



Wer repräsentiert ‚das‘ Judentum im christlichen Religionsunterricht? Überlegungen zur didaktischen Reduktion und Gestaltung von Unterrichtsmaterialien

Joachim Willems  · Ariane Dihle

Eingegangen: 22. Januar 2024 / Überarbeitet: 12. April 2024 / Angenommen: 12. August 2024 / Online publiziert: 6. September 2024
© The Author(s) 2024

Zusammenfassung Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich mit der Darstellung des Judentums im christlichen (evangelischen, katholischen, konfessionell-kooperativen) Religionsunterricht. Ausgangspunkt ist die Frage, wer eine in sich heterogene Religion repräsentiert. Diese Frage muss aus Gründen der didaktischen Reduktion gestellt werden. Entsprechende didaktische Entscheidungen werden getroffen vor dem Hintergrund der einschlägigen fachdidaktischen Diskurse (hier vor allem des interreligiösen Lernens) und vielfältiger und wechselseitig aufeinander bezogener Konstruktionen von Selbst- und Fremdbildern; sie bewegen sich zudem immer in einem Feld unterschiedlicher Machtkonstellationen. Ausgehend von theoretischen Überlegungen und unter Rückgriff auf Schulbücher und weitere Unterrichtsmaterialien sowie Beispiele von innerjüdischen Debatten soll die Frage der Repräsentation grundlegend problematisiert werden. Abschließend werden Kriterien für eine didaktische Reduktion im Kontext der Frage nach der Repräsentation jüdischer Stimmen in einem christlichen Religionsunterricht entfaltet und diskutiert.

Schlüsselwörter Identität · Repräsentation · Interreligiöses Lernen · Judentum · Religionsunterricht

✉ Joachim Willems · Ariane Dihle
Institut für Ev. Theologie und Religionspädagogik, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg,
Oldenburg, Deutschland
E-Mail: joachim.willems@uol.de

Who represents ‘Judaism’ in Christian religious education? Reflections on didactic reduction and teaching materials

Abstract The topic of this article is the representation of Judaism in Christian (Protestant, Catholic, denominational-cooperative) religious education. The starting point is the question of who represents a heterogeneous religion. This question must be asked for reasons of didactic reduction. Corresponding didactic decisions are made against the background of the relevant didactic discourses (especially on interreligious learning) and diverse and mutually interrelated constructions of self-images and images of others; they also always operate in a field of different power constellations. Based on theoretical considerations and with recourse to textbooks and other teaching materials as well as examples of internal Jewish debates, the question of representation will be problematised. Finally, criteria for a didactic reduction in the context of the question of the representation of Jewish voices in a Christian religious education programme will be developed and discussed.

Keywords Identity · Representation · Interreligious learning · Judaism · Religious Education

1 Einleitung

Im christlichen Religionsunterricht¹ werden auch nicht-christliche Religionen thematisiert. Da der Religionsunterricht, wie noch genauer dargestellt werden wird, „in Übereinstimmung mit den Grundsätzen“ jeweils einer Religionsgemeinschaft konzipiert wird (so Art. 7 Abs. 3 Grundgesetz), stellt sich die Frage, was dies mit Blick auf das Themenfeld Judentum im christlichen Religionsunterricht bedeutet. Nach übereinstimmender Ansicht der akademischen Religionspädagogik bedeutet die konfessionelle Verfasstheit von Religionsunterricht nicht, dass Judentum im christlichen Religionsunterricht ausschließlich oder vorwiegend aus einer christlichen Perspektive dargestellt werden dürfte oder gar müsste, sondern jüdische Perspektiven einzubeziehen sind. Dies wirft aber die Frage auf, welche Perspektiven auf Judentum im Unterricht repräsentiert sein sollen.

Diese Frage gewinnt an weiterer Komplexität dadurch, dass es nicht nur darum geht, in welchem Kontext jeweils eine jüdische und in welchem Kontext eine christliche Perspektive angemessen ist. Angesichts der internen Heterogenität von

¹ Der Begriff ‚christlicher Religionsunterricht‘ ist hier gemeint als Oberbegriff für die in Deutschland verbreitetsten Formen von Religionsunterricht, nämlich den evangelischen und den römisch-katholischen sowie kooperative Formen von Unterricht dieser beiden christlichen Konfessionen (konfessionell-kooperativer Religionsunterricht bzw. der für Niedersachsen geplante, von mehreren Kirchen gemeinsam verantwortete christliche Religionsunterricht). Ein Akzent liegt dabei im Folgenden auf dem evangelischen Religionsunterricht, aus dem die meisten Beispiele stammen. Zwar gibt es in einigen Bundesländern auch noch weiteren christlichen Religionsunterricht (z. B. orthodoxen und mennonitischen Religionsunterricht). Dieser wird hier allerdings nicht näher in den Blick genommen, da er nur in sehr geringem Umfang erteilt wird und sich bisher kaum eine eigenständige akademische religionsdidaktische Diskussion innerhalb dieser Konfessionen entwickelt hat.

Judentum (und Christentum) ist auch zu klären, welche jüdischen Stimmen in den Unterricht eingespielt werden und welche (realen oder fiktiven) Personen ‚das‘ Judentum repräsentieren sollen. Dabei geht es einerseits um religionspädagogische Aspekte hinsichtlich einer angemessenen didaktischen Reduktion. Andererseits geht es um grundlegende politische Aspekte mit Blick auf Fragen von Deutungsmacht, wie sie in einer rassismuskritischen und zum Teil auch in der interkulturellen und interreligiösen Pädagogik bearbeitet werden.

2 Christlicher Religionsunterricht, interreligiöses Lernen und Fragen der Repräsentation

2.1 Interreligiöses Lernen im christlichen Religionsunterricht

Religionsunterricht ist in den meisten Bundesländern ein Schulfach, das „in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften“ (Artikel 7 Absatz 3 Grundgesetz) erteilt wird.² Nach diesem Grundgesetz-Artikel ist also kein Religionsunterricht im Klassenverband vorgesehen, sondern unterschiedliche Angebote für die Angehörigen jeweils einer Religion oder Konfession sowie zumeist ein Alternativ- oder Ersatzfach (mit Bezeichnungen wie Werte & Normen, Philosophie oder Ethik) für diejenigen, die an keinem Religionsunterricht teilnehmen. Im Religionsunterricht betritt man damit gleichsam einen spezifisch religiös oder konfessionell geprägten Diskursraum, in dem Diskurs-Regeln gelten, die sich von anderen Schulfächern unterscheiden.

Christlicher Religionsunterricht mit der Theologie als Bezugswissenschaft thematisiert nun aber nicht nur die jeweilige Bezugsreligion. Dies zeigen offizielle Texte der beiden großen Kirchen, in denen (andere) „Religionen und Weltanschauungen“ jeweils ein Gegenstandsbereich neben fünf anderen ist (Kirchenamt der EKD 2010; Die deutschen Bischöfe 2010) und die weiterhin für die aktuellen Lehrpläne grundlegend sind.

Für die Beschäftigung mit nicht-christlichen Religionen haben sich in den letzten Jahrzehnten Begriffe wie die des interreligiösen Lernens (Leimgruber 1995; Meyer 2019), der interreligiösen Bildung (Schweitzer 2014) oder der interreligiösen Kompetenz (Willems 2011; Schambeck 2013) eingebürgert, die deutlich machen, dass es nicht lediglich darum geht, etwas *über* andere Religionen zu lernen, sondern dass sich Lern- und Bildungsprozesse *zwischen* („inter“) den unterschiedlichen Religionen vollziehen bzw. zwischen Menschen, die unterschiedlichen Religionen

² Christlicher Religionsunterricht im beschriebenen Sinne wird durch Art. 7 Abs. 3 Grundgesetz ermöglicht. Aufgrund von Art. 141 Grundgesetz gibt es diesen Unterricht in Bremen und Berlin nicht als ordentliches Lehrfach; aufgrund eines Kompromisses im Land Brandenburg auch dort nicht. Das religionsdidaktische Selbstverständnis des evangelischen und katholischen (teils kooperativ erteilten) Religionsunterrichts in Berlin und Brandenburg entspricht, auch wenn er kein ordentliches Lehrfach ist, dennoch im Wesentlichen dem der anderen Bundesländer. In Hamburg hat sich zunächst die evangelische Kirche, dann auch die römisch-katholische Kirche für eine interreligiöse Kooperation und Öffnung des Religionsunterrichts entschieden, weshalb es dort in der Regel keinen christlichen Religionsunterricht gibt.

angehören (in welcher Form und welchem Maße der Verbundenheit auch immer).³ Karlo Meyer resümiert, dass sich innerhalb des interreligiösen Lernens vier Modi unterscheiden lassen, wie Religionen erschlossen werden können. Diese „Religionserschließungsmodi“ zielen ab auf

- ein fachliches Forschen, bei dem vorrangig religionskundlich ‚über‘ Religion(en) gelernt wird,
- ein existenzielles Nachdenken, das die Möglichkeit eröffnet, ‚von‘ Religion(en) zu lernen, indem man die Fragen, die sich bei der Beschäftigung mit Inhalten anderer als der eigenen Religion stellen, persönlich durcharbeitet und sich dazu positioniert,
- ein Gestalten von Begegnungen, bei dem situativ angemessen „Grenzen und Brücken zwischen Traditionen und Beteiligten verantwortungsvoll“ ‚gemanagt‘ werden, und
- ein Engagement vor Ort, „um im Bewusstsein globaler Verflechtungen und eigener [sic] Wirkmöglichkeiten in weiterem Rahmen gestaltend zu wirken“ (Meyer 2019, S. 178).

Diese Übersicht zeigt, dass im dargestellten Verständnis von interreligiösem Lernen jeweils unterschiedliche Binnen- und Außenperspektiven zusammenspielen: Wer religionskundlich forscht, sieht religiöse Binnenperspektiven als Quelle und Objekt der Untersuchung, bei der es darum geht, religiöse Phänomene als Teil von Kultur und Gesellschaft zu verstehen (Frank 2016). Wer dagegen in den Modus des existenziellen Nachdenkens wechselt, benötigt eine eigene religiöse oder weltanschauliche (Binnen-)Perspektive, von der ausgehend er sich einer anderen, ihm fremden Binnenperspektive öffnet. Diese Perspektiven können jeweils, müssen aber nicht in einer religiösen Tradition⁴ verortet sein: Die meisten Schüler:innen im christlichen Religionsunterricht dürften sich nicht ungebrochen als ‚christlich‘ in dem Sinne verstehen, dass sie an sich den Anspruch stellen, existenzielle Fragen für sich selbst christlich-theologisch ‚korrekt‘ zu beantworten und in ihrem Leben dieser Norm zu folgen. Wenn sie sich im interreligiösen Lernen während des Religionsunterrichts mit nicht-christlichen Positionen beschäftigen, so werden diese aber in der Regel als ‚jüdisch‘, ‚islamisch‘ etc. markiert sein. Insofern ist das dialogische Moment im interreligiösen Lernen gewissermaßen asymmetrisch: Schüler:innen, die kaum den Anspruch erheben, dass ihre Position ‚die‘ oder auch nur ‚eine‘ christliche ist, werden in der Regel mit Positionen konfrontiert, die gerade deshalb didaktisch eingespielt werden, weil sie jüdisch oder islamisch sind.

³ Die Differenzierung zwischen einem Lernen über und einem Lernen von Religion stammt ursprünglich aus der englischen Religionspädagogik, wurde aber in der deutschsprachigen Diskussion um interreligiöses Lernen weithin rezipiert (Meyer 2019, S. 223 f.): Unterschieden wird in diesem Sinne zwischen einem *learning (in) religion* (als Einübung einer Religion, in die hinein man sozialisiert wird), einem *learning about religion* (als einer religionswissenschaftlichen bzw. religionskundlichen Herangehensweise) und einem *learning from religion*, bei dem „ich von dem Anspruch an andere etwas lerne für Bereiche, die für mich selbst den Charakter eines zu Beherrschenden haben“ (Meyer 2019, S. 224).

⁴ Meyer spricht von religiösen Traditionen, um deutlich zu machen, dass die als ‚Judentum‘, ‚Christentum‘, ‚Islam‘ usw. bezeichneten Religionen in sich plural und heterogen sind (Meyer 2019, S. 25).

Deshalb besteht hier die Gefahr, dass die Lernenden solche Positionen verallgemeinern und einer anderen Religion als Ganzer zuschreiben. In der sozialpsychologischen Forschung ist dieser Effekt als Fremdgruppenhomogenitätseffekt (outgroup homogeneity effect) bekannt (Spears und Tausch 2014, S. 519f.): Während man weiß, dass es in der eigenen (irgendwie als christlich bestimmten) Gruppe große individuelle Unterschiede, eine große Meinungsvielfalt und unterschiedliche Auslegungen und Haltungen zur Bibel und zu christlichen Dogmen gibt, vermutet man die Gruppe ‚der Juden‘ oder ‚der Muslime‘ als in sich eher homogen.

