuren auch von fern gut erkennbar zu machen, mussten sie stereotypisiert werden (Dieckmann 1991, S. 53 ff.). In der Darstellung Giottos fehlt der Judasfigur das zu damaliger Zeit häufig verwendete Attribut der roten Haare, die zeigen sollen, dass er mit dem Teufel im Bunde stand. Ansonsten weist dieser Judas die vermeintlich ‚typische‘ Physiognomie auf, wie sie jüdischen Menschen damals angedichtet wurde: eine ausgeprägte Nase und ein vorgewölbtes Kinn. Auch damals zugeschriebenes, im Passionsspiel dramatisch darstellbares, vermeintlich ‚typisch jüdisches Verhalten‘ findet hier einen Niederschlag: Die Judasfigur drängt sich Jesus auf und beansprucht im Bildraum viel Platz. Judas nimmt keine aufrechte Haltung ein. Er blickt Jesus aus zu Schlitzen verengten Augen an, die wulstigen Lippen zum Kuss bereit. Judas ist zusätzlich noch in einen gelblichen Mantel gehüllt, was nach damaliger Farbenlehre in diesem Kontext als Farbe des Neids gelesen werden kann. Für einen kurzen Augenblick ist diese Judasgestalt die Hauptfigur im Drama, das sich vor den Bildbetrachtenden entfaltet. Judas könnte Jesus besiegen, eine derart immense Gefährlichkeit wird ihm im Bild zugeschrieben. Das Gemälde ist rein zu Illustrationszwecken in die Kinderbibel aufgenommen worden und könnte ohne intensive kunstgeschichtliche Bildungsangebote bei Kindern antisemitische Vorstellungen fördern.

Abb. 12: Kinderbibel 12



Bildbeschreibung 2 zu Abb. 12, Kinderbibel 12: Auf diesem Bild sind 13 männliche Personen zu sehen. Sie gruppieren sich dicht gedrängt um einen mit blauem Tuch bedeckten, im Bild nur angedeuteten Tisch. Im Zentrum des Bildes werden Oberkörper und Gesicht einer männlichen Figur dargestellt, die mit weißlichem und stellenweise leicht grünlichem Untergewand und rotem Mantel, durch den das Weiß des Untergewandes hindurchzuschimmern scheint, bekleidet ist. Mit der rechten Hand hält die Figur einen Weinkelch fest. Die Augen sind geschlossen, der Mund ist leicht geöffnet. Der Gesichtsausdruck wirkt entrückt. Hier handelt es sich um die Figur Jesu. Zwölf männliche Personen umringen ihn. Sie repräsentieren die zwölf Apostel. Von den meisten sind nur die Köpfe zu sehen. Sie sind mit ernsten Mienen am Geschehen beteiligt. Einige haben die Augen geöffnet, andere haben sie geschlossen. Eine Figur im dunkelroten Gewand legt freundschaftlich den Arm um eine andere Person in schwarzem Gewand mit bläulichem Schimmer, die bis auf eine scharfe Hakennase, rötlichem Teint und prächtigem welligem Haar, überwiegend von hinten zu sehen ist. Die Gesichtsfarbe der anderen Personen changiert zwischen gelblich-rötlich und gelblich-grünlich. Die Gesichtsfarbe der Jesusfigur ist die hellste der Figurengruppe. Die Figur, die ihm schräg links gegenüber sitzt, weist im Gesicht die grünlichste Farbe auf. Sie ist in ein schwarzes Gewand gehüllt, das leicht grünlich schimmert. Die Figur ist im Profil dargestellt. Sie hält die Augen offen und fixiert eindringlich die Personen, die sich zur Linken Jesu befinden. Seine Physiognomie, rote Haare, scharfe übergroße Nase, spitzes, vorstehendes Kinn, verkniffener Mund und ein freudloser Gesichtsausdruck weisen ihn als Judasfigur aus. Der rechte Arm der Judasfigur streckt sich nach der Person aus, die überwiegend von hinten sichtbar ist und um die ein anderer Apostel gerade seinen Arm gelegt hat. Diese Person legt die Hand auf die Hand der Judasfigur. Entgegen der rötlichen Gesichtsfarbe erscheint die Hand, die Judas' Hand berührt, rot-gelb-grünlich. Dies alles scheint der Jesusfigur verborgen zu bleiben. Die Geste der Judasfigur wirkt, als wolle sie den neben ihr sitzenden Apostel jenseits der Aufmerksamkeit Jesu und aller anderen heimlich zu sich herüberziehen und vom Tisch separieren.

Kommentar: Diese Kinderbibel präsentiert hier ein im Stil des Expressionismus gestaltetes Gemälde von Emil Nolde aus dem Jahr 1909 mit dem Titel *Abendmahl*. Die Judasgestalt ist mit den für Antijudaismus ‚typischen‘ Zügen ausgestattet, wie sie seit dem Hochmittelalter in Passionsspielen entwickelt worden waren und offensichtlich in der Moderne weiter fortgeschrieben werden: Judas' rechter Arm liegt auf dem Tischtuch und nimmt dort mehr Raum ein, als alle anderen Abendmahlsteilnehmer für sich zu beanspruchen wagen. Er drängt sich vor. Am Tisch nimmt er keine aufrechte Haltung ein. Für die Figur unten rechts neben Judas wirkt der Arm des ‚Verräters‘ wie eine Barriere, die den frommen Jünger vom Tisch des Herrn abhalten könnte. Die Jesusfigur, in spiritueller Trance versunken, scheint die vereinnahmende, bedrohliche Geste des Judas nicht zu bemerken. Die Kleidung der Judasfigur ist nicht wie bei Giotto

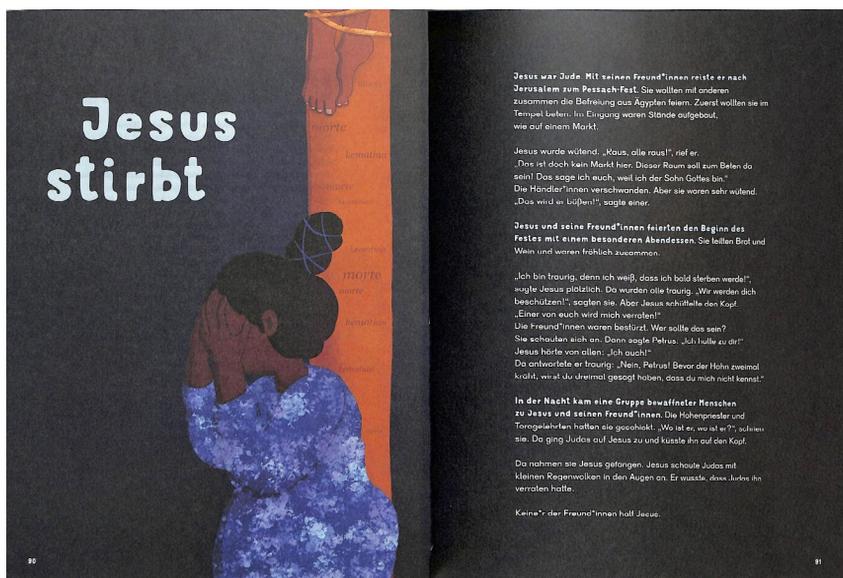
di Bondone grellgelb. Bei Nolde ist sie tiefschwarz mit helleren grünlichen Tönen versetzt. Dies wirkt, als ginge von ihm ein Leuchten aus, welches den Raum jedoch nicht zu erhellen vermag. Ein Körperkontakt mit der Judasfigur kann zu Kontamination führen. Dieses Gemälde wurde aus rein illustrativen Gründen in die Kinderbibel eingefügt und könnte Kindern ohne intensive kunstgeschichtliche Bildungsangebote unterschwellig eine antisemitische Interpretation nahelegen.

Die den Gemälden beigefügten Texte geben in einer modernisierten Sprache die biblischen Passagen Mk 14,10–25 und Mk 14, 53–65 wieder. In der ersten Passage wird der Verrat des Judas aufgrund einer Geldzahlung angesprochen (S. 244). In der zweiten Passage treiben „Hohepriester und der ganze Hohe Rat“ (S. 249) die Verurteilung Jesu maßgeblich voran.

„Alle Kinder Bibel“ (7)

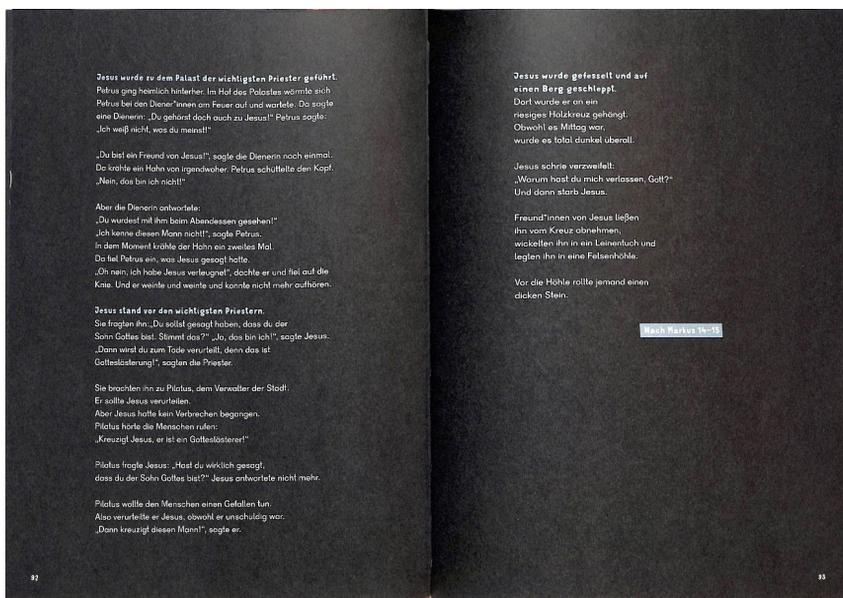
Diese Kinderbibel greift ein für Kinderbibeln wichtiges Thema auf und kündigt sich als Projekt „Antirassistische Kinderbibel“ (S. 6) an. Aus diesem Grund wurde sie in die hier vorliegende Analyse aufgenommen. Die Hauptkapitel der Kinderbibel tragen die Titel „Erstes Testament“ (S. 9) und „Zweites Testament“ (S. 67). In den Illustrationen beider Kapitel werden überwiegend People of Color dargestellt. Anhand der Darstellung der Passion Jesu kann hier untersucht werden, wie die Umsetzung des Anspruchs einer antirassistischen Kinderbibel konkret gestaltet wurde.

Abb. 13: Kinderbibel 7



Bildbeschreibung 1 zu Abb. 13 und Abb. 14, Kinderbibel 7: Auf insgesamt drei eng beschriebenen Seiten (S. 91–93) werden die Szenen Aufruhr im Tempel, Abendmahl, Gefangennahme, Verhöre, Verurteilung, Kreuzigung und Begräbnis beschrieben. Der Text wird eingeleitet auf einer Seite (S. 90) durch eine ganzseitige Illustration, die mit dem Titel „Jesus stirbt“ (ebd.) in weißer Schrift versehen wurde. Der Bildhintergrund ist in tiefes schwarz getaucht. Auf der rechten Bildseite befindet sich ein dicker orangefarbener Pfahl. Auf dem Pfahl werden die Worte „morte“ und „kematian“ schwach lesbar sichtbar. Sie bedeuten auf Italienisch und auf Indonesisch „Tod“. Das untere Viertel des Bildes zeigt im Profil ein Kind mit dunkler Hauttönung in einem langärmeligen, blau-weißem Kleid. Das Kind trägt die schwarzen Haare am Hinterkopf zusammengebunden und zu einem kunstvollen Dutt aufgetürmt. Die Haltung des Kindes ist gebeugt. Es hält beide Hände als Ausdruck von Trauer vor das Gesicht.

Abb. 14: Kinderbibel 7



Kommentar: Text und Bild korrespondieren miteinander: Laut Text bringen jüdische „Hohepriester und Toragelehrte“ (S. 91), die „wichtigsten Priester“ (S. 92), ein verräterischer Judas, nach Kreuzigung rufende „Menschen“ (S. 92), in diesem Kontext ‚Juden‘, ein Pilatus, der lediglich „den Menschen einen Gefallen tun“ (S. 92) wollte und deshalb Jesus zum Tod am Kreuz verurteilte, im Bild eine Person of Color zum Weinen.

„Kleine Calwer Kinderbibel – illustriert von Kindern für Kinder“ (2)

An dieser Kinderbibel haben Kinder selbst mitgearbeitet. Sie erstellten die Illustrationen. Das ist ein spannendes Konzept. Aus diesem Grund wurde sie in diese Analyse integriert.

Abb. 15: Kinderbibel 2



Bildbeschreibung 1 zu Abb. 15, Kinderbibel 2: In der beigefügten Illustration auf der Doppelseite rechts ist das Bild horizontal in zwei Bereiche getrennt. Die untere Figurengruppe aus drei männlichen Personen steht vor einer gelb-orangefarbenen Fläche, die wie ein überdimensioniertes Richterpult wirkt. Sie wenden den diese Illustration Betrachtenden den Rücken zu. Die obere Figurengruppe aus drei männlichen Personen steht in starrer Körperhaltung erhöht der unteren Gruppe gegenüber hinter dem Richterpult, hinter sich eine blau-weißliche Fläche, die wie ein Stück Himmel wirkt. Die drei Männer oben sind mit langen Bärten, die auch die Münder verdecken, dargestellt. Sie tragen tallithähnliche Kopfbedeckungen und Gewänder in gedeckten Farben, beige, dunkelbraun, hellbraun. Individualität weisen sie nicht auf, vielmehr sind sie typisiert, uniform gestaltet. Mit schwarzen Knopfaugen blicken sie auf die mittlere Figur der unteren Gruppe herab. Diese Gestalt unten ist in ein reinweißes Gewand gehüllt und hebt sich dadurch deutlich von den Personen in der Umgebung ab. Es handelt sich hier um die Jesusfigur, die flankiert ist von zwei Figuren mit Gewändern in hellbraun bzw. dunkelbraun, als Bewacher, die mit Axt bzw. Messer bewaffnet sind.

Bildbeschreibung 2 zu Abb. 15, Kinderbibel 2: In einem weiteren Bild auf der gleichen Doppelseite links werden zwei Figuren mit ähnlicher, orangefarbener Kleidung und traurigem Gesichtsausdruck dargestellt, die eine Figur trägt ein Kreuz. Zwei Figuren, mit ähnlicher schwarzer Kleidung und großem schwarzem Hüten auf den Köpfen dargestellt, blicken hingegen fröhlich drein.

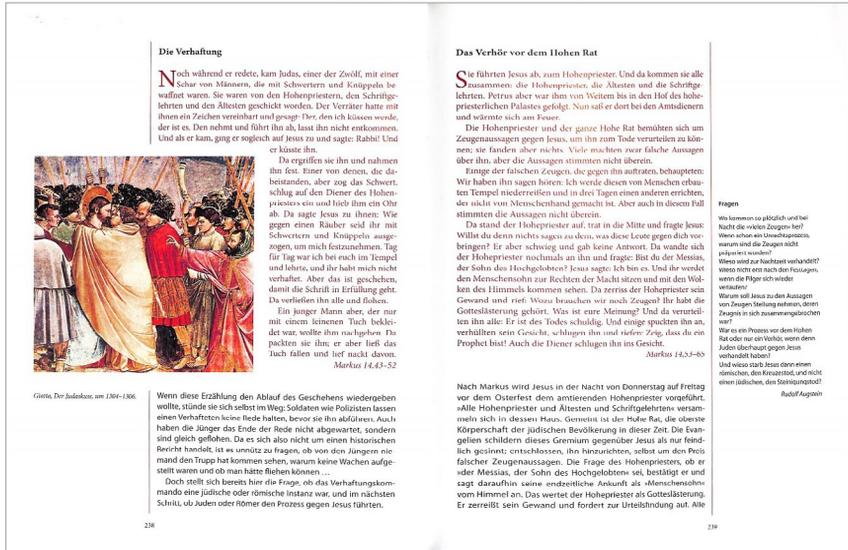
Kommentar: Leider führt das Resultat dieses interessanten und anspruchsvollen Ansatzes nicht auf neue Wege: Die Texte wurden von Erwachsenen vorgegeben. Die Kinder reproduzieren dann Vorgaben, die sich auch in anderen konventionellen Kinderbibeln finden lassen. Der „Hohe Rat“ (S. 122), laut Text bestehend aus den „ältesten und weisesten Männern Israels“ (S. 122) fällt ein Todesurteil, weil Jesus behauptet, „Sohn Gottes“ (S. 122) zu sein. Pilatus bestätigt das Urteil, weil „viele Menschen“ (S. 122), in diesem Kontext Jüdinnen und Juden, ihm „Kreuzige ihn!“ (S. 122) zugerufen hatten. Im Bild 2 stehen einander zwei fundamental unterschiedliche Menschentypen gegenüber. Gut und Böse ist hier klar verteilt.

„Die Bibel für kluge Kinder und ihre Eltern“ (4)

In dieser Kinderbibel, die sich an ältere Kinder und Erwachsene richtet, wird, wie es auf dem rückwärtigen Klappentext heißt, ein sehr ernstzunehmender Versuch unternommen, neue Wege auszuprobieren. Eröffnet werden sollen: „Neue Zugänge zur Bibel für aufgeweckte Leserinnen und Leser ab 12 Jahren.“ Geboten wird: „Ein üppig ausgestatteter Band, der zum Schauen und Lesen verführt.“ Diese Ankündigung führte zur Aufnahme der Kinderbibel in diese Untersuchung.

In dieser Kinderbibel finden sich unterschiedliche Text und Bildsorten. Der biblische Text wird nacherzählt und dadurch kenntlich gemacht, dass er in roten Lettern gesetzt ist. Die umfangreichen, erklärenden Textpassagen werden in schwarzen Lettern präsentiert. Außerdem kommen zahlreiche „Werke der Kunstgeschichte, Bilddokumente aus biblischer Zeit und detailreiche Zeichnungen“ (Klappentext) zum Einsatz. Auch Fotografien finden in dieser Kinderbibel zusätzlich Verwendung. Insgesamt soll die Bildwelt die Texte „ergänzen“ (ebd.). Auf zwei Doppelseiten (S. 238–241) werden die Verhaftung Jesu sowie das Verhör vor dem Hohen Rat thematisiert. Auf einer weiteren Doppelseite geht es um die Verhandlung vor Pilatus (S. 242 f.).

Abb. 16: Kinderbibel 4



Bildbeschreibung 1 zu Abb. 16, Kinderbibel 4: Links auf der Doppelseite wurde in sehr viel Text das Gemälde von Giotto di Bondone eingefügt, hier betitelt als „Giotto, Der Judaskuss um 1304–1306“ (S. 238). Das Kunstwerk wurde bereits weiter oben in diesem Artikel ausführlich beschrieben. Hier ist das Bild am linken Rand beschnitten. Wer dem Soldaten hier am äußersten linken Bildrand nun das Messer ans Ohr setzt, ist nicht mehr ersichtlich. Im Fokus steht die Konfrontation der Jesusfigur und der Judasfigur, die einander gegenüberstehen. Die Judasfigur, vom Künstler etwas kleiner dargestellt als die Jesusfigur, umklammert die Schultern seines Gegenübers und macht sich bereit zum Kuss.

Das vierte Foto darunter zeigt ein brennendes Mietshaus im Gründerzeitstil, vor dem sich eine große Menschenmenge versammelt hat. Die Menschen wenden der Person, die die Aufnahme tätigt, den Rücken zu. Das fünfte und letzte Foto zeigt eine Szene der so genannten ‚Selektion‘ an der Rampe des Konzentrationslagers Auschwitz.

Auf der rechten Doppelseite befindet sich links neben Erklärtexten ein Werk des Malers Felix Nussbaum mit dem Titel „Jaqui auf der Straße“ aus dem Jahr 1944. Das Gemälde ist im Original in überwiegend rot-bräunlichen Farben gehalten. In dieser Kinderbibel wird es in schwarz-weiß präsentiert. Es zeigt im Bildvordergrund einen hoch aufgeschossenen Jungen. Das Alter des Jungen ist schwer bestimmbar und liegt vielleicht zwischen zwölf und 15 Jahren. Der Junge ist sehr dünn. Er trägt einen zugeknöpften Mantel, eine dunkle Hose, aus der er herausgewachsen ist, dunkle Strümpfe und etwas hellere Schuhe. Die dunklen Augen des Jungen sind von tiefen Schatten umgeben. Der Gesichtsausdruck wirkt bekümmert. Der Junge steht vor einem Gebäude ohne Fenster auf einem gepflasterten Bürgersteig an einer menschenleeren Straßenkreuzung. Im Hintergrund ragt eine Mauer auf, vor der eine Laterne steht, die kein Licht spendet. Der Mantel des Jungen ist mit einem sechszackigen Stern mit einem J im Zentrum markiert.

Am unteren Seitenrand sind Fotos von im KZ Auschwitz gefangengehaltenen Jungen platziert, die ‚erkennungsdienstlich‘ behandelt wurden. Die Kinder sind im Profil, frontal und im Halbprofil aufgenommen worden. Ihre Köpfe wurden geschoren. Sie tragen gestreifte Häftlingskleidung. Die Fotos von zwei weiteren Personen im Profil sind hier abgeschnitten. Daneben wurde das Foto eines Passes montiert. Dieser Pass ist mit einem großen J gestempelt. Ausgestellt wurde er 1939 vom Kölner Polizeipräsidenten für Edith Baum, die als Jüdin den Vornamen Sara tragen musste. Der Pass gibt als Geburtsjahr 1922 an. Der Pass soll bis zum 20. März 1944 gültig sein. Das Passfoto zeigt die 17-jährige Edith Baum im Halbprofil.

weißen Arztkittel gekleideter, rundlicher Mann mit Mann Oberlippenbart und Halbglatze und ein, in einer schwarzglänzenden Lederrüstung wie eingezwängt wirkender, schwergewichtiger Mann mit Glatze einen in ein rotes Gewand gehüllten Mann gefangen mit sich. Das rote Gewand lässt die Arme unbedeckt. Die Hände sind vor dem Körper mit einem Strick gefesselt. Der Gefangene trägt eine Dornenkrone auf dem langen Haar und ist somit als Jesusfigur erkennbar. Der Mann im Arztkittel weist mit bekümmert wirkendem Gesichtsausdruck auf die Jesusfigur. Der Rüstungsträger verzieht den linken Mundwinkel nach oben, was ihm einen brutalen Gesichtsausdruck verleiht.

Kommentar: In dieser Kinderbibel wird das Bemühen des Verfassers deutlich, biblische Geschichte nicht als ein Live-Dabei zu präsentieren. Der biblische Text wird nacherzählt und dann auch teilweise kritisch kommentiert. Die verschiedenen Bildsorten erzeugen eine Spannung zum biblischen Text und zu den Erklärtexten. Es handelt sich hier um ein beachtliches und hoch anspruchsvolles Konzept.

Allerdings werden Rezipient*innen mit dieser starken inhaltlichen Spannung zwischen den Aussagen der biblischen Texte und deren Erläuterungen sowie mit den Spannungen zur Bildwelt so konfrontiert, dass unklar bleibt, wie mit dieser Spannung umzugehen wäre. Dies bleibt den Lesenden überlassen. Das Problem hierbei ist, dass mit diesem Arrangement geradezu eine Entscheidungssituation evokiert wird zwischen Glauben und Wissen. Konstatiert wird zurecht in der Anmerkung, dass die Schuld am Tod Jesu nicht „pauschal den Juden“ (S. 240) zugewiesen werden sollte. Denn „zumindest seine Hinrichtung verfügte allein die römische Justiz“ (S. 240).

Darauf folgt diese Bemerkung, mit der Lesende allein fertig werden müssen: „Die Nachwirkungen dieser Schilderung haben eine breite Blutspur durch die Geschichte des Christentums gezogen. Über die Zeiten hin sind Juden allen nur denkbaren Formen der Demütigung, Verfolgung und Peinigung ausgesetzt gewesen. Angesichts dieser Geschichte fragt sich, wie die Christenheit mit dieser Darstellung zukünftig umgehen will.“ (S. 240) Dem letzten Satz fehlt seltsamer Weise das Subjekt. Wer fragt sich? Wer antwortet? Das wirkt so, als werde die eigene Unklarheit an die nächste Generation weitergegeben.

Alleingelassen sind Lesende auch mit den Fotos auf Seite 240. Es handelt sich hier ausschließlich um Täterbilder. Es sind Fotos, die eben nicht dazu angefertigt wurden, NS-Verbrechen zu dokumentieren oder gar Mitleid mit den Opfern hervorzurufen. Dies gilt auch für die Fotoserie von ‚erkennungsdienstlich‘ behandelten Kindern im KZ Auschwitz, und dies gilt auch für den hier abgebildeten Ausweis von Edith Baum, die sich Edith Sara Baum nennen musste und deren Pass mit einem J abgestempelt worden war (S. 241). Alle auf diesen Seiten präsentierten Fotos zielten einmal darauf ab, Zustimmung zu erhalten. Ohne bewusste Dekonstruktion des NS-Hintergrundes sowie der Darstellungsabsichten

und ohne die bewusste Überführung der Fotos in einen an Menschenwürde und Demokratie orientierten Kontext, ist die Gefahr gegeben, dass sie nolens volens affirmativ wirken. Dies zeigt sich beispielsweise daran, dass auch dem Autor dieser Kinderbibel bei aller Betroffenheit nicht in den Sinn gekommen ist, den Namen des Kindes im Konzentrationslager zu recherchieren. Auch dem Gemälde von Felix Nussbaum, einem im NS verfolgten und ermordeten Künstler, der mit seiner Kunst Widerstand gegen seine ihm vom NS aufgezwungenen Lebensumstände leistete, wird in der Kombination mit vielen Täterbilder alles Widerständige entzogen. Da das Gemälde wie die anderen Fotografien ebenfalls in schwarz-weiß gehalten ist, wirkt es auf den ersten Blick wie ein weiteres Foto, das die Situation verfolgter Juden im NS dokumentiert. Der künstlerische Anspruch und die Kraft der Selbstbehauptung, die diesem Gemälde innewohnen, können nur erkannt und gewürdigt werden, wenn Rezipient*innen dabei unterstützt werden, es zu kontextualisieren und kunsthistorisch einzuordnen.

Auf den Seiten 242 f. wird die Verhandlung vor Pilatus bearbeitet. Die rote Textpassage enthält eine Nacherzählung von Mk 15, 1–15. Es folgt ein Anmerkungstext in schwarzen Lettern. Eine Illustration auf Seite 242 stellt den Verhandlungsort vor dem Statthalter Pilatus dar. Pilatus thront hoch über dem Angeklagten. Hier werden im Bild Machtverhältnisse klar expliziert. Schwer interpretierbar ist dagegen, was den Autor dieser Kinderbibel bewegt haben könnte, die Einfügung des Gemäldes mit dem Titel *Ecce homo* von Lovis Corinth aus dem Jahr 1925 vorzunehmen. Das Gemälde zeigt einen misshandelten Jesus, der von einem Arzt im weißen Kittel und einem Mann in einer Art Ritterrüstung vorgeführt. Der Begleittext zum Gemälde gibt lediglich einen ersten, flüchtigen Bildeindruck mit drastischen Worten noch einmal wieder und endet kryptisch: „Das Begleitpersonal überrascht. Es stammt aus der Gegenwart. Ein Jahrzehnt nach der Entstehung des Bildes begann die Auslieferung des jüdischen Volkes an eine Tötungsmacht, die Arzt und Militär sich erbarmungslos teilten.“ (S. 243) Auf den hier beschriebenen Seiten bleiben Jüdinnen und Juden Objekte. Nur zweimal werden sie zu Handelnden: einmal, im Bild durch das Gemälde Giotto, wird Judas aktiv gegen Jesus, und zum anderen werden Juden noch einmal aktiv im Schlusstext zum Kapitel „Verhandlung vor Pilatus“ in der Anmerkung auf Seite 243:

„Wer die Anklage vor Pilatus betrieb, ist aus den Evangelien nicht zu erheben. Man müsste wissen, wer den Verhaftungsbefehl gab. Sofern es jüdische Kreise waren, könnten es Sadduzäer gewesen sein, die mit den Römern zusammenarbeiteten. Die Frontstellung gegen die jüdische Seite kann sich jedoch auch entwickelt haben, als sich die Jesusbewegung im Streit vom Judentum trennte“.

Es könnten nun also eventuell die Sadduzäer Schuld oder doch zumindest ein klein wenig Mitschuld tragen oder es könnte auch irgendwie „eine Frontstellung“ gewesen sein, als die Jesusbewegung sich vom Judentum trennte. Auch mit diesen sprachlichen Ungenauigkeiten und Unklarheiten bleiben Lesende dieser Kinderbibel allein.

