



universität
wien

DISSERTATION

Titel der Dissertation

Vorurteile gegen Juden im christlichen Religionsunterricht

Eine qualitative Inhaltsanalyse
aktueller Lehrpläne und Schulbücher
in Deutschland und Österreich

Verfasserin

Mag. Julia Spichal

angestrebter akademischer Grad

Doktorin der Theologie (Dr. theol.)

Wien, 2014

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 782 041

Dissertationsgebiet lt. Studienblatt:

Evangelische Theologie

Betreuer:

Univ.-Prof. DDr. Martin Rothgangel

Inhaltsverzeichnis

1	<i>Einleitung</i>	1
2	<i>Theoretische Grundlegungen</i>	5
2.1	Zum Begriff ‚Vorurteil‘	5
2.2	Zum Begriff ‚Antisemitismus‘	9
2.3	Antisemitismus aus sozialwissenschaftlicher Perspektive	12
2.3.1	Zur Verbreitung von Antisemitismus	12
2.3.2	Antisemitismus in Europa – ein Erklärungsansatz	19
2.3.3	Die Frage nach einem ‚neuen‘ Antisemitismus und dessen Gefahren	22
2.3.4	Antisemitismus unter Jugendlichen	27
2.4	Antisemitismus aus theologischer Perspektive	34
2.4.1	Die antijüdische Tradition im Christentum.....	34
2.4.2	Neuere Entwicklungen im christlich-jüdischen Dialog	41
2.5	Antisemitismus aus religionspädagogischer Perspektive.....	64
3	<i>Methodisches Vorgehen</i>	80
3.1	Allgemeine Grundlagen der Lehrplan- und Schulbuchanalyse.....	80
3.2	Quantitative und qualitative Inhaltsanalyse	86
3.3	Die qualitative Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring.....	88
3.4	Das Kategoriensystem von Peter Fiedler	90
3.5	Konkrete Analyseschritte	92
3.6	Der Analysekorpus	97
4	<i>Analyse ausgewählter Lehrpläne in Deutschland</i>	99
4.1	Bayern	99
4.1.1	Grundschule	99
4.1.2	Haupt- bzw. Mittelschule.....	112
4.1.3	Realschule	120
4.1.4	Gymnasium.....	127
4.2	Niedersachsen.....	139
4.2.1	Grundschule	139
4.2.2	Hauptschule.....	142
4.2.3	Realschule	144

4.2.4	Gymnasium	146
4.3	Analyse des Kerncurriculums für die gymnasiale Oberstufe	151
5	<i>Analyse ausgewählter Lehrpläne in Österreich</i>	153
5.1	Volksschule.....	153
5.2	Hauptschule und Unterstufe der allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS)	159
5.3	Oberstufe allgemeinbildender höherer Schulen (AHS)	161
6	<i>Analyse ausgewählter Schulbücher in Deutschland und Österreich</i>	164
6.1	Wegzeichen Religion.....	164
6.2	Da sein – Wege ins Leben	172
6.3	Das Kursbuch Religion elementar	182
6.4	Religion entdecken–verstehen–gestalten.....	196
6.5	RELi+wir	204
7	<i>Gesamtzusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse</i>	209
7.1	Das Verhältnis Jesu zu Pharisäern	209
7.2	Die Verantwortung für Jesu Tod	216
7.3	Das Alte Testament als Heilige Schrift des gegenwärtigen Judentums.....	220
7.4	Das jüdische Verständnis der Tora	223
7.5	Der Staat Israel.....	226
7.6	Die jüdische Geschichte zwischen 70 n. Chr. und der Schoah.....	228
7.7	Die christlich-jüdische Verhältnisbestimmung.....	229
8	<i>Theoretische Grundlegungen zur Überarbeitung des Analyseinstrumentariums</i>	235
8.1	Jesu Verhältnis zu Pharisäern aus fachwissenschaftlicher Perspektive.....	238
8.1.1	Pharisäer in den neutestamentlichen Evangelien	238
8.1.2	Pharisäer in außerbiblischen Quellen	245
8.1.3	Konflikte um die Heiligung des Sabbats.....	249
8.1.4	Jesu Zuwendung zu Sündern	255
8.1.5	Das Toraverständnis des ehemaligen Pharisäers Paulus	256
8.2	Jesu Verhältnis zu Pharisäern aus fachdidaktischer Perspektive.....	261
8.2.1	Elementare Strukturen	262
8.2.2	Elementare Erfahrungen.....	270
8.2.3	Elementare Zugänge.....	277
8.2.4	Elementare Wahrheiten	283

<i>9 Formulierung der Kategorien</i>	285
9.1 Primarstufe	286
9.2 Sekundarstufe I.....	291
<i>10 Resümee und Ausblick</i>	298
<i>Literaturverzeichnis</i>	302

1 Einleitung

Eine Theologiestudentin schreibt in einem Leserbrief zu dem Film ‚Die Passion Christi‘ von Mel Gibson, es sei

„[...] unglaublich makaber, wenn Herr Eisenberg [der Wiener Oberrabbiner] sagt, dass die Kreuzigung keine jüdische Methode war und umgebracht haben Jesus ja die Römer. Wie ist es aber, wenn jemand als ‚Hintermann‘ einen Mord [!] in Auftrag gibt. [...] Pilatus wäre ohne die völlig irrationalen Anschuldigungen der Juden [!] nie auf die Idee gekommen, denn rein religiöse Angelegenheiten waren kein Interessengebiet der Römer. Der ‚hohe Rat‘ selbst ist es gewesen, der schon im Vorhinein beschlossen hat, dass Jesus ‚weggeräumt‘ werden muss.“¹

Die Verfasserin dieses Leserbriefes würde vermutlich jeglichen Antisemitismusvorwurf weit von sich weisen, denn ihr ist wahrscheinlich bewusst, dass seit der Schoah offene Feindschaft gegenüber Jüdinnen und Juden² in Österreich sowie auch in Deutschland ein gesellschaftliches Tabu darstellt. Vorurteile, d.h. negative Einstellungen gegenüber Jüdinnen und Juden, sind jedoch latent weiterhin verbreitet und tauchen immer wieder in öffentlichen Diskussionen als situationsadäquat formulierte ‚Fakten‘ auf, wie dieses Beispiel verdeutlicht.³

Es ist aber auch gut möglich, dass der Theologiestudentin die Problematik ihrer Aussage gar nicht bewusst ist, weil sie davon ausgeht, der Christusmördervorwurf beruhe auf historischen Tatsachen. Diese Vermutung wird gestützt durch die qualitative Studie Differenzkonstruktionen und Alltagsantisemitismus von Jugendlichen, die die Sozialwissenschaftlerin Barbara Schäuble durchgeführt hat. Sie kommt u.a. zu dem Ergebnis, dass Jugendliche in ihren Äußerungen antijüdische Vorurteile verwenden, ohne sich deren Problematik bewusst zu sein, weil

¹ NEWS 13/2004, 157, zit. n. WASSERMANN, HEINZ P.: Zwischen Stagnation und Modernisierung: Antisemitismus in Österreich, in: Rensmann, Lars / Schoeps, Julius H. (Hg.): Feindbild Judentum. Antisemitismus in Europa, Berlin 2008, 217–260, hier: 217f. [WASSERMANN, Zwischen Stagnation und Modernisierung]

² Um den Titel dieser Dissertation möglichst griffig zu formulieren, wurde dort das generische Maskulinum verwendet. Demgegenüber finden sich gendergerechte Formulierungen im Fließtext. Zugunsten des Leseflusses wird gelegentlich nur die weibliche oder die männliche Form verwendet. Dabei ist die jeweils andere Form mit bedacht, es sei denn, es wird explizit auf eine geschlechtsspezifische Bedeutung hingewiesen bzw. der Kontext legt dies nahe.

³ Vgl. HEITMEYER, WILHELM (Hg.): Deutsche Zustände. Folge 4, Frankfurt am Main 2006, 203; WASSERMANN, Zwischen Stagnation und Modernisierung, 217f. Werner Bergmann und Rainer Erb bezeichnen dies als die ‚funktionale Latenz‘ von Antisemitismus. Vgl. BERGMANN, WERNER / ERB RAINER, Kommunikationslatenz, Moral und öffentliche Meinung. Theoretische Überlegungen zum Antisemitismus in der Bundesrepublik Deutschland, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 38 (1986), H. 2, 223–246, hier: 226. [BERGMANN / ERB, Kommunikationslatenz] Auf die Verbreitung von Antisemitismus geht das Kapitel 2.3.3 der vorliegenden Dissertation näher ein.

sie davon ausgehen, es handle sich um Fakten.⁴ Auf Nachfrage benennen sie neben dem Geschichts- und Ethikunterricht den Religionsunterricht als Quelle dieses ‚Wissens‘.⁵

Ein unsensibler Umgang mit der Frage nach der Verantwortung für Jesu Tod im Religionsunterricht kann folglich dazu führen, dass derartige Vorurteile ungewollt tradiert werden. So präsentiert beispielsweise ein Schulbuch die neutestamentlichen Passionsdarstellungen als Augenzeugenberichte, ohne die Frage nach gesicherten Informationen zu reflektieren.⁶

Wie Lehrpläne und Schulbücher für den christlichen Religionsunterricht das Judentum sowie das christlich-jüdische Verhältnis darstellen, wurde Ende der 1970er-Jahre bis Mitte der 1990er-Jahre sowohl auf katholischer als auch auf evangelischer Seite in mehreren Forschungsprojekten untersucht.⁷

Wegweisend dafür war das Freiburger Projekt unter Günter Biemer, in dessen Rahmen Peter Fiedler mit der qualitativen Inhaltsanalyse ein fachwissenschaftlich gut fundiertes Kategorienraster entwickelte, anhand dessen die inhaltliche Qualität der Darstellungen überprüft werden kann.⁸

Die Ergebnisse dieser früheren Analysen lassen sich dahingegen zusammenfassen, dass die Darstellung des christlich-jüdischen Verhältnisses immer dann durch Kontrastschemata erfolgt, wenn die christliche Identität an Profil zu verlieren droht. Im Hinblick auf die Themen Verantwortung für Jesu Tod, Jesu Verhältnis zu Pharisäern, das Alte Testament als Heilige Schrift des gegenwärtigen Judentums, das jüdische Verständnis der Tora, die jüdische Geschichte zwischen 70 n. Chr. und der Schoah sowie der Staat Israel besteht besonders die Gefahr, zur Verhältnisbestimmung ein Kontrastschema zu verwenden.⁹ Insgesamt fehlt es an

⁴ Vgl. SCHÄUBLE, BARBARA: „Anders als wir“. Differenzkonstruktionen und Alltagsantisemitismus unter Jugendlichen, Berlin 2012, 385. [SCHÄUBLE, Anders als wir]

⁵ Vgl. ebd., 392. Nähere Ausführungen dazu finden sich in Kapitel 2.3.4 dieser Dissertation.

⁶ Vgl. EILERTS, WOLFRAM / KÜBLER, HEINZ-GÜNTER (Hg.): Das Kursbuch Religion elementar 7/8. Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht im 7./8. Schuljahr, Braunschweig 2004, 138f. [Kursbuch Religion elementar 7/8]

⁷ Einen Überblick über den religionspädagogischen Forschungsstand bietet Kapitel 2.5 der vorliegenden Arbeit.

⁸ Vgl. FIEDLER, PETER: Das Judentum im katholischen Religionsunterricht. Analyse, Bewertung, Perspektiven, Düsseldorf 1980. [FIEDLER, Judentum]

⁹ Vgl. ROTHGANGEL, MARTIN: Antisemitismus als religionspädagogische Herausforderung. Eine Studie unter besonderer Berücksichtigung von Röm 9–11, Freiburg im Breisgau u.a. ²1997, 110f. [ROTHGANGEL, Antisemitismus] Kapitel 2.5 dieser Arbeit erläutert die Ergebnisse der vorangegangenen Studien näher.

einer angemessenen christlich-jüdischen Verhältnisbestimmung in Lehrplänen und Schulbüchern für den christlichen Religionsunterricht.¹⁰

Seit 1995 ist keine umfassende Analyse mehr zu antijüdischen Vorurteilen in Lehrplänen und Schulbüchern durchgeführt worden. Daher drängt sich angesichts der eingangs beschriebenen Problematik die Frage auf, wie sich die Darstellung des Judentums und des christlich-jüdischen Verhältnisses in Lehrplänen und Schulbüchern für den christlichen Religionsunterricht bezüglich der genannten neuralgischen Themen bis heute verändert hat. Dieser Fragestellung geht die vorliegende Dissertation mit einer Reanalyse nach. Um einen Vergleich mit vorangegangenen Lehrplan- und Schulbuchanalysen¹¹ herstellen zu können, wird in dieser Untersuchung dieselbe Methodik angewandt, nach der bereits die Vorgängerstudien gearbeitet haben. Es handelt sich dabei um die qualitative Inhaltsanalyse,¹² bei der das Kategoriensystem von Peter Fiedler verwendet wird. Ebenso orientiert sich die Auswahl des Untersuchungsmaterials an dem Kriterium der Vergleichbarkeit mit den Vorgängerstudien. Die Methodik sowie den Analysekorpus erläutert ausführlich das Kapitel 3 dieser Arbeit.

Die Anwendung dieses Analyseinstrumentariums von Peter Fiedler zu Vergleichszwecken hat jedoch während der Untersuchung Probleme aufgeworfen. Es ist zwar fachwissenschaftlich gut fundiert, jedoch hat sich die neutestamentliche Forschung mittlerweile weiterentwickelt, sodass neuere Erkenntnisse dort nicht berücksichtigt sind. Zudem haben sich aufgrund der starken fachlichen Differenzierung bei der Anwendung dieser Kategorien in der vorliegenden Studie vor allem Probleme im Hinblick auf die Schulbücher für die Primarstufe ergeben.

Für zukünftige Lehrplan- und Schulbuchanalysen zu diesem Thema müssen folglich neue Kategorien gebildet werden, die nach dem aktuellen Stand der fachwissenschaftlichen Forschung sachgemäß und zugleich auch schülergemäß formuliert sind, damit sie auch im Hinblick auf die Primarstufe Anwendung finden können. Kapitel 8 dieser Arbeit legt daher ausführlich die fachwissenschaftlichen Erkenntnisse dar und führt eine Elementarisierung

¹⁰ Vgl. ebd., 111.

¹¹ Als Vergleichsstudien werden herangezogen FIEDLER, Judentum; KOHLER-SPIEGEL, HELGA: Juden und Christen. Geschwister im Glauben. Ein Beitrag zur Lernplantheorie am Beispiel Verhältnis Christentum Judentum, Freiburg im Breisgau u.a. 1991 [KOHLER-SPIEGEL, Geschwister]; ROTHGANGEL, Antisemitismus.

¹² Die vorliegende Dissertation orientiert sich dabei an der aktuellen Weiterentwicklung von Philipp Mayring (MAYRING, PHILIPP: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken, Weinheim ¹¹2010 [MAYRING, Inhaltsanalyse]), während Peter Fiedler sein Kategoriensystem vor allem nach Jürgen Ritsert erstellt hat (RITSERT, JÜRGEN: Inhaltsanalyse und Ideologiekritik. Ein Versuch über kritische Sozialforschung, Frankfurt am Main, 1972 [RITSERT, Ideologiekritik]). Eine Adaption ist daher erforderlich. Nähere Ausführungen dazu finden sich in Kapitel 3.

bezüglich des Verhältnisses Jesu zu Pharisäern durch. Einen Vorschlag für ein überarbeitetes Analyseinstrumentarium stellt diese Arbeit abschließend in Kapitel 9 bezüglich des Verhältnisses Jesu zu Pharisäern zur Diskussion. Sie basiert einerseits auf fachwissenschaftlichen Erkenntnissen aus neutestamentlicher Bibelwissenschaft und Judaistik, sowie andererseits dem religionsdidaktischen Ansatz der Elementarisierung. Auf diese Weise ist es möglich, die fachwissenschaftlichen Erkenntnisse mit der Perspektive der Schülerinnen und Schüler zu verschränken.

Das Ziel dieser Dissertation ist es folglich, einen Beitrag für die Qualitätssicherung von Lehrplanvorgaben und Schulbuchinhalten für den christlichen Religionsunterricht hinsichtlich der Darstellung des Judentums und des christlich-jüdischen Verhältnisses zu leisten.

Vor der Lehrplan- und Schulbuchanalyse, die detailliert in den Kapiteln 5 bis 7 dargelegt ist, sind einige theoretische Grundlegungen vorzunehmen, um die Arbeit in einem weiteren Forschungskontext zu verorten. Daher beschreibt das Kapitel 2 Formen gegenwärtiger Judenfeindschaft sowie die neueren Erkenntnisse aus der sozialwissenschaftlich ausgerichteten Antisemitismusforschung, die für die vorliegende Dissertation relevant sind. Zudem legt es die christlichen Wurzeln gegenwärtiger Judenfeindschaft dar und erläutert die neueren Entwicklungen im christlich-jüdischen Dialog.

Zu diesen theoretischen Grundlegungen gehört des Weiteren eine Klärung des Begriffs ‚Antisemitismus‘, da dessen Verwendung durchaus problematisch ist. Ebenfalls ist der Begriff ‚Vorurteil‘ zu erläutern, da Antisemitismus üblicherweise als Vorurteil gegen Juden definiert wird,¹³ wie auch der Titel dieser Dissertation nahelegt. Allerdings unterscheidet sich die landläufige Verwendung dieser Bezeichnung von der wissenschaftlichen Definition. Aus diesem Grund ist eine Begriffsklärung notwendig, die im Folgenden zu Beginn der theoretischen Grundlegungen vorgenommen wird.

¹³ Vgl. GNIECHWITZ, SUSAN: Antisemitismus im Lichte der modernen Vorurteilsforschung. Kognitive Grundlagen latenter Vorurteile gegenüber Juden in Deutschland, Berlin 2006, 11. [GNIECHWITZ, Vorurteilsforschung]

2 Theoretische Grundlegungen

2.1 Zum Begriff ‚Vorurteil‘

Die Begriffe ‚Vorurteil‘, ‚Stereotyp‘ und ‚Einstellung‘ werden oft undifferenziert als Synonyme verwendet, obwohl zwischen diesen Bezeichnungen genaue Abgrenzungen vorzunehmen sind, damit deutlich wird, von welchem Phänomen die Rede ist.¹⁴

Bei Stereotypen handelt es sich um vereinfachende und damit oftmals hilfreiche kognitive Schemata im Zuge sozialer Kategorisierung.¹⁵ Menschengruppen bilden in diesem Zusammenhang soziale Kategorien, die nach äußeren Merkmalen, der geteilten Überzeugung oder auch nach einem bestimmten Typ Mensch unterschieden werden.¹⁶ An diese Kategorien sind verschiedene Erwartungen an Eigenschaften und Verhaltensweisen der zugehörigen Personen geknüpft.¹⁷ Solche Erwartungen gelten als sozial geteilte Wissensstrukturen, die soziales Erleben und Verhalten beeinflussen.¹⁸

Eine Vereinfachung durch soziale Kategorisierung kann hilfreich sein, um komplexe Vorgänge besser zu verstehen, sie kann jedoch auf Kosten der Realität geschehen und zu ungerechtfertigten Urteilen führen.¹⁹ Landläufig werden Fehler in der Kategorisierung und Beurteilung ‚Vorurteil‘ genannt.²⁰

In der Sozialpsychologie werden allerdings negative Einstellungen gegenüber bestimmten Gruppen und ihren Mitgliedern als Vorurteile bezeichnet.²¹ Als Einstellung definiert man kognitive und affektive Reaktionen von Menschen auf ihre Umwelt, die auch Auswirkungen

¹⁴ Vgl. GNIECHWITZ, Vorurteilsforschung, 5.

¹⁵ Vgl. KLAUER, KARL CHRISTOPH: Soziale Kategorisierung und Stereotypisierung, in: Petersen, Lars Eric / Six, Bernd (Hg.): Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung. Theorien, Befunde und Interventionen, Basel 2008, 23–32, hier: 23.

¹⁶ Vgl. ebd.

¹⁷ Vgl. ebd.

¹⁸ Vgl. ebd.

¹⁹ Vgl. ebd.

²⁰ Vgl. ebd.

²¹ Vgl. OTTEN, SABINE: Vorurteil, in: Bierhoff, Hans-Werner / Frey, Dieter (Hg.): Handbuch der Sozialpsychologie und Kommunikationspsychologie, Göttingen 2006, 437–443, hier: 442. Es ist umstritten, ob Vorurteile lediglich negative Bewertungen umfassen. In der sozialpsychologischen Forschung sind vor allem diese von Interesse, da sie gesellschaftliche Probleme mit sich bringen. Vgl. ebd. Da in der vorliegenden Untersuchung ausschließlich problematische Vorurteile gegenüber Jüdinnen und Juden im Fokus stehen, schließt sich diese Dissertation der Definition von Vorurteilen als negative Einstellungen an.

auf das Verhalten haben können.²² Zentral dabei ist die Bewertung der Umwelt als ‚gut‘ oder ‚schlecht‘.²³

Zu Einstellungsänderungen kann es lerntheoretisch durch Konditionierung, d.h. durch Verstärkung des gewünschten Verhaltens oder durch negative Konsequenzen bei unerwünschtem Verhalten kommen.²⁴ Für den Unterricht ist zudem bedeutsam, dass Kinder ihre Einstellungen an Erwachsenen ausrichten.²⁵ Das bedeutet, sie nehmen sich auch Lehrkräfte als Beispiel.

Der sogenannte Message Learning Approach (MLA) geht zudem davon aus, dass Einstellungsänderung durch das Lernen des Inhalts einer Botschaft möglich sind, vor allem durch das Memorieren von Argumenten und Akzeptieren der vertretenen Position.²⁶ Allerdings konnte diese Annahme empirisch nicht nachgewiesen werden, weshalb der Fokus beim sogenannten ‚Ansatz der kognitiven Reaktionen‘ auf dem aktiven Denken bei der Verarbeitung von Argumenten liegt.²⁷ Dabei handelt es sich zum Beispiel um das Schreiben einer Rede. Ein bloßes Nachdenken verstärkt hingegen negative Einstellungen, weil ein bereits vorhandenes Schema zur Bewertung verwendet wird.²⁸

Erst seit den 1920er-Jahren sind Vorurteile überhaupt als problematisch wahrgenommen worden.²⁹ Zuvor galten negative Einstellungen zu anderen Gruppen als eine normale und nicht beeinflussbare Reaktion auf Unterschiede.³⁰ Dies lag vor allem an der Akzeptanz der Rassenlehre, wodurch die Überlegenheit der ‚weißen Rasse‘ propagiert und somit Sklavenhandel sowie Kolonialismus legitimiert worden ist.³¹

Nach dem Ersten Weltkrieg jedoch bewirkten Bürgerrechtsbewegungen in den USA einen radikalen Umbruch dieser rassistischen Sichtweise. Andere ‚Rassen‘ als ‚die Weißen‘ galten vor allem in intellektuellen Kreisen nicht mehr von Natur aus als minderwertig.³² Diese Ein-

²² Vgl. WÄNKE, MICHAELA / BOHNER, GERD: Einstellungen, in: Bierhoff, Hans-Werner / Frey, Dieter (Hg.): Handbuch der Sozialpsychologie und Kommunikationspsychologie, Göttingen 2006, 404–414, hier: 405.

²³ Vgl. ebd., 404.

²⁴ Vgl. WÄNKE, MICHAELA / BOHNER, GERD: Einstellungsänderung, in: Bierhoff, Hans-Werner / Frey, Dieter (Hg.): Handbuch der Sozialpsychologie und Kommunikationspsychologie, Göttingen 2006, 415–422, hier: 415.

²⁵ Vgl. ebd.

²⁶ Vgl. ebd., 416f.

²⁷ Vgl. ebd., 417.

²⁸ Vgl. ebd.

²⁹ Vgl. DUCKITT, JOHN: Explaining prejudice and discrimination. A historical overview, in: Dovidio, John F. u.a. (Hg.): Handbook of prejudice, stereotyping, and discrimination, Thousand Oaks 2010, 29–44, hier: 29. [DUCKITT, Historical overview]

³⁰ Vgl. ebd.

³¹ Vgl. ebd., 30.

³² Vgl. ebd., 31f.

sicht warf die Frage auf, wie es zu der Stigmatisierung der anderen ‚Rassen‘ durch ‚die Weißen‘ gekommen ist und warum diese negativen Einstellungen kaum ‚verlernt‘ werden. ³³ Bis in die Gegenwart sind dazu verschiedene Erklärungen geliefert worden.

So war man in den 1930er- und 1940er-Jahren der Ansicht, dass umfassende psychodynamische Prozesse Vorurteile als Abwehrmechanismen hervorrufen. Diese Theorie geht davon aus, dass soziale Frustrationen dazu führen, Vorurteile gegenüber sozial schwächeren Minderheiten auszubilden, um auf diese Weise Aggressionen abzubauen. ³⁴ Mit dieser Theorie hat man damals auch den Antisemitismus der Nationalsozialisten erklärt. Es wurde allerdings bald deutlich, dass dieses Modell das Phänomen Vorurteil nicht erschöpfend begründen kann. ³⁵

In den 1950er-Jahren herrschte dann die Theorie vor, eine bestimmte Persönlichkeitsstruktur – der sogenannte ‚autoritäre Charakter‘ – sei für die Entstehung von Vorurteilen verantwortlich. ³⁶ Danach bringe eine autoritäre Erziehung, die mit Erniedrigung und Strafe operiere, Persönlichkeiten hervor, die rechtsextremen Ideologien und Vorurteilen zugeneigt seien. ³⁷

Persönlichkeitsstrukturen traten dann in den 1960er- und 1970er-Jahren zugunsten von sozialen und kulturellen Einflüssen zurück. Es wurden folglich eher soziologische anstelle von psychologischen Erklärungsmodellen herangezogen, sodass verstärkt Konflikte zwischen Gruppen von Interesse waren. ³⁸

Es setzte sich dann in den 1980er- und 1990er-Jahren der sogenannte ‚Cognitive Approach‘ in der Vorurteilsforschung durch. ³⁹ Grundsätzlich unterscheidet man hier zwischen einem rein kognitiven, einem sozial-kognitiven und einem kognitiv-motivationalen Zugang. Die kognitive Perspektive beschäftigt sich allein mit Stereotypisierungsprozessen als Schemata zur Informationsverarbeitung, während der sozial-kognitive Zugang die Funktion kognitiver

³³ Vgl. ebd.

³⁴ Vgl. ebd., 32. Vgl. zudem beispielsweise DOLLARD, JOHN u.a.: Frustration und Aggression, New Haven 1939.

³⁵ Vgl. DUCKITT, Historical overview, 32.

³⁶ Vgl. ebd., 33. Einschlägig dazu ist die Studie von Theodor W. Adorno, Else Frenkel-Brunswik, Daniel Levinson und Nevitt Sanford von der Universität Berkeley: ADORNO, THEODOR W. u.a.: The Authoritarian Personality, New York 1950.

³⁷ Vgl. DUCKITT, Historical overview, 33.

³⁸ Vgl. ebd., 33f. Besonders einschlägig in der Vorurteilsforschung bezüglich derartiger Intergruppenprozesse ist die sogenannte ‚Soziale Identitätstheorie‘ von Henri Tajfel und John C. Turner. Vgl. TAJFEL, HENRI / TURNER, JOHN C.: The social identity theory of intergroup behavior, in: Worchel, Stephen / Austin, William G. (Hg.): Psychology of intergroup relations, Chicago 1986. Das Kapitel 2.3.2 der vorliegenden Dissertation erläutert diese Theorie aus sozialwissenschaftlicher Perspektive nach Bergmann, da sie auf diese Weise für die Antisemitismusforschung fruchtbar gemacht werden kann.

³⁹ Vgl. DUCKITT, Historical overview, 33.

Strukturen für voreingenommene Bewertungen und das daraus resultierende Verhalten in den Blick nimmt.⁴⁰ Die kognitiv-motivationale Perspektive geht ebenfalls davon aus, dass für die Vorurteilsbildung vor allem kognitive Prozesse verantwortlich sind. Diese fungieren als Auslöser für motivationale Prozesse, die das Ziel verfolgen, die eigene Gruppe gegenüber anderen Gruppen aufzuwerten. Situationen akuter Bedrohung verstärken diese Bestrebungen.⁴¹

Im 20. Jahrhundert hat die Vorurteilsforschung folglich einige Paradigmenwechsel durchlaufen. Gegenwärtig gelten Vorurteile als ein komplexes Phänomen, das in erster Linie affektiv geprägt und motivational begründet ist.⁴² Theorien, die Prozesse der Vorurteilsbildung zwischen Gruppen in den Blick nehmen, berücksichtigen diese Aspekte und sind daher besonders relevant.⁴³ Kognitive Kategorisierungen hingegen führen aus heutiger Sicht nicht automatisch zu Vorurteilen, bilden aber die Voraussetzung dafür.⁴⁴ Aus diesem Grund stehen Intergruppenprozesse der Vorurteilsbildung im Fokus der vorliegenden Dissertation.

Vorurteile gegenüber Jüdinnen und Juden werden gegenwärtig überwiegend als ‚Antisemitismus‘ bezeichnet.⁴⁵ Diese Begriffswahl ist allerdings durchaus problematisch, wie der folgende Abschnitt erläutert.

⁴⁰ Vgl. ebd., 36.

⁴¹ Vgl. ebd., 39.

⁴² Vgl. ebd.

⁴³ Vgl. ebd., 40.

⁴⁴ Vgl. ebd., 41.

⁴⁵ Vgl. GNIECHWITZ, Vorurteilsforschung, 11.

2.2 Zum Begriff ‚Antisemitismus‘

“It is a struggle to choose the term that most accurately describes the phenomenon of Jew-hatred”⁴⁶, formuliert Robert S. Wistrich in einem Aufsatz. Die Probleme einer angemessenen Bezeichnung liegen in der Judenfeindschaft selbst begründet, da sich ihre Motive und Ausdrucksformen im Laufe der Zeit gewandelt haben bzw. immer noch wandeln.

Gegenwärtig hat sich der Begriff ‚Antisemitismus‘ durchgesetzt, der erstmals von Wilhelm Marr 1879 seiner Schrift ‚Sieg des Judenthums über das Germanenthum‘ verwendet worden ist, um die rassistisch politisch geprägte Judenfeindschaft im Zuge der europäischen Nationalisierungsprozesse vom religiösen Judenhass pseudowissenschaftlich abzugrenzen.⁴⁷ Allerdings ist dieser Begriff heute in einem weiteren Sinn gebräuchlich und umfasst religiös, politisch und rassistisch motivierte Judenfeindschaft.

Besonders deutlich wird die Vielgestaltigkeit des Begriffs ‚Antisemitismus‘ in seiner Verwendung durch die Arbeitsdefinition, die die European Union Agency for Fundamental Rights (FRA), ehemals Europäisches Beobachtungszentrum für Rassismus und Fremdenfeindlichkeit (EUMC), vorgelegt hat.⁴⁸ Sie soll die Identifizierung von Antisemitismus erleichtern, um empirische Daten erheben zu können und um die Gesetzgebung zu unterstützen, die sich mit antisemitischen Vorfällen beschäftigt.⁴⁹ Da es sich jedoch lediglich um eine Arbeitsdefinition handelt, erhebt sie keinerlei Anspruch auf Vollständigkeit. Bis heute liegt keine verbindliche Antisemitismusdefinition vor. Die Definition der FRA lautet:

“Antisemitism is a certain perception of Jews, which may be expressed as hatred toward Jews. Rhetorical and physical manifestations of antisemitism are directed toward Jewish or non-Jewish individuals and / or their property, toward Jewish community institutions and religious facilities.”⁵⁰

⁴⁶ WISTRICH, ROBERT S.: The Changing Face of Anti-Semitism. Resilient and adaptable, Jew-hatred travels the globe, in: Commentary 135 (2013), 31–34, hier: 31. [WISTRICH, The Changing Face]

⁴⁷ Diese Pseudowissenschaftlichkeit wird deutlich im Vorwort dieser Veröffentlichung. Dort schreibt Marr: „Was ich mit dieser Schrift beabsichtige, ist weniger eine Polemik gegen das Judenthum, als die Constatierung einer kulturgeschichtlichen Thatsache.“ (MARR, WILHELM: Sieg des Judenthums über das Germanenthum. Vom nicht confessionellen Standpunkt aus betrachtet, Bern ⁸1879, o.S. Onlinepublikation unter URL: http://www.gehove.de/antsem/texte/marr_sieg.pdf [Zugriff: 18.04.2014])

⁴⁸ Vgl. European Union Agency for Fundamental Rights (FRA): Working Definition of Antisemitism. Onlinepublikation unter URL: <http://fra.europa.eu/sites/default/files/as-workingdefinition-draft.pdf> [Zugriff: 16.04.2013]. [FRA, Working Definition]

⁴⁹ Vgl. ebd.

⁵⁰ Ebd.

Zentral hierbei ist die Formulierung ‘toward Jewish or *non*-Jewish’, da sie verdeutlicht, dass sich Antisemitismus auch gegen Personen richten kann, die gar nicht jüdisch sind, sondern lediglich dafür gehalten werden. Antisemitismus richtet sich folglich gegen bestimmte Personen, weil sie Attribute zeigen, die als ‚jüdisch‘ gelten. Brian Klug bezeichnet dies als das Herzstück dieses Phänomens.⁵¹ Antisemitismus gründet folglich auf Stereotypisierungsprozessen,⁵² doch nicht jede Stereotypisierung führt zwangsläufig zu Antisemitismus, wie bereits in Kapitel 2.1 erläutert.

Im weiteren Verlauf des Papiers führt die FRA einige Beispiele für Manifestationen von Antisemitismus in der Gegenwart an. Sie benennt ‚klassische‘ Vorurteile wie die jüdische Weltverschwörung oder auch den Christismördervorwurf ebenso wie den sogenannten ‚sekundären Antisemitismus‘, der darauf abzielt, Jüdinnen und Juden die Verantwortung für die Schoah zuzuschieben oder dieses Verbrechen zu leugnen.⁵³

Ein verhältnismäßig neuer Bezugspunkt des Antisemitismus, den die FRA in ihrer Definition ebenfalls berücksichtigt hat, ist der Nahostkonflikt und die in diesem Kontext auftretende Kritik an der Politik Israels. Die FRA betont in ihrem Papier ausdrücklich, dass Kritik, die in einem Rahmen geäußert wird, der dem Umgang mit anderen Staaten entspricht, nicht als Antisemitismus bezeichnet werden darf.⁵⁴ Wird aber die Politik Israels mit nationalsozialistischen Verbrechen verglichen oder die Existenzberechtigung des Staates Israel als Ausdruck jüdischer Selbstbestimmung in Frage gestellt, handelt es sich nach der FRA-Definition um Antisemitismus.⁵⁵

Der Terminus ‚Antisemitismus‘ umfasst in diesem weiteren Sinn auch den Begriff ‚Antijudaismus‘, der Judenfeindschaft in vorwiegend schriftlichen Argumentationsgängen im Rahmen der christlichen Theologie ab dem zweiten Jahrhundert n. Chr. beschreibt.⁵⁶

Obwohl die vorliegende Dissertation Lehrpläne und Schulbücher für den christlichen Religionsunterricht untersucht und daher religiös motivierte Vorurteile gegen Jüdinnen und Juden im Fokus stehen, wird der Begriff ‚Antisemitismus‘ in seinem oben dargelegten weiteren Sinn verwendet, da dieser in der Forschung zu gegenwärtiger Judenfeindschaft gängig ist. Zudem

⁵¹ Vgl. KLUG, BRIAN: The collective Jew. Israel and the new antisemitism, in: Patterns of Prejudice 32 (2003), H.2, 117–138, hier: 124. [KLUG, The collective Jew]

⁵² Vgl. GNIECHWITZ, Vorurteilsforschung, 13.

⁵³ Vgl. FRA, Working Definition.

⁵⁴ Vgl. ebd.

⁵⁵ Vgl. ebd.

⁵⁶ Vgl. DAN, JOSEPH: Art. Antisemitismus / Antijudaismus, in: RGG⁴, Bd. 1, Tübingen 2008, 556–557; hier: 556.

sind antijüdische Vorurteile bei Schülerinnen und Schülern des Religionsunterrichts nicht auf religiöse Motive beschränkt, sondern umfassen alle Facetten dieses Phänomens.⁵⁷ Aus diesem Grund greift ‚Antijudaismus‘ als Bezeichnung von Judenfeindschaft trotz des christlichen Kontextes in dieser Arbeit m.E. zu kurz, weshalb der Begriff ‚Antisemitismus‘ verwendet wird, um Vorurteile gegen Juden zu beschreiben.

Dennoch ist die Verwendung dieses Begriffs problematisch, da er auf einer Unschärfe beruht. Als ‚Semiten‘ wurden nämlich im 19. Jahrhundert Menschen aus dem Nahen Osten bezeichnet, von denen man annahm, sie gehörten insgesamt zu ein und derselben ‚semitischen Rasse‘, zu der auch Jüdinnen und Juden gezählt wurden.⁵⁸ In der Gegenwart verwendet lediglich die Sprachwissenschaft diesen Begriff, um damit die Sprecher semitischer Sprachen zu bezeichnen, die allerdings kein historisches oder kulturelles Erbe verbindet.⁵⁹ Der Ausdruck ‚Semiten‘ bezieht sich folglich nicht allein auf Juden.

Zudem ist der rassistisch geprägte Begriff ‚Antisemitismus‘ von Wilhelm Marr durch die Nationalsozialisten in schrecklichster Weise auf die Spitze getrieben worden, sodass dieser Terminus unweigerlich Assoziationen mit der Schoah hervorruft. Dies kann zur Folge haben, dass Formen von Judenfeindschaft, die nicht direkt mit der Schoah zusammenhängen, sondern beispielsweise als Israelkritik erscheinen, nicht als Antisemitismus identifiziert und bekämpft wird. Darin liegt ein weiteres Problem bei der Verwendung dieses Begriffs.

Die nachfolgenden Kapitel erörtern die unterschiedlichen Aspekte gegenwärtiger Antisemitismusforschung sowie das Phänomen des Antisemitismus bei Jugendlichen, die u.a. auch als Schülerinnen und Schüler am christlichen Religionsunterricht teilnehmen.

⁵⁷ Darauf geht Kapitel 2.3.4 näher ein.

⁵⁸ Vgl. WISTRICH, *The Changing Face*, 31; STRECK, MICHAEL P.: Art. Semiten, in: RGG⁴, Bd. 7, Tübingen 2004, 1199. [STRECK, Semiten]

⁵⁹ Vgl. STRECK, Semiten, 1199.

2.3 Antisemitismus aus sozialwissenschaftlicher Perspektive

Gegenwärtige Antisemitismusforschung beschäftigt sich interdisziplinär in Theorie und Empirie mit der Frage nach den Funktionen und Ursachen von Antisemitismus sowie der Verbreitung judenfeindlicher Einstellungen sowohl in der Gesamtbevölkerung als auch in verschiedenen Bevölkerungsgruppen einzelner Länder oder weltweit. Beteiligte Disziplinen sind dabei beispielsweise die Psychologie, die Soziologie und die Theologie ebenso wie die Religionswissenschaft, die Ethnologie und die Politikwissenschaften.⁶⁰ Dieses Kapitel legt die Aspekte gegenwärtiger Antisemitismusforschung aus sozialwissenschaftlicher Perspektive dar, da diese Disziplin wichtige Erkenntnisse zum Phänomen Antisemitismus liefert, die für die Religionspädagogik und auch die Theologie insgesamt relevant sind.

2.3.1 Zur Verbreitung von Antisemitismus

In Anbetracht immer wiederkehrender medialer Berichterstattung über antisemitische Äußerungen und gewalttätige Übergriffe gegenüber Jüdinnen und Juden sowie jüdischen Einrichtungen⁶¹ stellt sich die Frage, wie verbreitet judenfeindliche Einstellungen in der Gesamtbevölkerung und auch bei verschiedenen Bevölkerungsgruppen sind. Dazu liefert die Einstellungsforschung relevante Ergebnisse. Besonders einschlägig sind die Studien von Werner Bergmann und Rainer Erb vom Zentrum für Antisemitismusforschung der Technischen Universität Berlin,⁶² sowie die Erhebungen von Beate Küpper von der Hochschule Niederrhein und Andreas Zick vom Institut für interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung

⁶⁰ Vgl. STRAUSS, HERBERT A.: Antisemitismusforschung als Wissenschaft, in: Benz, Wolfgang / Königseder, Angelika (Hg.): Judenfeindschaft als Paradigma. Studien zur Vorurteilsforschung, Berlin 2002, 22–30.

⁶¹ Im Juni 2012 wurden beispielsweise auf dem Zentralfriedhof in Wien 43 jüdische Gräber geschändet. Onlinepublikation unter URL: <http://wien.orf.at/news/stories/2539279/> [Zugriff: 27.02.2013]. Ebenso kam es lediglich zwei Wochen früher in Delmenhorst zu einer Schändung jüdischer Grabmale. Onlinepublikation unter URL: <http://www.ndr.de/regional/niedersachsen/oldenburg/friedhof165.html> [Zugriff: 27.02.2013].

⁶² Hier seien einige Studien benannt: BERGMANN, WERNER / ERB, RAINER (Hg.): Antisemitismus in der politischen Kultur nach 1945, Opladen 1991; BERGMANN, WERNER / ERB, RAINER: Antisemitismus in Deutschland 1945–1996, in: Benz, Wolfgang (Hg.): Vorurteil und Völkermord. Entwicklungslinien des Antisemitismus, Bonn 1997, 397–434 [BERGMANN / ERB, Antisemitismus in Deutschland]; BERGMANN, WERNER: Die Verbreitung antisemitischer Einstellungen in der Bundesrepublik Deutschland, in: Bundesministerium des Innern (Hg.): Extremismus in Deutschland. Erscheinungsformen und aktuelle Bestandsaufnahme, Berlin 2004, 25–55; BERGMANN, WERNER: Zur Entwicklung antisemitischer Einstellungen der Bevölkerung. Stellungnahme zur öffentlichen Anhörung des Innenausschusses des Deutschen Bundestages zum Thema ‚Antisemitismus in Deutschland‘ am 16.6.2008.

der Universität Bielefeld.⁶³ Gemeinsam mit dem Institutsvorstand Wilhelm Heitmeyer führt Zick zudem Studien zur gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit durch, die ebenfalls wichtige Erkenntnisse liefern.⁶⁴

Studien zur Verbreitung von Antisemitismus in Europa insgesamt bzw. in einzelnen europäischen Ländern veröffentlichen in regelmäßigen Abständen die FRA⁶⁵, die ihren Sitz in Wien hat, sowie die Anti Defamation League (ADL)⁶⁶, die in New York ansässig ist. Weltweite Vorfälle antisemitisch motivierter Übergriffe auf Personen und Eigentum erhebt jährlich das Stephen Roth Institute der Universität Tel Aviv.⁶⁷

Bezüglich quantitativ-empirischer Studien ist anzumerken, dass die Aussagekraft dieser Erhebungen bezüglich der tatsächlichen Verbreitung antisemitischer Einstellungen aufgrund der weitgehenden gesellschaftlichen Tabuisierung von Antisemitismus durchaus eingeschränkt sein kann. So können möglicherweise Zustimmung oder Ablehnung bestimmter Items des Fragebogens nach der sozialen Erwünschtheit vorgenommen worden sein. Des Weiteren decken die Vorstellungskomplexe in den Fragebögen die empirisch existierenden Vorurteile

⁶³ Hier seien herausgehoben: ZICK, ANDREAS / KÜPPER, BEATE: Transformed Anti-Semitism – a Report on Anti-Semitism in Germany, in: Journal für Konflikt- und Gewaltforschung, jetzt: International Journal of Conflict and Violence Research (2005) 7, 50–92 [ZICK / KÜPPER, Transformed Anti-Semitism]; KÜPPER, BEATE / ZICK, ANDREAS: Religion and Prejudice in Europe. New empirical findings, Brüssel 2010. [KÜPPER / ZICK, Religion and Prejudice]

⁶⁴ In der Reihe ‚Deutsche Zustände‘ werden diese jährlich veröffentlicht: HEITMEYER, WILHELM (Hg.): Deutsche Zustände, Frankfurt am Main 2002–2012. Zudem sei genannt: HEITMEYER, WILHELM / ZICK, ANDREAS: Antisemitismus – Theoretische Perspektiven, empirische Befunde, Frankfurt am Main 2007.

⁶⁵ Die aktuellste Studie wurde im November 2013 veröffentlicht: European Union Agency for Fundamental Rights (FRA): Antisemitism. Summary overview of the situation in the European Union 2002–2012, Wien 2013. Welche Erfahrungen Jüdinnen und Juden mit Antisemitismus in Europa machen, hat die FRA erstmalig erhoben und die Studie ebenfalls im November 2013 veröffentlicht: European Union Agency for Fundamental Rights (FRA): Discrimination and hate crime against Jews in EU Member States: experiences and perception of antisemitism, Wien 2013. Insgesamt fühlen sich Jüdinnen und Juden in Europa bedroht, trotz vieler Anstrengungen, Antisemitismus zu bekämpfen. So fürchten 46 Prozent der Befragten, dass sie in den nächsten 12 Monaten verbal attackiert werden, und 33 Prozent haben Angst vor gewalttätigen Übergriffen (vgl. ebd., 65).

⁶⁶ Die aktuellste Studie wurde im März 2012 veröffentlicht: Anti Defamation League (ADL): Attitudes Toward Jews In Ten European Countries, March 2012. Onlinepublikation unter URL: http://www.adl.org/assets/pdf/israel-international/adl_anti-semitism_presentation_february_2012.pdf [Zugriff: 18.04.2014]. [ADL, Attitudes toward Jews]

⁶⁷ Die zurzeit aktuellste Erhebung analysiert die Vorfälle aus dem Jahr 2012: STAUBER, RONI (Hg.): Antisemitism Worldwide 2012. General Analysis. Onlinepublikation unter URL: http://humanities.tau.ac.il/roth/images/General_Analyses/general-analysis-12.pdf [Zugriff: 01.05.2014]. [STAUBER, General Analysis 2012] Von 2001–2008 verzeichnet das Institut einen Anstieg antisemitisch motivierter Übergriffe mit leichten Schwankungen, wobei der Höhepunkt nach einem sprunghaften Anstieg im Jahr 2009 erreicht ist. In den Jahren 2010–2011 sinkt die Zahl wieder, während sie 2012 wieder steigt. Vgl. STAUBER, General Analysis 2012, 36. Der stetige Anstieg entfachte eine Diskussion um die Gefahren eines ‚neuen‘ Antisemitismus, die Kapitel 2.3.3 darlegt.

gegenüber Jüdinnen und Juden nicht vollständig ab.⁶⁸ Außerdem ist es umstritten, ob von einer Zustimmungsbereitschaft auch auf eine verfestigte Überzeugung geschlossen werden kann.⁶⁹ Ebenso ist zu berücksichtigen, dass die Formulierung der Items und Bewertungsskalen ebenso wie die Auswertung der Daten von den Interpretationen einzelner Forscherinnen und Forscher abhängen und daher nicht objektiv sein können. Die Theoriebildung dahinter ist oft undurchsichtig, sodass unklar bleibt, was die Zustimmung zu bestimmten Items tatsächlich über die Einstellung der betreffenden Person aussagt.⁷⁰ Weitere ursachentheoretische Überlegungen sowie historische Motivforschung sind daher notwendig, um tiefere Erkenntnisse über Motive und Zusammenhänge zu gewinnen.⁷¹

Der folgende Abschnitt liefert einen Überblick über die Ergebnisse quantitativer Erhebungen zur Verbreitung antisemitischer Einstellungen in der Gesamtbevölkerung sowie bei einzelnen Bevölkerungsgruppen.

Je nach Umfrage sind in Deutschland 12,7 bis 20 Prozent der Befragten antisemitisch eingestellt.⁷² So fragte beispielsweise die ADL in zehn europäischen Ländern Personen, ob sie folgenden Items zustimmen:

- “ 1) Jews are more loyal to Israel than to this country.
- 2) Jews have too much power in the business world.
- 3) Jews have too much power in international financial markets.
- 4) Jews still talk too much about what happened to them in the Holocaust.”⁷³

⁶⁸ Vgl. SCHÄUBLE, Anders als wir, 20.

⁶⁹ Vgl. ebd.

⁷⁰ Vgl. FRINDTE, WOLFGANG, Inszenierter Antisemitismus. Eine Streitschrift, Wiesbaden 2006, 186.