Vor diesem Hintergrund plädiert Karlo Meyer für das, was er den doppelten Individuenrekurs nennt: Auf der einen Seite geht es ihm darum, dass Schüler:innen „durch (*exemplarische*) Repräsentantinnen und Repräsentanten“ mit einer Religion in Kontakt kommen, durch die deutlich wird, wie eine Religion von einer bestimmten Person in einem bestimmten Kontext praktiziert werden kann (Meyer 2019, S. 362). Dies macht von vornherein deutlich, dass Religionen wie ‚das‘ Judentum oder ‚das‘ Christentum keine monolithischen Blöcke sind, sondern historisch gewordene Deutungsrahmen oder Felder, in denen sich Menschen, auch wenn sie sich mit ein und derselben Religion verbunden fühlen, unterschiedlich positionieren können. Am Beispiel von religiösen Gegenständen, mit denen man sich im Unterricht beschäftigt, bedeutet das etwa: „Religiöses Material kann als religiöser Gebrauchsgegenstand [sic] erfahrbar werden (in einem Wortspiel: nicht als ‚Arte-fakt‘, sondern gewissermaßen als ‚Religio-prakt‘ – als *Praxis um Religiöses*)“ (Meyer 2019, S. 363). So wird auf Individuen rekurriert, ohne dass es „*ausschließlich um individuelle Varianten* gehen muss; auch Grundlageninformationen behalten ihren Sinn“ (Meyer 2019, S. 363).

Dass eine *ausschließliche* Thematisierung von Individuen unzureichend wäre, ist dabei klar. Religionswissenschaftlich betrachtet, sind Religionen (religiöse Deutungen und Praktiken) kulturell tradiert; sie entstehen als Produkt menschlicher Handlungen und sind zugleich gesellschaftliche Objektivationen, die den Rahmen menschlichen Handelns bilden (können) (Berger und Luckmann 2000), somit also nichts seinsmäßig unabhängig von menschlichen Akteur:innen Gegebenes. Daraus ergibt sich, dass ein Unterricht, der (auch) religionswissenschaftlich verantwortlich in ein Verständnis von Religionen einführen soll, die Perspektiven von Akteur:innen erschließen und diese wieder kulturell, gesellschaftlich und historisch kontextualisieren muss. Das aber geht schon religionswissenschaftlich nicht, ohne auf Individuen als ‚Träger:innen‘ einer Religion zu rekurrieren. Dass der Rekurs auf (*exemplarische*) Individuen auch aus didaktischen Gründen nahe liegt, kommt hinzu.

Auf der anderen Seite, der der Lernenden, wird ebenfalls auf Individuen rekurriert, nämlich „auf die anwesenden Schüler:innen mit ihrer eigenen Sicht und ihren eigenen Handlungsweisen“ (Meyer 2019, S. 363). Dies ist deshalb sinnvoll, um die Möglichkeit zum existenziellen Nachdenken und zur eigenen Positionierung zu eröffnen – und damit auch pädagogisch begründet, wenn man der Meyer’schen Systematik von Religionenererschließungsmodi folgt. Dabei ist es innerhalb der christlichen Religionspädagogik Konsens, dass ‚existenzielles Nachdenken‘ unverzichtbarer Bestandteil des Profils des Unterrichtsfaches ist. Dies unterscheidet den (christlichen) Religionsunterricht von Formen des religionskundlichen Unterrichts in den verschiedenen Alternativ- und Ersatzfächern zum Religionsunterricht (Frank 2016).

Zu bedenken ist dabei, dass die Lerngruppe auch im christlichen Religionsunterricht in religiös-weltanschaulicher Hinsicht heterogen ist. Dies liegt zum einen daran, dass dieser Unterricht offen ist auch für nicht-christliche Schüler:innen, für die es häufig kein entsprechendes Angebot an Religionsunterricht gibt, zum anderen daran, dass sich Schüler:innen differenziert und nicht-eindeutig verorten können (im Falle von interreligiösen Familien, Unterschieden von identitären Selbst- und Fremdzuschreibungen, einer Selbstverortung am Rande der Religion, der man selbst oder die Eltern nominell angehören etc.); hinzu kommen außerunterrichtliche Gründe (z.B. Teilnahme wegen der Freunde oder der Lehrkraft). Nicht immer ist die Teilnahme an einem christlichen Religionsunterricht dabei eine bewusste Entscheidung der Schüler:innen bzw. von deren Eltern in Kenntnis der Rechtslage.⁵ Deshalb muss in der Lernsituation im Klassenzimmer immer auch damit gerechnet werden, dass sich das Verhältnis von Binnen- und Außenperspektive für die einzelnen Lernenden unterscheidet und dass die Lehrkräfte nicht unbedingt wissen, wie sich ihre Schüler:innen religiös selbst verorten. Die Auseinandersetzung mit einer religiösen Tradition kann daher für den einen Schüler eine Beschäftigung mit einer Position aus einer Tradition sein, der er sich nicht zugehörig fühlt, und für eine andere Schülerin der gleichen Lerngruppe die Thematisierung einer Position aus der eigenen religiösen Tradition. Dies gilt auch für jüdische Schüler:innen: Angesichts der geringen Zahl von ca. 95.000 in jüdischen Gemeinden organisierten Menschen (Bundesministerium des Innern und für Heimat 2023) machen sich vermutlich die meisten Lehrkräfte des christlichen Religionsunterrichts keine Gedanken über die Anwesenheit von jüdischen Schüler:innen, zumal diese in vielen Fällen im schulischen Umfeld – auch aus Angst vor antisemitischen Angriffen – ihr Judentum nicht zeigen (Bernstein 2020, S. 94f.). In der Realität nehmen aber selbstverständlich Schüler:innen, die aus (auch) jüdischen Familien kommen und sich (zum Teil) selbst als jüdisch definieren, am christlichen Unterricht teil.

2.2 Fragen der Repräsentation und Anfragen: Wer spricht für wen im interreligiösen Lern-Setting?

Was aber macht, um die Überlegung von Meyer (2019) aufzugreifen, Repräsentantinnen und Repräsentanten ‚exemplarisch‘, und wer entscheidet darüber, wer als exemplarisch gelten kann? Anders gefragt: Wer ist „befugt und zuständig [...], bestimmte Inhalte im Namen bestimmter Gruppen oder für diese Gruppen zu vertreten“ (Brodén und Mecheril 2008, S. 118)?

Innerhalb der Religionspädagogik wird die Frage, wer für wen spricht, bisher kaum diskutiert und entsprechend werden auch kaum die entsprechenden Diskussionen benachbarter Disziplinen wie etwa der Migrationspädagogik rezipiert. Dies mag an der spezifischen (konfessionellen) Verfasstheit des Religionsunterrichts liegen, bei dem – zumindest mit Blick auf die Bezugsreligion – anscheinend schon durch die Kooperation zwischen Staat und Religionsgemeinschaft die institutionelle Zuständigkeit festgelegt wird, die jeweilige Religion zu repräsentieren. Dass dies

⁵ In gesteigertem Maße gilt dies, wenn christlicher Religionsunterricht, wie häufig praktiziert, aber damit anders als gesetzlich vorgesehen, im Klassenverband erteilt wird; vgl. Willems (2022, S. 115–119).

auch innerhalb der Bezugsreligion etwas komplexer betrachtet werden sollte, steht in diesem Beitrag nicht zur Debatte. Stattdessen soll hier in der Auseinandersetzung mit einigen Überlegungen von Anne Broden und Paul Mecheril (2008) die Frage gestellt werden, inwiefern die Frage der Repräsentation von Judentum im christlichen Religionsunterricht problematisiert werden müsste.

(1.) Mit Blick auf interreligiöse Pädagogik konstatieren Broden und Mecheril ein Gefälle, wenn „Pädagoginnen und Pädagogen als Angehörige einer natio-ethno-kulturellen Mehrheit [...] über Minderheitenangehörige“ sprechen und diese damit repräsentieren, „ohne selbst in vergleichbar objektivierender Weise gesehen, besprochen oder repräsentiert zu werden“ (Broden und Mecheril 2008, S. 117). Wer eine Religionsgemeinschaft repräsentiert (und wer nicht), ist also (auch) eine Frage von Macht: Nicht alle Personen können gleichermaßen ‚sprechen‘. Dabei verstehen Broden und Mecheril „Sprechen-Können“ nicht einfach als „Gebrauch einer Sprache“, sondern als eine bestimmte, „legitime Weise des Gebrauchs, die, weil sie Wirkungen hat, Macht besitzt“. Dieses „Sprechen-Können“ ist „eine Ressource [...], die unterschiedlich verteilt ist“ (Broden und Mecheril 2008, S. 118).

Die Repräsentation des Judentums im christlichen Religionsunterricht scheint diesen Punkt zu illustrieren: Es entspricht der Logik des Faches, dass christliche Lehrkräfte unter Verwendung von Schulbüchern und anderen Unterrichtsmaterialien, die von christlichen Religionspädagog:innen erstellt worden sind, über andere Religionen und deren Angehörigen sprechen.⁶ Allerdings ist hier zu bedenken, dass diese ungleiche Verteilung der Ressource „Sprechen-Können“ nicht aufgrund von Mehrheits-Minderheits-Konstellationen besteht, sondern in Übereinstimmung mit Art. 7 Abs. 3 Grundgesetz fachspezifisch ist: Im jüdischen Religionsunterricht liegt die Verantwortung bei jüdischen Akteur:innen, im muslimischen Religionsunterricht bei muslimischen, auch wenn über jeweils andere Religionen gesprochen wird. Freilich ändert das nichts an der Frage, inwiefern es sinnvoll und legitim ist, wenn *über* „die sogenannten Anderen, Fremden, Nicht-Eigenen“ gesprochen wird und diese damit „im Status von Objekten“ gehalten werden (Broden und Mecheril 2008, S. 119). Die Lehrkräfte und in vielen Fällen auch die Schüler:innen im christlichen Religionsunterricht gehören zumindest mit Blick auf ihre Religionszugehörigkeit zu einer Gruppe, die über Jahrhunderte und vielerorts bis heute Gesellschaft, Kultur und Staat in Deutschland als Mehrheitsreligion geprägt hat.⁷ Sie sind damit nicht nur die Subjekte der Rede innerhalb des Unterrichts; sie sind auch im größeren ge-

⁶ Und selbst, wenn jüdische Autor:innen in Schulbüchern und Unterrichtsmaterialien für christlichen Religionsunterricht zu Wort kommen, geschieht dies letztlich, weil dieses Wort zuvor an *diese* Autor:innen übergeben wurde, die in vielen Fällen wiederum von christlichen Personen (mittelbar oder unmittelbar) dafür ausgewählt wurden.

⁷ Vorausgesetzt, es handelt sich um in welcher Form auch immer christliche Schülerinnen und Schüler. Angesichts von Artikel 7 Absatz 3 Grundgesetz wäre zu erwarten, dass die Lerngruppen der Religionsunterrichte religiös weitgehend homogen sind, also aus Kindern und Jugendlichen bestehen, deren Familien der jeweiligen Religion oder Konfession angehören, sowie aus einigen Schülerinnen und Schülern, die bewusst für dieses Fach angemeldet wurden. Dies entspricht freilich häufig nicht der Realität, in der Religion im Klassenverband unterrichtet wird. Dies ist vor allem in Grund-, Gesamtschulen und berufsbildenden Schulen der Fall.

sellschaftlichen Kontext Personen, die – zumindest auf die Religion bezogen – als „die Nicht-Anderen und die Nicht-Fremden“ betrachtet werden und die als solche in höherem Maße „mit Definitions- und Bildmacht ausgestattet“ sind (Brodén und Mecheril 2008, S. 119).

Darüber hinaus gilt freilich, dass auch innerhalb der zu repräsentierenden Gruppe die Ressource des „Sprechen-Könnens“ ungleich verteilt ist. Nicht alle Angehörigen einer Religionsgemeinschaft haben, wenn sie über ihre Religion sprechen, dieselben „Wirkungen“ (s. oben), bekommen in gleichem Maße die Möglichkeit, gehört zu werden. Auf diesen Punkt wird zurückzukommen sein (vgl. 3.1).

(2.) Setzen die bisherigen Überlegungen den Fokus auf die ungleiche Machtverteilung in Mehrheits-Minderheits-Konstellationen, so problematisieren Brodén und Mecheril in einem weiteren Gedankengang, dass, wenn zwischen Minderheitenangehörigen und Mehrheitsangehörigen unterschieden wird, diese Unterscheidung einerseits für die Analyse von Macht notwendig ist, aber andererseits damit genau diese Unterscheidung aufrechterhalten wird: „[S]ie bestätigt die Logik, in der [...] zwischen Anderen und Nicht-Anderen unterschieden wird“, unterstützt einen Prozess, „in dem die Anderen als Andere bestätigt und ratifiziert werden“, und kann damit zu einer „pädagogisch ermöglichte[n] Form des Selbst-Otherings“ führen (Brodén und Mecheril 2008, S. 120).