Macht der Bilder?

Die Kinderbibeln von heute sind bunt. Gerade in den Bibeln für die jüngeren Kinder tummeln sich knuffige Figuren, auch aus dem Genre der Gebrauchsgrafik. In den Bibeln für ältere Kinder wird mitunter ein doch eher künstlerischer Anspruch erhoben, der sich daran zeigt, dass Gemälde bekannter Maler platziert werden. Auch Fotomaterial wird mitunter einbezogen. Die Bildwerke in Kinderbibeln zeigen, dass Illustrator*innen und Layouter*innen über eine große Bandbreite kreativer Möglichkeiten zur Darstellung verfügen.

Die hier vorgestellten Kinderbibeln weisen in den Bildwerken im Zusammenspiel mit den jeweiligen Texten Tendenzen des Antijudaismus auf.

Die Bildwerke üben Macht kreativ aus. Es ist keine Macht, welche die Kinder unterdrücken wollte. Es ist eine schöpferische Macht, die jedes Kind zum Mitmachen einlädt, erste Netzwerkpunkte auszuprägen, an denen sich auch antijüdische Machtzuweisungen im gesellschaftlichen Raum und antijüdische Wissensbestände miteinander verknüpfen.

Dieser Antijudaismus, wie er sich in den hier untersuchten Kinderbibeln zeigt, ist schöpferisch. Er lädt die Kinder dazu ein, beiläufig zur Kenntnis genommen zu werden. Er lädt zugleich die Kinder ein zum eigenen kreativen Beitrag, zum Nacherzählen, Nachspielen, zum Zeichnen, Malen, Singen, Beten.

Die Fähigkeit von Kindern, gegenüber den eigenen Lernprozessen eine reflexive Position einzunehmen, prägt sich erst langsam aus. Das bedeutet in diesem Kontext, dass den Kindern in der Beschäftigung mit Kinderbibeln, die antijüdische Tendenzen aufweisen, auch Lernzeit gegeben wird, diese antijüdischen Tendenzen zu verinnerlichen, ehe sie eine kritische Kompetenz dagegen ausdragen konnten.

Verantwortung

Dass es im Blick auf Tendenzen des Antijudaismus in Kinderbibeln gilt, Verantwortung zu übernehmen, sollte außer Frage stehen. Bei der Erstellung von Kinderbibeln steht die Bereitschaft, hier entschlossen und zeitnahe neue Wege zu gehen, im Vordergrund.

Verantwortung zu übernehmen heißt konkret: Antijüdischen Darstellungen in Wort und Bild wird in Kinderbibeln kein Raum mehr gegeben.

Hierzu zum Abschluss einige Überlegungen:

- Die Fortschritte aus dem jüdisch-christlichen Dialog sowie der aktuelle wissenschaftliche Stand christlicher Theologie und ihrer Bezugsdisziplinen sind auch für Kinderbibeln fruchtbar zu machen. Mittlerweile sind zahlreiche fachlich fundierte Vorschläge erarbeitet worden, die beispielhaft aufzeigen, wie Textpassagen des Zweiten Testaments, welche jüdisch ausdeutbares Material enthalten, neu kontextualisiert werden können, damit sie nicht weiter antijüdisches Potenzial entfalten. Davon kann bei der Gestaltung von Kinderbibeln nicht abgesehen werden.
- Wissenschaftliche Kriterien sollten zur Beurteilung der Qualität von Kinderbibeln herangezogen werden. Hierbei müssen auch Kriterien eine Rolle spielen, ob das bewertete Buch antijüdische Tendenzen aufweist. Mit der Publikation von Handreichungen, die lediglich auf Geschmacksurteile abzielen, sollte man sich nicht zufriedengeben.
- Weiterführend wäre, Kinderbibeln in Teams im Rahmen des jüdisch-christlichen Dialogs zu entwickeln. Autor*innen und Illustrator*innen sollten hier besonders eng kooperieren.
- Kinderbibeln sollten gegenüber den Kindern nicht suggerieren, es handele sich um eine Live-Dabei-Berichterstattung.
- Die biblischen Texte sollen in ihrer Vielstimmigkeit, Metaphorik und Symbolik zur Sprache gebracht werden.
- In Kinderbibeln wird stets eine Textauswahl getroffen. Bei der Auswahl sollte die Relevanz der jeweiligen Passagen für die Lebenswelt der Kinder stets im Blick sein.
- Kinderbibeln sollen zu denken geben. Nicht alles muss auserzählt und dann auch gleich noch ausgedeutet werden. Kinder können philosophieren und theologisieren. Es gilt, die Kinder mit diesen Fähigkeiten ernstzunehmen. Daraus folgt, dass Kinderbibeln diskursiv aufgebaut sind und den Kindern ermöglichen, verschiedene Deutungsangebote zu erproben.
- Es gilt, dass Autor*innen, Illustrator*innen, Layouter*innen und weitere Verantwortliche in Verlagen, die an der Erstellung von Kinderbibeln beteiligt sind, bewusst auch mit der dort verwendeten Bildwelt umgehen. In ihren Händen liegt es, ob in Kinderbibeln insgesamt in Wort und Bild nichtdiskriminierend, fair, eben auch ohne antijüdische Tendenzen erzählt wird.
- Kinderbibeln sollten so angelegt sein, dass sie Iconic Literacy bei Kindern fördern. Kinder sind dabei zu unterstützen, Bildinhalte zu identifizieren und Sinndimensionen zu erfassen. Die Kinder sind hier in ihren bildästhetischen Fähigkeiten abzuholen. Bei der Wahl von Gemälden für Kinderbibeln ist

den Kindern die jeweilige historische Dimension des Entstehungskontextes transparent zu machen. Wenn dies voraussichtlich für Kinder zu einer Überkomplexität der Darstellung führt, sollte von der Aufnahme des Werkes abgesehen werden.

- Kinderbibeln sollten nicht mit Erläuterungen überfrachtet werden. Es bietet sich vielmehr an, eine passgenau auf die Kinderbibel abgestimmte pädagogische Handreichung anzubieten. Hier können Eltern, Angehörige, pädagogische Fachkräfte und Lehrpersonen Unterstützung erhalten. Es können Zusatzinformationen zu biblischen Texten gegeben werden. Es ist Raum für Spielideen, Lieder, Reflexionsfragen zum Theologisieren und Philosophieren mit Kindern.

Literatur

- Dieckmann, Bernhard (1991): Judas als Sündenbock. Eine verhängnisvolle Geschichte von Angst und Vergeltung. München: Kösel.
- Drüsedau, Stefanie (o.J.): Welche Kinderbibel ist die richtige? In: <https://www.evangelisch.de/taufbegleiter/132175/welche-kinderbibel-ist-die-richtige>; auf der Site: Ein Angebot von evangelisch.de – Taufbegleiter (Abfrage: 18.03.2024).
- Evangelisches Literaturportal e.V. (Hrsg.) (2018): Empfehlenswerte Kinderbibeln im Überblick Göttingen: Borromäusverein/Deutsche Bibelgesellschaft/Evangelisches Literaturportal/ Sankt Michaelisbund.
- Gesprächskreis Juden und Christen beim Zentralkomitee der deutschen Katholiken (o.J.): Kinderbibeln im Licht des jüdisch-christlichen Dialogs. Kriterien und Anregungen. In: https://www.zdk.de/fileadmin/zdk.de/Erkl%C3%A4rungen/Gespr%C3%A4chskreis_Juden_und_Christen/2004_ZdK_Kinderbibeln_im_Licht_des_j%C3%BCdisch-christlichen_Dialogs.pdf (Abfrage: 10.03.2024).
- Kölsch-Bunzen, Nina (2022): Gut aufgestellt gegen Antisemitismus? Die Förderung von Antisemitismusprävention in Kindertagesstätten und Schulen durch Kinderbibeln, Kinderkorane und Schulbücher. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Kölsch-Bunzen, Nina (2023): Kindertageseinrichtungen gegen Antisemitismus. Aus guten Geschichten lernen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Kraus, Wolfgang/Tilly, Michael/Töllner, Axel/Raithel, Jan/Voss, Florian/Müller, Monika/Levine, Amy-Jill/Brettler, Marc Zvi (Hrsg.) (2021): Das Neue Testament – jüdisch erklärt: Lutherübersetzung. Stuttgart: Deutsche Bibelgesellschaft.
- Menke, Volker (2014): Nur durch die Wurzel blüht auch ihr! Kinderbibeln im Lichte des christlich-jüdischen Dialogs. Berlin: Institut Kirche und Judentum.
- Stern, Menahem (2022): Die Zeit des Zweiten Tempels. Inn: Ben-Sasson, Haim Hillel (Hrsg.): Geschichte des jüdischen Volkes. Von den Anfängen bis zur Gegenwart. München: Verlag C. H. Beck, S. 231–373.
- Wengst, Klaus (2021): Wie das Christentum entstand. Eine Geschichte mit Brüchen im 1. und 2. Jahrhundert. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

Auswahl der Kinderbibeln

1. Bartos-Höppner, Barbara/Seeling, Renate (2020): Die große Kinderbibel. München: Carlsen.
2. Butt, Christian (2013): Kleine Calwer Kinderbibel. Illustriert von Kindern für Kinder. Stuttgart: Calwer.

3. Grün, Anselm/Ferri, Guiliano (2014): Die große Herder Kinderbibel. Freiburg i. Br.: Herder.
4. Halbfas, Hubertus (2019): Die Bibel für kluge Kinder und ihre Eltern. Ostfildern: Patmos.
5. Jeschke, Matthias/Pfeffer, Rüdiger (2006): Die Bibel für die Allerkleinsten. Stuttgart: Deutsche Bibelgesellschaft.
6. Jeschke, Tanja/ten Cate, Marijke (2022): Die große Bibel für Kinder, Stuttgart: Deutsche Bibelgesellschaft.
7. Karimé, Andrea/Lisicki-Hehn, Anna (2023): Alle Kinder Bibel. Unsere Geschichte mit Gott. Neukirchen-Vluyn: Neukirchner Verlag.
8. Klöpffer, Diana/Schiffner, Kerstin/Heidenreich, Juliana (2004): Gütersloher Erzählbibel. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
9. Krenzer, Rolf/Droop, Constanza (2022): Meine erste Bibel. Geschichten von Jesus. Bindlach: Loewe Verlag, 6. Auflage (veränderte Neuauflage 2012).
10. Mayer-Skumanz, Lene/Špinková, Martina (2011): Ich bin bei euch. Die große Don Bosco Kinderbibel. München: Don Bosco.
11. Oberthür, Rainer (2007): Die Bibel für Kinder und alle im Haus. München: Kösel.
12. Schneider, Antonie/Brockamp, Melanie (2012): Mein großes Bibel-Wimmelbuch. Münster: Coppenrath.
13. Weth, Irmgard/de Kort, Kees (2020): Neukirchner Vorlesebibel. Neukirchen-Vluyn: Neukirchner Verlag.

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

Von der Negation zur Anerkennung? Eine antisemitismuskritische Perspektive auf die Kirchen¹

Sara Han

Im System des christlich-theologischen Antisemitismus wird behauptet, dass die Kirche Israel beerbt und das Judentum nach Christus seine heilsgeschichtliche Rolle ausgespielt habe, da es den Glauben an Jesus von Nazareth als Christus verweigert. Die Bundesbeziehung zwischen Israel und Gott sei aufgekündigt worden und die Juden nicht mehr Volk Gottes. Der Ehrentitel wurde auf die Christen übertragen und sie seien nun die einzigen Auserwählten. Damit besäßen auch allein Christinnen_Christen das richtige Verstehen der Heiligen Schriften. Jegliche jüdische Lesart der Schriften Israels wurde als falsch und defizitär klassifiziert, da ausschließlich – so die Logik – durch die christliche, mithin christozentrische Lesart die wahre Bedeutung der Schrift erfasst werden kann. Ein Verharren im Judentum bedeutete demnach Heils- und Gottesferne.

Damit ist einleitend in sehr verkürzter Weise die sogenannte „Substitutionslehre“ – die Übertragung aller Vorzüge Israels an die Kirche – skizziert, die immer wieder aktiviert und transformiert werden konnte (vgl. Kampling 2010, S. 310–312).

Das Judentum und Jüdinnen_Juden wurden als Negativfolie gebraucht, um die christliche Heilsgewissheit zu behaupten. Die über Jahrhunderte eingeübte Judenfeindschaft wurde in Wort, Schrift und Bildern tradiert und so das konstruierte ‚Juden-Bild‘, das stets eine christliche Imagination war und nie der Wirklichkeit entsprach, in die Infrastruktur der christlichen Theologie implementiert. Aus den Feinden der Christinnen_Christen wurden später die Feinde der Welt.

Die hier zugrundeliegende Technik ist: Positive Aussagen über das Eigene nur in Abgrenzung und Abwertung von dem Anderen zu treffen. Oder anders: Das negative Feindbild schafft ein positives Selbstbild.

1 Der Beitrag geht zurück auf einen Vortrag, der am 30. Mai 2024 im Rahmen des 103. Deutschen Katholikentags in Erfurt auf der Podiumsveranstaltung „Der Antisemitismus und wir – Wie kommen wir zu einer antisemitismuskritischen Kirche?“ gehalten wurde. Der Vortragsstil ist weitgehend beibehalten worden.

Die partikulare Auffassung ‚außerhalb der Kirche kein Heil‘ wurde von der römisch-katholischen Kirche offiziell mit dem Zweiten Vatikanischen Konzil aufgegeben und damit eigentlich eine theologische Diffamierung Andersdenkender und Andersgläubender.

In Bezug auf das Judentum fand mit dem vierten Abschnitt der am 28. Oktober 1965 promulgierten Konzilserklärung *Nostra aetate* ein Paradigmenwechsel statt. Mit der Berufung auf den Apostel Paulus wurde die Unverbrüchlichkeit des Bundes zwischen Gott und Israel bejaht, die übrigens nicht erst mit einer Interpretation Johannes Paul II. s. A. formuliert wurde, wie ein vatikanisches Papier von 2015 behauptet (vgl. Kommission für die religiösen Beziehungen zum Judentum 2015, S. 33). Es ist die stete Erinnerung des Apostels Paulus an die Christinnen_Christen, dass sie erst durch das gültig bleibende Wort Gottes an Israel auf die Gnade Gottes in Jesus Christus hoffen und vertrauen dürfen.

Ausdruck fand die ‚neue‘ Haltung der Kirche zum Judentum, die biblisch begründet war und ist und nur insofern als neu zu bezeichnen ist, insofern sie die schriftleugnende jahrhundertelange Negation Israels überwindet, im ausdrücklichen Kampf gegen Antisemitismus, Institutionalisierung des jüdisch-katholischen Gesprächs und Initiierung von Gedenk- und Erinnerungsveranstaltungen.

Es soll nun nicht der Eindruck entstehen, dass all diesen Aufwendungen kein ernsthafter Wille zugrunde lag, die christliche Judenfeindschaft aufzuarbeiten, den Verstrickungen während der Nazi-Zeit nachzugehen, den Antisemitismus zu bekämpfen und ein demokratisches Fundament mit aufzubauen. Gleichwohl tat man sich damals wie auch heute schwer damit, Antisemitinnen_Antisemiten in den eigenen Reihen zu sehen. Es waren damals wie auch heute oftmals die Anderen.

Trotz guten Willens bleiben Bibelinterpretationen, Katechese, Religions-schulbücher, Predigten und Theologien oft von antisemitischen Stereotypen geprägt (vgl. Evangelische Akademie zu Berlin 2024; Spichal 2015), etwa durch den konstruierten Gegensatz zwischen alt und neu, in negativen Darstellungen der Pharisäer, in Beschreibungen des gegenwärtigen Judentums als fremd und unverständlich oder in der immer wieder in Variationen vorgetragenen Behauptung, dass der Bund zwischen Gott und Israel zwar Bestand habe, ihm jedoch letztlich etwas zur Vollendung fehle. Die vermeintlich eschatologische Erwartung qualifiziert sehr wohl auch das je jetzige Judentum.

Das Judentum wird somit, wenn auch in gemilderter Sprache, weiterhin als defizitär gegenüber dem Christentum betrachtet. Es ist die klassische Struktur der christlichen Deutungshoheit und Ausdruck des christlichen Superioritätsverhaltens. Damit bleibt der Antijudaismus als Instrument der eigenen Selbstvergewisserung erhalten. Denn er besaß und besitzt stets die Funktion, in der Abgrenzung zum Judentum und in der Abwertung der Jüdinnen_Juden die eigene christliche Heilsgewissheit zu behaupten und sich ihrer zu versichern (vgl. von der Osten-Sacken 1978).

Wenn jedoch die Gottesbeziehung der Jüdinnen_Juden und ihre Praxis – wie auch immer diese aussehen mag – als ein Sein mit Gott und in seinem Heil von Christinnen_Christen angezweifelt wird, zeigt sich darin weiterhin die christliche Infragestellung des Jüdischen. Mithin handelt es sich dann um die Delegitimierung jüdischer Existenz.

Darin zeigt sich die Infragestellung der Treue Gottes und der Gültigkeit seiner Zusage. Zu dem nicht wenigen Elend, das der christliche Antijudaismus bringt, gehört es, das Fundament des eigenen Glaubens zu verneinen. Letztlich tritt in ihm der Unglaube an die Gnade und Treue Gottes zu Tage. Der Gott des Antijudaismus ist ein furchtbarer Gott.

Bei der Überwindung der Judenfeindschaft handelt es sich demnach keineswegs ausschließlich um ethische Fragen des Umgangs mit dem Judentum, sondern ebenso um die Selbstreflexion dessen, was sie am Christlichen zerstört hat. Die Geschichte des christlichen Antijudaismus ist immer auch die Geschichte der Unbarmherzigkeit und die Verneinung der Nächstenliebe.

Nun kann man der Meinung sein, dass es sich hierbei ‚lediglich‘ und ‚nur‘ um eine religiös begründete Ablehnung von Jüdinnen_Juden handelt und sich diese von einem gewaltvollen und rassistischen Judenhass unterscheidet.

Diese Unterscheidung, ohne hier auf die Definitionsdebatten einzugehen, kann für eine historische Analyse sicherlich hilfreich sein, führte und führt jedoch zu der Behauptung, dass es keinen Antisemitismus in Kirche und Theologie gäbe und zu dem Verdacht, dass die religiöse Ablehnung – zumindest, wenn sie christlich ist – ungefährlich sei.

Dabei wird jedoch die Gewalt von Christinnen_Christen gegenüber Jüdinnen_Juden verschleiert, die über Jahrhunderte theologisch begründet und legitimiert wurde. Der Antijudaismus – Diskriminierung, Diffamierung, Dämonisierung ‚des‘ Juden – begnügte sich weder im Mittelalter mit theologischen Spekulationen, noch ist ohne ihn der genozidale Antisemitismus denkbar. Denn schließlich wurde im 19. Jahrhunderts nicht nur ein vermeintlich ‚guter‘ christlicher Antisemitismus als erlaubt propagiert, sondern als vermeintlich ‚besserer‘ Antisemitismus angeboten, wobei man sich dabei keineswegs ‚nur‘ auf den theologischen und kirchlichen Bereich beschränkte (vgl. Blaschke 1997).

Sie bedingten sich gegenseitig, sodass es kaum mehr der antijüdischen Narrativen bedurfte, da bereits Begriffe wie ‚Mord‘, ‚Rache‘, ‚List‘, ‚Geld‘, ‚Macht‘ als Codes abrufbar waren, die sich gegen Jüdinnen und Juden richteten. Die Zähligkeit und die Anschlussfähigkeit dieser Bilder zeigen sich bis heute.

Die Trennung zwischen Antijudaismus und Antisemitismus diente jedoch nach der Shoa dazu, den Antisemitismus hauptsächlich außerhalb der Kirche zu sehen, weil man angeblich den rassistischen stets verurteilte habe.

Der Kampf gegen Antisemitismus richtete sich somit nach außen, aber keinesfalls nach innen.

Bei aller Anerkennung für die Bemühungen seit Mitte der 1960er Jahre, die in den offiziellen kirchlichen Dokumenten festgehalten sind, bleibt eine gewisse Skepsis.

Ein nur scheinbarer Themenwechsel: Bis weit in die 2010er Jahre hielt sich die Vorstellung, dass recht(sextrem)e Gruppen eine Randerscheinung innerhalb der deutschen Gesellschaft und den Kirchen seien. Diese Wahrnehmung war wohl vornehmlich damit begründet, dass nicht sein durfte, was nicht sein sollte.

Aus der Perspektive beider großen Kirchen in Deutschland wurde schließlich viel Mühe darauf verwendet, die seit Ende der 1950er Jahre zunächst von einem kleinen Kreis ausgehenden Bemühungen, eine Theologie ohne Antijudaismus zu formulieren und den Antijudaismus in Theologie und Kirche aufzuarbeiten, auch institutionell festzuschreiben.

Dennoch lässt sich zeigen, dass seit den 1990er Jahren der Versuch unternommen wird, rechtspopulistischer Rhetorik in Medien und Parteien durch das Christliche einen bürgerlichen Anstrich zu verleihen (vgl. Strube 2024; Wamper 2008). Die Dichotomien zwischen dem Gott der Rache und Gott der Liebe oder alt/überholt und neu/lebendig, fremd und bekannt erscheinen einigen dabei ungefährlich, denn sie bezögen sich scheinbar nur auf Religiöses, was, so die weitverbreitete These, in einer post- bzw. a-religiösen Gesellschaft keine Rolle mehr spiele.

Hierbei werden jedoch alte antijüdische Motive mit nationalem Denken verbunden, indem im Anderen und/oder Fremden eine Gefahr für das Christentum – für das ‚christliche Abendland‘ – identifiziert wird, im Zweiten Vatikanischen Konzil eine jüdische Verschwörung gegen die Kirche behauptet wird und die israelwürdigende Theologie als eine ‚Judaisierung‘ und als Abschaffung des Christentums und damit – wie kaum anders zu erwarten – Deutschlands bezeichnet wird.

Das Argument, die Aufarbeitung der Komplizenschaft der Kirchen während der Nazi-Zeit sei in Wirklichkeit ein ständiger Angriff auf die Kirchen, gibt zwar vor, dass man Aufarbeitung geleistet hätte, behauptet aber, man müsse genau das skandalisieren, da so das Christentum – wie auch immer verstanden – gefährdet werde. Dass man sich hierbei jedoch auf die altbekannte eigene Opferrolle zurückziehen kann und indirekt eine Täter-Opfer-Umkehr betreibt, bleibt verdeckt.

Darin entbirgt sich jedoch die neurechte Strategie, ‚den vorpolitischen Raum‘ einzunehmen. Und für rechte religiöse Akteure die Möglichkeit, ihren Antijudaismus leidenschaftlich weiter zu tradieren, der für sie unbestritten und weiterhin zum Christentum gehört.

Auch findet sich in diesem Kontext das dem Antijudaismus entstammende Argument der Nächstenliebe als Spezifikum des Christlichen. Dabei wird jedoch die Hinwendung zum Anderen oder gar zum Fremden als Zeichen des Selbsthasses interpretiert und diese Verleumdung der Schrift pseudo-theologisch begründet, indem man zwar die Nächstenliebe als ‚Grundsatz des Christentums‘

anerkennt, sie aber ausschließlich auf das Eigene anwendet. Dass dabei gänzlich gegen die Heilige Schrift gearbeitet wird und das Gebot in sein Gegenteil verkehrt wird, scheint nicht von Interesse.

Auch hier zeigt sich die Reaktualisierung antijüdischen Denkens: So wurden Juden nicht nur auf theologischer Ebene zu einer Randgruppe gemacht, sondern auch auf sozialer; sie waren die Anderen, die Fremden, die ‚Draußenstehenden‘. Es ist die altbekannte christliche Selbstbezogenheit, die sich stets weigerte, in den jüdischen Nachbarn die ‚Nächsten‘ zu erkennen.

Die Tatsache, dass die beiden großen Kirchen in Deutschland den Antisemitismus und Antijudaismus verurteilen, Religionsfreiheit und Menschenrechte anerkannt haben, wird von den christlichen Rechten entweder übergangen, als ‚Anpassung an den Zeitgeist‘ abgelehnt oder als ‚Sündenfall‘ identifiziert. Dass es sich hierbei um klassische Antijudaismen aus den Tiefen der Geschichte handelt, mit denen man bereits im 19. Jahrhundert nicht müde wurde, einen christlichen Antisemitismus zu begründen, die nun teilweise unverändert wiederholt werden, dürfte all jenen auffallen, die sich mit der Geschichte des christlichen Antisemitismus beschäftigen.

Nun ist die Kirche zu der schriftbegründeten Einsicht gekommen – wenn auch erst nach der Shoa –, dass kirchliches Selbstverständnis nicht in Absehung von Israel möglich ist und durch die Bindung an die Glaubensgeschichte Israel konstitutiv für Kirche ist. Es bleibt jedoch die Frage, inwieweit diese Erkenntnis in Theologie, Predigt, Katechese und Religionsunterricht vorgebracht ist.

Die gegenwärtigen unverdeckten Tradierungen christlicher Überheblichkeit, die Verneinung der Nächstenliebe und ihre Umkehrung in Eigenliebe und die klassischen Abwehrmechanismen belegen eine Weiterexistenz des christlichen Antijudaismus und Antisemitismus, belegen jedoch eben auch, dass die von Papst Johannes Paul II. s. A. geforderte „Reinigung des Gedächtnisses“ und das öffentliche Benennen der „Irrtümer, die von Gliedern der Kirche und in einem gewissen Sinn im Namen der Kirche begangen worden sind“,² nicht vollzogen wurde. Damit wird jedoch einzig an der Geschichte der Unbarmherzigkeit weitergeschrieben und weiterhin dazu beigetragen, die „Gewissen abzustumpfen“ (Papst Johannes Paul II. 1989, S. 9).

Aus der Verflechtung in die Geschichte der Judenfeindschaft und ihres Schreckens und Horrors erwachsen Pflicht und Aufgabe für die Kirchen, die Geschichte des christlichen Antijudaismus konsequent aufzuarbeiten, den Antisemitismus in den eigenen Reihen nicht hinzunehmen und dafür Sorge zu tragen, dass das Attribut ‚christlich‘ nicht missbraucht wird, um Antisemitismus, Rassismus und Menschenfeindlichkeit zu legitimieren.

2 Nicht offiziell veröffentlichter Text der vom Papst vorgelegten Diskussionsgrundlage für das 5. außerordentliche Konsistorium vom 13./14. Juni 1994; zit. n. Hercsik 2001, S. 4, Anm. 7.

Es ist ernst zu nehmen, dass Studien zeigen, dass antisemitische Ressentiments unter Christinnen_Christen genauso verbreitet sind wie in der Gesamtbevölkerung (Evangelische Kirche in Deutschland 2022). Und es bleibt das Problem, dass Mitglieder der Kirchen, die Antisemitinnen_Antisemiten sind, sich kaum durch Verlautbarungen der Kirche erreichen lassen. Die Kirchen müssen sich fragen lassen, ob es auch daran liegt, dass sie eben nicht vermitteln, dass Antisemitismus ein *status ecclesiae* ist.

59 Jahre nach *Nostra aetate* sehen wir, dass jüdisch-christliche Dialoginitiativen auf kirchlich-institutioneller Ebene gegründet wurden und ihre Strukturen nutzten, um den Antisemitismus in Kirche und Theologie abzuwehren – hingewiesen sei z. B. auf das ZDK-Papier „Nein zur Judenmission, Ja zum Dialog“ (Zentralkomitee der deutschen Katholiken 2009). Aber auch und insbesondere auf lokaler Ebene wurden eigenständig Nachbarschaftsprojekte und Formate der Begegnung zwischen Jüdinnen_Juden und Christinnen_Christen geschaffen: Hier sei der 1962 gegründete Leipziger Synagoralchor erwähnt, aber auch die 2022 gegründete Gesellschaft für Christlich-Jüdische Zusammenarbeit in Thüringen mit Sitz in Erfurt, in der sich Christinnen_Christen für die Abwehr von Antisemitismus und die Förderung von Begegnung engagierten und engagieren. Mit ihnen gilt es das Gespräch zu suchen und zuzuhören, mit welchen Fragen und Problemen sie vor Ort konfrontiert sind.