⁷¹ Kritisch zur Konzentration der Antisemitismusforschung auf die Einstellungsforschung vgl. HOLZ, KLAUS: Nationaler Antisemitismus. Wissenssoziologie einer Weltanschauung, Hamburg 2001, 19f sowie BERGMANN, WERNER: Starker Auftakt – schwach im Abgang. Antisemitismusforschung in den Sozialwissenschaften, in: Ders. / Körte, Mona (Hg.): Antisemitismusforschung in den Wissenschaften, Berlin 2004, 219–269, hier: 220.

⁷² Vgl. beispielsweise GESIS – Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften (Hg.), ALLBUS – Allgemeine Bevölkerungsumfrage der Sozialwissenschaften, Köln 2006; HEITMEYER, WILHELM (Hg.): Deutsche Zustände, Frankfurt am Main 2002–2012; ZICK ANDREAS / KÜPPER, BEATE: Antisemitische Mentalitäten. Bericht über Ergebnisse des Forschungsprojekts Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit in Deutschland und Europa, Universität Bielefeld 2011 (Expertise für den Expertenkreis), in: Deutscher Bundestag – 17. Wahlperiode, Unterrichtung durch die Bundesregierung. Bericht des unabhängigen Expertenkreises Antisemitismus. Antisemitismus in Deutschland – Erscheinungsformen, Bedingungen, Präventionsansätze, 52f. Onlinepublikation unter URL: <http://dip21.bundestag.de/dip21/btd/17/077/1707700.pdf> [Zugriff: 02.05.2014]

⁷³ ADL, Attitudes toward Jews, 9.

In Deutschland bejahten 21 Prozent der Befragten drei der oben genannten antisemitischen Items, in Österreich sind es 28 Prozent.⁷⁴ Besonders auffällig ist bei diesem Ergebnis Ungarn, denn hier stimmen 63 Prozent der befragten Personen drei dieser Items zu.⁷⁵

Studien der Einstellungsforschung eruieren die Verbreitung antisemitischer Einstellungen auch in verschiedenen Bevölkerungsgruppen. Allerdings lassen sich nur schwache Korrelationen zwischen Antisemitismus und Sozialstruktur bzw. Milieu feststellen.⁷⁶ Dennoch ist hervorzuheben, dass vor allem Personen mit einem niedrigen Schulabschluss antisemitischen Items zustimmen.⁷⁷ In dieser Personengruppe – mit Ausnahme von jungen Frauen – ist das Vorurteil weit verbreitet, Jüdinnen und Juden zögen Vorteile aus der Vergangenheit.⁷⁸

Antisemitische Israelkritik, traditionelle Mythen über Jüdinnen und Juden sowie die Annahme, Jüdinnen seien selbst schuld an ihrer Verfolgung, findet man vor allem bei westdeutschen Männern mit niedrigem Schulabschluss.⁷⁹ 9,8 Prozent der Befragten, die einen Hauptschulabschluss besitzen, stimmen antisemitischen Items zu, während nur 3,5 Prozent der Hochschulabsolventen jüdenfeindlich eingestellt sind.⁸⁰ Jüdenfeindliche Einstellungen sind folglich bildungsniveauspezifisch. Allerdings ist es durchaus umstritten, ob eine höhere Bildung tatsächlich kognitive Fähigkeiten fördert, die Vorurteilen gegenüber Jüdinnen und Juden entgegenwirken oder ob sie lediglich das Bewusstsein dafür schärft, welche Aussagen sozial erwünscht sind.⁸¹ Diese Ergebnisse sind für die schulische Antisemitismusprävention von besonderem Interesse.

Ideologische und wertebasierte Korrelationen sind weitaus bedeutender als soziokulturelle.⁸² Vor allem sind Zusammenhänge zwischen Antisemitismus und politisch-rechter sowie nationaler Gesinnung zu finden.⁸³ Für christliche Theologie und Religionspädagogik ist hinsichtlich dieser wertebasierten Korrelationen insbesondere die Studie von Küpper und Zick ‚Religion and Prejudice in Europe‘ relevant, da sie die Zusammenhänge von Religiosität und

⁷⁴ Vgl. ebd.

⁷⁵ Vgl. ebd.

⁷⁶ Barbara Schäuble fasst die relevanten Ergebnisse zusammen, sodass im Folgenden darauf verwiesen wird. Vgl. SCHÄUBLE, *Anders als wir*, 23.

⁷⁷ Vgl. ebd.

⁷⁸ Vgl. ebd.

⁷⁹ Vgl. ebd.

⁸⁰ Vgl. ebd.

⁸¹ Vgl. ebd.

⁸² Vgl. ebd.

⁸³ Vgl. ebd.

gruppenbezogenen Vorurteilen – darunter auch Antisemitismus – untersucht. Aus diesem Grund werden im Folgenden die Ergebnisse dieser Studie dargestellt.

Küpper und Zick betonen, dass es nicht ihr Ziel ist, aus den Ergebnissen Aussagen über Religion an sich zu treffen, sondern im Fokus der Studie stehen Befragte, die sich selbst als religiös bzw. nicht-religiös bezeichnen.⁸⁴ So haben sie in acht europäischen Ländern Personen bezüglich ihrer Einstellung im Hinblick auf Migranten, ethnische Minderheiten, Frauen, Homosexuelle, Juden, Musliminnen, Obdachlose und Behinderte befragt. Die Autorin und der Autor stellen heraus, dass aus den erhobenen Daten nicht geschlossen werden kann, Christinnen und Christen hätten im Vergleich mit anderen Religionen eine besondere Affinität zu gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit.⁸⁵ Dieser Eindruck wird lediglich dadurch erweckt, dass die Befragten zum Großteil dem christlichen Glauben angehören. So kann ein Vergleich mit Jüdinnen oder Muslimen aufgrund von fehlenden Daten nicht gezogen werden.

Dennoch muss zusammenfassend konstatiert werden, dass einzelne Christinnen und Christen entgegen der ethischen Werthaltung des Christentums gegenüber den genannten Personengruppen häufiger vorurteilsbelastet sind.⁸⁶ Insbesondere richten sich die Vorurteile gegen Frauen und Homosexuelle, aber auch gegen Jüdinnen und Muslime, Obdachlose und Behinderte.⁸⁷ Religiosität verhindert folglich nicht, dass die betreffende Person gegenüber anderen Gruppen Vorurteile hegt,⁸⁸ das Gegenteil ist der Fall: Je religiöser sich eine befragte Person einschätzt, umso vorurteilsbelasteter ist sie, wie Küpper und Zick als Hauptergebnis ihrer Studie festhalten.⁸⁹

Für das Erkenntnisinteresse dieser Dissertation ist besonders relevant, dass Personen, die sich selbst als religiös bezeichnen, eher zu Antisemitismus neigen.⁹⁰ Ebenso wird konstatiert, dass Religiosität zwar nicht notwendigerweise, jedoch oftmals mit einem Überlegenheitsanspruch der eigenen Religion einhergeht.⁹¹

⁸⁴ Vgl. KÜPPER / ZICK, Religion and Prejudice, 12.

⁸⁵ Vgl. ebd., 10.

⁸⁶ Vgl. ebd.

⁸⁷ Vgl. ebd.

⁸⁸ Vgl. ebd., 14.

⁸⁹ Vgl. ebd.

⁹⁰ Vgl. ebd. Eine Ausnahme bildet dabei Ungarn, denn dort sind nicht-religiöse Befragte gegenüber Jüdinnen und Juden vorurteilsbelasteter als religiöse (vgl. ebd., 15).

⁹¹ Vgl. ebd.

Die genannten Gesamtergebnisse sind jedoch zu differenzieren, da die Zusammenhänge zwischen Religiosität und gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit weitaus komplexer sind, als diese Zusammenfassung darstellen kann.

Zunächst definieren Küpper und Zick zwölf verschiedene Arten von Religiosität mit Hilfe von vier Indikatoren.⁹² Der erste Indikator ist die Frage, ob die betreffende Person offiziell einer Religion angehört oder nicht. Dann ist die jeweilige Selbsteinschätzung bezüglich der eigenen Religiosität relevant. Als dritter Indikator dient der Gottesdienstbesuch und als vierter der Überlegenheitsanspruch der eigenen Religion. Diese Differenzierung wird in der Studie vorgenommen, da nicht alle Arten von Religiosität Zusammenhänge mit gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit aufweisen. Als besonders problematisch in dieser Hinsicht stellen Küpper und Zick religiöse Personen mit einem Überlegenheitsanspruch der eigenen Religion heraus.⁹³ Zu dieser Gruppe gehören 16,3 Prozent der Befragten, während 13,6 Prozent als religiös, jedoch ohne Überlegenheitsanspruch definiert werden.⁹⁴

In Bezug auf Antisemitismus ist festzustellen, dass die Befragten, die offiziell einer Religion angehören, sich selbst aber als nicht religiös bezeichnen und keinen Gottesdienst besuchen, jedoch ihre eigene Religion als anderen überlegen ansehen⁹⁵, am häufigsten zu judenfeindlichen Vorurteilen neigen.⁹⁶ Die sogenannten ‚religious superiority believers‘ stehen diesbezüglich erst an zweiter Stelle. Sie teilen sich diesen Platz mit den Befragten, die einer Religion angehören, sich selbst aber nicht als religiös bezeichnen, den Gottesdienst besuchen aber ihre eigene Religion nicht als überlegen ansehen⁹⁷. Danach folgt die Gruppe der Befragten, die einer Religion angehören, sich selbst als religiös bezeichnen, jedoch nicht den Gottesdienst besuchen und ihre Religion dennoch als überlegen ansehen⁹⁸. Am wenigsten sind diejenigen Befragten antisemitisch eingestellt, die sich selbst als nicht religiös bezeichnen und demnach auch keine Überlegenheitsansprüche in Bezug auf ihre Religion haben können.⁹⁹

⁹² Vgl. ebd., 42.

⁹³ Vgl. ebd., 44. Diese Personen werden als „religious superiority believers“ (ebd., 42) bezeichnet.

⁹⁴ Diese Personen nennen Küpper und Zick „clearly religious non-fundamentalists“ (ebd.).

⁹⁵ Sogenannte „only superiority believers“ (ebd., 42).

⁹⁶ Vgl. ebd., 47.

⁹⁷ Sogenannte „extrinsically religious“ (ebd., 42).

⁹⁸ Sogenannte „intrinsically religious superiority believers“ (ebd., 42).

⁹⁹ Vgl. ebd., 47. Diese Personen werden als „convinced non-religious“ (ebd., 42) bezeichnet.

Küpper und Zick fassen diese Ergebnisse folgendermaßen zusammen: “Religious people, which is understood in this context to mean Christians, are more prejudiced than non-religious people towards Jews and Muslims.”¹⁰⁰

Diese Zusammenfassung wird allerdings dem oben aufgeführten differenzierten Ergebnis der Studie bezüglich Religion und antijüdischen Vorurteilen nicht gerecht. Problematisch ist hier m. E. vor allem die unzureichende Unterscheidung zwischen den Begriffen ‚Religion‘ und ‚religiös‘, die offenbar gleichgesetzt werden, obwohl die Definition der zwölf Arten von Religiosität diesbezüglich durchaus differenziert. In dieser Zusammenfassung gerät vollkommen aus dem Blick, dass der Überlegenheitsanspruch der eigenen Religion gegenüber anderen Religionen in Bezug auf antijüdische Vorurteile ausschlaggebend ist.

In weiteren Ausführungen zum Zusammenhang von Religion und Antisemitismus betonen Zick und Küpper dies dennoch.¹⁰¹ Sie differenzieren an dieser Stelle hinsichtlich verschiedener Motive von Antisemitismus. In ihrer Studie haben sie sowohl traditionelle antisemitische Stereotype als auch Motive des sogenannten ‚sekundären Antisemitismus‘ erhoben.¹⁰² Ein dritter Komplex umfasst Items zu Antisemitismus im Zusammenhang mit dem Nahostkonflikt.¹⁰³ Interessanterweise neigen die sehr religiösen Befragten hinsichtlich des Staates Israel weniger zu Antisemitismus als die nicht-religiösen.¹⁰⁴ Es könnte sich dabei um christliche Zionisten handeln, die in der Staatsgründung Israels das Anbrechen der Endzeit und die Parusie Christi sehen. Allerdings handelt es sich beim christlichen Zionismus im Kern auch um eine judenfeindliche Einstellung, da das Leben von Juden in der Diaspora abgelehnt und deren Rückkehr nach Israel lediglich als heilsgeschichtlicher Zweck angesehen wird.¹⁰⁵ Mit den Items, die in der Studie von Zick und Küpper verwendet worden sind, kann diese spezielle Art von Judenfeindschaft jedoch nicht erhoben werden.

Aus diesen Ausführungen folgt letztendlich, dass die Ergebnisse der Studie von Küpper und Zick bezüglich Antisemitismus kritisch betrachtet werden müssen, da einige Zusammenfassungen in der Studie derart vereinfacht sind, dass sie den durchaus differenzierten Resultaten der Untersuchung nicht mehr gerecht werden. Zentral ist letztendlich das Ergebnis, dass anti-

¹⁰⁰ Ebd., 48.

¹⁰¹ Vgl. ebd., 56.

¹⁰² Vgl. ebd.

¹⁰³ Vgl. ebd.

¹⁰⁴ Vgl. ebd.

¹⁰⁵ Vgl. beispielsweise KLOKE, MARTIN: Auf zum letzten Gefecht! Christlicher Zionismus auf dem Vormarsch?, in: KZG 21 (2008), H.1, 86–107.

jüdische Vorurteile vor allem mit dem Überlegenheitsanspruch der eigenen Religion zusammenhängen.

2.3.2 Antisemitismus in Europa – ein Erklärungsansatz

Neben der Verbreitung judenfeindlicher Einstellungen stellt sich auch die Frage nach den Ursachen und Funktionen von Antisemitismus. Es versuchen zahlreiche, zum Teil sich widersprechende Theorien Antworten auf diese Frage zu finden.¹⁰⁶ Bisher ist es noch keiner Theorie gelungen, das weltweite Phänomen des Antisemitismus erschöpfend zu erklären.

Da nach heutiger Forschungslage Vorurteile sowohl durch Persönlichkeitsstrukturen als auch durch soziale Funktionen bestimmt sind, ist m. E. der Ansatz der sozialen Identitätstheorie nach Henri Tajfel und John C. Turner wie ihn Werner Bergmann aus sozialwissenschaftlicher Perspektive darlegt,¹⁰⁷ besonders relevant. Diese Theorie ist als Interpretationsrahmen von antisemitischen Einstellungen in Europa von Bedeutung, wie Bergmann ausführt, da insbesondere dort Antisemitismus sowohl in der Vergangenheit als auch in der Gegenwart eng zusammenhängt mit der Identifikation von Individuen mit ihrer Nation als Gruppe.¹⁰⁸

Die soziale Identitätstheorie geht davon aus, dass Individuen grundsätzlich daran interessiert sind, eine positive Eigenidentität herauszubilden. Identitätsstiftend wirkt dabei auch die Zugehörigkeit zu einer Gruppe. Personen, die ihre Identität in einem hohen Maß über eine Gruppenzugehörigkeit definieren, sind daher bestrebt, die eigene Gruppe möglichst positiv herauszustellen, indem andere Gruppen abgewertet werden.¹⁰⁹ Auf diese Weise entstehen Vorurteile. Sehen diese Personen ihre soziale Identität bedroht oder nehmen einen Konflikt zwischen Gruppen wahr, verstärkt sich dieses Bestreben.

Bergmann rückt die sozialen Funktionen von Vorurteilen in den Mittelpunkt seiner Betrachtungen, da aus erhobenen Daten zu judenfeindlichen Einstellungen nicht auf die Persönlichkeitsstrukturen der Befragten geschlossen werden kann, wie sie Tajfel und Turner im Blick haben.¹¹⁰ Aus sozialwissenschaftlicher Perspektive dienen Vorurteile dazu, Unterschiede zwischen Gruppen hervorzuheben. Zudem rechtfertigen sie vorherrschende Urteile über

¹⁰⁶ Barbara Schäuble bietet einen Überblick über die unterschiedlichen Ansätze aus verschiedenen Wissenschaftsbereichen. Vgl. SCHÄUBLE, „Anders als wir“, 94f.

¹⁰⁷ Vgl. BERGMANN, WERNER: Anti-Semitic Attitudes in Europe. A Comparative Perspective, in: Journal of Social Issues 64 (2008), H. 2, 343–362. [BERGMANN, Anti-Semitic Attitudes]

¹⁰⁸ Vgl. ebd., 344.

¹⁰⁹ Vgl. ebd.

¹¹⁰ Vgl. ebd., 345.

bestimmte soziale Gruppen sowie den Umgang mit diesen. Darüber hinaus liefern sie Erklärungen für soziale Bedingungen und Ereignisse. Daher erörtert Bergmann, welche Vorurteile gegenüber Jüdinnen und Juden in Europa vorherrschen und welche Unterschiede diese akzentuieren. Zudem fragt er, ob und wenn ja wo reale Konflikte zwischen Jüdinnen und Nicht-Juden existieren und inwieweit Jüdinnen und Juden die soziale Identität der Mehrheit bedrohen. Schließlich führt er aus, für welche Phänomene antijüdische Vorurteile Erklärungen liefern.

Grundsätzlich stellt der Sozialwissenschaftler heraus, dass die gegenwärtige Verbreitung jüdenfeindlicher Einstellungen in Europa davon abhängt, inwieweit in dem jeweiligen Land eine antisemitische Tradition vorhanden ist.¹¹¹ Weniger relevant sind stattdessen die tatsächlichen Kontakte zwischen Jüdinnen und Nicht-Juden, sowie die soziale Stellung dieser Gruppen.¹¹² Es wird deutlich, dass gegenwärtiger Antisemitismus geprägt ist durch die Motive antijüdischer Vorurteile der Vergangenheit.¹¹³ So wurden Jüdinnen und Juden im 19. Jahrhundert als eine Gruppe gesehen, die außerhalb jeglicher nationaler Organisationsstruktur existiert. Dabei handelt es sich um eine Sichtweise, die durch die reale soziale Stellung von Jüdinnen und Juden bestärkt worden ist.

Bergmann versteht diese Annahme als den Urgrund für die Einstellung, Jüdinnen und Juden nach wie vor als ein Kollektiv zu betrachten, das außerhalb der gesellschaftlichen Ordnung organisiert ist und heimlich gegen diese interveniert, da sie ihre eigenen Interessen vor das Gemeinwohl stellen.¹¹⁴ Bestärkt wird diese Sichtweise in der Gegenwart durch die enge Zusammenarbeit der USA mit Israel im Nahostkonflikt.¹¹⁵ Damit erklärt sich, weshalb in einer Umfrage der ADL aus dem Jahr 2012 in Deutschland 52 Prozent und in Österreich 47 Prozent

¹¹¹ Vgl. ebd.

¹¹² Vgl. ebd.

¹¹³ Vgl. ebd., 346.

¹¹⁴ Vgl. ebd.

¹¹⁵ Vgl. ebd., 350.

der Befragten dem Item zustimmen, Jüdinnen und Juden seien Israel gegenüber loyaler eingestellt als gegenüber dem Land, in dem sie leben.¹¹⁶

Doch dieser Konflikt beflügelt nicht nur das klassische Vorurteil einer jüdischen Weltverschwörung, auch andere Facetten des gegenwärtigen Antisemitismus wie der Vergleich der Politik Israels mit dem Vorgehen der Nationalsozialisten gegen Jüdinnen und Juden, entzünden sich in erster Linie an diesem Referenzpunkt. Folglich nimmt der Nahostkonflikt aus der Perspektive der sozialen Identitätstheorie als Konflikt zwischen Gruppen, die Vorurteilen Vorschub leisten, eine Schlüsselrolle ein. Dieser Zusammenhang ist nach Bergmann in Zukunft näher empirisch zu untersuchen.¹¹⁷

Mit dem Nahostkonflikt hängt auch die Funktion von antijüdischen Vorurteilen als Erklärung und Rechtfertigung bestimmter Phänomene zusammen.¹¹⁸ 25 Prozent der Befragten in Deutschland beispielsweise betrachten den Einfluss von Juden auf die USA als einen wesentlichen Grund für den Irakkrieg.¹¹⁹

Auch für den sekundären Antisemitismus bietet diese Theorie einen möglichen Interpretationsrahmen: In Staaten, die besonders in die Schoah verwickelt waren, fühlt sich die nichtjüdische Mehrheit bezüglich ihrer sozialen Identität bedroht.¹²⁰ So sind 2012 in Deutschland 43 Prozent und in Österreich 45 Prozent der Befragten der Meinung, dass Jüdinnen und Juden zu oft darüber sprechen, was ihnen im Holocaust geschehen ist.¹²¹ Ebenso sehen sich Staaten, die vor allem Opfer des Nationalsozialismus wurden, in ihrer Opferrolle aufgrund jüdischer Rivalität gefährdet und reagieren ihrerseits mit antijüdischen Vorurteilen.¹²²

¹¹⁶ Vgl. ADL, *Attitudes toward Jews*, 5. Dahingegen sind religiös begründete Vorurteile gegenüber Jüdinnen und Juden, wie die Verantwortung für Jesu Tod, lediglich bei einem Fünftel der Befragten in ganz Europa verbreitet (vgl. ebd., 12). In Deutschland stimmen 14 Prozent der Befragten dem Item zu, dass Juden für den Tod Jesu verantwortlich seien, in Österreich sind es 18 Prozent. Eine Ausnahme im europäischen Vergleich stellen Ungarn (38 Prozent) und Polen (46 Prozent) dar. Bergmann geht davon aus, dass es sich dabei jedoch eher um sozial geteiltes ‚Wissen‘ handelt, als um religiös motivierten Judenhass (vgl. BERGMANN, *Anti-Semitic Attitudes*, 349). Seine Einschätzung deckt sich mit den bereits erwähnten Ergebnissen der Studie von Barbara Schäuble (vgl. Seite 1f der vorliegenden Arbeit).

¹¹⁷ Vgl. ebd., 353.

¹¹⁸ Vgl. ebd., 357.

¹¹⁹ Vgl. ebd.

¹²⁰ Vgl. ebd.

¹²¹ Vgl. ADL, *Attitudes toward Jews*, 8.

¹²² Vgl. ebd., 353.

2.3.3 Die Frage nach einem ‚neuen‘ Antisemitismus und dessen Gefahren

In der Antisemitismusforschung gilt es als Konsens, dass gegenwärtiger Antisemitismus vor allem mit den Verschärfungen im Nahostkonflikt durch die Zweite Intifada im Jahr 2001 zusammenhängt, deren radikalisierte Wahrnehmung die Vergangenheitsbewältigung der Schoah als Bezugspunkt des Antisemitismus nach Auschwitz in den Hintergrund drängt. Damit lässt sich begründen, weshalb Antisemitismus im Kontext von Forschung zu Fremdenfeindlichkeit und Rechtsextremismus keine bedeutende Rolle mehr spielt.¹²³ Judenfeindliche Einstellungen beschränken sich also nicht auf Personen aus extremistischen Randgruppierungen,¹²⁴ sondern sind auch in der allgemeinen Bevölkerung meist in latenter Form zu finden. Darin liegt eine besondere Brisanz, weshalb in der vorliegenden Studie Antisemitismus im rechtsextremen Milieu nicht weiter ausgeführt wird.

Das Neue am gegenwärtigen Antisemitismus ist demnach der Nahostkonflikt als sein Bezugspunkt sowie seine Internationalität. Brian Klug betont jedoch, dass die Motive des gegenwärtigen Antisemitismus nicht zwangsläufig neu sein müssen, sondern so alt sein können wie der Staat Israel oder noch älter.¹²⁵

Darüber hinaus ist in der Antisemitismusforschung ebenfalls Konsens, dass Motive des ‚klassischen‘ christlich-europäischen Antisemitismus, wie z.B. die jüdische Weltverschwörung oder der Ritualmord, aus dem arabischen Raum wieder nach Europa zurückkehren. Diese antijüdischen Vorurteile gelangten im 19. Jahrhundert durch christliche Gemeinden in den Nahen Osten und wurden durch Rundfunksendungen der Nationalsozialisten im Zweiten Weltkrieg weiter verstärkt.¹²⁶ In der Gegenwart transportiert nicht mehr das Radio, sondern vorrangig Internet und Satellitenfernsehen die genannten Motive des Judenhasses aus arabischen Ländern zu muslimischen Migranten nach Europa, wo sie weiter Verbreitung finden.¹²⁷

¹²³ Vgl. SCHERR, ALBERT / SCHÄUBLE, BARBARA: „Wir“ und „Die Juden“: Gegenwärtiger Antisemitismus als Differenzkonstruktion, in: Berliner Debatte Initial 19 (2008), H. 1., 1–12; hier: 1.

¹²⁴ Zu solchen extremistischen Gruppen gehören auch islamistische Fundamentalisten, die in der vorliegenden Studie ebenfalls nicht näher in den Blick genommen werden.

¹²⁵ Vgl. KLUG, The collective Jew, 222; vgl. zu den historischen Wurzeln aktueller antijüdischer Vorurteile in Europa auch BERGMANN, Anti-Semitic Attitudes, wie oben bereits ausgeführt.

¹²⁶ Vgl. BLAYFIELD, TONY: Happy Birthday Israel? Dialogue and the Dysfunctional Family Sixty Years on, in: KZG 21 (2008), H.1, 66–85; hier: 68. [BLAYFIELD, Happy Birthday Israel]; KÜNTZEL, MATTHIAS: Von Zeesen bis Beirut. Nationalsozialismus und Antisemitismus in der arabischen Welt, in: Rabinovici, Doron / Speck, Ulrich / Sznajder, Natan (Hg.): Neuer Antisemitismus? Eine globale Debatte, Frankfurt am Main 2004, 271–293; hier: 272f. [KÜNTZEL, Von Zeesen bis Beirut]

¹²⁷ Vgl. KÜNTZEL, Von Zeesen bis Beirut, 273.

Die Ergebnisse einer Studie des Zentrums für Antisemitismusforschung aus dem Frühjahr 2002, die vom damaligen EUMC in Auftrag gegeben wurde, zeigten, dass die meisten antisemitisch-motivierten gewaltsamen Übergriffe in Belgien, den Niederlanden und England von jungen Muslimen¹²⁸ verübt wurden.¹²⁹ Zuvor hatte das EUMC eine eigene Untersuchung zurückgehalten, die zu demselben Ergebnis gekommen war, da man Bedenken hatte, damit eine Islamphobie auszulösen.¹³⁰ Judenfeindschaft manifestiert sich allerdings nicht nur durch gewaltsame Übergriffe, die polizeilich registriert werden und dadurch in Statistiken auftauchen. Weitaus verbreiteter, aber weniger leicht zu definieren, sind verbale und schriftliche Manifestationen von latentem Antisemitismus. Da die Zahl antisemitisch-motivierter Übergriffe nicht mit der Verbreitung von antisemitischen Einstellungen korreliert,¹³¹ ist hier folglich eine Differenzierung notwendig, um Vorurteile gegenüber Musliminnen und Muslimen zu vermeiden. Diskutiert wurde in der Antisemitismusforschung darüber hinaus, inwiefern gegenwärtige Judenfeindschaft angesichts stetig wachsender Zahlen antisemitisch-motivierter Gewalttaten weltweit eine Bedrohung darstellt. Seit 2001 ist dem Stephen-Roth-Institut der Universität Tel-Aviv zufolge ein Aufwärtstrend antisemitisch-motivierter Gewalttaten weltweit festzustellen. Leichte Rückgänge verzeichnete das Institut in den Jahren 2005 und 2008, während sich die registrierten Gewalttaten im Jahr 2009 mehr als verdoppelten und den absoluten Höchststand erreichten.¹³²

Neben einer weltweit zunehmenden Tendenz zu Fremdenfeindlichkeit, in die auch der Antisemitismus einzuordnen ist, liegt in der neuen Internetkultur, dem sogenannten Web 2.0, ein wichtiger Grund für diesen Anstieg, so die Forscher des Stephen-Roth-Instituts.¹³³ Durch die Nutzung weltweiter sozialer Netzwerke wie Facebook, Youtube oder Twitter hat sich eine neue Kultur entwickelt, die einen „Antisemitismus 2.0“¹³⁴ ermöglicht, da auf diesen Plattfor-

¹²⁸ Hier handelt es sich ausschließlich um Männer.

¹²⁹ Vgl. BERGMANN, WERNER: Auschwitz zum Trotz. Formen und Funktionen des Antisemitismus nach 1945, in: von Braun, Christina / Ziege, Eva-Maria (Hg.): „Das ‚bewegliche‘ Vorurteil“. Aspekte des internationalen Antisemitismus, Würzburg 2004, 117–141, hier: 135. [BERGMANN, Auschwitz zum Trotz]

¹³⁰ Vgl. BARTOV, OMER: Der alte und der neue Antisemitismus, in: Rabinovici, Doron / Speck, Ulrich / Sznajder, Natan (Hg.): Neuer Antisemitismus? Eine globale Debatte, Frankfurt am Main 2004, 19–43; hier: 27. [BARTOV, Der alte und der neue Antisemitismus]

¹³¹ Vgl. BERGMANN, Auschwitz zum Trotz, 134.

¹³² Vgl. STAUBER, RONI (Hg.): Antisemitism Worldwide 2010. General Analysis. Onlinepublikation unter URL: http://humanities.tau.ac.il/roth/images/general-analysis-10_1_NEW.pdf [Zugriff: 01.05.2014]

¹³³ Vgl. ebd.

¹³⁴ Ebd.

men Meinungsäußerungen, auch antisemitische, kaum zensiert werden und ein breites Publikum über nationale Grenzen hinweg erreichen.¹³⁵

Die stark ansteigenden Zahlen antisemitisch motivierter Übergriffe im Zusammenhang mit dem Nahostkonflikt wurden in den Debatten um einen sogenannten ‚neuen‘ Antisemitismus unterschiedlich eingeschätzt. Daniel Jonah Goldhagen sieht Jüdinnen und Juden in Europa aufgrund der wachsenden Zahl antisemitisch-motivierter Gewalttaten physisch wieder akut bedroht.¹³⁶ Seiner Meinung nach ist der Antisemitismus der Nationalsozialisten in neuer Gestalt zurückgekehrt.¹³⁷ Auch Omer Bartov erkennt eine Rückkehr antisemitischer Motive der nationalsozialistischen Propaganda, relativiert aber die akute Gefahr, denn er ist der Ansicht, Jüdinnen und Juden könnten sich in Europa weitaus sicherer fühlen als ihre Vorfahren.¹³⁸ Die Bedrohung durch den gegenwärtigen Antisemitismus ist s. E. weniger physischer Natur, sondern manifestiert sich vielmehr darin, dass antisemitische Einstellungen zunehmend wieder gesellschaftsfähig werden.¹³⁹

Ab dem Jahr 2010 sinken die Zahlen antisemitisch-motivierter Gewalttaten wieder, weshalb hier von einem Periodeneffekt auszugehen ist.¹⁴⁰ Dieser Befund ist jedoch kein Hinweis auf die Entschärfung der Gefahren, die vom gegenwärtigen Antisemitismus ausgehen.

Ebenfalls wurde in der Forschung diskutiert, inwieweit die Kritik an der Politik des Staates Israel als Antisemitismus bezeichnet werden kann. In diesem Zusammenhang ist auch der

¹³⁵ Vgl. das Profilbild des Rappers Bushido auf Twitter unter URL: <https://twitter.com/Bushido78> [Zugriff: 15.01.2013]. Dort ist eine Landkarte zu sehen, auf der der Staat Israel nicht mehr existiert und die überschrieben ist mit den Worten ‚Free Palestine‘. Auf Bushidos Profildseite entzündet sich daraufhin eine Diskussion, ob diese Darstellung antisemitisch sei. Bushido selbst hat sich bis zuletzt weder zu diesen Vorwürfen geäußert noch dieses Bild entfernt. Vgl. ebenso den Facebook-Auftritt von FPÖ-Chef Heinz-Christian Strache. Dort ist eine sehr dicke Person mit Hakennase und Davidsternen als Manschettenknöpfe am Ärmel abgebildet, die an einem Tisch sitzt und gierig die aufgetragenen Speisen hinunterschlingt. Ihr gegenüber sitzt eine magere Person, die lediglich einen Teller mit einem Knochen vor sich hat. Bekannt ist diese Karikatur bereits aus nationalsozialistischen Publikationen. Auch dieses Profilbild gibt Anlass zu einer hitzigen Diskussion. Onlinepublikation unter URL: <http://www.zeit.de/politik/ausland/2012-08/oesterreich-strache-antisemitismus> [Zugriff 01.03.2013].

¹³⁶ Vgl. GOLDHAGEN, DANIEL JONAH: Die Globalisierung des Antisemitismus, in: Rabinovici, Doron / Speck, Ulrich / Sznajder, Natan (Hg.): Neuer Antisemitismus? Eine globale Debatte, Frankfurt am Main 2004, 93–100, hier: 99. [GOLDHAGEN, Globalisierung]

¹³⁷ Vgl. ebd., 100.

¹³⁸ Vgl. BARTOV, Der alte und der neue Antisemitismus, 27.

¹³⁹ Vgl. ebd., 33. Am 20.07.2010 veröffentlicht der Deutsche Koordinierungsrat für christlich-jüdische Zusammenarbeit (DKR) eine Erklärung, in der er sich besorgt über das Öffentlichwerden von Antisemitismus unter dem Deckmantel der Israelkritik selbst bei Mitgliedern des Bundestages äußert. Als besonders besorgniserregend wird der Umstand betrachtet, dass sich in der Bevölkerung „eine Unkultur des Wegsehens und Vergessens entwickelt“ (Onlinepublikation unter URL: http://www.jcrelations.net/Antisemitismus_bedroht_die_Demokratie.444.0.html?L=2 [Zugriff: 08.01.2013]). Der Koordinierungsausschuss sieht in dieser Entwicklung eine Bedrohung der Demokratie (vgl. ebd.).

¹⁴⁰ Vgl. SCHÄUBLE, Anders als wir, 22.

Antizionismus einiger europäischer Linker zu nennen, der in einem antiimperialistischen Kontext Kritik an der Existenz Israels übt.¹⁴¹ Es ist innerhalb der Linken selbst zu einer Auseinandersetzung darüber gekommen, ob es sich dabei um Antisemitismus handelt oder nicht.¹⁴²

Bezüglich der Grenzziehung zwischen Antizionismus und Antisemitismus bemängelt Tony Judt, dass die ADL ebenso wie viele andere amerikanische Beobachterinnen und Beobachter der Ansicht ist, dass in Europa Antizionismus und Antisemitismus Hand in Hand gehen.¹⁴³ Diese Annahme rührt daher, dass in Nordamerika Kritik an Israel grundsätzlich kritisch beäugt wird, da die USA Israel großzügig unterstützen. Daraus resultiert eine unausgewogene Sichtweise in Bezug auf die Frage, wer die Schuld an den Verschärfungen des Konflikts im Nahen Osten trägt. Sie wird in Amerika weitaus häufiger Palästinensern angelastet.¹⁴⁴

Während also in den USA Israelkritiker häufig vorschnell des antizionistisch getarnten Antisemitismus verdächtigt werden, sieht Goldhagen in Europa eine Tendenz, Antisemitismus zu verharmlosen sowie einen Mangel an Entschlossenheit, diesen tatsächlich bekämpfen zu wollen.¹⁴⁵ Seit dem Schrecken der Schoah ist offener Antisemitismus in Deutschland und Österreich ein gesellschaftliches Tabu. Da aufgrund dessen der Rechtfertigungsdruck nach einer öffentlichen antisemitischen Äußerung sehr hoch ist, wird versucht, sich auf unterschiedliche Weise zu entschuldigen. Typische Rechtfertigungsaussagen sind in diesem Zusammenhang Formulierungen wie: „Ich bin zwar kein Antisemit, aber man wird ja wohl noch sagen dürfen...“ oder die Berufung auf jüdische Freunde oder Bekannte, die derselben Meinung seien. Dieses Phänomen nennen Werner Bergmann und Rainer Erb eine „funktionale Latenz“¹⁴⁶, d.h. nicht mehr offensichtlicher sondern verdeckter Antisemitismus durch eine situationsadäquate Artikulation bestimmt die öffentlichen Diskurse der Gegenwart.¹⁴⁷

¹⁴¹ Vgl. WALZER, MICHAEL: Über linke Israel-Kritik. Ein Gespräch, in: Rabinovici, Doron / Speck, Ulrich / Sznajder, Natan (Hg.): Neuer Antisemitismus? Eine globale Debatte, Frankfurt am Main 2004, 52–59; hier: 53.

¹⁴² Vgl. HAURY, THOMAS: Der neue Antisemitismusstreit der deutschen Linken, in: Rabinovici, Doron / Speck, Ulrich / Sznajder, Natan (Hg.): Neuer Antisemitismus? Eine globale Debatte, Frankfurt am Main 2004, 143–167; hier: 143.

¹⁴³ Vgl. JUDT, TONY: Zur Unterscheidung zwischen Antisemitismus und Antizionismus, in: Rabinovici, Doron / Speck, Ulrich / Sznajder, Natan (Hg.): Neuer Antisemitismus? Eine globale Debatte, Frankfurt am Main 2004, 44–51; hier: 46. [JUDT, Zur Unterscheidung]

¹⁴⁴ Vgl. ebd., 47.

¹⁴⁵ Vgl. GOLDHAGEN, Globalisierung, 98f.

¹⁴⁶ BERGMANN / ERB, Kommunikationslatenz, 226.

¹⁴⁷ Vgl. ebd., 219.

In dieser latenten Form liegt die eigentliche Gefahr gegenwärtiger Judenfeindschaft, da ihre Identifizierung und Bekämpfung nur schwer möglich ist, insbesondere wenn sie unter dem Deckmantel einer vermeintlich legitimen Kritik an der Politik Israels geäußert wird.

Zusammenfassung

Gegenwärtiger Antisemitismus stellt sich als sehr facettenreich und somit als schwer fassbar dar. Eine sorgfältige Wahrnehmung und Differenzierung ist daher notwendig, um antijüdische Vorurteile identifizieren und diesen entgegenwirken zu können. Besonders problematisch ist dabei, dass sich Antisemitismus nicht in erster Linie auf politische Gruppierungen extremer Gesinnung beschränkt, sondern in öffentlichen Debatten über den Nahostkonflikt unter dem Deckmantel vermeintlich legitimer Israelkritik in allen Bevölkerungsgruppen vertreten ist und auf diese Weise antijüdische Vorurteile enttabuisiert. Denn seit der Zweiten Intifada im Jahr 2001 entzündeten sich diese vor allem am Nahostkonflikt und drängen den sekundären Antisemitismus in den Hintergrund.

Besonders problematisch ist dabei die Unterscheidung zwischen Antizionismus und Antisemitismus. In den USA kommt im Zusammenhang mit der Kritik an der israelischen Politik sehr viel eher der Verdacht judenfeindlicher Einstellungen auf, während in Europa aufgrund der sogenannten funktionalen Latenz antisemitischer Äußerungen eher die Gefahr besteht, Antisemitismus zu verharmlosen.

Zudem zeichnet sich gegenwärtiger Antisemitismus im Gegensatz zum Phänomen des sekundären Antisemitismus durch seine Internationalität aus. Soziale Netzwerke leisten ihren Beitrag, antijüdische Vorurteile über nationale Grenzen hinweg zu tradieren.

Neben zahlreichen empirischen Studien zu Motiven, Ursachen und Verbreitung von Antisemitismus sei besonders hervorgehoben, dass Andreas Zick und Beate Küpper einen Zusammenhang zwischen dem Überlegenheitsanspruch der eigenen Religion und antijüdischen Vorurteilen feststellen konnten. Das Christentum stand dabei im Fokus ihrer Untersuchung. In diesem Ergebnis liegt eine wesentliche Herausforderung für christliche Theologie und Religionspädagogik. Besonders relevant für den schulischen Religionsunterricht ist zudem die Erkenntnis empirischer Studien, dass Antisemitismus bildungsniveauspezifisch ausgeprägt ist. Ebenso ist der kritische Umgang mit sozialen Netzwerken eine wichtige Herausforderung für den schulischen Unterricht.

2.3.4 Antisemitismus unter Jugendlichen

Bei Diskussionen um Antisemitismus sind schon seit den 1950er-Jahren vor allem Jugendliche und Bildungseinrichtungen im Fokus, um antisemitischen Einstellungen entgegenzuwirken. Die sogenannte ‚Erziehung nach Auschwitz‘ geht auf Theodor W. Adorno zurück. In seinem Werk ‚Erziehung zur Mündigkeit‘ schreibt er: „Die Forderung, daß Auschwitz nicht noch einmal sei, ist die allererste an Erziehung. Sie geht so sehr jeglicher anderen voran, daß ich weder glaube, sie begründen zu müssen noch zu sollen.“¹⁴⁸ Das Postulat, ‚daß Auschwitz nicht noch einmal sei‘ ist zu einem Grundsatz von pädagogischer Präventionsarbeit gegen Antisemitismus geworden.

Pädagoginnen und Pädagogen berichten aus den Bereichen Schule und außerschulische Jugendarbeit immer wieder von antisemitischen Schimpfwörtern wie ‚Du Jude!‘ oder auch Vergleichen von Israelpolitik und Schoah.¹⁴⁹ Sie fühlen sich angesichts dieses offensichtlichen Tabubruchs unsicher, welche Denkmuster hinter diesen Äußerungen stehen und wie sie diesen begegnen können. Zwar sind pädagogische Interventionen nicht direkt aus sozialwissenschaftlichen Erkenntnissen ableitbar, dennoch bieten die Ergebnisse solcher Studien Einblicke in die Verbreitung, Ausprägung und Motivation judenfeindlicher Einstellungen, die wiederum für die pädagogische Arbeit fruchtbar gemacht werden können.

Aktuelle quantitative Studien der Einstellungsforschung, die speziell jugendlichen Antisemitismus in den Fokus rücken, liegen jedoch zurzeit nicht vor.¹⁵⁰ Allerdings gibt es Untersuchungen zu Vorurteilen bei Kindern und Jugendlichen allgemein.¹⁵¹ Es können folglich zu Antisemitismus bei Jugendlichen nur Studien zu Rate gezogen werden, die diese als eine kleine Gruppe im Rahmen einer gesamtgesellschaftlichen Erhebung einbeziehen. In einem derar-

¹⁴⁸ ADORNO, THEODOR W.: Erziehung zur Mündigkeit, Frankfurt am Main 1971, 88.

¹⁴⁹ Vgl. SCHERR, ALBERT / SCHÄUBLE BARBARA: Jugendlischer Antisemitismus. (K)eine Herausforderung für die Jugendarbeit?, in: deutsche jugend. Zeitschrift für die Jugendarbeit 54 (2004), H. 6, 268–274; hier: 268. [SCHERR / SCHÄUBLE, Jugendlischer Antisemitismus]

¹⁵⁰ Hier sind lediglich zwei ältere Studien zu nennen, die einschlägig sind: FRINDTE, WOLFGANG: Fremde, Freunde, Feindlichkeiten. Sozialpsychologische Untersuchungen, Opladen 1999; STURZBECHER, DIETMAR / FREYTAG, RONALD: Antisemitismus unter Jugendlichen. Fakten, Erklärungen, Unterrichtsbausteine, Göttingen 2000.

¹⁵¹ Eine quantitative Metastudie, die die Ergebnisse mehrerer Studien zu Vorurteilen bei Kindern und Jugendlichen zusammenfasst und deutet, haben die Psychologen Tobias Raabe und Andreas Beelmann vorgelegt. Vgl. RAABE, TOBIAS / BEELMANN, ANDREAS: Development of Ethnic, Racial, and National Prejudice in Childhood and Adolescence: A Multinational Meta-Analysis of Age Differences, in: Child Development 82 (2011), H. 1, 1715–1737. Darauf geht die vorliegende Arbeit in Kapitel 8 näher ein.

tigen Forschungsdesign können die Ergebnisse nur mit Vorbehalt als repräsentativ angesehen werden.

Allerdings sind diese Studien bezüglich einer Korrelation von antisemitischen Einstellungen und Alter interessant. Diese zeigen nämlich, dass Antisemitismus keinesfalls ein jugendspezifisches Problem ist, sondern dass ältere Personen weitaus häufiger antisemitischen Items zustimmen.¹⁵² Zudem liefern diese Erhebungen Erkenntnisse darüber, welche Ausprägungen von Antisemitismus in der Bevölkerung überhaupt relevant sind.¹⁵³ Mögliche Zusammenhänge und Begründungen, die aus diesen Ergebnissen gewonnen werden, sind allerdings nicht direkt auf Jugendliche übertragbar.

Quantitative Erhebungen liefern folglich keine ausreichende Antwort auf die Frage nach Motiven und Ursachen antisemitischer Einstellungen bei Jugendlichen. Die qualitative Untersuchung von Barbara Schäuble zum Alltagsantisemitismus Jugendlicher nimmt sich dieser Forschungslücke an. Sie fragt danach „wie Antisemitismus in der Alltagskommunikation unter ‚ganz normalen Jugendlichen‘ tatsächlich aussieht [...]“. ¹⁵⁴ Denn obwohl Antisemitismus unter Jugendlichen weniger verbreitet ist als unter Erwachsenen, stellt auch diese relativ geringe Anzahl eine pädagogisch relevante Gruppe dar. Zudem sind die Gefahren eines real existierenden Antisemitismus unter Jugendlichen nicht abzuschätzen, da die Ergebnisse der Datenerhebungen durchaus unterschiedlich ausfallen. Aus den genannten Gründen ist die Prävention von Antisemitismus bei Jugendlichen eine notwendige und nicht zu unterschätzende Maßnahme.

Bildungsarbeit gegen Antisemitismus ist aber auch dann erforderlich, wenn sich Jugendliche nicht offen antisemitisch äußern bzw. sich als anti-antisemitisch begreifen.¹⁵⁵ Es sollen nämlich alle Jugendlichen dazu befähigt werden, sich fundiert mit dem Phänomen Antisemitismus

¹⁵² Vgl. SCHÄUBLE, *Anders als wir*, 24f. Demnach gelten je nach Erhebung 3,7 bis 13 Prozent der befragten Jugendlichen als antisemitisch eingestellt, wohingegen 15 bis 23 Prozent der Erwachsenen jüdenfeindliche Vorurteile hegen. In der unter Fußnote 147 genannten Studie von Frindte sind weniger als 10 Prozent der befragten Jugendlichen manifest antisemitisch eingestellt. Sturzbecher / Freytag zufolge sind in Nordrhein-Westfalen 5 Prozent und in Brandenburg 20 Prozent der Jugendlichen gegenüber Jüdinnen und Juden vorurteilsbelastet. Insbesondere unter männlichen Befragten in Brandenburg sind hohe Zustimmungen zu antisemitischen Items verbreitet (37 Prozent).

¹⁵³ Vgl. Kapitel 2.3.1 dieser Arbeit.

¹⁵⁴ SCHÄUBLE, *Anders als wir*, 9.

¹⁵⁵ Jugendliche begreifen sich selbst in der Regel nicht als antisemitisch, obwohl sich in ihren Äußerungen antisemitische Stereotype, Topoi und Denkmuster fragmentarisch finden lassen. Vgl. SCHERR, ALBERT / SCHÄUBLE BARBARA: „Ich habe nichts gegen Juden, aber...“. *Ausgangsbedingungen und Perspektiven gesellschaftspolitischer Bildungsarbeit gegen Antisemitismus*, Berlin 2007, 4. [SCHERR / SCHÄUBLE, „Ich habe nichts gegen Juden“]

auseinanderzusetzen.¹⁵⁶ Dabei darf es nicht darum gehen, bestimmte Jugendliche als antisemitisch zu ‚entlarven‘, sondern Antisemitismus soll als Lerngegenstand dienen.¹⁵⁷

Eine wirksame Bildungsarbeit erfordert nähere Erkenntnisse über die Ausprägungen, Begründungen und Kontexte antisemitischer Äußerungen von Jugendlichen. Schäuble hebt in ihrer Studie deren zugehörigkeitsstiftende Funktion bezüglich religiöser und nationaler Differenzkonstruktionen hervor.¹⁵⁸ Diese stehen im Fokus ihrer Untersuchung, wie auch der Titel ihrer Arbeit nahelegt.