Inwiefern ist dieser Einwand mit Blick auf den Religionsunterricht relevant? Brodén und Mecheril machen zurecht auf die Ambivalenz von Unterscheidungen aufmerksam: Um die Rechte einer benachteiligten Gruppe einzufordern oder Diskriminierung zu kritisieren, die auf der sozialen Konstruktion von Gruppen beruht, muss die jeweilige Differenz benannt werden. Zugleich wird damit die Voraussetzung für Diskriminierung und Exklusion weitergetragen. Diese Kritik ist vor allem dort relevant, wo jemand, um ‚sprechen‘ zu können, vollständig oder vorrangig auf ein einziges Merkmal seiner oder ihrer Person reduziert wird, das ihn oder sie als ‚anders‘ erscheinen lässt.

Wenn man nicht grundsätzlich in Frage stellt, dass es unterschiedliche Religionen oder religiöse Traditionen ‚gibt‘, dann kommt man allerdings kaum daran vorbei, mit Differenzzuschreibungen zu operieren. Dies gilt auch, wenn man den ontologischen Status von Religion(en) problematisiert und Religionen als soziale Konstrukte versteht, denn als solche sind sie Teil von Gesellschaft als objektiver Wirklichkeit (Berger und Luckmann 2000) und werden zu institutionellen Tatsachen (Searle 1997). Mit Blick auf den Religionsunterricht im Allgemeinen und Unterrichtsmaterialien wie Schulbücher im Besonderen ergibt sich daraus, dass es eher darauf ankommt, *wie* jemand als religiös differente Person didaktisch inszeniert wird: Wird eine zugeschriebene Fremdheit herausgestellt und die entsprechende Person einseitig auf ihre Religionszugehörigkeit festgelegt? Oder kommt Religion als *ein* Merkmal neben anderen so zur Sprache, dass sich unterschiedliche Personen wechselseitig als religiös ‚anders‘ sehen können, ohne dieses Anderssein zu essentialisieren, zu exotisieren oder auf die jeweilige Person als Ganze zu beziehen? Für die Frage der Repräsentation von Judentum im christlichen Religionsunterricht bedeutet das, dass nicht isolierte Aussagen von oder über das Judentum referiert werden sollten, sondern dass diese – ganz im Sinne des Individuenrekurses bei Meyer (2019) – mit Personen

verbunden bleiben sollten, und zwar mit Personen, die als solche mehr sind als ihre Religionszugehörigkeit und denen nicht lediglich religionskundlich korrekte Sätze in den Mund gelegt werden, wie man sie auch in Lexika nachlesen könnte.

(3.) Schließlich weisen Broden und Mecheril auf „paradoxe Nebeneffekte“ hin, sobald „die Repräsentationsfrage gestellt wird, sobald ungleiche Verhältnisse als Hindernis einer wirksamen Thematisierung des Interkulturellen interpretiert werden“ (Broden und Mecheril 2008, S. 119). Denn es könne als Vorwurf an die pädagogischen Akteur:innen verstanden werden, wenn man darauf hinweise, dass die *„interkulturelle Debatte in der Bundesrepublik [...] durch Mehrheitsangehörige“* dominiert werde: „Die Problematisierung von Repräsentationsverhältnissen – dann, wenn Minderheitenangehörige einfordern, für sich selbst zu sprechen – wirkt sehr schnell als Hinweis auf moralisch bewertete Versäumnisse und Fehler der konkreten bisherigen Sprecherinnen und Sprecher/Akteurinnen und Akteure (Mehrheitsangehörige)“ (Broden und Mecheril 2008, S. 119). Dabei gerate aber die Frage aus dem Blick, „um die es gehen sollte: Wie ist es möglich, dass wir gerechtere Verhältnisse schaffen“ (Broden und Mecheril 2008, S. 120)?⁸

Ähnliche Nebeneffekte können in interreligiösen Kontexten auftreten. Die verbreitete Praxis, in Schulbüchern fiktive authentische Stimmen zu Wort kommen zu lassen, erschiene dann nicht etwa als didaktische Option, für die es gute Gründe geben mag,⁹ sondern als moralisch zu verurteilende Übergriffigkeit oder Anmaßung. Abgesehen von den Fragen, ob die Authentizität einer Stimme didaktisch einen Qualitätsunterschied macht und wie sich die Stellung einer Aussage im Diskurs in Abhängigkeit von der zugeschriebenen Identität des Sprechers oder der Sprecherin verändert (dazu mehr unter 3.2), geht es hier darum anzuerkennen, wenn Menschen nicht wollen, dass durch fiktive authentische Stimmen stellvertretend für sie gesprochen wird. In diesem Sinne kann man als einen Grundsatz für das interreligiöse Lernen im Religionsunterricht formulieren, dass tatsächlich authentischen Stimmen ein Vorrang eingeräumt werden sollte.¹⁰ Eine Begründungspflicht wäre dann gegeben, wenn *keine* authentischen Stimmen in den Unterricht eingespielt werden, nicht umgekehrt.

⁸ Broden und Mecheril (2008, S. 120) merken dabei noch an, dass „dieses ‚wir‘ in einer interkulturellen Pädagogik prinzipiell unklar bleibt, ständig verhandelt, überlegt und auch revidiert werden muss“.

⁹ Zum Beispiel den Grund, dass tatsächlich authentische Aussagen, die thematisch, vom Umfang und hinsichtlich der Verständlichkeit für die Lerngruppe genau in den spezifischen Kontext eines Schulbuch-Kapitels passen, nicht verfügbar sind, aufgrund von Urheberrechten nicht verwendet werden dürfen oder aus wirtschaftlichen Überlegungen nicht verwendet werden können.

¹⁰ Das impliziert nicht, dass damit religiöse Binnenperspektiven grundsätzlich vor religionskundlichen Außenperspektiven bevorzugt werden sollten. Vielmehr wäre es ideal, tatsächlich (und nicht lediglich fiktiv) authentische religiöse Binnenperspektiven durch zweierlei zu ergänzen: einerseits durch religionskundliche (geschichts-, kultur- und sozialwissenschaftliche) Außenperspektiven, und andererseits durch theologisch reflektierte Perspektiven quasi im Übergang von Binnen- und Außenperspektive, die die religiösen Aussagen zu kontextualisieren vermögen.

2.3 Interreligiöses Lernen christlich-jüdisch?

Kann in Auseinandersetzung mit dem Judentum im christlichen Religionsunterricht überhaupt interreligiöses Lernen angebahnt werden? Diese Frage lässt sich auf zwei Ebenen problematisieren. Denn zum einen ist zu klären, inwiefern es sich bei Judentum und Christentum um unterschiedliche Religionen (wie etwa im Falle von Christentum und Buddhismus) handelt, zum anderen, wie man damit umgeht, dass Judentum mehr ist als eine Religion.

(1.) Das Verhältnis zwischen Christentum und Judentum ist, historisch und theologisch betrachtet, ein besonderes: Das Christentum aller Konfessionen hat seine Ursprünge im antiken Judentum, Jesus von Nazareth als Gründungsgestalt des Christentums ist genauso Jude wie seine Anhängerinnen und Anhänger zu seinen Lebzeiten und größtenteils auch in den ersten Jahrzehnten nach seinem Tod. Das, was man zurückblickend als frühes Christentum versteht, und auch das Zweite (Neue) Testament, gehören in die innerjüdische Pluralität. Deshalb ist, wenn es im christlichen Religionsunterricht um den biblisch erzählten Jesus geht, das Judentum nicht als Anderes im Gegensatz zum Christentum zu markieren. Erst allmählich entwickelt sich das Christentum als eine eigenständige Religion aus dem Judentum heraus. Christinnen und Christen stellen sich auf eine Art und Weise in die Geschichte Gottes mit seinem Volk Israel, die die Kontinuität betonen kann (die, die an den Messias in Jesus glauben, werden in den Bund Gottes mit seinem Volk hineingenommen), zumeist aber im Sinne einer ‚Enterbung‘ interpretiert wurde (ein ‚neuer‘ Bund habe den ‚alten‘ Bund Gottes mit Israel abgelöst). Damit stellt sich die Frage: Ist die Beschäftigung mit dem Judentum als Religion (zum säkularen Judentum vgl. unten in diesem Teilkapitel) im christlichen Religionsunterricht eine Auseinandersetzung mit einer anderen Religion, oder ist es aufgrund der Nähe weniger ein interreligiöses Lernen, sondern näher am ökumenischen Lernen wie zwischen den christlichen Konfessionen?

Aus der beschriebenen, aus christlicher Perspektive notwendigen Beziehung zwischen Christentum und Judentum muss nicht zwingend der Schluss gezogen werden, dass in der heutigen Ausprägung dieser religiösen Traditionen eine besondere Nähe zwischen Judentum und Christentum bestünde. Weil die zentrale Gottesoffenbarung im Christentum in Jesus stattgefunden hat, kann argumentiert werden, dass eine ebenso große Differenz in Bezug auf das Judentum bestehe wie zu anderen Religionen, die die zentrale Gottesoffenbarung in Jesus nicht anerkennen oder ablehnen (Kubik-Boltres 2021, S. 297). Alternativ kann – mit Blick auf eine Abrahamische Ökumene – auch die These aufgestellt werden, dass die drei monotheistischen Religionen Judentum, Christentum, Islam alle auf den Stammvater Abraham zurückgingen und somit diese drei in einem besonderen Verhältnis zueinander stünden. Didaktisch hat das zur Konsequenz, dass im christlichen Religionsunterricht jüdische und islamische Aussagen verstanden werden können als Versuche, sich mit grundlegenden theologischen Fragen zu befassen, mit denen auch im Christentum gerungen wird, und darauf Antworten aus dem Glauben an den Einen Gott heraus zu formulieren. Judentum und Islam sind daher nicht (in jedem Fall) als ‚fremd‘ zu betrachten im Bestreben, die (mit Meyer 2019) „fremden“ religiösen Traditionen

religionskundlich zu erforschen oder sich mit „fremden“ Deutungsangeboten mit Blick auf existenzielle Fragen zu beschäftigen, sondern es kann sich um Deutungsangebote aus einem gemeinsamen monotheistischen Diskursraum handeln. Dies gilt etwa mit Blick auf theologische Deutungen zu grundlegenden Fragen wie denen, inwiefern ein allmächtiger und gnädiger Gott das Leid in der Welt zulassen oder sogar bewirken kann oder nach dem Verhältnis zwischen Schöpfergott und seinen Geschöpfen. Sobald freilich solche (und andere) Themen unter direktem Rückgriff auf die für die jeweiligen Glaubenstraditionen grundlegenden Schriften bearbeitet werden, ergibt sich als deutlicher Unterschied, dass sich Judentum und Christentum (zumindest teilweise und trotz einiger Unterschiede in den Auslegungstraditionen) auf dasselbe Quellen-Corpus beziehen und dass auch für das Verständnis des Zweiten Testaments jüdische Traditionen und Diskursräume, über den Text der Hebräischen Bibel hinaus, zentral sind.¹¹ Insofern ist es angemessen, aus christlicher Sicht das eigene Verhältnis zum Judentum nicht nur geschichtlich, sondern theologisch kategorial anders zu bestimmen als zum Islam.¹²

Dabei besteht allerdings die Gefahr, dass aus christlicher Sicht die Eigenart jüdischer Tradition(en) nicht hinreichend gewürdigt wird und es zu einer Vereinnahmung und Nostrifizierung kommt: So richtig es beispielsweise ist, dass die Hebräische Bibel für Jüdinnen und Juden wie für Christinnen und Christen als ‚heilige‘ Schrift gilt, so problematisch wäre es, diese christlich auszulegen und dann den Anspruch zu erheben, dass eine solche Auslegung auch innerhalb des Judentums Geltung beanspruchen dürfen müsse. Zudem ist zu bedenken, dass zwar aus einer christlichen Perspektive Judentum und Christentum notwendig aufeinander bezogen sind, aber nicht aus einer jüdisch-theologischen Perspektive.¹³ Dem Judentum als eigenständiger Religion würde ein christlicher Religionsunterricht nicht gerecht, wenn es in seiner Funktion – beispielsweise in Anlehnung an Römer 11,18 als „Wurzel“ – für das Christentum reduziert unterrichtet würde. Auch besteht die Gefahr, über die besondere historische und theologische Nähe zwischen Judentum und Christentum die gegenwärtig tendenziell größere Nähe in religiöser Praxis und Theologie von Islam und Judentum auszublenden und automatisch eine enge Verbundenheit zwischen Judentum und Christentum anzunehmen. So sind sich, bei aller internen Diversität aller Religionen, im Gottesbild beispielsweise Judentum und Islam hinsichtlich der Ablehnung der christlichen Trinitätslehre näher als Judentum und Christentum. Dies gilt auch für den Umgang mit der Heiligen Schrift, deren Lektüre bzw. Rezitation

¹¹ Die Perikopen über Jesu Auseinandersetzung mit den Pharisäern über Heilungen am Schabbat unterscheiden sich in ihrer Deutung fundamental, je nachdem, ob sie als Geschichten von Jesus verstanden werden, der sich als einzelne Person gegen die (überkommenen) religiösen Traditionen seiner Gegenwart auflehnt, oder als eine Auslegung einer religiösen Tradition im Kontext jüdischer Pluralitäten und theologischer Diskurstradition, wie sie im Judentum üblich ist.