Die Kirchen – und hier insbesondere meine, die Katholische Kirche – seien abschließend gefragt, inwiefern die ernüchternde Feststellung Ernst Ludwig Ehrlichs, einer der Gründungsväter des jüdisch-christlichen Dialogs nach der Shoa im deutschsprachigen Raum, aus dem Jahr 1973 gegenwärtig noch zu trifft: „Die ‚Wurzel‘ ist derzeit offenbar nicht interessant genug, um für die zahlreichen Spielarten theologischen Denkens in Betracht zu kommen. Um offen zu sein: Sie war es für Christen höchst selten [...]. Nach 1945 – aus einem Schuldgefühl – und im Zusammenhang damit auch während und nach dem Konzil – erfolgte ein relativ kurzes Aufblühen, und man gönnte Juden und Judentum eine knappe, höfliche Verbeugung.“ (Ehrlich 1973, S. 7)

Literatur

- Blaschke, Olaf (1997): *Katholizismus und Antisemitismus im Deutschen Kaiserreich* (Kritische Studien zur Geschichtswissenschaft, Bd. 122). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Ehrlich, Ernst Ludwig (1973): „... wie sie umkehrten von ihrem bösen Weg ...“. 25 Jahre Freiburger Rundbrief. In: *Freiburger Rundbrief* XXV, Nr. 93/96, S. 6–7.
- Evangelische Akademie zu Berlin (Hrsg.) (2024): *Inventur. Schulbücher jüdisch-christlich bedenken. epd-Dokumentation 15*. Frankfurt am Main: Gemeinschaftswerk der Evangelischen Publizistik, <https://www.eaberlin.de/akademie/archiv/dokumentationen/2024-15-epd-inventur-schulbuecher-juedisch-christlich-bedenken/> (Abfrage: 18.03.2025).
- Evangelische Kirche in Deutschland (Hrsg.) (2022): *Zwischen Nächstenliebe und Abgrenzung. Eine interdisziplinäre Studie zu Kirche und politischer Kultur*. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.

- Hercsik, Donath (2001): Schuldbekennnis und Vergebungsbitte des Papstes in theologischer Perspektive. In: Zeitschrift für Katholische Theologie Jg. 123, H. 1, S. 3–22.
- Kampling, Rainer (2010): Art. Substitutionslehre. In: Benz, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch des Antisemitismus. Judenfeindschaft in Geschichte und Gegenwart. Bd. 3: Begriffe, Theorien, Ideologien. Berlin/Boston: Herder, S. 310–312.
- Kommission für die religiösen Beziehungen zum Judentum (2015): „Denn unwiderruflich sind Gnade und Berufung, die Gott gewährt“ (Röm 11,29). Reflexionen zu theologischen Fragestellungen in den katholisch-jüdischen Beziehungen aus Anlass des 50-jährigen Jubiläums von Nostra aetate (Nr. 4). 10. Dezember 2015. Verlautbarungen des Apostolischen Stuhls Nr. 203. https://www.dbk-shop.de/media/files_public/8885ab024a62138a1f54db8c7cee80ed/DBK_2203.pdf (Abfrage: 06.02.2025).
- Papst Johannes Paul II. (1989): Apostolisches Schreiben zum 50. Jahrestag des Beginns des Zweiten Weltkrieges. 27. August 1989. Verlautbarungen des Apostolischen Stuhls Nr. 90. Bonn: Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz.
- Spichal, Julia (2015): Vorurteile gegen Juden im christlichen Religionsunterricht. Eine qualitative Inhaltsanalyse ausgewählter Lehrpläne und Schulbücher in Deutschland und Österreich. Göttingen: V & R unipress.
- Strube, Sonja (2024): Rechte Versuchung. Bekenntnisfall für das Christentum. Freiburg i. Br.: Herder.
- von der Osten-Sacken, Peter (1978): Nachwort. Von der Notwendigkeit theologischen Besitzverzichts. In: Ruether, Rosemary: Nächstenliebe und Brudermord. Die theologischen Wurzeln des Antisemitismus (ACJD 7). München: Kaiser, S. 244–251.
- Wamper, Regina (2008): Das Kreuz mit der Nation. Christlicher Antisemitismus in der Jungen Freiheit, Münster: Unrast.
- Zentralkomitee der deutschen Katholiken (2009): Nein zur Judenmission – Ja zum Dialog zwischen Juden und Christen. Erklärung des Gesprächskreises „Juden und Christen“ beim Zentralkomitees der deutschen Katholiken (ZdK). 11.02.2009. <https://www.zdk.de/positionen/2009/nein-zur-judenmission-ja-zum-dialog-zwischen-juden-und-christen> (Abfrage: 06.02.2025).

„Das, was meins ist, gehört mir nicht.“ – Hermeneutik der Ambivalenz¹ als Ausgangspunkt für eine antisemitismus- kritische Religionspädagogik

Marie Hecke

1. Einleitung: Das, was meins ist ...

„Ich bin Christin und mein Messias ist ein Jude. Gott sei Dank! Das, was meins ist, gehört mir nicht. Das ist aufregend! ‚Nicht du trägst die Wurzel, sondern die Wurzel trägt dich.‘ (Röm 11,18). Zu christlicher Identität gehört also Demut, nicht gebückt und grau, sondern lächelnd: eingebunden und getragen sein.“

Diese Aussage trifft Pfarrerin Aline Seel (2018) über ihre christliche Identität. „Das, was meins ist, gehört mir nicht“ gilt aber ebenso oder umso mehr für biblische Texte. Es ließe sich folgendermaßen umformulieren: „Ich bin Christin und meine Bibel ist jüdisch. Das, was meins ist, gehört mir nicht.“ Die Aussage führt fast zwangsläufig zu der Frage, welche Konsequenzen sich aus dieser Dynamik sowohl für Auslegung und Hermeneutik der biblischen Texte als auch für die Didaktik und Gestaltung des Religionsunterrichts ergeben. Hierfür kann es hilfreich sein, die Frage des Alttestamentlers Erich Zenger (vgl. Zenger 2011, S. 22), ob es überhaupt einen genuinen christlichen Umgang mit dem Ersten Testament gibt, der dies als jüdische Bibel respektiert und als christliche Heilige Schrift ins Zentrum stellt, aufzunehmen und umzuformulieren. Dementsprechend müsste sie lauten, ob es überhaupt einen genuin christlichen bibeldidaktischen Umgang mit dem Alten Testament gibt, der dieses als jüdische Bibel respektiert und zugleich als christliche Heilige Schrift in das Zentrum christlichen Lernens und Lehrens, also ins Zentrum der evangelischen Religionspädagogik stellt (vgl. Hecke 2024).

Differenziert man diese Frage wiederum aus, dann müsste sie auf folgende drei Fragen eine Antwort geben. Zunächst die nach den Adressat:innen: Können Christ:innen sich einfach als mitgemeint, mitangesprochen verstehen, wenn das

1 Die grundsätzliche Idee zu der Hermeneutik der Ambivalenz sowie die Bausteine habe ich zuerst mit Christian Staffa 2021 veröffentlicht. Vergleiche dazu auch Hecke 2024, S. 320–330.

Erste Testament zu und von Israel bzw. dem Volk Gottes spricht? Können und dürfen die Texte direkt zu den christlichen Leser:innen sprechen und wenn ja, dann wie? Was bedeutet es, wenn dem so ist, für Jüdinnen und Juden? Was für den jüdisch-christlichen Dialog? Dann zweitens die Frage nach dem Inhalt der beiden Testamente: Wie bezieht sich die Botschaft des Neuen bzw. Zweiten Testaments auf die Verheißungen im Alten bzw. Ersten Testament? Theologisch wurde hier immer wieder nach dem Verhältnis von Universalität und Partikularität, nach der Bedeutung des Gesetzes bzw. der Tora, aber z.B. auch nach dem Umgang mit Gewalt im Alten und Neuen Testament gefragt – diese Liste ließe sich aber verlängern. Und schließlich die Frage nach dem Verhältnis von Christentum zu Judentum: Wie und durch welche Bilder wird die Verhältnisbestimmung von Judentum und Christentum historisch und gegenwärtig angemessen gestaltet? Wie kann die Verhältnisbestimmung ohne Projektionen, antijüdische Abwertungen und eine christliche Identität auf Kosten und in Abgrenzung zum Judentum aussehen? Nimmt man diese drei Fragestellungen ernst, braucht es also dementsprechend eine Hermeneutik, die den An- und Herausforderungen der zweifachen Nachgeschichte des Ersten Testament bzw. TaNaCh gerecht wird. Eine, die also das Erste Testament als jüdische Bibel liest, akzeptiert und unterrichtet und es gleichzeitig als zentralen Teil der christlichen Identität und Theologie begreift und dies ohne Projektionen und antijüdische Abwertungen vermittelt. Die außerdem ernst nimmt, dass auch das Neue Testament zu großen Teilen in einem jüdisch-christlichen Umfeld entstanden ist.

Um diesen Voraussetzungen gerecht zu werden, schlage ich hierfür eine „Hermeneutik der Ambivalenz“ vor. Eine solche Hermeneutik liebt die Ambivalenz im wortwörtlichen Sinne: Sie ist eine, die beide (lat. ambo) gelten (lat. valere) lässt und sich – einem Vexierbild oder Kippbild gleich – die Ambiguität zu eigen macht und aus ihr schöpft. Sie traut und mutet sowohl den Pädagog:innen als auch den Rezipierenden, sowie auch den biblischen Texten selber das Zweifache, das Ineinander und die Mehrdeutlichkeit der Schrift nicht nur zu, sondern nutzt sie produktiv für das Bildungsgeschehen. Darin leistet sie einen bescheidenen Beitrag zum Einüben einer Ambiguitätstoleranz und zum Arbeiten an einer ‚mehrdeutlichen‘ christlichen Identität.

Ich werde diese These in drei Schritten ausführen: Zunächst stelle ich das Vexierbild als Sinnbild und Impulsgeber der Hermeneutik der Ambivalenz dar (2); dann entfalte ich sie mithilfe von vier Bausteinen und konkretisiere diese mithilfe von Beispielen aus Schulbüchern (3); abschließend konkretisiere ich Ambiguitätstoleranz als mögliche zu erlernende Kompetenz einer Hermeneutik der Ambivalenz (4).

2. Das Vexierbild als Sinnbild und Impulsgeber der Hermeneutik der Ambivalenz

Die Hermeneutik der Ambivalenz lässt sich gut an dem Phänomen des Kippbildes verdeutlichen. In einem Kippbild oder auch Vexierbild werden zwei Bilder in einem dargestellt. Jürgen Ebach hat verschiedene Beobachtungen zu Kippbildern gemacht (vgl. Ebach 2020), die ich hier zur Charakterisierung der Hermeneutik der Ambivalenz aufnehme: Kippbilder zeigen in ein und demselben Bild verschiedene Bilder, z. B. eine alte und eine junge Frau, oder einen Kelch und zwei sich anschauende Profile. Die Betrachter:innen können aber immer nur eine Abbildung sehen. Trotzdem sind immer beide Abbildungen da. Das Kippbild ist demnach nicht eindeutig, sondern doppeldeutig und doppeldeutlich. Jeweils sind beide Wahrnehmungen möglich und auch beide Wahrnehmungen wahr und existent, ein geübtes Auge kann beide auch im raschen Wechsel sehen, doch gelingt es nie, sie beide gleichzeitig in demselben Moment wahrzunehmen. Es muss immer ein Aspekt ausgeblendet werden, um den anderen wahrzunehmen. Manchmal gelingt es auch nur, einen Aspekt zu sehen, und der andere Aspekt wird erst gesehen, wenn es einem beschrieben wird, dass er auch da ist. Unterschiedliche Menschen sehen zuerst den einen oder den anderen Aspekt. Kippbilder können für diese Art der mehrdeutlichen und mehrdeutigen Wahrnehmung sensibilisieren und helfen, diese Tatsache immer wieder bewusst zu machen. Ebach verknüpft die Systematik des Kippbildes mit der rabbinischen Auslegung, dass es immer mehr als eine Auslegung von Texten gibt. Folgt man diesem Gedanken, ist das Kippbild nicht nur ein Sinnbild der Hermeneutik der Ambivalenz, sondern eine Methode und ein Interpretationsmuster für das Alte oder Erste Testament (vgl. Ebach 2020).

3. Vier Bausteine für eine Hermeneutik der Ambivalenz

Das Kippbild als Interpretationshilfe der Bibel kann in vier möglichen Bausteinen einer Hermeneutik der Ambivalenz konkretisiert werden. Diese stelle ich hier je vor und ergänze sie je durch Beispiele aus Schulbüchern. Hierfür habe ich mich bemüht, positive Beispiele zu finden oder zumindest Beispiele, mit denen man meiner Meinung nach weiterarbeiten könnte.

3.1 *Zweifach statt einfach*

Der Ausgang des Ersten Testaments ist kein einfacher, sondern ein zweifacher – das Erste Testament hat in Judentum und Christentum eine doppelte Nachgeschichte (vgl. Blum/Macholz/Stegemann 1990). Christoph Dohmen fordert, die Zweieinheit der christlichen Bibel, die immer beinhaltet, dass eben das Erste Testament vom Judentum übernommen ist und mit ihm geteilt wird, in das

christliche Selbstverständnis zu integrieren und zum Fundament der Hermeneutik desselben zu erklären (vgl. Dohmen/Stemberger 2019, S. 216). Dies erfordert ein Verstehen und Lesen der Texte angesichts der doppelten Nachgeschichte des Ersten Testaments „in der Begegnung mit dem eigentlich bekannten, in so vielen Aspekten aber doch noch unvertrauten und verkannten Anderen, dem Judentum“ (Hecke/Schröder 2020, S. 8 f.). Eine Hermeneutik und eine Didaktik, die der zweifachen Nachgeschichte gerecht werden, buchstabieren durch, was es heißt, dass sich Judentum und Christentum „in wechselseitiger Befruchtung wie Abgrenzung auf dem Boden der alttestamentlichen Überlieferung entwickelt“ (Hecke/Schröder 2020, S. 11) haben. Diese zweifache Nachgeschichte ist vielschichtig und komplex: So ist das Neue Testament nicht nur christliche sondern auch jüdische Nachgeschichte, und „das Judentum“, so betont Daniel Boyarin, „ist nicht die ‚Mutter‘ des Christentums oder die Wurzel des Christentums, sondern die beiden sind Zwillinge, die an der Hüfte zusammengewachsen sind“ (Boyarin 2006, S. 9).

Die zweifache Nachgeschichte bzw. das Verhältnis von Judentum und Christentum wird in Schulbüchern gerne mithilfe eines Baumes dargestellt. Das Bild greift auf Röm 9–11 zurück. Es nimmt damit einen Text auf, der nach 1945 einen Ausgangspunkt für Umkehr aus der (Mit)Schuld der Kirchen und der Theologie an der Shoa darstellte. Sie führte zu einer Neuinterpretation zunächst von Paulus, dann der Evangelien und schließlich auch zu einer Neudefinition des Verhältnisses von Erstem zu Zweitem Testament. Die klassische Darstellung in Schulbüchern ist der Baum als Stammbaum Jesu von Sieger Köder. In dieser Darstellung wirkt es allerdings so, als würde das Erste Testament, dargestellt in Abraham, Jakob, David und Mose, nur auf Jesus zulaufen, der über all dem strahlt. Er stellt also eine ‚einfache‘ Nachgeschichte dar. In der hierarchischen Ausrichtung des Baumes symbolisiert Jesus die Krone und Spitze des Baumes. Den Versuch, das komplexe Verhältnis mithilfe der Baummetapher zu beschreiben, stellt ein anderer Baum dar, erstellt von Anne Eichhorst, Evangelische Akademie zu Berlin (von Kellenbach 2024, S. 15). In den Stamm des Baumes sind der Bund Abrahams mit dem Gott Israels, die Hebräische Bibel als Altes Testament und Schriftliche Tora, Jesus, Paulus und die Pharisäer eingeschrieben. Ab der Tempelzerstörung teilt sich der Stamm. Aus vielen kleinen, einzelnen Verästelungen entstehen schließlich je zwei eigenständige neue Bäume: Judentum und Christentum. Anders als der Baum von Sieger Köder versucht diese Darstellung, das zweifache Nebeneinander in der bildlichen Darstellung des Baumes zu fassen.

3.2 *Mehrdeutlich statt eindeutig*

Die Bibel ist nicht eindeutig, sondern mehrdeutig (vgl. Ebach 2011). Biblische Worte und Bilder haben je nach Perspektive der Auslegenden und ihrer Auslegungsgemeinschaft mehr als einen Sinn und eine Auslegungsmöglichkeit, sie haben mehr als einen Auslegungsort: Texte verändern sich nach dem Kontext.

Und hier nehme ich noch einmal Ebach auf: Diese mehrdeutige oder auch mehrdeutliche Wahrnehmung und Zugang von Figur, Texten und Grund lassen sich mit einem rabbinischen und dann vor allem kabbalistischen Motiv verbinden, nämlich mit dem schwarzen Feuer und weißen Feuer (vgl. Idel 1996). Die Buchstaben, die Konsonanten der Tora, sind in dieser Lektüre schwarzes Feuer, die Zwischenräume zwischen ihnen weißes. Die schwarzen Buchstaben stehen für den Pschat, den – in christlich-theologischer Terminologie – *sensus literalis*, den einfachen, wörtlichen Sinn – sozusagen für das, was schwarz auf weiß zu lesen ist. Das Weiße zwischen ihnen bildet den Raum für die vielen Lesarten und Interpretationen in den Wörtern, sowie hinter und zwischen ihnen. Ebach macht darauf aufmerksam, dass schon das Wort mehrdeutlich selbst nicht eindeutig ist: „Es kann als eine Variation von „Mehrdeutigkeit“ gelesen werden, aber auch als Vorsatz, dass in den Texten Bezeichnete noch mehr deutlich werden zu lassen“ (Ebach 2011, S. 11). Dies ist ganz im Sinne der rabbinischen Schriftlektüre, die u. a. zwischen der erzählenden, phantasievollen Aggada und der verbindlichen, akribischen Halacha unterscheidet. Texte sollten im Wechselschritt zwischen der mehrdeutlichen, phantasievollen und der akribischen Lesart, die mehr deutlich macht, gelesen, studiert und unterrichtet werden.

Eine Hermeneutik der Ambivalenz lernt von der jüdischen Lesart der Bibel und bringt jüdische und christliche Interpretationen miteinander ins Gespräch. Ein gelungenes Beispiel hierfür liefert die „Arbeitshilfe für den Religionsunterricht an Gymnasien – Judentum. Begegnung auf Augenhöhe“ (Styrsky 2021, S. 88). Es bezieht messianische Vorstellungen im Judentum der Zeitenwende auf messianische Vorstellungen in den Evangelien. Dafür bekommen die Schüler:innen folgenden Auszug aus einem Artikel von Kathy Ehrensperger (2021, S. 26–30, gekürzt in Styrsky 2021, S. 88) zu dem Thema:

„Ihr zufolge belegt ... die historische Forschung, dass es [...] eine Vielfalt messianischer Vorstellungen gab. [...] Es gibt eschatologische Szenarien, die Gottes Eingreifen auf direkte Weise vorstellen. Gleichzeitig finden sich aber auch Vor-Stellungen von verschiedenen Mittlergestalten, die zwischen Himmel und Erde agieren. Das können Retter sein, die eine spezifische Rolle im endzeitlichen Gericht spielen, [...] oder idealisierte Gestalten [...], die als Propheten oder Offenbarer endzeitlicher Ereignisse fungieren, [...] oder himmlische Gestalten wie der Menschensohn, die als Gottes Boten vermittelnde oder ausführende Aufgaben übernehmen. Nicht selten erscheinen solche Personifikationen oder Idealisierungen in engelsähnlicher Gestalt [...]. In ihrer Diversität lassen sich weder die verschiedenen Messiasvorstellungen noch die damit verbundenen eschatologischen Szenarien zu einem allgemeingültigen Konzept oder zu einer spezifischen Vorstellung verdichten. Demzufolge ist es auch nicht möglich, die kreativen eschatologischen Deutungen des Geschehens um den Nazarener [Jesus], inklusive seiner Deutung als »Messias / Christus«, grundlegend von vergleichbaren

jüdischen Deutungen zu unterscheiden. Anstatt [...] das antike Judentum als Vorläufer des antiken Christentums zu betrachten, sollte das antike Christentum als ein Kapitel in der Geschichte des antiken Judentums gesehen werden.“

Eine andere Möglichkeit wäre es, bei der Verwendung eines Textes aus dem Ersten Testament im Unterricht mehrere Auslegungen aus der christlichen und jüdischen Tradition nebeneinander zu stellen, sodass die Schüler:innen die Vielfalt der Auslegung kennenlernen. Dafür habe ich ein Beispiel aus der Bergpredigt gefunden. Leider wurde dies durch ein Bild illustriert, bei dem Menschen beim Tauziehen gezeigt werden. Dieses Bild stellt die unterschiedlichen Auslegungen in einen Kontext von Verlieren und Gewinnen, der keine Mehrdeutig- sondern Eindeutigkeit suggeriert (Brandhorst et al. 2022, S. 65).

3.3 *Nebeneinander oder Ineinander statt nacheinander*

Das historische Nacheinander von Altem und Neuem Testament muss für eine antisemitismuskritische Bibeldidaktik in ein theologisches Ineinander transformiert werden. So kann das Alte Testament als Herausforderung verstanden werden, die darauf hinweist, was das Neue voraussetzt bzw. was noch nicht abgeglichen ist. Das Erste Testament ist, so Frank Crüsemann, der „Wahrheitsraum“ (Crüsemann 2015) des Zweiten Testaments und darin die bleibende Glaubensgrundlage des Christentums. Peter von der Osten-Sacken schlägt einen vierfachen Schriftsinn vor, um dieses Neben- und Ineinander von Erstem und Zweitem, von Altem und Neuem Testament zu entdecken: einen historischen oder wörtlichen zum einen, einen christlichen zum anderen, dem dann wiederum – gleichsam als eine dritte Perspektive – der jüdische Schriftsinn auf gleicher Augenhöhe gegenüberzustellen sei (vgl. Osten-Sacken 2016, S. 18). Wo sich christliche und jüdische Ausleger:innen begegnen und ins Gespräch kommen, kann man nach von der Osten-Sacken von einem *sensus dialogicus* sprechen. Dieser vierfache Schriftsinn ermöglicht es, auf Augenhöhe und in Freiheit die Schrift jeweils von verschiedenen Seiten aus auszulegen. Dieses Nebeneinander stellt wieder die Frage nach der Verhältnisbestimmung von Christentum und Judentum im Religionsunterricht. Diese sollte in ihrem komplexen Nebeneinander dargestellt werden. Eine abstrakte Möglichkeit hierfür bilden die Darstellungen als Rhizom, die sich in einigen Schulbüchern finden. Ein Rhizom ist ein Wurzelgeflecht von Pflanzen, welches meist waagerecht wächst und direkt unter oder über der Erde verläuft. Die metaphorische Verwendung des Begriffes Rhizoms nimmt die Idee von Deleuze und Guattari auf (vgl. Deleuze/Guattari 1977), den hierarchischen Baum durch ein waagerechtes Geflecht zu ersetzen und ermöglicht die Darstellung von mehr Verflechtungen als der klassische Baum. Darin illustriert sie das Nebeneinander und Ineinander der jüdisch-christlichen Beziehungen.

3.4 Teilhaben statt besitzen

Eine traditionelle christliche und leider antijüdische Lesart des Ersten Testaments ist die besitzende, aneignende, in der die Kirche und die christliche Leserschaft sich an die Stelle Israels setzt. Einer antisemitismuskritischen Bibelhermeneutik geht es um Teilhabe statt um Besitz. Die Teilhabe an den Texten geht davon aus, und hier zitiere ich noch einmal Jürgen Ebach, dass am Rand der Texte viel Platz ist. Ebach verdeutlicht dies am Beispiel der Psalmen: die Psalmen, die Weisheitsprüche und die Prophetensprüche sind in vielen christlichen Bibeln so gedruckt, dass Platz am Rand ist. Er beschreibt dies nicht als rein formale Beobachtung, sondern als Rezeptionsperspektive, in der die Lesenden und Lernenden an den Texten der hebräischen Bibel teilhaben, auf der Basis – und hier merkt man, dass die Perspektiven ineinandergreifen –, dass es mehr als eine Lektürewiese, mehr als eine Verstehensmöglichkeit gibt.

Ein gelungenes Beispiel hierfür findet sich in der „Arbeitshilfe für den Religionsunterricht an Gymnasien – Judentum. Begegnung auf Augenhöhe“ innerhalb einer Einheit zum Exodus (vgl. Styrsky 2021, S. 57–61). Inhaltlich eingebunden ist diese in das Thema Rassismus. Illustriert wird sie durch eine historische Aufnahme. Auf dem Foto vom berühmten über 80 km langen Marsch der Bürgerrechtsbewegung von Montgomery nach Selma im Jahr 1965 sind von links nach rechts Rabbi Abraham Joshua Heschel, Martin Luther King, Reverend Ralph Abernathy und Rabbi Maurice Eisendrath abgebildet. Eisendrath trägt eine Torarolle. Die christlichen Teilnehmer laufen mit, aber tragen die Tora nicht. Die Bürgerrechtsbewegung in den USA nimmt vielfach Bezug zur Exodusgeschichte. Die Reihe verdeutlicht aber zu Beginn, dass der Exodus aus der jüdischen Tradition kommt. Die christliche Tradition nimmt diesen auf, ist mitgemeint, hat Anteil, aber besitzt ihn nicht allein.

4. Kompetenzvermittlung: Ambiguitätstoleranz

Eine Hermeneutik der Ambivalenz kann helfen, die Kompetenz der Ambiguitätstoleranz oder, wenn man noch weiter gehen will, der Ambiguitätssolidarität zu vermitteln. Der Begriff der Ambiguitätstoleranz geht auf die Psychoanalytikerin und Psychologin Else Frenkel-Brunswik zurück (1949). Frenkel-Brunswik untersuchte das Verhalten gegenüber autoritären Personen bei Kindern und stellte vermehrt einen unterschiedlichen Umgang in Bezug auf ambige Phänomene bei ihren Eltern fest. Sie definierte Ambiguitätstoleranz dementsprechend als eine Fähigkeit, die Koexistenz von positiven und negativen Eigenschaften in ein und demselben Objekt wahrnehmen zu können (vgl. Frenkel-Brunswik 1949). Sein Ursprungskontext sind die Studien zum Antisemitismus, die Brunswik u. a. mit Theodor W. Adorno zu antisemitischen Vorurteilen in den 40er Jahren an

der University of California in Berkeley machte. Zwar verwende ich nicht die ursprüngliche Begriffsdefinition, teile aber das Ziel: ein antisemitisches Ressentiment zu erforschen und möglichst zu überwinden. Der Begriff der Ambiguität kommt von lateinisch *ambiguus*, was mit ‚doppeldeutig‘, ‚mehrdeutig‘, ‚uneindeutig‘ übersetzt werden kann und meint Bedeutungsvielfalt, Zweideutigkeit und Mehrdeutigkeit. Nach Ina Jekeli bezeichnet der Begriff Phänomene aller Art, „die durch Unterbestimmtheit, Unklarheit, Neuheit, Offenheit, Komplexität, Überdeterminiertheit, Widersprüchlichkeit oder Paradoxie gekennzeichnet sind“ (Jekeli 2020, S. 99).

Thomas Bauer definiert kulturelle Ambiguität in seinen Studien zum Islam folgendermaßen (Bauer 2011, S. 27):

„Ein Phänomen kultureller Ambiguität liegt vor, wenn über einen längeren Zeitraum hinweg einem Begriff, einer Handlungsweise oder einem Objekt gleichzeitig zwei gegensätzliche oder mindestens zwei konkurrierende, deutlich voneinander abweichende Bedeutungen zugeordnet sind, wenn eine soziale Gruppe Normen und Sinnzuweisungen für einzelne Lebensbereiche gleichzeitig aus gegensätzlichen oder stark voneinander abweichenden Diskursen bezieht oder wenn gleichzeitig innerhalb einer Gruppe unterschiedliche Deutungen eines Phänomens akzeptiert werden, wobei keine dieser Deutungen ausschließliche Geltung beanspruchen kann.“

Die Bibel ist ein hoch ambiges Buch: In ihrer zweifachen Nachgeschichte und mit ihren mehrfachen Hermeneutiken, mit ihren teilweise widersprüchlichen Erzählungen und ihren vielschichtigen Übersetzungsmöglichkeiten. Darin ist sie ein geeigneter Lerngegenstand, um Ambiguitätstoleranz zu erlernen. Indem eine christliche Identität und christliche Theologie nicht auf Kosten von jüdischer Identität und Theologie unterrichtet werden, sondern beides eigenständig und selbstverständlich nebeneinander stehen lässt.