Selbst wenn Jugendliche keine Feindseligkeit gegenüber Jüdinnen und Juden hegen, sondern ‚lediglich‘ Differenzen annehmen, ist dies schon problematisch, betonen Scherr und Schäuble.¹⁵⁹ So ist mit einer Differenzkonstruktion die Vorstellung verbunden, es handle sich bei Jüdinnen und Juden um eine homogene Gruppe, die sich von anderen aufgrund von bestimmten Eigenschaften abgrenzen ließen.¹⁶⁰ Diese Sichtweise vernachlässigt jedoch die Differenzierungen innerhalb des Judentums. Wird eine einzelne Person als Jude identifiziert, so verhindert dies die Wahrnehmung dieser Person als Individuum, da sie nur über ihre Zugehörigkeit zu einer Gruppe mit imaginären Eigenschaftszuschreibungen definiert wird.¹⁶¹ Eine solche Wahrnehmung von Differenzen konstruiert darüber hinaus grundsätzliche Unterschiede zwischen Jüdinnen und Nicht-Juden, die ein Zusammenleben erschweren oder gar unmöglich machen.¹⁶² Negative Eigenschaftszuschreibungen und Feindbildkonstruktionen bis hin zu der Forderung einer räumlichen Trennung von Jüdinnen und Nicht-Juden können sich daran anschließen.¹⁶³

In ihrer Studie geht Barbara Schäuble des Weiteren davon aus, dass es sich bei Vorurteilen um sozial geteilte Wissensbestände handelt.¹⁶⁴ Sie führt aus, dass antisemitische Äußerungen als eine ‚Einladung zum Antisemitismus‘ gelten, denn sie werden entweder ignoriert, was auf eine stillschweigende Zustimmung schließen lässt, oder sie rufen Protest hervor.¹⁶⁵ Allerdings bleibt Widerspruch oft aus, da dies einen Selbstausschluss aus der Eigengruppe bedeutet, was

¹⁵⁶ Vgl. ebd., 6.

¹⁵⁷ Vgl. ebd., 7.

¹⁵⁸ Vgl. SCHÄUBLE, *Anders als wir*, 79.

¹⁵⁹ Vgl. SCHERR / SCHÄUBLE, „Ich habe nichts gegen Juden“, 10.

¹⁶⁰ Vgl. ebd.

¹⁶¹ Vgl. ebd. Hierbei handelt es sich um einen Stereotypisierungsprozess, wie Kapitel 2.1 dieser Arbeit erläutert.

¹⁶² Vgl. ebd.

¹⁶³ Vgl. ebd.

¹⁶⁴ Vgl. ebd., 99.

¹⁶⁵ Vgl. SCHÄUBLE, *Anders als wir*, 81.

als Kosten des Protests bezeichnet wird.¹⁶⁶ Daher werden antisemitische Äußerungen oft einfach ignoriert oder entschuldigende Erklärungen dafür gefunden.¹⁶⁷

Es stellt sich nun in Bezug auf Jugendliche die Frage, ob tatsächlich eine antisemitische Ideologie hinter Schimpfwörtern wie ‚Du Jude!‘ steht oder ob Juden als eine stigmatisierbare Gruppe neben anderen gewählt werden.¹⁶⁸ Auf jeden Fall wissen sie um die Stigmatisierbarkeit von Jüdinnen und Juden sowie die Wirkung von Schimpfwörtern, nämlich die Aufwertung der eigenen Person bzw. der eigenen Gruppe.¹⁶⁹

Aus diesem Grund hat Schäuble Gruppendiskussionen als Erhebungsmethode für ihre Studie gewählt. Die 14- bis 19-jährigen Jugendlichen wurden als Gruppen in Jugendfreizeiteinrichtungen und als Schulklassen deutschlandweit befragt.¹⁷⁰ In drei der insgesamt 20 Gruppen war jeweils ein jüdischer Jugendlicher beteiligt, zudem gab es eine Gruppe aus nur jüdischen und eine aus nur männlichen Jugendlichen, die Spieler einer jüdischen Fußballmannschaft sind.¹⁷¹

Mit der Eingangsfrage ‚Was wisst ihr über Juden und aktuelles jüdisches Leben?‘¹⁷² sind zunächst offene Gespräche in den Gruppen angestoßen worden. Konkrete Nachfragen seitens der Interviewer folgten erst im Anschluss an diesen unstrukturierten Teil der Gruppendiskussion.¹⁷³ Ausgewertet wurden die erhobenen Daten mit der Dokumentarischen Methode nach Ralf Bohnsack sowie ergänzend der Deutungsmusteranalyse.

Schäuble kommt zu dem Schluss, dass eine in sich geschlossene antisemitische Ideologie bei den Argumentationsgängen der Jugendlichen, die an der Erhebung beteiligt waren, keine Relevanz besitzt. Vielmehr lassen sich in den Äußerungen der Befragten Fragmente antisemitischer Stereotype, Topoi und Deutungsmuster finden, die verbunden sind mit Differenzkonstruktionen, d.h. der Annahme, Jüdinnen und Juden seien ‚anders als wir‘.¹⁷⁴

Aufgrund dieser Fragmente kann auch keine Klassifikation von ‚Antisemiten‘ und ‚Nicht-Antisemiten‘ vorgenommen werden, die in dieser Form für die Bildungsarbeit auch nicht ziel-

¹⁶⁶ Vgl. ebd.

¹⁶⁷ Bergmann und Erb nennen dies eine ‚funktionale Latenz‘, wie in Kapitel 2.3.3 erläutert.

¹⁶⁸ Vgl. ebd., 83.

¹⁶⁹ Vgl. ebd., 82f.

¹⁷⁰ Vgl. ebd., 101f.

¹⁷¹ Vgl. ebd. Schäuble erläutert, dass die jüdischen Jugendlichen sowie die Spieler in der jüdischen Fußballmannschaft zu ihren persönlichen Erfahrungen befragt wurden, um das Hintergrundwissen der Forscherin zu bereichern. Ihre Aussagen sind jedoch nicht direkt in die Analyseergebnisse eingeflossen (vgl. ebd., 103).

¹⁷² Vgl. ebd., 108.

¹⁷³ Vgl. ebd., 103.

¹⁷⁴ Vgl. ebd., 385.

führend ist. Zwar sind Zusammenhänge zwischen antisemitischen Argumentationen der interviewten Jugendlichen und ihren nationalen, politischen, moralischen und religiösen Definitionen sowie ihrem formalen Bildungsniveau, ihrer Herkunft sowie ihrer Peer-Group festzustellen, doch lassen sich daraus keine allgemeinen Kategorien ableiten, die Äußerungen und Verhalten anderer Jugendliche erklären können.¹⁷⁵

Wesentlich gewinnbringender ist eine differenzierte Wahrnehmung antisemitischer Äußerungen von Jugendlichen, die zwar mögliche Tendenzen aufzeigen, aber dennoch in ihrer Vielfalt betrachtet werden. So wurde deutlich, dass sich mit dem Begriff ‚Juden‘ sehr unterschiedliche, allerdings keineswegs beliebige Topoi verbinden. Die Jugendlichen bedienen sich aus einem Repertoire von Vorurteilen gegen Juden, das auch über die Medien verbreitet wird.¹⁷⁶

Besonders relevant im Hinblick auf den Religionsunterricht ist das Ergebnis, dass Jugendliche als fragmentarische Stereotype u.a. auch ‚antisemitisches Wissen‘ verwenden, das ihnen im Schulunterricht vermittelt wird, da ihnen nicht bewusst ist, wie problematisch die Wiedergabe dieser verbreiteten Vorurteile ist.¹⁷⁷ Die Jugendlichen selbst benennen den Religionsunterricht neben dem Geschichts- und Ethikunterricht als Quelle ihres ‚Wissens‘.¹⁷⁸

Des Weiteren verwenden Jugendliche in den durchgeführten Gruppendiskussionen antisemitische Argumentationen dazu, um die eigene religiöse, aber auch nationale und politische Identität abzusichern, so die Studie.¹⁷⁹ Zudem wurde deutlich, dass sich in Schimpfwörtern wie ‚Du Jude!‘ keine judenfeindliche Haltung manifestiert, sondern damit Funktionen wie Provokation, die Herausbildung sozialer Identität oder die Unterstützung bestimmter Gruppenprozesse erfüllt werden.¹⁸⁰

Ebenso interessant für den Religionsunterricht ist die Erkenntnis, dass die Jugendlichen selbst das Thema Antisemitismus in ihrer Alltagskommunikation als völlig irrelevant betrachten. Dieses Desinteresse geht oft einher mit einem Informationsdefizit und führt häufig zu einer Verweigerung, sich mit diesem Thema überhaupt ernsthaft zu befassen.¹⁸¹ Allerdings lässt

¹⁷⁵ Vgl. ebd., 46.

¹⁷⁶ Vgl. SCHERR / SCHÄUBLE, „Ich habe nichts gegen Juden“, 13.

¹⁷⁷ Vgl. ebd. 14; SCHÄUBLE, Anders als wir, 385.

¹⁷⁸ Vgl. SCHÄUBLE, Anders als wir, 392.

¹⁷⁹ Vgl. ebd., 387.

¹⁸⁰ Vgl. ebd., 385f.

¹⁸¹ Vgl. SCHERR / SCHÄUBLE, „Ich habe nichts gegen Juden“, 8.

sich dieses Desinteresse auch als gelassene Gleichgültigkeit bei den Jugendlichen identifizieren, die aufgrund ihrer hohen Reflexionsgabe für Antisemitismus nicht empfänglich sind.¹⁸²

Pädagoginnen und Pädagogen, also auch Religionslehrkräfte, können Scherr und Schäuble zufolge aus der Studie die Frage mitnehmen, wie sie sich selbst zu Judentum und Antisemitismus positionieren.¹⁸³ Bildungsarbeit ist nämlich erst dann fruchtbar, wenn die Lehrkräfte selbst souverän mit diesem Thema umgehen können, da sie sonst mangels Reflexion, Lernprozesse behindern.¹⁸⁴ Eine weitere Herausforderung, die diese Studie an Lehrkräfte heranträgt, ist die hohe Kunst des Zuhörens, wenn Jugendliche sprechen.¹⁸⁵ Eine differenzierte Wahrnehmung dieser Äußerungen ist die Basis fruchtbarer Bildungsarbeit zu den Themen Judentum und Antisemitismus.

Zusammenfassung

Jugendliche stehen im Zentrum präventiver Maßnahmen, um antijüdische Vorurteile auszuräumen und eine Kultur der Dialogbereitschaft zu fördern, denn Bildung ist Selznick und Steinberg zufolge der zentrale Schlüssel zur Bekämpfung von Antisemitismus.

Bei Heranwachsenden findet sich jedoch nur sehr selten eine ausgeprägte jüdenfeindliche Ideologie. Vorherrschend sind vor allem Differenzkonstruktionen, die nicht mit einer Feindseligkeit gegenüber Jüdinnen und Juden, aber dennoch mit antisemitischen Äußerungen verbunden sind. Diese dienen jedoch eher der Provokation, der Herausbildung einer nationalen, politischen, religiösen oder auch sozialen Identität sowie der Unterstützung von Gruppenprozessen. Zudem wurde deutlich, dass sich Jugendliche bei ihren Argumentationsgängen aus einem Pool bestehender jüdenfeindlicher Topoi bedienen, die historisch gewachsen sind und vor allem über Medien weitertradiert werden.

Besonders bedenklich ist, dass Jugendliche ‚antisemitisches Wissen‘ verwenden, das ihnen auch im Religionsunterricht vermittelt worden ist, weil ihnen die Problematik verbreiteter antijüdischer Stereotype nicht bewusst ist. Der christliche Religionsunterricht steht diesbezüglich, auch in Zusammenarbeit mit anderen Fächern, in einer besonderen Verantwortung, da er antijüdische Vorurteile tradiert. Lehrkräfte sind dazu herausgefordert, die unterschiedlichen Facetten antisemitischer Äußerungen von Jugendlichen aufmerksam und differenziert wahr-

¹⁸² Vgl. ebd.

¹⁸³ Vgl. ebd., 5.

¹⁸⁴ Vgl. ebd.

¹⁸⁵ Vgl. ebd.

zunehmen. Zudem müssen sie sich selbst zu antijüdischen Vorurteilen positionieren, um diesen angemessen zu begegnen und Lernprozesse nicht zu behindern.

2.4 Antisemitismus aus theologischer Perspektive

Das vorangegangene Kapitel hat die verschiedenen Formen des Antisemitismus in der Gegenwart aus sozialwissenschaftlicher Perspektive beleuchtet, um die vielschichtigen und oft auch undurchsichtigen Facetten heutiger Judenfeindschaft herauszustellen. Gegenwärtiger Antisemitismus umfasst auch Ausprägungen wie z.B. den Christusmördervorwurf,¹⁸⁶ die dem christlichen Antijudaismus geschuldet sind. Einen Überblick über diese theologischen Wurzeln des Antisemitismus bietet der Abschnitt 2.4.1.

Zudem bekennen sich heute die Evangelische Kirche in Deutschland (EKD), die evangelischen Kirchen A.B. und H.B. in Österreich, die Gemeinschaft evangelischer Kirchen in Europa (GEKE) sowie die römisch-katholische Kirche in Verlautbarungen zu ihrer Mitschuld an der Schoah. Als Konsequenz dieser Mitschuld haben sich die genannten christlichen Kirchen zum Ziel gesetzt, Judenfeindschaft zu bekämpfen und den Dialog mit dem Judentum voranzutreiben. Die theologische Argumentation dieser Haltung zeichnet das Unterkapitel 2.4.2 anhand ausgewählter Veröffentlichungen ab dem Jahr 2000 nach.

2.4.1 Die antijüdische Tradition im Christentum

In diesem Kapitel sei eingangs auf die Gefahr hingewiesen, dass hier aufgrund des begrenzten Rahmens kaum die gesamte Breite der geschichtlichen Entwicklungen in den Blick genommen werden kann. Es ist zu berücksichtigen, dass sich das christlich-jüdische Verhältnis durchaus komplex gestaltet, weshalb keine gerade Linie des Antisemitismus von der Antike bis zur Gegenwart gezeichnet werden kann. So spricht Kinzig von Grauzonen zwischen den Extremen Antisemitismus und Philosemitismus, die ebenfalls zu beachten sind.¹⁸⁷

Diese relativierte Sichtweise darf jedoch nicht dazu führen, die christlich-jüdischen Beziehungen harmonisierend darzustellen oder Gräueltaten in der Vergangenheit zu verharmlosen, denn religiös motivierter Antisemitismus hat seinen Ursprung in der christlichen Theologie wie die folgenden Ausführungen in groben Zügen erläutert.

¹⁸⁶ Vgl. ADL, *Attitudes toward Jews*, 12.

¹⁸⁷ Vgl. KINZIG, WOLFRAM: *Nähe und Distanz. Auf dem Weg zu einer neuen Beschreibung der jüdisch-christlichen Beziehungen*, in: Ders. / Kück Cornelia (Hg.): *Judentum und Christentum zwischen Konfrontation und Faszination. Ansätze einer neuen Beschreibung der christlich-jüdischen Beziehungen*, Stuttgart 2002, 9–28; hier: 20. [KINZIG, *Nähe und Distanz*] Ebenso gestaltet sich das Verhältnis nicht nur vom Christentum hin zum Judentum, sondern auch umgekehrt (vgl. ebd.). Diese Arbeit betrachtet das Verhältnis zwischen Christentum und Judentum aus christlicher Perspektive. Daher steht bei Begriffen wie ‚christlich-jüdisches Verhältnis‘ oder ‚christlich-jüdischer Dialog‘ das Adjektiv christlich voran.

Werner Bergmann zufolge hat die antijüdische Tradition im Christentum ihren Ursprung bereits im Ablösungsprozess der ersten Gemeinden aus dem Judentum im ersten Jahrhundert n. Chr. und zwar aufgrund einer Konkurrenzsituation.¹⁸⁸ In seiner kurzen Darstellung über den Ursprung des Antisemitismus benennt er neutestamentliche Texte als Belege für die Herausbildung antijüdischer Motive bereits zur Zeit des Neuen Testaments. Er führt Gal 4,21–31; Mk 12,9–12; Mt 27,25 sowie Mk 15,6–15 als Textgrundlagen für „das Selbstverständnis der Christen als ‚neuer Bund‘ und ‚wahres Israel‘ [...]“ an, das dazu führte, „[...] den Juden die Zugehörigkeit zum neuen Gottesbund abzusprechen und ihnen die Schuld an der Leidensgeschichte Jesu zu geben.“¹⁸⁹ Als Quelle für den Christismordvorwurf benennt der Autor 1 Thess 2,15. Diese Motive entwickelten sich ihm zufolge bereits im zweiten Jahrhundert n. Chr. konsequent zu einer antijüdischen Haltung, die sich in Schriften, Predigten und Frömmigkeit niederschlug, so die Meinung von Bergmann.¹⁹⁰

In seinen Ausführungen hat der Autor jedoch nicht im Blick, dass das Neue Testament an sich nicht als antijüdisch bzw. antijudaistisch bezeichnet werden kann, da Autoren wie ‚Matthäus‘, ‚Lukas‘, ‚Johannes‘ oder Paulus christusgläubige Juden waren und daher den Glauben an Jesus Christus aus jüdischer Perspektive verkündeten. So verstanden sich die Mitglieder der christusgläubigen Jerusalemer Urgemeinde als ein Teil des israelitischen Gottesvolkes und praktizierten – abgesehen von der Taufe und dem eucharistischen Mahl – den jüdischen Kult.¹⁹¹ Ihrer Meinung nach vollendet sich in ihrer Gemeinschaft die Geschichte des Volkes Israel mit Gott, sodass in der unmittelbar bevorstehenden Endzeit ganz Israel durch den Glauben an Jesus Christus zum Heil geführt wird. Damit verbindet sich die Erwartung, dass sich das gesamte zeitgenössische Judentum diesem Glauben anschließen wird, um zum Heil zu gelangen.

Während im Neuen Testament aus diesem Grund der Ansatz vertreten wird, den Glauben an Jesus Christus von Israel aus zu betrachten und die Erlösung ganz Israels immer mitzudenken, herrscht in der Alten Kirche die Lehre vor, dass die nun fast ausschließlich aus Nichtjuden bestehende christliche Kirche in der Heilsgeschichte an die Stelle des Gottesvolkes Israel getreten sei. Gott hat sein Volk demnach nun vollständig verworfen und eine neue Gemeinschaft

¹⁸⁸ Vgl. BERGMANN, WERNER: Geschichte des Antisemitismus, München ⁴2010, 9. [BERGMANN, Geschichte des Antisemitismus]

¹⁸⁹ Ebd.

¹⁹⁰ Vgl. ebd., 10.

¹⁹¹ Vgl. KOCH, DIETRICH-ALEX: Geschichte des Urchristentums. Ein Lehrbuch, Göttingen 2013, 161.

gegründet, da sich Israel dem Heilsweg durch Jesus Christus verweigert. So schreibt der Kirchenvater Origenes Ende des zweiten Jahrhunderts:

„Zu den Beweisen, dass in Jesus etwas Heiliges und Göttliches war, zählt deshalb auch die Tatsache, daß die Juden seinetwegen so viele und große Drangsale schon so lange zu ertragen haben; und wir behaupten mit aller Zuversicht, daß sie niemals wieder in den früheren Zustand (vor dem Verlust des Reiches) kommen. Denn sie haben den schlimmsten Frevel begangen, insofern sie dem Erlöser des Menschengeschlechtes in der Stadt nachstellten, in welcher sie Gott die gewohnten Opfer, die Wahrzeichen erhabener Geheimnisse, darbrachten. Deshalb mußte die Stadt, in der Jesus derartiges zu erleiden hatte, von Grund aus zerstört, das jüdische Volk seiner Heimat beraubt werden, und die Berufung zur Seligkeit durch Gott mußte anderen zuteil werden, nämlich den Christen.“¹⁹²

Dieses Zitat verdeutlicht, dass sich die in der Alten Kirche verbreitete Enterbungslehre in einer geschichtstheologischen Deutung gründet, denn sie bietet eine Erklärung dafür, dass Israel harte Schicksalsschläge hinnehmen muss, während das Christentum einen Erfolgskurs einschlägt. So ist zunächst 70 n. Chr. im ersten jüdisch-römischen Krieg der Tempel in Jerusalem zerstört worden, womit dem Judentum sein religiöses Zentrum genommen worden ist. Schließlich hat der Bar-Kochba-Aufstand 132–135 n. Chr. dazu geführt, dass die Jüdinnen und Juden Jerusalems in die Diaspora vertrieben worden sind. In geschichtstheologischer Deutung steht folglich außer Frage, dass sich in diesen Ereignissen die Strafe Gottes manifestiere, weil Israel seinen Sohn nicht angenommen habe.

Die Enterbungslehre bzw. Substitutionstheorie bestärkt plausibel die eigene christliche Identität, weshalb diese hoch problematische Theologie auch in den folgenden Jahrhunderten weiter tradiert und gefestigt wird. Im vierten Jahrhundert schreibt Johannes Chrysostomus:

„Die ein einziges Land bewohnten, sind über die ganze Erde zerstreut. Du wirst keinen anderen Grund dafür finden als den, dass sie Christus gekreuzigt haben. Es gibt keine Befreiung von dem Übel; umherirrend, als Verbannte ziellos unterwegs seid ihr römischen Gesetzen unterworfen, zieht über Land und Meer, vertrieben, ohne Vaterstadt, ohne eigenes Haus, rechtlose Gefangene, beraubt der Freiheit, des Vaterlandes, des Priestertums und aller Dinge, die ihr früher hattet, seid ihr zerstreut mitten unter Barbaren und unzählige Völker, gehasst von allen Menschen, verabscheuungswürdig, allen preisgegeben, von ihnen Schlimmes zu erleiden. Recht so!“¹⁹³

¹⁹² GCS 2,292,3–12; zit. n. SCHRECKENBERG, HEINZ: Die christlichen Adversus-Judaeos-Texte und ihr literarisches und historisches Umfeld (1.–11. Jahrhundert), Frankfurt am Main ³1995, 232f. [SCHRECKENBERG, Adversus-Judaeos-Texte]

¹⁹³ PG 55,110; zit. n. SCHRECKENBERG, Adversus-Judaeos-Texte, 323.

Dieses Zitat wird häufig verwendet, um die antijüdische Haltung des Chrysostomus zu verdeutlichen. Doch auch an dieser Stelle ist ein Korrektiv angebracht, um das christlich-jüdische Verhältnis im vierten Jahrhundert nicht zu pauschalisiert darzustellen. So führt Kinzig aus, dass Chrysostomus deshalb gegen das Judentum predigt, weil dessen Verhältnis zum Christentum in dieser Zeit sehr entspannt ist und er die Gefahren eines Synkretismus wittert.¹⁹⁴ Entgegen den oben zitierten Aussagen des Chrysostomus herrscht folglich kein allgemeiner Judenhass ‚von allen Menschen‘ vor. Dennoch zeigten sich im vierten und fünften Jahrhundert nach der Konstantinischen Wende erste praktische Konsequenzen der Enterbungslehre in Form von antijüdischen Gesetzen und physischen Übergriffen, wobei der rechtliche Schutz der jüdischen Religion auf Basis von Röm 11 weitgehend bestehen bleibt.¹⁹⁵

Rechtlich geschützt blieben Jüdinnen und Juden von der Obrigkeit vor allem aus wirtschaftlichem Interesse bis ins 14. Jahrhundert¹⁹⁶ Allerdings ist es bereits mit dem ersten Kreuzzug 1096 erstmals zu regelrechten Gewaltexzessen gegen Personen jüdischen Glaubens und Synagogen gekommen. Bis dahin kann von einer friedlichen Koexistenz von Judentum und Christentum gesprochen werden.¹⁹⁷ Es sind in dieser Zeit viele jüdische Gemeinden sowie in Mainz, Troyes und Worms Talmudschulen entstanden.

Doch religiöse Judenfeindschaft gelangt allmählich vor allem durch die Mission der Bettelorden über den Kreis der Theologen hinaus und findet Eingang in die Volksfrömmigkeit, bis um das Jahr 1300 der Konflikt zur Norm wird.¹⁹⁸ Aufgrund von ökonomischen und soziokulturelle Spannungen ist die mittelalterliche Gesellschaft verunsichert, auch die irrationale Angst vor Dämonen sowie apokalyptische Erwartungen sind im Umlauf, sodass haltlose Gerüchte gegen Juden wie Ritualmord, Brunnenvergiftung oder Hostienschändung als Reaktion auf diese Unsicherheiten breiten Anklang finden, auch wenn gelehrte Theologen versuchen, dieser Tendenz entgegenzuwirken.¹⁹⁹ In diesem Zusammenhang verschlechtert sich auch die soziale Stellung der jüdischen Bevölkerung. Da sie nicht zu den christlich geprägten Handwerkszünften zugelassen worden sind, bleibt ihnen nur das Finanzgeschäft als Einkommensquelle. Dies wiederum trägt ihnen den Vorwurf des Wuchers ein. Diese Vorurteile führten

¹⁹⁴ Vgl. KINZIG, Nähe und Distanz, 20f.

¹⁹⁵ Vgl. BERGMANN, Geschichte des Antisemitismus, 10.

¹⁹⁶ Vgl. DETMERS, ACHIM (Hg.): Reformation und Judentum: Israel-Lehren und Einstellungen zum Judentum von Luther bis zum frühen Calvin, Stuttgart u.a. 2001, 38. [DETMERS, Reformation und Judentum]

¹⁹⁷ Vgl. BERGMANN, Geschichte des Antisemitismus, 11.

¹⁹⁸ Vgl. ebd.

¹⁹⁹ Vgl. ebd.

letztendlich zu Zwangsausweisungen und einer daraus resultierenden Wanderungsbewegung in den Osten Europas.²⁰⁰

Am Vorabend der Reformation werden Juden als blutrünstige Feinde des Christentums stilisiert, wie auch die mittelalterliche Ikonografie verdeutlicht.²⁰¹ Zudem fördern fehlende Begegnungen zwischen Jüdinnen und Christen zu dieser Zeit die Tradierung der genannten Vorurteile. Diese Bedingungen bilden den historischen Kontext für die Theologie der Reformatoren, sodass ihre Texte in diesem Rahmen zu verstehen sind.²⁰²

Zunächst weckte die Reformation aufgrund ihres Interesses an der Jüdischen Bibel zwischen den Jahren 1520 und 1529 auf jüdischer Seite, vor allem im sephardischen Judentum, Hoffnung auf einen Wandel der christlichen Theologie.²⁰³

In christlich-theologischen Auseinandersetzungen war allerdings zu dieser Zeit der ‚Judaismus‘-Vorwurf ein gängiges Argument, um den jeweiligen Gegner zu kritisieren und die eigene Anschauung positiv herauszukehren, oder es wurde dem Kontrahenten ein Mangel an Fähigkeiten zur Judenmission unterstellt.²⁰⁴ Die Fähigkeit, Juden zu bekehren war zu dieser Zeit nämlich ein in theologischen Disputen angelegtes Qualitätsmerkmal, das den Unterschied zwischen der reformatorischen Bewegung und der Papstkirche hervorkehren sollte.²⁰⁵

Luther wehrte sich in seiner Schrift ‚Daß Jesus ein geborener Jude sei‘ aus dem Jahr 1523 gegen einen solchen ‚Judaismus‘-Vorwurf.²⁰⁶ Darin führt er aus, er betone in seiner Theologie Jesu Judesein, um damit Juden für den christlichen Glauben zu gewinnen.²⁰⁷ Das Interesse am Alten Testament und die Entkräftung der zu dieser Zeit gängigen antijüdischen Vorurteile des Ritualmords oder des Hostienfrevels in dieser Schrift erklären sich ebenfalls aus der Perspektive der Judenmission.²⁰⁸ An einem christlich-jüdischen Dialog jedoch zeigte er entgegen der Hoffnungen von jüdischer Seite kein Interesse, sondern versuchte mit seinen Argumenta-

²⁰⁰ Vgl. ebd.

²⁰¹ Vgl. ebd., 38; 42.

²⁰² Vgl. DETMERS, Reformation und Judentum, 21; KAUFMANN, THOMAS: Luthers „Judenschriften“. Ein Beitrag zu ihrer historischen Kontextualisierung, Tübingen 2011, 13. [KAUFMANN, Luthers „Judenschriften“]

²⁰³ Vgl. DETMERS, Reformation und Judentum, 64.

²⁰⁴ Vgl. ebd., 65.

²⁰⁵ Vgl. KAUFMANN, Luthers „Judenschriften“, 29.

²⁰⁶ Vgl. DETMERS, Reformation und Judentum, 65.

²⁰⁷ Vgl. ebd.

²⁰⁸ Vgl. KAUFMANN, Luthers „Judenschriften“, 13.

tionsgängen ausschließlich die christliche Identität an der Wahrheitsfrage der rechtmäßigen Bibelauslegung zu stärken.²⁰⁹

Nahezu gegensätzlich zu dieser Entkräftung antijüdischer Vorurteile stehen die Äußerungen in seiner Schrift ‚Von den Juden und ihren Lügen‘ aus dem Jahr 1543. Kaufmann betont jedoch, dass es unangemessen sei, von einer – vor allem populärwissenschaftlich vertretenen – Entwicklung Luthers von einer ‚judenfreundlichen‘ hin zu einer ‚judenfeindlichen‘ Position zu sprechen.²¹⁰ Denn, wie oben bereits angedeutet, hat Luther in Juden zu keiner Zeit gleichberechtigte Gesprächspartner gesehen, deren Auslegung des Alten Testaments legitim ist. Vielmehr deutete er die jüdische Geschichte als Beweis für die Verwerfung Israels, obwohl er dem jüdischen Volk eine besondere Auszeichnung zugestand, da es den Stamm Jesu Christi bildet.²¹¹ Wie bereits erwähnt, dienten seine ‚judenfreundlichen‘ Aussagen lediglich einer theologischen Argumentation in Abgrenzung zur Papstkirche und demnach der innerchristlichen Apologetik. Sie entstammen einer Zeit, in der Luther voller Hoffnung und Zuversicht die Fähigkeit der reformatorischen Bewegung zur Judenmission im Gegensatz zum ‚römischen Feind‘ gegeben sah. Die dann in diesem Zusammenhang allerdings ausbleibenden ‚Missionserfolge‘ führten schließlich zu einer geringeren ‚Frustrationstoleranz‘ Luthers Juden gegenüber.²¹²

Luthers späte ‚Judenschriften‘ sind in den zeitgeschichtlichen Kontext einer dringenden Lösung der ‚Judenfrage‘ in der christlichen Gesellschaft geschuldet, die zu binnenreformatorischen Differenzen führte.²¹³ Daher sah es Luther als seine Aufgabe an, mit jeglichen rhetorischen Mitteln über die Gefährlichkeit von Juden aufzuklären.²¹⁴ So bediente er sich der zuvor von ihm entkräfteten antijüdischen Vorurteile, um seine Polemik zu untermauern.

Luthers ‚Judenschriften‘ erfuhren eine breite Rezeption bis in das 19. Und 20. Jahrhundert hinein. Befürworter des politisch-rassistisch motivierten Antisemitismus Ende des 19. Jahr-

²⁰⁹ Vgl. ebd.

²¹⁰ Vgl. ebd., 128.

²¹¹ Vgl. ebd.

²¹² Vgl. ebd.

²¹³ Vgl. ebd., 129f.

²¹⁴ Vgl. ebd., 130f.

hunderts zitieren Luther ebenso wie einige Nationalsozialisten.²¹⁵ So ist in einer Ausgabe der Schrift ‚Von den Juden und ihren Lügen‘ aus dem Jahr 1936 in der Einleitung zu lesen:

„‚Von den Juden und ihren Lügen‘ ist diejenige Schrift, der Luther seinen Ruhm als führender Antisemit verdankt. Sie ist geradezu als Arsenal zu nennen, aus dem sich der Antisemitismus seine Waffen geholt hat. Sie strömt aus einem übervollen Herzen heraus. Denn die Judenfrage ist für Luther, das zeigt die Schrift ganz besonders, keine akademische Frage, sondern hatte ihren Platz in seinem Herzen.“²¹⁶

Dieses Zitat verdeutlicht den direkten Zusammenhang zwischen Luthers Ausführungen und der Schoah. Angloamerikanische Autoren etwa sehen in Luther gar einen entscheidenden Ahnherrn der nationalsozialistischen Judenvernichtung.²¹⁷

Seitens der evangelischen Kirche ist festzuhalten, dass sie immer wieder darauf hingewiesen hat, die Maßnahmen gegen Jüdinnen und Juden seien als Verwirklichungen der Vorstellungen Luthers zu interpretieren.²¹⁸

Zusammenfassung

Dieses Kapitel hat verdeutlicht, dass bestimmte Motive der Judenfeindschaft, wie der Christismordvorwurf bzw. das Selbstverständnis des Christentums als das ‚neue Israel‘, bereits im Neuen Testament zu finden sind. Allerdings kann diese Schriftensammlung nicht als antijüdisch bezeichnet werden, da viele Autoren dem Judentum angehören und aus jüdischer Perspektive den Glauben an Christus verkünden.

Maßgebend für die jahrhundertealte antijüdische Tradition im Christentum ist im Gegensatz dazu die altkirchliche Lehre der Substitution des Volkes Israel durch das Christentum als Gottesvolk. Die Enterbungslehre bietet plausible Erklärungen für die jüdische Geschichte sowie Christinnen und Christen die Möglichkeit einer positiven Identitätsbestimmung, weshalb sie lange Zeit populär gewesen ist.

An Luthers Schrift ‚Von den Juden und ihren Lügen‘ lässt sich beispielhaft aufzeigen, dass sich nationalsozialistische Antisemiten an den judenfeindlichen Ausführungen Luthers be-

²¹⁵ Vgl. dazu beispielsweise WIESE, CHRISTIAN: ‚Unheilsspuren‘. Zur Rezeption von Martin Luthers ‚Judenschriften‘ im Kontext antisemitischen Denkens vor der Schoah, in: Von der Osten-Sacken, Peter (Hg.): Das missbrauchte Evangelium. Studien zu Theologie und Praxis der Thüringer Deutschen Christen, Berlin 2002, 91–131.

²¹⁶ Zit. n. EHRlich, Luther und die Juden, 62.

²¹⁷ Vgl. KAUFMANN, Luthers ‚Judenschriften‘, 144.

²¹⁸ Vgl. ebd., 143f.

dient haben und somit ein Zusammenhang zwischen christlichem Antijudaismus und nationalsozialistischem Antisemitismus hergestellt werden kann.

Mitschuldig an der Schoah haben sich christliche Kirchen dadurch gemacht, dass sie diesem Antisemitismus, der sich judenfeindlicher Motive aus der Geschichte des Christentums bedient, nicht entschieden entgegengetreten sind, sondern diesen unterstützt haben. Nur einige wenige wagten den Widerstand gegen die Verbrechen der Nationalsozialisten. Über diese Mitwirkung an der Schoah sind sich heute viele christliche Kirchen im Klaren und haben zum christlich-jüdischen Verhältnis Verlautbarungen veröffentlicht. Nähere Ausführungen dazu finden sich im nachfolgenden Kapitel.

2.4.2 Neuere Entwicklungen im christlich-jüdischen Dialog

Um die gegenwärtige Haltung christlicher Kirchen in Bezug auf ihr Verhältnis zum Judentum zu verdeutlichen, zeichnet dieses Kapitel die theologische Argumentation der christlich-jüdischen Verhältnisbestimmung in ausgewählten Verlautbarungen von 2000 bis 2012 nach. Die Auswahl der Texte beginnt mit dem Jahr 2000, da zu diesem Zeitpunkt zentrale Schriften des christlich-jüdischen Dialogs herausgegeben worden sind. Auf Seiten der evangelischen Kirche handelt es sich dabei um die Studie des Rates der EKD ‚Christen und Juden III. Schritte der Erneuerung im Verhältnis zum Judentum‘. Ebenso ist auf jüdischer Seite die wichtige Stellungnahme ‚Dabru Emet‘ als Reaktion auf die christlichen Dialogbemühungen in diesem Jahr veröffentlicht worden.

Die nachfolgenden Ausführungen beginnen mit den Kirchenordnungen und Schriften der EKD sowie ihrer Gliedkirchen, blicken zur Evangelischen Kirche A.B. und H.B. nach Österreich und schließen dann auch ein gemeinsames Dokument der Gemeinschaft Evangelischer Kirchen in Europa (GEKE) ein. Ergänzend dazu wird auch die jüdische Stellungnahme ‚Dabru Emet‘ kurz erläutert. Auf die Verlautbarungen der römisch-katholischen Kirche wird an geeigneter Stelle verwiesen.

Die EKD-Studie ‚Christen und Juden III. Schritte der Erneuerung im Verhältnis zum Judentum‘

Diese Studie aus dem Jahr 2000 fasst einleitend die Entwicklungen in den Landeskirchen seit der Studie II aus dem Jahr 1991 zusammen. So werden fünf zentrale Punkte genannt, die in

Bezug auf das christlich-jüdische Verhältnis als Konsens in den Gliedkirchen der EKD gelten können.²¹⁹

- „ - Die Absage an den Antisemitismus,
- das Eingeständnis christlicher Mitverantwortung und Schuld am Holocaust,
- die Erkenntnis der unlösbaren Verbindung des christlichen Glaubens mit dem Judentum,
- die bleibende Erwählung Israels sowie,
- die Bejahung des Staates Israel.“²²⁰

Dennoch räumt die Veröffentlichung ein, dass es zu diesen Punkten Rückfragen und durchaus auch Widerspruch gibt, sodass weitere theologische Klärungen notwendig sind. Einige Gliedkirchen der EKD haben daraufhin in den Jahren 1991 bis 2000 ihre Grundordnungen überarbeitet, um diesen Konsens nicht nur als Erklärung stehen zu lassen, sondern im Wesen und im Bekenntnis der Kirche zu verankern.

Hauptsächlich sind in den Kirchenverfassungen Aussagen zur bleibenden Verbundenheit der Kirche mit dem jüdischen Volk zu finden. So schreibt die Evangelische Kirche in Hessen und Nassau 1991: „Das Bekenntnis zu Jesus Christus schließt dies Zeugnis (nämlich das von der bleibenden Erwählung der Juden) ein.“²²¹

Ebenso stellt die bleibende Erwählung Israels eine grundlegende Ergänzung des Bekenntnisses dar. In der Kirchenverfassung der Evangelischen Kirche im Rheinland ist zu lesen: „[Die Kirche] bezeugt die Treue Gottes, der an der Erwählung seines Volkes Israel festhält.“²²² Dieses Bekenntnis hat die Evangelische Kirche in Hessen und Nassau verbunden mit einem Schuldeingeständnis formuliert: „Aus Blindheit und Schuld zu Umkehr gerufen, bezeugt sie (die Kirche) neu die bleibende Erwählung der Juden und Gottes Bund mit ihnen.“²²³

Daneben scheuen sich die Gliedkirchen jedoch auch nicht, die Differenzen zwischen Christentum und Judentum klar herauszustellen: „Das Bekenntnis zu Jesus Christus, der um unserer Sünden willen dahingegeben und um unserer Rechtfertigung willen auferweckt ist

²¹⁹ Zu den Verlautbarungen der römisch-katholischen Kirche bzgl. des christlich-jüdischen Verhältnisses von 2000–2013 vgl. Henrix, Hans Herrmann / Boschki, Reinhold (Hg.): Die Kirchen und das Judentum. Dokumente von 2000 bis heute. Online Publikation unter URL: <http://www.nostra-aetate.uni-bonn.de/kirchliche-dokumente/online-publikation-die-kirchen-und-das-judentum/online-publikation-die-kirchen-und-das-judentum> [Zugriff: 20.02.2014].

²²⁰ Kirchenamt der EKD (Hg.): Christen und Juden I–III. Die Studien der Evangelischen Kirche in Deutschland, Gütersloh 2002, 116. [EKD, Christen und Juden I–III]

²²¹ Zit. n. ebd., 117.

²²² Zit. n. ebd.

²²³ Zit. n. ebd.

(Röm 4,25) trennt Christen und Juden.²²⁴, ist etwa in der Grundordnung der Evangelischen Kirche in Bayern zu lesen. Mit diesem zentralen Unterschied sind Fragen verbunden, die von der Hannoverschen Landeskirche gestellt werden:

„Wie verhält sich die Berufung der Kirche aus Juden und Heiden zur Erwählung Israels? Inwiefern erlaubt die christliche Überzeugung, dass in Jesus Christus das Heil aller Menschen erschienen ist, einen offenen Dialog mit Juden? Was bedeutet es für das jüdisch-christliche Gespräch, dass beide Seiten dieselben Texte, das Alte Testament, die Hebräische Bibel, unterschiedlich auslegen?“²²⁵

Es gilt als Konsens, dass Israel nicht verworfen ist, sondern Gott an diesem Bund festhält. Diese Auffassung bringt allerdings zu klärende Fragen für die christliche Identität mit sich, die die EKD-Studie III eingehend erörtert. Dabei orientiert sie sich an drei Fragen:

1. „Da Israel nach wie vor Volk des Bundes ist – in welchem Sinne kann die Kirche ebenfalls Volk des Bundes sein?“²²⁶
2. „Was besagt das Selbstverständnis der Kirche, Volk des ‚neuen Bundes‘ zu sein, wenn Israels Bund durch diesen ‚neuen Bund‘ nicht abgelöst ist, sondern weiter besteht? Und mit welchem Recht kann dieser bestehende Bund noch als ‚alter Bund‘ gelten?“²²⁷
3. „Stehen nunmehr zwei Bünde unvermittelt nebeneinander, oder besteht zwischen ihnen letztlich doch eine Einheit?“²²⁸

Eine Antwort auf diese Fragen hat bereits 1980 die Rheinische Synode in einer Erklärung vorgelegt und damit eine Diskussion ausgelöst. Dort heißt es nämlich: „Wir glauben an die bleibende Erwählung des jüdischen Volkes als Gottes Volk und erkennen, dass die Kirche durch Jesus Christus in den Bund Gottes mit seinem Volk *hineingenommen* [Hervorhebung: J. S.] ist.“²²⁹

Fraglich sind an dieser Äußerung die biblischen Grundlagen für diese Vorstellung, da sowohl im Alten als auch im Neuen Testament die Einbeziehung aller Völker in das eschatologische Heil nicht mit dem Bundesbegriff zusammenhängt.²³⁰ Besonders anstößig ist dabei die

²²⁴ Zit. n. ebd., 120.

²²⁵ Zit. n. ebd., 121.

²²⁶ Ebd., 127.

²²⁷ Ebd.

²²⁸ Ebd.

²²⁹ Zit. n. ebd. Trotz der ausgelösten Diskussionen bezüglich der zitierten Formulierung ging von diesem Synodalbeschluss innerhalb der EKD eine Signalwirkung für weitere Verlautbarungen und Verfassungsänderungen aus.

²³⁰ Vgl. ebd.

Formulierung ‚hineingenommen‘. Zudem ist zu fragen, ob diese Erklärung das christlich-jüdische Verhältnis nicht zu verkürzt darstellt.²³¹ Die EKD-Studie III diskutiert diese Problemstellungen eingehend, doch an dieser Stelle werden lediglich die wichtigsten Punkte herausgegriffen und zusammengefasst.

Zentral für die herkömmliche christliche Interpretation des ‚neuen Bundes‘ ist Jer 31,31–34. Allerdings ist die Auffassung des Neuen am neuen Bund von falschen Voraussetzungen ausgegangen, die die Studie korrigiert. Grundlegend ist festzuhalten, dass dieser ‚neue Bund‘ nicht an die Stelle eines ‚alten‘ tritt, sondern diesen „eschatologisch überbietet“²³². Das bedeutet, dass dieser *erneuerte* Bund nicht mehr durch Bundesbrüche seitens des Gottesvolkes Israel gefährdet ist, sondern dass Gott seinem Volk die Fähigkeit verleiht, die Tora zu halten.²³³ Diese Auslegung widerspricht der Annahme, der ‚neue Bund‘ beziehe sich nicht mehr auf die Tora, sondern auf den Geist Gottes und stehe in keinem Zusammenhang mehr mit dem Bund Israels, wie sie in herkömmlichen christlichen Interpretationen zu finden ist.²³⁴

Im Neuen Testament ist keine einheitliche Bundestheologie vorhanden, doch lassen sich die Texte dahingehend zusammenfassen, dass auch sie an der bleibenden Gültigkeit der Bundessetzungen Gottes festhalten.²³⁵ Das Christusgeschehen gilt in diesem Zusammenhang als eine Fortsetzung des Heilshandelns Gottes.²³⁶

So weicht auch Paulus in dem für die christlich-jüdische Verhältnisbestimmung maßgeblichen Text Röm 9–11 als christusgläubiger Jude nicht von dieser Sichtweise ab. Er erwartet die eschatologische Rettung für das gesamte Gottesvolk Israel – auch für die zurzeit noch nicht an Christus glaubenden Juden – aufgrund der Verheißungen Gottes an die Väter. Diese Hoffnung begründet er ganz aus der Perspektive von Bund und Sündenvergebung.²³⁷ Allerdings macht Paulus im gesamten Römerbrief keinerlei Angaben darüber, dass die Heidenchristen in diesen Bund hineingenommen sind.²³⁸ Er sagt lediglich aus, dass die Ablehnung des Evangeliums durch die Mehrheit Israels, das Heil für die Heiden ermöglicht hat (Röm 11,25).²³⁹

²³¹ Vgl. ebd.

²³² Ebd., 133.

²³³ Vgl. ebd.

²³⁴ Vgl. ebd., 132.

²³⁵ Vgl. ebd., 136.

²³⁶ Vgl. ebd.

²³⁷ Vgl. ebd., 137.

²³⁸ Vgl. ebd., 138.

²³⁹ Vgl. ebd.

Verheerende Auswirkungen auf das christliche Verständnis von ‚altem‘ und ‚neuem‘ Bund hat die altkirchliche Annahme, der Autor des Hebräerbriefes sei ebenfalls Paulus, so die EKD Studie III.²⁴⁰ Vor allem Hebr 8,7–13 ist als Beleg dafür verstanden worden, dass der ‚neue‘ Bund in Christus durch die Kirche den ‚alten‘ Bund Israels durch die Tora ersetzt und aus dieser Perspektive alle paulinischen und neutestamentlichen Bundesaussagen zu deuten sind.²⁴¹ So nimmt dieser Text Bezug auf die oben bereits genannten Aussagen von Jer 31, interpretiert diese jedoch sehr negativ: „Indem er (der Profet [sic!]) von einem neuen (Bund) spricht, hat er den ersten für veraltet erklärt. Was aber veraltet ist und greisenhaft, das ist dem Untergang nahe (Hebr 8,13).“²⁴²

Allerdings ist zu beachten, dass der Hebräerbrief mit seiner Bundestheologie aus dem Kanon der neutestamentlichen Schriften heraussticht, denn dieser setzt den Bundesbegriff mit dem israelitischen Kult gleich.²⁴³ Christi Selbstopferung (der ‚neue‘ Bund) ist im Verständnis des Verfassers die Überbietung des Opfer- und Tempelkultes des Volkes Israel (der ‚alte‘ Bund). Dabei handelt es sich aber um ein sehr einseitiges Bundesverständnis, das bei der Interpretation dieses Textes zu beachten ist.

In den erweiterten Fassungen des Becherwortes für das Herrenmahl ist ebenso vom ‚neuen Bund‘ die Rede (1.Kor 1,25; Lk 22,19f). Auch hier klingen deutliche inhaltliche Parallelen zu Jer 31 an, nur wird im Zusammenhang mit dem Herrenmahl die sühnende Wirkung der Leibeshingabe Jesu als dieses erwartete Neue verstanden.²⁴⁴ Das bedeutet aber auch in diesem Zusammenhang keinesfalls eine Loslösung von den bisherigen Bundesschlüssen oder ein Gegensatz von Tora und Christusgeschehen.²⁴⁵ Das Herrenmahl wird im Urchristentum ganz im Geiste von Jer 31 so verstanden, dass darin die Erneuerung des Bundes gefeiert wird und alle Teilnehmer am Herrenmahl, auch die Heiden, somit an der Heilswirkung teilhaben können.²⁴⁶ Jedoch wird mit der Völkerwelt dadurch kein gesonderter Bund geschlossen, der den Bundesschlüssen Gottes mit seinem Volk Israel entspricht oder die Heiden in diesen besonderen

²⁴⁰ Vgl. ebd.

²⁴¹ Vgl. ebd.

²⁴² Zit. n. ebd., 142.

²⁴³ Vgl. ebd., 143.

²⁴⁴ Vgl. ebd., 148.

²⁴⁵ Vgl. ebd., 149.