¹² In der evangelischen Kirche geschieht dies vor allem im Nachgang zum Rheinischen Synodalbeschluss „Zur Erneuerung des Verhältnisses von Christen und Juden“ vom 11.01.1980; vgl. zur ausführlichen Darstellung der Entwicklung Schröder (2022). In der katholischen Kirche ist hier vor allem auf die 1965 vom Zweiten Vatikanischen Konzil verabschiedete Erklärung ‚Nostra aetate‘ zu verweisen.

¹³ Hiervon sind reale gesellschaftliche Machtverhältnisse zu unterscheiden, die es relevant und notwendig werden lassen, sich mit christlichen Kirchen in den Dialog zu begeben. So stellt Jehoschua Ahrens fest: „Tatsächlich kamen die Dialogbemühungen in den letzten zwei Jahrhunderten zumeist von jüdischer Seite, nicht von christlicher“ (Ahrens 2022, S. 9).

in der Ursprache Hebräisch bzw. Arabisch in der jüdischen und islamischen Glaubenspraxis üblicher ist als in der christlichen und der auch in ihrer materialisierten Form (Torarolle, Koran) häufiger eine besondere Dignität zugesprochen wird. Auch in Menschenbild und daraus resultierender Glaubenspraxis, wie beispielsweise im Umgang mit Speisevorschriften, gibt es größere Überschneidungen zwischen Islam und Judentum als zwischen Christentum und Judentum (Nachama et al. 2018, S. 611–618).¹⁴

Dies sind Argumente dafür, sich im christlichen Religionsunterricht mit Judentum in einer doppelten Perspektive zu beschäftigen, denn es ist eine ‚nicht-andere‘ und eine ‚andere‘ Religion zugleich. Das setzt eine entsprechende Fähigkeit der Lehrkräfte voraus, themenspezifisch und situativ zu entscheiden, ob bzw. inwiefern jeweils die eine oder andere Perspektive angemessen ist und wie beide aufeinander zu beziehen sind.

(2.) Das Judentum versteht sich nicht nur als Religion. Deshalb ist zu klären, inwiefern auch ein sich säkular verstehendes Judentum im interreligiösen Lernen thematisiert werden kann.

Yoav Sapir weist in seinem „Plädoyer für eine Anerkennung als nationale Minderheit“ darauf hin, dass „die Vorstellung vom Judentum als Religion aus der Neuzeit“ stammt und „als politisches Instrument in den Bemühungen für die Emanzipation [diente], um das Selbstverständnis des Judentums als Volk beziehungsweise Nation mit einem eigenen Gott zu verdrängen“ (Sapir 2022, S. 162). Denn mit der „sogenannten religiösen, besser: gläubigen Sicht im Judentum“, wonach das Judentum von Gott „mit der Gabe der Tora zu einer Nation [...], zum Volk Israel“ gemacht wurde, sei eine „inhärente Selbstausgrenzung seit unzähligen Generationen“ einher gegangen (Sapir 2022, S. 162). Reformjüdische Bestrebungen, staatsbürgerliche Rechte durch weitgehende Assimilation zu erhalten, zielten darauf ab, „jüdische Deutsche“ zu werden, die sich von anderen (katholischen oder evangelischen) Deutschen nur durch ihre Konfession unterschieden (Sapir 2022, S. 164).

Angesichts von Säkularisierungstendenzen lässt sich allerdings zugleich das Gegenteil beobachten: die Entwicklung eines Selbstverständnisses als ‚Volk‘, das sich nicht oder zumindest nicht vorrangig über jüdische Religion definiert. Ein solches Selbstverständnis wurde geschichtlich bedeutsam vor allem mit der Entstehung des Zionismus. So versteht Theodor Herzl „die Judenfrage“ weniger als eine religiöse, sondern vielmehr als „eine *nationale* Frage“, die „zu einer Weltfrage“ gemacht werden müsse und „im Rate der Kulturvölker zu lösen sein wird“, nicht durch religiöse oder theologische Autoritäten (Herzl 1920, S. 10; Hervorhebung nicht im Original). In diesem Sinne ist im Staat Israel der Erwerb der Staatsbürgerschaft für jüdische Menschen weder an praktizierte Religion gebunden noch an eine jüdische Abstammung im religiösen Sinne. Gemäß der Halacha gilt in der Regel, mit Verweis auf die Tora (Dtn 7,3f.) und die entsprechende Auslegung im Talmud (bTKid 68b),

¹⁴ Dieser etwas generalisierende Befund gilt im übrigen, obwohl die Auslegung und Observanz von Speisegeboten oder die Schrifthermeneutik bzw. der Umgang mit der Schrift innerhalb der unterschiedlichen Religionen und zwischen verschiedenen Strömungen strittig sein können und in der Regel auch strittig sind.

dass die Zugehörigkeit zum Judentum matrilinear, also über die Mutter, nicht den Vater, weitergegeben wird; daneben besteht die Möglichkeit, durch eine Konversion jüdisch in diesem religiösen Sinne zu werden (Nachama et al. 2018, S. 22 f.).¹⁵ Dies hat zur Folge, dass jemand die israelische Staatsbürgerschaft aufgrund jüdischer Abstammung erhalten kann, ohne im Sinne des israelischen Rabbinats religiös jüdisch zu sein: „Der religiöse und der soziale und/oder zivilrechtliche Status können auseinanderfallen“ (Branković und Kranz 2022, S. 153).

Ein ethnisches bzw. nationales Verständnis von Jüdisch-Sein hat sich in der Sowjetunion durchgesetzt, aus der die Familien eines wesentlichen Teils der heute in Deutschland lebenden Jüdinnen und Juden stammen. In der Sowjetunion und auch in deren Nachfolgestaaten galten bzw. gelten Juden als eine ethnische Gruppe neben Russen, Ukrainern, Kasachen, Usbeken, Deutschen und vielen anderen, und zwar sowohl in Selbst- als auch in Fremdzuschreibungen einer jüdischen Identität. Eine soziologische Erhebung aus den Jahren 1992/1993 unter Jüdinnen und Juden in Moskau, Sankt Petersburg und Jekaterinburg zeigt: Für 40 % der 1300 Befragten war das Kriterium dafür, jüdisch zu sein, dass sie sich als Teil des jüdischen Volkes fühlten, für 26 %, dass sie jüdische Eltern haben, und für zwölf Prozent der Stolz auf die eigene Nationalität. Dagegen meint nur ein Prozent, dass das Bekenntnis zum Judentum als Religion am wichtigsten sei. Die Antworten auf andere Fragen zeigen eine ähnliche Tendenz, wobei allerdings auch nur sieben Prozent kategorisch verneinten, dass das Judentum als Religion notwendig sei für den Erhalt des jüdischen Volkes (vgl. Gitel'man et al. 1994, S. 134 f.).¹⁶ Die Studie kommt zu dem Schluss: „Nicht Gott und Tradition, sondern das jüdische Volk, seine Geschichte und sein Schicksal, seine Einheit und sein Überleben bilden die Grundlage für die nationale Weltanschauung und die Zielsetzung des russischen Judentums“ (Gitel'man et al. 1994, S. 142).

Mit Blick auf die ‚Rassenlehre‘ im Nationalsozialismus und homogenisierende Vorstellungen von ‚Volk‘ ist diese Beschreibung im deutschsprachigen Kontext mit problematischen Konnotationen verhaftet, so dass Jüdinnen und Juden im medialen deutschsprachigen Diskurs diese Volkszugehörigkeit anders zu beschreiben versuchen. So definiert Elijah Havemann die Volkszugehörigkeit „mehr im Sinne von Familie. Man kann in eine Familie einheiraten, man kann zu einer Familie dazugehören, egal woher man kommt“ (Weisband und Havemann 2021, S. 39). Dabei ist die Pluralität innerhalb des Judentums zentral: Jüdinnen und Juden haben unterschiedliche Hautfarben, kommen aus unterschiedlichen Regionen der Welt und sprechen unterschiedliche Sprachen.

Marina Weisband spricht von einer „Schicksalsgemeinschaft“ und bezieht den Ausdruck auf „das gemeinsame Schicksal der Diaspora, der Verfolgung, nicht zuletzt auch der Shoa“ (Weisband und Havemann 2021, S. 40 f.). Dabei ist – mit Blick

¹⁵ Hier wird allerdings auch darauf hingewiesen, dass diese Position innerhalb des gegenwärtigen (religiösen) Judentums nicht unumstritten ist. Die jüdische Reformbewegung in Nordamerika etwa erkennt auch Menschen als jüdisch an, wenn sie väterlicherseits jüdischer Abstammung sind (Nachama et al. 2018, S. 22 f.).

¹⁶ Im Russischen werden zwei Begriffe unterschieden: *evrej* („Hebräer“) oder *evrejstvo* (Judentum) wird als nationale Bezeichnung verwendet, *judajzm* dagegen ist der Begriff für Judentum als Religion.

auf jüdisches Leben und gegen einen homogenisierenden Begriff von Judentum – deutlich zu machen, dass dieser Bezug auf die Shoa sehr unterschiedlich aussehen kann. Judith Coffey und Vivien Laumann erinnern hier beispielsweise an Jüdinnen und Juden aus der ehemaligen Sowjetunion, die sich „als Befreier_innen erinnern und nicht als Verfolgte und Befreite“ (Coffey und Laumann 2021, S. 34).

Für die Gegenwart in Deutschland zeigt sich ein differenziertes Bild mit Blick auf die Frage, als was Jüdinnen und Juden das Judentum verstehen. In den Jahren 2008/09 antworteten (mit der Möglichkeit von Mehrfachantworten) auf die Frage „Was bedeutet für Sie Judentum heute?“ 51,3 % mit „(jüdische) Religion“, 42,7 % mit „(jüdische) Kultur“, 30,0 % mit „Ethnizität“ und 27,4 % mit „Gruppen-Solidarität“ (Ben-Rafael et al. 2010, S. 80).

Mit Blick auf die Religionenerschließungsmodi nach Meyer (2019) ist es daher für die religionskundliche Erschließung zentral, diesen mehrdimensionalen Charakter von Judentum im christlichen Religionsunterricht zu thematisieren, um das Judentum sachgerecht zu erschließen und auch eine mögliche eigene (christlich) geprägte Perspektive, die zwischen Religion und anderen Zugehörigkeiten zentral trennt, nicht unhinterfragt auf das Judentum zu übertragen.

Mit Blick auf das Gestalten von Begegnungen und das Engagement vor Ort ist wichtig, dass im christlichen Religionsunterricht auch säkulare jüdische Stimmen repräsentiert werden, um exemplarisch in soziologisch beschreibbare Ausprägungen von gelebtem Judentum in Deutschland einzuführen. Denn viele Jüdinnen und Juden in Deutschland verstehen ihr Judentum als säkular bzw. nicht religiös – in der bereits zitierten Studie über 60 % der Befragten (Ben-Rafael et al. 2010, S. 46).

Schließlich kann diese Perspektive auch beim existenziellen Nachdenken eine Rolle spielen. So lässt sich im christlichen Religionsunterricht die Frage stellen, ob Schüler:innen ihr Christentum säkular oder atheistisch als eine Traditionszugehörigkeit mit Blick auf Familientraditionen und Feiertage verstehen und ob religiöse Traditionen für sie überhaupt eine existenzielle Bedeutung haben.