5. Fazit: ...gehört mir nicht

Mit einer Hermeneutik der Ambivalenz wird die Bibel also dem Kippbild gleich zweifach statt einfach, mehrdeutig statt eindeutig, nebeneinander statt nacheinander und teilhabend statt besitzend gelesen, unterrichtet und interpretiert. Eine solche Hermeneutik lässt jüdische und christliche Interpretationen und Nachgeschichte des Ersten Testaments gleichberechtigt nebeneinander stehen; sie hat selbstverständlich teil an den Texten des Ersten Testaments, liest sie israelsensibel im Wissen um die zweifache Nachgeschichte und schöpft aus ihrer Mehrdeutlichkeit. Sie traut und mutet sowohl den Pädagog:innen als auch den Rezipierenden, sowie auch den biblischen Texten selber das Zweifache, das Ineinander und die Mehrdeutlichkeit der Schrift nicht nur zu, sondern nutzt sie

produktiv für das Bildungsgeschehen. Eine Hermeneutik der Ambivalenz kann so einen Beitrag zum Einüben einer Ambiguitätstoleranz und zum Arbeiten an einer mehrdeutlichen christlichen Identität leisten – ganz im Sinne: Das, was meines ist, gehört mir nicht.

Literatur

- Bauer, Thomas (2011): Die Kultur der Ambiguität. Eine andere Geschichte des Islams. Berlin: Verlag der Weltreligionen.
- Blum, Erhard/Macholz, Erhard/Macholz, Christian/ Stegemann, Ekkehard W. (Hrsg.) (1990): Die Hebräische Bibel und ihre zweifache Nachgeschichte. Festschrift für Rolf Rendtorff zum 65. Geburtstag. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlag.
- Boyarin, Daniel (2009): Abgrenzungen. Die Aufspaltung des Judäo-Christentums. Dortmund: Lehrhaus.
- Brandhorst, Ralf/Köhler, Andrea/Kröger, Nicole/Lettmann-Osthoff, Annchristin/Micke, Ann Kristin/Pfister, Stefanie/Ries, Ina/Roggenkamp, Antje Roggenkamp/Tönges, Elke (2022): Theologisch 2. Ausgabe NRW. Unterrichtswerk für Evangelische Religion. Bamberg: C.C. Buchner.
- Dohmen, Christoph/Stemberger, Günter (2019): Hermeneutik der jüdischen Bibel und des Alten Testaments, Kohlhammer Studienbücher Theologie 1,2. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ebach, Jürgen (2011): Mehrdeutlichkeit. Theologische Reden 9 (Neue Folgen 3). Erev-Rav-Hefte Biblische Erkundungen 13. Uelzen: Erev-Rav.
- Ebach, Jürgen (2020): „Kipp-Bilder“ im Gespräch mit dem Bilderverbot. Mit einem Schwerpunkt auf Sigmar Polkes Menschensohn-Fenster im Züricher Grossmünster. In: Geiger, Michaela/Kessler, Rainer/Taschner, Johannes (Hrsg.): Lieblingsbilder. ...und das Bilderverbot? Stuttgart: Kohlhammer, S. 103–131.
- Frenkel-Brunswik, Else (1949): Intolerance of Ambiguity as an Emotional and Perceptual Personality Variable. In: Journal of Personality 18, S. 108–143.
- Crüsemann, Frank (2015): Das Alte Testament als Wahrheitsraum des Neuen: Die neue Sicht der christlichen Bibel. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Deleuze, Gilles/Guattari, Félix (1977): Rhizom. Berlin: Merve.
- Ehrensperger, Kathy (2021): Jesus der Jude. Beobachtungen zu den jüdisch-christlichen Beziehungen in der gegenwärtigen Forschung. In: Theologische Literaturzeitschrift Leipzig Januar, Sp. 26–30.
- Hecke, Marie (2024): Toradidaktik. Eine Studie zu jüdischer Bibeldidaktik und ihrer Rezeption in der christlichen Religionspädagogik. PThGG 42. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Hecke, Marie/Staffa, Christian (2021): Die Wahrheit beginnt mit zwei. Die Bibel als Ausgangspunkt einer antisemitismuskritischen außerschulischen Bildungsarbeit der Kirchen. In: ZPT 73(2), S. 178–189.
- Idel, Moshe (1996): „Schwarzes Feuer auf weißem Feuer“. Text und Lektüren in der jüdischen Tradition. In: Assmann, Aleida (Hrsg.), Texte und Lektüren. Perspektiven in der Literaturwissenschaft. Frankfurt am Main: Fischer, S. 29–46.
- Jekeli, Ina (2002): Ambivalenz und Ambivalenztoleranz. Soziologie an der Schnittstelle von Psyche und Sozialität. Osnabrück: Der Andere Verlag.
- von Kellenbach, Katharina (2024): Bilder einer Beziehung: Die christlich-jüdische Tradition. In: Evangelische Akademie zu Berlin gGmbH/Staffa, Christian (Hrsg.): Inventur. Schulbücher jüdisch-christliche bedenken. Fachtagung 13.–14. November 2023. Epd-Dokumentation 15/2024. Frankfurt am Main: epd, S. 14–19.
- Von der Osten-Sacken, Peter (2016): Bausteine einer nicht-antijüdischen reformatorischen Theologie, ausgehend von Luthers Judenschriften, Vortrag in der KLAk am 15.01.2016, S. 1–22. <https://www.klak.org/dv2016.htm> (Abfrage: 10.03.2025).
- Schröder, Bernd/Hecke, Marie: Art. Toradidaktik. In: Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet. <http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/200656/> (Abfrage: 17.06.2024).

- Seel, Aline (2018): Was ist „Christliche Identität“? Ich bin Christin und mein Messias ist ein Jude. Gott sei Dank! Das, was meins ist, gehört mir nicht. In: *Crusor*_Zeitschrift für explorative Theologie. Vol. 2. <https://cursor.pubpub.org/pub/2lf3cigq/release/1> (Abfrage: 10.03.2025).
- Styrsky, Susanne (2021): Arbeitshilfe für den Religionsunterricht an Gymnasien – Judentum. Begegnung auf Augenhöhe. Religionspädagogisches Zentrum Heilsbronn.
- Zenger, Erich (2011): Das Erste Testament. Die jüdische Bibel und die Christen. Topos Taschenbücher 760. Kevelaer: topos Plus.

„Aber es steht doch so in der Bibel!“ – Grundlagen einer antisemitismuskritischen Umgangsweise mit biblischen Texten des Zweiten Testaments in Bildungsmedien

Ariane Dihle und Juliane Ta Van

1. Einleitung

Verrat, Illoyalität, Fixierung auf Geld, Starrheit ..., alles potenziell antisemitische Motive, die sich biblisch begründen lassen – oder etwa nicht? Es steht doch so schon in der Bibel: Die Pharisäer und Gesetzeslehrer, die Debatten um die Heilungen am Schabbat, Zachäus, der Barmherzige Samariter, Judas, die Tempelaustreibung und erst die Kreuzigung! Zu all diesen Geschichten finden sich etablierte Erzählweisen, die diese Motive scheinbar begründen und somit ein antisemitisches Potenzial entfalten können. Sie sind es auch, die in vielen Bildungsmedien begegnen. Aber wie kann mit diesen Erzählungen, die vermeintlich so schon in der Bibel stehen, umgegangen werden?

In den letzten Jahren, vor allem seit der öffentlich wirksamen Kritik von Josef Schuster, Präsident des Zentralrates der Juden in Deutschland im Sommer 2018 an Bildungsmedien (vgl. beispielsweise Munzinger 2018), gab es in dem Diskurs zu Bildungsmedien für den christlichen Religionsunterricht viel Bewegung. Unterschiedliche Akteuer*innen wie der Zentralrat der Juden, das Georg-Eckert-Institut (GEI), der Verband der Bildungsmedien, die Evangelische Akademie zu Berlin, das Netzwerk für antisemitismus- und rassismuskritische Religionspädagogik und Theologie (narrt), der Gesprächskreis Juden und Christen beim Zentralkomitee der Katholiken, einzelne Schulbuchverlage und viele andere haben sich gemeinsam auf den Weg gemacht, Bildungsmedien in antisemitismuskritischer Perspektive zu analysieren und zu überarbeiten. Eine Vielzahl an Fortbildungen sowie Workshops für Lehrkräfte an Schulen, Personen, die in der Kinder- und Jugendarbeit in christlichen Gemeinden aktiv sind, aber auch für Autor*innen, Herausgebende und Redakteur*innen von Bildungsmedien haben stattgefunden. Es besteht Konsens und Bereitschaft, antisemitismuskritisch reflektierte Bildungsmedien für den christlichen Religionsunterricht zu erstellen (vgl. Erlbaum 2024).

Beide Autorinnen dieses Textes sind Teil dieses Diskurses und haben mit vielen anderen Personen¹ eine Vielzahl an Fortbildungen, Workshops und Beratungsgesprächen gestaltet. Dabei bezieht sich ein großer Teil antisemitismuskritischer Beratungsprozesse auf die Arbeit mit biblischen Texten des Zweiten Testaments, obgleich die antisemitismuskritische Lesart dieser Texte nur ein kleiner Baustein antisemitismuskritischer Bildungsmedien für den Religionsunterricht sein kann.²

Im Folgenden sollen daher grundsätzliche Überlegungen zur Umgangsweise mit den biblischen Texten des Zweiten Testaments, vor allem der Evangelien, formuliert werden.

2. Ein antisemitismuskritischer Blick auf Bibeltexte in Bildungsmedien

Antijüdisches Potenzial weisen dabei erstens Bibelstellen des Zweiten Testaments auf, mit denen in der Geschichte des Christentums antisemitische Pogrome und Verfolgungen gerechtfertigt worden sind. Hier sind zuvorderst die Kreuzigungserzählung mit dem vermeintlichen G*ttesmordvorwurf³ zu nennen, ebenso wie judenfeindlich wirksame Aussprüche, beispielsweise Mt 27,25; Joh 8,44; 1. Thess 2,14–16; Röm 10,2 (vgl. zur kritischen Einordnung Schumacher 2024) – mit denen lange auch eine sogenannte „Kollektivschuld“ aller Jüdinnen*Juden am Tod Jesu begründet wurde.⁴ Hiermit wurden Pogrome und sogar die Shoa teils gerechtfertigt oder zumindest erklärt, wie es noch im April 1948 im „Wort zur Judenfrage“ des Reichsbruderrates geschieht (vgl. Töllner 2022, S. 146).

1 Zu nennen sind hier vor allem Christian Staffa, Katharina von Kellenbach, Nina Schmidt, Kristina Herbst, Shila Erlbaum, Linda Frey, Christine Chiriac, Susanne Benzler, Jan Woppowa und Joachim Willems.

2 Weitere Bausteine sind unter anderem die Darstellung des zeitgenössischen Judentums im interreligiösen Lernen in antisemitismuskritischer Perspektive sowie das kirchenhistorische und erinnerungskulturelle Lernen und die explizite Thematisierung von Antisemitismus. Vgl. Woppowa 2024, S. 224–226; Dihle 2024.

3 In diesem Text wird der Begriff G*tt nicht vollständig ausgeschrieben. Man könnte diese Schreibweise über die jüdische Tradition begründen, in der der Name G*ttes aus Respekt nicht ausgesprochen wird. Da G*tt zudem eher die Berufsbezeichnung und nicht der Name G*ttes ist, soll der Asterisk* auf die Unverfügbarkeit G*ttes verweisen: G*tt ist mit menschlichen Begriffen nicht zu fassen und nicht zu beschreiben. G*tt entzieht sich menschlicher Festlegungen – diese Vielfalt G*ttes kann durch die Schreibweise, die von der Orthografie abweicht und sich eines ‚Sonderzeichens‘ bedient, unterstrichen werden.

4 Katholischerseits wird beispielsweise offiziell erst im Oktober 1965 in der „Erklärung *Nostri Aetate* über das Verhältnis der Kirche zu den nichtchristlichen Religionen“ diese Auffassung verworfen.

Zweitens kann aber auch Bibelstellen, die Jesus aus dem Judentum seiner Zeit entheben und von diesem abgrenzen, ein antijüdisches Potenzial zukommen. In christlichen Bildungsmedien besteht dabei die Gefahr, dass im Zeichnen des Gut-Seins der Person und Lehre Jesu Negatives dualistisch auf das Judentum zur Zeit Jesu projiziert wird: Das Judentum wird zur einschränkenden, ausgrenzenden Gesetzesreligion in der – dazu im Gegensatz konstruierten – Selbstidealisierung des Christentums in Jesus, der dann nicht als Jude, sondern als Christ dargestellt wird, das sich dadurch als inklusiv und befreiend darstellt.

Weil Jesus in einem jüdischen Kontext lebt, kommt das Judentum zur Zeit Jesu im christlichen Religionsunterricht stärker zur Sprache als das heutige Judentum im Rahmen des interreligiösen Lernens, sodass diese Darstellung insofern antijüdisches Potenzial entfalten kann, als dass das Bild, das vom Judentum zur Zeit Jesu gezeichnet wird, Auswirkungen auf das Bild vom Judentum heute hat. Schüler*innen können nicht immer zwischen dem Judentum zur Zeit Jesu und dem Judentum heute trennen (beispielsweise Levenig 2023, S. 29), zudem können antisemitische Narrative, die Jugendliche aus ihrer außerschulischen Lebenswelt möglicherweise kennen, bestätigt werden, wenn zugeschriebene Eigenschaften selbst schon vor 2000 Jahren in der Bibel festgehalten würden.

Dem im Unterricht gezeichneten Bild vom Judentum kommt eine besondere Verantwortung zu, weil die Schüler*innen oftmals zumindest in der eigenen Wahrnehmung meinen, keine lebensweltlichen Berührungspunkte zum Judentum zu haben, sodass sie – zumindest nicht bewusst – durch ihre lebensweltlichen Erfahrungen das im Unterricht vermittelte Bild vom Judentum ergänzen, erweitern, reflektieren oder dekonstruieren können (vgl. Dihle 2024; Levenig 2023).

Angesichts dessen empfiehlt die jüngste Erklärung von Zentralrat der Juden, dem Verband der Bildungsmedien und der Kultusministerkonferenz (KMK) mit Blick auf die antisemitismuskritische Darstellung der Texte des Zweiten Testaments:

„In ausreichendem Maße sollte deutlich werden, dass Jesus Jude war, in jüdischer Tradition aufwuchs, darin lebte und lehrte. Als Jude unter Juden, die in diversen religiösen Schulen beheimatet waren, hinterfragte er zeitgenössische Institutionen und religiöse Praktiken in den kritischen Debattenformen seiner Zeit. Das durch die Evangelien überlieferte und für antijüdische Narrative anschlussfähige Zerrbild des übertrieben gesetzestreuen Pharisäers sollte entsprechend historisch-kritisch als Teil einer innerjüdischen Streitkultur eingeordnet werden. Die (jüdischen) Anhänger Jesu sollten nicht bereits als Christinnen und Christen, sondern als an Jesus als Messias glaubende Jüdinnen und Juden gezeigt werden. Im Hinblick auf Prozess und Hinrichtung Jesu oder auch spätere Verfolgungen seiner Anhängerinnen und Anhänger sollte darauf geachtet werden, keine Anklänge an verallgemeinernde Stereotype, einseitige Schuldzuweisungen und Feindbilder zuzulassen. Die sich entwickelnde Auseinandersetzung um Jesu Lehre und Wirken war eine innerjüdische Kontroverse.

Hier standen nicht ‚die Juden‘, das ‚(jüdische) Volk‘ oder die ‚Führer des jüdischen Volkes‘ einem dann bereits als christlich aufgefassten Jesus gegenüber. Vielmehr handelte es sich um widerstreitende Partikularinteressen jüdischer Gruppen und ‚Schulen‘ im Ringen um religiöse Deutungshoheit und politische Macht. Deutlich werden sollte, dass es die Römer waren, die Jesus ans Kreuz schlugen. Antijüdische Elemente der Passionserzählungen sollten kritisch thematisiert, eine verzerrende und für antisemitische Narrative anfällige Darstellung der priesterlichen Oberschicht oder auch von Judas Iskariot unterlassen werden.“ (Zentralrat der Juden/Verband der Bildungsmedien/Kultusministerkonferenz 2024, S. 11)

Im antisemitismuskritischen religionspädagogischen Beratungsprozess mit Verlagen, Herausgebenden, Autor*innen und Lehrer*innen, in den beide Autorinnen dieses Textes involviert sind, fällt oft eine solche oder ähnliche Aussage: *Der Hinweis auf die an Antisemitismus anknüpfungsfähige Lesart sei spannend und wichtig, und unbedingt werde dieser Hinweis zentral in dem Material für Lehrkräfte platziert oder in zukünftigen Unterrichtsstunden gesagt. Aber der Text stehe nun einmal so in der Bibel. Wenn die Kinder die Bibel aufschlüßen, seien sie vielleicht hoch irritiert über die ganz andere Darstellung. Das würde die Glaubwürdigkeit des Religionsbuches gefährden. Überhaupt könne die Bibel doch nicht einfach umgeschrieben werden, weil einem nicht gefalle, was da stehe.* Teilweise wird die Rückmeldung ergänzt durch den Hinweis, dass sich in diesem oder jenem exegetischen Kommentar auch diese in antisemitismuskritischer Absicht kritisierte Auslegung finde und diese damit eine wissenschaftlich abgesicherte legitime Darstellung sei.

Daraus ergeben sich vor allem zwei Fragen: *a) Steht die Geschichte so, wie sie oft nacherzählt wird, wirklich in der Bibel, oder hat sich hier eine problematische Deutung etabliert, die nicht (zwingend) dem biblischen Text entspricht? b) Wenn die Geschichte so in der Bibel steht, wie kann dann theologisch und didaktisch angemessen mit den in antisemitismuskritischer Perspektive problematischen Stellen umgegangen werden?*

Ausgehend von diesen zwei Fragen sollen im Rahmen dieses Aufsatzes vier grundsätzliche Überlegungen zur Umgangweise mit der Feststellung „Aber das steht doch so in der Bibel!“ formuliert werden.

2.1 Historisch-kritischer Umgang mit Bibeltexten in Bildungsmedien

Die Reaktion „Aber das steht doch so in der Bibel“ markiert zweierlei. Sie verdeutlicht zum einen, dass bestimmte Lesarten sehr verbreitet sind und auf ein zur Tradition gewordenes Verständnis hinweisen. Zum zweiten verweist sie aber auch darauf, dass in biblischen Texten, wenn sie wortwörtlich verstanden werden, insofern problematische Aussagen getroffen werden, als dass mit ihnen Diskriminierung, Abwertung und Ungleichbehandlung verschiedener Gruppen

begründet werden können: Je nach Perspektive und Fokus auf unterschiedliche Diskriminierungsformen und Abwertungsarten können hierfür diverse Verse angeführt werden.⁵

Es ist breiter Konsens in der wissenschaftlichen christlichen Theologie, dass biblische Texte nicht biblizistisch aus sich heraus als einzelne Verse wörtlich verstanden werden können, sondern dass sie historisch-kritisch hermeneutisch ausgelegt werden. Bei einer Darstellung einer biblischen Erzählung in Bildungsmedien ist der erste Schritt, zu prüfen, ob gemäß der Leitfrage a) sich das Dargestellte in der Bibel findet oder ob es sich um eine problematische, historisch gewachsene und zu kontextualisierende Deutung handelt. Dabei ist auch kritisch zu überlegen, wie mit diesen biblischen Aussagen im Rahmen einer christlichen Theologie umgegangen werden kann, auch angesichts dessen, dass sich in der vielstimmigen Bibel unterschiedliche, sich teils widersprechende, teils miteinander in Spannung stehende Aussagen finden lassen.

Dabei muss die Darstellung biblischer Texte in Bildungsmedien nicht nur exegetisch verantwortbar sein, sondern ist immer auch mit didaktischen Fragen verknüpft.

Daher sollen im Folgenden knapp einige Umgangsweisen mit diesen Bibelstellen in Bildungsmedien diskutiert werden.

Möglichkeit 1) für die Gestaltung von Bildungsmedien: Antisemitismusanschlussfähige Passagen nicht aufnehmen

Schulbücher sind keine Vollbibeln. In ihnen finden sich immer nur einzelne ausgewählte biblische Geschichten, die aus einer Vollbibel zitiert, in Auszügen paraphrasiert, frei nacherzählt und dabei in größere Kontexte, die religiöse Bildungsprozesse initiieren sollen, mit Aufgaben, Bildern und weiterführenden Texten eingeordnet werden. Da sich Schulbücher auf Lehrpläne beziehen, sind sie dabei in ihrer Auswahl nicht ganz frei, aber da viele Lehrpläne weiter gefasste zu fördernde Kompetenzen vorschlagen, die anhand möglicher Bibelstellen gefördert werden können, besteht hier ein Handlungs- und Entscheidungsspielraum.

Wenn sich zeigt, dass eine Textstelle antisemitisches Potenzial trägt, dann wäre die erste Möglichkeit diese Textstellen nicht zu verwenden und auf andere zurückzugreifen. Die Reaktion auf die Äußerung „Aber es steht doch so in der Bibel“ wäre dann, „Ja, aber das sollten wir hier im Bildungsprozess so nicht erzählen, weil a) die Schüler*innen die Erzählungen nicht antisemitismuskritisch

5 1 Kor 14,33–35 wird oftmals mit Blick auf die nicht gleichberechtigte Stellung von Frauen innerhalb der Gemeindegemeinschaft eingeführt; Lev 18,22 und Röm 1,26–27 mit Blick auf eine Abwertung homosexueller Handlungen, Gen 9, 18–27 wurde beispielsweise zur Rechtfertigung von Sklaverei herangezogen, die Liste herausfordernder Bibelstellen, die zur Rechtfertigung gruppenbezogener Diskriminierungen herangezogen werden können und in der Vergangenheit herangezogen wurden, kann weit ergänzt werden.

einordnen können oder b) eine Erzählung für die thematische Behandlung dieses Themas nicht relevant ist, aber antisemitische Narrative bestärken könnte und c) es vielleicht andere biblische Texte gibt, an denen Ähnliches ohne antisemitische Narrative gelernt werden kann.“

Diese Handlungsmöglichkeit 1 des Auslassens wird zwingend in Bildungsmedien aufgrund ihres Formats und ihrer unterschiedlichen Zielgruppen (Kinder im Grundschulalter bis Jugendlichen oder jungen Erwachsenen in der Sekundarstufe II und im schulischen Berufsbildenden Bereich) praktiziert und kann je nach Lerngruppe und didaktischer Zielsetzung zur Arbeit mit einer Bibelstelle eine sinnvolle Möglichkeit sein, um Antisemitismuskritisch mit den Texten des Zweiten Testaments umzugehen.

Gerade auch weil bei vielen Schüler*innen die primäre Begegnung mit den biblischen Erzählungen im Religionsunterricht stattfindet (vgl. Gennerich/Zimmermann 2020, S. 83), könnte die These aufgestellt werden, dass bestimmte Narrative, die auch an Antisemitismus anknüpfungsfähig sind, dann nicht mehr verbreitet würden, auch weil die Schüler*innen nie bis selten selbst in der Bibel nachlesen (vgl. Gennerich/Zimmermann 2020, S. 80). Zudem legt dieser Befund nahe, dass es im Klassenzimmer selten zu Irritationen in der Art „Aber es steht doch in der Bibel“ käme, wenn einzelne Verse oder ganze Erzählungen nicht im Religionsbuch thematisiert würden.

Doch ein Auslassen in antisemitismuskritischer Perspektive herausfordernder Bibelstellen ist nicht immer die beste Lösung, wenn es erstens beispielsweise im Sinne von c) keine alternativen Bibelstellen gibt, an denen Ähnliches gelernt werden kann, aber diese Bibelstellen zum Kernbestand christlicher Tradition gehören (etwa bei der Passionserzählung) und somit die Entscheidung dazwischen stattfinden müsste, auf zentrale biblische Texte zu verzichten oder biblische Erzählungen mit antisemitischem Potenzial zu tradieren.

Das Weglassen ist darüber hinaus zweitens nicht immer die beste Lösung, wenn ein Ziel christlicher religiöser Bildung das Entwickeln einer Deutungskompetenz im Verstehen biblischer Texte ist. Dazu gehört mit Blick auf die von der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) formulierten Kompetenzen:

„Die Schülerinnen und Schüler können mit der Bibel umgehen und zentrale biblische Überlieferungen vor dem Hintergrund historischer Zusammenhänge deuten. [...] Die Schülerinnen und Schüler können biblische und religiöse Sprachformen im Unterschied zu anderen Formen des sprachlichen Ausdrucks erkennen, deuten und gebrauchen“ (Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland 2011, S. 20).

Ein bloßes Streichen einzelner Verse würde diesen Kompetenzerwerb weder unterstützen, noch die Texte in ihrer kanonischen Form ernstnehmen.

Drittens kann zudem christliche Gewaltgeschichte, die Übergriffe und Ausschlüsse, die im Namen des Christentums auch auf Grundlage einzelner Bibelverse begangen worden sind, nicht einfach durch ein Entfernen bearbeitet werden. Denn die Tatsache, dass diese Textpassagen existier(t)en und mit ihnen Gewalt auf unterschiedlichste Art ausgeübt wird und wurde, bliebe bestehen. So könnten sie wirkmächtig im religiösen Bewusstsein und in religiöser Tradition als „verborgenes, zensiertes“ Wissen überdauern, dem nichts auf einer inhaltlichen Ebene entgegengesetzt werden könnte. Gerade ein Weglassen würde zu keinem antisemitismuskritischen Umgang mit diesen Bibelstellen, die Kindern und Jugendlichen beim Aufschlagen einer Vollbibel, im G*ttedienst und an anderer Orten, in denen sie mit biblischen Erzählungen in Berührung kämen, führen, weil sie den Umgang damit nicht gelernt hätten. Das würde bedeuten, um Deutungskompetenzen der Lernenden zu fördern, sollten exemplarisch ausgewählte Textstellen mit antisemitischem Potenzial bewusst beibehalten werden und dieses Potenzial mithilfe einer historisch-kritischen Kontextualisierung und einer vielstimmigen Einordnung sichtbar gemacht werden.

Möglichkeit 2) für die Gestaltung von Bildungsmedien: Passagen mit antisemitischem Potenzial historisch-kritisch kontextualisieren und theologisch einordnen

Eine zweite Möglichkeit wäre es daher, diese Texte historisch-kritisch zu kontextualisieren. Die Antwort auf die Reaktion „Aber das steht doch in der Bibel“ wäre in diesem Fall: „Wie verstehe ich das, was in der Bibel steht, vor seinem Entstehungskontext? Wie kann ich erklären, warum das in der Bibel steht? Wie gehe ich mit dieser biblischen Aussage theologisch verantwortet um?“

Eine historisch-kritisch einordnende Erklärung oder theologische Reflexion dieser Bibelstellen in Bildungsmedien steht dabei vor Herausforderungen: Erstens muss sie verstehbar für Kinder und Jugendliche sein. Zweitens muss sie aufgrund des begrenzten Platzes in Bildungsmedien in einer knappen Erklärung darstellbar sein. Drittens können die Bilder und Vorstellung einer biblischen Erzählung sehr viel wirksamer und resistenter sein als ihre Reflexion mithilfe einer historisch-kritischen Einordnung und dadurch, entgegen der Intention der Produzent*innen von Bildungsmedien, weiter tradiert werden.

Aufgrund der antisemitischen Wirkmächtigkeit der Bilder, die manche der biblischen Erzählungen aus der christlichen Tradition heraus und über sie hinaus entfaltet haben (vgl. beispielsweise zur Figur des Judas Kölsch-Bunzen 2022, S. 31–34), kann daher Umgangsweise 2 in Bildungsmedien zum Teil auch kritisch angefragt werden: Statt antijüdische Bilder zu reproduzieren, die trotz aller Bemühungen durch historisch-kritische Einordnungen nicht eingefangen werden können, erscheint Umgangsmöglichkeit 1 des Weglassens als Alternative.

Möglichkeit 3) für die Gestaltung von Bildungsmedien: Passagen mit antisemitischem Potenzial weiterschreiben, anders perspektivieren und Leerstellen füllen, die einer antijüdischen Lesart entgegenlaufen

Eine weitere Möglichkeit, das antisemitische Potenzial einiger Bibelstellen einzugrenzen, wird in Bildungsmedien darin gesehen, biblische Texte zu erweitern, also sie weiterzuschreiben, Leerstellen in ihnen zu füllen, weitere Figuren in die Erzählungen mit hinein zu erzählen oder aus einer veränderten Perspektive zu erzählen, sodass beispielsweise mögliche (Handlungs-)Motive von Figuren, die Vielschichtigkeit des Judentums zur Zeit Jesu oder historische Rahmenbedingungen mehr Raum bekommen.