²⁴⁶ Vgl. ebd.

Bund Gottes mit Israel hineingenommen sind.²⁴⁷ In dieser Hinsicht ist an der oben zitierten Formulierung der Rheinischen Synode Kritik zu üben.

Die EKD-Studie III hält mit den genannten biblischen Grundlagen fest, dass der Begriff ‚Bund‘ im Neuen Testament keinesfalls ekklesiologisch verstanden wird, sondern als eine „christologische[n] und soteriologische[n] Neuakzentuierung“²⁴⁸ zu deuten ist. Auf dieser Grundlage ist die christlich-jüdische Verhältnisbestimmung grundlegend zu überdenken, die sich zur Zeit der Alten Kirche formiert hat, indem der Bundesbegriff auf die Mahlgemeinschaft angewendet und Israel dieser Bund radikal abgesprochen worden ist.²⁴⁹ Dieser Sichtweise fehlen nicht nur die biblischen Grundlagen, sondern sie verkennt vor allem, dass die Bundesschlüsse für Jüdinnen und Juden identitätsstiftend sind.

In den weiteren Ausführungen zur Judenmission hält die EKD-Studie III fest, dass die Schoah das geschichtliche Ereignis darstellt, das Judenmission unmöglich macht sowie Christinnen und Christen zur Buße aufruft.²⁵⁰ Diese Buße erfordert eine völlige Neuorientierung in Denken und Handeln dem Judentum gegenüber. In diesem Zusammenhang weist die Studie noch einmal auf die Ausführungen zum Bund zurück: Die grundlegende Voraussetzung für eine Neuorientierung ist die Einsicht, dass Gott seinen Bund mit Israel nicht aufgekündigt hat und es somit keiner christlichen Missionierung bedarf.²⁵¹

Im Abschnitt ‚Handlungsfelder und Aufgaben von Christen und Juden‘ konstatiert die EKD-Studie III, dass es „trotz vieler guter Ansätze in Pädagogik und Homiletik [...] noch nicht gelungen [ist], die alten Klischees gänzlich auszuräumen. Gerade in der älteren Generation hält sich z.B. hartnäckig die Auffassung ‚die Juden‘ – und nicht alle Menschen – seien schuld am Tod Jesu [...]“²⁵² Um diesem Gedankengut entgegenzutreten, fordern die Autorinnen und Autoren theologische Zugänge zur Passion Jesu zu ermöglichen und gleichzeitig diese mit historischen Informationen und Hilfestellung zum Umgang mit biblischen Texten zu flankieren.²⁵³

²⁴⁷ Vgl. ebd.

²⁴⁸ Ebd., 151.

²⁴⁹ Vgl. ebd.

²⁵⁰ Vgl. ebd., 155.

²⁵¹ Vgl. ebd., 155f.

²⁵² Ebd., 181.

²⁵³ Dieses Postulat lässt sich ohne weiteres auch auf den Religionsunterricht übertragen. Näheres dazu wird in Kapitel 8 dieser Arbeit diskutiert.

Des Weiteren benennt die EKD-Studie III die Kritik am Staat Israel als latente Form des Antisemitismus, die in Kapitel 2.3 dieser Arbeit bereits erörtert wurde.²⁵⁴ In diesem Zusammenhang soll einerseits von Christinnen und Christen die historische Verantwortung gegenüber Jüdinnen und Juden wahrgenommen werden, andererseits aber auch die Position der Palästinenserinnen und Palästinenser wertschätzen und einen Brückenschlag zu versuchen.²⁵⁵

Darüber hinaus führt die die EKD-Studie III Gemeinsamkeiten zwischen Christentum und Judentum an, um das besonders enge Verhältnis dieser beiden Religion zu betonen und ein gemeinsames Fundament für den Dialog zu schaffen. Diesbezüglich verweist das Papier auf die bleibende Relevanz der Tora für das Christentum, die Bewahrung der Schöpfung als gemeinsame Aufgabe sowie die Heiligung des Sonntags bzw. des Sabbats.²⁵⁶

Abschließend fasst die EKD-Studie III Orientierungen im christlich-jüdischen Gespräch zusammen. Grundlegend halten die Autorinnen und Autoren fest, dass dieses Gespräch von der in Kapitel 2.3.4 dieser Arbeit bereits zitierten Maxime Theodor W. Adornos geleitet ist.²⁵⁷ Dazu ist es seitens der Christinnen und Christen notwendig, entschieden antijüdisch geprägter Theologie entgegenzutreten.²⁵⁸ Jedoch setzt sich aufgrund von Abwehrmechanismen die Einsicht nur allmählich durch, dass eine Verbindungslinie besteht zwischen der altkirchlichen Lehre der Substitution Israels durch die Kirche, über die Verfolgung im Mittelalter bis hin zur Schoah, wie Kapitel 2.4.1 in groben Zügen darstellt.²⁵⁹ Es ist darauf zu achten, dass Christinnen und Christen ihre Identität nicht auf Kosten des Judentums beschreiben, damit christliche Theologie auch nach Auschwitz glaubwürdig bleibt.²⁶⁰

Dafür ist es grundlegend, das Alte Testament als Heilige Schrift des Judentums mit deren Auslegung in Talmud und Midrasch zu würdigen, da auch christliche Exegese damit befruchtet werden kann, so die EKD-Studie.²⁶¹ Wird das Alte Testament nicht nur christlich interpretiert, vermeidet diese Sichtweise, einen falschen Gegensatz zwischen dem Alten und dem Neuen Testament beispielsweise hinsichtlich des Gottesbildes herauszustellen.²⁶²

²⁵⁴ Vgl. ebd., 181.

²⁵⁵ Vgl. ebd., 182.

²⁵⁶ Vgl. ebd., 176–180.

²⁵⁷ Vgl. ebd., 204.

²⁵⁸ Vgl. ebd.

²⁵⁹ Vgl. ebd.

²⁶⁰ Vgl. ebd.

²⁶¹ Vgl. ebd., 205.

²⁶² Vgl. ebd., 207.

Die Frage, ob die Wurzel antijüdischer Traditionen bereits im Neuen Testament zu finden ist, schneidet die EKD-Studie ebenfalls an. Drei grundlegende Aspekte für eine sachgemäße Exegese solcher Texte hält das Papier fest: Zunächst betont die Studie, dass es sich bei Jesu Konflikten mit Pharisäern um innerjüdische Differenzen handelt, hier also die geistige Verwandtschaft keineswegs in Frage gestellt wird.²⁶³ Im Anschluss daran stellt sie heraus, dass der historische Hintergrund bei der Interpretation immer mitgedacht werden muss. Dazu gehört auch, die erst später vollzogene Trennung von Christinnen und Juden nicht schon in die neutestamentlichen Texte gedanklich einfließen zu lassen.²⁶⁴ Dennoch räumt die Studie ein, dass es darüber Vorbehalte gibt, wie weit die Sachkritik biblischer Texte gehen darf.²⁶⁵ Diesbezüglich postuliert das Papier, das Vorverständnis immer wieder zu hinterfragen,²⁶⁶ äußert sich aber nicht konkret zum Problem der Sachkritik an biblischen Texten.

Ebenso bleibt es der Studie zufolge noch offen, wie das Verhältnis zwischen Christentum und Judentum biblisch fundiert beschrieben werden kann. Zwar zeigen die ausgeführten Untersuchungen zum Bundesbegriff, dass ein abwertender Gegensatz von ‚altem‘ und ‚neuem‘ Bund biblisch nicht gedeckt ist, doch eine befriedigende ‚Verhältnisbestimmungsformel‘ liefert die Bibel nicht.²⁶⁷

Zu guter Letzt konstatiert die die EKD-Studie III noch einmal, dass die theologischen Früchte des christlich-jüdischen Dialogs noch nicht in ausreichendem Maße an die Basis, d.h. Gemeinde und Unterricht, getragen worden sind.²⁶⁸ Die moderne pluralistische Gesellschaft benötige dringend Konzepte dazu, wie

„sich eigene Identität ohne Überheblichkeit oder eine abwehrende Haltung gegen die jeweils ‚anderen‘ bestimmen und behaupten lässt [...]. In einer unübersichtlich gewordenen Welt, in der es immer weniger gemeinsame Werte und Traditionen gibt, wächst das Bedürfnis des Einzelnen nach Identität.“²⁶⁹

Änderungen in Kirchenordnungen und Kirchenverfassungen

Auf den EKD-Studien I–III gründen sich weitere Änderungen in Kirchenordnungen der Gliedkirchen in den Jahren 2001 bis 2012. Sie alle stimmen in dem Grundtenor überein, dass

²⁶³ Vgl. ebd.

²⁶⁴ Vgl. ebd., 208.

²⁶⁵ Vgl. ebd.

²⁶⁶ Vgl. ebd.

²⁶⁷ Vgl. ebd., 209.

²⁶⁸ Vgl. ebd., 212.

²⁶⁹ Ebd., 212f.

die bleibende Erwählung des Volkes Israel anerkannt wird. So formuliert die Evangelische Landeskirche in Baden, dass die Kirche aus der Verheißung lebt, „die zuerst an Israel er-
gangen ist.“²⁷⁰ Zudem gesteht sie die Schuld des Christentums gegenüber dem Judentum ein
und ist bemüht, diesen Ansatz auch in Gemeinde und Unterricht zu tragen.²⁷¹ Ebenfalls be-
schließen die Evangelisch-Lutherische Kirche in Oldenburg sowie die Nordelbische Evange-
lisch-Lutherische Kirche 2001 bzw. 2002 Ergänzungen zu ihren Kirchenordnungen, in denen
sie den ungekündigten Bund Gottes mit seinem Volk Israel bezeugen.²⁷² Interessant ist die
gewählte Formulierung der Evangelisch-Lutherischen Landeskirche in Braunschweig, deren
Synode den Vorschlag der Theologischen Kammer, statt einer Änderung der Präambel eine
ausführliche Passage zum Judentum einzufügen, nicht angenommen hat.²⁷³ Letztendlich for-
muliert sie:

„Die Evangelisch-Lutherische Landeskirche in Braunschweig bekennt sich zu der einen, heiligen,
allgemeinen, apostolischen Kirche. Durch ihren Herrn Jesus Christus weiß sie sich hineingenom-
men in die Verheißungsgeschichte Gottes mit seinem auserwählten Volk Israel.“²⁷⁴

Dagegen lautet der Vorschlag für einen ausführlichen Zusatz zur Präambel folgendermaßen:

„Im Bewusstsein der Schuld gegenüber dem jüdischen Volk bezeugt sie die bleibende Erwählung
Israels. Weil es derselbe Gott ist, der an Israel und *endgültig* [Kursiv: J.S.] durch Jesus Christus
zum Heil der Menschen gehandelt hat, weiß sie sich der besonderen Verbundenheit von Christen
und Juden verpflichtet. Sie sucht die Versöhnung mit dem jüdischen Volk und tritt jeder Form der
Judenfeindschaft entgegen.“²⁷⁵

Die problematische Formulierung im Vorschlag der Theologischen Kammer ist im Zitat kur-
siv hervorgehoben. Das Wort ‚endgültig‘ vermittelt den Eindruck, der Bund Gottes mit Israel
sei lediglich ein vorläufiges Ereignis, das erst durch Jesus Christus zum eigentlichen Ziel
führt, nämlich dem eschatologischen Heil. Damit wird die jüdische Zukunftshoffnung auf den
Messias dem Glauben an Jesus Christus abwertend gegenübergestellt. So geht die Betonung

²⁷⁰ Zit. n.: BARKENINGS, HANS-JOACHIM: Zur christlichen Neupositionierung im Verhältnis und im Verhalten
der Christen zu den Juden in Kirchenordnungen und Kirchenverfassungen nach 1980, in: epd-
Dokumentation 9/10 (2005), 45–60; hier: 53. [BARKENINGS, Kirchenordnungen]

²⁷¹ Vgl. ebd., 54.

²⁷² Vgl. ebd., 53f.

²⁷³ Ebd., 56.

²⁷⁴ Kirchenverfassung der Evangelisch-Lutherischen Landeskirche Braunschweig, 1. URL: <http://www.landeskirche-braunschweig.de/uploads/media/KVerf.pdf> [Zugriff: 23.04.2013].

²⁷⁵ BARKENINGS, Kirchenordnungen, 56.

der gemeinsamen Zukunftshoffnung, die beide Religionen verbindet und worauf der Satz eigentlich abzielt, verloren.

Bei der gewählten Erweiterung der Präambel liegt der Fokus auf der Verheißungsgeschichte Gottes mit Israel, an der die Kirche durch Jesus Christus ‚hineingenommen‘ ist. Fraglich bleibt aufgrund der knappen Formulierung jedoch, wie dieses ‚hineingenommen‘ zu verstehen ist. Wie die EKD-Studie III betont, ist ein ‚Hineinnehmen‘ der Christinnen und Christen in den Bund Gottes mit Israel biblisch nicht gedeckt und theologisch daher nicht zu rechtfertigen. Dieses Beispiel verdeutlicht, wie schwierig es ist, eine angemessene Verhältnisbestimmung von Christentum und Judentum in wenigen Sätzen zu formulieren. Dies ist m. E. ein geradezu unmögliches Unterfangen. Erklärungen sind in diesem Zusammenhang immer notwendig.

Im Jahr 2005 hat die Evangelische Kirche in Westfalen eine Ergänzung in ihrer Kirchenordnung vorgenommen, die dieses ‚Hineingenommen‘ sehr differenziert beschreibt. Dort heißt es: „[...] der Israel zu seinem Volk erwählt hat und ihm die Treue hält, der in dem *Juden* [Kursiv: J.S.] Jesus, dem gekreuzigten und auferstandenen Christus, Menschen zu sich ruft und durch den Heiligen Geist Kirche und Israel gemeinsam zu seinen Zeugen und zu Erben seiner Verheißung macht.“²⁷⁶ Die Formulierung ‚der Jude Jesus‘ ist eine herausragende Besonderheit in den Neuformulierungen der Kirchenordnungen in Bezug auf das christlich-jüdische Verhältnis.

Die Evangelisch-Lutherische Kirche in Mitteldeutschland hält ebenfalls in ihrer Ergänzung der Kirchenordnung fest, dass die Verheißungsgeschichte Gottes mit Israel weiterhin Gültigkeit besitzt, betont allerdings, dass dies „zum Heil aller Menschen“²⁷⁷ geschieht. Fraglich ist, ob an dieser Stelle gemeint ist, dass Christinnen in den Bund Gottes mit Israel ‚hineingenommen‘ ist. Wie bereits erwähnt, ist diese Aussage theologisch problematisch.

Im Frühjahr 2012 hat auch die Synode der Evangelischen Landeskirche in Bayern die Ergänzung des Grundartikels beschlossen. Dort heißt es nun: „Die evangelisch-lutherische Kirche ist aus dem biblischen Gottesvolk Israel hervorgegangen und bezeugt mit der Heiligen Schrift

²⁷⁶ Kirchenordnung der Evangelischen Kirche von Westfalen, 10f. Onlinepublikation unter URL: <http://www.kirchenmusik-westfalen.de/Gesetze/KO1KIORDNUN.PDF> [Zugriff: 25.01.2013].

²⁷⁷ Kirchenamt der Föderation Evangelischer Kirchen in Mitteldeutschland (Hg.): Verfassung der Evangelischen Kirche in Mitteldeutschland vom 5. Juli 2008, 8. Onlinepublikation unter URL: <http://www.ekmd.de/attachment/aa234c91bdabf36adbf227d333e5305b/24e5e774af3811dd96b4abf2e3a0b831b831/Verfassung.pdf> [Zugriff: 29.01.2013].

dessen bleibende Erwählung.²⁷⁸ Hier wird die problematische Formulierung des ‚Hineinnehmens‘ in den Bund bzw. die Verheißungsgeschichte Gottes mit Israel vermieden. Stattdessen betont sie die Wurzel der evangelisch-lutherischen Kirche, nämlich das Gottesvolk Israel. Dies ist ebenfalls eine Formulierung, die in den anderen Ergänzungen der Kirchenordnungen nicht zu finden ist.

EKD-Orientierungshilfe ‚Gelobtes Land? – Land und Staat Israel in der Diskussion‘

Im Jahr 2012 hat die EKD eine Orientierungshilfe zum Nahostkonflikt herausgegeben, da viele Christinnen und Christen verunsichert sind, wie sie sich zum Staat Israel positionieren sollen.²⁷⁹ Aufgrund der jahrhundertlang währenden antijüdischen Theologie, die dem Schrecken der Schoah den Weg bereitet hat, haben sich die EKD sowie die GEKE verpflichtet, „für das Lebensrecht des jüdischen Volkes im Lande der Väter“²⁸⁰ einzutreten. Es gilt daher in den Verlautbarungen der EKD und ihren Gliedkirchen als Konsens, dass der Staat Israel, der vielen Juden die Existenz sichert, anerkannt wird. Dennoch muss aufgrund der biblischen Werte der Versöhnung und der Menschenrechte dabei auch die prekäre Situation der besetzten Palästinensergebiete und der daraus resultierende Wunsch nach einem eigenen Palästinenserstaat berücksichtigt werden.

Es stellt sich also die Frage, wie einerseits eine politische Lösung für den Konflikt herbeigeführt werden kann, andererseits aber auch, wie Christinnen und Christen theologisch verantwortungsvoll zur biblischen Landverheißung und zum gegenwärtigen Staat Israel Stellung nehmen können. Zur Diskussion dieser Fragen möchte die EKD mit der Orientierungshilfe einen Beitrag leisten. Dies ist nicht zuletzt von wichtiger Bedeutung, da sich am Nahostkonflikt judenfeindliche Haltungen manifestieren können, denen sich die EKD deutlich entgegenstellt. Da an dieser Stelle die theologischen Argumentationslinien im Vordergrund stehen sollen, wird lediglich auf die dafür relevanten Abschnitte der EKD-Veröffentlichung eingegangen.

Die Orientierungshilfe argumentiert in ihren Ausführungen auf den theologischen Grundlagen, die bereits in den EKD-Studien I–III sowie in der Studie der GEKE ausführlich darges-

²⁷⁸ Evangelisch-Lutherische Kirche in Bayern: Verfassung der Evangelisch-Lutherischen Kirche in Bayern vom 1. April 2012. Onlinepublikation unter URL: http://www.bayern-evangelisch.de/www/ueber_uns/kirchenverfassung.php#1 [Zugriff: 29.01.2013].

²⁷⁹ Vgl. Kirchenamt der EKD (Hg.): *Gelobtes Land? Land und Staat Israel in der Diskussion. Eine Orientierungshilfe*, Gütersloh 2012, 9.

²⁸⁰ Ebd., 89f.

tellt wurden. Insbesondere handelt es sich dabei um den Grundsatz, dass das Gottesvolk Israel erwählt bleibt und sich Christinnen wie Christen in besonderer Weise mit ihm verbunden fühlen.²⁸¹ Daneben sind auch der Respekt vor dem jüdischen Selbstverständnis sowie die Bejahung des Existenzrechts des Staates Israel als grundlegende Haltungen benannt.²⁸²

Im Kapitel ‚Land und Staat Israel in der Diskussion‘ legt die Veröffentlichung Positionen evangelischer Theologen des 20. Jahrhunderts zum Staat Israel dar, dessen Gründung im Jahr 1948 eine neue Herausforderung für die christliche Theologie darstellt. So hat Karl Barth noch in seiner ‚Kirchlichen Dogmatik‘ die alttestamentlichen Verheißungen als in Jesus Christus aufgehoben betrachtet.²⁸³ Mit der Staatsgründung Israels deutet er schließlich diese neue politische Größe als Zeichen der Erwählung, das auch eschatologische Bedeutung besitzt.²⁸⁴

Diese eschatologische Dimension lehnt Helmut Gollwitzer ab, räumt aber ein, dass dieser neue Staat für Christinnen und Christen eine theologische Bedeutung besitzt, da hier das von Gott erwählte Volk in sein verheißenes Land zurückkehrt.²⁸⁵ Aufgrund der besonderen Verbundenheit von Christinnen und Christen mit dem jüdischen Gottesvolk sind sie an ausgleichenden Gesprächen zwischen Jüdinnen und Palästinensern interessiert, so Gollwitzer.²⁸⁶ Allerdings sieht er auch die Gefahr einer religiösen Idealisierung von Landansprüchen, die es zu umgehen gilt.²⁸⁷

Als ein Zeichen der Verheißung und Treue Gottes interpretiert auch Peter von der Osten-Sacken die Staatsgründung Israels, da in diesem Staat das auserwählte Gottesvolk bewahrt wird.²⁸⁸ Seiner Meinung nach könne Paulus (2. Kor 1,20 sowie Röm 11,26) Christinnen und Christen in diesem Verständnis fördern.²⁸⁹ Er verneint jedoch, dass Christinnen und Christen die messianische Deutung dieses Ereignisses nachvollziehen können.²⁹⁰

Ähnlich formuliert im Jahr 1980 die Synode der Evangelischen Kirche im Rheinland ihr Verständnis von der theologischen Bedeutung des Staates Israel für Christinnen und Christen.

²⁸¹ Vgl. ebd., 16.

²⁸² Vgl. ebd.

²⁸³ Vgl. ebd., 78.

²⁸⁴ Vgl. ebd.

²⁸⁵ Vgl. ebd.

²⁸⁶ Vgl. ebd.

²⁸⁷ Vgl. ebd.

²⁸⁸ Vgl. ebd., 79.

²⁸⁹ Vgl. ebd.

²⁹⁰ Vgl. ebd.

Ihrem Verständnis nach ist neben dem Staat Israel auch die fortdauernde Existenz des jüdischen Volkes sowie deren Heimkehr Zeichen der Treue Gottes.²⁹¹ Die Hauptversammlung des reformierten Bundes sieht sogar die alttestamentliche Landverheißung und Rückkehr von Juden in das Land Israel in einem unmittelbaren Zusammenhang. Um dies zu verdeutlichen, formuliert sie bewusst nicht ‚Staat Israel‘ sondern ‚Land Israel‘.²⁹²

Die Orientierungshilfe der EKD hält fest, dass die genannten unterschiedlichen Positionen zur theologischen Bedeutung des Staates Israel für Christen gegenwärtig immer noch diskutiert werden.²⁹³ Als Konsens kann gelten, dass das Existenzrecht des Staates Israel grundsätzlich völkerrechtlich abgesichert ist, es somit theologisch nicht gerechtfertigt werden muss.²⁹⁴ Zudem gehören die eingangs genannten Voraussetzungen, die dieser Orientierungshilfe zugrunde liegen, ebenfalls zum Konsens. Unterschiedliche Interpretationen bestehen jedoch hinsichtlich der Frage, ob der Staat Israel eine besondere Bedeutung für Christinnen und Christen hat.

Ein deutlicher Fokus liegt auf der Deutung, dass der Staat Israel ein Ausdruck der Treue Gottes sei, wie auch die oben genannten Positionen von Theologen des 20. Jahrhunderts zeigen. Diesen Interpretationsansatz diskutiert die Orientierungshilfe der EKD in einem gesonderten Kapitel. Dort führt sie aus, dass die alttestamentlichen Angaben zur Größe des Landes Israel keinesfalls als Begründungen für die Existenz und Grenzziehung des politischen Gebildes Israel in heutiger Zeit herangezogen werden können.²⁹⁵ Damit warnt sie auch deutlich vor der Gefahr einer religiösen Überhöhung des Staates Israel. Die Landverheißungen in der Heiligen Schrift sind vielmehr aus der Perspektive der Landlosigkeit im sechsten Jahrhundert v. Chr. als Hoffnungsbild zu interpretieren.²⁹⁶ Viele Jüdinnen und Juden stimmen darin überein, dass der Staat Israel nicht direkt auf die Landverheißungen in der Heiligen Schrift zurückzuführen ist. Doch auch im Judentum gibt es verschiedene religiöse Deutungen der Staatengründung. Christinnen und Christen sollten den jüdischen Positionen offen begegnen, ohne diese als christliche Glaubenssätze übernehmen zu müssen, so das Papier.²⁹⁷

²⁹¹ Vgl. ebd., 89.

²⁹² Vgl. ebd.

²⁹³ Vgl. ebd.

²⁹⁴ Vgl. ebd.

²⁹⁵ Vgl. ebd., 106.

²⁹⁶ Vgl. ebd.

²⁹⁷ Vgl. ebd., 107.

Des Weiteren wird betont, dass für Christinnen die Rückkehr von Juden in den Staat Israel aus diesem Grund kein religiöses Ereignis darstellt.²⁹⁸ Dennoch sollten Christinnen und Christen aufgrund ihrer theologischen und historischen Verbundenheit mit dem Judentum dieses Ereignis mit Freude an der Bewahrung des Gottesvolkes wahrnehmen und Gott dafür dankbar sein.²⁹⁹ Dahingehend kann die Staatsgründung Israels als Zeichen der Treue Gottes religiös gedeutet werden. Die Verbundenheit mit dem Judentum sollte jedoch nicht verhindern, sich kritisch zur Politik Israels zu äußern.³⁰⁰ Wie oben bereits erwähnt, ist Kritik an Israel legitim, wenn sie dem Umgang mit anderen Staaten entspricht.

Die Orientierungshilfe der EKD kann bezüglich der christlichen Position zum Staat Israel keine Antworten, sondern nur Fundamente für die Diskussion liefern. Gegenwärtig wird die religiöse Deutung der Staatsgründung Israels von christlichen Theologen noch immer kontrovers diskutiert. Das Deutungsspektrum reicht dabei von einem rein säkularen Ereignis über ein Zeichen der Treue Gottes bis hin zur Interpretation als beginnende Endzeit. Auf der Basis der EKD-Studien I–III sowie der GEKE Studie ‚Kirche und Israel‘ benennt das Papier jedoch zentrale Aspekte, die als Konsens hinsichtlich dieses neuralgischen Themas gelten können: Christinnen und Christen sind mit dem Judentum als dem erst berufenen Volk Gottes bleibend verbunden. Daher respektieren Christinnen und Christen das jüdische Selbstverständnis auch in Bezug auf den Staat Israel und erkennen somit das Existenzrecht Israels an. Eine Kritik an der Politik Israels ist damit aber nicht ausgeschlossen, denn es sind auch die Interessen der Palästinenser aufgrund der biblischen Zeugnisse von Versöhnung und Menschenrechten zu berücksichtigen. Antisemitismus, der in diesem Zusammenhang als Antizionismus getarnt ist, ist jedoch mit aller Kraft entgegenzuwirken. Dies stellt Christinnen und Christen vor eine große Herausforderung.

Erklärung der Generalsynode der Evangelischen Kirchen A.B. und H.B. in Österreich

Die Evangelischen Kirchen A.B. (Augsburger Bekenntnis) und H.B. (Helvetisches Bekenntnis) in Österreich sind an dieser Stelle ebenfalls in den Blick zu nehmen, da in dieser Dissertation auch Lehrpläne und ein Unterrichtswerk aus Österreich analysiert werden. Bereits am 28. Oktober 1998 hat die Generalsynode dieser beiden evangelischen Kirchen zum christlich-

²⁹⁸ Vgl. ebd.

²⁹⁹ Vgl. ebd.

³⁰⁰ Vgl. ebd., 108.

jüdischen Verhältnis eine Erklärung abgegeben.³⁰¹ Diese Veröffentlichung bringt die wesentlichen Aspekte auf den Punkt und bietet damit einen sehr kompakten und nützlichen Überblick für die Lehre und Praxis der evangelischen Kirchen in Österreich.³⁰²

Zu Beginn der Ausführungen bekennen die Evangelischen Kirchen A.B. und H.B. in Österreich ihre Mitschuld an der Schoah, da sie nichts gegen das offensichtliche Unrecht unternommen haben.³⁰³ Stattdessen haben sich evangelische Christinnen in Österreich aufgrund der antijüdischen Tradition ihrer Kirchen an der antisemitischen Propaganda im 19. und 20. Jahrhundert beteiligt.³⁰⁴ Die Erklärung distanziert sich in diesem Zusammenhang von Luthers Spätschriften,³⁰⁵ deren Antijudaismus die antisemitische Hetze der Nationalsozialisten als leuchtendes Beispiel hervorgehoben hat.

Diesem Schuldeingeständnis folgt eine Versicherung an die Jüdinnen und Juden in Österreich, die besagt, dass die evangelischen Kirchen in Österreich beabsichtigen, ihre Auslegung der Heiligen Schrift, ihre Theologie, sowie ihre Lehre und Praxis in Gemeinde und Unterricht auf Antisemitismus zu überprüfen und zu bekämpfen.³⁰⁶ Doch nicht nur in den eigenen Reihen wollen die Kirchen Antisemitismus entgegenwirken, sondern auch in der Gesellschaft allgemein.³⁰⁷ Das Gedenken an die Schoah schließt diese Arbeit ebenso ein, wie das Bemühen um eine Neugestaltung der Beziehungen zu Juden und Kultusgemeinden.³⁰⁸

Ebenso bekennen die evangelischen Kirchen in Österreich mit dieser Erklärung die bleibende Erwählung des Volkes Israel und den Glauben an denselben Gott von Christinnen und Juden.³⁰⁹

Damit hängt thematisch eng die Berufung der Kirchen auf den Beschluss der ökumenischen Versammlung 1996 in Erfurt zusammen, der im weiteren Verlauf des Textes zu finden ist. Dort heißt es, dass Christinnen anerkennen müssen, dass das Judentum bereits vor ihnen aber auch weiterhin als lebendige und vielfältige Größe existiert, was eine triumphalistische

³⁰¹ BÜNKER, MICHAEL: „Zeit zur Umkehr“ – Entstehung einer Synodenerklärung, in: *Amt und Gemeinde* 60 (2009), H. 1, 9–18, hier: 15–18. Zwar wurde eingangs erwähnt, dass lediglich Dokumente ab dem Jahr 2000 in Betracht gezogen werden, da aber zum Judentum keine später datierte Erklärung der Generalsynode vorliegt, wird dieses Dokument ausgewählt.

³⁰² Eine Expertenkommission diskutierte von Mai bis September 1998 insgesamt fünf Entwürfe der späteren Erklärung mit heftigen Kontroversen. Vgl. ebd., 12.

³⁰³ Vgl. ebd., 15.

³⁰⁴ Vgl. ebd.

³⁰⁵ Vgl. ebd.

³⁰⁶ Vgl. ebd.

³⁰⁷ Vgl. ebd., 16.

³⁰⁸ Vgl. ebd.

³⁰⁹ Vgl. ebd., 16f.

Überheblichkeit verbietet.³¹⁰ Ergänzt wird diese Haltung dem Judentum gegenüber durch die im Jahr 1990 abgegebene ‚Erklärung zur Begegnung zwischen lutherischen Christen und Juden‘ zur sogenannten ‚missio dei‘.³¹¹ Demzufolge sind Christinnen und Christen im Vertrauen auf das Wirken des Geistes Gottes dazu verpflichtet, Juden ebenso als Zeugen Gottes zum Heil aller Menschen anzuerkennen.³¹² Aufgrund des ungekündigten Bundes lehnen die Kirchen in dieser Erklärung jegliche Art der Judenmission ab.³¹³ Zudem hebt die Erklärung das besondere Verhältnis zwischen Christentum und Judentum im Vergleich mit anderen Religionen hervor.³¹⁴

Darüber hinaus erklären die evangelischen Kirchen in Österreich, dass Jesus Christus Jude gewesen und das Neue Testament zum großen Teil von Juden verfasst worden ist.³¹⁵ Sie betonen, dass die Auseinandersetzungen Jesu im Neuen Testament innerhalb des Judentums ausgetragen worden sind und räumen ein, dass diese Tatsache von den heidenchristlichen Gemeinden verdrängt worden ist, da sich in der Kirche die Lehre der Substitution durchgesetzt hat.³¹⁶ Bei der christlichen Auslegung des Alten Testaments ist das jüdische Selbstverständnis zu berücksichtigen und Unterschieden mit Achtung zu begegnen, so die Erklärung.³¹⁷

Zum Staat Israel und Nahostkonflikt äußern sich die Kirchen in dieser Veröffentlichung lediglich sehr knapp, indem man die Hoffnung auf eine friedliche Lösung formuliert.³¹⁸ Nähere Begründungen für diese Haltung sind an dieser Stelle nicht aufgeführt.

Etwas ausführlicher dahingegen ist die Stellungnahme des Oberkirchenrates A.B. und H.B. in Österreich zum 60. Jubiläum der Staatsgründung Israels vom 6. Mai 2008. Die Mitfreude an diesem Ereignis wird hier mit der historischen Verantwortung von Christinnen den Juden gegenüber begründet. Hier bekennt der Oberkirchenrat noch einmal die Mitschuld am unermesslichen Leid des jüdischen Volkes durch die bis hinein in die jüngste Geschichte andauernde Judenfeindschaft.³¹⁹ Für Jüdinnen und Juden ist durch den Staat Israel ein Zufluchtsort ge-

³¹⁰ Vgl. ebd., 17.

³¹¹ Vgl. ebd.

³¹² Vgl. ebd.

³¹³ Vgl. ebd.

³¹⁴ Vgl. ebd., 18.

³¹⁵ Vgl. ebd., 17.

³¹⁶ Vgl. ebd.

³¹⁷ Vgl. ebd.

³¹⁸ Vgl. ebd., 18.

³¹⁹ Vgl. Koordinierungsausschuss für christlich-jüdische Zusammenarbeit: Konsultation 10 Jahre ‚Kirche und Israel‘. Onlinepublikation unter URL: <http://www.christenundjuden.org/stellungnahmen/kirchen/288-10-jahre-qkirche-und-israel-leuenberger-texte-6> [Zugriff: 07.01.2013].

schaffen worden, der aber zugleich für das palästinensische Volk zu Vertreibung geführt hat, so die Stellungnahme.³²⁰ Der Evangelische Oberkirchenrat in Österreich ist an einer Lösung des Konflikts interessiert, die die Heimatrechte beider Seiten achtet.³²¹ Daher unterstützt er Friedensprojekte in der Region zwischen Israelis und Palästinensern sowie Jüdinnen, Christen und Musliminnen.³²² Weitergehende theologische Argumentationen sind hier nicht zu finden.

Die evangelischen Kirchen in Österreich haben sich neben zahlreichen anderen protestantischen Kirchen in Europa ebenfalls an der Entwicklung und Umsetzung des im Folgenden erörterten Dokuments beteiligt.

Die Studie ‚Kirche und Israel‘ der Leuenberger Kirchengemeinschaft

Der Gemeinschaft Evangelischer Kirchen in Europa (GEKE) – ehemals ‚Leuenberger Kirchengemeinschaft‘ – gehören 95 protestantische Kirchen in Europa und Südamerika an, vier Kirchen in Skandinavien sind darüber hinaus beteiligt. Die Studie ‚Kirche und Israel‘ gilt als eine wichtige protestantische Stimme im christlich-jüdischen Dialog. Aus diesem Grund werden die zentralen theologischen Argumentationslinien dieser Studie hier dargestellt.

Die Studie setzt sich im Kapitel ‚Theologische Versuche einer Klärung der Beziehung zwischen Kirche und Israel‘ mit theologischen Konzeptionen protestantischer Kirchen zum Verhältnis zwischen Judentum und Christentum nach 1945 kritisch auseinander. Im Fokus sind dabei die Vorstellung der ‚zwei Wege‘, die Hineinnahme von Christinnen und Christen in den *einen* ungekündigten Bund, die ‚Völkerwallfahrt zum Zion‘ sowie die Bezeichnung der Kirche als ‚Volk Gottes‘. Den Ausführungen zu den genannten Themen wird die Annahme zugrunde gelegt, dass Israel weiterhin als das erwählte Volk Gottes gilt und nicht von der Kirche darin abgelöst worden ist.³²³

³²⁰ Vgl. ebd.

³²¹ Vgl. ebd.

³²² Vgl. ebd.

³²³ Vgl. SCHWIER, HELMUT (Hg.): Kirche und Israel. Ein Beitrag der reformatorischen Kirchen Europas zum Verhältnis von Christen und Juden, Frankfurt am Main 2001, 45.

Zu Beginn des christlich-jüdischen Dialogs nach 1945 stand das Konzept „zweier nebeneinander verlaufender Heilswege“³²⁴, um auszudrücken, dass der ‚Heilsweg‘³²⁵ des Judentums neben dem des Christentums nicht abgewertet werden darf. Als einziger Bezugspunkt gilt dabei der Glaube an den einen Gott Abrahams, während Juden zu diesem Ziel über den Weg die Tora, Christinnen über den Weg des Glaubens an Jesus Christus gelangen. Diese Vorstellung berücksichtigt jedoch nicht, dass der Heilsweg für Christinnen und Christen seinen Ursprung im Judentum hat.³²⁶ Zudem ist in diesem Ansatz nicht bedacht, dass für christusgläubige Jüdinnen und Juden damals und heute Jesus Christus der Messias ist, jedoch auch die Tora eine wichtige Größe darstellt.³²⁷

Die Vorstellung von dem ungekündigten Bund Gottes mit Israel gilt in den Verlautbarungen der EKD als Konsens. Der ‚Neue Bund‘ ist im Sinne von Jer 31 ein *erneuerter* Bund, wie die EKD-Studie III in ihren Ausführungen erläutert und auch die Studie ‚Kirche und Israel‘ als Grundsatz aufnimmt.³²⁸ Christinnen und Christen haben aufgrund ihres Glaubens Anteil an dem Heil, das durch die Erwählung Israels grundgelegt worden ist. Jedoch bleibt nicht unumstritten, wie das Verhältnis der Kirche zu diesem weiterhin bestehenden Bund theologisch zu definieren ist. Das hält auch die Studie ‚Kirche und Israel‘ fest. Wie oben bereits aufgeführt, lehnt die EKD die Vorstellung der Hineinnahme der Kirche in den bestehenden Bund Gottes mit Israel ab, da diese nicht mit den biblischen Zeugnissen vereinbar ist.

Die Studie ‚Kirche und Israel‘ legt die Ansicht dar, dass die Interpretation des ‚Neuen Bundes‘ als erneuerter Bund den neutestamentlichen Texten nicht gerecht würde. So ginge die Bedeutung des ‚Neuen Bundes‘ in den Abendmahlsworten bei Paulus und ‚Lukas‘ sowie in Hebr 8 durch die Aufnahme von Jer 31 über eine ‚bloße‘ Erneuerung hinaus.³²⁹ Nähere Ausführungen, weshalb das Verständnis einer Erneuerung nicht weitreichend genug ist und wie die Studie den ‚Neuen Bund‘ interpretiert, sind allerdings nicht zu finden. An dieser Stelle

³²⁴ Ebd.

³²⁵ Die Vorstellung vom Durchhalten eines Weges, um zum Heil zu gelangen, ist in jüdischer Tradition nicht belegt. Sie ist vielmehr durch ein Missverständnis von christlicher Seite begründet (vgl. HAAKER, KLAUS: Verdienste und Grenzen der „neuen Perspektive“ der Paulus-Auslegung, in: Bachmann, Michael (Hg.): Lutherische und Neue Paulusperspektive, Tübingen 2005, 1–16; hier: 6. Daher ist es nicht gerechtfertigt, von der Tora als Heilsweg zu sprechen. Dieser Begriff wird in der vorliegenden Arbeit jedoch verwendet, da er aus christlicher Perspektive verständlich und üblich ist. Um die Unangemessenheit zu kennzeichnen, ist er eben so wie die Bezeichnung ‚Gesetz‘ in einfache Anführungsstriche gesetzt.

³²⁶ Vgl. ebd., 46.

³²⁷ Vgl. ebd.

³²⁸ Vgl. ebd., 47.

³²⁹ Vgl. ebd.

berücksichtigt die Studie die Klärungsversuche der EKD-Studie III zur Bundesthematik nicht, die oben bereits erläutert worden sind. Diese Studie übt an dem Bundesbegriff des Hebräerbriefes deutlich Kritik, da dieser den Bund mit dem israelitischen Kult gleichsetzt. Aus diesem Verständnis heraus sieht der Verfasser den Bund Gottes mit Israel im israelitischen Kult als veraltet und durch die Selbstopferung Jesu Christi als überboten an. Darin liege ein sehr einseitiges Verständnis, so die Studie. Diese Kritik nimmt die Studie ‚Kirche und Israel‘ nicht auf.

Des Weiteren interpretiert die EKD-Studie III die Abendmahlsworte derart, dass im Herrenmahl die Erneuerung des Bundes gefeiert wird, sodass alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer, auch Heiden, an der Heilswirkung teilhaben können. Sie hält fest, dass der Begriff ‚Bund‘ im Neuen Testament eine christologische und soteriologische Neuakzentuierung erhält, dass aber keinesfalls mit den Heiden ein eigener Bund geschlossen oder diese in den Bund mit Israel hineingenommen werden. In dieser Weise ist die Aufnahme von Jer 31 im Neuen Testament zu verstehen. Vermutlich hat die Studie ‚Kirche und Israel‘ diese Interpretation ebenfalls nicht berücksichtigt. Andernfalls ist m. E. die Kritik an dem Verständnis der Erneuerung des Bundes nicht nachvollziehbar.

In der prophetischen Erwartung von der Völkerwallfahrt zum Berg Zion liegt die gemeinsame Verheißungs- und Hoffnungstradition von Jüdinnen und Christen, so eine gängige Annahme im christlich-jüdischen Dialog. Dass die Kirche als ‚Völkerkirche‘ Anteil hat an der Verheißungsgeschichte Israels, wird als Beginn der Erfüllung dieser endzeitlichen Hoffnung verstanden. Die Studie ‚Kirche und Israel‘ sieht in dieser Annahme die Gefahr, dass Kirche als eine Gemeinschaft definiert wird, die nur aus Heidenchristen besteht.³³⁰

Die prophetische Erwartung von der Völkerwallfahrt schließt ausdrücklich ein, dass die Tora von allen Völkern am Ende aller Tage als Gottes Weisung anerkannt wird. Allerdings bleibt fraglich, welche Bedeutung die Tora für Christinnen und Christen haben kann, denn diese Annahme steht den Aussagen des Paulus vom Ende des Gesetzes in Röm 10,4 entgegen.³³¹ Eine theologische Klärung dieses Sachverhalts ist folglich notwendig, wird aber in dieser Studie nicht vorgenommen.

Die Studie ‚Kirche und Israel‘ spricht häufig von der Kirche als ‚Volk Gottes‘. Missbräuchlich wird dieser Begriff dann verwendet, wenn er gleichzeitig dem Volk Israel abgesprochen

³³⁰ Vgl. ebd., 48.

³³¹ Vgl. ebd.

wird, da dies eine Herabsetzung des Judentums darstellt.³³² Allerdings ist es dieser Studie zufolge durchaus legitim von der Kirche als dem ‚Volk Gottes‘ zu sprechen, wenn sie als eine „durch die Erwählung Gottes geschaffene Gemeinschaft unter der Verheißung der endzeitlichen Vollendung“³³³ verstanden wird. Das bedeutet, dass die Kirche ihren Status von Gott *sola gratia* durch Erwählung erlangt hat. Daraus sind keine Ansprüche ableitbar, sondern dieser Status ist vielmehr als Aufgabe der Kirche zu verstehen.³³⁴ Es gibt zwei neutestamentliche Belegstellen für diese Bezeichnung, nämlich im Ersten Petrusbrief (2,9f) und im Titusbrief (2,14).³³⁵ An diesen Stellen wird der Begriff ‚Volk Gottes‘ auf die christliche Gemeinde bezogen, ohne eine Enterbung Israels im Blick zu haben.³³⁶

Die Studie räumt aber ein, dass im Neuen Testament an keiner Stelle von einem ‚neuen‘ gegenüber einem ‚alten‘ Gottesvolk gesprochen wird.³³⁷ Die Kirche ist gemeinsam mit Israel erwählt, das Verhältnis zwischen Judentum und Christentum ist aber ein von der Theologie unauflösliches Geheimnis, so die Studie.³³⁸ Ob theologische Diskussionen zum christlich-jüdischen Verhältnis unter diesem Aspekt dann nicht hinfällig sind, bleibt an dieser Stelle fraglich. Die Konsultation zur Studie ‚Kirche und Israel‘ regt zumindest dazu an, darüber nachzudenken, Israel als ‚Volk Gottes‘ und die Kirche als ‚Gemeinde Gottes‘ zu bezeichnen.³³⁹ Vom jüdischen Selbstverständnis her kann die Bezeichnung der Kirche als ‚Volk Gottes‘ als Anmaßung verstanden werden, da mit diesem Begriff die herausragende Stellung des Volkes Israel gegenüber den anderen Völkern zum Ausdruck gebracht wird.

Die jüdische Stellungnahme ‚Dabru Emet‘

Der christlich-jüdische Dialog geht von Christinnen und Christen aus. Sie suchen in erster Linie das Gespräch mit Jüdinnen und Juden, da das Judentum das Fundament christlicher Existenz darstellt.³⁴⁰ Umso erfreulicher ist daher die jüdische Reaktion auf die christlichen Erneuerungsbemühungen im christlich-jüdischen Verhältnis nach 1945 mit der Stellungnahme ‚Dabru Emet. A Jewish Statement on Christians and Christianity‘, die erstmals am 10.

³³² Vgl. ebd., 68.

³³³ Ebd.

³³⁴ Vgl. ebd.

³³⁵ Vgl. ebd.

³³⁶ Vgl. ebd.

³³⁷ Vgl. ebd.

³³⁸ Vgl. ebd., 70.

³³⁹ Vgl. Koordinierungsausschuss für christlich-jüdische Zusammenarbeit: Konsultation 10 Jahre ‚Kirche und Israel‘. URL: <http://www.christenundjuden.org/stellungnahmen/kirchen/288-10-jahre-qkirche-und-israel-leuenberger-texte-6> [Zugriff: 07.01.2013].

³⁴⁰ Vgl. EKD, Christen und Juden I–III, 15f.

September 2000 von Tikva Frymer-Kensky, David Novak, Peter Ochs und Michael Signer aus dem National Jewish Scholars Project völlig unerwartet als ganzseitige Werbeanzeige in der New York Times und anderen Zeitungen der USA veröffentlicht worden ist. Dort sind folgende acht Thesen als Diskussionsgrundlage für eine jüdische Interpretation des Christentums formuliert:

- “ Jews and Christians worship the same God. [...]
- Jews and Christians seek authority from the same book — the Bible (what Jews call ‘Tanakh’ and Christians call the ‘Old Testament’). [...]
- Christians can respect the claim of the Jewish people upon the land of Israel. [...]
- Jews and Christians accept the moral principles of Torah. [...]
- Nazism was not a Christian phenomenon. [...]
- A new relationship between Jews and Christians will not weaken Jewish practice. [...]
- Jews and Christians must work together for justice and peace. [...]
”³⁴¹

Diese vergleichsweise kurze Stellungnahme ist von über 220 Personen aus jüdischen Gemeinden in den USA unterschrieben und zuvor eingehend diskutiert worden. Besonders strittig war dabei, dass Jüdinnen und Christen denselben Gott anbeten sowie dass der Nationalsozialismus kein genuin christliches Erscheinungsbild gewesen sei.³⁴² Bei dieser Diskussion ging es im Kern um die Frage nach der jüdischen Identität im Verhältnis zum Christentum, deren Verlust die kritischen Stimmen befürchten.³⁴³ Somit fördert die Veröffentlichung ‚Dabru emet‘ nicht nur den Dialog zum Christentum, sondern auch die innerjüdische Diskussion um eine jüdische Theologie des Christentums im Hinblick auf den Plan Gottes mit der gesamten Menschheit.³⁴⁴

Der Ausschuss ‚Kirche und Judentum‘ der EKD, der Union Evangelischer Kirchen in der EKD (UEK) sowie der Vereinigten Evangelisch-Lutherischen Kirche Deutschlands (VELKD) sieht in dieser Veröffentlichung von jüdischer Seite eine willkommene Antwort auf die Bemühungen zur Erneuerung des christlich-jüdischen Verhältnisses auf der Grundlage der EKD-

³⁴¹ Institute for Christian and Jewish Studies: Dabru Emet. A Jewish Statement to Christians and Christianity. Onlinepublikation unter URL: <http://www.icjs.org/dabru-emet/text-version> [Zugriff: 02.05.2014].

³⁴² Vgl. zu dieser Diskussion ausführlich: HOLTSCHEIDER, K. HANNAH: Dabru Emet und jüdische Interpretationen des Christentums. Onlinepublikation unter URL: <http://www.christenundjuden.org/artikel/theologie/96-holtscneider-dabru-emet-und-juedische-interpretationen-des-christentums> [Zugriff: 02.05.2014].