3 Repräsentation jüdischer Stimmen: Kriterien didaktischer Reduktion

Wer Unterricht plant, muss die Komplexität der Welt auf eine fachspezifisch angemessene Weise „auf ihre wesentlichen Elemente“ zurückführen, damit „sie für Lernende überschaubar und begreifbar“ (Lehner 2009, S. 128) wird. Eine solche didaktische Reduktion ist mit Blick auf die Frage nach der Repräsentation jüdischer Stimmen im christlichen Religionsunterricht die Voraussetzung für die didaktische Entscheidung, welche der möglichen jüdischen Stimmen für diesen Unterricht ausgewählt werden sollten. Ausgehend von den Ausführungen im zweiten Teil und mit Blick auf das Spektrum möglicher ‚jüdischer Stimmen‘ sowie in der Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Schulbüchern sollen nun Kriterien für diese didaktische Entscheidung entwickelt werden. Jede didaktische Entscheidung ist eine normative Entscheidung und als solche transparent zu machen. Als nicht-jüdischen Verfasser:innen dieses Textes steht es uns nicht zu, normativ zu entscheiden, wer ‚jüdisch‘ ist und welche Kriterien dafür gelten sollen. Als Religionspädagog:innen kommen wir aber nicht darum herum, didaktische Entscheidungen im Rahmen limitierender

Kontexte zu treffen. Diese Spannung soll im Folgenden so bearbeitet werden, dass die Angemessenheit von Kriterien in ihren jeweiligen Kontexten diskutiert wird.

3.1 Authentizität ist ein sinnvolles, aber zu problematisierendes Kriterium

Die Frage nach ‚authentischen‘ religiösen Positionen im Unterricht wurde bildungspolitisch, didaktisch und auch religionspädagogisch intensiv im Zuge der Einführung des (nicht-konfessionell erteilten) Faches „Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde“ (LER) in Brandenburg diskutiert. Laut einer Kurzbeschreibung des Faches sollten religiöse Positionen über die „Einbeziehung von authentischen Vertretern“ erfolgen (Nipkow 1996, S. 130). Gemeint ist damit, dass die „gründliche, authentische Selbstdarstellung und Selbstinterpretation“ einer Religion durch „Vertreter der Religionen“ selbst erfolge (Nipkow 1996, S. 143 und 147). Authentizität im Sinne des aktuellen Lehrplans für LER in der Sekundarstufe I meint, dass Schüler:innen, Lehrkräfte und in den Unterricht eingeladene Personen „ihre persönlichen Überzeugungen und Werthaltungen nicht verbergen, sondern klar zum Ausdruck bringen“ (Land Brandenburg o.J. [2015], S. 19).

Wir haben es hier also mit zwei Aspekten zu tun, die auch mit Blick auf die Frage nach authentischer Repräsentation des Judentums im christlichen Religionsunterricht relevant sind. Authentizität bezieht sich einerseits auf Binnenperspektiven in dem Sinne, dass eine Religion von Menschen repräsentiert werden soll, die dieser Religion angehören, weil es ihnen zukomme, für diese Religion zu sprechen. Andererseits bezieht sich der Begriff auf das Individuum und dessen subjektive Religiosität. Beide Aspekte können miteinander verschränkt sein und sollen dies wohl auch, wenn ‚authentische Vertreter‘ im Unterricht gefordert werden. Dann repräsentieren Menschen eine Religion, deren Aussagen im Einklang mit dem Konsens der jeweiligen Religionsgemeinschaft stehen und zugleich auch tatsächlich den „persönlichen Überzeugungen und Werthaltungen“ (s. oben) dieser Menschen entsprechen. Mit Blick auf den zweiten Aspekt allerdings gilt, dass authentische Positionen unter den Bedingungen hochgradiger Individualisierung und/oder fehlender religiöser Bildung häufig gerade nicht einem Konsens innerhalb einer Religionsgemeinschaft entsprechen. Dabei ist es möglich, dass eine Person sich der individualisierten Gestalt ihrer eigenen Überzeugungen bewusst ist, aber auch, dass jemand die Lehren, Rituale und Traditionen einer Religion, der er oder sie sich verbunden fühlt, nur wenig kennt.

Unabhängig davon kann eine solche Authentizität die Voraussetzung für eine existenzielle Auseinandersetzung mit Unterrichtsinhalten sein, da diese nur stattfinden kann, wenn die beteiligten Personen ihre tatsächlichen religiösen (oder nicht-religiösen) Haltungen und Überzeugungen in den Unterricht einzubringen bereit sind. Hinzuweisen ist aber auf das Problem, dass, auch wenn der LER-Lehrplan an dieser Stelle auf das Gebot „der Wahrung strikter Freiwilligkeit“ hinweist (Land Brandenburg o.J. [2015], S. 19), die Forderung nach einer solchen Authentizität oder deren Ermöglichung die am Unterricht Beteiligten vor ungleiche Herausforderungen stellt. So macht Julia Bernstein darauf aufmerksam (vgl. oben 2.1), dass jüdische Menschen in Schulen in vielen Fällen ihre jüdische Identität nicht öffentlich machen

wollen, um sich vor Diskriminierung und Antisemitismus zu schützen (Bernstein 2020, S. 94f.).

Das dargestellte Ideal, dass verschiedene religiöse Traditionen durch Menschen repräsentiert werden, die (phasenweise) persönlich im Unterricht anwesend sind, stößt mit Blick auf das Judentum (und andere zahlenmäßig kleinere Religionsgemeinschaften) freilich an Grenzen. Es gibt schlicht nicht genügend Menschen, die das machen könnten. Dies gilt erst recht, wenn erwartet wird, dass diese Personen sich entweder im Rahmen ihrer beruflichen Tätigkeit innerhalb einer religiösen Organisation oder im Ehrenamt an der Gestaltung des Unterrichts beteiligen.

Als realistischere Option bleibt damit, authentische Vertreterinnen und Vertreter medial so in den Unterricht einzuspielen, dass sie in Form von Bildern und Aussagen präsent sind. Mit Blick auf den ersten genannten Aspekt von Authentizität bleibt aber die Frage, wer hinreichend mit einer bestimmten religiösen Tradition übereinstimmt, um diese nach außen repräsentieren zu dürfen. Damit verbunden ist die Frage, wer dies zu entscheiden hat. Im gewissen Sinne ist hier ein Zirkelschluss unvermeidlich: Man muss wissen, wer für eine bestimmte Religion spricht, um zu wissen, wer entscheiden kann, wer für diese Religion spricht. Meyer verweist in diesem Kontext auf den eher skurrilen Fall einer christlichen Gruppierung, die mit dem Versuch gescheitert ist, evangelischen Landeskirchen und römisch-katholischen Bistümern die Selbstbezeichnung als ‚christlich‘ zu untersagen, da dies den „fortdauernden Missbrauch des Namens ‚Christus‘“ bedeute (Meyer 2019, S. 23). Dieses Beispiel macht deutlich, dass der Verweis auf die Authentizität der Repräsentation einer Religion in dem Fall nicht ausreicht, wenn strittig ist, ob eine Person oder Gruppierung tatsächlich für diese Religion sprechen kann. Dann muss die Frage der Legitimation, eine Religion zu repräsentieren, geklärt werden – sei es theologisch, religionswissenschaftlich, machtpolitisch, gerichtlich oder auf anderem Wege.

Diese Überlegungen mögen mit Blick auf das Judentum abwegig und praxisfern erscheinen. Bis zu einem gewissen Grade sind sie das tatsächlich, da sich ein breiter Konsens innerhalb einer jüdischen Öffentlichkeit und darüber hinaus herstellen lassen dürfte, dass bestimmte Personen als legitime und authentische jüdische Stimmen gelten können. Allerdings zeigen einige Kontroversen der letzten Jahre, wie die jüdische Authentizität auch von Personen, deren Aussagen in Unterrichtsmaterialien Verwendung finden oder finden könnten, umstritten sein kann. Ein Beispiel dafür ist die Debatte um Max Czollek, dem sein Schriftsteller-Kollege Maxim Biller in der ZEIT absprach, jüdisch zu sein. Denn von seinen Großeltern sei nur der Großvater väterlicherseits Jude gewesen; deshalb sei Czollek nicht mehr als einer der „Faschings- und Meinungsjuden“, die „den linken Deutschen nach dem Mund reden“ (Biller 2021). Max Czollek, der in seinem Buch „Desintegriert Euch“ schreibt, er spreche „nicht von einer neutralen Position aus, sondern als Lyriker, Berliner und Jude“ (Czollek 2019, S. 11), beschreibt sein Verhältnis zum Judentum gegenüber einer Journalistin mit der Aussage, „dass der familiäre Faden zum Judentum so dünn geworden sei. Sein Jüdischsein habe mehr mit der kommunistischen Geschichte seiner Vorfahren zu tun, den Liedern und Weltbildern, in die er hineingewachsen sei. Also auch mit einer spezifisch ostdeutschen Tradition des Jüdischen“ (Geisel 2018). Biller, der sich selbst als „gottlos“ beschreibt, beruft sich auf das jüdische Religions-

gesetzt, wenn er Czollek eine jüdische Identität abspricht („Check deine Halacha“) (Biller 2021).

Es wurde bereits darauf hingewiesen, dass viele jüdische Menschen sich nicht oder nicht primär über die Religion definieren (vgl. oben 2.3). Dies macht deutlich, dass es um eine *innerhalb* des Judentums verhandelte Frage geht, wie angesichts einer „Verschränkung des Ethnisch-Nationalen mit dem Ethisch-Religiösen“ (Nachama et al. 19) diese beiden Elemente jeweils zu gewichten sind. Wo der Akzent auf dem „Ethnisch-Nationalen“ liegt, werden religiöse Kriterien für die Zugehörigkeit mindestens relativiert. So betrachtet, sind die eindeutigen Stellungnahmen, die Czollek absprechen, jüdisch zu sein, Ausdruck *einer* Position innerhalb eines *jüdischen* Diskurses, und sie sind *in* diesem durchaus umstritten – auch wenn sie autoritativ auftreten wie im Falle eines Kommentars von Josef Schuster als Präsident des Zentralrats der Juden in Deutschland (Schuster 2021).

Carina Branković und Dani Kranz kommen zu dem Fazit, dass es in „dieser Debatte [...] nicht nur darum [ging], wer nun Jüdin oder Jude ist, sondern auch darum, wer ‚jüdisch genug‘ ist, eine jüdische Sprecherposition einzunehmen“ (Branković und Kranz 2022, S. 153). Diese Frage stellt sich auch im und für den christlichen Religionsunterricht. Den Lehrkräften eines christlichen Religionsunterrichts nach Art. 7 Abs. 3 Grundgesetz, die sich aufgrund der rechtlichen Stellung von Religionsunterricht als christlich definieren und Kirchenmitglieder sein müssen und die in der Regel eine christliche Theologie studiert haben, steht es nicht zu, ein religiöses Urteil darüber zu sprechen, wer jüdisch ist. Aber wer für christlichen Religionsunterricht zuständig ist, kann (und soll) differenziert die Diskussionslage und die unterschiedlichen Kriterien für Jüdisch-Sein zur Kenntnis nehmen, um dann im jeweils konkreten Falle zu entscheiden, welche Stimme aus guten Gründen als ‚jüdisch‘ eingespielt werden kann. Solche Stimmen können dann auch die von Personen sein, deren Zugehörigkeit zum Judentum von anderen bestritten wird. Den Fähigkeiten der Schüler:innen entsprechend müsste auch im Unterricht selbst thematisiert werden, inwiefern jemand für ‚das‘ Judentum bzw. für welchen Ausschnitt ‚des‘ Judentums spricht. Denn wie in anderen Schulfächern geht es auch im Religionsunterricht darum, Quellen einzuschätzen und kontextualisieren zu können. Das kann beinhalten offenzulegen, ob und weshalb es umstritten ist, inwiefern eine bestimmte Person authentisch ‚das‘ Judentum repräsentiert.

3.2 Angemessene Repräsentation von Binnenperspektiven und Außenperspektiven

Unabhängig von der Frage, nach welchen Kriterien die Authentizität von Positionen (jüdischen Binnenperspektiven) zu bestimmen ist, ist darauf hinzuweisen, dass in einem christlichen Religionsunterricht weitere Perspektiven möglich, legitim und sinnvoll sind.

(1.) Jüdische („authentische“) Binnenperspektiven sind vor allem dafür nötig, um eine tatsächliche Vielfalt jüdischer Positionen und Lebenswelten kennen zu lernen und sich mit jüdischen Quellen auseinanderzusetzen. Dies kann durch Medien und Materialien erfolgen, aber auch anhand von Aussagen von jüdischen Personen,

die als Schüler:in oder Gast im Unterricht präsent sind, beispielsweise über das Begegnungsprojekt *Meet a Jew*. Unterschiedliche Binnenperspektiven einzuspielen ermöglicht es, sich differenziertes Wissen über Judentum im Sinne eines religionskundlichen Forschens zu erarbeiten und vielfältige Anregungen für ein existenzielles Nachdenken über Deutungsangebote aus der jüdischen Geschichte und Gegenwart zu bekommen. Man kann fragen, ob dafür in jedem Fall ‚authentische‘ Binnenperspektiven notwendig sind und ob dies nicht auch möglich ist in der Auseinandersetzung mit Darstellungen aus Außenperspektiven. Teilweise mag das der Fall sein (s. unten). Sich tatsächlich mit Aussagen auseinanderzusetzen, die von einer jüdischen Sprecherposition aus gemacht werden, ist unter anderem sinnvoll aus ethischen Gründen (es ist eine Täuschung, wenn nicht-jüdische Autor:innen vermeintlich jüdischen Personen ihre Worte in den Mund legen, damit sich Schüler:innen mit ‚jüdischen‘ Positionen beschäftigen; vgl. 2.2), aber auch mit Blick auf die Qualität des Unterrichtsmaterials. So bleibt beispielsweise das fiktiv authentische jüdische Mädchen „Ruth“ in einem Schulbuch (Gräbig und Schreiner 2007, S. 88–91) eine leere Figur, die gerade keinen doppelten Individuenrekurs ermöglicht, wenn sie als angebliche Sprecherin allgemeine religionskundliche Aussagen über ‚das‘ Judentum macht (vgl. zu Beispielen leerer, stereotypisierender Kinderfiguren Willems und Dihle 2020).