Oftmals sind Erkenntnisse aus der historisch-kritischen Exegese, also Umgangsweise 2, die Grundlage hierfür, sodass fachwissenschaftlich begründet ist, um welche Perspektiven ein Text erweitert wird und welche Leerstellen, die der Text beispielsweise aufgrund unterschiedlichen Vorwissens der damaligen Hörer*innen und heutigen Hörer*innen aufweist, gefüllt werden. So kann diese Umgangsweise dazu beitragen, dem, was in einem biblischen Text nicht explizit gesagt wird, weil es zum angenommenen selbstverständlichen Weltwissen der Ersthörer*innen gehört, mehr Gehör zu verschaffen.

Zudem stellt diese narrative Ergänzung und Kontextualisierung je nach Zielgruppe des Bildungsmediums methodisch einen motivierenderen und verständlicheren Zugang zu historisch-kritischen Kontextinformationen dar, als beispielsweise Erklärkästen, einordnende Zitate von Exeget*innen oder als Sachtext angebotene Zusatzinformationen. Dieser Weg kann zudem, den letzten Kritikpunkt der Wirkmächtigkeit der biblischen Erzählung, der in Möglichkeit 2 erwähnt worden ist, abschwächen, weil bereits im veränderten Erzählen der biblischen Erzählung andere Bilder konstruiert werden.

Insbesondere, wenn die Evangelisten als handelnde Akteure als Figuren in eine Erzählung eingefügt werden, indem in ihre „Schreibwerkstatt“ geblickt wird und mögliche Gründe für Erzählweisen in die Erzählung der Bibelstelle hineinerzählt werden, kann den Kindern und Jugendlichen zudem durch diese Vorgehensweise deutlich werden, dass es sich bei biblischen Erzählungen nicht um historische Tatsachenberichte, sondern deutende Glaubenstexte, die in einem konkreten Umfeld geschrieben worden sind, handelt. Dies kann narrativ sehr viel einprägsamer durch Rahmenhandlungen und ein Dazu-Erzählen als durch eine kurze Sachinformation, die eben genau diese Information enthält, vermittelt werden.

Kritisch einzuwenden ist hierbei, dass diese Erzählweise zu einem sehr freien Umgang mit den biblischen Texten führen kann. Eine Gefahr besteht darin, dass Kindern und Jugendlichen, die oft wenig Bibelkenntnisse haben, nicht bewusst ist, welche Erzählungen in der Bibel stehen und was über den biblischen Text hinaus dazu erzählt ist. So kann zum einen bei einer Konfrontation mit der

Vollbibel eine Irritation auftreten („Aber so wie ich es gelernt habe, steht es doch nicht in der Bibel!“) und ähnlich, wie bei Möglichkeit 1 geschildert, werden keine einordnenden Umgangsweisen mit in antisemitismuskritischer Perspektive herausfordernden Bibelstellen erlernt.

Die fehlende Trennung von Bibeltext und Kommentar, weil dieser indirekt in die Erzählung auf narrativer Ebene eingefügt ist, kann zudem die Gefahr bergen, eine Erzählung in ihrer Aussage zu vereindeutigen, obwohl im exegetischen Diskurs diese kontrovers gedeutet wird. Eine längere narrative Erzählung, die emotional zur Identifikation im Kontext einer spezifischen Lesart einlädt, bleibt hier möglicherweise prägend, auch wenn neben ihr weitere Deutungen angeboten werden.

Dies gilt insbesondere auch für die Entstehungskontexte der Evangelien und damit für mögliche Motivationen und Begründungen einer Erzählung durch die Evangelisten, die über den biblischen Text hinaus narrativ erzählt werden könnten.

Zum anderen ist kritisch anzufragen, ob diese Umgangsweise den biblischen Text in seiner kanonischen Form ernst nimmt. Die etwas überspitzt formulierte Gefahr besteht dabei, die Texte der Evangelien gerade nicht als deutende Glaubentexte wahrzunehmen, sondern auf Basis historischer Erkenntnisse umzuschreiben.

Möglichkeit 4) für die Gestaltung von Bildungsmedien: Passagen mit antisemitischem Potenzial in biblischen Gesamtkontext einbetten und Vielstimmigkeit darstellen

Eine Möglichkeit, das antisemitische Potenzial einiger Bibelstellen einzugrenzen, kann eine stärkere Berücksichtigung des biblischen Gesamtkontextes und der biblischen Vielstimmigkeit, sowie die Widersprüchlichkeit der biblischen Erzählungen sein. Dieser Aspekt gilt generell und nicht nur im Kontext einer antisemitismuskritischen Rezeption biblischer Texte, aber hierfür kann er besonders fruchtbar gemacht werden.

Die Reaktion auf den Einwurf „Aber das steht doch in der Bibel“ wäre demnach: „Was steht noch in der Bibel? Welche Erzählung, welche Verse stehen konträr zu dieser Deutung oder Erzählung?“ Zentral dabei ist auch die Grundannahme, dass die biblischen Geschichten Glaubenszeugnisse und keine historischen Tatsachenberichte sind, aus denen historische Wahrheiten rekonstruiert werden könnten. Es geht um die Deutung von Erfahrungen, die Menschen mit G*tt gemacht haben, und die Deutungen dieser Deutungen, die sich in den Evangelien wiederum gedeutet finden (vgl. Willems 2012, S. 145). Für diese wiederum ist die Grundbeobachtung der Vielfalt biblischer Texte prägend: Es gibt nicht nur eine richtige Deutung gedeuteter Deutungen. Herausfordernd für Bildungsmedien bleibt dabei, dass Vielstimmigkeit nur ausgewählt erzählt werden kann.

Die Aufforderung zur Vielstimmigkeit und Nicht-Vereindeutigung steht darüber hinaus im Kontrast zu den begrenzten Ressourcen Zeit, Raum und Vorwissen der Kinder und Jugendlichen, sowie konträr zu dem, oftmals von Seiten der Schüler*innen, aber auch zum Teil von Seiten der Lehrkräfte formulierten Wunsch, nach eindeutigen Antworten. Für Bildungsmedien könnte aus dieser Umgangsweise resultieren, dass möglicherweise immer nur eine kleine Anzahl ausgewählter Bibelstellen, dafür differenziert und vielfältig auch in der Wahrnehmung von biblischen Unterschieden zu Parallelstellen, didaktisch thematisiert werden kann.

Herausfordernd an dieser Umgangsweise ist zudem, dass sie zu einer Haltung der Beliebigkeit gegenüber biblischen Texten führen kann, weil sie einerseits möglicherweise auf Seiten der Schüler*innen ihre Glaubwürdigkeit verlieren („Nur erfunden“), viele verschiedene Erzählweisen angesichts wenig Bibelkenntnis zudem verwirren können („Da gab es viele Geschichten, aber die waren so unterschiedlich, da hab ich mir keine gemerkt.“) und andererseits es ein äußerst anspruchsvolles Unterfangen ist, in einem Bildungsmedium, eine hermeneutische Herangehensweise an Bibelstellen zu entwickeln, die vor einer Beliebigkeit schützt („Man kann alles begründen und für alles Bibelverse anführen, wenn man möchte.“) und gleichzeitig Offenheit für Mehrdeutigkeit fördert. Zudem zeigt die Unterrichtspraxis, dass Schüler*innen oft zu einer Harmonisierung verschiedener Bibelstellen und damit Nivellierung der Unterschiede zwischen diesen neigen.

In der Beratungspraxis hat sich jedoch gezeigt, dass diese Umgangsweise 4 – in Ergänzung zu Umgangsweise 2 – eine sinnvolle Möglichkeit ist, in Kontexten mit Schüler*innen, die durch sehr biblizistisch geprägte Frömmigkeitstraditionen geprägt sind, in denen dem biblischen Text eine hohe Dignität zugesprochen wird und historisch-kritische Einordnungen teils als „Verwässerungen der biblischen Botschaft“ in Frage gestellt werden, antijüdische Narrative in biblischen Texten zu irritieren. Die historisch-kritische Einordnungen erreichen hier zum Teil zunächst keine Wirkung, weil ihnen die Plausibilität – im Gegensatz zum Bibeltext – abgesprochen wird. Die Umgangsmöglichkeit des Auslassens wird oft auch kritisch angefragt („Aber steht nicht doch in Bibel!“). Bibelimmanent die Vielstimmigkeit der biblischen Tradition aufzuzeigen, kann hier jedoch einen Anknüpfungspunkt bieten und auf einen Einwurf („Aber das steht doch in der Bibel“) die Perspektive darauf eröffnen, welche weiteren Bibelstellen möglicherweise einen Vers oder eine Erzählung differenzierter bewerten lassen (vgl. auch Fricke 2017).

Da Bildungsmedienproduzent*innen ihre Lehrwerke für unspezifische, sehr unterschiedliche Lerngruppen konzipieren, bietet sich – in Abhängigkeit von grundsätzlichen didaktischen Entscheidungen und Zielsetzungen – in antisemitismuskritischer Perspektive eine Kombination der vier Umgangsweisen in den Bildungsmedien an.

2.2 *Bildungsmedien als Ausdruck und Symptom einer antijüdischen christlichen Tradition*

Die Reaktion „Aber das steht doch in der Bibel...“ impliziert oftmals eine vermeintlich neutrale Haltung der Bibel gegen einen (kirchen-)politischen oder aktivistischen Anspruch einer antisemitismuskritischen Erzählart der biblischen Geschichten.

Mit der Begründung „Aber es steht doch so in der Bibel“ wird eine definierte Deutung der Erzählung als vermeintlich neutrale Nacherzählung des biblischen Textes behauptet, die dabei verkennt, dass jede Nacherzählung, aber auch schon jede Übersetzung, eine Deutung des Textes ist, die durch Perspektiven geprägt und durch eine lange antisemitische Traditionsgeschichte auch in antisemitische Narrative verstrickt ist.

Im jüdisch-christlichen Dialog und der antisemitismuskritischen Reflexion der christlichen Theologie und Religionspädagogik wurde neben dieser Grundeinsicht auch deutlich, dass es nicht nur eine Frage ist, wie mit biblischen Geschichten, die ein antisemitisches Potenzial aufweisen können, umzugehen ist, sondern, dass allein die Einordnung bestimmter Bibelstellen als „judenfeindlich“ schon ein Ausdruck einer antijüdischen Tradition sein kann.

Eine antisemitismuskritische Lesart der Text des Zweiten Testaments muss daher nicht nur hinterfragen, wie das, was in der Bibel steht, zu deuten und historisch-kritisch bzw. vor der biblischen Vielstimmigkeit einzuordnen oder wie damit theologisch verantwortet mit Blick auf das religionstheologische Verhältnis von Christentum und Judentum umzugehen ist, sondern *ob* das, was gedacht wird, was dort steht, wirklich in der Bibel steht. Das ist eine sehr viel grundsätzlichere Anfrage an biblische Texte, bevor dann ein antisemitismuskritischer Umgang mit ihnen in Bildungsmedien gefunden werden kann.

Es hat sich in jüdisch-christlich bzw. antisemitismuskritischer Forschung gezeigt, dass ein Antijudaismus zum Teil erst durch die Übersetzung eines Bibeltextes in ihn hineingetragen wird (vgl. exemplarisch Link 2021; Förster 2019; Förster 2021, Wengst 2016, S. 252–253). Zudem konnte gezeigt werden, dass Antijudaismus zustande kommt, weil die Texte des Zweiten Testaments bereits als Ausdruck von zwei getrennten religiösen Strömungen und nicht als jüdische Texte gelesen werden. Sogenannte „judenfeindliche Äußerungen“ werden zum Teil dualistisch zwischen einem vermeintlichen Christentum, welches das Judentum abwertet, verstanden und nicht als Ausdruck eines innerjüdischen Streites, indem sich bleibend jüdisch verstehende christusgläubige Menschen gegen andere jüdische Menschen abgrenzen (vgl. Schumacher 2024, 131–132 in Bezug auf Joh 8,44). Zudem erhalten sie ihr antijüdisches Potenzial, weil sei nicht vor dem Hintergrund der Hebräischen Bibel ausgedeutet werden (vgl. Schumacher 2024, S. 128–129 in Bezug auf Mt 27,25, der hier 1. Könige 2,33 als Paralleltext annimmt). Schließlich sind aber auch die zur Verfügung stehenden Hilfsmittel

wie Wörterbücher, historisch-kritische exegetische Kommentare im Kontext antisemitischer Traditionen zu verorten (Leutzsch 2019; Förster 2019; Förster 2021). Diese Einsichten gilt es zur größeren Kontextualisierung der Reaktion „Aber es steht doch so in der Bibel!“ zu beachten.

3. Herausforderungen einer antisemitismuskritischen Lesart der Texte des Zweiten Testaments

Auf der zweiten Sitzung der zwölften EKD-Synode 2015 in Bremen wurde in Auseinandersetzung über „Martin Luther und die Juden“ zum Reformationsjubiläum postuliert:

„Wir stellen uns in Theologie und Kirche der Herausforderung, zentrale theologische Lehren der Reformation neu zu bedenken und dabei nicht in abwertende Stereotype zu Lasten des Judentums zu verfallen. Das betrifft insbesondere die Unterscheidungen ‚Gesetz und Evangelium‘, ‚Verheißung und Erfüllung‘, ‚Glaube und Werke‘ und ‚alter und neuer Bund‘.“ (Evangelische Kirche in Deutschland 2015)

Von Bildungsmedien wird demnach erwartet, dass sie sich auf einen antisemitismuskritischen Weg der Erzählung biblischer Geschichten machen, die so zum Teil im Fachdiskurs noch nicht etabliert und umstritten sind.⁶ Bildungsmedien stehen demnach nicht nur vor der Aufgabe der didaktischen Reduktion auf begrenztem Platz, davor, didaktisch zu entscheiden, welche der in 2.1 skizzierten Umgangsweisen die für diese Erzählung und dieses Bildungsmedium die passende ist, sondern – angesichts der Ausführungen unter 2.2 – auch davor, dass das, was didaktisch elementarisiert werden soll, zum Teil erst theologisch entwickelt werden muss (vgl. Dihle 2023). Die Herausforderung, wie sie auf der zweiten Sitzung der zwölften Synode skizziert wurde, bleibt bestehen.

Zentral hierbei ist ein Verständnis für die identitätsstiftende Funktion des Antijudaismus im Christentum: Ein Beharren („Aber es steht doch so in der Bibel“) auf diesen Bibelstellen in einer antijüdischen Lesart macht hier möglicherweise deutlich, wie sehr diese antijüdische Darstellung trotz ihres antisemitischen

6 Dies berührt neben exegetischen Fragen auch systematisch-theologische. Es gibt einen fachlichen Dissens beispielsweise in Fragen, was aus der religionsgeschichtlichen Nähe von Judentum und Christentum theologisch folgt, was der Jude Jesus für christliche Christologie austrägt (vgl. exemplarisch Dausner 2024), wann Christentum und Judentum sich in eigenständige religiöse Traditionen teilten, welche Bedeutung die Hebräische Bibel für das Christentum hat, wie das Bundesgeschehen zwischen G*tt und Israel den Völkern zu verstehen ist (Hereinnahme, Erweiterung oder Neuer Bund). Dies fordert Schulbücher, die vor allem ein konsensuales Wissen als zu lernendes, orientierendes Schulwissen vermitteln, zusätzlich heraus.

Potenzials benötigt wird, um christliche Identität, die sich in den (vermeintlichen) Aussagen der biblischen Erzählungen ausdrückt, zu erzählen. Das unterscheidet den Umgang mit Bibelstellen mit antisemitischen Potenzial, mit Blick auf Erfahrungen aus Beratungsprozessen um Bildungsmedien, von dem Umgang mit anderen herausfordernden Bibelstellen. Hier wird von Seiten der Schulbuchautor*innen oder Verlage nicht mit dem Verweis darauf „Aber das steht doch in der Bibel“ auf Bibelstellen beharrt, mit denen sich beispielsweise gegen Frauenordination argumentieren ließe (z. B. 1. Kor 14,35).

Ein Grund dafür könnte sein: Vor dem Hintergrund eines verzerrt dargestellten Judentums lässt sich viel leichter erklären, was das vermeintlich Christliche ausmache, festgemacht vor allem an dem biblisch erzählten und gedeuteten Handeln und den Gleichnissen Jesu. Martin Rothgangel bezeichnet dies als „Kontrastidentität“ (Rothgangel 2002).

Damit geht es im Kern einer antisemitismuskritischen Erzählung der Texte des Zweiten Testaments nicht um ein bloßes Dazulernen von historisch kontextualisierenden Fakten oder an exegetischem Wissen. Es ist kein Additum, sondern eine existenzielle Aufgabe im Bemühen einer christlichen Identitätskonstruktion, die ohne die Abwertung des vermeintlich Anderen, oft in Form des vermeintlichen, homogenisierten und schubladisierten Jüdischen, auskommt.

4. Fazit

Aus der Feststellung in Bezug auf Bibelstellen mit antisemitischem Potenzial „Aber das steht doch in der Bibel“ kann – angesichts des Ziels antisemitismuskritische Bildungsmedien zu konzipieren – eine didaktische Frage werden, wie mit dem, was in der Bibel zu finden ist, umzugehen ist. Als Möglichkeiten wurden im Kapitel 2.1 erstens das Weglassen von Bibelstellen mit antisemitischen Potenzial, zweitens die historisch-kritische Kontextualisierung oder eine theologische Einordnung von Stellen mit antisemitischem Potenzial, um dieses Potenzial abzuschwächen bzw. nicht wirksam werden zu lassen, drittens das Ergänzen, Weiterschreiben und veränderte Perspektivieren der biblischen Geschichten, um das antisemitische Potenzial durch die Ergänzung weiterer Informationen auf der narrativen Ebene abzuschwächen, viertens das Aufzeigen innerbiblisch pluraler, sich teils widersprechender Bibelstellen, um das antisemitische Potenzial einzelner Bibelstellen durch ein Herausführen aus der Vereindeutigung zu entschärfen, vorgeschlagen. Alle vier Umgangsweisen lassen sich für ein antisemitismuskritisches Erzählen biblischer Erzählungen des Zweiten Testaments in Bildungsmedien gut begründen.

Die Ausführungen unter 2.2 haben jedoch deutlich gemacht, dass der Umgang mit dem Satz „Aber es steht doch in der Bibel!“ nicht nur eine didaktische Herausforderung ist. Vielmehr stellt eine antisemitismuskritische Lesart der

biblischen Texte der Evangelien diese sehr viel grundsätzlicher in Frage. Bestehende, vertraute Deutungen, Kernaussagen und Klänge einer Geschichte sind in antisemitismuskritischer Perspektive zum Teil ganz grundsätzlich zu irritieren, um zu entscheiden, ob und wie überhaupt eine Bibelstelle ein antisemitisches Potenzial aufweist und in welcher Form diese Bibelstelle in Bildungsmedien Eingang findet.⁷

Literatur

- Dausner, René W. (2024): Christologie diesseits und jenseits von Antisemitismus. In: Dausner, René/ Frevel, Christian: Schulter an Schulter. Stuttgart: Kohlhammer, S. 193–201.
- Dihle, Ariane (2023): Schulbücher als bleibende Herausforderung antisemitismuskritischer Religionspädagogik und Theologie. In: Evangelische Akademie zu Berlin (Hrsg.): Christliche Signatur des zeitgenössischen Antisemitismus (Fachtagung und öffentliche Podiumsveranstaltung der Evangelischen Akademie zu Berlin, 27. bis 29. Juni 2022). epd-Dokumentation 37/2023, S. 39–49.
- Dihle, Ariane (2024): Die Korrekturfunktion von Bildungsmedien. Skizze einer Sensibilisierung für den antisemitismuskritischen Umgang mit Bildungsmedien für den Religionsunterricht. In: Evangelische Theologie. 54. Jg. 3/2024, S. 190–201.
- Erlbaum, Shila (2024): Gedanken zur Tagung aus jüdischer Sicht. In: In: Evangelische Akademie zu Berlin (Hrsg.): Inventur. Schulbücher jüdisch-christlich bedenken. epd-Dokumentation 15/2024, S. 20–26, <https://www.eaberlin.de/akademie/archiv/dokumentationen/2024-15-epd-inventur-schulbuecher-juedisch-christlich-bedenken/> (Abfrage: 18.03.2025).
- Evangelische Kirche in Deutschland (Hrsg.) (2015): Beschlüsse. Kundgebung „Martin Luther und die Juden – Notwendige Erinnerung zum Reformationsjubiläum“. 2. Tagung der 12. Synode der EKD, 8. bis 11. November 2015, Bremen. https://www.begegnung-christen-juden.de/wp-content/uploads/2020/07/Texte-EKD_Beschluss_11_11_2015_Luther_und_Juden.pdf (Abfrage: 21.03.2025).
- Förster, Hans (2019): Kein Mordvorsatz der Pharisäer? In: Herder Korrespondenz 3/2019, S. 13–16.
- Förster, Hans (2021): Der lange Schatten eines ›Nazi-Professors‹. Überlegungen zum ThWNT und zu seinem Einfluss auf Übersetzungen. In: Kirche und Israel, 36/2021, S. 45–58.
- Fricke, Michael (2017): Fundamentalismus/Biblizismus, bibeldidaktischer Umgang. In: Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet www.wirelex.de. <https://bibelwissenschaft.de/stichwort/100261/> (Abfrage: 21.03.2025).
- Gautier, Dominik (2020): Irritierbarkeit. Eine theologische Überlegung zur kritisch-emanzipatorischen Religionspädagogik. In: Gärtner, Claudia/Herbst, Jan-Hendrik(Hrsg.): Kritisch-emanzipatorische Religionspädagogik. Diskurse zwischen Theologie, Pädagogik und Politischer Bildung. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 403–419.
- Gennerich, Carsten/Zimmermann, Mirjam (2020): Bibelwissen und Bibelverständnis bei Jugendlichen. Grundlegende Befunde – Theoriegeleitete Analysen – Bibeldidaktische Konsequenzen. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland (Hrsg.) (2011): Kompetenzen und Standards für den Evangelischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe I. Ein Orientierungsrahmen. EKD-Texte 111. https://www.ekd.de/ekd_de/ds_doc/ekd_texte_111.pdf (Abfrage: 21.03.2025).
- Kölsch-Bunzen, Nina (2022): Gut aufgestellt gegen Antisemitismus. Weinheim/Basel: Beltz, S. 31–34.

7 Mögliche Wege zur Irritation biblischer Texte werden exemplarisch im Aufsatz „Aber es steht doch so in der Bibel?“ – Konkretionen einer antisemitismuskritischen Arbeit mit Bibeltexten in Bildungsmedien“ in diesem Sammelband vorgeschlagen. Vgl. den Begriff der „Irritierbarkeit“ bei Gautier 2020, insb. S. 418–419.

- Leutzsch, Martin (2019): Wissenschaftliche Selbstvergötzung des Christentums: Antijudaismus und Antisemitismus im »Theologischen Wörterbuch zum Neuen Testament«. In: Gailus, Manfred/Vollnhals, Clemens (Hrsg.): Christlicher Antisemitismus im 20. Jahrhundert. Der Tübinger Theologe und »Judenforscher« Gerhard Kittel. Göttinger: V&R Unipress, S. 101–118.
- Levenig, Doreen (2023). Das christlich-jüdische Verhältnis im Wandel. Eine ethnographische Studie im katholischen Religionsunterricht der Sekundarstufe I (Masterarbeit), Universität Paderborn. <https://digital.ub.uni-paderborn.de/hs/content/titleinfo/7097047> (Abfrage: 21.03.2025).
- Link, Hans Georg (2021): „In der Nacht als er verraten ward...“ Antijudaismus im Kern evangelischer Abendmahlsliturgien. In: Kirche und Israel 36/2021, S. 142–155.
- Munzinger, Paul (2018): Wie viel Antisemitismus steckt in deutschen Schulbüchern? In: Sueddeutsche Online am 20. August 2018, abrufbar unter <https://www.sueddeutsche.de/bildung/unterricht-wie-viel-antisemitismus-steckt-in-deutschen-schulbuechern-1.4097881> (Abfrage: 18.03.2025).
- Rothgangel, Martin (2002): Von der Diagnose zur Therapie. Christliche Identität ohne Antijudaismus, in: Theo-Web 1/2002. <https://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2002-02/rothgangel2.pdf> (Abfrage: 21.03.2025).
- Schumacher, Thomas (2024): Exegese des Neuen Testaments angesichts des jüdisch-christlichen Dialogs. In: Rutishauser, Christian M./Schmitz, Barbara/Woppowa, Jan (Hrsg.): Jüdisch-christlicher Dialog. Ein Studienbuch für Lehre und Praxis. Tübingen: Mohr Siebeck/UTB, S. 124–139.
- Töllner, Axel (2022): Von christlichem Antijudaismus im modernen Antisemitismus. In: ZRGP 6/2022, S. 139–159.
- Wengst, Klaus (2016): Mirjams Sohn – Gottes Gesalbter: mit den vier Evangelisten Jesus entdecken. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Willems, Joachim (2012): Religion deuten lernen und religiös deuten lernen – Chancen von Jesus-Filmen im Religionsunterricht am Beispiel der Versuchung Jesu. In: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 11 (2012), H. 2, 143–167.
- Woppowa, Jan (2024): Religionspädagogik angesichts des jüdisch-christlichen Dialogs. In: Rutishauser, Christian M./Schmitz, Barbara/Woppowa, Jan (Hrsg.): Jüdisch-christlicher Dialog. Ein Studienbuch für Lehre und Praxis. Tübingen: Mohr Siebeck/UTB, S. 221–236.
- Zentralrat der Juden/Verband der Bildungsmedien/Kultusministerkonferenz (2024): Darstellung des Judentums in Bildungsmedien. Gemeinsame Erklärung und gemeinsame Empfehlungen des Zentralrats der Juden in Deutschland, des Verband Bildungsmedien und der Kultusministerkonferenz. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2024/2024_12_13-Darstellung-Judentum-in-Bildungsmedien.pdf (Abfrage: 21.03.2025).

„Aber es steht doch so in der Bibel!“ – Konkretionen einer antisemitismuskritischen Arbeit mit Bibeltexten in Bildungsmedien

Ariane Dihle und Juliane Ta Van

Im Aufsatz dieses Sammelbandes „Aber es steht doch so in der Bibel!“ – Grundlagen einer antisemitismuskritischen Umgangsweise mit biblischen Texten des Zweiten Testaments in Bildungsmedien“ wurden von uns vier grundsätzliche Möglichkeiten des Umgangs mit antisemitismusanchlussfähigen Erzählungen aufgezeigt. Diese waren eher allgemeiner und prinzipieller Art. Es wurden darüber hinaus antisemitismuskritische Kontextualisierungen der Aussage „Aber das steht doch in der Bibel!“ vorgenommen, insofern, als dass Antisemitismuskritik zu grundlegender Selbstreflexion und „Irritierbarkeit“ herausfordert (Gautier 2020).

Im vorliegenden Aufsatz sollen diese Kontextualisierungen durch Reflexionsfragen konkretisiert werden. Sie sollen den Reflexionsprozess unterstützen, der in Abhängigkeit von der Zielgruppe, auf die das Bildungsmedium ausgerichtet ist, sowie in Abhängigkeit der Lernziele unterschiedlich ausfallen kann. Die Konkretionen werden an spezifischen Beispielen illustriert, die nicht generell auf alle biblischen Texte so zu übertragen sind, aber für einen antisemitismuskritischen Umgang mit biblischen Texten des Zweiten Testaments exemplarisch sensibilisieren können.

Die Fragen markieren mögliche Straßen, die in antisemitismuskritischer Bibelarbeit begangen werden können, und zeigen damit mögliche vielfältige Herangehensweisen auf, sodass bei einer antisemitismuskritischen Verwendung von Bibelstellen aus unterschiedlichen Wegen ausgewählt werden kann – je nach Text, Lerngruppe, angestrebten Bildungsprozessen und -zielen.

Diese Anregungen sind stark von der gemeinsamen Arbeit mit anderen Menschen in antisemitismuskritischen Fortbildungen, Workshops und Gesprächen über Bildungsmedien geprägt¹ und reihen sich in die Vielzahl an jüngst erschienen Reflexionshilfen für die Erstellung von Bildungsmedien ein (z. B. Gesprächskreis Juden und Christen 2023; Dihle et al. 2024). Durch exemplarische Beispiele,

1 Zu nennen sind hier vor allem Christine Chiriac, Shila Erlbaum, Dominik Gautier, Milena Hasselmann, Marie Hecke, Kristina Herbst, Katharina von Kellenbach, Nina Kölsch-Bunzen, Nina Schmidt, Christian Staffa, Joachim Willems und Jan Woppowa.

die aufgrund ihres häufigen Vorkommens in Bildungsmedien beispielhaft ausgewählt worden sind, wird allerdings versucht, die oft eher abstrakt gehaltenen veröffentlichten Reflexionshilfen zu veranschaulichen.