³⁴³ Vgl. ebd.

³⁴⁴ Vgl. ebd.

Studien I–III sowie der Studie ‚Kirche und Israel‘, die oben erläutert worden sind.³⁴⁵ Sie gibt Anlass zu weiteren Diskussionen bezüglich des christlichen-jüdischen Verhältnisses und fördert somit den christlich-jüdischen Dialog.³⁴⁶

Zusammenfassung

Es lässt sich festhalten, dass in den Verlautbarungen der EKD und ihrer Gliedkirchen hinsichtlich des christlich-jüdischen Verhältnisses ein Konsens besteht, der auch von den evangelischen Kirchen A.B. und H.B. in Österreich sowie der römisch-katholischen Kirche geteilt wird: Antisemitismus ist in der christlichen Theologie sowie in Predigt und Unterricht zu bekämpfen. Dies ist zum einen begründet durch die Mitschuld christlicher Kirchen an der Schoah, die in Verlautbarungen eingestanden wird. Zum anderen aber auch durch die Erkenntnis, dass der christliche Glaube unlösbar mit dem Judentum verbunden ist. Daher kann christlicher Glaube nur durch eine positive Würdigung des Judentums bestimmt sein. Damit hängt eng die bleibende Erwählung Israels zusammen, die ebenfalls anerkannt wird. Nicht zuletzt folgt aus dem Eingeständnis der Schuld christlicher Kirchen an der Schoah die Bejahung des Staates Israels und die Bemühungen um eine einvernehmliche Lösung des Nahostkonfliktes.

Aussagen zur unlösbaren Verbindung zwischen der Kirche und dem Judentum sowie zur bleibenden Erwählung des Volkes Israel und zur Mitverantwortung an der Schoah haben darüber hinaus Eingang gefunden in die Grundordnung der Kirchenverfassung einiger Gliedkirchen der EKD. Damit verdeutlichen die betreffenden Kirchen, dass die Definition der eigenen Identität Aussagen zum christlich-jüdischen Verhältnis notwendig macht.

Zwar hat man sich in der EKD weitgehend auf den oben genannten Konsens geeinigt, dennoch wirft dieser Fragen auf, die weiterer theologischer Klärung bedürfen und zurzeit keinesfalls gelöst sind. Einen besonders großen Problemkreis stellt die bleibende Erwählung des Gottesvolkes Israel dar. Dies schließt nämlich die Annahme ein, dass der Bund, den Gott mit seinem auserwählten Volk Israel geschlossen hat, trotz des Christusgeschehens weiterbesteht

³⁴⁵ Vgl. Gemeinsamer Ausschuss ‚Kirche und Judentum‘ der EKD, UEK und VELKD: Diskussionsbeitrag zur Thesenreihe ‚Dabru emet (Redet Wahrheit). Eine jüdische Stellungnahme zu Christen und Christentum‘ des National Jewish Scholars Project (USA). Onlinepublikation unter URL: https://www.ekd.de/download/juedische_stellungnahme_christen_und_christentum_2005.pdf [Zugriff: 02.05.2014]

³⁴⁶ Vgl. ebd.

und nicht hinfällig geworden ist. Doch wie verhält sich nun die Kirche zu diesem Bund, wenn sie sich selbst als ‚Volk des neuen Bundes‘ versteht?

Vorstellungen, dass mit der Völkerwelt ein eigener Bund geschlossen oder dass sie in den Bund Gottes mit Israel hineingenommen wird, sind biblisch nicht zu begründen und demnach theologisch auch nicht zu rechtfertigen, da sowohl im Alten als auch im Neuen Testament die Einbeziehung aller Völker in das eschatologische Heil nicht mit dem Bundesbegriff zusammenhängt.

Da biblische Zeugnisse offenlassen, wie das Verhältnis zwischen dem Gottesvolk Israel und der Kirche zu definieren ist, kann auch die EKD-Studie dazu keine befriedigende Antwort liefern. Die Studie ‚Kirche und Israel‘ der GEKE spricht in diesem Zusammenhang gar von einem Geheimnis, das die Theologie nicht lösen kann.

Darüber hinaus stellt die Hannoversche Landeskirche die grundsätzliche Frage, ob ein offener christlich-jüdischer Dialog überhaupt möglich ist, wenn der christliche Glaube davon ausgeht, dass Jesus Christus zum Heil aller Menschen erschienen ist, Jüdinnen und Juden dies aber ablehnen. Es ist zu bedenken, wie mit diesem christlichen Anspruch im christlich-jüdischen Dialog umzugehen ist, wenn es sich um einen tatsächlich gleichberechtigten Austausch handeln soll. Darin liegt eine zentrale Herausforderung, da sie den Urgrund der christlichen Identität betrifft und dieses Proprium in einem Gespräch mit dem Judentum schwerlich aufgelöst werden kann.

Hier ist ein konsequentes Weiterdenken zum Umgang mit den Differenzen notwendig, die im christlich-jüdischen Dialog nicht aufgegeben werden können. Insbesondere, da Vertreterinnen und Vertreter jüdischer Gemeinden durch das Dokument ‚Dabru Emet‘ die christlichen Bemühungen würdigen und die Bereitschaft zu einem gleichberechtigten Dialog signalisieren.

Die Diskussionen, die dieses Dokument innerjüdisch ausgelöst hat, verdeutlichen zudem, dass Befürchtungen eines Identitätsverlustes bestehen. Eben solche Ängste sind auch auf christlicher Seite zu finden. Daher ist eine positive eigene Identitätsbestimmung unabdingbar für einen gelingenden Dialog. Es sind daher dringend Konzepte notwendig, die eine christliche Identitätsbestimmung ohne Überheblichkeit dem Judentum gegenüber ermöglichen.

2.5 Antisemitismus aus religionspädagogischer Perspektive

Das vorangegangene Kapitel hat dargelegt, dass viele Kirchen in Verlautbarungen ihre Mitschuld an der Shoah einräumen und aufgrund dessen ihre Absicht erklären, Antisemitismus in der christlichen Theologie insgesamt sowie auch in Predigt und Religionsunterricht zu bekämpfen. Die Inhalte des Religionsunterrichts werden maßgeblich gesteuert von Lehrplänen, deren Vorgaben Schulbücher konkretisieren.³⁴⁷ Es ist daher wichtig, dass die Bekämpfung von Antisemitismus im christlichen Religionsunterricht ihren Anfang bei diesen Materialien nimmt, weshalb sie im Fokus dieser Dissertation stehen.

Wie das Judentum sowie das christlich-jüdische Verhältnis in Lehrplänen und Schulbüchern für den Religionsunterricht dargestellt wird, haben bereits mehrere Forschungsarbeiten sowohl von katholischer als auch von evangelischer Seite untersucht. Wegweisend für diese Arbeiten war das Forschungsprojekt unter Günter Biemer an der Universität Freiburg, aus dessen Mitte die Publikationsreihe ‚Lernprozess Christen Juden‘ entsprungen ist. Peter Fiedler hat in diesem Rahmen ein Kategoriensystem zur Beurteilung von Lehrplan- und Schulbuchinhalten bezüglich der Darstellung des Judentums entwickelt und damit Materialien für den katholischen Religionsunterricht ausgewertet.³⁴⁸

Der erste Band dieser Reihe legt sowohl das Kategoriensystem als auch die Untersuchungsergebnisse von Peter Fiedler ausführlich dar. Die nachfolgenden Bände liefern weitere theologische und didaktische Grundlegungen für eine angemessene Darstellung des Judentums und des christlich-jüdischen Verhältnisses sowie Lehr- und Lernmaterialien, die innerhalb des Forschungsprojektes entwickelt und erprobt wurden.³⁴⁹ Ebenso sind in dieser Reihe bis 1995 weitere Lehrplan- und Schulbuchanalysen zu diesem Thema als wissenschaftliche Qualifika-

³⁴⁷ Vgl. Kapitel 3.1 der vorliegenden Arbeit.

³⁴⁸ Vgl. FIEDLER, Judentum. Heinz Kremers hat an der Universität Duisburg die Projektgruppe ‚Judentum im Unterricht‘ ins Leben gerufen, deren Forschungsergebnisse ebenfalls bereits im Jahr 1980 veröffentlicht worden sind: JOCHUM, HERBERT / KREMERS, HEINZ: Juden, Judentum und Staat Israel im christlichen Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland. Untersuchungen im Rahmen des Forschungsschwerpunkts ‚Geschichte und Religion des Judentums‘ an der Universität Duisburg – Gesamthochschule, Paderborn u.a. 1980.

³⁴⁹ BIEMER, GÜNTER: Freiburger Leitlinien zum Lernprozess Christen Juden. Theologische und didaktische Grundlegungen, Düsseldorf 1981; BIEMER, GÜNTER / BIESINGER, ALBERT / FIEDLER, PETER (Hg.): Was Juden und Judentum für Christen bedeuten. Eine neue Verhältnisbestimmung zwischen Christen und Juden. Lehr- Lerneinheiten für die Sekundarstufen, Freiburg im Breisgau ²1984; FIEDLER, PETER / RECK, URSULA / MINZ, KARL-HEINZ (Hg.): Lernprozess Christen Juden. Ein Lesebuch, Freiburg im Breisgau 1984.

tionsarbeiten erschienen.³⁵⁰ Helga Kohler-Spiegel und Martin Rothgangel haben für ihre Studien ebenfalls das Kategoriensystem von Peter Fiedler verwendet, da dies eine differenzierte theoretische Grundlage für die Untersuchung liefert und durch die Verwendung desselben Analyseinstrumentariums ein Vergleich mit früheren Arbeiten möglich ist.³⁵¹ Die wichtigsten Ergebnisse der genannten Studien sind im Folgenden genannt, um die Forschungsdesiderate und die Forschungsfragen, die der vorliegenden Arbeit zugrunde liegen, zu verdeutlichen. Im Anschluss daran, geht Kapitel 3 auf das erwähnte Kategoriensystem näher ein.

Peter Fiedler kommt zu dem Ergebnis, dass in dem von ihm untersuchten Material das Recht des gegenwärtigen Judentums auf ein positives Selbstverständnis oftmals nicht berücksichtigt bzw. implizit geleugnet wird.³⁵² So sind beispielsweise die Landverheißung, die Bundeschlüsse und die Erwählung als Volk Gottes allein auf das biblische Israel, aber nicht auf das gegenwärtige Judentum bezogen. Fiedler stellt zudem fest, dass sich Jesus in dem Untersuchungsmaterial mit seiner Botschaft vom Judentum seiner Zeit abgrenzt, was ebenfalls problematische Auswirkungen auf Einstellungen bezüglich des jüdischen Selbstverständnisses in der Gegenwart haben kann.³⁵³

In einer derartigen Darstellung liegt zudem die Gefahr, die Annahme zu transportieren, die Kirche habe Israel als Volk Gottes ersetzt, indem sie als das ‚neue Gottesvolk‘ bezeichnet wird.³⁵⁴

Die Unterrichtsmaterialien stellen Fiedler zufolge den Bund Gottes mit seinem Volk Israel verständnisvoll dar. Jedoch kommt es dann zu antithetischen Wertungsmustern, wenn der ‚Neue Bund‘ im Verhältnis zum ‚alten‘ definiert werden soll, indem der Bund Gottes mit Israel negativ bewertet bzw. als beendet erklärt wird.³⁵⁵

Eine ebenso negative Bewertung erfährt die jüdische Tora-Tradition, die einigen Missverständnissen unterliegt. Problematisch ist Fiedler zufolge vor allem die Bezeichnung der Tora

³⁵⁰ RECK, URSULA: Das Judentum im katholischen Religionsunterricht. Wandel und Neuentwicklung, Freiburg im Breisgau u.a. 1990; KOHLER-SPIEGEL, Geschwister; NIEKAMP, GABRIELE: Christologie nach Auschwitz. Kritische Bilanz für die Religionsdidaktik aus dem christlich-jüdischen Dialog, Freiburg im Breisgau u.a. 1994; ROTHGANGEL, MARTIN: Antisemitismus als religionspädagogische Herausforderung. Eine Studie unter besonderer Berücksichtigung von Röm 9–11, Freiburg im Breisgau u.a. ²1997. [ROTHGANGEL, Antisemitismus]

³⁵¹ Vgl. KOHLER-SPIEGEL, Geschwister, 269; ROTHGANGEL, Antisemitismus, 128f.

³⁵² Vgl. FIEDLER, Judentum, 141.

³⁵³ Vgl. ebd., 142.

³⁵⁴ Vgl. ebd., 159f.

³⁵⁵ Vgl. ebd., 146.

als ‚Gesetz‘.³⁵⁶ Jesus habe von den strikten Vorschriften dieses ‚Gesetzes‘ befreit, indem er die Gottes- und die Nächstenliebe als das wichtigste Gebot herausstellte. Dabei verschweigt das Unterrichtsmaterial, dass zwischen Jesus und dem Schriftgelehrten in Mk 12,28–34 Einigkeit über das größte Gebot der Tora besteht.³⁵⁷ Das Neue des Evangeliums sei die christliche Barmherzigkeit im Gegensatz zum jüdischen ‚Gesetz‘.³⁵⁸

Zudem ist es noch nicht üblich, dem Gottesbild Israels auch Merkmale wie Erbarmen, Liebe und Erlösung zuzuschreiben.³⁵⁹ Erst Jesus habe von falschen Gottesvorstellungen befreit.³⁶⁰

Stellen die Unterrichtsmaterialien den Staat Israel dar, wird üblicherweise die Zeit zwischen der zweiten Tempelzerstörung und der Staatsgründung im Jahr 1948 ausgeblendet, so Fiedler.³⁶¹ Damit übergehen sie die Tatsache, dass es in der jüdischen Geschichte immer wieder Rückwanderungsbewegungen in dieses Gebiet gegeben hat aufgrund seiner religiösen Bedeutung für das Judentum.³⁶²

Wegen der Mitschuld christlicher Kirchen an der Schoah, sollten sich Religionslehrbücher klar für das Existenzrecht des Staates Israel einsetzen, ohne dabei die Schwierigkeiten der Staatsgründung zu übergehen, so Fiedler.³⁶³ Interessanterweise kommt er in seiner Analyse zu dem Ergebnis, dass diese christliche Mitschuld an der Schoah in den Unterrichtsmaterialien zumeist kein Thema ist oder nur indirekt angesprochen wird.³⁶⁴ Eine Aufarbeitung kann auf diese Weise nicht stattfinden, wie Fiedler konstatiert.³⁶⁵

Des Weiteren hat Fiedlers Analyse ergeben, dass die Anerkennung des Judeseins Jesu nur oberflächlich geschieht, denn sie wird im Zusammenhang mit den Inhalten seiner Botschaft oftmals bestritten.³⁶⁶ Auf diese Weise ist es einfacher, die Besonderheit seines Wirkens he-

³⁵⁶ Vgl. ebd., 148. Um zu kennzeichnen, dass die Bezeichnung ‚Gesetz‘ für die Tora unangemessen ist, wird dieser Begriff in der vorliegenden Arbeit in einfache Anführungszeichen gesetzt.

³⁵⁷ Vgl. ebd., 148f.

³⁵⁸ Vgl. ebd., 150.

³⁵⁹ Vgl. ebd., 143.

³⁶⁰ Vgl. ebd., 144.

³⁶¹ Vgl. ebd., 155.

³⁶² Vgl. ebd., 155.

³⁶³ Vgl. ebd., 158f.

³⁶⁴ Vgl. ebd., 170–172.

³⁶⁵ Vgl. ebd., 173.

³⁶⁶ Vgl. ebd., 176.

rauszustellen, indem die Materialien neutestamentliche Texte als Tatsachenberichte heranziehen, ohne ihre Polemik zu reflektieren.³⁶⁷

„Die Pharisäer“ dienen bei solchen Darstellungen als Kontrastfolie für die Botschaft Jesu.³⁶⁸ Ihnen wird strenge Gesetzesobservanz und Unmenschlichkeit zugeschrieben, von der Jesus befreit. Zudem stellen viele Materialien Pharisäer als Hauptverantwortliche für Jesu Tod dar, indem sie einen Kausalzusammenhang zwischen den Auseinandersetzungen Jesu mit Pharisäern sowie seiner Passion herstellen.³⁶⁹ Dabei ist es Fiedler zufolge unerheblich, dass der Gottesmordvorwurf in den untersuchten Materialien nicht mehr explizit erhoben wird, denn er lässt sich durch diese Darstellungsweise implizit erschließen.³⁷⁰

Die Verwurzelung des Christentums im Judentum interpretieren die Religionsbücher Fiedler zufolge meist ‚heilsgeschichtlich‘, d.h. sie gehen davon aus, dass das Christentum an die Stelle des Gottesvolkes Israel getreten sei.³⁷¹ Besonders verheerend ist dabei die Vorverlegung der Trennung zwischen Christentum und Judentum in die Wirkungszeit Jesu.³⁷² Mit dieser Sichtweise hängt auch die christliche Vereinnahmung des Alten Testaments zusammen, die in Unterrichtsmaterialien Fiedler zufolge zu finden ist.³⁷³

Das Vorurteil des Judentums als Religion der Werkgerechtigkeit und des Gesetzeszwangs verdeutlicht die Auslegung paulinischer Theologie in den analysierten Materialien, die auf falschen Behauptungen und Missverständnissen beruht, so Fiedler.³⁷⁴ Dabei werden die Aussagen des Paulus in Röm 9–11 nicht berücksichtigt.³⁷⁵

Zudem sind die Spannungen zwischen Urchristentum und Judentum sehr deutlich herausgestellt, um die angebliche Entfremdung zum Judentum bereits zu Lebzeiten Jesu nachvollziehen zu können. Eine sachgemäße Erklärung dieser Spannungen fehlt dabei gänzlich.

Fiedler hat folglich durch seine Analyse zahlreiche Problemfelder bei der Darstellung des Verhältnisses zwischen Judentum und Christentum in Unterrichtsmaterialien für den katholischen Religionsunterricht herausgearbeitet, die Vorurteile gegen Jüdinnen und Juden fördern.

³⁶⁷ Vgl. ebd., 176.

³⁶⁸ Vgl. ebd., 181.

³⁶⁹ Vgl. ebd.

³⁷⁰ Vgl. ebd., 190.

³⁷¹ Vgl. ebd., 192.

³⁷² Vgl. ebd., 193.

³⁷³ Vgl. ebd., 199.

³⁷⁴ Vgl. ebd., 200f.

³⁷⁵ Vgl. ebd.

Auf die Ergebnisse seiner Untersuchung geht Kapitel 7 im Vergleich mit den Ergebnissen der vorliegenden Studie noch einmal ein.

Mit diesem Analyseinstrumentarium hat Helga Kohler-Spiegel etwa zehn Jahre nach Fiedler Lehrpläne in Österreich, Deutschland und der Schweiz an Grundschulen und Gymnasien für den katholischen Religionsunterricht untersucht, um den gegenwärtigen Stand der Entwicklungen bezüglich der Darstellung des christlich-jüdischen Verhältnisses zu erheben.³⁷⁶ Das Ziel ihrer Studie liegt darin, ein Gesamtkonzept für Lehrpläne zu entwickeln, das eine angemessene Verhältnisbestimmung zwischen Christentum und Judentum im Religionsunterricht grundlegend verankert und nicht nur punktuell thematisiert. Sie geht nämlich davon aus, dass „es für jüdisch-christliches Lernen basic concepts (Grundbegriffe) gibt, bei denen beginnend die Inhalte vertikal aufgebaut und sie wiederholend ausgefaltet und vertiefend weitergeführt werden müssen.“³⁷⁷

Helga Kohler-Spiegel kommt in ihrer Gesamtzusammenfassung zu dem Schluss, dass sich seit der Analyse von Fiedler Darstellungen zu einer positiven Würdigung des Judentums entwickelt haben, indem einige Lehrpläne das Bemühen um eine angemessene christlich-jüdische Verhältnisbestimmung erkennen lassen.³⁷⁸ Die Verwurzelung des Christentums im Judentum ist in vielen Lehrplänen thematisiert.³⁷⁹ Allerdings bleibt die christliche Vereinnahmung des Alten Testaments ein zentrales Problem.³⁸⁰ Ebenso wichtig ist die Feststellung, dass zwar das Bemühen um objektive Darstellungen des Judentums in religionskundlichen Zusammenhängen gegeben ist, es dann aber, sobald es um die christliche Botschaft geht, zu negativen Abgrenzungen dem Judentum gegenüber kommt.³⁸¹

Deutlich wird dieses Problem beispielsweise in den österreichischen Lehrplänen, die das Judentum vor allem im Zusammenhang mit den Weltreligionen behandeln.³⁸² Dahingegen fehlt es den Themen, die Vorurteile gegen Jüdinnen und Juden fördern können, an der nötigen Ref-

³⁷⁶ Vgl. KOHLER-SPIEGEL, Geschwister, 273.

³⁷⁷ Ebd., 8f.

³⁷⁸ Vgl. ebd., 322f.

³⁷⁹ Vgl. ebd., 316–319.

³⁸⁰ Vgl. ebd., 316. Vgl. dazu auch die Ergebnisse in FIEDLER, Judentum, 199.

³⁸¹ Vgl. KOHLER-SPIEGEL, Geschwister, 323. Dieses Problem hat bereits Fiedler festgestellt. Vgl. FIEDLER, Judentum, 174.

³⁸² Vgl. KOHLER-SPIEGEL, Geschwister, 316.

lexion.³⁸³ Das Gleiche gilt für die deutschschweizerischen Lehrpläne, die das Judentum überhaupt nicht als verpflichtenden Unterrichtsgegenstand vorsehen.³⁸⁴

Die bundesdeutschen Lehrpläne gestalten sich Kohler-Spiegel zufolge sehr unterschiedlich. Besonders positiv würdigt die Autorin die hessischen Rahmenrichtlinien, die in Form eines Spiralcurriculums Informationen zum Judentum und zum christlich-jüdischen Verhältnis verknüpfen.³⁸⁵ Besonders problematisch hingegen gestalten sich die Lehrpläne für Bayern, die in der Grundschule antijüdische Vorurteile durch die Darstellung der Passion Jesu fördern.³⁸⁶ Zudem lässt der Gymnasiallehrplan den ‚Alten Bund‘ Gottes mit Israel im ‚Neuen Bund‘ mit dem Christentum enden.³⁸⁷ Auf die Ergebnisse der Lehrplananalyse von Helga Kohler-Spiegel gehen die Kapitel 4 und 5 der vorliegenden Dissertation noch näher ein.

Der christlichen Vereinnahmung des Alten Testaments lässt sich entgegensteuern, indem die Eigenständigkeit der jüdischen Auslegung gewahrt bleibt und sie zugleich als Wurzel für die jüdisch-christliche Tradition gilt.³⁸⁸ Helga Kohler-Spiegel schlägt als Gesamtkonzept für Lehrpläne vor, die Offenbarung Gottes in der jüdisch-christlichen Geschichte mit der Gotteserfahrung jedes Einzelnen zu verknüpfen.³⁸⁹ Auf diese Weise lassen sich auch Unterschiede zwischen Judentum und Christentum vorurteilsfrei thematisieren.³⁹⁰

Martin Rothgangel hat fünf Jahre nach Helga Kohler-Spiegel die Ergebnisse seiner Lehrplan- und Schulbuchanalyse veröffentlicht, in der er ebenfalls mit Fiedlers Kategoriensystem gearbeitet hat. Zentral ist sein Ergebnis, dass in den analysierten Lehrplänen und Schulbüchern noch immer antithetische Wertungsmuster zu finden sind, die insbesondere in Bezug auf die folgenden neuralgischen Punkte zum Tragen kommen: Bei der Schilderung der Passion Jesu wird der Gottesmord-Vorwurf in den Schulbüchern nicht mehr explizit erhoben, schwingt aber dennoch implizit mit, wenn die Vorgeschichte der Passion dargestellt wird.³⁹¹ Häufig erweckt diese Darstellung nämlich den Eindruck, Jesu Auseinandersetzung mit den Pharisäern

³⁸³ Vgl. ebd.

³⁸⁴ Vgl. ebd., 320.

³⁸⁵ Vgl. ebd., 318.

³⁸⁶ Vgl. ebd., 317.

³⁸⁷ Vgl. ebd.

³⁸⁸ Vgl. ebd., 324.

³⁸⁹ Vgl. ebd., 324.

³⁹⁰ Vgl. ebd., 328.

³⁹¹ Vgl. ROTHGANGEL, Antisemitismus, 122f. Die vorangegangenen Analysen haben dieses Problem bereits herausgearbeitet. Vgl. dazu auch die Ergebnisse in FIEDLER, Judentum, 190 und KOHLER-SPIEGEL, Geschwister, 317.

habe unmittelbar zu seiner Ermordung geführt.³⁹² Somit können oft alle neutestamentlichen Texte antijüdisch gedeutet werden.³⁹³ Die Darstellung der Pharisäer im christlichen Religionsunterricht kann als ambivalent bezeichnet werden. Einerseits bilden sie oft die negative Kontrastfolie, von der sich Jesu Botschaft positiv abhebt, während andererseits in einem gesonderten Kapitel losgelöst von Jesu Botschaft das Bemühen erkennbar ist, diese Gruppierung sachlich angemessen darzustellen.³⁹⁴ Auf eine ähnliche Weise dient auch die Tora als Gegensatz zu Jesu Botschaft oder zur paulinischen Theologie, wird aber in einem religionskundlichen Zusammenhang mit dem Judentum durchaus gewürdigt.³⁹⁵

Problematisch ist des Weiteren die Unkenntnis der Schülerinnen und Schüler über die jüdische Geschichte zwischen 70 n. Chr. und der Schoah. Mit der Nichtbeachtung dieses Themas übersehen Lehrplanersteller und Schulbuchautorinnen, dass sie damit unbewusst der These zustimmen, die Zerstörung des Tempels in Jerusalem sei ein Zeichen für die endgültige Verwerfung des Gottesvolkes Israel und sei daher für die Heilsgeschichte Gottes mit den Menschen nicht mehr relevant.³⁹⁶ Auf dem Hintergrund der bleibenden Erwählung Israels ist es theologisch nicht vertretbar, diesen Zeitraum als Thema des christlichen Religionsunterrichts zu vernachlässigen. Im Zusammenhang mit der Staatsgründung Israels ist die Berücksichtigung dieses Zeitraums der jüdischen Geschichte ebenso bedeutsam, da sonst übersehen wird, dass seit der Antike Jüdinnen und Juden in Palästina gelebt haben und sie somit nicht als Eindringlinge und Imperialisten gelten können.³⁹⁷

Ein weiteres Problem ist der Umgang mit dem Alten Testament, das im christlichen Religionsunterricht ausschließlich christologisch gedeutet wird, ohne die Bedeutung dieser heiligen Schrift für das gegenwärtige Judentum zu thematisieren.³⁹⁸

Grundlegend steht der Religionsunterricht vor der Herausforderung, zu einer angemessenen Verhältnisbestimmung zwischen Christentum und Judentum zu gelangen.³⁹⁹ Es gilt beispielsweise, das Judentum zur Zeit Jesu differenziert und positiv darzustellen, um eine kontroverste Gegenüberstellung der Botschaft Jesu mit ‚den Pharisäern‘ zu vermeiden.

³⁹² Vgl. ROTHGANGEL, Antisemitismus, 122f. Auch diese Problematik hat schon Fiedler dargelegt. Vgl. FIEDLER, Judentum, 190.

³⁹³ Vgl. ROTHGANGEL, Antisemitismus, 123.

³⁹⁴ Vgl. ebd.

³⁹⁵ Vgl. ebd.

³⁹⁶ Vgl. ebd. Vgl. hierzu ebenfalls die Ergebnisse in FIEDLER, Judentum, 155.

³⁹⁷ Vgl. ebd., 124.

³⁹⁸ Vgl. ebd., 125. Vgl. hierzu ebenfalls die Ergebnisse in FIEDLER, Judentum, 199; KOHLER-SPIEGEL, Geschwister, 316.

³⁹⁹ Vgl. ebd.

Problematisch ist, in diesem Zusammenhang das christliche Proprium ebenso zu verdeutlichen, denn dies ist wesentlich verständlicher, wenn ‚die Pharisäer‘ die negative Kontrastfolie zur Botschaft Jesu darstellen. Die Konsequenzen einer solchen Darstellung geraten ‚der Einfachheit halber‘ dabei aus dem Blick.

Aufgrund des genannten Befundes schlägt Rothgangel als Orientierungsrahmen für eine angemessene Verhältnisbestimmung Röm 9–11 vor, der sowohl in Lehrplänen als auch in Schulbüchern verstärkt Berücksichtigung finden soll, insbesondere weil er in kirchlichen Verlautbarungen als Schlüsseltext des christlich-jüdischen Dialogs gilt.⁴⁰⁰ Dieser Text bietet nämlich eine positive christliche Identitätsmöglichkeit ohne das Judentum abzuwerten, indem er die Gleichwertigkeit von Judentum und Christentum betont und zugleich die Differenzen im Hinblick auf den Christusglauben nicht unter den Tisch fallen lässt.⁴⁰¹ Christliche Identität ist jedoch nur unter der Berücksichtigung der jüdischen Wurzeln möglich, wie das bekannte Ölbaumgleichnis verdeutlicht.⁴⁰²

Auf die Ergebnisse der Lehrplan- und Schulbuchanalyse von Martin Rothgangel gehen die Kapitel 4, 5 und 6 der vorliegenden Studie ebenfalls noch einmal näher ein.

Neben den genannten Forschungsarbeiten liegen einige wenige neuere Veröffentlichungen vor, die das Thema Antisemitismus aus religionspädagogischer Perspektive beleuchten, jedoch keine umfassende qualitative Inhaltsanalyse von Lehrplänen und Schulbüchern diesbezüglich zum Gegenstand haben.

So fragt Michael Tilly in einem Aufsatz zur Darstellung des Judentums im christlichen Religionsunterricht ‚Elementarisierung oder Fehlinformation?‘.⁴⁰³ Er untersucht anhand von Lehrplänen und Schulbüchern für die Sekundarstufe I in den Bundesländern Rheinland-Pfalz, Hessen und Nordrhein-Westfalen, welchen Zweck die Behandlung des Judentums im evangelischen Religionsunterricht erfüllt.⁴⁰⁴ Dabei fokussiert er seine Beobachtungen bewusst auf eine Zweckbestimmung, die das Judentum als ‚die Anderen‘ konstruiert, die als ein pädagogischer ‚Steigbügel für das Erlernen eines einvernehmlichen Miteinanders‘⁴⁰⁵ benutzt werden,

⁴⁰⁰ Vgl. ebd., 173.

⁴⁰¹ Vgl. ebd., 304.

⁴⁰² Vgl. ebd., 305.

⁴⁰³ TILLY, MICHAEL: Elementarisierung oder Fehlinformation? Anmerkungen zur Darstellung des Judentums im christlichen Religionsunterricht, in: ZPT 51 (1999) H. 4, 378–390. [TILLY, Fehlinformation]

⁴⁰⁴ Vgl. ebd., 378f.

⁴⁰⁵ Ebd., 379.

da die Förderung der Sozialkompetenz beim Thema Judentum in den Zielformulierungen der Konzepte Mitte der 1990er-Jahre aufgenommen ist.⁴⁰⁶

Tilly kommt zu dem Ergebnis, dass die untersuchten Schulbücher vor allem durch eine zweifelhafte Bildauswahl subtile antijüdische Vorurteile hervorrufen können, da das Judentum unzureichend differenziert dargestellt wird.⁴⁰⁷ Die Lernmaterialien vermitteln den Schülerinnen und Schülern jüdisches Leben nicht in seinen vielgestaltigen Formen der Gegenwart, sondern in erster Linie als eine „fremdartige Gemeinschaft mit sonderbaren Trachten und Riten“⁴⁰⁸ oder im Zusammenhang mit Leid und Zerstörung.⁴⁰⁹ Jüdinnen und Juden werden folglich als ‚die fremdartigen Anderen‘ konstruiert, anhand derer die Schülerinnen und Schüler ein einvernehmliches Miteinander lernen sollen.

Für eine angemessene Darstellung des Judentums nimmt der Autor die Lehrkräfte in die Verantwortung, dessen Pluralität zur Geltung kommen zu lassen und nicht einseitig zu vereinfachen. Dieses Vorgehen stellt kein angemessenes Instrument der Elementarisierung dar, so Tilly.⁴¹⁰ Ebenso kritisiert der Autor die stark vereinfachte Darstellung der jüdischen Geschichte als Kausalkette von der Tempelzerstörung bis zur Shoah und der Staatsgründung Israels.⁴¹¹ Hinsichtlich der politischen Entscheidungen des Staates Israel ist Tilly zufolge unbedingt schärfer zu unterscheiden zwischen Israelis und Juden.⁴¹²

Ingrid Grill resümiert in einem Aufsatz aus dem Jahr 2002 die gegenwärtige Entwicklung zur Didaktik des christlich-jüdischen Verhältnisses aus praktischer Sicht. Sie problematisiert die Verwendung einer Zeichnung im Religionsunterricht an einer Realschule zum Ölbaumgleichnis, die sie als typisch für den religionspädagogischen Umgang mit dem christlich-jüdischen Verhältnis erachtet.⁴¹³ Auf dieser Zeichnung ist ein abgehauener Baumstumpf abgebildet, aus dem ein frischer Trieb wächst.⁴¹⁴ Dieses Bild entspricht jedoch in keinster Weise dem Verständnis des Ölbaumgleichnisses in Röm 11,17–24, sondern fußt vermutlich auf einer Ver-

⁴⁰⁶ Vgl. ebd., 378.

⁴⁰⁷ Vgl. ebd., 386.

⁴⁰⁸ Ebd. Vgl. hierzu auch die Ergebnisse der Untersuchung von Barbara Schäuble, die Kapitel 2.3.4 der vorliegenden Arbeit dargelegt hat.

⁴⁰⁹ Vgl. TILLY, Fehlinformation, 386.

⁴¹⁰ Vgl. ebd., 387.

⁴¹¹ Vgl. ebd., 389. Vgl. hierzu auch die Ergebnisse in FIEDLER, Judentum, 155; ROTHGANGEL, Antisemitismus, 124.

⁴¹² Vgl. ebd.

⁴¹³ Vgl. GRILL, INGRID: Verwurzelung und Differenz. Zum Umgang mit christlich-jüdischen Themen im Religionsunterricht, in: PTh 91 (2002), H. 3, 460–477, hier: 460f. [GRILL: Verwurzelung]

⁴¹⁴ Vgl. ebd., 460.

wechslung mit Jes 11,1.⁴¹⁵ Unbeabsichtigt wird damit bei den Schülerinnen und Schülern der Eindruck erweckt, das Judentum sei als Gottesvolk endgültig verworfen und vollständig ersetzt durch ein neues, nämlich das Christentum. In Anbetracht der Einprägsamkeit von Bildern, ist dies ein folgenschwerer Fehler, da dadurch antijüdische Vorurteile langfristig in den Köpfen der Schülerinnen und Schüler verankert werden und damit sämtliche wohlwollende Darstellungen des Judentums in den Hintergrund treten.

Aufgrund dessen plädiert die Autorin, antijüdischen Sprach- und Denkmustern auf den Grund zu gehen, die trotz aller wohlwollenden Bemühungen um eine angemessene Darstellung des Judentums aufgrund von Unachtsamkeit oder mangelndem Wissen von Lehrkräften, Lehrplanerstellern oder Schulbuchautorinnen an den bereits genannten neuralgischen Punkten zum Vorschein kommen. Ebenso wendet sie sich gegen einen ‚klischeehaften Philosemitismus‘, da dieser für eine angemessene christlich-jüdische Verhältnisbestimmung ungeeignet ist.⁴¹⁶

Welche Rolle der Schlüsseltext Röm 9–11 in ausgewählten Kinderbibeln spielt, untersucht Volker Menke in seiner Studie ‚Kinderbibeln im Lichte des christlich-jüdischen Dialogs‘.⁴¹⁷ Er kommt zu dem Schluss, dass die von ihm untersuchten Kinderbibeln diesen Text meist nicht berücksichtigen und empfiehlt daher, diesen aufzunehmen.⁴¹⁸ Darüber hinaus analysiert er die ausgewählten Kinderbibeln im Hinblick auf folgende neuralgische Punkte: Übergang zwischen Altem und Neuem Testament sowie deren Verhältnis, Jesu Judesein, Darstellung von Pharisäern und Schriftgelehrten, Verantwortung für Jesu Tod sowie zum Gegensatz von ‚Juden‘ und ‚Christen‘ in den ersten Gemeinden der Christusgläubigen.⁴¹⁹ Die Analysekriterien liefern grundlegende Texte des christlich-jüdischen Dialogs sowie die Ergebnisse des Freiburger Forschungsprojektes unter Günter Biemer.⁴²⁰

⁴¹⁵ Vgl. ebd., 461.

⁴¹⁶ Vgl. ebd. 462f.

⁴¹⁷ Bereits im Jahr 2005 hat Regine Schindler die Darstellung des Judentums in Kinderbibeln der Vergangenheit und Gegenwart analysiert. Ihre Untersuchung wird hier aber nicht eingehender besprochen, da die Untersuchung von Volker Menke aktueller ist. Vgl. SCHINDLER, REGINE: Judentumsdarstellungen in Kinderbibeln in Vergangenheit und Gegenwart, in: Adam, Gottfried (Hg.): Illustrationen in Kinderbibeln, Jena 2005, 153-210.

⁴¹⁸ Vgl. MENKE, VOLKER: Kinderbibeln im Lichte des christlich-jüdischen Dialogs. Dissertation an der Universität Wien, Wien 2010, 270; 279. [MENKE, Kinderbibeln] Die Erkenntnisse dieser Studie werden im Jahr 2014 unter dem Titel ‚Nur durch die Wurzel blüht auch ihr! Kinderbibeln im Lichte des christlich-jüdischen Dialogs‘ veröffentlicht.

⁴¹⁹ Vgl. ebd., 123.

⁴²⁰ Vgl. ebd., 27f. Die Bewertung der Inhalte führt Menke jedoch nicht nach den Kategorienbeschreibungen Fiedlers durch.

Insgesamt kommt Menke zu dem Ergebnis, dass drei der untersuchten Kinderbibeln⁴²¹ hinsichtlich des christlich-jüdischen Dialogs dringend revisionsbedürftig sind.⁴²² Er bemängelt dort vor allem die antijüdische Darstellungsweise von Schriftgelehrten und Pharisäern sowie die pauschalisierte Schuldzuweisung im Zusammenhang mit dem Tod Jesu an ‚die Juden‘. Hinsichtlich der Werke ‚Die große Kinderbibel‘ sowie ‚Die große Arena Kinderbibel‘ stellt der Autor fest, dass das Alte gegenüber dem Neuen Testament weniger wertgeschätzt wird.⁴²³ Doch auch in anderen Kinderbibeln besteht Menke zufolge die Gefahr einer antijüdischen Verzerrung. Als unverantwortlich bezeichnet er das Vorgehen von zwei empfohlenen Kinderbibeln⁴²⁴, in Nacherzählungen eine negative Darstellung von Schriftgelehrten einzufügen, die im Originaltext nicht vorhanden ist.⁴²⁵

Positiv hebt der Autor hervor, dass zwei Kinderbibeln⁴²⁶ im Geleitwort ausdrücklich betonen, das christlich-jüdische Verhältnis in den Fokus der Konzeption gerückt zu haben. Dies zeigt sich bei der ‚Gütersloher Erzählbibel‘ in einem schlüssigen Gesamtkonzept. Besonders ist dabei herauszuheben, dass Röm 9–11 als Text aufgenommen ist, worin diese Kinderbibel eine Ausnahme darstellt, so Menke.⁴²⁷

Darüber hinaus gilt auch die Kinderbibel ‚Auf dem Weg. Bibel für Kinder‘⁴²⁸ als ein positives Beispiel im Hinblick auf ihre Darstellung des Judeseins Jesu. Aufgrund der jüdischen Illustratorin tritt die Sensibilität gegenüber dem Judentum hier besonders zutage.⁴²⁹

Mit dem Thema Antisemitismus aus dem Blickwinkel der sogenannten ‚Holocaust Education‘, beschäftigt sich das Forschungsprojekt ‚Antisemitismus und Nationalsozialismus im Un-

⁴²¹ Die große Kinderbibel. Erzählt von Murray Watts, illustriert von Helen Cann, Gießen ⁴2007; Die Kinderbibel. Erzählt von Eckart zur Nieden, illustriert von Ingrid und Dieter Schubert, Wuppertal 2004; Die große Arena Kinderbibel. Erzählt von Joaquín María García de Dios und María Menéndez-Ponte, illustriert von Rocío Martínez und Teresa Novoa, Würzburg 2002.

⁴²² Vgl. MENKE, Kinderbibeln, 272.

⁴²³ Vgl. ebd.

⁴²⁴ Neukirchner Kinderbibel. Erzählt von Irmgard Weth, Bilder von Kees de Kort, Neukirchen-Vluyn ¹⁵2004; Mit Gott unterwegs. Die Bibel für Kinder und Erwachsene neu erzählt. Erzählt von Regina Schindler, illustriert von Štěpán Zavřel, Zürich ⁸2007.

⁴²⁵ Vgl. ebd.

⁴²⁶ Die Bibel für Kinder und alle im Haus. Erzählt und erschlossen von Rainer Oberthür, mit Bildern der Kunst, ausgewählt und gedeutet von Rita Burrichter, München ⁴2006; Gütersloher Erzählbibel. Erzählt von Diana Klöpffer und Kerstin Schiffner, illustriert von Juliana Heidenreich, Gütersloh 2004.

⁴²⁷ Vgl. MENKE, Kinderbibeln, 271f.

⁴²⁸ Erzählt von Baukje Offringa, illustriert von Lika Tov, Donauwörth 1996.

⁴²⁹ Vgl. MENKE, Kinderbibeln, 272.

terricht‘ um Wilhelm Schwendemann.⁴³⁰ Dieses Projekt setzt sich mit der Frage auseinander, wie das unbegreiflich grausame Ereignis Schoah im Unterricht behandelt werden kann, ohne Vorurteile zu schüren oder dem oben bereits erläuterten sekundären Antisemitismus Vorschub zu leisten.⁴³¹ Auch dem Überdruß von Seiten der Schülerinnen und Schüler sowie der Lehrkräfte an dieser Thematik gilt es in der religionspädagogischen Praxis zu begegnen.⁴³²

Diesem Problem ist entgegenzuwirken, indem grundsätzlich das Bewusstsein dafür geschärft wird, dass das Thema Antisemitismus im Unterricht psychodynamische Probleme mit sich bringt, so das Forscherteam.⁴³³ Antijüdische Vorurteile dienen der Projektion eigener Ängste, Defizite und Identitätsprobleme auf Jüdinnen und Juden, ohne dass eine Begegnung tatsächlich stattfindet. Nur mit diesem Bewusstsein ist es möglich, die Lernprozesse im Unterricht dahingehend zu verändern, dass sie gängige antijüdische Vorurteile nicht wiederholen und weiter festigen.⁴³⁴ Ein ausschließlicher Fokus auf eine informationsbasierte Behandlung von Nationalsozialismus und Schoah im Unterricht kann diesem Problem nicht begegnen, sodass auch die affektive Dimension dieses Unterrichtsthemas wie Scham, Trauer, Betroffenheit und Mitgefühl, aber auch Faszination in den Blick genommen werden muss.⁴³⁵

Ein Ergebnis des Forschungsprojektes um Schwendemann ist, dass Schülerinnen und Schüler Menschen jüdischen Glaubens in erster Linie als Opfer oder Fremde wahrnehmen.⁴³⁶ Auf diese Weise stellen Schulbücher hauptsächlich dar, wie eine Untersuchung bereits 1985 ergab und an der sich auch bis zur Durchführung des Forschungsprojektes nicht viel geändert hat.⁴³⁷

Des Weiteren verfügen Schülerinnen und Schüler über ein vages Vorwissen bezüglich des Nationalsozialismus, das ihnen durch ihre Familie vermittelt worden ist und das oft dem in der Schule Gelernten widerspricht, so ein weiteres Ergebnis der Studie.⁴³⁸ Auch dieser Aspekt

⁴³⁰ Vgl. GLÜCK, EVA-MARIA / SCHWENDEMANN, WILHELM / WAGENSOMMER, GEORG: „Mein Opa war geil, mein Opa war Nazi.“ Bericht des Freiburger Forschungsprojekts ‚Antisemitismus und Nationalsozialismus als Themen des Unterrichts‘, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 3 (2004), H.1, 120–133. Aus diesem Projekt sind folgende Veröffentlichungen hervorgegangen: SCHWENDEMANN, WILHELM (Hg.): Aus der Geschichte lernen? Nationalsozialismus und Antisemitismus als Unterrichtsthema. Band 1: Grundsätzliche Überlegungen, Berlin u.a. 2003; Band 2: Erinnern ist mehr als Informiertsein, Berlin u.a. 2004; Band 3: „... bis ins dritte und vierte Glied.“, Berlin u.a. 2008.

⁴³¹ Vgl., GLÜCK u.a., Freiburger Forschungsprojekt, 120f.

⁴³² Vgl. ebd., 121.

⁴³³ Vgl. ebd., 122.

⁴³⁴ Vgl. GLÜCK u.a., Freiburger Forschungsprojekt, 122.

⁴³⁵ Vgl. ebd., 122f.

⁴³⁶ Ebd., 124. Vgl. hierzu auch die Ergebnisse der Untersuchung von Barbara Schäuble, die Kapitel 2.3.4 der vorliegenden Arbeit dargelegt hat, sowie TILLY, Fehlinformation, 386.

⁴³⁷ Vgl. ebd., 124.

⁴³⁸ Vgl. ebd., 125.

der Pluralität ist in Unterrichtseinheiten zu Nationalsozialismus und Schoah zu bedenken, wie die Autoren ausführen.⁴³⁹

Zudem kamen die Forscher nach einer Analyse des Bildmaterials dreier Schulbücher für den evangelischen Religionsunterricht zu dem Ergebnis, dass die Einheiten zum Judentum von einer negativen Grundstimmung beherrscht werden, da sie jeweils mit den Themen Antisemitismus und Schoah beginnen.⁴⁴⁰ Das ausgewählte Material dient nicht dazu, Jüdinnen als Menschen in ihrer Persönlichkeit und in ihrem Alltagsleben wahrzunehmen, sondern transportiert unkritisch Nazijargon und Klischees.⁴⁴¹ Es sollte jedoch Ziel des Religionsunterrichts sein, Jüdinnen und Juden nicht als Opfer oder fremdartige Andere darzustellen, sondern als Individuen mit einer lebendigen Religion.⁴⁴² Zudem sollten Schulbücher so gestaltet sein, dass sie Interesse wecken an den Themen Judentum, Schoah und Nationalsozialismus, verbunden mit Bezügen zur Gegenwart der Schülerinnen und Schüler, ohne ihnen permanent Schuldgefühle einzureden.⁴⁴³

Neben den genannten Veröffentlichungen liegen keine weiteren neueren Arbeiten zu Antisemitismus aus religionspädagogischer Perspektive vor. Bernd Schröder sieht dieses Desiderat darin begründet, dass das Judentum zahlenmäßig keine relevante Größe in der Bundesrepublik Deutschland darstellt und somit eine Begegnung mit Jüdinnen und Juden nur selten stattfindet.⁴⁴⁴ Daher ist in der Praktischen Theologie und der Religionspädagogik aus empirischer Perspektive das Interesse am christlich-jüdischen Dialog eher gering, wohingegen der christlich-muslimische Dialog in das Zentrum der Aufmerksamkeit rückt. Allerdings wird durch die Schoah das Verhältnis von Christentum und Judentum⁴⁴⁵ auch für die Praktische Theologie und Religionspädagogik⁴⁴⁶ zu einem zentralen Gegenstand, dem man sich nicht entziehen kann.

⁴³⁹ Vgl. ebd., 125.

⁴⁴⁰ Vgl. ebd.

⁴⁴¹ Vgl. ebd.

⁴⁴² Vgl. ebd., 126.

⁴⁴³ Vgl. ebd., 126f.

⁴⁴⁴ Vgl. SCHRÖDER, BERND: Praktische Theologie und Religionspädagogik im Gespräch mit dem Judentum? Bilanzierende und perspektivische Überlegungen, in: PrTh 39 (2004), H. 4, 280–285, hier: 280.

⁴⁴⁵ Bernd Schröder unterscheidet bewusst zwischen dem christlich-jüdischen Dialog, der in Deutschland empirisch nur selten in praktisch-theologischer Perspektive stattfindet und dem christlich-jüdischen Verhältnis als einem Grundelement des christlichen Glaubens selbst.