Vorsicht ist dagegen geboten bei Aussagen, für die jüdische Gewährsleute in Anspruch genommen werden, weil es sich vermeintlich um Aussagen handelt, die nicht-jüdische Menschen so nicht machen können sollen. Dies mag der Fall sein, wenn beispielsweise die Einschätzung, ob ein Witz geschmacklos ist, durchaus anders ausfällt, je nachdem, wer diesen Witz in wessen Beisein macht. Wenn Menschen, die der Gefahr von Diskriminierung ausgesetzt sind, dazu Witze machen, hat dies eine andere Bedeutung, als wenn derselbe Witz von Menschen gemacht wird, die im selben Kontext nicht der Gefahr von Diskriminierung ausgesetzt sind.¹⁷ Aussagen über mit dem Judentum verbundene Themen, die aus welchen Gründen auch immer problematisch sind, werden dagegen nicht besser, wenn sie von jüdischen Menschen gemacht werden. Ein Beispiel dafür wären die krassen Minderheitspositionen von Mitgliedern der antizionistischen Neturei-Karta-Bewegung, die mit Blick auf die Schoa behaupten, dass „die Drahtzieher hinter den Kulissen sowie einige Kriegsverbrecher selbst Zionisten gewesen sind“ (Rabinowitz 2006) und die mit solchen Aussagen der antisemitischen Propaganda des iranischen Regimes oder auch rechts-extremer Parteien in Europa (vermeintliche) Legitimität verleihen (Pfeifer 2004). In solchen Fällen werden jüdische Sprecherpositionen als solche für möglicherweise antijüdische Zwecke instrumentalisiert. Eine solche Instrumentalisierung darf im Religionsunterricht nicht erfolgen oder reproduziert werden.

¹⁷ Bedenkenswert sind die Unterscheidungen, die der Comedian Shahak Shapira macht. Auf den Hinweis der offensichtlich nicht-jüdischen Interviewer:innen, sie würden keine „Holocaustwitze“ machen, antwortet er mit der Unterscheidung von „Witze[n] über den Holocaust oder Witze[n], die im Kontext des Holocausts funktionieren“ und erklärt mit Blick auf den 7. Oktober 2023: „Der Unterschied liegt zwischen Prämisse und Punch-Line. Ein Witz kann Terror befürworten. Oder er kann sich im Erlebnisraum Terroranschlag bewegen“ (Giammarco und Mayr 2023).

(2.) Nicht jede Perspektive auf das Judentum, die von einer („authentisch“) jüdischen Person eingenommen wird, ist eine jüdische *Binnenperspektive*. Eine jüdische Historikerin, die sich mit geschichtswissenschaftlichen Methoden einem historischen Thema widmet, macht nichts grundsätzlich anderes als eine nicht-jüdische Historikerin. Gleiches gilt für gegenwartsbezogene kultur- und sozial- bzw. religionswissenschaftliche Arbeit. Weil dies so ist, können, wenn es um in diesem Sinne religionskundliches Wissen geht, prinzipiell gleichermaßen Darstellungen von jüdischen wie von nicht-jüdischen Personen für den Unterricht verwendet werden. Kriterium ist hier nicht eine ‚Authentizität‘, sondern die Kompetenz der jeweiligen Person. Allerdings kann die Partizipation an einem Binnendiskurs die Wahrscheinlichkeit erhöhen, dass bei der Darstellung des Judentums eine Ausdrucksweise gewählt wird, die, neben der sachlichen Angemessenheit, jüdischer Religion gegenüber respekt- und taktvoll ist. Beispiele für eine aus jüdischer Sicht nicht angemessene und deshalb auch im Kontext des christlichen Religionsunterrichts wenig sensible Ausdrucksweise findet sich in evangelischen Religionsbüchern mit Blick auf das hebräische Tetragramm des Gottesnamens. Während es im christlichen Kontext häufig üblich ist, diesen auszusprechen (vokalisiert in Hebräisch-Kursen als ‚Jahwe‘ oder in Chorälen und bei den gleichnamigen Zeugen als ‚Jehova‘), wird im Judentum der Gottesname nicht nur nicht ausgesprochen, sondern seine Aussprache gilt als unbekannt. In einem evangelischen Schulbuch wird im Kapitel über „Gottesvorstellungen in Judentum, Christentum und Islam“ dennoch im Abschnitt zum Judentum die Bezeichnung „Jahwe“ verwendet: „Das sogenannte Tetragramm bezeichnet im Judentum Gott. Die vier hebräischen Schriftzeichen werden Jahwe ausgesprochen. [...] Der Name Gottes wird im Judentum aus Ehrfurcht nicht ausgesprochen. [...] Darüber hinaus wird Jahwe auch nicht abgebildet [...]“ (Brandhorst et al. 2022, S. 180). In einem anderen Schulbuch wird die Frage nach dem gleichen Gott in den drei abrahamischen Religionen – Judentum, Christentum, Islam – unter der Überschrift „Gott, Jahwe, Allah – alles das Gleiche?“ verhandelt (Eilerts und Kübler 2020, S. 112). Damit werden in Bezug auf das Judentum falsche Sachinformationen verbreitet, die in der interreligiösen Begegnung für Irritation sorgen können und kein grundlegendes religiöses Orientierungswissen als Fundament für Handlungsmöglichkeiten in realen interreligiösen Begegnungen vermitteln.

(3.) Ein christlicher Religionsunterricht, der nach Artikel 7 Absatz 3 Grundgesetz erteilt wird, ist im gewissen Maße schon durch die Rechtslage darauf festgelegt, dass in ihm christliche Perspektiven eingenommen werden. Dies gilt auch, wenn es um das Judentum geht. Christliche Perspektiven kommen dabei auf verschiedene Weisen ins Spiel:

a) Die Akteurinnen und Akteure des Religionsunterrichts: Christliche Perspektiven prägen in der einen oder anderen Form, sei es aufgrund einer eigenen religiösen Praxis und/oder Überzeugung, sei es aufgrund des kulturellen Kontextes, die Lehrkräfte (wie auch immer sich diese innerhalb christlicher Traditionen und Diskurse genau positionieren – aus rechtlichen Gründen benötigen sie in der Regel eine kirchliche Lehrerlaubnis, die eine Kirchenmitgliedschaft voraussetzt). In vielen Fällen prägen christliche Perspektiven auch die Schüler:innen. Die Existenz

getrennter Religionsunterrichte in Deutschland basiert ja auf der Idee, dass Kinder und Jugendliche in der Religion unterrichtet werden, der sie bzw. ihre Familien sich zugehörig fühlen. Dies ist, geht man von Meyers (2019) Religionenerschließungsmodi aus, beim religionskundlichen Forschen hermeneutisch zu berücksichtigen, da sich Prozesse des Verstehens immer in Abhängigkeit davon vollziehen, welche Verstehensvoraussetzungen mitgebracht werden. Beim existenziellen Nachdenken sind es die Binnenperspektiven der Schüler:innen, die (mehr oder weniger) christlich sein können, die in der Auseinandersetzung mit jüdischen Inhalten neu bedacht und weiterentwickelt werden. Auch mit Blick auf das Gestalten von Begegnungen und für das Engagement vor Ort ist es wichtig, sich die jeweils eigene Perspektive bewusst zu machen.

b) Christliche Binnenperspektiven auf Judentum als Objekt des Religionsunterrichts: In Kontext der unterschiedlichen Religionenerschließungsmodi nach Meyer (2019) kann bei der Thematisierung des Judentums im christlichen Religionsunterricht jeweils auch das jüdisch-christliche Verhältnis in Geschichte und Gegenwart bearbeitet werden. Ist dies der Fall, dann werden im Religionsunterricht Quellen bearbeitet, die Ausdruck christlicher Binnenperspektiven und christlicher Außenperspektiven auf Judentum sind, geprägt von Judenhass und Antisemitismus oder von theologischen Versuchen, sich wertschätzend zum Judentum ins Verhältnis zu setzen.

c) Setzung von Themen aufgrund ihrer Bedeutung für das Christentum und für christliche Binnenperspektiven: Judentum wird im christlichen Religionsunterricht nicht nur in gesonderten Einheiten unterrichtet, sondern begegnet den Schüler:innen auch im Kontext anderer, ‚christlicher‘ Themen und „müsste [...] durchlaufend bei allen Themen christlichen Religionsunterrichts als innerer Gesprächspartner mitgedacht werden“ (Schröder 2015, Kap. 2.1). Dabei gilt es zu beachten, dass sich Christinnen und Christen mit Jüdinnen und Juden die Hebräische Bibel teilen und dass das Zweite (Neue) Testament eine weitgehend jüdische Schrift ist. Die dortigen Protagonisten sind größtenteils christusgläubige Jüdinnen und Juden, also Teil der inneren Pluralität des Judentums, weshalb sie auch nicht gegen das Judentum zu lesen sind (vgl. 2.3). In Unterrichtsreihen zu Texten der Hebräischen Bibel kann es daher sinnvoll sein, auch auf jüdische Auslegungstraditionen, Bibelübersetzungen und Kommentare zurückzugreifen, sodass das Judentum in Auslegungstraditionen von Texten christlicher Traditionen repräsentiert ist. In Unterrichtsreihen zu „Jesus Christus“ muss der jüdische Kontext, in dem Jesus (als Jude) gelebt und gewirkt hat, deshalb angemessen präsentiert und repräsentiert werden. Dabei ergeben sich Akzentsetzungen allerdings aus dem hier übergeordneten Themenfeld „Jesus Christus“, so dass sich die Prioritäten der Stoffauswahl aus der dabei vorherrschenden *christlichen* Perspektive unterscheiden können von den Prioritäten, wie sie aus jüdischen Perspektiven gesetzt werden müssten. Schon die didaktische Entscheidung, sich angesichts einer relativ geringen Anzahl von Unterrichtsstunden, die überhaupt dem Judentum gewidmet werden, mit dem antiken Judentum vor etwa zweitausend Jahren zu befassen, mag dabei fragwürdig erscheinen. Zentral ist dann, dass das

Judentum sachlich korrekt und wertschätzend dargestellt wird und nicht als Negativfolie dient, von der sich Jesus und das Christentum positiv abheben.

Diese Überlegungen zeigen, dass die Frage, wer im christlichen Religionsunterricht für oder über ‚das Judentum‘ spricht, mit Blick auf das Zusammenspiel jüdischer Binnenperspektiven und christlicher wie religionswissenschaftlicher Außenperspektiven zu entscheiden und zu begründen ist. Dabei geschieht die Auswahl von Stimmen vor dem Hintergrund der Struktur des Faches, das einerseits auf die christliche Theologie als seine vorrangige Bezugsdisziplin verwiesen ist (und damit auf christliche Binnenperspektiven), andererseits auf Jüdische Studien, jüdische Theologie, Religionswissenschaft und andere Disziplinen, die notwendig sind, um dem Thema sachlich gerecht zu werden.

3.3 Didaktische und sachliche Angemessenheit

Dass auch bei der Verwendung authentischer Stimmen auf die didaktische und sachliche Angemessenheit zu achten ist, versteht sich von selbst, soll im Folgenden aber anhand von vier Aspekten mit Blick auf die Thematisierung von Judentum im christlichen Religionsunterricht erläutert, diskutiert und problematisiert werden.

(1.) Auf sachliche Richtigkeit achten: Wie zu anderen Themen und in anderen Fächern finden sich sachliche Fehler in Aussagen von Lehrkräften und in Unterrichtsmaterialien.¹⁸ Hier reicht, wie oben ausgeführt, Authentizität als Kriterium nicht aus, denn nicht jede jüdische Stimme spricht kompetent über das Judentum, so wie auch nicht jede christliche Stimme kompetent über das Christentum spricht. Es geht daher in dieser Hinsicht vor allem darum, dass Judentum sachlich korrekt (nicht nur) im christlichen Religionsunterricht repräsentiert wird. Die Verwendung von „authentische[n] Berichte[n]“ ist vor allem mit Blick auf gelebte Praxis sinnvoll, „um Fehlinformationen zu vermeiden und die jüdische Lebenswirklichkeit widerzuspiegeln“ (Erlbaum 2020a, S. 48).