An dieser Stelle geht es uns um ein Aufzeigen vielfältiger, exemplarisch konkretisierter Handlungsmöglichkeiten *für die Erstellung* von Bildungsmedien, um zu einer antisemitismuskritischen Darstellung biblischer Erzählungen des Zweiten Testaments zu kommen. Wir verzichten deshalb auf eine Darstellung konkreter Beispiele des bisher Erstellten. Aus unserer Sicht lenkt die Nennung konkreter Schulbuchbeispiele, an denen sich beispielsweise eine problematische Darstellung illustrieren ließe, schnell davon ab, dass sich bestimmte – hier zum Teil zur besseren Veranschaulichung pointiert skizzierte – Auslegungstraditionen viel häufiger finden, wenngleich auch in abgeschwächter Form, und nicht nur auf ein bestimmtes Lehrwerk beschränkt sind. Dies ist auch ein Grund, warum sie sich in Religionsbüchern finden und sowohl im Herausgeber*innenkreis und in der Verlagsredaktion als auch in den unterschiedlichen staatlichen und kirchlichen Zulassungsverfahren nicht auffallen.

1. Biblische Texte damals und heute

Im ersten Kapitel wird es um Gestaltungsfragen gehen, die eine Brücke zwischen der Entstehungszeit der biblischen Texte des Zweiten Testaments und der heutigen Zeit bauen sollen. Dabei sollen jeweils – um im Bild zu bleiben – die unterschiedlichen Landschaften an den Endpunkten der Brücke beleuchtet werden. Zunächst wird nach Konzepten und Begriffen gefragt und deren Bedeutungen damals und heute (1.1), danach wird nach den Verfasser*innen (1.2) und dem ursprünglichen Text (1.3) gefragt. Oft sind, wie sich zeigen wird, auf der Brücke Anpassungen vorgenommen worden, die heute den Text in unterschiedlichen Varianten präsentieren. Die nächsten beiden Fragen richten sich auf die Rezeption und das Verstehen der Texte, damals und heute, und fragen nach spezifischem Wissen, das z. B. den Schüler*innen nicht mehr zugänglich ist (1.4) und wie sie dieses erhalten könnten (1.5).

1.1 Welche Konsequenzen ergeben sich daraus, dass die biblischen Texte vor vielen Jahren in ganz unterschiedlichen Kontexten geschrieben worden sind? Was bedeuteten damals die genannten Begriffe? Was bedeuten sie heute?

Biblische Texte sind in anderen Zeiten, in anderen Gesellschaftsformen entstanden für Menschen, die in dieser Zeit und in diesen Formen lebten. Es sind Entwürfe und Konzepte, die auf geteilten Erfahrungen, Wissensbeständen und Verständnissen beruhen. Heutige Rahmenbedingungen für gesellschaftliches

Zusammenleben, die heute geteilten Erfahrungen und Wissensbestände sind von diesen sehr verschieden. Die den biblischen Texten zugrundeliegenden Verständnisse und Konzepte sind daher nicht einfach auf heutige Gesellschaften zu übertragen. Besondere Vorsicht ist geboten, wenn in den biblischen Texten Begriffe bzw. Konstrukte genutzt werden, die heutigen Lesenden bekannt vorkommen.² An dieser Stelle kann auf die Äußerung „Aber es steht doch so in der Bibel!“ reagiert werden mit: „Was steht denn so in der Bibel? Was bedeuteten die Äußerungen damals und was bedeuten sie heute?“ Mit Blick auf die Bildungsmedien kann weiterhin gefragt werden, ob die historischen Verständnisse den Schüler*innen und Lehrer*innen bekannt sind und sie verstehen, dass es nicht um dasselbe geht, auch wenn die Begriffe gleich klingen.

In antisemitismuskritischer Perspektive kann hier beispielhaft auf die Rede von „den Juden“ im Zweiten Testament eingegangen werden. Insbesondere im Johannes-Evangelium findet sich eine Vielzahl an Äußerungen, die oft als jüdenfeindlich gelesen werden (z. B. Joh 8,44) und eine antisemitische Wirkungsgeschichte aufweisen. Doch wer sind die im Johannes-Evangelium genannten „Juden“? Wird hier eine Aussage über eine gesamte Gruppe getroffen oder nur über einen konkreten Teil? Denn bei genauer Textbetrachtung ist die Bezeichnung „die Juden“ Thomas Schumacher folgend sehr polyvalent:

„Zunächst ist dieses Evangelium selbst als eine durch und durch jüdische Schrift wahrzunehmen. Dies spiegelt sich besonders deutlich darin, dass sämtliche Verwendungen der Begriffe ‚Israel‘ und ‚Israelit‘ positiv konnotiert sind und dass Jesus im Gespräch mit der Frau am Jakobsbrunnen die Aussage formuliert: ‚Das Heil kommt von den Juden‘ (Joh 4,22). [...] Diese schillernde Semantik wird vielleicht am deutlichsten, wenn die in Johannes 7,11 eingeführte Gruppe ‚der Juden‘ im weiteren Verlauf der Erzählung einer andere, ebenfalls als ‚die Juden‘ bezeichnete Gruppe gegenübergestellt wird (Joh 7,13): ‚Die Juden‘, also die zuerst genannte Gruppe von Menschen, die zum Laubhüttenfest versammelt sind, scheuen sich, öffentlich über Jesus zu sprechen – und zwar aus Angst vor ‚den Juden‘.“ (Schumacher 2024, S. 132)

1.2 *Wer hat den Text verfasst bzw. wem wird er zugeschrieben? In welchem Kontext wurde er verfasst? Gibt es eine Redaktionsgeschichte dieses Textes mit nachträglichen Einfügungen?*

Biblische Texte sind Texte, die eine bestimmte Funktion und Aufgabe hatten und über die Jahrtausende unterschiedliche Wirkungen entfalteten. Es waren in der Entstehungszeit Texte, mit denen unter konkreten Fragestellungen, Problemen

2 Dies gilt beispielsweise auch für Konzepte wie Ehe (vgl. 1. Kor 7) oder Homosexualität (z. B. Röm 1,26–27).

und Zielsetzungen gearbeitet wurde. Es waren Texte, die von Personen für konkrete Zeitgenoss*innen geschrieben wurden. Nicht erst bei den Übersetzungen in unterschiedlichste Sprachen sind Änderungen an diesen Texten erfolgt. Daher kann auf die Äußerung: „Aber es steht doch so in der Bibel!“ für die heutige Lektüre und Verwendung der Texte gefragt werden: „Warum steht es so in der Bibel? Was sollte wozu erreicht werden mit diesem Text?“

Als erstes Beispiel können hier die Äußerungen des Paulus zum Umgang mit der Beschneidung und der Speisegebote in der früh-christlichen Gemeinschaft angeführt werden, die im konkreten historischen Kontext des Apostelkonzils (Apg 15; Gal 2) zu sehen sind. Hierzu ist mit Julia Spichal auf den konkreten Kontext zu verweisen. Spichal bewertet die Darstellung des „Toraverständnis[ses] des Apostel Paulus“ dann als angemessen, wenn sie vor dem Hintergrund von Röm 9–11 gelesen und mit Blick auf den Sitz im Leben eingeordnet werden:

„Die Heidenmission wird als Hintergrund für die paulinischen Aussagen vom ›Ende des Gesetzes‹ ausdrücklich erwähnt. Die Darstellung verdeutlicht somit, dass Paulus damit die Toraobservanz nicht grundsätzlich in Frage stellt, sondern aussagen möchte, dass Heiden die Zeichen des Bundes, d. h. vor allem die Beschneidung, aber auch die Speisegebote und das Sabbatgebot nicht übernehmen müssen.“ (Spichal 2015, S. 285)

Als zweites Beispiel kann auf die Darstellung der Gegner Jesu in den biblischen Erzählungen hingewiesen werden, die in den Evangelien nicht selbst zu Wort kommen, sondern nur durch die christusgläubigen jüdischen Verfasser dargestellt werden. Außerbiblische Quellen zeichnen ein anderes Bild der Schriftgelehrten und Pharisäer (vgl. Spichal 2015, S. 281). Hier liegt eine verzerrte, parteiische Darstellung aufgrund eines konkreten innerjüdischen Konfliktes vor, die ein antijüdisches Potenzial in der Darstellung der Pharisäer aufweist (vgl. Töllner 2022). Das Wissen um diesen Entstehungskontext kann dazu führen, Passagen aus der Bibel über das Judentum zur Zeit Jesu differenzierter als parteiische Texte und nicht als historische Beschreibungen einzuordnen.

1.3 Steht der Text, so wie ich ihn kenne, wirklich in der Bibel? Welche anderen Übersetzungen gibt es? Worin unterscheiden sich diese Übersetzungen?

Biblische Texte sind Gebrauchstexte. Um diese verständlich zu halten, werden sie immer wieder übersetzt. Jede Übersetzung ist zugleich auch eine Interpretation, denn die Worte damals und heute haben, wie bereits dargestellt, unterschiedliche Bedeutungen. Bei biblischen Texten des Zweiten Testaments findet dies gleich mehrfach statt: Zum einen ist eine Übertragung und Interpretation zwischen etwa zwei Jahrtausenden vorzunehmen und zum anderen auch eine Übertragung und Interpretation in eine andere Sprache und Kultur. Darüber hinaus gibt es

auch in der Zeit der ersten Verbreitung der Texte schon mehrere Varianten,³ die teilweise Anpassungen oder auch Korrekturen beinhalteten. Daher lohnt sich ein Vergleich unterschiedlicher Varianten des Textes und auch der Übersetzungen biblischer Texte.

Idealerweise kann durch einen Vergleich solch verschiedener Bibelübersetzungen eine Irritation erfolgen, die auf die eigenen antijüdischen Narrative aufmerksam machen und zum Antisemitismuskritischen Nachforschen und Verlernen anregen kann. Allerdings hilft ein Vergleich nicht immer, weil aufgrund der Wirkmächtigkeit antijüdischer Traditionen alle oder zumindest die allermeisten Übersetzungen dieser antijüdischen Tradition folgen. Dies gilt nicht nur für die Übersetzung der Bibel nach Martin Luther, dessen (Proto-)Antisemitismus weithin auch über einen Fachdiskurs bekannt ist, sondern für viele Bibeln in der christlichen Tradition (vgl. exemplarisch Link 2021; Förster 2021; Förster 2019).

Die Reaktion auf die Aussage, es stünde so in der Bibel, könnte daher auch lauten: „Wo steht es so in der Bibel? In welcher Tradition steht diese Aussage so?“ Nicht immer ist dabei die textnahe Übersetzung die hilfreichste in Antisemitismuskritischer Perspektive, weil textnahe Übersetzungen den zeitlichen und kulturellen Graben zwischen Abfassung und Rezeption nicht (immer) überwinden können.

Als zentrale Beispiele mit entscheidenden Antisemitismuskritischen Übersetzungsveränderungen können die Auseinandersetzungen um beispielsweise Mt 27,25; 1. Thess 2,14–16; Eph 2,15 angeführt werden (Schumacher 2024, S. 128–138).

Ein Beispiel, an dem ein Übersetzungs-Vergleich tragfähig erscheint und er daher hier exemplarisch gezeigt werden kann, ist die unterschiedliche Übersetzung des Begriffs ‚telos‘ in Röm 10,4.

So heißt es in der Übersetzung der Einheitsbibel:

„Denn Ziel des Gesetzes ist Christus zur Gerechtigkeit für jeden, der glaubt.“

3 Ein Beispiel dafür ist Erzählung von Jesus und der Ehebrecherin (Joh 7,53–8,11), die, oftmals für protestantische Theologie zentral geworden, auch in Schulbüchern behandelt wird und in ihrer Erzählweise teilweise – neben anderen Herausforderungen – in der Gefahr steht, in antijüdischer Weise ein Zerrbild der jüdischen Gesellschaft und des Gesetzes zu zeichnen, indem Jesus hartherzigen Schriftgelehrten und Pharisäern gegenüber gestellt wird. Diese Erzählung findet sich in vielen wichtigen Handschriften des Johannes-Evangeliums nicht. Sie wird daher beispielsweise in der Basisbibel abgesetzt in Klammern und mit einem Hinweis am Textrand oder in der Bibel in gerechter Sprache nur in einer Fußnote erzählt (Vgl. Metzler/Kaita 2009, S. 102 f.). Dieser exegetische Kontext geht jedoch bei einem singulären Abdruck nur dieser Perikope oftmals verloren.

In der Lutherübersetzung:

„Denn Christus ist des Gesetzes Ende, zur Gerechtigkeit für jeden, der glaubt.“

Woraus in der Gute-Nachricht-Bibel wird:

„Denn seit Christus ist das Gesetz nicht mehr der Weg zum Heil. Vielmehr gilt jetzt: Alle, die im Glauben auf Christus vertrauen, werden vor dem Gericht Gottes als gerecht anerkannt werden.“

Und in der Basis-Bibel:

„Denn mit Christus ist das Ziel erreicht, um das es im Gesetz geht: Jeder, der an ihn glaubt, gilt vor Gott als gerecht.“

Das ‚telos‘ wurde in lutherischer Tradition oft als Absage an vermeintliche Werkgerechtigkeit verstanden. Allerdings

„hat die neuere Paulusforschung nun deutlich herausgestellt, dass jüdische Toraobservanz nicht mit Werkgerechtigkeit verwechselt werden darf. Vielmehr korrelieren jüdische Soteriologie und das rechtfertigungstheologische *sola gratia* darin, dass Sündenvergebung nie im menschlichen Tun wurzelt, sondern stets als Gnadenhandeln Gottes zu denken ist.“ (Schumacher 2024, S. 133).

So kommt Schumacher zu dem Schluss, es sei eine Fehldeutung, wenn Christus als das Ende des Gesetzes gedeutet werde:

„Vielmehr wäre bei der Übersetzung mit ‚Ziel‘ impliziert, dass die Christusbeziehung letztlich etwas realisiert, worauf auch das Gesetz angelegt war und ist, nämlich eine Vertiefung der Bundesbeziehung Gottes mit seinem Volk.“ (Schumacher 2024, S. 134).

Ein weiteres Beispiel, in dem durch Übersetzungen Antijudaismus in biblische Texte eingetragen wird, der nicht den biblischen Texten entsprechen muss, findet sich beispielsweise in der Auseinandersetzung um den Schabbat (Mt 12,14). Oftmals werden in Bildungsmedien die theologischen Auseinandersetzungen um den Schabbat unter Rückgriff auf die biblischen Erzählungen als Grund für die Kreuzigung Jesu angeführt. In antisemitismuskritischer Perspektive wird diese Erzählung dann manchmal historisch-kritisch eingeordnet, indem auf die Differenz zwischen Abfassungszeit der Evangelien und der Lebenszeit Jesu eingegangen wird. Dabei werden diese Passagen eingeordnet als polemischer

Ausdruck eines innerjüdischen Streites, der sich im Zuge der Heidenmission verschärft habe (vgl. Spichal 2015, S. 283–284), und von den Evangelisten auf die Zeit Jesu zurückprojiziert werde.

Der Exeget Hans Förster geht aber noch einen Schritt zurück. Er zeigt auf, dass diese Argumentation – Verstoß gegen Schabbatvorschriften als ein Grund der Kreuzigung Jesu – erst nach Martin Luther aufkommt (Förster 2019, S. 14). So heißt es bis heute in der Lutherübersetzung im Anschluss an eine Heilung am Schabbat: „Da gingen die Pharisäer hinaus und hielten Rat über ihn, dass sie ihn umbrächten.“ (Mt 12,14). Ein Übersetzungsvergleich ist mit Blick auf diese Bibelstelle wenig hilfreich. So wird Mt 12,14 in der Einheitsübersetzung folgendermaßen übersetzt:

„Die Pharisäer aber gingen hinaus und fassten den Beschluss, Jesus umzubringen.“

In der Übersetzung der Gute Nachricht Bibel heißt es:

„Da gingen die Pharisäer hinaus und beschlossen, dass Jesus sterben müsse.“

Etwas vorsichtiger formuliert die Basis Bibel:

„Da gingen die Pharisäer hinaus und überlegten, wie sie Jesus loswerden könnten.“

Förster schlägt jedoch eine andere Übersetzung vor: „Auf der Basis des griechischen Texts ist zu folgender Übersetzung zu raten: ‚Die Pharisäer aber gingen hinaus und berieten, wie sie Jesus loswürden.‘“ (Förster 2019, S. 14). „Loswürden“ impliziert keinen Mordvorsatz wie das Wort „umbrächten“. Förster argumentiert, erstens dass „aus dem Wortlaut der Vulgata, welche das griechische Verb *apollymi* mit *perdere* überträgt, keine ausdrückliche Tötungsabsicht abgeleitet werden kann“ (Förster 2019, S. 15). Zweitens sei das Wort hier nicht konkordant übertragen worden:

„Eine konkordante Übersetzung zeichnet sich durch folgendes Vorgehen aus: Ein griechisches oder hebräisches Wort im Ausgangstext wird, wenn möglich, mit ein und demselben deutschen Wort übertragen. Eben das Verb *apollymi*, das angeblich den Mordvorsatz der Pharisäer zum Ausdruck bringt, wird in Joh 6,39 für Jesu Verhalten verwendet und auch dort mit *perdere* in der Vulgata übertragen: ‚Das aber ist der Wille dessen, der mich gesandt hat, dass ich keinen von denen, die er mir gegeben hat, zugrunde gehen lasse, sondern dass ich sie auferwecke am Jüngsten Tag‘ (revidierte Einheitsübersetzung). Wenn man die beiden Stellen in Beziehung setzt, dann geht es beide Male darum, dass ein oder mehrere Menschen durch einen oder mehrere andere Menschen zur Seite gedrängt oder weggestoßen werden. Zu übersetzen, es sei

der Wille dessen, der Jesus gesandt habe, dass Jesus keinen von denen, die er Jesus gegeben habe, umbringe, ist schlicht absurd. Ebenso absurd ist es, in Mt 12,14 einen Tötungsbeschluss der Pharisäer in den Text hineinzutragen“ (Förster 2019, S. 15).

Hier wird deutlich, dass Übersetzungen immer auch dadurch geleitet werden, was die übersetzende Person in dem Text sieht. Dies ist ein Zirkelschluss: Antijüdische Theologie fördert antijüdische Übersetzungen der Bibel, die wiederum dann als Grundlage für die Legitimation antijüdischer Theologien herangezogen werden.

Um in diesem konkreten Beispiel aus diesem Kreislauf auszubrechen, würde ein Blick in die Konkordanz, anschließend an Förster, hilfreicher sein, als der Übersetzungsvergleich.

*1.4 Für wen wurde der Text geschrieben? Welches Wissen der Hörer*innen und Leser*innen setzt der Text voraus?*

Die ersten Leser*innen und Hörer*innen der Erzählungen um Jesus waren vor allem christusgläubige Jüdinnen*Juden. Die Botschaften konnten weitgehend an Vorwissen über jüdische Traditionen und die Kenntnis der Texte der Hebräischen Bibel anknüpfen, auch wenn sich bereits in den Evangelien zeigt, dass sich der vertraute Umgang mit jüdischen Traditionen von der erzählten Zeit Jesu hin zur Zeit der Abfassung der Evangelien auch in einem Wandel befindet (vgl. Mk 15,34 als ein Beispiel). Insbesondere die Art des Umgangs mit den Texten innerhalb des jüdischen Diskurses unterscheidet sich von dem heutigen Umgang, wenn sie in mehrheitlich christlich geprägten Diskursen erfolgt. Auf die bekannte Reaktion kann daher als Prüffrage folgen: „Für wen wurde der Text geschrieben? Welches Wissen der Hörer*innen setzt der Text voraus?“

Als ein Beispiel kann hier die Rezeption der sogenannten „Bergpredigt“, einer Sammlung von Lehrsätzen, die der Evangelist Matthäus zu einer Rede zusammenstellt, herangezogen werden. Diese Rede wird, in Analogie zu den Zehn Geboten an Mose, auf einem Berg lokalisiert. In der Bergpredigt finden sich Jesu Auslegungen der Tora. Diesen Auslegungen steht die programmatische Vorrede der Geltung des Gesetzes voran:

„Ihr sollt nicht meinen, dass ich gekommen bin, das Gesetz oder die Propheten aufzulösen; ich bin nicht gekommen aufzulösen, sondern zu erfüllen. Denn wahrlich, ich sage euch: Bis Himmel und Erde vergehen, wird nicht vergehen der kleinste Buchstabe noch ein Tüpfelchen vom Gesetz, bis es alles geschieht. Wer nun eines von diesen kleinsten Geboten auflöst und lehrt die Leute so, der wird der Kleinste heißen im Himmelreich; wer es aber tut und lehrt, der wird groß heißen im Himmelreich.“ (Mt 5,17–19 in der Lutherübersetzung)

Nun legt Jesus im Folgenden die Tora, wie im Judentum üblich, aus: Es ist eine Erklärung eines jüdischen Lehrers, wie sie vielfach von jüdischen Lehrer*innen erfolgt. Dabei gibt es um ein Ringen um die Aussagen der Tora mit dem Abwägen und Anbieten verschiedener Erklärungen und der Gewichtung, Verknüpfung und Auslegung der als miteinander verbunden betrachteten einzelnen biblischen Verse. Am Beispiel der Auslegung des Gebotes der Nächsten- und Feindesliebe lässt sich das zeigen. Jesus sagt bei Matthäus in der Lutherübersetzung: „Ihr habt gehört, dass gesagt ist: ‚Du sollst deinen Nächsten lieben‘ und deinen Feind hassen. Ich aber sage euch: Liebt eure Feinde und bittet für die, die euch verfolgen“ (Mt 5,43–44). Diese Sätze könnten nicht-jüdische Kinder so verstehen, als gäbe es im Judentum ein generelles Gebot, die Feinde zu hassen und im Christentum hingegen die Aufforderung, Feinde zu lieben. Sie könnten Jesus als zentrale Gründungsfigur des Christentums sehen, der im Gegensatz zum Judentum seiner Zeit stand und eine neue Religion vertrat. Die skizzierte mögliche Deutung dieser Verse würde dann dieses Bild ergänzen, festigen oder begründen, wenn ihnen nicht gleichzeitig das Wissen zur Verfügung stünde, dass Jesu Bergpredigt ein Beispiel für eine jüdische Debatte um die Auslegung der Tora ist.

Die Sachinformationen könnten darauf verweisen, dass Jesus als jüdischer Lehrer die Tradition der Tora und der jüdischen Schriften auslegt und sich innerhalb der jüdischen Tradition möglicherweise auf Ex 23,4–5; Sprüche 24,17; Sprüche 25,21 und zentral Lev 19,18 bezieht, indem er diese Aussagen für seine Jünger*innen bündelt und auslegt. Dieses zusätzliche Wissen kann einen vorschnellen Dualismus („Im Judentum sei es so und im Christentum sei es im Gegensatz dazu so“) vermeiden. Die Bibel in gerechter Sprache übersetzt daher Mt 5,43–44 so:

„Ihr habt gehört, dass Gott gesagt hat: Liebe deine Nächste und deinen Nächsten und hasse die feindliche Macht. Ich lege das heute so aus: Begegnet denen, die euch Feindschaft entgegenbringen, mit Liebe und betet für die, die euch verfolgen.“

Diese Übersetzung ist zwar entfernter vom Urtext formuliert, macht aber für heutigen Hörer*innen stärker deutlich, was gemeint war. Sie ist damit ein Beispiel dafür, dass die textnaheste Übersetzung nicht immer die beste Übersetzung in antisemitismuskritischer Perspektive ist.

Ein weiteres Beispiel illustriert den Moment, in dem auf der anderen Seite der Brücke – bei den heutigen Hörer*innen – die Erzählung antijüdisch wirkt, weil das notwendige Wissen, über das erste Rezipient*innen noch verfügten, nicht mehr geteilt wird. Deutlich wird dies am Beispiel der Rezeption der Zachäus-Geschichte aus dem lukanischen Sondergut (Lk 19). So gibt es eine Erzählweise dieser Geschichte, die im Kern die nicht antijüdische Botschaft hat: Jesus wendet sich Außenseitern und Ausgegrenzten zu. Diese Botschaft wird aber zum Teil insofern in antijüdischer Weise erzählt, durch die Behauptung Zachäus würde

aufgrund des jüdischen Reinheitsgesetzes ausgegrenzt, da er als Zöllner mit den heidnischen Römern paktiere und dadurch unrein werde. Jesus als Überwinder des Gesetzes gezeichnet, den Reinheitsgebote angeblich nicht kümmern, stifte damit Gemeinschaft, weil er sich dem als unrein angesehenen Zachäus zuwende. Eine Erzählweise, die sich heutigen Hörer*innen wahrscheinlich vertraut anfühlt und ohne weitere Informationen logisch klingt, sich jedoch ursprünglichen Adressat*innen nicht unbedingt und eindeutig nahelegt. Sie ist nur eine Deutung und keine (vermeintlich) neutrale Darstellung und Erklärung der Perikope, die aber für eine antijüdisch wirkende, protestantische Selbstkonstruktion mit Blick auf protestantische Freiheit genutzt werden kann. Jesus wird durch diese Erzählweise fälschlicherweise zum Protestanten, der sich von Werkgerechtigkeit und Gesetzlichkeit abgrenzt.

Den möglichen Grund der gesellschaftlichen Abgrenzung von Zachäus in seiner kultischen Unreinheit zu sehen, kann antijüdisch wirken, weil hierbei das Gesetz verzerrt dargestellt wird, indem verkannt wird, dass kultische Unreinheit immer zum menschlichen Leben dazugehört und durch kultische Reinigungsrituale wieder hergestellt werden kann (vgl. Levine 2021, S. 834–836). Damalige Hörer*innen wussten, dass kultische Unreinheit zwar aus der Gemeinschaft im Tempel ausschließt, nicht aber zwingend aus der sozialen Gemeinschaft, das heißt, sie führt nicht zur sozialen Ächtung.

Darüber hinaus muss bei der Erklärung durch religiöse Regeln immer mitbedacht werden, dass gelebte Religiosität zu allen Zeiten sehr viel heterogener und vielfältiger ausgelebt wurde, als es schriftliche Überlieferungen religiöser Regeln nahelegen (vgl. Henze et al. 1997, S. 128): Also auch wenn normativ aufgeschriebene Regeln sozialen Ausschluss durch rituelle Unreinheit festlegen würden, so kann – damals wie heute – davon ausgegangen werden, dass innerhalb sozialer Gemeinschaften Menschen sich unterschiedlich stark daran hielten beziehungsweise diese Regeln unterschiedlich ausdeuteten und interpretierten. Damit würde diese Erklärung nicht nur ein Zerrbild des Gesetzes darstellen, das antijüdisch wirken kann, sondern auch das Judentum zur Zeit Jesu homogenisieren, Handeln religiöser Menschen essentialisieren und damit ein generell problematisches Verständnis von Religion transportieren.

Die skizzierte Lesart nimmt darüber hinaus die Erzählung nicht ernst: Zachäus verhält sich ungerecht der Bevölkerung gegenüber und arbeitet mit der Besatzungsmacht zusammen. Viele jüdische Menschen zur Zeit Jesu erhoffen sich ein Ende der römischen Fremdherrschaft. Anstößig am Verhalten von Jesus ist dann nicht die vermeintliche theologische Missachtung des Gesetzes, sondern es ist politisch und menschlich, jenseits von religiösen Vorschriften, anstößig: Zachäus ist oberster Zollpächter und er ist auf Kosten der Bevölkerung reich geworden (Lk 19,2), indem er dieser mehr als den von Rom vorgegebenen Zoll abnimmt. Denn Zöllner mussten einen bestimmten Zollsatz an Rom abführen; wenn Zachäus dennoch reich ist, das wäre unsere Schlussfolgerung, musste er deutlich mehr

nehmen. Jemand, der mit anderen zusammenarbeitet, die unterdrücken, und jemand, der andere bestiehlt und betrügt, grenzt sich selbst durch sein Fehlverhalten aus der Gemeinschaft aus und wird nicht durch (vermeintliche oder tatsächliche) Unreinheit aus der Gemeinschaft ausgegrenzt (Levine 2021, S. 836). Dies wird explizit durch die Äußerung Jesu in der Geschichte deutlich: „Denn der Menschensohn ist gekommen, um zu suchen und zu retten, was verloren ist.“ (Lk 19,10 in der Luther-Übersetzung). Der Kern der Geschichte ist demnach nicht: Jesus wendet sich den von der Gesellschaft Ausgegrenzten zu, sondern eher: Jesus gibt Menschen eine zweite Chance und hilft auch denen, die sich falsch verhalten, sich zu bessern und somit wieder Teil der Gesellschaft zu werden. Demnach muss sich nicht nur die Gesellschaft ändern, sondern vor allem Zachäus.