⁴⁴⁶ Der Autor bezieht auch die Pastoraltheologie in seine Überlegungen ein. Hier fokussiert sich das Kapitel aufgrund des Erkenntnisinteresses jedoch auf die Religionspädagogik.

Schröder bemängelt, dass im Hinblick auf die Shoah in religionspädagogischer Literatur lediglich die Frage nach einer angemessenen Didaktik des Judentums behandelt wird, wohingegen die Geschwisterlichkeit von Judentum und Christentum bisher kaum in die umfassende religionspädagogische Reflexion wirkt.⁴⁴⁷ Dies ist aber unbedingt notwendig, da das Judentum einen wichtigen Teil des christlichen Glaubens bildet und daher nicht einfach als ‚eine weitere Weltreligion‘ neben anderen behandelt werden kann. Nach Schröder führt die Marginalisierung des Judentums in praktisch-theologischen Reflexionen zu einer unzureichenden Bestimmung des neuzeitlichen Christentums selbst.⁴⁴⁸

Aus den genannten Gründen plädiert Schröder für einen christlich-jüdischen Dialog auf dem fachlichen Gebiet der Praktischen Theologie und der Religionspädagogik.⁴⁴⁹ Diesen hält er allerdings zuweilen in Deutschland für unwahrscheinlich, da zum einen die Herausbildung einer jüdischen Praktischen Theologie durch den Nationalsozialismus abgebrochen und bis dato nicht wieder aufgenommen worden ist.⁴⁵⁰ Ebenso beschäftigen sich weder die zeitgenössische Judaistik noch die akademischen Ausbildungseinrichtungen für Gemeinde und Unterricht mit diesem Gebiet.⁴⁵¹ Es existiert also zurzeit schlichtweg kein Gesprächspartner aus der jüdischen Praktischen Theologie. Zudem hängt dieser Dialog davon ab, inwieweit die jüdische Seite überhaupt an einem Austausch interessiert ist.⁴⁵²

So bietet es sich an, die Gesprächspartner nicht in Deutschland oder Österreich, sondern vor allem in den USA oder im Staat Israel zu suchen, da sich dort bedeutende akademische Einrichtungen für die Ausbildung von Rabbinen und Lehrern befinden.⁴⁵³ Dies stellt eine wichtige Basis für weitergehende Forschung im Hinblick auf den christlich-jüdischen Dialog innerhalb der Praktischen Theologie und Religionspädagogik dar.

Zusammenfassung

Es wurden bis zum Jahr 1995 mehrere Forschungsarbeiten in der Religionspädagogik veröffentlicht, die mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse neuralgische Themen bezüglich der Darstellung des Judentums sowie des christlich-jüdischen Verhältnisses in Lehrplänen und

⁴⁴⁷ Vgl. ebd., 282f.

⁴⁴⁸ Vgl. ebd., 283.

⁴⁴⁹ Vgl. ebd., 284.

⁴⁵⁰ Vgl. ebd.

⁴⁵¹ Vgl. ebd.

⁴⁵² Vgl. ebd.

⁴⁵³ Vgl. ebd., 285.

Schulbüchern sowohl im katholischen als auch im evangelischen Religionsunterricht identifizieren. So beachten Darstellungen zum Alten Testament oftmals nicht, dass es sich dabei auch um die Heilige Schrift des gegenwärtigen Judentums handelt. Sie vereinnahmen es ausschließlich christlich und vermitteln damit den Eindruck, dass das Christentum an die Stelle des Gottesvolkes Israel getreten sei.

Ebenso wird das jüdische Toraverständnis falsch dargestellt, indem es als ‚Gesetz‘ bezeichnet wird, von dessen strikter Auslegung Jesus befreit habe. Damit eng verbunden ist die Darstellung ‚der Pharisäer‘, die als Vertreter des gesamten Judentums fungieren und im Gegensatz zu Jesus eine solche lebensfeindliche Gesetzesobservanz verfolgen. Zudem stellen Unterrichtsmaterialien einen Kausalzusammenhang zwischen den Auseinandersetzungen Jesu mit Pharisäern und seiner Passion her.

Die Darstellung der Geschichte Israels basierend auf dem Alten Testament ist in der Regel kein Problem, doch wird die Zeit zwischen der zweiten Tempelzerstörung und der Shoah meist nicht thematisiert, sodass diese Ereignisse ‚heilsgeschichtlich‘ als Bestrafung und endgültige Verwerfung des Judentums interpretiert werden können. Vor diesem Hintergrund ist es dann unmöglich zu begründen, weshalb Christinnen und Christen für das Existenzrecht des Staates Israels eintreten sollen.

Insgesamt ist festzustellen, dass religionskundlich eine angemessene Darstellung des Judentums vorliegt. Sobald jedoch die christliche Identität herausgestellt werden soll, geschieht dies bei den genannten neuralgischen Themen mithilfe von antithetischen Wertungsmustern in Abgrenzung zum Judentum. Insgesamt fehlt in solchen Darstellungen eine angemessene christlich-jüdische Verhältnisbestimmung.

Seit dem Jahr 1995 liegt keine umfassende Forschungsarbeit mehr vor, die mit der qualitativen Inhaltsanalyse die Darstellung des Judentums sowie des christlich-jüdischen Verhältnisses in Lehrplänen und Schulbüchern für den christlichen Religionsunterricht untersucht. Fragen des christlich-jüdischen Verhältnisses sind in der religionspädagogischen Forschung folglich in den Hintergrund getreten. Es wurden lediglich kürzere Aufsätze sowie eine Dissertation zu diesem Thema veröffentlicht, die jedoch Kinderbibeln in den Blick nimmt und nicht mit der qualitativen Inhaltsanalyse arbeitet.

Diese Publikationen umreißen dieselben Problembereiche, die auch die Studien von Peter Fiedler, Helga Kohler-Spiegel und Martin Rothgangel festgestellt haben. Sie haben demzufolge bisher nichts an ihrer Aktualität und Brisanz eingebüßt. Darüber hinaus kommen zwei

Untersuchungen zu dem Ergebnis, dass das Judentum oft als fremdartige Gemeinschaft oder im Zusammenhang mit Leid und Zerstörung dargestellt wird. Zudem sind psychodynamische Prozesse beim Unterrichtsthema Antisemitismus zu bedenken, da Vorurteile vor allem affektiv geprägt und motivational begründet sind, wie Kapitel 2.1 dieser Arbeit erläutert.

Aufgrund der fehlenden aktuellen Forschungsarbeiten mit dem Fokus auf qualitative Inhaltsanalysen von Lehrplänen und Schulbüchern zu den genannten neuralgischen Themen, stellt sich die Frage, ob sich die Darstellung in der Zwischenzeit verändert hat.

Daher untersucht die vorliegende Dissertation, wie in aktuell zugelassenen Lehrplänen und Schulbüchern in Deutschland und Österreich das Judentum sowie das christlich-jüdische Verhältnis dargestellt wird und vergleicht diese Ergebnisse mit den vorangegangenen Untersuchungen von Peter Fiedler, Helga Kohler-Spiegel und Martin Rothgangel. Im Fokus stehen dabei die neuralgischen Themen Verhältnis Jesu zu Pharisäern, Verantwortung für Jesu Tod, das Alte Testament als Heilige Schrift des gegenwärtigen Judentums, das jüdische Verständnis der Tora, der Staat Israel, die jüdische Geschichte zwischen 70 n. Chr. und der Schoah sowie eine angemessene christlich-jüdische Verhältnisbestimmung insgesamt. Das nachfolgende Kapitel erläutert die methodische Vorgehensweise im Detail.

3 Methodisches Vorgehen

3.1 Allgemeine Grundlagen der Lehrplan- und Schulbuchanalyse

Werner Wiater definiert in einem Aufsatz die Funktion von Lehrplänen und Schulbüchern sowie ihr Verhältnis zueinander folgendermaßen: „Lehrpläne kodifizieren und normieren den Schulunterricht; [...]. Schulbücher folgen nicht nur dem Lehrplan nach, sie sind auch an ihn gebunden und von ihm abhängig.“⁴⁵⁴

In dieser Arbeit steht der Begriff Lehrplan für alle schriftlichen, verbindlichen und geordneten „Zusammenfassungen von Lehrinhalten und Lehrzielen (Wissen, Können, Einstellungen, Verhalten), die während eines bestimmten Zeitraums an bestimmten Schulformen in bestimmten Fächern / Lernbereichen vermittelt werden sollen.“⁴⁵⁵ Lehrpläne liefern darüber hinaus didaktische Anregungen für die Vermittlung der Lehrinhalte im Unterricht und ermöglichen die Überprüfung des Lehr-Lernerfolgs. Statt dem Begriff ‚Lehrplan‘ wird gegenwärtig immer häufiger die Bezeichnung ‚Kerncurriculum‘ verwendet. Auch andere Begriffe wie ‚Bildungspläne‘ oder ‚Rahmenrichtlinien‘ bezeichnen denselben Gegenstand. Hinter der Konzeption von Kerncurricula, die beispielsweise in Niedersachsen die bisher gültigen Rahmenrichtlinien ablösen, steht die grundsätzliche Umorientierung der Vorgaben für den Unterricht vom ‚Input‘ hin zum ‚Output‘. Das bedeutet, Kerncurricula formulieren in erster Linie zu erwartende Kompetenzen, über die Schülerinnen und Schüler am Ende einer bestimmten Jahrgangsstufe verfügen sollen und geben nur noch zentrale Inhalte zur Erreichung dieser Kompetenzen verbindlich vor. So ermöglichen sie eine autonome Umsetzung, die sich an den spezifischen Bedingungen der jeweiligen Schule anpasst, sodass diese Vorgaben durch die jeweiligen Fachkonferenzen entsprechend für die Unterrichtspraxis konkretisiert und verbindlich festzulegen sind.

Als Schulbuch gelten nach Wiater im engeren Sinn Lehr-, Lern- und Arbeitsmittel in Buch- bzw. Broschüreform sowie Loseblattsammlungen, die den Lehrstoff systematisch darstellen.⁴⁵⁶ Im weiteren Sinn sind dazu auch Inhaltzusammenstellungen ohne systematischen

⁴⁵⁴ WIATER, WERNER: Lehrplan und Schulbuch – Reflexionen über zwei Instrumente des Staates zur Steuerung des Bildungswesens, in: Matthes, Eva (Hg.): Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis, Bad Heilbrunn 2005, 41–64; hier: 41f. [WIATER, Lehrplan und Schulbuch]

⁴⁵⁵ Ebd., 42.

⁴⁵⁶ Vgl. ebd., 43.

Aufbau wie Atlanten oder Liederbücher zu zählen.⁴⁵⁷ Schulbibeln sind demnach ebenfalls als Schulbücher im weiteren Sinn zu definieren, sie gehören in dieser Studie jedoch nicht zum Analysekorpus.

Ein Schulbuch dient der „Planung, Initiierung, Unterstützung und Evaluation schulischer Informations- und Kommunikationsprozesse (Lernprozesse)“⁴⁵⁸. Es konkretisiert die Vorgaben des Lehrplans. Insbesondere ist festzuhalten, dass die Konzeption eines Schulbuchs nicht nur nach didaktischen, sondern auch nach politischen und pädagogischen Maßstäben erfolgt.⁴⁵⁹

Hinsichtlich der Kriterien eines guten Schulbuchs hat sich in der Schulbuchforschung trotz starker Kontroversen folgender Minimalkonsens herausgebildet: Die Inhalte des Schulbuchs sollten grundsätzlich nicht den Erkenntnissen der jeweiligen Fachwissenschaft widersprechen. Zu beachten ist, dass bei der Umsetzung wissenschaftlicher Erkenntnisse im Schulbuch ein sogenannter „time lag“⁴⁶⁰ vorliegt, der mehrere Jahre betragen kann. Zudem sollten auch die Debatten der Wissenschaft im Schulbuch dargestellt werden, um der notwendigen Multiperspektivität und Kontroversität als Prinzipien des didaktischen Standards Rechnung zu tragen.

Diese Prinzipien gelten in einem Schulbuch vor allem für gesellschaftlich kontrovers diskutierte Themen. Sie sollten neben wissenschaftlichen Erkenntnissen multiperspektivisch dargestellt werden, ohne die Umstände pauschal zu stark zu vereinfachen. Vorannahmen, die einen bestimmten Standpunkt von Schulbuchtexten begründen, sind offenzulegen. Ein solches Vorgehen wiederum unterstützt das Kriterium der Vorurteilsfreiheit und der Vorurteilkritik, d.h. die „Aufhebung von Stereotypen, Feindbildern, Rassismen und Vorurteilen“⁴⁶¹.

Für das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Studie ist dieses Kriterium zentral. Ein gutes Schulbuch stellt „andere Länder, Kulturen, Religionen und ethnische Gruppen“⁴⁶² differenziert und nicht abwertend dar. Fritzsche betont in diesem Zusammenhang, dass in Schulbüchern die Funktion von Vorurteilen für die eigene Identität und die damit verbundene

⁴⁵⁷ Vgl. ebd.

⁴⁵⁸ Ebd.

⁴⁵⁹ Vgl. ebd.

⁴⁶⁰ Vgl. FRITZSCHE, PETER K. Schulbuchforschung und Schulbuchbeurteilung im Disput, in: Ders. (Hg.): Schulbücher auf dem Prüfstand. Perspektiven der Schulbuchforschung und Schulbuchbeurteilung in Europa. Studien zur internationalen Schulbuchforschung, Frankfurt am Main 1992, 9–22; hier: 18. [FRITZSCHE, Schulbücher]

⁴⁶¹ Ebd., 19.

⁴⁶² Ebd.

Vorurteilkritik ebenfalls thematisiert werden sollten.⁴⁶³ Dieser Maßstab ist auch an die in dieser Studie untersuchten Schulbücher anzulegen.

Schulbücher werden erst nach einem Prüfungsverfahren durch die zuständigen Ministerien für den Unterricht zugelassen. Dadurch ist Verfassungs-, Gesetzes- und Lehrplankonformität gewährleistet.⁴⁶⁴ Zudem prüft die zuständige Kommission die Altersgemäßheit sowie die Übereinstimmung mit dem fachwissenschaftlichen und didaktischen Forschungsstand. Unterrichtswerke für den Religionsunterricht werden darüber hinaus auch einer kirchlichen Prüfung unterzogen. So benennt beispielsweise die Evangelisch-Lutherische Kirche in Bayern Personen, aus deren Mitte das Kultusministerium Gutachterinnen als Externe wählt. Trotz dieser Zulassungsverfahren sind Schulbücher nicht frei von Fehlern oder verzerrenden Darstellungen. Zudem geht der fachwissenschaftliche und didaktische Erkenntnisstand fortwährend weiter, sodass eine regelmäßige kritische Prüfung von Schulbuchinhalten und Lehrplänen unabdingbar ist. Die vorliegende Dissertation will dazu einen Beitrag leisten.

Die Analyse von Lehrplänen lässt sich in drei grundlegende Gesichtspunkte untergliedern. Zum einen ist hier die Inhaltsanalyse zu nennen, die eine Interpretation der Inhalte zum Gegenstand hat und dabei nach der Berücksichtigung der fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und pädagogischen Theoriediskussion fragt.⁴⁶⁵ Eine solche Analyse liegt mit dieser Studie vor. Die diesbezügliche Methodik stellen die nachfolgenden Kapitel dar.

Zum anderen kann auch die Prozessanalyse einen Fokus der Lehrplananalyse darstellen, die sich mit der Erstellung von Lehrplänen beschäftigt.⁴⁶⁶ Die dritte Variante der Lehrplananalyse stellt die Wirkungsanalyse dar, die die Auswirkungen des Lehrplans auf den Unterricht in den Blick nimmt.⁴⁶⁷ Bisherige Lehrplananalysen haben sich vor allem mit dem Inhalt und auch mit der Entstehung von Lehrplänen beschäftigt, während hinsichtlich der Wirkung meist nur Spekulationen angestellt und sehr wenig empirisch geforscht wurde.⁴⁶⁸ Veit-Jakobus Dieterich vermutet als Grund für dieses Desiderat einen großen Forschungsaufwand und die Komplexität einer derartigen Untersuchung.⁴⁶⁹

⁴⁶³ Vgl. ebd.

⁴⁶⁴ Vgl. WIATER, Lehrplan und Schulbuch, 50.

⁴⁶⁵ Vgl. DIETERICH, VEIT-JAKOBUS: Religionslehrplan in Deutschland (1870–2000). Gegenstand und Konstruktion des evangelischen Religionsunterrichts im religionspädagogischen Diskurs und in den amtlichen Vorgaben, Göttingen 2007, 36.

⁴⁶⁶ Vgl. ebd.

⁴⁶⁷ Vgl. ebd.

⁴⁶⁸ Vgl. ebd.

⁴⁶⁹ Vgl. ebd.

Ebenso kann die vorliegende Studie keine Aussagen über die Wirkung von Lehrplänen auf das Unterrichtsgeschehen treffen. Da Lehrpläne den Schulunterricht normieren, ist es allerdings sehr wahrscheinlich, dass Vorurteile gegen Jüdinnen, die in Lehrplänen vorhanden sind, auch auf das konkrete Unterrichtsgeschehen übertragen werden. Wie im Unterricht mit derartigen Vorurteilen letztendlich umgegangen wird, kann die vorliegende Studie nicht beantworten. Diese Frage obliegt einem anderen Forschungssetting.

In Bezug auf die Schulbuchanalyse können ebenfalls Inhalts-, Prozess-, und Wirkungsanalyse als Grundaspekte bestimmt werden.⁴⁷⁰ Allerdings gestaltet sich dieses Medium wesentlich komplexer als Lehrpläne, weshalb ein Schulbuch nicht als Ganzes Untersuchungsgegenstand sein kann. Dieser Komplexität ist auch der Mangel einer geschlossenen Theorie des Schulbuchs geschuldet.⁴⁷¹ Zudem handelt es sich bei der Schulbuchanalyse um einen Aspekt der Schulbuchforschung, die aufgrund ihrer vielfältigen Ansätze als Aspektforschung gilt.

Kritisiert wird vor allem die Schulbuchforschung und -beurteilung für vorurteils- und ideologiefällige Fächer,⁴⁷² zu denen auch der Religionsunterricht zu zählen ist. Ihr wird mangelnde Wissenschaftlichkeit vorgeworfen, da wissenschaftliche Prämissen und methodologische Grundlagen bei vielen Untersuchungen unklar bleiben. Aus diesem Grund sind eine ausführliche Darstellung der verwendeten Methodik sowie eine theoriegeleitete Begründung von Beurteilungen unabdingbar, um Wissenschaftlichkeit zu gewährleisten.

Diesem Maßstab genügt in der Schulbuchforschung in erster Linie die Schulbuchanalyse. Hier werden je nach Erkenntnisinteresse unterschiedliche Methoden verwendet,⁴⁷³ sodass nicht von einer einheitlichen Methode der Schulbuchanalyse gesprochen werden kann, sondern von einer Methodenvielfalt. Doch trotz dieser Vielfalt können folgende Grundregeln für jegliche Schulbuchanalyse formuliert werden:⁴⁷⁴

1. Erörterung von Ziel und Zweck, dabei sollte das Erkenntnis leitende Interesse deutlich werden.
2. Eine Analyse ohne Kategorienbildung ist indiskutabel.
3. Schulbuchanalysen sollten hermeneutisch *und* quantifizierend ausgerichtet sein.

⁴⁷⁰ Vgl. beispielsweise DOLL, JÖRG / REHFINGER, ANNA: Historische Forschungsstränge der Schulbuchforschung und aktuelle Beispiele empirischer Schulbuchwirkungsforschung, in: Doll, Jörg u.a. (Hg.): Schulbücher im Fokus. Nutzungen, Wirkungen und Evaluation, Münster 2012, 19–42; hier: 21.

⁴⁷¹ Vgl. FRITZSCHE, Schulbücher, 15.

⁴⁷² Vgl. ebd., 9.

⁴⁷³ Vgl. ebd., 11.

⁴⁷⁴ Vgl. ebd., 12.

4. Kriterien der Bewertung müssen offengelegt werden. Nur dann kann überhaupt eine Bewertung erfolgen.
5. Aussagen müssen durch möglichst viele Belege gestützt werden.

Selbst wenn die Methodik und die theoretischen Begründungen von Beurteilungen nachvollziehbar dargestellt werden, stellt sich einer Schulbuchanalyse in Bezug auf die Kategorienbildung ein grundlegendes Problem: Je wissenschaftlicher das Kategorienraster für die Beurteilung erstellt wird, desto differenzierter ist dessen Ausgestaltung und erschwert somit die praktische Verwendung.⁴⁷⁵ Fritzsche nennt in diesem Zusammenhang das sogenannte ‚Bielefelder Raster‘ sowie das ‚Reutlinger Raster‘ als Beispiele, die in der Schulbuchforschung in den 1980er-Jahren zur Beurteilung von Schulbüchern der Fächer Wirtschaft, Politik und Sozial- bzw. Sachkunde herangezogen werden.⁴⁷⁶ Eine ähnliche Problematik stellt sich auch in der vorliegenden Analyse, wie die weiteren Ausführungen noch aufzeigen.

Die soeben dargestellten Prämissen der Schulbuchanalyse sind auch für die vorliegende Dissertation grundlegend, weshalb in den nachfolgenden Kapiteln die Methodik sowie die Kriterien für die Beurteilung der Schulbuchinhalte detailliert dargestellt werden. In dieser Studie liegt das Erkenntnisinteresse in einer Ideologie- und Vorurteilskritik, die kategoriengeleitet mit inhaltsanalytischen Verfahren auch in Bezug auf die Lehrpläne durchgeführt wird. Daher gehen die nachfolgenden Kapitel 3.2 und 3.3 auf die Methode der Inhaltsanalyse ein. Allerdings verzichtet diese Analyse auf ein quantifizierendes Verfahren, da hier vor allem der Kontext der zu untersuchenden Textstellen sowie deren Interpretationsmöglichkeiten relevant sind und die Gütekriterien einer Inhaltsanalyse – vor allem die Regelgeleitetheit – durch die Verwendung eines hermeneutisch ausgerichteten Kategoriensystems gewährleistet ist.

Das Kapitel 3.4 stellt im Anschluss daran das verwendete Kategoriensystem vor und Kapitel 3.5 benennt die konkreten Analyseschritte. Die Begründungen für die Auswahl des Analysekorpus finden sich in Kapitel 3.6.

Neben den genannten grundlegenden Maßstäben der Schulbuchanalyse ist zu bedenken, dass es sich hier um eine Analyse der Inhalte handelt und somit die empirische Wirkungsforschung von Schulbüchern ausgeklammert bleibt. Die Frage, wie die analysierten Schulbücher im Unterricht eingesetzt werden und welche Wirkung die Texte tatsächlich bei Schülerinnen und

⁴⁷⁵ Vgl. ebd.

⁴⁷⁶ Vgl. ebd., 13.

Schülern erzielen, kann die vorliegende Studie nicht beantworten. Diese Fragestellung ist in einem anderen Forschungssetting zu bearbeiten.

3.2 Quantitative und qualitative Inhaltsanalyse

Die Inhaltsanalyse⁴⁷⁷ wurzelt als sogenannte Content Analysis in der amerikanischen Kommunikationswissenschaft. Zunächst galt sie als Methode der Publizistik zur quantitativen Analyse von Zeitungen und war im Zweiten Weltkrieg durch die Untersuchung von Propagandamaterial von großer Bedeutung.⁴⁷⁸ Ziel war es, mit Hilfe von statistischen Verfahren anhand von Häufigkeiten bestimmte Tendenzen in dem Material herauszuarbeiten. Wie die genannten Anwendungsgebiete der Inhaltsanalyse zeigen, ist sie eine Methode zur Analyse von Material, das aus einer Art Kommunikation stammt. Nach Mayring gilt dies noch gegenwärtig als Konsens,⁴⁷⁹ auch wenn sich im Laufe der Zeit unterschiedlichste inhaltsanalytische Verfahrensweisen entwickelt haben.

So wurde die bloße Auszählung von Häufigkeiten, die sogenannte Frequenzanalyse, als unzureichend erachtet, da das Interesse an Einstellungen in den Fokus der Untersuchungen rückte. Somit wurde die sogenannte Valenzanalyse entwickelt, die es ermöglicht, die Intensität von Einstellungen auf einer Skala darzustellen. Erweitert wurde das Repertoire an Analyseinstrumenten letztendlich durch die Kontingenzanalyse, die die unterschiedlichen Kontexte, in dem ein und dasselbe semantische Element auftaucht, in den Blick nimmt.

Als Erster hat Bernard Berelson⁴⁸⁰ die Untersuchungstechniken der Content Analysis in seinem 1952 erschienenen Buch systematisch zusammengefasst und diskutiert. Dieses Werk wurde umfassend kritisiert, z. B. von Siegfried Kracauer⁴⁸¹, Alexander Goerge⁴⁸² oder auch Theodor W. Adorno⁴⁸³. Alle drei haben sich auf ihre eigene Weise mit dem Primat der Quantifizierung auseinandergesetzt und mit ihren Überlegungen zu einer Akzentverschiebung in der Content Analysis beigetragen. Zusammengefasst sind die Kritiker des strikt quantitativ-

⁴⁷⁷ Mayring erachtet diesen Begriff als problematisch, da Inhaltsanalyse nicht nur den Inhalt von Kommunikation untersucht, sondern beispielsweise auch formale Aspekte. Er verwendet diesen Begriff dennoch, bezeichnet ihn aber als ungenau. Vgl. MAYRING, PHILIPP: *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*, Weinheim / Basel 2010, 13. [MAYRING, *Qualitative Inhaltsanalyse*]

⁴⁷⁸ Harold D. Lasswell und seine Arbeitsgruppe gelten als die ersten, die Texte in systematischer Form analysiert haben. Dies taten sie im Auftrag der amerikanischen Regierung, um Nazi-Propaganda zu ermitteln. Vgl. HAROLD D. LASSWELL, 'Why be Quantitative?', in: Lasswell / Leites (Hg.), *Language of Politics*, Cambridge 1965.

⁴⁷⁹ Vgl. MAYRING, PHILIPP: *Qualitative Inhaltsanalyse*, 11.

⁴⁸⁰ BERELSON, BERNARD: *Content Analysis in Communication Research*, Glencoe 1952.

⁴⁸¹ KRACAUER, SIEGFRIED: *The Challenge of Qualitative Content Analysis*, in: *Public Opinion Quarterly*, Vol. 16, Nr. 4, 1959, 631–641.

⁴⁸² GEORGE, ALEXANDER: *Quantitative and Qualitative Approach to Content Analysis*, in: deSola, Pool: *Trends in Content Analysis*, Urbana 1959.

⁴⁸³ ADORNO, THEODOR W.: *Protokolle und Referate des Seminars „Probleme der qualitativen Inhaltsanalyse“*, Institut für Sozialforschung der J.W. Goethe-Universität, Frankfurt, Sommersemester 1961.

statistischen Vorgehens nach Berelson der Meinung, dass die Quantifizierung manifester Textbestandteile allein noch keinen Garanten für gültige Ergebnisse darstellt und Berelson somit einem naiven Positivismus unterliegt.⁴⁸⁴

So haben sie bemängelt, dass diese Verfahrensweise latente Sinngehalte eines Textes nicht erfassen kann. Jedoch sind gerade die verschiedenen Interpretationsmöglichkeiten von Informationen eine wichtige Komponente bei der Analyse von symbolischem Material. Zudem werden mit der quantitativen Inhaltsanalyse lediglich die Bestandteile ausgewertet, die präsent sind, Ausgelassenes hingegen wird nicht berücksichtigt. In bestimmten Kontexten kann dies aber ein großes Gewicht besitzen, so Ritsert.⁴⁸⁵ Ebenso bedeutsam für die Ergebnisinterpretation können auch Einzelfälle im Material sein, die zwar unter Umständen die Gesamtaussage des Textes beeinflussen können, jedoch in einer quantitativ ausgerichteten Kategorisierung nicht zur Geltung kommen.⁴⁸⁶ Darüber hinaus kann auch der Kontext einer Textstelle entscheidenden Einfluss auf die Tendenz des Textes nehmen, weshalb auch dieser zu berücksichtigen ist.⁴⁸⁷ Für Ritsert sind Kontext, Latenz und Singularität zentrale Aspekte, die bei inhaltsanalytischen Verfahren zu berücksichtigen sind, um den ‚gesellschaftlichen Gehalt‘ von Texten zu untersuchen.⁴⁸⁸

Zwischen den Kritikern und den Anhängern quantitativer inhaltsanalytischer Verfahren entzündete sich eine Debatte, für deren Überwindung Philipp Mayring in seiner Weiterentwicklung der qualitativen Inhaltsanalyse votiert. Die Vorzüge beider Ansätze sind seiner Meinung nach zu kombinieren und für Analysen fruchtbar zu machen.⁴⁸⁹ Für Mayring steht allerdings keine Ideologiekritik im Fokus inhaltsanalytischer Verfahren, sondern eine theoriegeleitete Analyse von Material, das aus irgendeiner Form der Kommunikation stammt, in die er Prämissen aus Hermeneutik, qualitativer Sozialforschung, Literaturwissenschaft, sowie der Psychologie der Textverarbeitung integriert.⁴⁹⁰ Das folgende Kapitel stellt die Grundsätze dieser Verfahrensweise dar.

⁴⁸⁴ Vgl. RITSERT, JÜRGEN: Inhaltsanalyse und Ideologiekritik. Ein Versuch über kritische Sozialforschung, Frankfurt am Main 1972, 19f. [RITSERT, Ideologiekritik]

⁴⁸⁵ Vgl. ebd., 44.

⁴⁸⁶ Vgl. ebd., 23.

⁴⁸⁷ Vgl. ebd., 21.

⁴⁸⁸ Vgl. ebd., 41.

⁴⁸⁹ Vgl. MAYRING, Qualitative Inhaltsanalyse, 20f.

⁴⁹⁰ Vgl. ebd.

3.3 Die qualitative Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring

Wie bereits erwähnt, stammt nach Mayring das Material der Inhaltsanalyse aus einer Art von Kommunikation. Für Mayring ist diese Art von Material derart komplex, dass allein quantitativ ausgerichtete Inhaltsanalyse nur einen Bruchteil des Gehalts interpretieren kann. Seiner Meinung nach bedarf es einer Inhaltsanalyse, die dieser Komplexität gerecht wird.⁴⁹¹

Um den Vorwurf der Beliebigkeit seitens der Anhänger quantitativer Methoden zu vermeiden, ist es nach Mayring notwendig, das Material systematisch, also nach bestimmten Regeln in Bezug auf eine bestimmte Fragestellung zu analysieren. Durch diese Regelgeleitetheit ist gewährleistet, dass die Analyse wiederholbar und somit nachvollziehbar und überprüfbar gestaltet ist. Gütekriterien der empirisch-quantitativen Forschung, d.h. Objektivität, Reliabilität und Validität, haben dementsprechend auch bei dieser qualitativen Methode eine hohe Bedeutung.⁴⁹²

Zu beachten ist jedoch, dass bei der qualitative Inhaltsanalyse die Validität Vorrang vor der Reliabilität besitzt, da qualitative Forschung in erster Linie theoriegeleitet ist und demnach leichte methodische Ungenauigkeiten weniger ins Gewicht fallen, solange theoretische Stringenz gewahrt wird.⁴⁹³ Somit sollten Unreliabilitäten zwar interpretiert werden, sie müssen jedoch nicht zwangsläufig zum Abbruch der Analyse führen, so Mayring.⁴⁹⁴ Um theoretische Stringenz zu gewährleisten, ist folglich eine präzise theoriegeleitete Formulierung von Fragestellungen unabdingbar und der erste Schritt einer Inhaltsanalyse. Auf der Grundlage bestimmter Fragestellungen und theoretischer Hintergründe wird als Kern der regelgeleiteten Analyse von Datenmaterial ein Kategoriensystem erstellt, um das vorliegende Material zu klassifizieren und bezüglich der Fragestellung zu erhellen.

Die genannten Komponenten Regelgeleitetheit, Gütekriterien und Kategorien sind Prinzipien quantitativer inhaltsanalytischer Verfahren, die Mayring in seinem Ansatz der qualitativen Inhaltsanalyse beibehält. Dabei ist zwischen einer induktiven Kategorienentwicklung und einer deduktiven Kategorienanwendung zu unterscheiden.⁴⁹⁵

In der vorliegenden Analyse wird das Kategoriensystem von Peter Fiedler auf das zu untersuchende Material deduktiv angewandt, um eine Vergleichbarkeit mit früheren Studien zu ge-

⁴⁹¹ Vgl. ebd., 10.

⁴⁹² Vgl. ebd., 51f.

⁴⁹³ Vgl. ebd., 50f.

⁴⁹⁴ Vgl. ebd., 51.

⁴⁹⁵ Vgl. ebd., 66.

währleisten. Es werden folglich Textstellen aus den gewählten Lehrplänen und Schulbüchern diesen Kategorien zugeordnet. Dieses Verfahren entspricht der dritten qualitativen Technik nach Mayring, der sogenannten Strukturierung.⁴⁹⁶ Sie hat zum Ziel, nach zuvor festgelegten Kriterien das Untersuchungsmaterial einzuschätzen.⁴⁹⁷ Diese lässt sich noch weiter differenzieren, nämlich in eine formale, eine inhaltliche, eine typisierende und in eine skalierende Strukturierung.⁴⁹⁸ Für die vorliegende Analyse ist die skalierende Strukturierung von Bedeutung, um Ausprägungen für die jeweiligen Kategorien festzulegen, die eine Bewertung des Materials ermöglichen.⁴⁹⁹ Im Kategoriensystem von Fiedler ist dies in ordinalskaliertem Form vorgenommen worden, nämlich durch die Skalenpunkte sachgemäß, unausgewogen, tendenziös und sachlich falsch. Eine genauere Erläuterung dieses Kategoriensystems erfolgt im nächsten Kapitel.

⁴⁹⁶ Vgl. ebd., 65.

⁴⁹⁷ Vgl. ebd.

⁴⁹⁸ Vgl. ebd., 66.

⁴⁹⁹ Vgl. ebd., 101.

3.4 Das Kategoriensystem von Peter Fiedler

Für qualitative Analysemethoden ist es von besonderer Wichtigkeit, die Kategorien an einer bestimmten Fragestellung theoriegeleitet zu entwickeln. Aus diesem Grund hat Fiedler für das qualitative Analyseverfahren Folgendes vorausgesetzt:

- „ [...] a) daß das Judentum eine eigenständige lebendige Größe ist, die sich trotz aller geschichtlichen Wandlungen in ungebrochener Kontinuität zu Bibel (nach heutigem christlichen Sprachgebrauch: zum AT) und zur darauf aufbauenden Tradition sieht;
- b) daß das Christentum in einer exklusiven, für sein Selbstverständnis maßgebenden Beziehung zum Judentum steht.“⁵⁰⁰

Diese Voraussetzungen bilden die Grundlage für die weitere Kategorienentwicklung. Fiedler stützt seine Ausarbeitungen auf die qualitative Inhaltsanalyse von Jürgen Ritsert,⁵⁰¹ da es seinem Verständnis nach bei einer Inhaltsanalyse um Techniken der Einstellungsmessung handelt und er davon ausgeht, dass die Darstellung des Judentums in Unterrichtsmaterialien vorurteilsbelastet ist.⁵⁰² Aus diesem Grund spielen für ihn das Problem der Präsenz, der Singularität und des Kontextes eine wichtige Rolle.

Im Vergleich der Arbeiten von Fiedler und Mayring fällt auf, dass der Begriff ‚Dimension‘ unterschiedlich verwendet wird, weshalb es an dieser Stelle zunächst einer Klärung bedarf, um Missverständnisse zu vermeiden.

Fiedler benennt drei Dimensionen „als umgreifende Kategorien zur Materialerfassung“⁵⁰³, die sich aus dem oben aufgeführten Vorverständnis herleiten, nämlich „Das biblische und nachbiblische Judentum in seinem Selbstverständnis“⁵⁰⁴, „Jesu Judesein“⁵⁰⁵ sowie „Verhältnis (Ur)Christentum – Judentum“⁵⁰⁶. Die erste Dimension ist im christlichen Religionsunterricht besonders dann von Bedeutung, wenn alttestamentliche Texte behandelt werden. Es ist nach Fiedler wichtig, die Bedeutung dieser Texte für das jüdische Selbstverständnis zu thematisieren, denn nur auf diese Weise kann das Alte Testament sachgemäß behandelt werden.⁵⁰⁷ Der

⁵⁰⁰ FIEDLER, Judentum, 36.

⁵⁰¹ Vgl. ebd., 13.

⁵⁰² Vgl. ebd., 13; 28.

⁵⁰³ Ebd., 36.

⁵⁰⁴ Ebd., 37.

⁵⁰⁵ Ebd., 38.

⁵⁰⁶ Ebd..

⁵⁰⁷ Vgl. ebd., 117.

„Gesichtspunkt der *Kontinuität*“⁵⁰⁸ ist ein wichtiger Aspekt für die Darstellung des christlich-jüdischen Verhältnisses im christlichen Religionsunterricht. Die zweite Hauptkategorie ist von der dritten unterschieden, da in der Person Jesus von Nazareth das Judentum für das Christentum eine besondere Bedeutung erfährt.⁵⁰⁹ Nach Fiedler leistet der Verzicht auf den Hinweis, dass viele christliche Inhalte im Judentum wurzeln, Vorurteilen Vorschub.⁵¹⁰ Daher ist die Thematisierung der Verwurzelung des Christentums im Judentum im christlichen Religionsunterricht von großer Wichtigkeit.

Mayring betont ebenfalls, dass die Festlegung von Dimensionen theoriegeleitet erfolgen soll, um eine qualitätsvolle Analyse zu gewährleisten. Allerdings sind die sogenannten Dimensionen bei Mayring direkt in bestimmte Ausprägungen untergliedert,⁵¹¹ während Fiedler seine Dimensionen noch jeweils durch mehrere Unterkategorien spezifiziert.⁵¹² In der vorliegenden Studie werden daher die Einzelkategorien aus Fiedlers Analyseinstrumentarium in Anlehnung an Mayring als ‚Einschätzungsdimensionen‘ bezeichnet.

Die Kategorienbildung erfolgte bei Fiedler deduktiv und induktiv, indem jüdische Sachverständige befragt, Ergebnisse relevanter Fachwissenschaften zu Rate gezogen und die jeweils bereits erzielten Analyseergebnisse berücksichtigt wurden.⁵¹³ Er betont jedoch im Gegensatz zu Ritsert und Mayring,⁵¹⁴ dass sich „zwischen den einzelnen Kategorien [lassen sich] keine scharfen Trennungen vornehmen“⁵¹⁵ lassen. Eine Inhaltsanalyse sollte jedoch nachvollziehbar sein, weshalb in der vorliegenden Studie bei Abgrenzungsproblemen zwischen den Kategorien die Zuordnung nach Mayring theoriegeleitet begründet wird.

Nähere Ausführungen zu dem Kategoriensystem von Fiedler erfolgen nun im nächsten Kapitel mit Bezug auf die konkreten Schritte der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring.

⁵⁰⁸ Ebd.

⁵⁰⁹ Vgl. ebd., 118.

⁵¹⁰ Vgl. ebd.

⁵¹¹ Vgl. ebd.; MAYRING, Inhaltsanalyse, 84.

⁵¹² Vgl. FIEDLER, Judentum, 40f.

⁵¹³ Vgl. ebd., 39.

⁵¹⁴ Vgl. RITSERT, Ideologiekritik, 52; MAYRING, Inhaltsanalyse, 83.

⁵¹⁵ FIEDLER, Judentum, 39.

3.5 Konkrete Analyseschritte

Die Analyse erfolgt als Bewertungsanalyse mit Hilfe der skalierenden Strukturierung nach Mayring, indem das Kategoriensystem von Peter Fiedler auf die Inhalte der ausgewählten Lehrpläne und Schulbücher deduktiv angewendet wird. Diese Bewertungsanalyse gliedert sich in folgende Schritte:⁵¹⁶

1. Schritt: Bestimmung der Analyseeinheiten

Aus welchen Gründen bestimmte Textstellen für die Analyse herangezogen und in welchem Kontext sie bewertet worden sind, muss bei der Darstellung der Ergebnisse angegeben werden. Dadurch ist gewährleistet, dass die Analyse nachvollziehbar gestaltet und überprüfbar ist. Diese Transparenz leistet die Definition von Analyseeinheiten, worunter die sogenannte Auswertungseinheit, die Kontexteinheit sowie die Kodiereinheit zu fassen sind.⁵¹⁷

In Bezug auf die Forschungsfrage, inwieweit sich die Darstellung des Judentums und des christlich-jüdischen Verhältnisses in ausgewählten Lehrplänen und Schulbüchern Deutschlands und Österreichs im Vergleich mit Analysen verändert hat, stehen Darstellungen bezüglich der neuralgischen Themen im Fokus, die in den erwähnten vorangegangenen Studien identifiziert worden sind. Dabei handelt es sich um die Verantwortung für Jesu Tod, das Verhältnis Jesu zu Pharisäern, das jüdische Toraverständnis, das Alte Testament als Jüdische Bibel, die jüdische Geschichte zwischen 70 n. Chr. und der Schoah, die Staatsgründung Israels sowie eine angemessene christlich-jüdische Verhältnisbestimmung insgesamt. Daher sind als Auswertungseinheit die Textstellen zu definieren, die diese Themen beinhalten.

Die Reihenfolge der zu bewertenden Textteile richtet sich nach der in den Lehrplänen und Schulbüchern festgelegten Gliederung. In Anlehnung an Fiedler werden auch die Textstellen in Lehrplänen und Schulbüchern als Auswertungseinheit festgelegt, die das christlich-jüdische Verhältnis in Bezug auf die oben genannten neuralgischen Punkte zwar nicht explizit thematisieren, eine Erwähnung allerdings aufgrund der Thematik zu erwarten wäre.⁵¹⁸

Bezüglich der Lehrpläne ist ein einziges Substantiv bereits als kleinstmögliche Kodiereinheit zu definieren, sobald sich daraus schließen lässt, dass ein neuralgischer Punkt thematisiert werden soll. Insbesondere die niedersächsischen Kerncurricula erfordern eine derartige Defi-

⁵¹⁶ Vgl. MAYRING, Qualitative Inhaltsanalyse, 102.

⁵¹⁷ Vgl. ebd., 59.

⁵¹⁸ Vgl. FIEDLER, Judentum, 43.

dition, da sonst eine Analyse unter Umständen nicht möglich ist. Dennoch sind diese einzelnen ‚Schlüsselwörter‘ vornehmlich in ihrem jeweiligen Kontext zu bewerten.⁵¹⁹ Daher ist es vorzuziehen, soweit möglich, syntaktische Einheiten zu analysieren. Als größtmögliche Kontexteinheit wird ein Themenbereich festgelegt, der in den Lehrplänen üblicherweise als Paragraph gekennzeichnet ist.

Für die Schulbücher gelten syntaktische Einheiten als kleinste Kodiereinheit, Kapitel sind als größtmögliche Kontexteinheit definiert. Wichtig ist die Unterscheidung von Kodiereinheit und Kontexteinheit dann, wenn beispielsweise in einem Kapitel Textstellen zu finden sind, die in eine andere Kategorie einzuordnen sind als das Gesamtkapitel.

2. Schritt: Bestimmung der Einschätzungsdimensionen

Um theoretische Stringenz zu gewährleisten, ist eine präzise theoriegeleitete Formulierung von Fragestellungen unabdingbar und stellt daher den ersten Schritt einer Inhaltsanalyse dar. Um die Hauptfragestellung hinsichtlich bestimmter variabler Ausprägungen für die Analyse zu operationalisieren, werden nach Mayring Einschätzungsdimensionen definiert.⁵²⁰ Diese Ausprägungen werden dann im nächsten Schritt durch eine Bewertungsskala festgehalten.

Die Bestimmung dieser Einschätzungsdimensionen leistet bereits das Analyseinstrumentarium von Peter Fiedler durch die theoriegeleitete Formulierung von ‚Dimensionen‘, die durch Unterkategorien spezifiziert sind. Diese Unterkategorien sind folglich Einschätzungsdimensionen nach Mayring. Für das Erkenntnisinteresse sind jedoch nicht alle Kategorien relevant, die Fiedler aufführt, sondern nur diejenigen, die die genannten neuralgischen Punkte für die Analyse operationalisieren. Um welche Kategorie es sich konkret handelt, wird während der Zuordnung beschrieben.

3. Schritt: Festlegung der Ausprägungen

Die Definition der Ausprägungen zu den Einschätzungsdimensionen ist ebenfalls bereits im Kategoriensystem von Peter Fiedler erfolgt. In seinem Raster legt Fiedler für jede der oben genannten Kategorien die Ausprägungen anhand der Skalenpunkte sachgemäß, unausgewogen, tendenziös sowie sachlich falsch fest.⁵²¹ Zu jeder dieser Skalenpunkte liefert er zudem

⁵¹⁹ Vgl. ebd., 30.

⁵²⁰ Vgl. MAYRING, Qualitative Inhaltsanalyse, 104.

⁵²¹ Vgl. FIEDLER, Judentum, 45.

Kategorienbeschreibungen, anhand derer das Untersuchungsmaterial zu bewerten ist.⁵²² So formuliert er beispielsweise zur Kategorie ‚Jüdische Herkunft Jesu‘:

„1. *Sachgemäß ist es, zu sagen,*

- a) daß Jesus Jude war und als Jude gelebt hat,
- b) daß sich Jesu menschliche Entwicklung – wie es die Evangelien noch erschließen lassen – in einer Familie vollzog, die den einfachen, toratreuen Juden Galiläas angehörte;
- c) daß darin Jesu Vertrautheit mit der heiligen Schrift und mit dem damaligen religiösen Leben seines Volkes gründet (z.B. Psalter als ‚Gebetbuch‘; Sabbat und Feste);
- d) daß diese ‚Sozialisation‘ auch während der öffentlichen Wirksamkeit Jesu in Geltung bleibt (z.B. Teilnahme am Synagogengottesdienst und an der Tempelwallfahrt, Zurückhaltung gegenüber Samaritanern und Heiden, auch wenn Jesus einzelnen half, die sich an ihn wandten).

Je nach dem Zusammenhang ist es

2. *unausgewogen* oder 3. *tendenziös*, wenn Aussagen von 1a-d außer Betracht gelassen werden.

4. *sachlich falsch*

sind von 1 a-d abweichende Aussagen.“⁵²³

4. Schritt: Definitionen, Ankerbeispiele und Kodierregeln

Dieser Schritt stellt den Kern der qualitativen Inhaltsanalyse dar.⁵²⁴ Fiedler liefert mit seinem Kategorienraster bereits die Definitionen der Kategorien, sodass es möglich ist, die Textbestandteile präzise einer Kategorie zuzuordnen und das Material nach der oben erläuterten Skala zu bewerten.

1. *Definition der Kategorien*

Die Daten, d.h. Textbestandteile der ausgewählten Lehrpläne und Schulbücher werden präzise einer Kategorie zugeordnet.

2. *Ankerbeispiele*

Nach Mayring werden als Beispiel für eine Kategorie präzise Textstellen angeführt. Diese Ankerbeispiele sind besonders aussagekräftig in Bezug auf den Kern einer Kategorie. In der vorliegenden Analyse dienen die Zitate der Textstellen aus den Lehrplänen und Schulbüchern als Ankerbeispiele für die Zuordnung zu einer Kategorie.

3. *Kodierregeln*

⁵²² Vgl. beispielsweise ebd., 50f.

⁵²³ Ebd., 63f.

⁵²⁴ Vgl. MAYRING, Qualitative Inhaltsanalyse, 49.

Bestehen Abgrenzungsprobleme zwischen Kategorien bzw. ist eine Zuordnung in das bestehende System nicht möglich, müssen Kodierregeln formuliert werden. Das bedeutet, die Zuordnungsentscheidung wird theoriegeleitet begründet.