(2.) Pluralität abbilden und dabei auf das entstehende Gesamtbild achten: Die in 2.3 dargestellte innerjüdische Pluralität auf eine zielgruppenspezifisch angemessene Art sachgerecht abzubilden, ist sowohl aus fachlichen als auch aus didaktischen Gründen unverzichtbar. Fachlich gehört die exemplarische Thematisierung der faktisch existierenden innerjüdischen Pluralität zu einer differenzierten Darstellung. Es würde ein falsches Bild vermittelt, wenn beispielsweise die unterschiedlichen religiösen Richtungen und auch säkulare Formen, Judentum zu leben, nicht exemplarisch thematisiert würden, denn eine „Differenzierung ist essenziell, um das Judentum zu verstehen“ (Erlbaum 2020b, S. 133). Religiöse Differenzlinien innerhalb des Judentums werden nur dann angemessen abgebildet, wenn innerjüdische Diskurse und Praktiken unter Berücksichtigung der jeweiligen Binnenperspektiven dargestellt, ggf. auch Übergangsformen benannt und nicht stereotypisierend Unterschiede entlang von Unterschieden nachgezeichnet werden, die eher von nicht-

¹⁸ So finden sich beispielsweise falsche religionskundliche Informationen in Bezug auf die jüdische Beerdigungspraxis und Rosch Haschana in Eilerts und Kübler (2016, S. 188 f.).

jüdischen, z.B. christlichen Kategorisierungen her konstruiert werden.¹⁹ Bei der Gewichtung der Darstellung unterschiedlicher Richtungen ist auf das entstehende Gesamtbild zu achten. So sind in Deutschland liberale jüdische Gemeinden eine Minderheit. 25 Gemeinden, die ca. 5000 Mitglieder repräsentiert, sind Mitglied in der ‚Union progressiver Juden‘ (UPJ); dem stehen ca. 96.000 Mitglieder aus 104 Gemeinden gegenüber, die im ‚Zentralrat der Juden in Deutschland‘ (ZdJ) repräsentiert sind (Beauftragter der Bundesregierung für jüdisches Leben und den Kampf gegen Antisemitismus 2023). Deshalb ist es eine verzerrende Darstellung, wenn, ohne entsprechende Erläuterung, in einem Abschnitt zur Bar Mizwa- und Bat Mizwa-Feier weibliche Personen bei der Tora-Lesung gezeigt werden, da damit exklusiv eine liberal-jüdische Praxis sichtbar gemacht wird (Nachama et al. 2018, S. 308) und diese dann das Judentum in Deutschland als Ganzes repräsentiert.²⁰ Die Absicht, die Vielfalt der Geschlechter im Schulbuch zu zeigen, kollidiert dann mit dem Kriterium der Exemplarizität zumindest für das Judentum in Deutschland. Die Komplexität dieses Beispiels erhöht sich freilich angesichts der Sachzwänge bei der Erarbeitung eines Religionsbuches, das in anschaulicher Weise Vielfalt in religiöser Praxis für Lernprozesse zeigen möchte. Wenn beispielsweise am Schabbat in der Regel in orthodoxen Gemeinden nicht fotografiert wird und somit aus religiösen Gründen keine Fotos für Bildungsmedien zur Verfügung stehen, liegt es nahe, auf Fotos aus liberalen Gemeinden zurückzugreifen. Allerdings bieten solche Beispiele auch die Möglichkeit, bei entsprechender Gestaltung der Unterrichtsmaterialien Fragen innerjüdischer Pluralität zu thematisieren und damit Medienkompetenz zu fördern. Greifen Schulbuch-Verlage auf Fotos international arbeitender Bildagenturen zurück, dann ist die Wahrscheinlichkeit hoch, dass die Fotos aus den USA stammen, wo der Anteil liberaler Gemeinden höher ist als in Deutschland. Schüler:innen können daran erarbeiten, warum ein Abschnitt über Bar Mizwa- und Bat Mizwa-Feiern gerade auf diese Weise bebildert wird und inwiefern dies gleichzeitig nachvollziehbar und zu problematisieren ist.

Didaktisch wirkt eine differenzierte Darstellung innerjüdischer Pluralität einem Fremdgruppenhomogenitätseffekt entgegen, sie kann Othering-Prozesse vermeiden und diese unterlaufen. In dieser Hinsicht ist es wichtig, auch weitere Diversitätsdimensionen zu repräsentieren und beispielsweise jüdische Personen unterschiedlichen Geschlechts und Alters, unterschiedlicher familiärer Herkunft und religiöser (sowie säkularer) Ausrichtung in Unterrichtsmaterialien auftreten zu lassen, um Stereotypisierungen zu vermeiden.

¹⁹ Vgl. hier als anzufragendes Beispiel, in dem Orthodoxie mit Ultraorthodoxie gleichgesetzt wird und als Differenzlinien die Haltung zu Frauen und zur Bedeutung und Einhaltung der Gesetze konstruiert werden: Dierk et al. (2016, S. 198). Die Frage, welche religiösen Rollen Frauen übernehmen dürfen, entspricht stärker einer evangelischen Wahrnehmung konfessioneller Unterschiede zwischen evangelischer Kirche (mit Frauenordination) und katholischer Kirche (die die Weiheämter vom Diakon über den Priester bis zum Bischof Männern vorbehält) und wird weder innerchristlichen noch innerjüdischen Differenzlinien gerecht.

²⁰ Als ein Beispiel für den einfachen Abdruck ohne Einordnung eines Tora lesenden Mädchens, das Bat Mizwa wird, ist zu nennen: Eilerts und Kübler (2018, S. 158). Positiv mit Blick auf die Einordnung: Lau et al. (2020, S. 187; Bürig-Heinze et al. 2018, S. 133).

(3.) Umgang (auch) mit Fremdheit ermöglichen, ohne Othering zu betreiben: Die Repräsentation von Pluralität kann einerseits Identifikationsfiguren einführen, die den Schüler:innen im christlichen Religionsunterricht in vielerlei Hinsicht nahe sind, wie beispielsweise den fiktiv-authentischen Leon in einem Religionsbuch, dem seine Mathe-Arbeit misslingt, der Sport treibt, sich mit den Eltern streitet und sich in seine Mitschülerin Marie verliebt (Eilerts und Kübler 2018, 156). Andererseits sollte der Unterricht die Schüler:innen aber auch mit ihnen fremden Formen von Religion bekannt machen. Dies kann eine Gratwanderung sein, da das Ungewohnte und Fremde ausgespielt werden kann gegen das ‚Eigene‘ (Willems und Dihle 2020) oder auch gegen das, was in der anderen Religion nicht befremdet und einer mehrheitsgesellschaftlichen Normalitätserwartung entspricht. So wird der erwähnte ‚jüdische‘ Junge Leon kontrastiert mit seinem Mitschüler Samuel und dessen Familie, die „jeden Sabbat sehr traditionell nach den Vorschriften feiern“, was Leon damit kommentiert, in seiner Familie verlaufe „der Samstag [...] relativ normal. Gottseidank!“ (Eilerts und Kübler 2018, S. 157) Eine Auseinandersetzung mit dem, was ungewohnt erscheint, ist aber unerlässlich, um eine andere Religion zu verstehen und die Rechte derer zu achten und zu verteidigen, die von ihrer Religionsfreiheit auf eine mir nicht vertraute Art und Weise Gebrauch machen.

In diesem Sinne ist es fachlich nachvollziehbar, wenn sich in vielen älteren Bildungsmaterialien vor allem authentische Bilder (ultra-)orthodoxer männlicher Juden finden, zum Teil sichtbar nicht in einem deutschen Kontext fotografiert, die nur durch die Abbildung eines Hinterkopfs mit Kippa, durch Schläfenlocken, Hut und schwarze Kleidung oder Tefillin als jüdisch markiert werden (wie beispielsweise Gauer et al. 2012, S. 89 und 91; Gräbig und Schreiner 2007, S. 89–91; Koretzki und Tammes 2008, S. 204 und 208; Lau et al. 2020, S. 150). Die ausschließliche Verwendung solcher Bilder erweckt (bzw. verstärkt gegebenenfalls) aber den Eindruck einer Distanz zwischen einem ‚Wir‘ im christlichen Religionsunterricht und ‚den Juden‘, die exotisierend als ‚fremd‘ dargestellt sind. Die didaktische Entscheidung, vorwiegend jüdische Menschen im Schulbuch abzubilden, die sich optisch nicht von der nicht-jüdischen Mehrheitsgesellschaft in Deutschland unterscheiden (beispielsweise Grill-Ahollinger et al. 2021, S. 72–76; Steinkühler 2021, S. 28 f. und 36; Husmann und Merkel 2013, S. 56), ist vor diesem Hintergrund genauso zu würdigen wie die kritische unterrichtliche Auseinandersetzung mit einer stereotypisierenden, Othering befördernden Darstellung von Juden, wie sie ein Schulbuch mit Blick auf das Cover eines Themenhefts zum Judentum anregt (Grill-Ahollinger et al. 2021, S. 74). Dabei kann allerdings wiederum die (berechtigte) Kritik an der Verwendung eines Fotos von zwei jüdischen Männern im Berliner Scheunenviertel der späten 1920er-Jahre als Repräsentanten für ‚das‘ Judentum einhergehen mit einem (unangemessenen) Amüsement über den ‚uns‘ fremden Kleidungsstil in einem spezifischen jüdischen Milieu in einem spezifischen historischen Kontext.

(4.) Anknüpfungspunkte für Schüler:innen im christlichen Religionsunterricht, die zum existenziellen Nachdenken aktivieren: Wenn interreligiöses Lernen, wie Meyer (2019) betont, mehr sein soll als religionskundliches Forschen, dann muss Judentum im christlichen Religionsunterricht repräsentiert werden durch Personen und Aussagen, die die Schüler:innen zum existenziellen Nachdenken aktivieren und mo-

tivieren, möglicherweise auch zum globalen Engagement oder zum Brückenmanagement (vgl. oben 2.1). Das hauptsächliche Kriterium für die Auswahl von Texten, Bildern oder Gegenständen, die als jüdische in den Unterricht eingespielt werden, ist dann, dass in der Auseinandersetzung mit ihnen Fragen und Themen adressiert werden, die die (nicht unbedingt christlichen, aber häufig mit dem Christentum verbundenen) Schüler:innen entweder beschäftigen oder die sie sich, angeregt durch die Unterrichtsmedien, zu stellen beginnen (können). Um dabei zu erreichen, dass ein Lernen *vom* (und nicht lediglich *über*) Judentum initiiert wird (vgl. oben 2.1), müssen die ausgewählten Texte, Bilder oder Gegenstände gleichzeitig exemplarisch sein für zumindest einen relevanten Ausschnitt jüdischen Lebens oder jüdischer Tradition. Dies geschieht beispielsweise, wenn in einem Kapitel zur Frage „Wie frei bin ich in meinen Entscheidungen?“ (Heidemann et al. 2016, S. 110–129) ein Text abgedruckt wird, in dem Lea Fleischmann den Schabbat unter anderem als Feier der Freiheit darstellt (Heidemann et al. 2016, S. 126). Mit der Frage, „ob der jüdische Schabbat eine Inspirationsquelle für den christlichen Sonntag sein kann“ (Heidemann et al. 2016, S. 127), geht das Schulbuch über die religionskundliche Auseinandersetzung mit dem Thema hinaus und eröffnet zumindest die Möglichkeit, dass Schüler:innen sich auf eine für sie existenziell bedeutsame Art und Weise damit beschäftigen, ob bzw. wie sie ihre Zeit strukturieren, was in ihrem Leben wichtig ist und was sie in diesem Zusammenhang unter Freiheit verstehen.

Funding Open Access funding enabled and organized by Projekt DEAL.

Open Access Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Artikel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der 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.

Weitere Details zur Lizenz entnehmen Sie bitte der Lizenzinformation auf <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>.