In dieser Lesart kann mit der Zachäus-Geschichte in Bildungsprozessen nicht gegen Mobbing im Klassenraum gearbeitet werden (Jesus wendet sich Ausgeschlossenen zu), sondern diese Deutung würde dann eine Aufbereitung nahelegen, die auch dazu beiträgt, dass sich heutige Hörer*innen und Leser*innen mit der Gesellschaft um Zachäus identifizieren, die Jesu Verhalten ungerecht findet – analog zu den Ersthörer*innen: Alle würden gerne Jesus um sich haben, aber Jesus geht gerade zu dem Menschen, der sich absolut falsch verhält.

Ein drittes Beispiel dafür, wie sich die Lesart biblischer Geschichten ändert, wenn man von der Grundannahme ausgeht, dass das Zweite Testament ein weitgehend von christusgläubigen Juden verfasstes Buch ist, in dem Erzählungen aus einem weitgehend jüdischen Umfeld aufgenommen worden sind, ohne die in ihrer Abfassungszeit pluralen Einflüsse aus dem römisch-hellenistischen Umfeld auszublenden (vgl. Schumacher 2024, S. 138), ist die Erzählung vom „Barmherzigen Samariter“ (Lk 10,25–37). Diese Erzählung wird in Bildungsmedien oft aufgegriffen. Die antijüdischen Fallstricke liegen in der Erzählung dieser Parabel auf mehreren Ebenen: Hier ist einmal der Beginn der Parabel, der in der Basis-Bibel-Übersetzung, heißt: „Da kam ein Schriftgelehrter und wollte Jesus auf die Probe stellen. Er fragte ihn: ‚Lehrer, was soll ich tun, damit ich das ewige Leben bekomme?‘“ (Lk 10,25). Hier wird der Gesprächseinstieg unter jüdischen Gelehrten so eingeführt, dass die Frage des Schriftgelehrten, wenn er und Jesus als Antagonisten gegenübergestellt würden, als Fangfrage gedeutet werden könnte: Dem Schriftgelehrten ginge es dann nicht um eine inhaltliche Auseinandersetzung, sondern darum, dass er hofft, Jesus sage etwas Falsches oder etwas, das gegen ihn verwendet werden könnte. Im *Neuen Testament jüdisch erklärt* heißt es: „Indem er Jesus auf die Probe stellt, nimmt der Gesetzeslehrer die Rolle Satans ein (Lk 4,12).“ (Kraus et al. 2021, S. 147). Das mag auf einer Ebene der Erzählanlage des Evangelisten plausibel sein, auf der Ebene der narrativen Erzählung könnte man aber fragen: Wenn Jesus und der Schriftgelehrte nicht antagonistisch gegenübergestellt würden, sondern als zwei Gelehrten der gleichen Sache, und wenn man davon ausgeht, dass der Schriftgelehrte Jesus als Rabbi inhaltlich herausfordern

möchte – im Sinne dessen, dass er prüfen möchte, ob Jesus inhaltlich Tragfähiges zu sagen habe und man ihn als Gesprächspartner ernstnehmen könne –, liest sich der Einstieg in die Erzählung anders.

Dazu passt die Antwort Jesu mit einer Frage, die einen Dialog über die Tora eröffnet und damit den Raum des jüdischen theologischen Denkens Jesu verdeutlicht (Lk 10,26–28). Auf die konkretere Nachfrage „Wer ist denn mein Nächster?“ (Lk 10,29), antwortet Jesus mit der Parabel vom Barmherzigen Samariter. In einer antijüdischen Auslegung dieser Parabel ist es wieder das Gesetz, genauer das Reinheitsgebot, das eine Hilfeleistung durch die ersten beiden Figuren, Priester und Levit, verhindert und damit unmenschlich wirkt. Dagegen wird *im Neuen Testament jüdisch erklärt* eingebracht:

„Entgegen der weitverbreiteten Ansicht gehen der Priester und der Levit nicht wegen ritueller Unreinheit an dem Verletzten vorbei. Tobit (1,16–20) und Josephus (Apion. 2,30,211) bezeugen das starke jüdische Bedürfnis nach der respektvollen Behandlung Verstorbener. [...] Leviten ist der Kontakt mit Leichen nicht verboten. Dafür, dass die rituelle Reinheit hier nicht im Mittelpunkt steht, spricht auch, dass der Priester nicht nach Jerusalem hinaufzieht, wo Unreinheit ihn von der Teilnahme am Tempeldienst ferngehalten hätte, sondern ‚aus der Stadt hinab[zieht]‘ (Lk 10,31 [...])“ Der Priester und der Levit stehen also nicht für Angelegenheiten der kultischen Reinheit, sondern der jüdischen Gemeinschaft: Juden gehörten damals wie heute grundsätzlich zu einer von drei Gruppen: Priestern (kohanim), die von Aaron abstammten, Leviten, die sich auf Levi (Aarons Vorfahr) zurückführen, und Israeliten, die von anderen Nachfahren Jakobs abstammen. Die Erwähnung der beiden ersten Gruppen geht der dritten voraus. Das Gleichnis schockiert dadurch, dass die dritte Person hier nicht der erwartete Israelit ist, sondern der unerwartete Samaritaner, ein Gegner der Juden.“ (Kraus et al. 2021, S. 147)

Der Neutestamentler Ruben Zimmermann umreist die Gruppe der Samaritaner*innen folgendermaßen:

„Die Samariter:innen waren zunächst eine Sondergruppe innerhalb des Judentums. Zum Bruch kam es erst durch den Bau des zweiten Tempels (vgl. Esr 4,4–24; Flav. Jos. Ant. 11,19f.) und der Gründung eines eigenen samaritanischen Heiligtums auf dem Garizim bei Sichem in späten 4. Jhd. v. Chr. (Flav. Jos. Ant. 11,321–325). Seit der Zerstörung dieses Heiligtums durch den jüdischen Hasmonäer-König Johannes Hyrkanus im Jahr 128 v. Chr. (Flav. Jos. Ant. 13,254–256) herrschte offene Feindschaft zwischen Juden und Samariter:innen. Die Quellen berichten immer wieder von Auseinandersetzungen (Flav. Jos. Ant. 12,156; 13,74–79) [...]“ (Zimmermann 2023, S. 302)

Weiter beschreibt Zimmermann die emotionale Achterbahnfahrt der Hörer*innen der Parabel sehr anschaulich so:

„Versuchen wir, uns einen Moment in die vermutlich jüdischen Ersthörer:innen der Parabel hineinzusetzen. Sie hörten das tragische Schicksal von einem Juden, der unter die Räuber gefallen war. Er ist schwer verletzt. Man weiß nicht, ob ihm noch geholfen werden kann. Doch wie durch Zufall naht die Rettung in Gestalt von zwei prominenten Vertretern der Glaubensgemeinschaft. Wir atmen erleichtert auf. Sicher werden sie helfen. Doch im Erzählverlauf wird diese Hoffnung jäh enttäuscht. Ohne Nennung von Gründen gehen die beiden weiter. Ein unbegreiflicher Skandal. Als dritte Person erscheint nun ausgerechnet ein ‚verfemter Dissident aus Samarien‘, von dem keinerlei Hilfe zu erwarten ist. Streng genommen fällt dieser nicht einmal unter die Kategorie des Nächsten, wenn wir sie als Volksgenossen deuten. Jetzt ist der Verletzte ganz verloren. Doch mindestens ebenso überraschend: Ausgerechnet der Samariter greift nun helfend ein und wird zum Lebensretter. Die jüdischen Hörenden müssen irritiert sein. Sie werden mit einer doppelt verdrehten Welt konfrontiert. Beide Handlungen, die der Nicht-Helfenden, wie auch die des helfenden Samariters durchkreuzen auf provokante Weise die alltagsweltliche Erfahrung und Erwartung.“
(Zimmermann 2023, S. 316)

Es geht in dieser Erzählung also wie bei Zachäus nicht um eine kritische Auseinandersetzung mit Reinheitsvorschriften, die (angeblich) vom mitmenschlichen Handeln ablenken, auch nicht um eine vermeintlich christliche Zuspitzung der Feindesliebe, denn dann hätte mit Zimmermann in der Erzähllogik zum Aufbau eines Vorbildes eher eine jüdische Person einer Person aus Samarien helfen müssen (vgl. Zimmermann 2023, S. 299), und ebenso nicht um eine antiklerikale Stoßrichtung im Sinne von religiösen Würdenträger*innen, die eher redeten als wirklich helfen würden, denn dann hätte ein einfacher jüdischer Laie als dritte Figur erzählerisch ausgereicht (vgl. Zimmermann 2023, S. 298–299), auch die Verbindung von Lev 19,18 und Dtn 6,5 ist im jüdischen Diskurs zur Zeit Jesu nicht ungewöhnlich (Lk 10,27) (vgl. Zimmermann 2023, S. 298), sondern es geht um das Tun, durch das jemand – ungeachtet aller Zugehörigkeiten – zum Nächsten wird (vgl. Zimmermann 2023, S. 315). Wenn dies als Kern der Geschichte erzählt wird, kann mit dieser Geschichte keine christliche Selbstidealisierung (in Bezug auf die vermeintliche Religion der Nächstenliebe oder der Freiheit) auf Kosten des Judentums profiliert werden. Sie kann damit aber auch ohne Anschlussfähigkeit an Antijudaismus ertragreich für Bildungsprozesse werden. So erzählt, stünden eher Fragen im Mittelpunkt, warum das Gute manchmal nicht getan wird oder warum ‚wir Christ*innen‘ – in Identifikation analog zu den Ersthörer*innen mit dem Levit und Priester – vorbeigehen und ‚uns‘ nicht anrühren lassen – statt diese Ignoranz auf vermeintlich ‚Andere‘, die vorbeigehen, zu schieben.

Ein viertes, etwas anders gelagertes Beispiel, das aber auch häufig in Bildungskontexten Verwendung findet, ist das Zerreißen des Vorhangs im Tempel in der Sterbestunde Jesu. In einer antijüdischen Deutung wird dieses Zerreißen des Vorhangs im Tempel als Zeichen für das Ende des Judentums gedeutet. Der Vorhang markiert den Zugang zum Allerheiligsten, zu dem nur der Hohepriester Zugang hatte, und dies einmal im Jahr, am Versöhnungstag Jom Kippur. Wenn nun aber berücksichtigt wird, dass Jesus und seine Anhänger*innen jüdisch waren und keine neue Religion gründen wollten, dann ergibt diese Deutung wenig Sinn. Vielmehr wird das Ereignis des Todes Jesu hier für jüdische Hörer*innen positiv durch das Wissen um die Bedeutung der Handlung im Tempel an Jom Kippur gedeutet. Durch eine andere Übersetzung, die der Text nahelegt, kann das deutlich werden, wie der Neutestamentler Klaus Wengst schreibt:

„Die traditionelle Auslegung dieser Stelle hat eine stark antijüdische Ausrichtung. Man sah in dem in ihr Erzählten nicht nur ein Vorzeichen für die etwa 40 Jahre später erfolgende Zerstörung des Tempels, sondern auch für das Ende des Judentums und seiner religiösen Institutionen überhaupt. Die Grundlage dafür wird schon in der Übersetzung gelegt. Üblicherweise wird übersetzt, dass der Vorhang »entzweiriss« oder »zerriss«, wie vorher im Synhedrium der Hohepriester sein Gewand »zerriss« (14,63). Aber dort steht ein ganz anderes Verb. Das hier gebrauchte Verb hat die Grundbedeutung »spalten«. Es begegnet im Markusevangelium noch in der Erzählung von der Taufe Jesu, wonach er sieht, wie der Himmel »sich spaltete«, »sich zerteilte« im Sinne von »sich öffnete« (1,10). Auch jetzt, beim Vorhang im Tempel, geht es um Öffnung, nicht um Zerreißen. Der Vorhang vor dem Allerheiligsten wurde nur einmal im Jahr geöffnet, am Versöhnungstag. Dann ging der Hohepriester hinein und sprengte dort das Blut desjenigen der beiden Böcke von 3. Mose 16, der geschlachtet wurde, auf den Deckel der Bundeslade und sprach den Namen Gottes aus. Damit erwirkte er für Israel Vergebung der Sünden von Gott, Versöhnung vonseiten Gottes mit seinem Volk. Wenn nun beim Tode Jesu der Vorhang sich wunderbar zerteilt und sich so das Allerheiligste öffnet, wird mit dem Tod Jesu verbunden, was das offene Allerheiligste bewirkt: Versöhnung. Mit Jesu Tod »öffnet« Gott sein Versöhnungshandeln auch für die Völker. Eine solche Deutung – die Öffnung zu den Völkern hin – legt der gleich folgende Vers des Markusevangeliums nahe. So ergibt sich für das Verständnis der Aussage, dass der Vorhang im Tempel sich zerteilte: Nicht das Allerheiligste und mit ihm das Judentum werden durch den Tod Jesu disqualifiziert, sondern der Bezug auf das offene Allerheiligste qualifiziert den Tod Jesu als Versöhnungsgeschehen, als Versöhnungshandeln Gottes auch gegenüber den Völkern.“ (Wengst 2016, S. 252–253)

Diese vier sehr ausführlichen Beispiele können zeigen: Eine Antwort auf die Aussage „Aber das steht doch in der Bibel...“ kann manchmal sein: „Steht das da wirklich oder hast du es über eine Auslegungstradition immer in die Geschichte hineingelesen? Welches Verhältnis zwischen Judentum und Christentum setzt die Erzählweise voraus? Wäre die Deutung für die ersten Hörer*innen auch sinnvoll?“

*1.5 Was brauchen die Kinder und Jugendlichen in der Übertragung des biblischen Textes, um die Kontexte wieder zu hören? Über welches Weltwissen verfügen Kinder und Jugendliche, die diesen Text heute hören, nicht – im Gegensatz zu früheren Hörer*innen, sodass es eingebracht werden müsste, um der Aussage des Textes zur Geltung zu verhelfen?*

In 1.4 wurde als eine Strategie für eine antisemitismuskritische Lesart der biblischen Texte des Zweiten Testaments gezeigt, dass historische Kontextualisierungen helfen können, biblische Erzählungen – wie die Parabel vom Barmherzigen Samariter oder die Erzählung von Zachäus – anders zu lesen und ihnen damit dann einen anderen Aussagekern zuzusprechen. Ankerpunkt ist hierbei der veränderte Deutungshorizont, der das Judentum und Christentum, anders als heute, nicht als zwei voneinander getrennte religiöse Traditionen wahrnimmt. Antijüdische Lesarten der Bibelstellen nach 1.4 bedürfen aber in ihrer antisemitismuskritischen Erzählung nicht zwingend einen historischen Kontext. Sie müssen nur ohne antijüdische Brille, ohne christliche Überlegenheitshermeneutik gelesen werden, um ohne antijüdische Elemente erzählt zu werden. Anders stellt es sich unter der hier aufgestellten Frage in 1.5 dar: Es gibt Bibelstellen, die, wenn sie antisemitismuskritisch erzählt werden sollen, immer auch auf eine Kontextualisierung durch historische Informationen und damit eine historisch-kritische Einordnung angewiesen ist und nicht primär aus sich heraus verändert gelesen und erzählt werden können.

Die Relevanz der Fragen in 1.5 können anhand der Kreuzigungserzählung verdeutlicht werden. Hörer*innen und Leser*innen der Kreuzigungserzählungen im ersten Jahrhundert nach Jesu Tod wussten, dass die Kreuzigung eine römische Tötungsart von politischen Aufführern und Rebellen und Sklaven war, die zur Abschreckung im Römischen Reich praktiziert worden ist. Im Gegensatz dazu wäre eine Vollstreckung eines Todesurteils durch ein jüdisches Gericht durch Steinigung oder Enthauptung geschehen (vgl. Theißen/Merz 2023, S. 479–480). Auch die selbst innerhalb des biblischen Kanons unterschiedlichen Darstellungen des Verhörs widersprechen den Quellen zu jüdischer Gerichtsbarkeit: So finden Kapitalprozesse bei Tag im Tempel und nicht nachts im Haus des Hohepriesters statt, sind Prozesse an Rüst- und Feiertagen nicht gestattet, darf ein Todesurteil nicht noch am selben Tag getroffen werden (vgl. Theißen/Merz 2023, S. 468). Auch das dürfte damaligen jüdischen Hörer*innen und Leser*innen bekannt

sein und in der Zeit, zu der die Evangelien verfasst worden sind, deutlich gemacht haben, dass an dieser Stelle keine historischen Wahrheiten zum zeitlichen Ablauf der Karwoche berichtet werden.

Für heutige christliche Kinder und Jugendliche bedarf es einer Kontextualisierung der biblischen Texte, da ihnen in der Regel das Wissen über Kreuzigungen als Todesstrafe im Römischen Reich oder über die jüdische Gerichtsbarkeit vor 2000 Jahren fehlt.

Auch Sachkenntnis zur Entstehungszeit der biblischen Erzählungen kann für das Verständnis der Passionsgeschichten hilfreich sein. Die Texte der Evangelien entstehen zu einer Zeit unter der Herrschaft des Römischen Reiches nach der Zerstörung des jüdischen Tempels durch die Römer um 70 n. Chr.

Katharina von Kellenbach präzisiert die Situation der Verschriftlichung wie folgt:

„Zu einer Zeit, als die frühchristlichen Gemeinden verfolgt wurden und es brandgefährlich war, sich zu einem Heiland zu bekennen, der von Pontius Pilatus als Aufständischer gekreuzigt worden war. Es war eine Frage des Überlebens, zu betonen, dass Pontius Pilatus keine Schuld an Jesus fand. [...]“ (von Kellenbach 2024, S. 32).

Es findet also eine historisch nicht plausible Schuldverschiebung von Rom nach Jerusalem statt. Daher wird zum Teil in der Forschung die These vertreten, dass der Prozess vor dem Synedrium von den Evangelisten zur Entlastung der Römer rein erfunden wurde (vgl. Theißen/Merz 2023, S. 468). Die Todesart Kreuzigung und auch das Urteil „INRI – Jesus von Nazareth, König der Juden“ machen deutlich, dass historisch vor allem politische und nicht primär theologische Gründe der Pharisäer und Anhänger des Herodes (also etwa die vermeintlich ‚falsche‘ Auslegung der Tora durch Jesus oder die Heilungen am Schabbat) zur Kreuzigung Jesu führten: Der bejubelte Einritt nach Jerusalem und die sogenannte „Tempelaustreibung“, in der die Evangelisten erzählen, wie Jesus im Tempel randaliert und für Unruhe und Aufruhr sorgt (Mk 11,15–19; Mt 21,12–17; Lk 19,45–48; anders zeitlich positioniert: Joh 2,13–17), konnten von den damaligen Hörer*innen als Infragestellung der Autorität und Macht des Kaisers, als Gefährdung des Zusammenlebens, gar, aus Perspektive des Römischen Reiches, als Aufruf zum Aufstand verstanden werden (vgl. Theißen/Merz 2023, S. 471). Insbesondere da die Evangelien erzählen, dass Jesus zum jüdischen Pessachfest, dem Fest der Befreiung bzw. des Exodus des jüdischen Volkes aus der ägyptischen Versklavung in Jerusalem eintritt und sich wie ein König bejubeln ließ (vgl. Mk 11,1–10; Lk 19,28–40; Joh 12, 12–19). Dazu gehört das Wissen, dass an Pessach Pontius Pilatus seinen Amtssitz von Caesarea nach Jerusalem verlegte und er alle Soldaten zusammenzog, weil bis zur Zerstörung des Tempels Jüdinnen*Juden von überall her nach Jerusalem zum Pessachfest pilgerten. So war die Stadt viel voller und unruhiger als sonst und auch die römischen Wachen in besonderer

Alarmbereitschaft, auch aus Angst vor einem symbolischen Akt des Aufstandes an Pessach, als Fest der Befreiung aus Ägypten. All diese Aspekte können in einer antisemitismuskritischen Absicht, die argumentativ dem G*ttesmordvorwurf vorbeugen möchte, in eine Erzählung der biblischen Texte hineinerzählt werden oder diese durch historisch-kritische Informationen ergänzen, um das, was in der Bibel steht, verständlicher zu machen.

Die Kreuzigungserzählung hat hohes Potenzial, antijüdisch und antisemitismusanschlussfähig erzählt zu werden. Ja, es steht so in der Bibel. Hier kommt es nun sehr darauf an, das Wissen zur Einordnung (Entstehungskontext) und zum Verständnis des Textes bereitzuhalten, damit auch heutigen Leser*innen und Hörer*innen, vor allem aber den Schüler*innen, die Bedeutung der Erzählung und ihre Wirkungsgeschichte verständlich wird. Denn die Fehlinterpretation bildet die Grundlage für den G*ttesmord-Vorwurf.⁴

2. Ernstnehmen der biblischen Vielstimmigkeit

Im Artikel „Aber es steht doch so in der Bibel!“ – Grundlagen einer antisemitismuskritischen Umgangsweise mit biblischen Texten des Zweiten Testaments in Bildungsmedien“ wurde die Möglichkeit diskutiert, Texte nicht aufzunehmen, wenn deren antisemitismusanschlussfähige Deutungen nicht einfach eingeordnet werden können. Es stellt sich nun die Frage, welche Texte aufgenommen werden können und wenn, wie dann eine Vielstimmigkeit gelingt, die wir als einen Lösungsweg vorschlagen. Im Folgenden werden wir uns vor allem mit Texten beschäftigen, die wir bereits im vorangegangenen Kapitel 1 historisch-kritisch und hermeneutisch eingeordnet haben.

Wichtig dabei ist auch den Charakter der biblischen Erzählungen für Kinder zu verdeutlichen: Sie sind keine historischen Tatsachenberichte, keine journalistischen Berichterstattungen, sondern Glaubenszeugnisse.

4 In diesem Text wird der Begriff G*tt nicht vollständig ausgeschrieben. Man könnte diese Schreibweise über die jüdische Tradition begründen, in der der Name G*tttes aus Respekt nicht ausgesprochen wird. Da G*tt zudem eher die Berufsbezeichnung und nicht der Name G*tttes ist, soll der Asterisk* auf die Unverfügbarkeit G*tttes verweisen: G*tt ist mit menschlichen Begriffen nicht zu fassen und nicht zu beschreiben. G*tt entzieht sich menschlicher Festlegungen – diese Vielfalt G*tttes kann durch die Schreibweise, die von der Orthografie abweicht und sich eines ‚Sonderzeichens‘ bedient, unterstrichen werden.

2.1 Welche Geschichten aus der Bibel werden zur Erzählung ausgewählt? Können sie erzählt oder sollten sie historisch-kritisch eingeordnet erklärt werden? Wie können ihre Erzählaussagen weniger vereindeutigt werden?

Es kann biblische Geschichten geben, die für heutige Leser*innen und Hörer*innen nur im Modus eines distanzierten Erzählens und gleichzeitigen Erklärens oder Dekonstruierens beispielsweise durch Infotexte und Aufgabenstellungen oder des stark veränderten Erzählens sinnvoll bearbeitet werden können, weil sie in einer reinen Nacherzählung missverständlich sind und kaum ohne antisemitisches Potenzial direkt nacherzählt werden können.

Um im Kontext der Passionserzählungen zu bleiben, soll die sogenannte „Tempelaustreibung“ als weiteres Beispiel besprochen werden (Mk 11,15–19; Mt 21,12–17; Lk 19,45–48; Joh 2,13–17). Von der sogenannten „Tempelaustreibung“ erzählen alle Evangelisten. Bei den Synoptikern ist sie in die Ereignisse der Karwoche eingereiht. In einer häufigen Erzählweise wird die sogenannte „Tempelaustreibung“ – sehr stark paraphrasiert – so erzählt: Jesus reicht es mit den religiösen Vorschriften seiner Zeit, ihn stört das Geld im Tempel, die Kapitalisierung des G*tteshauses und die unehrliche Zusammenarbeit mit den Römern, er randaliert wütend im Tempel. Daher möchte die religiöse Elite, die sich in ihrem Geschäftsmodell und ihrer Macht bedroht fühlt, Jesus verhaften lassen. Manchmal wollen sich auch die Händler im Tempel, um ihren Gewinn gebracht, an Jesus rächen. Diese Geschichte hat eine besondere Brisanz zum einen, weil hier ein ganz unerwartetes und anderes Bild des sonst oft als besonnen dargestellten Jesus gezeigt wird und sie damit Aufmerksamkeit erregt: Jesus ist in dieser Lesart über die Missstände in seiner Religion so zornig, dass er ausnahmsweise wütend wird: Jesus wird dann zum Rebellen, inneren Kritiker seiner Religion – mit diesem Zorn über Missstände in der eigenen Religion können sich viele andere, christliche Personen heute auch identifizieren und knüpfen an diese Erzählung an. Zum anderen entwickelt die Geschichte eine Brisanz, weil sie für mindestens zwei antisemitische Narrative Material anbieten kann: So gibt es erstens ein antisemitisches Narrativ, welches das Judentum – fälschlicherweise – mit Reichtum und unehrlichem Geld verknüpft sieht. Diese Lesart missachtet, dass das Geldwechseln im Tempel unabdingbar war, damit Jüdinnen*Juden aus aller Welt mit unterschiedlichen Währungen dort ihr Opfer bringen konnten. Zweitens wird mit dieser oben skizzierten Erzählweise in Bildungsmedien, nach der die Verhaftung Jesu Folge einer Rache der jüdischen Händler*innen sei, die durch die sogenannte „Tempelaustreibung Jesu“ Einkommensausfälle hätten oder befürchteten, das antisemitische Narrativ der vermeintlich jüdischen Rache genährt.

Das antisemitische Narrativ der vermeintlich jüdischen Rache fußt auf einer missverstandenen Talionsformel. Hier wird dann die Talionsformel („Auge um Auge, Zahn um Zahn“, Ex 21,23–25) nicht als gewaltbegrenzender, gerechter

Ausgleich – im Sinne von zivilrechtlichen Schadensersatzansprüchen und Ausgleichszahlungen – eingeführt, sondern in einen angeblichen Gegensatz zu vermeintlich christlicher Feindesliebe gestellt (vgl. Petzel/Reck 2021, S. 24–26).

Ein einfaches Lesen und Nacherzählen der sogenannten „Tempelaustreibung“, wie sie in den synoptischen Evangelien erzählt und in manchen Bibelübersetzungen noch zugespitzt gedeutet wird, bietet damit in mindestens zweifacher Hinsicht antisemitismusanschlussfähiges Material, das damit heutige – auch säkulare – antisemitische Narrative erheblich stärken kann.

Auch hier finden wir die Erzählung in der Bibel: „Aber das steht doch in der Bibel“ – *Stimmt!* Allerdings bedarf sie einer historischen Kontextualisierung: Es ist davon auszugehen, dass alle Evangelien, die in den biblischen Kanon aufgenommen worden sind, nach der Zerstörung des Tempels durch die Römer um 70 n. Chr. verfasst worden sind. Diese Tempelzerstörung war eine Katastrophe, war doch der Tempel Zentrum des jüdischen Glaubenslebens und seine Zerstörung Ursprung einer langen Auseinandersetzung darüber, was ein Judentum ohne Tempel sein kann: Vor diesem Hintergrund kann die sogenannte „Tempelaustreibung“ als prophetische Rede zur Unterminierung dessen gelesen werden, wer Jesus in der Deutung der Evangelisten ist (etwas verkürzt gesagt: der neue Tempel), aber auch als Ankündigung und Erklärung dessen, was in der Realität der Evangelisten geschehen ist. Sie ist dann nicht einfach Kritik Jesu am Opferkult, „kein Umsturzversuch, sondern eine prophetische Zeichenhandlung zur Bekräftigung der Tempelweissagung“ (Theißen/Merz 2023, S. 481).

Die Erzählung der sogenannten „Tempelaustreibung“ im Kontext des Pessachfestes kann eine historisch schlüssige Erklärung bieten, warum Jesus als Unruhestifter durch Pontius Pilatus verurteilt und gekreuzigt wird: Unruhestiftung im Tempel wird sanktioniert (von Kellenbach 2024, S. 31).⁵ Sie so in die Passionserzählung mit hinein erzählt, wirkt sie entkräftend gegen den G*ttesmordvorwurf. Sie kann darüber hinaus eine politische und soziale Erklärung anbieten, warum ein Teil der Stadtbevölkerung in der Erzählung der Evangelisten Jesus kritisch gegenübersteht: Nicht, weil sie von einer vermeintlichen jüdischen Elite aufgehetzt worden wäre, wie der Evangelist Markus erzählt (Mk 15,11) und wie es anschlussfähig an antisemitische Verschwörungserzählungen sein kann, sondern aus möglicher Existenzangst, lebte doch ein Teil der Stadtbevölkerung vom Tempelkult und den vielen pilgernden Menschen von überall her (vgl. Theißen/Merz 2023, S. 473; 484). Randalen zu Pessach im Tempel hätte bedeuten können, dass die römischen Befehlshaber dieses Pilgerfest nicht mehr dulden würden.