5. Schritt: Fundstellenbezeichnung

In einem ersten Materialdurchgang werden alle Textstellen markiert, die mit dem Kategoriensystem von Fiedler bewertet werden können. Dabei ist auf die Definition der Auswertungseinheit zu achten.⁵²⁵

6. Schritt: Einschätzung

In diesem Schritt erfolgt die Einschätzung des Materials pro Auswertungseinheit anhand des Kategoriensystems von Peter Fiedler. Dabei werden besonders eindeutige Zuordnungen als Ankerbeispiele festgehalten, wohingegen bei Zuordnungsproblemen eine Entscheidung getroffen werden muss. Die jeweiligen Entscheidungskriterien werden als Kodierregeln formuliert. Es ist zu beachten, dass die Einschätzung nach bestimmten Vorannahmen geschieht, die dargelegt werden müssen, um die Regelgeleitetheit und somit die Güte der Analyse zu gewährleisten.⁵²⁶

7. Schritt: Überarbeitung

Die Überarbeitung des Kategoriensystems ist in der vorliegenden Analyse im Hinblick auf den neuralgischen Punkt des Verhältnisses Jesu zu Pharisäern im Anschluss an die Analyse vorgesehen. Probleme des Analyseinstrumentariums werden dabei benannt. Dies ist bei der deduktiven Anwendung eines Kategoriensystems ein Teil der Ergebnisaufbereitung, weshalb die Schritte 7 und 8 nicht strikt voneinander zu trennen sind.

8. Schritt: Ergebnisaufbereitung

Die Ergebnisaufbereitung erfolgt in drei Abschnitten. Im Abschnitt *a) Analyse* werden die Ergebnisse dargestellt, die durch die strikte Anwendung des Kategoriensystems von Fiedler gewonnen wurden. Der darauf folgende Abschnitt *b) Vergleich* bildet das Kernstück der Analyse in Bezug auf die Forschungsfrage, inwieweit sich die Darstellung des christlich-jüdischen Verhältnisses in ausgewählten Lehrplänen und Schulbüchern Deutschlands und Österreichs

⁵²⁵ Vgl. ebd., 104.

⁵²⁶ Vgl. ebd.

im Vergleich mit früheren Lehrplan- und Schulbuchanalysen verändert hat. Verglichen werden auf hermeneutische Weise ausgewählte aktuelle Lehrpläne des evangelischen und katholischen Religionsunterrichts in Deutschland und Österreich mit den Analyseergebnissen von Helga Kohler-Spiegel und Martin Rothgangel, deren Studien bereits erwähnt worden sind.

Eine Zusammenfassung der Ergebnisse aus der Analyse und dem Vergleich erfolgt im Abschnitt *c) Zusammenfassung*.

3.6 Der Analysekörper

Die Auswahl der Lehrpläne und Schulbücher insgesamt ist in erster Linie nach dem Kriterium der Vergleichbarkeit mit früheren Studien erfolgt. Somit fiel die Wahl auf die Lehrpläne für den evangelischen Religionsunterricht an Grund-, Haupt- und Realschulen sowie an Gymnasien aus Bayern, die bereits ausführlich zur Darstellung des christlich-jüdischen Verhältnisses von Martin Rothgangel analysiert wurden. Ebenso verhält es sich mit der Auswahl der Schulbuchreihen ‚Wegzeichen Religion‘ und ‚DA SEIN – Wege ins Leben‘, die auch heute noch in aktualisierter Auflage an Schulen in Bayern verwendet werden.

Die Lehrpläne in Niedersachsen wurden als weiteres Beispiel für Deutschland ausgewählt, da sie ebenfalls in vorherigen Studien bereits Untersuchungsgegenstand waren. Interessant ist in diesem Bundesland zudem die vollständig erfolgte Umstellung auf Kerncurricula, die im Hinblick auf die Analyse eine besondere Herausforderung darstellen, wie die nachfolgenden Ausführungen noch zeigen werden. In diesem Zusammenhang ist eine Analyse der Schulbuchreihe ‚Religion entdecken–verstehen–gestalten‘ besonders lohnenswert, da sie in enger Abstimmung auf die Lehrpläne konzipiert sind und somit die Vorgaben in den Kerncurricula konkretisieren. Zudem findet dieses Schulbuch großen Anklang in der Unterrichtspraxis und wird häufig an niedersächsischen Gymnasien verwendet. Ebenfalls verbreitet ist die Schulbuchreihe ‚Kursbuch Religion elementar‘ für Haupt- und Realschulen, weshalb diese ebenfalls für die Analyse ausgewählt wurde.

Darüber hinaus sind auch die österreichischen Lehrpläne und ein gängiges Schulbuch Gegenstand der Analyse. Diese sind deshalb interessant, weil sich Österreich im Jahr 1938 dem Deutschen Reich angeschlossen hat, die Aufarbeitung der Schuld an den nationalsozialistischen Verbrechen jedoch erst einige Jahrzehnte später als in Deutschland einsetzte. Daher stellt sich die Frage, wie mit der christlichen Mitverantwortung an der Schoah im Religionsunterricht umgegangen werden soll und das Judentum sowie das christlich-jüdische Verhältnis vor diesem Hintergrund in den Lehrplänen und dem betreffenden Schulbuch dargestellt ist.

Für die Hauptschule sowie die Unterstufe an allgemeinbildenden höheren Schulen findet das Schulbuch ‚REli+wir‘ für den evangelischen Religionsunterricht schulformübergreifend Verwendung, weshalb dieses Lehrmittel für die Analyse herangezogen worden ist. An österreichischen Gymnasien wird ebenfalls die Reihe ‚Religion entdecken–verstehen–gestalten‘ gebraucht, die sich lediglich in Bezug auf den Protestantismus in Österreich von der deut-

sehen Ausgabe unterscheidet. Somit sind die Analyseergebnisse der deutschen Ausgabe auch in Österreich interessant.

Grundsätzlich erfolgt der Vergleich mit den früheren Studien konfessionsübergreifend, da in Bezug auf antijüdische Vorurteile keine konfessionsbedingten Unterschiede zu erwarten sind. Der Vollständigkeit halber werden darüber hinaus ebenfalls die aktuellen Lehrpläne für den katholischen Religionsunterricht an Grund- bzw. Volksschulen und Gymnasien in Bayern und Niedersachsen sowie in Österreich in den Blick genommen, um auch hier Veränderungen festhalten zu können. Auf Unterschiede in den evangelischen und katholischen Lehrplänen wird bei Bedarf hingewiesen.

4 Analyse ausgewählter Lehrpläne in Deutschland

4.1 Bayern

4.1.1 Grundschule

Der Lehrplan für die Grundschule in Bayern umfasst sämtliche Fächer und wurde als Gesamtdokument im Juli 2000 vom Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus erlassen. In diesem Lehrplan sind zu jedem Themenbereich verbindliche Lernziele festgehalten, die durch ebenso bindende Inhaltsbereiche und Einzelinhalte operationalisiert sind. Dagegen sind die enthaltenen Hinweise zum Unterricht, wie Methoden oder Möglichkeiten der besonderen Förderung, als unverbindliche Anregungen zu verstehen. Zur Zeit der Analyse befinden sich die neuen Kerncurricula für Bayern in der Entwicklungsphase und sind demnach nicht Gegenstand der Untersuchung.

a) Analyse

Unter dem Themenbereich ‚Von Jesus hören – auf Jesus hören‘ formuliert der Lehrplan des evangelischen Religionsunterricht für die Jahrgangsstufe 1 zum Inhaltsbereich ‚Menschen begegnen Jesus‘ als Einzelinhalt: „Jesus kümmert sich um einsame und ausgestoßene Menschen (Mk 2,13–17).“⁵²⁷ Zwar verwendet der Lehrplan an der zitierten Textstelle nicht ausdrücklich den Begriff ‚Pharisäer‘, dennoch benennt er als Grundlage biblische Verse, die explizit Pharisäer als Kritiker der Ethik Jesu hinsichtlich seiner Zuwendung zu Sündern aufzuführen und damit den neuralgischen Punkt des Verhältnisses Jesu zu Pharisäern thematisieren. Aus diesem Grund gehört die oben zitierte Textstelle zur Auswertungseinheit und ist nach der Einschätzungsdimension ‚Jesus und (die) Pharisäer‘ im Kategoriensystem von Peter Fiedler zu bewerten.

Nach den dort aufgeführten inhaltlichen Beschreibungen der Ausprägungen ist die Darstellung des Verhältnisses Jesu zu Pharisäern in der oben zitierten Textstelle als tendenziös zu bewerten,⁵²⁸ denn daraus geht nicht ausdrücklich hervor,

⁵²⁷ Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hg.): Lehrplan für die Grundschule, München 2000, 60. [Lehrplan GS]

⁵²⁸ Diese Einschätzung ist durchaus zu hinterfragen, denn es ist nicht zu erwarten, dass die im nachfolgenden Zitat aufgeführten Gesichtspunkte insgesamt überhaupt in der Primarstufe behandelt werden können. Kapitel 8 der vorliegenden Arbeit greift diese Problematik auf.

- „a) daß die pharisäische Bewegung im NT weitgehend tendenziös dargestellt wird: pauschale Abqualifizierung [...], apologetische bzw. polemische (Ver-)Zeichnung [...]: darum sind Angriffe wie solche in MT 23 nicht einfach als historisch zu werten;
- b) daß zu einer sachgemäßen Beurteilung das pharisäische Selbstverständnis unter der Einbeziehung der Selbstkritik zu berücksichtigen ist (religiöse Erneuerungsbewegung: Heiligung Israels)
- c) daß es sich bei Auseinandersetzungen zwischen Pharisäern und Jesus (und noch dem frühen Judentum in Israel) zunächst um innerjüdische ‚Familienkonflikte‘ handelte;
- d) daß Jesus – von Johannes dem Täufer abgesehen – keiner Gruppe des damaligen Judentums so nahe stand wie der pharisäischen Bewegung [...];
- e) daß erst und nur unter der Anerkennung solcher geistiger Verwandtschaft Unterschiede ohne Gefahr einer Verfälschung festgestellt werden können, z.B.: Jesus sammelte nicht wie ein Gelehrter Schüler zum Torastudium um sich, sondern er zog mit Jüngern und Jüngerinnen um Land umher und verkündete in prophetischer Kritik an der Auslegung der Tora(praxis) seine Auslegung des Gotteswillens; [...].
- f) daß ein beachtlicher Unterschied in Jesu Zuwendung zu Menschen besteht, die allgemein als Sünder galten, was in der nachdrücklichen Akzentuierung des Gottesbildes durch Jesus gründet: Gott als der der menschlichen Schuld jeweils durch seine Barmherzigkeit schon zuvorgekommene; damit greift Jesus auf die prophetische Heilsverkündigung zurück: entsprechende Auffassungen in der pharisäisch-rabbinischen Überlieferung müssen beachtet werden.“⁵²⁹

Unter dem Themenbereich ‚Trauer erfahren – Osterfreude erleben‘ verdeutlicht der Inhaltsbereich ‚Jesus leidet und stirbt‘ mit den untergeordneten Einzelinhalten „Jesus hat nicht nur Freunde, viele ärgern sich über ihn und sind über das, was er sagt und tut, empört“⁵³⁰, sowie „Jesus wird gefangen genommen; er leidet und stirbt“⁵³¹, dass im Unterricht bei diesem Thema die Frage nach der Verantwortung für Jesu Tod gestellt werden muss. Damit thematisiert der genannte Inhaltsbereich implizit den neuralgischen Punkt der Verantwortung für Jesu Tod und gehört damit zur Auswertungseinheit. Die gleichnamige Einschätzungsdimension bietet zu diesem neuralgischen Punkt eine Bewertungsskala mit den bereits benannten Ausprägungen sowie den entsprechenden Kategoriendefinitionen. Fiedlers Kategorienraster zufolge sind

⁵²⁹ FIEDLER, Judentum, 65f.

⁵³⁰ Lehrplan GS, 61.

⁵³¹ Ebd.

die Ausführungen des Lehrplans zum Inhaltsbereich ‚Jesus leidet und stirbt‘ als tendenziös zu bewerten,⁵³² denn der Lehrplan berücksichtigt an dieser Stelle nicht ausdrücklich,

„ [...] a) daß die Passionsdarstellungen der Evangelien den Glauben bezeugen, daß sich in Jesu Leiden und Tod Gottes Heilswille verwirklicht:

b) daß sie aus diesem und anderen Gründen [...] ein sachgemäßes Urteil sehr erschweren;

c) daß die Hauptverantwortung beim römischen Statthalter Pontius Pilatus liegt, der Jesus – möglicherweise aufgrund eines Mißverständnisses seiner religiösen Zielsetzung – als politischer Auführer (‚Messiasprätendent‘) am Kreuz hinrichten ließ;

d) daß auf jüdischer Seite am ehesten Angehörige der sadduzäischen Führungsschicht in Jerusalem darauf hinarbeiten konnten, Jesus den Römern in die Hände zu spielen: etwa wegen eines Wortes über den Tempeluntergang oder auch wegen Jesu Wirkung im jüdischen Volk, das ein Eingreifen der Römer befürchten lassen konnte [...];

e) daß die Abhaltung eines Prozesses gegen Jesus (mit Verurteilung) durch den Hohen Rat bereits aufgrund der ungenauen, zum Teil irrtümlichen und voneinander abweichenden Angaben der evangelischen Passionsdarstellungen zweifelhaft ist;

[...]

g) daß pauschale Übertragungen von Verantwortung an Jesu Tod nicht nur auf Gruppen [...], sondern auch auf ‚die Juden‘ [...] insgesamt weder historisch noch theologisch gerechtfertigt werden können;

[...].⁵³³

Im Schuljahrgang 2 ist die Passion Jesu erneut als Unterrichtsgegenstand vorgesehen, nämlich unter dem Themenbereich ‚Einsamkeit erfahren – Zuversicht gewinnen‘. Unter dem Inhaltsbereich ‚Die Gemeinschaft zerbricht‘ ist der Einzelinhalt ‚Jesus wird vor dem Hohen Rat angeklagt und von Pilatus verurteilt; [...]‘⁵³⁴, aufgeführt. Auch diese Textstelle thematisiert die Frage nach der Verantwortung für Jesu Tod und gehört somit zur Auswertungseinheit. Sie ist nach Fiedlers Kategorienraster als unausgewogen zu bewerten, da die oben aufgeführten Aspekte a) c), d) und e) nicht unzweifelhaft deutlich werden.⁵³⁵ Jedoch können die Lehrplaninhalte an dieser Stelle nicht als tendenziös bewertet werden, da ‚den Juden‘ nicht pauschal die

⁵³² Auch diese Einschätzung ist zu hinterfragen. Es bleibt zu diskutieren, welche Aspekte der Verantwortung für Jesu Tod im Unterricht der Primarstufe behandelt werden können und sollen. Dies ist allerdings aufgrund des begrenzten Rahmens in dieser Dissertation nicht zu leisten und obliegt daher weiteren Forschungsarbeiten. Berührungspunkte mit dem neuralgischen Thema ‚Verhältnis Jesu zu Pharisäern‘, das in Kapitel 8 der vorliegenden Arbeit diskutiert wird, sind aber in diesem Zusammenhang berücksichtigt.

⁵³³ FIEDLER, Judentum, 68f.

⁵³⁴ Lehrplan GS, 68.

⁵³⁵ Vgl. FIEDLER, Judentum, 68 f.

Verantwortung zugesprochen wird. Dieser Aspekt muss nach Fiedler für eine tendenziöse Bewertung vorkommen.⁵³⁶

Der Themenbereich ‚Gewissheit gewinnen – Nachfolge wagen‘ in Jahrgangsstufe 3 beinhaltet verschiedene neuralgische Punkte, weshalb die Inhalte nach unterschiedlichen Einschätzungsdimensionen zu beurteilen sind. Eine Unterscheidung zwischen Kodier- und Kontexteinheit ist folglich an dieser Stelle empfehlenswert.

Die Einzelinhalte ‚Petrus ist überzeugt: Dieser Jesus ist der erwartete Messias (Mt 16,13–18); die Ereignisse im Vorhof des Tempels bestärken ihn darin (Mk 11,15–19)‘⁵³⁷, sowie ‚Erfahren wie Petrus zu der Gewissheit kommt, dass Jesus der verheißene Messias ist und wie er in der Nachfolge Jesu eine neue Aufgabe bekommt [...] Der Auferstandene erneuert die Beziehung zu Petrus; er überträgt ihm die Verantwortung für die neue Gemeinschaft derer, die an Jesus als den von Gott verheißenen Messias glauben (Joh 21)‘⁵³⁸, thematisieren den neuralgischen Punkt einer angemessenen christlich-jüdischen Verhältnisbestimmung. Der gesamte Themenbereich ist als Kontexteinheit nach der Einschätzungsdimension ‚Ostern (Christusglaube)‘ zu bewerten, da der Messiasglaube des Petrus im Mittelpunkt dieser Einheit steht, illustrieren diese Zuordnung.

Nach Fiedlers Kategoriensystem sind die Darstellungen des genannten Themenbereichs als sachgemäß zu beurteilen. Der Lehrplan bringt den Messiasglauben mit Jesu Wirken sowie seiner Auferstehung in Verbindung und verdeutlicht damit, dass die ersten Zeugen – konkret ist das an dieser Stelle Petrus – das Osterereignis in ihrem jüdischen Horizont gedeutet haben.⁵³⁹ Somit ist die bei Fiedler aufgeführte Kategoriendefinition ‚*1. Sachgemäß ist es, zu sagen, a) daß das Osterereignis eine Erfahrung war, die jüdischen Anhängern und Gegnern Jesu zuteil wurde: [...]*‘⁵⁴⁰, ausreichend berücksichtigt, sodass die Bedingung für eine unausgewogene Beurteilung nicht erfüllt wird.

Ebenso wird unter dem Themenbereich ‚Gewissheit gewinnen – Nachfolge wagen‘ noch einmal Jesu Passion zum Unterrichtsthema. Unter dem Inhaltsbereich ‚Wandlungen im Messias-Bild des Petrus‘ werden die Einzelinhalte ‚Jesus wird nach der Feier des Abendmahls von

⁵³⁶ Vgl. ebd., 69.

⁵³⁷ Lehrplan GS, 163.

⁵³⁸ Ebd.

⁵³⁹ Vgl. ebd.

⁵⁴⁰ FIEDLER, Judentum, 73.

seinen Gegnern gefangen genommen und angeklagt (Mk 14,32–65 in Auswahl)⁵⁴¹, sowie „Petrus muss erleben, wie Jesus zu Pilatus gebracht, verspottet und gekreuzigt wird“⁵⁴², genannt. Diese Einzelinhalte illustrieren, dass die Frage nach der Verantwortung für Jesu Tod Thema ist und sie demzufolge als separate Kodiereinheit nach der Einschätzungsdimension ‚Verantwortung für Jesu Tod‘ zu bewerten sind. Dem Kategorienraster Fiedlers zufolge sind die genannten Daten unter diesem Themenbereich als sachgemäß zu beurteilen, da der Einzelinhalt „Petrus muss erleben, wie Jesus zu Pilatus gebracht, verspottet und gekreuzigt wird“⁵⁴³, die Hauptverantwortung für Jesu Tod Pontius Pilatus zuschreibt.⁵⁴⁴

Unter dem Themenbereich ‚Juden und ihren Glauben verstehen lernen‘ sieht der Lehrplan ebenfalls in Jahrgangsstufe 3 die Wurzel des Christentums im Judentum als Unterrichtsgegenstand vor. Hier wird folglich der neuralgische Punkt einer angemessenen Verhältnisbestimmung zwischen Judentum und Christentum angesprochen. Allerdings muss die Bewertung dieses Themenbereichs nach unterschiedlichen Einschätzungsdimensionen vorgenommen werden, da er unterschiedliche Aspekte beinhaltet, die aber alle denselben neuralgischen Punkt berühren.

Aus den Lernzielformulierungen zu diesem Themenbereich liegt zunächst die Textstelle „Jesus von Nazareth begegnet den Schülerinnen und Schülern als der Jude, dessen Leben und Lehre, dessen Leidensweg und Auferweckung von den Toten das Fundament des christlichen Glaubens bilden“⁵⁴⁵, der Analyse zugrunde.

Fiedler zufolge werden Textstellen der Einschätzungsdimension ‚Jüdische Herkunft Jesu‘ zugeordnet, wenn keine nähere Differenzierung in Bezug auf Jesu Wirken, seine Ethik sowie sein Verhältnis zu Pharisäern möglich ist.⁵⁴⁶ Da der Lehrplan zu diesen Aspekten keine weiteren Ausführungen beinhaltet, Jesu Leben und Lehre als Jude aber thematisiert, erfolgt die Bewertung nach der genannten Einschätzungsdimension. Demzufolge sind Aussagen als sachgemäß zu beurteilen, wenn sie folgende Aspekte beinhalten:

- „a) daß Jesus Jude war und als Jude gelebt hat;
- b) daß sich Jesu menschliche Entwicklung – wie es die Evangelien noch erschließen lassen – in einer Familie vollzog, die den einfachen, toratreuen Juden Galiläas angehörte;

⁵⁴¹ Lehrplan GS, 163.

⁵⁴² Ebd.

⁵⁴³ Ebd.

⁵⁴⁴ Vgl. FIEDLER, Judentum, 68f.

⁵⁴⁵ Lehrplan GS, 164.

⁵⁴⁶ Vgl. FIEDLER, Judentum, 41.

- c) daß darin Jesu Vertrautheit mit der heiligen Schrift und mit dem damaligen religiösen Leben seines Volkes gründet (z.B. Psalter als ‚Gebetbuch‘; Sabbat und Feste);
- d) daß diese ‚Sozialisation‘ auch während der öffentlichen Wirksamkeit Jesu in Geltung bleibt (z.B. Teilnahme am Synagogengottesdienst und an der Tempelwallfahrt; Zurückhaltung gegenüber Samaritanern und Heiden, auch wenn Jesus einzelnen half, die sich an ihn wandten).⁵⁴⁷

Die genannte Textstelle ist demnach als sachgemäß zu bewerten, obwohl sie lediglich den oben aufgeführten Aspekt a) beinhaltet. Denn nach Fiedlers Definition ist eine Darstellung erst dann als unausgewogen zu beurteilen, wenn alle zitierten Aspekte unberücksichtigt bleiben.⁵⁴⁸

Ebenso sind die Einzelinhalte aus den Inhaltsbereichen ‚Begegnung mit dem Judentum‘ sowie ‚Gemeinsamkeiten zwischen Juden und Christen‘ zu analysieren, da hier der neuralgische Punkt einer angemessenen christlich-jüdischen Verhältnisbestimmung angesprochen wird. Die Bewertung dieser Textstellen erfolgt nach den Einschätzungsdimensionen unter der Kategorie ‚Wurzel des Christentums im Judentum‘, nämlich ‚Gottesglaube‘ und ‚Gottesdienst / Liturgie‘, da die Gemeinsamkeiten zwischen Judentum und Christentum den Lehrplaninhalten zufolge ausdrücklich Unterrichtsgegenstand sein sollen. Die Einzelinhalte „In Geschichten, z.B. von Noah, Abraham, Jakob und Josef wird von Gottes Handeln mit den Menschen erzählt“⁵⁴⁹, sowie „Juden und Christen bekennen, dass Gott alles Leben geschaffen hat und erhalten will“⁵⁵⁰, sind der Einschätzungsdimension ‚Gottesglaube‘ zuzuordnen. Nach Fiedlers Definitionen sind die genannten Textstellen als sachgemäß zu bewerten, da „die Verwurzelung und bleibende Übereinstimmung“⁵⁵¹ hinsichtlich des Gottesglaubens unter verschiedenen Aspekten, z.B. Offenbarung Gottes in der Geschichte, Glaube an Gott als Schöpfer und Erhalter der Welt und Menschen, oder auch Glaube an den Gott der Liebe, zur Geltung kommt.⁵⁵²

Der Lehrplan benennt als weitere Gemeinsamkeit zwischen Judentum und Christentum in den Einzelinhalten explizit die Psalmen als eine Ausdrucksform des Glaubens.⁵⁵³ Diese Textstelle ist nach der Einschätzungsdimension ‚Gottesdienst / Liturgie‘ zu analysieren. Danach sind die

⁵⁴⁷ Ebd., 63.

⁵⁴⁸ Vgl. ebd., 63 f.

⁵⁴⁹ Lehrplan GS, 164.

⁵⁵⁰ Ebd.

⁵⁵¹ FIEDLER, Judentum, 69.

⁵⁵² Vgl. ebd., 69f.

⁵⁵³ Vgl. Lehrplan GS, 164.

Ausführungen des Lehrplans als sachgemäß zu bewerten, da an dieser Stelle „die Verwurzelung und die Verbindungslinien herausgearbeitet“⁵⁵⁴ werden.

Zu der Einschätzungsdimension ‚Gottesdienst / Liturgie‘ gehören auch die Themen Sabbat und Synagoge bzw. Synagogengottesdienst, die der Lehrplan allerdings nicht explizit als eine Gemeinsamkeit zwischen Judentum und Christentum benennt, sondern unter den Elementen des jüdischen Glaubens ohne Bezug zum Christentum aufführt.⁵⁵⁵ Da an dieser Stelle explizit weder eine Verwurzelung noch Verbindungslinien zwischen Judentum und Christentum benannt sind, müssen die betreffenden Textstellen als unausgewogen beurteilt werden.⁵⁵⁶ Diese Lehrplaninhalte werden nicht als tendenziös bewertet, weil der Kontext der analysierten Textstelle nicht darauf schließen lässt, dass durch die Darstellung ein gegenteiliger Eindruck zur Verwurzelung zwischen Judentum und Christentum bezüglich Sabbat und Synagogengottesdienst entsteht.⁵⁵⁷

Im Schuljahrgang 4 ist die Exoduserzählung zentraler Gegenstand des Themenbereiches ‚Sich nach Freiheit sehnen – Freiheit erleben‘. In den Vorschlägen zur Umsetzung dieses Themas im Unterricht sind auch das gegenwärtige Passahfest sowie die besondere Bedeutung des Sinaibundes für das Volk Israel aufgeführt.⁵⁵⁸ Diese Ausführungen lassen darauf schließen, dass die Bedeutung der Exoduserzählung für das jüdische Selbstverständnis thematisiert werden soll. Ebenso soll diese Erzählung in ihrer lebensweltlichen Bedeutung für christliche Schülerinnen und Schüler, nämlich unter dem Aspekt des befreienden Handelns Gottes im Leben der Glaubenden, Unterrichtsgegenstand sein.⁵⁵⁹ Somit steht die christliche Deutung des Exodusgeschehens dem jüdischen Selbstverständnis gegenüber. Die bleibende Erwählung Israels im Horizont des Christusgeschehens bleibt dabei allerdings unerwähnt. Dadurch beinhaltet dieser Themenbereich den neuralgischen Punkt einer angemessenen Verhältnisbestimmung zwischen Judentum und Christentum und ist somit zur Auswertungseinheit zu zählen.

Die Einschätzungsdimension ‚Bund‘ operationalisiert das Thema der bleibenden Erwählung Israels für die Beurteilung. Danach sind die Inhalte dieses Themenbereichs als tendenziös zu bewerten, da ausgeklammert wird,

⁵⁵⁴ FIEDLER, Judentum, 71.

⁵⁵⁵ Vgl. Lehrplan GS, 164.

⁵⁵⁶ Vgl. FIEDLER, Judentum, 71.

⁵⁵⁷ Vgl. ebd.

⁵⁵⁸ Vgl. Lehrplan GS, 231.

⁵⁵⁹ Vgl. ebd.

„b) daß Gottes Erwählung, also auch die noch unerfüllten Heilszusagen, für Israel und somit für das heutige Judentum nicht hinfällig geworden sind, und daß sie auch durch den Ungehorsam des Volkes („Bundesbruch“) bzw. einzelner darin nicht hinfällig geworden sind oder hinfällig gemacht werden können (auch Jer 31 gilt zuerst und noch immer für Israel); [...]“⁵⁶⁰

Ebenso spricht der Lehrplan den neuralgischen Punkt des christlich-jüdischen Verhältnisses mit dem Wahlthema ‚Paulus – Vom guten Geist Gottes bewegt‘ an, weshalb die dazugehörigen Inhalte ebenfalls zur Auswertungseinheit zu zählen sind.⁵⁶¹ Da bezüglich der Darstellung des Judentums bei diesem Thema das Verhältnis des Paulus zum Judentum eine zentrale Stellung einnimmt, erfolgt die Bewertung nach der Einschätzungsdimension ‚Verhältnis Paulus – Judentum‘. Demzufolge ist die Darstellung des Lehrplans als tendenziös zu bewerten, da zwar Verse aus der Apostelgeschichte und den Paulusbriefen als biblische Grundlage angegeben sind, die bei Fiedler genannten Aspekte allerdings nicht berücksichtigt werden.⁵⁶² Zwar sollen die Schülerinnen und Schüler die „Veränderungen und die neuen Sichtweisen im Leben des Paulus ausdrücken“⁵⁶³, doch wird beispielsweise nicht deutlich, dass „Apg 21,23–26 Paulus als toratreuen Juden darstellt“⁵⁶⁴ oder auch, dass die Einwände und Vorbehalte der ‚Judaisten‘ ebenso gewürdigt werden sollten.⁵⁶⁵

b) Vergleich

In seiner erstmals 1995 veröffentlichten Analyse für den evangelischen Religionsunterricht stellt Martin Rothgangel fest, dass der Lehrplan für die bayerische Grundschule das Judentum als Thema in Jahrgangsstufe 3 als alternative Wahlmöglichkeit zum Unterrichtsgegenstand ‚Muslime‘ vorsieht.⁵⁶⁶ Die Darstellung dieses Themas bewertet Rothgangel als sachgemäß, da Jesu Judesein behandelt wird und das Judentum in seinem Selbstverständnis zur Geltung kommt.⁵⁶⁷ Zudem stellt er positiv heraus, dass das Judentum anhand von Sabbat und Synagoge als gegenwärtig lebendige und eigenständige Religion Unterrichtsgegenstand ist.⁵⁶⁸ Darüber hinaus thematisiert der Lehrplan für die bayerische Grundschule aus dem Jahr 1993 das

⁵⁶⁰ FIEDLER, Judentum, 49.

⁵⁶¹ Vgl. Lehrplan GS, 235.

⁵⁶² Vgl. FIEDLER, Judentum, 79f.

⁵⁶³ Lehrplan GS, 235.

⁵⁶⁴ FIEDLER, Judentum, 79.

⁵⁶⁵ Vgl. ebd.

⁵⁶⁶ Vgl. ROTHGANGEL, Antisemitismus, 135.

⁵⁶⁷ Vgl. ebd.

⁵⁶⁸ Vgl. ebd.

christlich-jüdische Verhältnis, indem die Gemeinsamkeiten der beiden Religionen herausgestellt werden, was der Autor ebenfalls als positiv bewertet.⁵⁶⁹

Dahingegen beurteilt er als negativ, dass dieser Lehrplan zwar aufführt, die Wurzel des Christentums im Judentum werde in jedem Jahrgang der Grundschule thematisiert, dies jedoch nicht umgesetzt ist.⁵⁷⁰ In den Jahrgangsstufen 1, 2 und 4 ist die Verwurzelung überhaupt nicht aufgeführt, in Jahrgangsstufe 3 ist sie trotz ihrer zugesagten Bedeutsamkeit lediglich ein Wahlthema.⁵⁷¹

Im Vergleich mit dem zurzeit gültigen Lehrplan lässt sich erheben, dass das Judentum gegenwärtig nicht mehr als Wahl- sondern als Pflichtthema in Schuljahrgang 3 unter dem Themenbereich ‚Juden und ihren Glauben verstehen lernen‘ vorgesehen ist.⁵⁷² Somit wird gewährleistet, dass die Wurzel des Christentums im Judentum Unterrichtsgegenstand ist. Dies ist als eine positive Entwicklung festzuhalten.

In der Lernzielformulierung sowie bei den Inhalten zu Sabbat und Synagoge sind zwischen den beiden Lehrplänen enge Parallelen festzustellen. So formuliert auch der aktuelle Lehrplan bezüglich der Lernziele, wie in Abschnitt a) bereits aufgeführt wurde, dass Jesus von Nazareth „als der Jude, dessen Leben und Lehre, dessen Leidensweg und Auferweckung von den Toten das Fundament des christlichen Glaubens ist.“⁵⁷³ Ebenso wird im zurzeit zugelassenen Lehrplan unter dem Inhaltsbereich ‚Begegnung mit dem Judentum‘ das Judentum unter anderem anhand der Themen Sabbat und Synagoge in der Gegenwart als eigenständige Religion behandelt.⁵⁷⁴ Diese Inhalte wurden folglich beibehalten.

Allerdings ist die vorliegende Analyse zu dem Ergebnis gelangt, dass die Einzelinhalte zu Sabbat und Synagoge nach Fiedlers Kategoriensystem als unausgewogen zu bewerten sind, da die Verwurzelung und die Verbindungslinien zum christlichen Sonntag und dem christlichen Wortgottesdienst nicht herausgearbeitet werden. Ob diese Verwurzelung im Lehrplan aus dem Jahr 1993 herausgestellt wird, erwähnt die betreffende Analyse nicht. Aufgrund der inhaltlichen Parallelen ist jedoch zu vermuten, dass dieser Aspekt in diesem Lehrplan nicht bedacht ist, sodass diesbezüglich im Vergleich mit dem aktuellen Lehrplan nach wie vor Nachbesserungsbedarf besteht.

⁵⁶⁹ Vgl. ebd.

⁵⁷⁰ Vgl. ebd., 136.

⁵⁷¹ Vgl. ebd.

⁵⁷² Vgl. Lehrplan GS, 164.

⁵⁷³ Ebd.; ROTHGANGEL, Antisemitismus, 135.

⁵⁷⁴ Vgl. Lehrplan GS, 164.

Der zurzeit aktuelle Lehrplan für die bayerischen Grundschulen führt ebenso wie der Lehrplan aus dem Jahr 1993 Jesu Judesein lediglich unter dem Themenbereich Judentum an, nicht jedoch beispielsweise in Schuljahrgang 1 unter dem Themenbereich ‚Von Jesus hören – auf Jesus hören‘, in dem Jesus von Nazareth zum ersten Mal in der Grundschule behandelt wird.⁵⁷⁵ Der Kritikpunkt der früheren Analyse besteht folglich noch weiterhin.

Bezüglich des Themas ‚Exodus‘ in der 4. Klassenstufe beurteilt Rothgangel in seiner Analyse die Darstellung als sachgemäß, da das Exodusgeschehen deutlich mit der Befreiung Israels aus der Knechtschaft in Ägypten in Verbindung gebracht wird. Ebenso als sachgemäß bewertet er den Verweis auf das Passahfest, bei dem Jüdinnen und Juden auch heute noch dieser Befreiung gedenken.⁵⁷⁶

Es finden sich auch bei diesem Thema enge inhaltliche Parallelen zwischen dem Lehrplan aus dem Jahr 1993 und dem zurzeit zugelassenen. Erfolgt die Beurteilung der aktuellen Lehrplaninhalte diesbezüglich nach der Einschätzungsdimension ‚Exodus‘, so sind diese ebenfalls als sachgemäß einzustufen.⁵⁷⁷ In dieser Perspektive ist die positive Darstellung also beibehalten worden. Allerdings können dieselben Inhalte auch nach der Einschätzungsdimension ‚Bund‘ bewertet werden, wie die vorliegende Studie im vorangegangenen Abschnitt a) ausführt. An dieser Stelle kommt es folglich im Vergleich mit der früheren Untersuchung zu unterschiedlichen Beurteilungen, da die Inhalte nach verschiedenen Einschätzungsdimensionen bewertet worden sind. Aufgrund der inhaltlichen Parallelen lässt sich aber auch hier vermuten, dass das christlich-jüdische Verhältnis im Zusammenhang mit der Exoduserzählung im Lehrplan aus dem Jahr 1993 nicht thematisiert ist, weshalb diesbezüglich Nachbesserungsbedarf besteht.

Helga Kohler-Spiegel analysierte mit dem Kategoriensystem von Peter Fiedler Lehrpläne für den katholischen Religionsunterricht in Bayern aus dem Jahr 1979. Sie stellte fest, dass die Bibel nach dem damaligen Lehrplan im zweiten Schuljahrgang als ein heiliges Buch des Christentums eingeführt werden sollte, ohne Bezug auf das Judentum zu nehmen.⁵⁷⁸ Ebenso verfährt der Lehrplan mit den alttestamentlichen Erzählungen, die im dritten und vierten Schuljahrgang behandelt werden sollen, wie Kohler-Spiegel feststellte.⁵⁷⁹ Die Verantwortung

⁵⁷⁵ Vgl. Lehrplan GS, 60.

⁵⁷⁶ Vgl. ROTHGANGEL, Antisemitismus, 136.

⁵⁷⁷ Vgl. FIEDLER, Judentum, 52.

⁵⁷⁸ Vgl. KOHLER-SPIEGEL, Geschwister, 293.

⁵⁷⁹ Vgl. ebd.

für Jesu Tod ist in dem genannten Lehrplan in der zweiten Schulstufe vorgesehen. Hier zeige sich der Autorin zufolge deutliche antijüdische Polemik.⁵⁸⁰ So gibt der Lehrplan an, der Hohe Priester wolle den Tod Jesu, weil er ihn für einen Feind des Volkes sowie für einen Gotteslästerer halte, und Pilatus verurteile Jesus, da er Angst vor ‚den Juden‘ empfinde.⁵⁸¹

Eine positivere Tendenz ist nach Kohler-Spiegel im Lehrplan für den dritten Jahrgang festzustellen, denn hier ist vorgesehen, die Wurzel der Eucharistie im Passahfest zu thematisieren. Darüber hinaus sollen Lehrkräfte in der vierten Klasse das Judentum als eigenständige Religion behandeln und ebenso die Nähe von Nichtchristen zu Gott erwähnen.⁵⁸²

Da Helga Kohler-Spiegel ihre Analyse aus der katholischen Perspektive vorgenommen hat, bietet es sich an, im Folgenden darzulegen, inwieweit sich die Darstellung des Judentums hinsichtlich der von ihr genannten Kritikpunkte in dem aktuellen Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht verändert hat. Anschließend erfolgt dann ein Vergleich mit den Inhalten des zurzeit gültigen Lehrplans für den evangelischen Religionsunterricht. Lassen sich bei diesem Vergleich über die von Kohler-Spiegel aufgeführten Kritikpunkte hinaus weitere Unterschiede feststellen, so werden diese ebenfalls benannt.

Im zurzeit gültigen Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht in Bayern ist nicht vorgesehen, eigens in das Alte Testament als die Heilige Schrift des gegenwärtigen Judentums einzuführen, sondern es sind einzelne alttestamentliche Texte Unterrichtsgegenstand, allerdings allein in christlicher Deutung ohne Bezug zum Judentum.⁵⁸³ Dieser Kritikpunkt bleibt folglich bestehen. Allerdings ist diesbezüglich eine positive Veränderung festzustellen, denn im aktuellen Lehrplan ist ein gesonderter Themenbereich zum Judentum sowie der Verwurzelung zwischen Judentum und Christentum vorgesehen, nämlich ‚Jüdischem Glauben begegnen‘.⁵⁸⁴ Die Lernzielformulierungen führen aus, dass Schülerinnen und Schüler sich der Verwurzelung des Christentums im Judentum zu wenig bewusst sind, obwohl sie bereits viele biblische Geschichten kennen. Daher sollen die oben benannten alttestamentlichen Erzählungen unter diesem Themenbereich als jüdische Wurzel des christlichen Glaubens behandelt werden.⁵⁸⁵ Fraglich bleibt jedoch an dieser Stelle, weshalb der Lehrplan die erwähnten alttes-

⁵⁸⁰ Vgl. ebd., 293f.

⁵⁸¹ Vgl. ebd., 294.

⁵⁸² Vgl. ebd.

⁵⁸³ Vgl. beispielsweise Jesaja im Zusammenhang mit Advent (Lehrplan GS, 55).

⁵⁸⁴ Vgl. Lehrplan GS, 150 f.

⁵⁸⁵ Vgl. ebd.

tamentlichen Geschichten lediglich in christlicher Perspektive einführt und nicht von vornherein den Horizont des jüdischen Selbstverständnisses einbezieht.

Die offenkundige antijüdische Polemik, die Kohler-Spiegel beim Thema Passion im zweiten Schuljahr festgestellt hat, ist im zurzeit gültigen Lehrplan nicht mehr zu finden. Statt konkret Schuldige sowie Handlungsmotive zu benennen, erwähnt der aktuelle Lehrplan lediglich, dass „Mächtige[n]“⁵⁸⁶ Jesus angeklagt und zum Tode verurteilt haben. Darin liegt ein Unterschied zum Lehrplan für den evangelischen Religionsunterricht, hier sind nämlich konkret der Hohe Rat und Pilatus als Verantwortliche genannt.⁵⁸⁷ Vermutlich wurde diese schwammige Formulierung im Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht gewählt, um eine direkte antijüdische Polemik, wie sie in dem Lehrplan aus dem Jahr 1979 beinhaltet ist, zu vermeiden.

Die positiveren Tendenzen, die Helga Kohler-Spiegel erhoben hat, führt der aktuelle Lehrplan in anderen Kontexten auf. So ist das Passahfest als Unterrichtsgegenstand integriert in den Themenbereich ‚Jüdischem Glauben begegnen‘, wobei kein Vergleich zur Eucharistie gezogen wird.⁵⁸⁸ Hierbei ist die Verwurzelung der Eucharistie im Passahfest als positiver Aspekt verloren gegangen. Die Darstellung des Judentums als eigenständige Religion, die Kohler-Spiegel positiv hervorgehoben hat, findet sich allerdings unter diesem Themenbereich wieder.⁵⁸⁹

Im Vergleich der Lehrpläne für den katholischen und den evangelischen Religionsunterricht ist festzustellen, dass im Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht neben der – oben bereits genannten – vagen Formulierung hinsichtlich der Verantwortung für Jesu Tod, das Passahfest zweimal als Unterrichtsgegenstand thematisiert wird. Neben dem inhaltlich eng an den Lehrplan für den evangelischen Religionsunterricht angelehnten Themenbereich ‚Von Gott in die Freiheit geführt‘ ist das Passahfest Inhalt unter dem Themenbereich ‚Jüdischem Glauben begegnen‘. Es ist fraglich, weshalb der Lehrplan für den evangelischen Religionsunterricht das Passahfest nicht in den Themenbereich zum Judentum als konstituierendes Element des jüdischen Glaubens aufgenommen hat. Hierin liegt eine deutliche Schwäche gegenüber dem Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht.

⁵⁸⁶ Ebd., 56.

⁵⁸⁷ Vgl. ebd.

⁵⁸⁸ Vgl. Lehrplan GS, 150 f.

⁵⁸⁹ Vgl. ebd., 151.

c) Zusammenfassung

In diesem Lehrplan ist die Verwurzelung des Christentums im Judentum lediglich unter dem spezifischen Wahlthema ‚Judentum‘ Gegenstand des Unterrichts. Bereits Martin Rothgangel hat dies in seiner Analyse des Lehrplans von 1993 kritisiert. Außerdem werden im zurzeit gültigen Lehrplan alttestamentliche Texte nicht in jüdischem Horizont gedeutet, was ebenfalls zur angemessenen Würdigung des Judentums als Wurzelgrund des christlichen Glaubens beitragen könnte. Dies bemängelte bereits Helga Kohler-Spiegel und auch im aktuellen Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht sind diesbezüglich keine Nachbesserungen festzustellen.

Im zurzeit aktuellen Lehrplan für den evangelischen Religionsunterricht ist das Judentum nicht mehr als Wahl- sondern als Pflichtthema vorgesehen. Dies ist eine wichtige Veränderung hinsichtlich der Kritik Rothgangers. Die Inhalte zu diesem Thema sind im Vergleich mit dem Lehrplan von 1993 weitgehend beibehalten worden, sodass beide Analysen die Darstellung des Judentums insgesamt als sachgemäß beurteilen. Lediglich im Hinblick auf Sabbat und Synagoge sowie die Exoduserzählung besteht Nachbesserungsbedarf. So sind im Zusammenhang mit Sabbat und Synagoge die Verbindungslinien zum christlichen Sonntag und Wortgottesdienst herauszustellen und beim Thema Exodus ist zu erwähnen, dass Gottes Bund mit seinem Volk Israel weiterhin ungebrochen ist.

Zudem verdeutlicht die Analyse, dass im Hinblick auf die Verantwortlichen am Tod Jesu eine zunehmende Differenzierung je Schulstufe festzustellen ist. Eine sachgemäße Darstellung liegt demnach erst in Klasse 3 vor.

Im aktuellen Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht hingegen ist die von Helga Kohler-Spiegel bemängelte antijüdische Polemik ersetzt durch eine vage Formulierung in Bezug auf die Verantwortlichen für Jesu Tod, der es aber an inhaltlicher Differenzierung mangelt. Aus diesem Grund kann die Darstellung im Gegensatz zum evangelischen Lehrplan nicht als sachgemäß bewertet werden.

Abschließend bleibt noch zu konstatieren, dass der Begriff ‚Pharisäer‘ im gesamten Lehrplan für den evangelischen Religionsunterricht nicht genannt wird, obwohl bereits in Schuljahrgang 1 im Zusammenhang mit der Ethik Jesu Verse aus der Bibel behandelt werden sollen, in denen explizit Pharisäer als Kritiker Jesus auftauchen. Nach Fiedler ist diese Leerstelle als

tendenziös zu bewerten, doch es ist fraglich, ob diese Beurteilung tatsächlich angemessen ist. Kapitel 8 und 9 widmen sich eingehender dieser Problematik.

4.1.2 Haupt- bzw. Mittelschule

Den Lehrplan für den evangelischen Religionsunterricht an Haupt- bzw. Mittelschulen in Bayern, der im Jahr 2004 zugelassen wurde, findet man sowohl in regulärer Form als auch mit einem höheren Anforderungsniveau. Letzterer gilt für den sogenannten ‚Mittleren-Reife-Zug‘, in dessen Rahmen Schülerinnen und Schüler freiwillig die 10. Klassenstufe besuchen können, um einen mittleren Schulabschluss zu erreichen. Der Fokus liegt auf der Bewertung des regulären Lehrplans, da nur wenige inhaltliche Unterschiede festzustellen sind. Wenn Differenzen auszumachen sind, werden diese gesondert bewertet.

a) Analyse

Zur Auswertungseinheit zählt in Jahrgangsstufe 5 der Themenbereich ‚Jüdisches Leben – Zeit und Umwelt Jesu‘⁵⁹⁰ mit den zugehörigen Inhaltsbereichen und Einzelinhalten, da hier die neuralgischen Themen ‚Verhältnis Jesu zu Pharisäern‘ sowie ‚das jüdische Torverständnis‘ thematisiert werden. Unter dem Inhaltsbereich ‚Personen und Gruppen zur Zeit Jesu‘⁵⁹¹ führt der Lehrplan explizit den Begriff ‚Pharisäer‘ neben anderen religiösen Gruppierungen auf: ‚verschiedene Gruppierungen, wie sie im neuen Testament erscheinen, kennen lernen: Priesterschaft, Pharisäer, Schriftgelehrte [...]‘⁵⁹²

Daher ist diese Textstelle nach der Einschätzungsdimension ‚Jesus und (die) Pharisäer‘ bei Fiedler zu bewerten.

Danach können die betreffenden Inhalte der Ausprägung ‚sachgemäß‘ zugeordnet werden, da der Lehrplan sowohl die Person Jesus von Nazareth als auch die religiöse Gruppierung der Pharisäer im Horizont des zeitgenössischen Judentums darstellt. So formulieren die Lernziele: ‚Die historische Gestalt Jesu lebt im jüdischen Volk, seiner Tradition und Religion.‘⁵⁹³ Zudem führt der Lehrplan nach der Aufzählung verschiedener religiöser Gruppierungen den Einzelinhalt auf: ‚gemeinsame Hoffnung auf den Messias – unterschiedliche Konsequen-

⁵⁹⁰ Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hg.): Lehrpläne für die Hauptschule Jahrgangsstufen 5 bis 9, München 2004, 95. [Lehrplan HS]

⁵⁹¹ Ebd.

⁵⁹² Ebd.