Literatur

- Ahrens, Jehoschua. 2022. Auf dem Weg zu einer Partnerschaft: jüdische Perspektiven zum Christentum. *Religion unterrichten* 1:9–14.
- Bauftraggeber der Bundesregierung für jüdisches Leben und den Kampf gegen Antisemitismus. 2023. Jüdisches Leben. [https://www.antisemitismusbeauftragter.de/Webs/BAS/DE/juedisches-leben/leben/juedisches-leben-node.html#:~:text=Die%20C3%BCberwiegende%20Zahl%2C%20104%20Gemeinden,Juden%20in%20Deutschland%20\(ZdJ\)](https://www.antisemitismusbeauftragter.de/Webs/BAS/DE/juedisches-leben/leben/juedisches-leben-node.html#:~:text=Die%20C3%BCberwiegende%20Zahl%2C%20104%20Gemeinden,Juden%20in%20Deutschland%20(ZdJ).). Zugegriffen: 30. Nov. 2023.
- Ben-Rafael, Eliezer, Yitzhak Sternberg, und Olaf Glöckner. 2010. Juden und jüdische Bildung im heutigen Deutschland. Eine empirische Studie im Auftrag des L.A. Pincus Fund for Jewish Education in the Diaspora. <https://archive.jpr.org.uk/download?id=2652>. Zugegriffen: 30. Nov. 2023.
- Berger, Peter L., und Thomas Luckmann. 2000. *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit*, 17. Aufl., Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

- Bernstein, Julia. 2020. *Antisemitismus an Schulen in Deutschland. Analysen – Befunde – Handlungsoptionen*. Berlin: bpb.
- Billr, Maxim. 2021. Partisanenlieder. Der linke Intellektuelle Max Czollek und seine komplizierte Biografie. DIE ZEIT 33. <https://www.zeit.de/2021/33/max-czollek-judentum-linke-kommunismus-intellektueller-juedischsein>. Zugegriffen: 30. Nov. 2023.
- Brandhorst, Ralf, Andrea Köhler, Nicole Kröger, Annchristin Lettmann-Osthoff, Anne Kristin Micke, Stefanie Pfister, Ina Ries, Antje Roggenkamp, und Elke Tönges. 2022. *Theologisch 2 Ausgabe NRW. Unterrichtswerk für Evangelische Religion*. Bamberg: C.C. Buchner Verlag.
- Branković, Carina, und Dani Kranz. 2022. Jüdische Gegenwart in Deutschland: Mehr als Antisemitismus und Exotenzirkus. In *APuZ-Edition Jüdisches Leben in Deutschland* Schriftenreihe, Bd. 10799, 151–161. Bonn: bpb.
- Brodén, Anne, und Paul Mecheril. 2008. Zur sozialen Thematisierbarkeit des Interkulturellen. Gedanken zur Frage der Repräsentation in pädagogischen Kontexten. In *Reader zum Fachgespräch „Rassismus bildet“*. Bildungsperspektiven unter Bedingungen rassistischer Normalität. 5./6. Dezember 2008, 115–122. Bonn: Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusarbeit in NRW.
- Bundesministerium des Innern und für Heimat. 2023. Jüdische Gemeinschaft in Deutschland. <https://www.bmi.bund.de/DE/themen/heimat-integration/gesellschaftlicher-zusammenhalt/staat-und-religion/juedische-gemeinschaft/juedische-gemeinschaft-node.html>. Zugegriffen: 30. Nov. 2023.
- Büurig-Heinze, Susanne, Rainer Goltz, Christiane Rösener, und Beate Wenzel. 2018. *Religion im Dialog Klasse 5/6*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Coffey, Judith, und Vivien Laumann. 2021. *Gojnormativität. Warum wir anders über Antisemitismus sprechen müssen*. Berlin: Verbrecher Verlag.
- Czollek, Max. 2019. *Desintegriert Euch*, 7. Aufl., München: Carl Hanser.
- Die deutschen Bischöfe. 2010. Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 5–10/ Sekundarstufe I (Mittlerer Schulabschluss) [Die deutschen Bischöfe Nr. 78. https://www.dbk-shop.de/media/files_public/4cc39d21479dbec337301a5b46763d44/DBK_1178.pdf. Zugegriffen: 30. Nov. 2023. 23. September 2004. 4., überarbeitete Auflage.
- Dierk, Heidrun, Petra Freudenberger-Lötz, Michael Landgraf, und Hartmut Rupp (Hrsg.). 2016. *Das Kursbuch Religion*. Bd. 2. Stuttgart, Braunschweig: Calwer.
- Eilerts, Wolfram, und Heinz-Günter Kübler (Hrsg.). 2016. *Kursbuch Religion elementar*. Bd. 1. Stuttgart, Braunschweig: Calwer.
- Eilerts, Wolfram, und Heinz-Günter Kübler (Hrsg.). 2018. *Kursbuch Religion elementar*. Bd. 2. Stuttgart, Braunschweig: Calwer.
- Eilerts, Wolfram, und Heinz-Günter Kübler (Hrsg.). 2020. *Kursbuch Religion elementar*. Bd. 3. Stuttgart, Braunschweig: Calwer.
- Erlbaum, Shila. 2020a. Judentum in Materialien für den Ethikunterricht. *Ethik & Unterricht* 4:48–49.
- Erlbaum, Shila. 2020b. Wie wollen Jüdinnen und Juden im evangelischen und katholischen RU thematisiert werden? *Jahrbuch der Religionspädagogik* 36:129–136.
- Frank, Katharina. 2016. Skizze eines religionswissenschaftlichen Kompetenzmodells für die Religionskunde. *Zeitschrift für Religionskunde/Revue de didactique des sciences des religions* 3:19–33.
- Gauer, Christian, Sabine Grünschläger-Brenneke, Antje Kruza, und Micaela Röse. 2012. *Die Reli-Reise 1/2*. Stuttgart: Klett.
- Geisel, Sieglinde. 2018. Denn sie wissen, was sie tun. *Republik*, 10.09.2018. <https://www.republik.ch/2018/09/10/denn-sie-wissen-was-sie-tun>. Zugegriffen: 30. Nov. 2023.
- Giammarco, Francesco, und Anna Mayr. 2023. Was gibt es jetzt noch zu lachen? [Interview mit Shahak Shapira und Issa Khatib]. DIE ZEIT Nr. 45. <https://www.zeit.de/2023/45/shahak-shapira-comedy-israel-palaestina/komplettansicht>. Zugegriffen: 30. Nov. 2023.
- Gitel'man, C., V. Čerbjakov, und V. Šapiro. 1994. Iudaizm v nacional'noj samosoznanii rossijskich evreev. *Vestnik evrejskogo Universiteta v Moskve* 3(7):121–144.
- Gräbig, Ulrich, und Martin Schreiner (Hrsg.). 2007. *Mitten ins Leben*. Religion, Bd. 1. Berlin: Cornelsen.
- Grill-Ahollinger, Ingrid, Sebastian Görnitz-Rückert, Tanja Gojny, und Andrea Rückert. 2021. *Ortswechsel Plus 9. Evangelisches Religionsbuch für Gymnasien*. München: Claudius.
- Heidemann, Imke, et al. 2016. *Moment mal! Evangelische Religion Oberstufe (Einführungs- und Qualifikationsphase)*. Stuttgart, Leipzig: Klett.
- Herzl, Theodor. 1920. *Der Judenstaat*. 8. Aufl., Berlin: Jüdischer Verlag.
- Husmann, Bärbel, und Rainer Merkel (Hrsg.). 2013. *Moment mal! Evangelische Religion Gymnasium*, Bd. 1. Stuttgart/Leipzig: Klett.

- Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD). 2010. Kompetenzen und Standards für den Evangelischen Religionsunterricht. Ein Orientierungsrahmen. EKD Texte 111. Hannover: EKD. https://www.ekd.de/ekd_de/ds_doc/ekd_texte_111.pdf. Zugegriffen: 30. Nov. 2023.
- Koretzki, Gerd-Rüdiger, und Rudolf Tammeus. 2008. *Religion entdecken – verstehen – gestalten. Ein Unterrichtswerk für den evangelischen Religionsunterricht. 5./6. Schuljahr*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kubik-Boltres, Andreas. 2021. Zu einigen ‚blinden Flecken‘ interreligiösen Lernens. Hermeneutische Beobachtungen zur Paderborn-Osnabrücker Studie von 2021. *TheoWeb* 2:296–315.
- Land Brandenburg. 2015. Rahmenlehrplan des Faches vom 18.11.2015 für die Jahrgangsstufen 5 bis 10. https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_C_L-E-R_2015_11_10_WEB.pdf. Zugegriffen: 30. Nov. 2023.
- Lau, Matthias, Christian van Randenborgh, und Derek Zückert (Hrsg.). 2020. *theologisch 1. Unterrichtswerk für Evangelische Religion*. Bamberg: C.C. Buchner.
- Lehner, Martin. 2009. *Allgemeine Didaktik*. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt Verlag.
- Leimgruber, Stephan. 1995. *Interreligiöses Lernen*. München: Kösel.
- Meyer, Karlo. 2019. *Grundlagen interreligiösen Lernens*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Nachama, Andreas, Walter Homolka, und Hartmut Bomhoff. 2018. *Basiswissen Judentum*. Bonn: bpb Bundeszentrale für politische Bildung.
- Nipkow, Karl Ernst. 1996. Die Herausforderung aus Brandenburg. „Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde“ als staatliches Pflichtfach. *Zeitschrift für Theologie und Kirche* 1:124–148.
- Pfeifer, Karl. 2004. Der Rundumschlag des Moische Arye Friedman. *hagalil.com* 25.02.2004. <https://www.hagalil.com/archiv/2004/02/friedman.htm>. Zugegriffen: 30. Nov. 2023.
- Pfister, Stefanie, Ina Ries, Antje Roggenkamp, und Elke Tönges. 2022. *Theologisch 2. Ausgabe NRW. Unterrichtswerk für Evangelische Religion*. Bamberg: C.C. Buchner.
- Rabinowitz, Baruch. 2006. Vorsicht, Feinde! Fünf Rabbiner der Neturei-Karta-Bewegung haben an der »Holocaust-Konferenz« in Teheran teilgenommen. Jüdische Allgemeine vom 21.12.2006. <https://www.juedische-allgemeine.de/allgemein/vorsicht-feinde/>. Zugegriffen: 30. Nov. 2023.
- Sapir, Yoav. 2022. Mehr als Religion. Plädoyer für eine Anerkennung. In *APuZ-Edition Jüdisches Leben in Deutschland* Schriftenreihe, Bd. 10799, 162–172. Bonn: bpb.
- Schambeck, Mirjam. 2013. *Interreligiöse Kompetenz*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schröder, Bernd. 2015. Judentum, als Thema christlich verantworteter Bildung. *WiReLex* Januar 2015. <https://bibelwissenschaft.de/stichwort/100072/>. Zugegriffen: 30. Nov. 2023.
- Schröder, Bernd. 2022. Unverhofftes wurde möglich, Mögliches steht noch aus – Entwicklung und Bilanz des christlich-jüdischen Dialogs aus evangelischer Perspektive. *Religion unterrichten* 1:20–24.
- Schuster, Josef. 2021. Nach den Regeln der Religion. Jüdische Allgemeine vom 24.08.2021. <https://www.juedische-allgemeine.de/politik/nach-den-regeln-der-religion/>. Zugegriffen: 30. Nov. 2023.
- Schweitzer, Friedrich. 2014. *Interreligiöse Bildung. Religiöse Vielfalt als religionspädagogische Herausforderung und Chance*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Searle, John R. 1997. *Die Konstruktion der gesellschaftlichen Wirklichkeit. Zur Ontologie sozialer Tatsachen*. Reinbek: Rowohlt.
- Spears, Russell, und Nicole Tausch. 2014. Vorurteile und Intergruppenbeziehungen. In *Sozialpsychologie*, 6. Aufl., Hrsg. Klaus Jonas, Wolfgang Stroebe, und Miles Hewstone, 507–564. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Steinkühler, Martina (Hrsg.). 2021. *Herausforderungen 9. Evangelisches Religionsbuch für Realschulen*. München: Claudius.
- Weisband, Marina, und Eliyah Havemann. 2021. *Frag uns doch! Eine Jüdin und ein Jude erzählen aus ihrem Leben*. Frankfurt a.M.: S. Fischer.
- Willems, Joachim. 2011. *Interreligiöse Kompetenz. Theoretische Grundlagen – Konzeptualisierungen – Unterrichtsmethoden*. Wiesbaden: VS.
- Willems, Joachim. 2022. Konfessioneller Religionsunterricht mit konfessionslosen und/ oder nichtreligiösen Schüler:innen – Im Spannungsfeld von positiver und negativer Religionsfreiheit. In *Konfessionslosigkeit als Normalfall. Religions- und Ethikunterricht in säkularen Kontexten*, Hrsg. Ulrich Kropač, Mirjam Schambeck, 112–128. Freiburg, Basel, Wien: Herder.
- Willems, Joachim, und Ariane Dihle. 2020. Identität‘ als Problem? Judentum im evangelischen Religionsunterricht. In *Antisemitismusprävention in der Grundschule – durch religiöse Bildung*, Hrsg. Reinhold Mokrosch, Elisabeth Naurath, und Michèle Wenger, 243–260. Göttingen: V&R.

Hinweis des Verlags Der Verlag bleibt in Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutsadressen neutral.