5 Vgl. dagegen Gerd Häfner „Und wenn Jesus eine Aktion im Tempel ausgeführt hätte, wie sie das Markusevangelium schildert, dann wäre er unmittelbar festgesetzt worden. Denn ganz sicher hätte dies zu einem Tumult im Tempelareal geführt, dem die in der Burg Antonia stationierten Truppen nicht zugesehen hätten.“ (Häfner 2009, S. 44). Häfner hält dies darüber hinaus für unplausibel, weil anders als bei anderen politischen Rebellen die Anhänger*innen Jesu verschont und nicht mitverhaftet werden (Häfner 2009: 42–43).

Auf einer theologischen Ebene hilft diese Erzählung zudem, das Sich-Opfern Jesu zu verstehen: Um der Auferstehung willen, die heilsgeschichtlich zentral ist, musste Jesus sterben, und deshalb deutet von Kellenbach die Erzählung der Tempelaustreibung unter anderem so:

„Jesus war kein passives Opfer, sondern hat sich aktiv geopfert. Dieser Unterschied ist in der englischen und lateinischen Sprachen – allerdings nicht im Deutschen – schon sprachlich deutlich: *victima* und *sacrificio*. [...] Das Opfer als *sacrifice* entscheidet sich aktiv zur Hingabe, was allein auf die Passionsgeschichte zutrifft. Jesus war kein Opfer einer Verschwörung. Er hat seine Festnahme mit einer ‚Tempelreinigung‘ provoziert, wohl wissend, dass diese Aktion während des Passahfestes, dem Gedenken an die Befreiung Israels aus der Versklavung, hoch-explosiv war und zu seinem Arrest führen musste.“ (von Kellenbach 2023, S. 29)

Je nach Zielgruppe und des möglichen Umfangs der Darstellung der Passionserzählungen kann es nicht das Ziel sein, die Passionserzählung mit allen möglichen Deutungsoptionen aufzuladen, mögliche Deutungen zu deuten, zu dekonstruieren und zu erklären. Aber wenn sie thematisiert wird, dann sollte es ein Ziel sein, eine Vielzahl an Deutungshorizonten anzubieten und die Darstellung nicht auf eine womöglich an antisemitische Narrative anschlussfähige Deutung zu verengen.

2.2 Welche Geschichten aus der Bibel werden zur Erzählung ausgewählt? Welche biblischen Geschichten können noch dazu erzählt werden, um ein vielstimmiges Bild zu zeichnen?

Wenn in Bildungsmedien die sogenannte „Tempelaustreibung“ dargestellt wird, dann gehören zur Vielstimmigkeit die weiteren Erzählungen zum Tempel. Zum Beispiel wird bei Lukas erzählt, wie Jesus schon als Kind im Tempel war (Lk 2,22–39; Lk 2,41–52) und wie er in der Karwoche dort jeden Tag lehrt (Lk 31,37 f.). Auch endet das Lukas-Evangelium mit dem Verweis auf die Jünger*innen im Tempel (Lk 24,53). Der Tempel nimmt hier eine positive Zentralstellung ein: Der Tempel ist zentraler Ort religiöser Praxis und steht in den Erzählungen des Lukas-Evangeliums nicht in der Kritik. Dies unterstreicht auch die Geschichte vom „Scherflein der Witwe“ (Lk 21,1–4; M 12,41–44), in der eine arme Witwe, die ihr Geld im Tempel für ein Opfer einsetzt, von Jesus zum Vorbild für seine Jünger*innen hervorgehoben wird (vgl. von Kellenbach 2024, S. 32): Das Aufnehmen dieser Erzählung – beispielsweise ergänzend zur sogenannten „Tempelaustreibung“ – macht allein auf biblischer Ebene, ohne historisch-kritische Kontextualisierung, deutlich, dass Jesus in der sogenannten „Tempelaustreibung“ nicht zwingend das Geld im Tempel kritisiert (vgl. von Kellenbach 2024, S. 31–32).

Auch mit einem Blick in den biblischen Text ohne Heranziehen von historischen Informationen kann, um beim Beispiel der Passionserzählung zu bleiben, herausgearbeitet werden, dass theologische Gründe nicht zentral für eine Anklage Jesu sind (vgl. Theißen/Merz 2023, S. 480). So erzählen die synoptischen Evangelien davon, wie „einige der Pharisäer und Anhänger Herodes“ (Mk 12,13) zu Jesus geschickt werden, um ihn nach der Legitimität der Steuerzahlung zu fragen (vgl. Mk 12,13–17; Mt 22,15–22; Lk 20,20–26). Nach der Darstellung durch die Evangelisten hoffen sie, ihn durch diese politische Frage in den Fokus der römischen Herrscher zu rücken (Mk 12,13) (vgl. Theißen/Merz 2023, S. 470–471). Hier wird durch die biblische Erzählung deutlich, dass vermeintliche theologische Differenzen in der Auslegung der Tora nicht allein den Tod Jesu begründen, sondern ausschließlich Pontius Pilatus als Teil der römischen Herrschaft das Todesurteil aussprechen und vollstrecken konnte.⁶ Andernfalls ergibt diese Art der Fangfrage keinen vollständigen Sinn.⁷ Es müsste dabei zusätzlich bedacht werden, dass theologische Differenzen – wie es die Erzählung der Bibel nahelegt – ein Grund für die Ablehnung Jesu gewesen sein können, aber – im Sinne eines vielstimmigen, nicht eindeutigen Erklärkontextes – nicht der Grund für seine Verhaftung und Hinrichtung gewesen sein müssen: Theologische Differenzen und daraus resultierende Spannungen treten heute wie damals in allen religiösen Traditionen auf, im Kontext der römischen Besatzung, die den *pax romana* sichern wollte, können hiermit aber andere Sorgen (wie das Verbot der Religionsausübung, dann wäre Jesu Auslieferung vor allem unter der politischen Herrschaftssituation durch die Römer erklärbar: besser einer würde ausgeliefert, als alle Jüdinnen*Juden müssten unter den Konsequenzen leiden) verknüpft sein.

Ein anderes Beispiel sind die Streit- und Schulgespräche zwischen Jesus und den Schriftgelehrten. Hierbei wird oft eine konfrontative Gegenüberstellung erzählt. Dabei wird oftmals nicht berücksichtigt, dass in den biblischen Texten eine verzerrte, einseitige Darstellung der Pharisäer stattfindet (vgl. Spichal 2015, S. 282–283; Hasselmann 2024, S. 25). Hilfreich könnte hier sein, in Bildungsprozessen auch auf die Nähe hinzuweisen (vgl. Spichal 2015, S. 283): Das gemeinsame Essen und Einladen (Lk 7,36) und auch die häufigen Synagogenbesuche Jesu und

6 Inwieweit jüdische Gerichtsbarkeit Todesurteile aussprechen durfte, ist in der Forschung umstritten (vgl. Häfner 2009, S. 37–38; vgl. beispielsweise die Steinigung des Stephanus in Apg 7,54–60). Nicht umstritten allerdings ist, dass die Kreuzigung eine eindeutig römische Tötungsart war.

7 Auch diese Geschichte birgt die Gefahr ein antisemitisches Potenzial zu entfalten, versucht doch vermeintlich auch hier jüdische Elite ihre Macht auszuüben und die römischen Machthaber, die formal die Macht haben, in ihren Entscheidungen zu manipulieren; doch kann sie im Modus des Erzählens eines Glaubenstextes, der keine historische Wirklichkeit wiedergibt, möglicherweise das Bild von Gründen der Verhaftung Jesu irritieren (vgl. weiterführend von Kellenbach 2022).

seiner Schüler*innen; auch die Vielzahl an Streitgesprächen, die in der Bibel überliefert sind, können ein Indiz für eine große Nähe zwischen Pharisäern und der Gruppierung um Jesus sein.

Die Aussage „Aber das steht doch in der Bibel“ muss dann erweitert werden um die Frage: „Aber was steht noch in der Bibel? Welches Bild wird von Jesus und seiner Haltung zum Judentum seiner Zeit erzeugt, wenn ich nicht nur diese biblischen Erzählungen in Bildungsmedien erzähle, sondern auch weitere als Ergänzung? Wie muss ich das Repertoire an Ereignissen, die beispielsweise für die Kar-Woche erzählt werden, erweitern, um den antijüdischen Bildern entgegenzuwirken?“

2.3 *Wie wird G*tt in der Botschaft Jesu dargestellt?*

Es gibt ein antijüdisches christliches Selbstverständnis, in dem nicht die Kontinuität des einen G*ttes Israels gezeigt wird, zu dem Jesus betete und zu dem daher auch Christ*innen beten dürfen, sondern in dem mit Blick auf Jesus betont wird, er bringe ein Evangelium, eine frohe Botschaft der Freiheit und Liebe und eröffne eine ganz neue Beziehung zu G*tt. In dieser verzerrten Darstellung ist der G*tt des Ersten Testaments ein G*tt der Rache und Vergeltung, der die strenge Einhaltung des Gesetzes einfordert, und der G*tt des Zweiten Testaments ein liebender G*tt der Gnade, der sich den Menschen vergebend zuwendet. Dieser Dualismus ist nicht sachgerecht. Jegliche Vereinfachung G*ttes entspricht nicht der biblischen Darstellung, weder im Ersten noch im Zweiten Testaments. Das kann an bekannten Geschichten, die gerne auch in religiösen Bildungsprozessen eingesetzt werden, exemplarisch z. B. zum Dualismus ‚Rache – Vergebung‘ gezeigt werden: G*tt schützt Kain, nachdem dieser Abel erschlagen hat (Gen 4,15), G*tt sichert am Ende der Arche-Noah-Erzählung zu, trotz Fehlverhaltens der Menschen keine Sintflut mehr zu schicken (Gen 8,21), G*tt gewährt die Vergebung, um die Mose während der Wüstenwanderung für das Goldene Kalb bittet (Ex 32,14).

Gleichzeitig ist die Botschaft Jesu keine reine Botschaft der Liebe, er denkt ganz in jüdischer Tradition die Gerechtigkeit G*ttes mit der Barmherzigkeit zusammen: Jesus fordert zur Verhaltensänderung, zu Umkehr und Buße auf (z. B. Mk 1,15; Lk 19,10), er formuliert eine starke Auslegung der Tora in der Bergpredigt (Mt 5–7) und ein Großteil der Evangelien ist Gerichtspredigt. Jesus kündigt ein Gericht an, von dem es in der Lutherübersetzung heißt: „Der Menschensohn wird seine Engel senden, und sie werden sammeln aus seinem Reich alle Ärgernisse und die, die da Unrecht tun, und werden sie in den Feueröfen werfen; da wird sein Heulen und Zähneklappern.“ (Mt 13,41–42) Die Erzählung vom reichen Mann und dem armen Lazarus (Lk 16,19–31) passt auch nicht in ein fälschlich konstruiertes Bild eines Jesu, der vor allem von G*ttes Liebe, Gnade

und Vergebung spreche.⁸ Eine solche Darstellung Jesu verzerrt einerseits die biblische Erzählung und transportiert ein pädagogisch intendiertes Bild Jesu, das aber andererseits in seiner Selbstidealisation („Christentum als Religion der Liebe und Vergebung“) auch antijüdisch wirken kann, indem es Jesus aus dem Judentum abhebt, verbesondert und die Ambivalenz und Vielstimmigkeit des G*ttbildes dualistisch versucht unsachgerecht zu vereindeutigen, indem es auf zwei Religionen aufgeteilt wird.⁹

Die Frage ist dann also, ob diese Erzählungen, die einen vielfältigeren Deutungsraum eröffnen, stärker als bisher in Bildungsmedien für religiöse Bildungsprozesse in antisemitismuskritischer Absicht vorkommen sollten. Dafür spräche, dass damit der vermeintliche Dualismus zwischen Ersten und Zweitem Testament aufgebrochen würde.

Dagegen spricht allerdings, dass Bildungsmedien immer für eine anonyme, breite Zielgruppe erstellt werden, deren Vorwissen und Resonanzräume nur allgemein antizipiert werden können: Wenn eine Person für eine bekannte Lerngruppe eine Erzählung konzipiert, kann sie im Erzählen beobachten, wie das Erzählte wirkt und ggf. im Anschluss aufkommende Ängste oder Sorgen der Kinder auffangen. Nun aber für eine anonyme Gruppe geschrieben, die religiöse Sozialisation, die religiösen Erfahrungen nicht kennend, muss jeder Satz auf vielfältige Resonanzräume geprüft sein. Es erzählt sich nicht so leicht auch von

8 Manchmal wird dieses Bild dadurch verstärkt, dass Jesus zugeschrieben wird, eine besondere G*ttbeziehung eröffnen, indem er G*tt mit „Abba/ Vater“ anrede. „Vater“ ist eine im Judentum zur Zeit Jesu, aber auch bis heute, gebräuchliche Anrede Go*ttes. Sie drückt zunächst erst einmal kein besonderes, zwingend christologisch zu deutendes Verhältnis zwischen Jesus und G*tt aus. Norbert Reck und Paul Petzel stellen die These auf, dass die Anrede „möglicherweise ein bewusstes Gegenstück zum im Römischen Reich verbreiteten ‚Zeus, pater‘ [war]. Mit dem Ausdruck ‚Abba, pater‘ antworteten wahrscheinlich Christen aus anderen Völkern im griechischen Kulturraum auf die Frage, wer denn ihr Gott sei: der Gott Israels.“ (Petzel/Reck 2021, S. 20).

9 Nachdenkenswert an der Beobachtung, wie Jesu Lehre auf Grundlage der ausgewählten Bibelstellen in Bildungsmedien zum Teil zu einer reinen Lehre der Nachsicht, Vergebung und Liebe wird, erscheint, dass hierbei das Argument „Aber es steht doch in der Bibel“ in Bezug auf die Gerichtspredigten Jesu oftmals nicht angeführt wird. Das Weglassen dieser Erzählungen in Bildungsmedien für Kinder wird hier ohne Sorge vor Verfälschungen der biblischen Botschaft praktiziert. Es kann dafür – wie grob skizziert – didaktisch insbesondere in der Gestaltung von Bildungsmedien gute Gründe geben und dieser Umgang des Weglassens durchaus angemessen sein. Dass diese guten Gründe aber in Bezug auf Bibelstellen mit antisemitischem Potenzial in den Beratungsprozessen nicht immer gesehen werden und eine Sorge vor der Verfälschung der Bibel durch Auslassen oder Anders erzählen formuliert wird, legt hier nahe, dass die Funktion des Antijudaismus auch in der christlichen Identitätskonstruktion liegt – und nicht in Unwissenheit oder in dem Anspruch möglichst bibelnah zu arbeiten.

dem Jesus, der von einem richtenden G*tt erzählt, von Heulen und Zähneklappern, wenn nicht gewusst wird, was aus dieser Geschichte in der pädagogischen Arbeit gemacht wird und auf welche Resonanzräume er bei den Kindern trifft.

Dennoch kann der Anspruch Jesu an Verhaltensänderungen und sein Rückbezug und die Verkörperung der Tora mit seinem Leben verdeutlicht werden, um keine implizite Abwertung durch Kontrastierung (Gesetz und Evangelium) in Bildungsmedien zu vermitteln. Über eine veränderte Übersetzung des Wortes Tora kann in antisemitismuskritischer Weise an dieser Stelle sinnvoll nachgedacht werden: Oft wird dabei die Tora als Gesetz verstanden und bezeichnet damit nicht nur die fünf Bücher Mose, was die Tora im engeren Sinne wäre, sondern meint die gesamte Hebräische Bibel. Norbert Reck und Paul Petzel machen hier darauf aufmerksam:

„Schon die Übersetzung von *toráh* mit ‚Gesetz‘ ist in Frage zu stellen. Das hebräische Wort ist von einem Verb mit der Grundbedeutung ‚weisen‘ gebildet. So bedeutet *toráh* in erster Linie ‚Weisung‘ – Weisung zum Leben des Volkes Gottes. Selbstverständlich gehören dazu auch Gebote und Rechtsvorschriften (im Sinne einer rechtsstaatlichen Ordnung), aber nicht als Gängelung, sondern als Ausdruck von Gottes Hilfe zu einer gelingenden Lebensführung.“ (Petzel/Reck 2021, S. 174)

3. Fazit

Die verschiedenen Fragestellungen, die in den vorhergehenden Ausführungen exemplarisch konkretisiert und dadurch erläutert worden sind, können helfen, zu einer antisemitismuskritischen Darstellung biblischer Texte des Zweiten Testaments zu kommen. Nicht alle Fragestellungen lassen sich auf jeden Text anwenden, doch kann ihr Durchgang sinnvoll sein, um das eigene Bild von dem, was in der Bibel steht, zu irritieren. Die Aussage „Aber das steht doch in der Bibel“ kann damit zu einer differenzierteren Frage werden: „Steht das da wirklich so, wie ich denke, in der Bibel? Kann man das auch anders lesen? Wie ist das zu verstehen und warum steht das so in der Bibel? Was steht noch in der Bibel?“ Diese Fragen können dazu einladen, die biblischen Texte noch einmal anders, ohne antijüdische Brille, zu lesen. Das ist ein herausfordernder Prozess. Dieser Prozess bietet eine hohe Fehleranfälligkeit, weil er in der Gefahr steht, zum einen in der Vermeidung von Absetzungen, Differenzen zwischen Judentum und Christentum zu nivellieren, zum anderen über die starke Betonung des Jude Seins Jesu und seiner Anhänger*innen Einflüsse aus römisch-hellenistischen und sogenannten „heidenchristlichen Kontexten“ zu übersehen (vgl. Schumacher 2024, S. 138) oder darüber hinaus antisemitismuskritische Deutungen biblischer Erzählungen ebenso eindimensional festzulegen, wie es häufig bei Deutungen mit antisemitischem Potenzial geschieht, die nicht einmal als Deutungen wahrgenommen

werden, weil sie so etabliert sind. Oft ist es nicht eindeutig. Der Prozess einer antisemitismuskritischen Lesart biblischer Erzählungen – wie er in diesem Beitrag dargelegt worden ist – eröffnet vielmehr Mehrdeutigkeiten und zeigt den Bedarf nach ergänzenden Fragen: Was steht noch in der Bibel? Warum? Welche Deutungen sind noch möglich?

2000 Jahre christlicher Antijudaismus und Profilierung auf Kosten des Judentums sind nicht leicht zu verlernen. Es führt jedoch kein Weg daran vorbei, den im Sinne einer wissenschaftlichen Redlichkeit im Umgang mit den biblischen Texten des Zweiten Testaments beschrittenen Weg weiter zu gehen, vor allem im Angesicht der antisemitischen Wirkungen christlicher Narrative auf die Wahrnehmung von Jüdinnen*Juden bis heute (vgl. Staffa 2018; Töllner 2022) und angesichts eines christlichen Religionsunterrichts, der in eben diesen Traditionen steht und diese immer wieder, auch trotz aller kirchenpolitischen Absichtserklärungen gegen antijüdische Theologie, aufs Neue an die nachwachsenden Generationen weitertradiert.

Literatur

- Dihle, Ariane/Gautier, Dominik/Herbst, Kristina/Schmidt, Nina/Staffa, Christian/Ta Van, Juliane (2024): Die Repräsentation des Judentums in Schulbüchern und anderen Unterrichtsmaterialien. Ein antisemitismuskritischer Fragenkatalog zur Verbesserung der Darstellungen. In: Evangelische Akademie zu Berlin (Hrsg.): Inventur. Schulbücher jüdisch-christlich bedenken. epd-Dokumentation 15/2024, S. 46–54.
- Gautier, Dominik (2020): Irritierbarkeit. Eine theologische Überlegung zur kritisch-emanzipatorischen Religionspädagogik. In: Gärtner, Claudia/Herbst, Jan-Hendrik (Hrsg.): Kritisch-emanzipatorische Religionspädagogik. Diskurse zwischen Theologie, Pädagogik und Politischer Bildung. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 403–419.
- Förster, Hans (2019): Kein Mordvorsatz der Pharisäer? In: Herder Korrespondenz 3/2019, S. 13–16.
- Förster, Hans (2021): Der lange Schatten eines ›Nazi-Professors. Überlegungen zum ThWNT und zu seinem Einfluss auf Übersetzungen. In: Kirche und Israel, 36/2021, S. 45–58.
- Henze, Dagmar/Janssen, Claudia/Müller, Stefanie/Wehn, Beate (1997): Antijudaismus im Neuen Testament? Grundlagen für die Arbeit mit biblischen Texten. Gütersloh: Kaiser Taschenbücher.
- Kraus, Wolfgang/Tilly, Michael/Töllner, Axel/Raithel, Jan/Voss, Florian/Müller, Monika /Levine, Amy-Jill/Brettler, Marc Zvi (Hrsg.) (2021): Das Neue Testament – jüdisch erklärt: Lutherübersetzung. Stuttgart: Deutsche Bibelgesellschaft.
- Levine, Amy-Jill (2021): Falsches Zeugnis geben: Verbreitete Irrtümer über das antike Judentum. In: Kraus, Wolfgang/Tilly, Michael/Töllner, Axel/Raithel, Jan/Voss, Florian/Müller, Monika/Levine, Amy-Jill/Brettler, Marc Zvi (Hrsg.) (2021): Das Neue Testament – jüdisch erklärt: Lutherübersetzung. Stuttgart: Deutsche Bibelgesellschaft, S. 832–836.
- Gesprächskreis Juden und Christen (Hrsg.) (2023): Darstellungen des Judentums im Unterricht. https://www.zdk.de/fileadmin/zdk.de/PDFs/Erkl%C3%A4rungen/Gespr%C3%A4chskreis_Juden_und_Christen/240328_ZdK_Material_Darstellung_des_Judentums_im_Unterricht_finales_Layout.pdf (Abfrage: 21.03.2025).
- Hasselmann, Milena (2024): ‚Wer Geschwister hat, braucht keine Feinde‘. Ein antisemitismuskritischer Blick auf die neutestamentliche Darstellung der Pharisäer. In: Evangelische Akademie zu Berlin (Hrsg.): Inventur. Schulbücher jüdisch-christlich bedenken. epd-Dokumentation 15/2024. S. 20–26. <https://www.eaberlin.de/akademie/archiv/dokumentationen/2024-15-epd-inventur-schulbuecher-juedisch-christlich-bedenken/> (Abfrage: 18.03.2025).

- Häfner, Gerd (2009): Kajaphas und der Hohe Rat. Die Rolle der jüdischen Obrigkeit im Prozess gegen Jesus. In: Kratz, Matthias/Mödl, Ludwig (Hrsg.): Freunde und Feinde – Vertraute und Verräter. Sieben biografische Zugänge zu biblischen Personen im Passionsgeschehen. München: Verlag Sankt Michaelsbund, S. 33–54.
- von Kellenbach, Katharina (2022): Die Passionserzählung ohne Verschwörung erzählen. In: Bundesarbeitsgemeinschaft Kirche und Rechtsextremismus (BAG K+R)/Aktion Sühnezeichen Friedensdienste e.V. (Hrsg.): Störung hat Vorrang. Christliche Antisemitismuskritik als religionspädagogische Praxis. Berlin, abrufbar unter https://narrt.de/wp-content/uploads/2023/06/Stoerung_hat_Vorrang.pdf (Abfrage: 20.03.2025).
- von Kellenbach, Katharina (2023): Die christliche Signatur des Antisemitismus: Theologische Wurzeln. In: epd-Dokumentation 37/2023. Christliche Signatur des zeitgenössischen Antisemitismus. Fachtagung und öffentliche Podiumsveranstaltung der Evangelischen Akademie zu Berlin, 27.–29. Juni 2022, S. 27–31.
- von Kellenbach, Katharina (2024): Die Kreuzigungsgeschichte ohne Antijudaismus erzählen?! In: Braunschweiger Beiträge. 171–1/2024, S. 29–33.
- Link, Hans Georg (2021): „In der Nacht als er verraten ward...“ Antijudaismus im Kern evangelischer Abendmahlsliturgien. In: Kirche und Israel 36/2021, S. 142–155.
- Metzler, Luise/Kaita, Katrin (2009): Fragen und Antworten zur Bibel in gerechter Sprache. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Petzelt, Paul/Reck (2021): Von Abba bis Zorn Gottes. Irrtümer aufklären – das Judentum verstehen. Herausgegeben im Auftrag des Gesprächskreises Juden und Christen beim Zentralkomitee der deutschen Katholiken. Ostfildern: Patmos.
- Schumacher, Thomas (2024): Exegese des Neuen Testaments angesichts des jüdisch-christlichen Dialogs. In: Rutishauser, Christian M./Schmitz, Barbara/Woppowa, Jan (Hrsg.): Jüdisch-christlicher Dialog. Ein Studienbuch für Lehre und Praxis. Tübingen: Mohr Siebeck/UTB, S. 124–139.
- Spichal, Julia (2015): Vorurteile gegen Juden im christlichen Religionsunterricht: Eine qualitative Inhaltsanalyse ausgewählter Lehrpläne und Schulbücher in Deutschland und Österreich. Göttingen: V&R unipress.
- Staffa, Christian (2018): Antisemitismuskritik in Kirche und Theologie heute. In: Mendel, Meron/Messerschmidt, Astrid (Hrsg.): Fragiler Konsens. Bonn: Bpb, S. 171–186.
- Theißen, Gerd/Merz, Annette (2023): Wer war Jesus? Der erinnerte Jesus in historischer Sicht. Ein Lehrbuch. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (utb).
- Töllner, Axel (2022): Von christlichem Antijudaismus im modernen Antisemitismus. In: ZRGP 6/2022, S. 139–159.
- Wengst, Klaus (2016): Mirjams Sohn – Gottes Gesalbter: mit den vier Evangelisten Jesus entdecken. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Zimmermann, Ruben (2023): Parabeln in der Bibel: Die Sinnwelten der Gleichnisse Jesu entdecken. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

Die Autorinnen und Autoren dieses Sammelbandes

Begrich, Helene Maria, stud. theol. Humboldt-Universität zu Berlin und studentische Mitarbeiterin am Institut Kirche und Judentum Berlin.

Chiriac, Christine, Dr., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Leibniz-Institut für Bildungsmedien | Georg-Eckert-Institut Braunschweig.

Dihle, Ariane, M.Ed., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Evangelische Theologie und Religionspädagogik der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.

Eichhorst, Anne, Mitarbeiterin und Zeichnerin in den Projekten DisKursLab und Bildstörungen an der Evangelischen Akademie zu Berlin.

Gabler, Hans-Jörg, bis 2024 Verlagslektor und Programmleiter im Calwer Verlag Stuttgart.

Han, Sara, Dr., wissenschaftliche Mitarbeiterin (PostDoc) im BMBF-Verbundprojekt „Christliche Signaturen des zeitgenössischen Antisemitismus“ an der Freien Universität Berlin.

Hecke, Marie, Dr., Research Associate am Institut für feministische Theologie, Theologische Geschlechterforschung und soziale Vielfalt der Kirchlichen Hochschule Wuppertal.

Herbst, Kristina, Projektleiterin „Bildstörungen – Elemente einer antisemitismuskritischen pädagogischen und theologischen Praxis“ an der Evangelischen Akademie zu Berlin.

Hofmann, Julia, M.Ed., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Katholischem Institut für Berufsorientierte Religionspädagogik (KIBOR) an der Universität Tübingen und Lehrbeauftragte für Praktische Theologie an der Humboldt-Universität zu Berlin.

von Kellenbach, Katharina, Prof. Dr., Vertretungsprofessorin für Systematische Theologie und Ökumene an der Universität Paderborn und ehemalige Projektleiterin im Projekt „Bildstörungen – Elemente einer antisemitismuskritischen pädagogischen und theologischen Praxis“ an der Evangelischen Akademie zu Berlin.

Kölsch-Bunzen, Nina, Prof. Dr., Professorin für Soziale Arbeit und Kindheitspädagogik an der Hochschule Esslingen.

Piel, Inga, Gruppenleitung Religion/Ethik im Ernst Klett Verlag, Dortmund.

Sadowski, Dirk, Dr., wissenschaftlicher Mitarbeiter am Leibniz-Institut für Bildungsmedien | Georg-Eckert-Institut Braunschweig.

Staffa, Christian, Dr., Studienleiter für demokratische Kultur und Kirche/Bildung an der Evangelischen Akademie zu Berlin, Beauftragter für den Kampf gegen Antisemitismus der Ev. Kirche in Deutschland.

Ta Van, Juliane, Dr., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Comenius-Institut, Münster.

Willems, Joachim, Prof. Dr. Dr., Professor für Religionspädagogik am Institut für Evangelische Theologie und Religionspädagogik an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.