⁵⁹³ Ebd.

zen“⁵⁹⁴. Somit ist deutlich, dass es sich bei Auseinandersetzungen um einen innerjüdischen ‚Familienkonflikt‘ handelt.⁵⁹⁵ Daher können die Inhalte nicht als unausgewogen oder gar tendenziös bewertet werden, obwohl die anderen in Fiedlers Kategoriensystem aufgeführten Aspekte fehlen.⁵⁹⁶

Die Ausführungen zur Tora unter dem Inhaltsbereich ‚Jüdische Religion‘ desselben Themenbereichs schneiden den neuralgischen Punkt des jüdischen Toraverständnisses an. So benennt der Lehrplan den Einzelinhalt: „die Bedeutung des Gesetzes im Leben der Juden (Sabbat, Speisegebote); Freude am Gesetz als Weg mit Gott zu leben“⁵⁹⁷. Die Einschätzungsdimension ‚Tora (jüdische Tradition)‘ in Fiedlers Kategoriensystem operationalisiert diesen neuralgischen Punkt hinsichtlich der bereits bekannten Ausprägungen. Danach sind die Inhalte als unausgewogen zu bewerten, denn es wird nicht beachtet,

„c) daß die Tora (als schriftliche und mündliche) eine lebendige Größe ist, indem Anwendungen für jeweils neue Lebenssituationen (durch schriftgelehrte Auslegung) daraus abgeleitet werden; die mündliche vor allem im Talmud überlieferte jüdische Lehrüberlieferung ist wie die schriftliche, die ‚fünf Bücher Moses‘, in einem langen Wachstumsprozess entstanden;
d) daß die Auslegung der Tora [sic!] und ihre Geltung im einzelnen durchaus umstritten sein kann (vgl. auch die Richtungen im heutigen Judentum); [...]“⁵⁹⁸

Die Bewertung ‚unausgewogen‘ bedeutet nach Fiedlers Definition, die Inhalte sind durchaus zutreffend, es fehlen jedoch Aspekte.⁵⁹⁹ Insbesondere in diesem konkreten Fall ist herauszustellen, dass die Tora durch die Betonung der Freude am ‚Gesetz‘ durchaus positiv dargestellt wird und somit auch sachgemäße Bewertungskriterien erfüllt sind, wie beispielsweise,

„b) daß die Tora deshalb für den Israeliten, also auch für den Juden von heute Geschenk Gottes, Zeichen der Erwählung, Anlaß zur Freude, Verpflichtung zur Treue darstellt; [...]“⁶⁰⁰

Der Themenbereich ‚Berufen zur Gemeinschaft – Der Weg des Paulus‘ in Klassenstufe 7 beinhaltet den neuralgischen Punkt einer angemessenen Verhältnisbestimmung zwischen Judentum und Christentum und gehört damit zur Auswertungseinheit. Dies wird deutlich an dem verpflichtenden Einzelinhalt „- Paulus findet zu einer neuen Gemeinschaft: Er wird von ei-

⁵⁹⁴ Ebd.

⁵⁹⁵ Vgl. FIEDLER, Judentum, 66.

⁵⁹⁶ Vgl. ebd.

⁵⁹⁷ Lehrplan HS, 95.

⁵⁹⁸ FIEDLER, Judentum, 50.

⁵⁹⁹ Vgl. ebd., 45.

⁶⁰⁰ Ebd., 50.

nem Verfolger zu einem Bekenner Christi (Apg 9, 1–25)⁶⁰¹ sowie an dem Wahlinhalt „Die Gemeinschaft wächst – neue Gemeinden entstehen; Paulus predigt von Jesus Christus, nimmt Leiden und Gefahren auf sich.“⁶⁰² Bei der Behandlung dieser Inhalte kommt im Zusammenhang mit Apg 9, 1–25 und 2 Kor 11, 24–33 auch die Frage nach dem Verhältnis des Paulus zum Judentum auf. Daher sind die betreffenden Inhalte nach der Einschätzungsdimension ‚Verhältnis Paulus – Judentum‘ zu analysieren.

Danach sind die genannten Einzelinhalte im Kontext mit den genannten Bibelversen als tendenziös zu beurteilen, da die bei Fiedler aufgeführten Aspekte nicht zur Sprache kommen.⁶⁰³ So erwähnt der Lehrplan beispielsweise nicht,

- „a) daß die Christuserfahrung den pharisäisch gebildeten Diasporajuden Paulus zur Unterstützung der zuvor von ihm bekämpften judenchristlichen Heidenmission bewog [...];
- e) daß Paulus mit der Bestreitung der Tora als Heilsweg (für Heiden!) keineswegs die Verbindlichkeit ihrer sittlichen Weisung aufhebt [...];
- g) daß das Paulus-Bild der Apostelgeschichte von den (ekklesiologischen) Interessen ihres Verfassers wesentlich geprägt ist; [...].
- h) daß die Apostelgeschichte die Missionspraxis des Paulus in engem – und auch positivem – Zusammenhang mit Synagogen in verschiedenen Orten der Diaspora darstellt; [...].“⁶⁰⁴

Da der Lehrplan biblische Textgrundlagen benennt, die ein negatives Bild vom Judentum evozieren und diese nicht mit weiteren Angaben relativiert, ist eine tendenziöse Bewertung in diesem konkreten Fall angebracht.

In Schuljahrgang 8 ist das Judentum erneut Unterrichtsgegenstand. Der Themenbereich ‚Einander besser verstehen – Glaube und Leben der Juden‘ knüpft an die Vorerfahrungen und Einstellungen der Schülerinnen und Schüler an, wie den Lernzielformulierungen zu entnehmen ist.⁶⁰⁵ Dies soll geschehen, indem der Religionsunterricht die Grundzüge der jüdischen Religion ebenso wie die Verwurzelung des Christentums im Judentum unter dem Inhaltsbereich ‚Miteinander verbunden – Gemeinsamkeiten im jüdischen und christlichen Glauben‘⁶⁰⁶ behandelt. Dieser Inhaltsbereich thematisiert grundsätzlich den neuralgischen Punkt einer angemessenen christlich-jüdischen Verhältnisbestimmung, weshalb er zu Auswertungseinheit gehört.

⁶⁰¹ Lehrplan HS, 200.

⁶⁰² Ebd.

⁶⁰³ Vgl. FIEDLER, Judentum, 80.

⁶⁰⁴ Ebd., 79.

⁶⁰⁵ Vgl. Lehrplan HS, 266.

⁶⁰⁶ Ebd., 267.

Allerdings berührt der Einzelinhalt „Altes Testament der christlichen Kirche – Heilige Schrift der Juden“⁶⁰⁷ auch das neuralgische Thema des Alten Testaments als Jüdische Bibel, das Fiedler mit der Einschätzungsdimension ‚Heilige Schrift‘ durch eine Bewertungsskala für die Analyse operationalisiert. Danach ist der zitierte Einzelinhalt als unausgewogen zu beurteilen, da die folgenden Aspekte nicht deutlich gemacht werden:

- „c) daß das Alte Testament wie das Neue Testament die eine Botschaft von Gottes Wirken zum Heil des Menschen beinhaltet und deshalb das gegenseitige Verhältnis nicht abwertend als dasjenige etwa von ‚Gesetz und Gnade/Evangelium‘ bestimmt werden kann;
- d) daß die Beschäftigung mit der heiligen Schrift und ihrer Auslegungstradition (besonders im Talmud) das Leben des Judentums prägt (Schriftstudium als Begegnung mit Gott, Lebensweisung);
- e) daß das Alte Testament als Wort Gottes auch den Christen sein eigenes Wort unverkürzt zu sagen hat (Israel als Gottes Volk; ‚Welthenftigkeit‘ des Glaubens und anderes mehr. [sic!]
- f) daß die von der jüdischen abweichende (ur)christliche Schrift (= Altes Testament)-Deutung auf dem Christusglauben beruht; [...]“⁶⁰⁸

Die Einzelinhalte „der Glaube an den einen Gott (z.B. 5 Mose 6,1–9, Dekalog, Gottes- und Nächstenliebe)“⁶⁰⁹ sowie „jüdisches Erbe im Christentum (z.B. Synagoge – Kirche, Passah – Abendmahl / Ostern, Sabbat – Sonntag)“⁶¹⁰ thematisieren ebenfalls das Verhältnis zwischen Christentum und Judentum. Auch deren Bewertung ist nach unterschiedlichen Einschätzungsdimensionen vorzunehmen.

Der erstgenannte Einzelinhalt ist nach der Einschätzungsdimension ‚Gottesglaube‘ bei Fiedler als sachgemäß zu beurteilen, da ausgesagt wird, dass „der christliche im alttestamentlich-jüdischen Gottesglauben wurzelt.“⁶¹¹ Nach der Einschätzungsdimension ‚Gottesdienst / Liturgie‘ ist der andere Einzelinhalt zu bewerten. Auch die dazu vorhandenen Darstellungen des Lehrplans gelten als sachgemäß, da hier ebenfalls bezüglich der Gesichtspunkte Feste, Halten des Sonntags sowie Wortgottesdienst (Synagogengottesdienst) die Verbindungslinien und die Verwurzelung herausgestellt werden.⁶¹²

Über das Wissen um die Verwurzelung des Christentums im Judentum hinaus, benennt der Lehrplan zudem das Lernziel, dass die Schülerinnen und Schüler „eine offene Haltung zu

⁶⁰⁷ Ebd.

⁶⁰⁸ FIEDLER, Judentum, 72.

⁶⁰⁹ Lehrplan HS, 267.

⁶¹⁰ Ebd.

⁶¹¹ FIEDLER, Judentum, 69.

⁶¹² Ebd., 70.

jüdischen Menschen entwickeln und sensibel für die bleibende Verantwortung ihnen gegenüber werden.“⁶¹³ Um dieses Ziel zu erreichen, ist der Inhaltsbereich „Ausgrenzung und Verfolgung – Verständigung und Annäherung“⁶¹⁴ als Unterrichtsgegenstand vorgesehen. Er thematisiert den neuralgischen Punkt des Verhältnisses zwischen Judentum und Christentum, sowohl in der Geschichte als auch in der Gegenwart. Die Einzelinhalte „Verfolgung der Juden im ‚Dritten Reich‘ (Auschwitz), dazu die Haltung der Kirche, ggf. Beispiele aus dem örtlichen Umkreis“⁶¹⁵ sowie „die verantwortliche Haltung der Kirche heute (z.B. Woche der Brüderlichkeit)“⁶¹⁶ und auch „Beispiele für das Übernehmen von Verantwortung (Aktion ‚Sühnezeichen / Friedensdienste‘“⁶¹⁷ sind nach der Einschätzungsdimension ‚Verfolgung im ‚Dritten Reich‘“ zu analysieren. Die oben zitierten Einzelinhalte verdeutlichen, dass die folgenden bei Fiedler genannten Aspekte berücksichtigt sind:

„[...] b) daß dieses Geschehen zu den schlimmsten moralischen Katastrophen nicht nur der Menschheit im ganzen, sondern auch des Christentums gehört; denn es wurde an diesem Geschehen sowohl durch das fast völlige Schweigen der Kirchen als auch durch die in diesem Schweigen wirksamen Voraussetzungen mitschuldig, die der seit den Zeiten des frühen Christentums (schon im Neuen Testament) aufgekommene und nie überwundene christliche Antijudaismus dem ‚Antisemitismus‘ des 19./20. Jahrhunderts erbracht hatte; dies läßt sich auch nicht mit den Beispielen selbstloser Hilfe einzelner Christen und mancher stillen Rettungsaktionen offizieller kirchlicher Einrichtungen ‚aufrechnen‘; [...]

e) daß christliche Theologie und Verkündigung ‚nach Auschwitz‘ in allem, was sie zum Judentum und in solchen Dingen sagt, die das Judentum berühren, diese Erfahrungen des jüdischen Leids und des Scheiterns von Christen bei der Anwendung von Mitmenschlichkeit berücksichtigen muss, dazu gehört ganz wesentlich der Verzicht auf und die Bekämpfung von allen Formen eines christlichen Antijudaismus.“⁶¹⁸

Aus diesem Grund ist die Darstellung als sachgemäß zu bewerten, obwohl der Lehrplan nicht erwähnt, dass die Schoah den „Gipfel“ des Antijudaismus⁶¹⁹ darstellt, dass dieses Ereignis tiefgreifende Auswirkungen auf das jüdische Selbstverständnis hatte oder dass aus diesen Erfahrungen heraus ein jüdischer Staat sowie eine „Zeugenschaft ohne Rache“⁶²⁰ unverzichtbar

⁶¹³ Lehrplan HS, 266.

⁶¹⁴ Ebd., 267.

⁶¹⁵ Ebd.

⁶¹⁶ Ebd.

⁶¹⁷ Ebd.

⁶¹⁸ FIEDLER, Judentum, 62f.

⁶¹⁹ Ebd., 62.

⁶²⁰ Ebd.

sind.⁶²¹ Nach der Skalenbeschreibung bei Fiedler ist eine Darstellung erst dann als unausgewogen zu bewerten, wenn keiner der genannten sowie oben zitierten Gesichtspunkte deutlich herausgestellt wird.

Wie eingangs bereits erwähnt, ist der Lehrplan des Mittleren-Reife-Zugs für die Analyse relevant, sobald sich markante inhaltliche Unterschiede feststellen lassen. Dies ist in Jahrgangsstufe 8 unter dem Themenbereich „Einander besser verstehen – Glaube und Leben der Juden“⁶²² der Fall. Unter dem dazugehörigen Inhaltsbereich „Miteinander verbunden – Gemeinsamkeiten und Unterschiede im jüdischen und christlichen Glauben“⁶²³ benennt der Lehrplan neben den Gemeinsamkeiten mit dem Einzelinhalt „ - Jesus, jüdischer Prophet – Jesus Christus der Erlöser“⁶²⁴ auch den Punkt, an dem sich Judentum und Christentum grundsätzlich scheiden, nämlich den Christusglauben. Dieser Aspekt fehlt im Lehrplan für den ‚herkömmlichen‘ Hauptschulbildungsgang in Bayern. Der benannte Einzelinhalt ist zur Auswertungseinheit zu zählen, da er den neuralgischen Punkt des Verhältnisses zwischen Judentum und Christentum in seinem Kern trifft: An dieser Stelle geht es um die Profilierung der christlichen Identität in ihrer Verwurzelung und Abgrenzung zum Judentum.

Der benannte Einzelinhalt wird für die Analyse durch die Einschätzungsdimension ‚Ostern (Christusglaube)‘ hinsichtlich der bekannten Skalenpunkte operationalisiert. Da keiner der bei Fiedler genannten Aspekte in diesen sehr knappen Ausführungen des Lehrplans genügend zur Geltung kommt, ist der betreffende Inhalt als unausgewogen zu beurteilen.⁶²⁵ Der Kontext des Inhaltes, vor allem das formulierte Lernziel der Einheit, bei Schülerinnen und Schülern eine offene Haltung dem Judentum gegenüber zu fördern, begründet die Entscheidung gegen eine tendenziöse Bewertung.

b) Vergleich

Die Analyse der Lehrpläne für die Hauptschule in Bayern aus dem Jahr 1983 durch Martin Rothgangel hat ergeben, dass eindeutige Tendenzen bestehen, das Judentum als Negativfolie für die christliche Identität zu gebrauchen.⁶²⁶ So findet sich in den Lehrplaninhalten für die

⁶²¹ Vgl. ebd., 62f.

⁶²² Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hg.): Lehrpläne für den Mittlere-Reife-Zug der Hauptschule Jahrgangsstufen 7 bis 10, München 2004, 514. [Lehrplan HS M-Zug]

⁶²³ Ebd.

⁶²⁴ Ebd., 514.

⁶²⁵ Vgl. FIEDLER, Judentum, 74.

⁶²⁶ Vgl. ROTHGANGEL, Antisemitismus, 139.

fünfte und sechste Klasse eine falsche Darstellung der Passionserzählung im Zusammenhang mit der Verurteilung Jesu, indem pauschal von ‚den Juden‘ die Rede ist.⁶²⁷ Darüber hinaus sind nach Rothgangel die Inhalte zum Thema ‚Jesus‘ in Jahrgangsstufe 6 als unausgewogen zu bewerten, da sie nicht verdeutlichen, dass Jesus von Nazareth als Jude gelebt hat, sondern im Gegensatz dazu eine Abgrenzung zum Judentum seiner Zeit vornehmen.⁶²⁸ Gesteigert wird diese Abgrenzung Rothgangel zufolge durch die Lehrplaninhalte für die Jahrgangsstufen 7 bis 9. So wird in Klassenstufe 7 der paulinische Gegensatz von Glaube und ‚Gesetz‘ sachlich falsch dargestellt, ebenso wie die Hoffnung des Paulus auf die Bekehrung Israels.⁶²⁹ Ähnlich negativ verhält es sich mit dem Themenbereich ‚Abraham‘, dessen Darstellung nach Rothgangel als tendenziös beurteilt werden muss.⁶³⁰ Ebenfalls bemängelt Rothgangel, dass in Jahrgang 9 keine weiteren Ausführungen zur Versöhnung von Judentum und Christentum nach Auschwitz zu finden sind, obwohl die Bereitschaft dazu als Lernziel benannt ist. Zudem treten die Leidenserfahrungen der Jüdinnen im Dritten Reich hinter denen der Christen zurück.⁶³¹

Im Vergleich mit dem zurzeit gültigen Lehrplan lässt sich eine positive Entwicklung erkennen, denn keiner der oben genannten problematischen Inhalte ist im aktuellen Lehrplan zu finden. Stattdessen sind die Darstellungen des Lehrplans zur Person Jesus von Nazareth und sein Verhältnis zu Pharisäern als sachgemäß zu bewerten. Hier sind also deutlich die Bemühungen erkennbar, die Botschaft Jesu im Horizont des zeitgenössischen Judentums darzustellen und nicht in Abgrenzung dazu.

Ausführungen zur Passion Jesu und der damit verbundenen Frage nach der Verantwortung für Jesu Tod sind im aktuellen Lehrplan nicht vorhanden. Es wird lediglich unter dem Themenbereich ‚Kreuz und Auferstehung‘ kurz auf das Wissen aus der Grundschule verwiesen. Daher konnte hierzu keine Bewertung vorgenommen werden.

Im aktuellen Lehrplan für die Hauptschule ist festzustellen, dass das Thema ‚Abraham‘, dessen Inhalte im Lehrplan aus dem Jahr 1983 als tendenziös beurteilt wurden, losgelöst vom christlich-jüdischen Verhältnis behandelt wird. Indem der Lehrplan Abraham lediglich als Vorbild im Glauben thematisiert, umgeht er die Bundesschluss thematik und die damit ver-

⁶²⁷ Vgl. ebd.

⁶²⁸ Vgl. ebd.

⁶²⁹ Vgl. ebd.

⁶³⁰ Vgl. ebd.

⁶³¹ Vgl. ebd., 140.

bundene Frage nach der bleibenden Erwählung Israels in Horizont des Christusgeschehens. Damit umgeht der Lehrplan die Gefahr einer Abseitsfalle bei der Darstellung des christlich-jüdischen Verhältnisses.

Ähnlich verhält es sich mit der Darstellung des paulinischen Toraverständnisses, die Rothgangel bei seiner Analyse als sachlich falsch bewertete. Im aktuellen Lehrplan ist Paulus lediglich im Zusammenhang mit Kirche und seinen Vorstellungen einer solchen Gemeinschaft Unterrichtsgegenstand, seine Theologie ist jedoch nicht explizit als Thema vorgesehen.

Damit umgeht der Lehrplan die möglichen Gefahren einer negativen Kontrastfolie bei der Darstellung des christlich-jüdischen Verhältnisses. Allerdings ist die Analyse des aktuellen Lehrplans zu dem Ergebnis gelangt, dass die Inhalte als tendenziös zu bewerten sind, da der Lehrplan das negative Bild vom Judentum, das die betreffenden Verse des biblischen Grundlagentextes bei den Schülerinnen und Schülern hervorrufen kann, in keinsten Weise relativiert. Es ist folglich festzustellen, dass das Verhältnis des Paulus zum Judentum im zurzeit gültigen Lehrplan zwar nicht mehr explizit sachlich falsch dargestellt wird, jedoch ein negatives Bild vom Judentum stehen lässt.

Besonders hervorzuheben ist die positive Veränderung hinsichtlich der Inhalte zum Antisemitismus und dem unvorstellbaren Leid der Jüdinnen und Juden im Dritten Reich, die als sachgemäß zu beurteilen sind. Das Leid der Christinnen und Christen ist in keinsten Weise mehr Unterrichtsgegenstand, sondern im Gegensatz dazu die Haltung der Kirche zur Zeit des Nationalsozialismus sowie ihre verantwortliche Haltung in der Gegenwart, verbunden mit Beispielen zum Übernehmen von Verantwortung. Das Lernziel des Lehrplans aus dem Jahr 1983, die Bereitschaft zur Versöhnung zu fördern, ist im aktuellen Lehrplan folglich durch die genannten verpflichtenden Inhalte umgesetzt.

c) Zusammenfassung

Der zurzeit gültige Lehrplan für die Hauptschule in Bayern vermittelt insgesamt ein weitaus positiveres Bild als der Lehrplan aus dem Jahr 1983. So sind die tendenziösen und sachlich falschen Inhalte im aktuellen Lehrplan größtenteils nicht mehr zu finden, sondern durch sachgemäße bzw. unausgewogene Ausführungen ersetzt. Insbesondere ist das Bemühen erkennbar, eine Abgrenzung vom Judentum zu vermeiden und stattdessen Verbindungslinien aufzuzeigen. Dies ist nicht nur unter dem Themenbereich zur Verwurzelung vom Christentum im Judentum der Fall, sondern auch im Zusammenhang mit der Person Jesus von Nazareth,

die im Horizont des zeitgenössischen Judentums thematisiert wird. Zudem enthalten die Ausführungen zum jüdischen Toraverständnis sachgemäße Aspekte, die eine negative Darstellung des Judentums vermeiden.

Daneben ist auch die Verantwortung der Kirche gegenüber dem Judentum in der Gegenwart ein zentraler Unterrichtsgegenstand. Besonders herauszustellen ist in diesem Zusammenhang die Lernzielformulierung, die Offenheit der Schülerinnen und Schüler gegenüber dem Judentum fördern zu wollen, was die dazugehörigen Inhalte ermöglichen.

Allerdings sind neben diesem positiven Bild auch negative Aspekte im aktuellen Lehrplan zu finden. So mussten die Inhalte des Themenbereichs zu Paulus als tendenziös beurteilt werden, da an dieser Stelle versäumt wird, das negative Bild des Judentums, das die aufgeführten Bibelverse vermitteln, zu korrigieren.

Darüber hinaus ist im Lehrplan für den sogenannten Mittleren-Reife-Zug im Gegensatz zum herkömmlichen Hauptschulbildungsgang neben den Verbindungslinien zwischen Judentum und Christentum auch der zentrale Unterschied, nämlich der Christusglaube, Unterrichtsgegenstand. Der betreffende Einzelinhalt musste aufgrund der knappen Ausführungen als unausgewogen beurteilt werden. Zwar lässt der Kontext nicht auf eine tendenziöse Bewertung schließen, doch die Gefahr einer Abseitsfalle bei der Umsetzung dieses Inhalts im Unterricht bleibt bestehen.

4.1.3 Realschule

Der aktuelle Lehrplan für den evangelischen Religionsunterricht an Realschulen in Bayern ist seit dem Jahr 2000 in Kraft und gilt für die sogenannte sechsstufige Realschule. Alle aufgeführten Inhalte sind verbindlich und sollen in der vorgegebenen Reihenfolge behandelt werden. Dennoch ist eine Schwerpunktsetzung sowie Abänderung der Reihenfolge situationsbedingt durchaus vorgesehen. Vor den inhaltlichen Ausführungen benennt der Lehrplan für jeden Schuljahrgang das Grundwissen, über das die Schülerinnen und Schüler am Ende des jeweiligen Schuljahres verfügen sollen.

a) Analyse

In Jahrgangsstufe 5 ist zunächst der Themenbereich „Das Alte Testament erzählt von Erfahrungen, die Menschen mit Gott machen“⁶³² zur Auswertungseinheit zu zählen, denn hier wird der neuralgische Punkt „Altes Testament als Jüdische Bibel“ thematisiert. Insbesondere der Einzelinhalt „inhaltliche Blöcke des Alten Testaments, Grundinformationen zur Entstehung und Bedeutung des Alten Testaments für Judentum und Christentum“⁶³³ ist in diesem Kontext relevant. Die zitierte Textstelle ist nach der Einschätzungsdimension „Heilige Schrift“ in Fiedlers Kategoriensystem zu bewerten.

Der zu analysierende Einzelinhalt sowie sein Kontext, d.h. die Ausführungen des gesamten Themenbereichs, weisen darauf hin, dass der Lehrplan das Alte Testament als Wort Gottes in seiner unverkürzten Aussagekraft für das Christentum behandelt.⁶³⁴ So wird in den betreffenden Ausführungen zum einen das Alte Testament als Jüdische Bibel gewürdigt, indem Israel als Volk Gottes sowie die Relevanz der alttestamentlichen Texte für das gegenwärtige Judentum behandelt werden. Zum anderen ist auch die Bedeutung des Alten Testaments für das Christentum, nämlich als grundlegende Erfahrungen von Menschen mit Gott, ebenso als Unterrichtsgegenstand vorgesehen wie eigene Gottesvorstellungen.⁶³⁵ Da die Bewertungskriterien somit erfüllt sind, können die Ausführungen zum genannten Themenbereich als sachgemäß bewertet werden, auch wenn die anderen bei Fiedler genannten Aspekte nicht explizit aufgeführt sind.⁶³⁶

Die Ausführungen des Lehrplans unter dem Themenbereich „Jesus Christus: Freund der Menschen“⁶³⁷ in Schuljahrgang 6 gehören ebenfalls zur Auswertungseinheit, denn unter dem Inhaltsbereich „Jesu Tod und Auferstehung“⁶³⁸ ist der Einzelinhalt „vom Einzug in Jerusalem bis zur Kreuzigung durch die Römer: gefeiert, gefoltert und getötet“⁶³⁹ zu finden, der die Verantwortung für Jesu Tod thematisiert. Nach der gleichnamigen Einschätzungsdimension ist

⁶³² Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (ISB) (Hg.): Lehrplan Realschule Evangelische Religionslehre. URL: <http://www.isb.bayern.de/download/8714/evr.pdf> [Zugriff: 10.06.2013], 116. [Lehrplan RS]

⁶³³ Ebd.

⁶³⁴ Vgl. ebd.

⁶³⁵ Vgl. ebd.

⁶³⁶ Vgl. FIEDLER, Judentum, 72.

⁶³⁷ Ebd.

⁶³⁸ Ebd.

⁶³⁹ Ebd.

der genannte Inhalt als tendenziös zu beurteilen, da die oben bereits zitierten Aspekte nicht ausdrücklich berücksichtigt werden.⁶⁴⁰

Des Weiteren ist der Themenbereich „Paulus, Gottes Geist verändert Menschen“⁶⁴¹ in Klasse 7 zur Auswertungseinheit zu zählen, denn dessen Einzelinhalt „Paulus erkennt im Damaskuserlebnis Jesus, den Christus – der ehemalige Verfolger der Christen gewinnt ein neues Verständnis der Thora; Römer 3,28“⁶⁴² thematisiert den paulinischen Gegensatz von ‚Gesetz‘ und Evangelium bzw. Glaube an Christus. Daher sind die zitierten Ausführungen des Lehrplans nach der Einschätzungsdimension ‚Paulinischer Gegensatz ‚Christus (Evangelium/Gnade oder Gesetz)‘ zu analysieren. Danach ist der genannte Einzelinhalt als tendenziös zu beurteilen, da die bei Fiedler aufgeführten Gesichtspunkte außer Acht gelassen werden. Insbesondere weist der Lehrplan an dieser Stelle nicht darauf hin,

„b) daß dieser Gegensatz, der die Glaubensentscheidung des Paulus voraussetzt (vgl. Phil 3) und nur von ihr her angemessen begriffen werden kann, für Juden, die nicht an Jesus als Heilsbringer glaub(t)en, eine Fehlinterpretation ihres Toraverständnisses („Gesetz“) und -gehorsams („Werkgerechtigkeit, Selbstrechtfertigung“) darstellt(e); [...]

d) daß der Gegensatz Heidenchristen nicht zu abwertendem Urteil gegenüber den an der Tora als Heilsweg festhaltenden Juden bzw. Israel im Ganzen verleiten darf, eine Gefahr, die schon Paulus in Röm 11 mit dem Hinweis darauf bekämpft, dass der (Heiden-)Welt in der Ablehnung des Evangeliums durch den größeren Teil des damaligen Israel des Gottesheil zugänglich wurde, an die die Heidenkirche ‚tragende Wurzel‘ bleibt dieses Heil aber gebunden;

e) daß mit der Ablehnung des ‚Gesetzes‘ als Heilsweg von Paulus keineswegs eine Abschaffung der sittlichen Forderung der Tora für den Christen verbunden ist; vielmehr steht Paulus in der Zentrierung des Gotteswillens auf das Liebesgebot (vgl. Gal 5,14 und Röm 13,9) grundsätzlich auf derselben Linie wie Jesus und der jüdische Schriftgelehrte bei ihrem Gespräch in Mk 12,28–34.⁶⁴³

Zudem kann im Kontext mit Röm 3,28 sowie der Lernzielformulierung „Sie gewinnen Einblick in die befreiende Wirkung der paulinischen Botschaft [...]“⁶⁴⁴ der Eindruck entstehen, das jüdische Verständnis der Tora habe im Gegensatz zum Glauben an Jesus Christus einen

⁶⁴⁰ Auch diese Bewertung ist fraglich, da hier keine antijüdischen Vorurteile vermittelt werden. Es bleibt zu diskutieren, welche Aspekte der Verantwortung für Jesu Tod im Unterricht der Sekundarstufe I behandelt werden können und sollen. Dies ist allerdings aufgrund des begrenzten Rahmens in dieser Dissertation nicht zu leisten und obliegt weiteren Forschungsarbeiten.

⁶⁴¹ Lehrplan RS, 214.

⁶⁴² FIEDLER, *Judentum*, 68f.

⁶⁴³ Ebd., 77.

⁶⁴⁴ Lehrplan RS, 214.

einengenden Charakter, während das Evangelium zum Leben befreit. Da der Kontext der Textstelle ein negatives Bild der Tora vermittelt, ist die tendenziöse Bewertung gerechtfertigt.

In Jahrgangsstufe 9 gehört der Themenbereich „Judentum: Achtung vor dem Verwandten und doch Anderen“⁶⁴⁵ zur Auswertungseinheit, da der neuralgische Punkt einer angemessenen christlich-jüdischen Verhältnisbestimmung den Kernbereich dieser Einheit ausmacht. In der Lernzielformulierung wird angegeben, dass die Verwurzelung des Christentums im Judentum deutlich werden soll, ebenso wie der darin gründende Respekt dem Judentum gegenüber sowie das daraus resultierende Engagement für ein friedliches Zusammenleben.⁶⁴⁶ Darüber hinaus sind in den Einzelinhalten ebenso die neuralgischen Punkte der jüdischen Geschichte zwischen 70 n. Chr. und der Schoah sowie der Staatenbildung Israels angesprochen.

Der Einzelinhalt „Vergleich zwischen jüdischer und christlicher Frömmigkeit, z.B. anhand von Gottesdiensten bzw. Festen, Bibelverständnis, Lebensgestaltung“⁶⁴⁷ verweist auf die Verwurzelung des Christentums im Judentum bzgl. Gottesdienst / Liturgie (Feste eingeschlossen), Ethik und Heilige Schrift. Daher ist dieser Einzelinhalt nach den gleichnamigen Einschätzungsdimensionen bei Fiedler zu beurteilen. Zwar sind die Ausführungen des Lehrplans auch bezüglich dieser Inhalte sehr kurz gehalten, doch können sie im Kontext mit den Lernzielformulierungen dahin interpretiert werden, dass an dieser Stelle die Verwurzelung und Verbindungslinien herausgearbeitet werden sollen. Folglich sind die Inhalte „Gottesdienst bzw. Feste“⁶⁴⁸ sowie „Lebensgestaltung“⁶⁴⁹ als sachgemäß zu beurteilen.

Hinsichtlich des Einzelinhalts „Bibelverständnis“⁶⁵⁰, dessen Einschätzung nach der Dimension ‚Heilige Schrift‘ bei Fiedler erfolgt, sind ebenfalls keine weiteren Ausführungen im Lehrplan zu finden. Aufgrund dessen ist der besagte Inhalt als unausgewogen zu beurteilen.⁶⁵¹

Die neuralgischen Punkte der jüdischen Geschichte zwischen 70 n. Chr. und der Schoah sowie der Staatenbildung Israels thematisiert der Inhaltsbereich „Stationen jüdischer und christlicher Geschichte“⁶⁵². Der Einzelinhalt „der Weg in die Diaspora: zweite Zerstörung des Tempels, Vertreibung aus Palästina“⁶⁵³ wird nach der Einschätzungsdimension ‚Diaspora‘

⁶⁴⁵ Ebd., 397.

⁶⁴⁶ Vgl. ebd.

⁶⁴⁷ Ebd.

⁶⁴⁸ Ebd.

⁶⁴⁹ Ebd.

⁶⁵⁰ Ebd.

⁶⁵¹ FIEDLER, Judentum, 72.

⁶⁵² Lehrplan RS, 397.

⁶⁵³ Ebd.

bewertet. Demzufolge sind die Ausführungen des Lehrplans diesbezüglich als unausgewogen zu beurteilen, da keiner der in Fiedlers Kategoriensystem genannten Aspekte berücksichtigt wird.⁶⁵⁴ Ähnlich verhält es sich mit dem Einzelinhalt „Gründung des Staates Israel, heutige Situation im Nahen Osten“⁶⁵⁵. Auch an dieser Stelle benennt der Lehrplan keine der in der Einschätzungsdimension ‚Staat Israel (Zionismus)‘ von Fiedler aufgeführten Gesichtspunkte, weshalb auch dieser Inhalt als unausgewogen zu bewerten ist.⁶⁵⁶

b) Vergleich

Hinsichtlich des Lehrplans für bayerische Realschulen aus dem Jahr 1989 für die siebte Schulstufe bemängelt Rothgangel, dass der Themenbereich ‚Jeremia‘ lediglich die Relevanz seiner prophetischen Botschaft für das Christentum beleuchtet und dessen Bedeutung für das Judentum ausgeblendet wird.⁶⁵⁷ Daher beurteilt er nach Fiedler die betreffenden Inhalte als unausgewogen.⁶⁵⁸ Eine tendenziöse Darstellung des Verhältnisses von Christus und ‚Gesetz‘ bemerkt er unter dem Themenbereich ‚Paulus‘, denn die bleibende ethische Relevanz der Tora im Rahmen des Christusglaubens wird ausgespart.⁶⁵⁹ Zudem hinterfragt Rothgangel den didaktischen Hinweis, die Thematisierung des christlich-jüdischen Verhältnisses stelle in der siebten Klasse eine Überforderung der Schülerinnen und Schüler dar, denn der Themenbereich ‚Paulus‘ behandelt dies implizit.⁶⁶⁰

Diesen negativen Aspekten steht dem Autor zufolge in Jahrgangsstufe 8 ein sachgemäß beurteilter Themenbereich zu Abraham gegenüber.⁶⁶¹ Er hebt positiv hervor, dass die Bedeutung Abrahams für das Judentum sehr eindrücklich dargestellt wird und die Abrahamstradition im Judentum, Christentum und Islam thematisiert ist.⁶⁶²

Im Lehrplan für den neunten Jahrgang aus dem Jahr 1989 beurteilt Rothgangel die Inhalte des Themenbereichs zu Jesus Christus als unausgewogen, da die Auswirkungen der jüdischen Sozialisation Jesu auf seine Botschaft nicht ausreichend berücksichtigt sind.⁶⁶³ Die Einheit zum Judentum in der zehnten Jahrgangsstufe sieht er als mustergültig an. Unter vielen positi-

⁶⁵⁴ Vgl. FIEDLER, Judentum, 59.

⁶⁵⁵ Lehrplan RS, 398.

⁶⁵⁶ Vgl. FIEDLER, Judentum, 56f.

⁶⁵⁷ Vgl. ROTHGANGEL, Antisemitismus, 149.

⁶⁵⁸ Vgl. ebd.

⁶⁵⁹ Vgl. ebd.

⁶⁶⁰ Vgl. ebd., 149f.

⁶⁶¹ Vgl. ebd., 150.

⁶⁶² Vgl. ebd., 149f.

⁶⁶³ Vgl. ebd., 150.

ven Aspekten stellt er besonders heraus, dass der Lehrplan Hinweise zur religionspädagogischen Erschließung enthält, die die theologischen Aspekte des Antisemitismus in ihrer Entwicklungsgeschichte erläutern.⁶⁶⁴ In diesem Zusammenhang verweist der Lehrplan auch auf die Gefahren der sogenannten ‚hidden curricula‘.⁶⁶⁵

Darüber hinaus bietet dieser Themenbereich sachgemäß gestaltete Darstellungen zum christlich-jüdischen Verhältnis und formuliert das Lernziel, die Schülerinnen und Schüler darin fördern zu wollen, ihren eigenen Standpunkt diesbezüglich einzunehmen.⁶⁶⁶ Zudem finden sich Hinweise auf die Probleme der neutestamentlichen Darstellung von Pharisäern sowie Inhalte zur allmählichen Trennung von Synagoge und Kirche.

Im Vergleich mit dem zurzeit gültigen Lehrplan für die bayerischen Realschulen aus dem Jahr 2000 ist festzustellen, dass die oben als mustergültig beschriebenen Angaben des Lehrplans aus dem Jahr 1989 zum Judentum und zum christlich-jüdischen Verhältnis nicht mehr vorhanden sind. Es muss also von einer negativen Veränderung gesprochen werden. Statt der ausführlichen Hinweise zur religionspädagogischen Erschließung dieses Themenbereichs finden sich nur noch knappe Angaben, die den Kern der Inhalte lediglich stichpunktartig umreißen.⁶⁶⁷ Dadurch mussten viele Inhalte des Themenbereichs zum Judentum als unausgewogen beurteilt werden, da wichtige Ausführungen fehlen, die die Gefahr sogenannter ‚hidden curricula‘ umgehen. Darüber hinaus ist auch der als besonders positiv herausgestellte Hinweis auf eben diese ‚Abseitsfallen‘ nicht mehr vorhanden.

Die Darstellung des Verhältnisses von Christus und ‚Gesetz‘ ist auch in dem aktuell zugelassenen Lehrplan für die Jahrgangsstufe 7 als tendenziös zu bewerten, denn auch hier wird die bleibende ethische Relevanz der Tora für das Christentum nicht thematisiert.⁶⁶⁸ Folglich ist an dieser Stelle keine Nachbesserung bezüglich dieser Darstellung vorgenommen worden. Der Hinweis zur Überforderung der Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf das christlich-jüdische Verhältnis ist zwar im Lehrplan aus dem Jahr 2000 nicht explizit vorhanden, jedoch kann implizit von dieser Annahme weiterhin ausgegangen werden, da dieses Thema nicht ausdrücklich erwähnt ist.

⁶⁶⁴ Vgl. ebd., 151.

⁶⁶⁵ Vgl. ebd.

⁶⁶⁶ Vgl. ebd.

⁶⁶⁷ Vgl. Lehrplan RS, 397f.

⁶⁶⁸ Vgl. ebd., 214.

Eine gesonderte Einheit zu Abraham, wie dies im Lehrplan aus dem Jahr 1989 der Fall ist, beinhaltet der aktuell zugelassene Lehrplan nicht. Der Patriarch Abraham ist als Unterrichtsgegenstand neben anderen alttestamentlichen Texten im aktuell zugelassenen Lehrplan für die fünfte Jahrgangsstufe vorgesehen. Die Behandlung dieser Texte erfolgt im Zusammenhang mit der Entstehung sowie Bedeutung des Alten Testaments für Judentum und Christentum, wobei das Alte Testament als Jüdische Bibel durchaus gewürdigt wird. Aufgrund dieses Kontextes wurden die Inhalte als sachgemäß bewertet, obwohl auch wiederum an dieser Stelle detailliertere Angaben fehlen. Aus diesem Grund ist zu erwarten, dass auch Abraham in seiner Bedeutung für das Judentum thematisiert werden soll. Somit bleibt die positive Tendenz der Inhalte zu Abraham, nämlich diesen im Horizont des jüdischen Selbstverständnisses darzustellen, im zurzeit gültigen Lehrplan erhalten.

c) Zusammenfassung

Positiv herauszuheben ist, dass der Lehrplan für die bayerische Realschule das Alte Testament als Heilige Schrift des gegenwärtigen Judentums würdigt, ausdrücklich Israel als Volk Gottes darstellt und die Relevanz der Aussagen des Alten Testaments für das Christentum betont. Ebenso soll der Respekt vor dem Judentum in einem gesonderten Kapitel zum christlich-jüdischen Verhältnis gefördert werden, indem die Verwurzelung des Christentums im Judentum verdeutlicht wird. Auch die jüdische Geschichte zwischen 70 n. Chr. und der Schoah sowie die Staatsgründung Israels sind in diesem Themenbereich angesprochen, doch sind dazu keine näheren Ausführungen zu finden. Im Gegensatz beinhaltet der Lehrplan aus dem Jahr 1989 zur Darstellung des Judentums ausführliche Hinweise auf religionspädagogische Erschließungsmöglichkeiten und eventuelle ‚hidden curricula‘, also eine ungewollte Tradierung antijüdischer Vorurteile. Derartige Hinweise sollten im Zusammenhang mit neuralgischen Themen grundsätzlich immer aufgeführt sein, um Lehrkräfte für die ungewollte Tradierung von Vorurteilen gegen Jüdinnen und Juden zu sensibilisieren.

Einen weiteren positiven Aspekt stellt die Thematisierung des Patriarchen Abraham im jüdischen Selbstverständnis dar, der im Vergleich mit dem Lehrplan aus dem Jahr 1989 beibehalten worden ist.

Diesen positiven Ansätzen steht eine Fehlinterpretation des Toraverständnisses im Zusammenhang Paulus gegenüber. Hier entsteht der Eindruck, das jüdische Verständnis der Tora habe im Gegensatz zum Glauben an Jesus Christus einen einengenden Charakter. Im zurzeit

gütigen Lehrplan ist folglich keine Verbesserung der Darstellung im Vergleich mit dem Lehrplan aus dem Jahr 1989 zu verzeichnen.

4.1.4 Gymnasium

Die bayerischen Lehrpläne für das achtjährige Gymnasium, die im Jahr 2009 eingeführt wurden, benennen fast ausschließlich verbindliche Vorgaben, wobei Wahlmöglichkeiten gesondert gekennzeichnet sind. Sie sollen ebenso wie beispielsweise die niedersächsischen Kerncurricula output-orientierten Unterricht fördern, sind aber in ihren Ausführungen wesentlich detaillierter als diese. Pädagogische Ausführungen zur allgemeinen Entwicklung der Schülerinnen und Schüler in der betreffenden Jahrgangsstufe leiten die inhaltlichen Vorgaben für jede Jahrgangsstufe ein. Daran schließen sich Angaben zu überprüfbarem Grundwissen an, das die Schülerinnen und Schüler in der entsprechenden Klassenstufe erwerben sollen und worauf sie auch in späteren Jahrgängen zurückgreifen können. Diesen Vorbemerkungen folgen inhaltliche Vorgaben, die nach bestimmten Themen geordnet sind. Die Lehrpläne für das neunstufige Gymnasium werden in dieser Analyse nicht berücksichtigt, da diese auslaufen und somit nur noch kurze Zeit gültig sind.

a) Analyse

Im Lehrplan für die Jahrgangsstufe 5 des bayerischen Gymnasiums gehört der Themenbereich „Begegnung mit der Bibel“⁶⁶⁹ zur Auswertungseinheit, da er das neuralgische Thema des Alten Testaments als Jüdischer Bibel beinhaltet. Besonders relevant für die Analyse ist der Einzelinhalt „Inhalt und Einteilung, Alter und Entstehung der Bibel“⁶⁷⁰, der nach der Einschätzungsdimension ‚Heilige Schrift‘ analysiert wird. Dadurch, dass der Lehrplan die bei Fiedler genannten Aspekte nicht berücksichtigt, ist die Textstelle als unausgewogen zu beurteilen.⁶⁷¹

Ein etwas anderes Bild bietet der darauf folgenden Themenbereich „Gestalten aus den alttestamentlichen Königsgeschichten“⁶⁷². An dieser Stelle ist König David Unterrichtsgegenstand.

⁶⁶⁹ Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (ISB) (Hg.): Lehrplan des achtjährigen Gymnasiums. Jahrgangsstufe 5. Evangelische Religionslehre. URL: <http://www.isb-gym8-lehrplan.de/content/serv/3.1.neu/g8.de/index.php?StoryID=26327> [Zugriff: 10.06.2013]. [Lehrplan G8, Ev. Religion, Jgst. 5]

⁶⁷⁰ Ebd.

⁶⁷¹ Vgl. FIEDLER, Judentum, 72.

⁶⁷² Lehrplan G8, Ev. Religion, Jgst. 5.

Auch dieser Themenbereich gehört zur Auswertungseinheit, da er ebenso den neuralgischen Punkt ‚das Alte Testament als Jüdische Bibel‘ thematisiert. Eine Darstellung alttestamentlicher Texte ist nach Fiedler erst dann sachgemäß, wenn die vom Christentum unabhängige Bedeutung der Heiligen Schrift für das Judentum deutlich wird.⁶⁷³ Dies gewährleistet der Lehrplan hier, indem die Schülerinnen und Schüler an die Geschichten über König David herangeführt werden, wobei auch das Fortwirken der Davidtradition in der messianischen Hoffnung auf ein Friedensreich bis in die Gegenwart behandelt werden soll.⁶⁷⁴ Analysiert man die Inhalte des Lehrplans zum Themenbereich ‚König David‘ nach der Einschätzungsdimension ‚David‘ in Fiedlers Kategoriensystem, so sind diese als sachgemäß zu bewerten, denn es wird das Weiterleben der Davidtradition im Judentum herausgestellt.⁶⁷⁵ So ist als inhaltlicher Stichpunkt zu lesen: „Weiterwirken der Davidtradition bis heute: die messianische Hoffnung auf ein Friedensreich“⁶⁷⁶.

In der sechsten Schulstufe ist Jesus von Nazareth Unterrichtsthema. Die Themenbereiche ‚Zeit und Umwelt Jesu‘⁶⁷⁷ sowie ‚Jesus von Nazareth und seine Botschaft‘⁶⁷⁸ gehören zur Auswertungseinheit, da sie die neuralgischen Punkte des Verhältnisses Jesu zu Pharisäern sowie der Verantwortung für Jesu Tod beinhalten.

Unter dem Themenbereich ‚Zeit und Umwelt Jesu‘⁶⁷⁹ findet sich der Inhaltsbereich ‚das Judentum als religiöse Heimat Jesu kennen lernen‘⁶⁸⁰ mit dem Einzelinhalt ‚verschiedene Gruppen des Judentums und ihre Frömmigkeit (im Überblick), u.a. ihre Messiaserwartung‘⁶⁸¹. Damit wird das Verhältnis Jesu zu Pharisäern, da sie zu den verschiedenen Gruppierungen des Judentums gehören und daher mit Sicherheit im Unterricht behandelt werden. Somit ist der zitierte Inhalt nach der Einschätzungsdimension ‚Jesus und (die) Pharisäer‘ zu beurteilen. Nach der dort aufgeführten Einschätzungsskala ist der betreffende Inhalt als sach-

⁶⁷³ Vgl. FIEDLER, Judentum, 40.

⁶⁷⁴ Lehrplan G8, Ev. Religion, Jgst. 5.

⁶⁷⁵ FIEDLER, Judentum, 55.

⁶⁷⁶ Lehrplan G8, Ev. Religion, Jgst. 5.

⁶⁷⁷ Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (ISB) (Hg.): Lehrplan des achtjährigen Gymnasiums. Jahrgangsstufe 6. Evangelische Religionslehre. URL: <http://www.isb-gym8-lehrplan.de/content/serv/3.1.neu/g8.de/index.php?StoryID=26310> [Zugriff: 10.06.2013]. [Lehrplan G8, Ev. Religion, Jgst. 6]

⁶⁷⁸ Ebd.

⁶⁷⁹ Ebd.

⁶⁸⁰ Ebd.

⁶⁸¹ Ebd.

gemäß zu bewerten, da Jesu Judesein thematisiert ist und somit Differenzen als innerjüdische ‚Familienkonflikte‘ dargestellt werden.⁶⁸²

Zu dieser sachgemäßen Darstellung steht die Lernzielformulierung „Anhand neutestamentlicher Überlieferungen von Jesus sollen die Schülerinnen und Schüler das Neue und Provozierende der Botschaft Jesu [...] erfahren“⁶⁸³ unter dem Themenbereich ‚Jesus von Nazareth und seine Botschaft‘ in einem deutlichen Widerspruch. Zwar wird auch hier noch einmal Jesus als jüdischer Wanderprediger bezeichnet⁶⁸⁴, jedoch läuft die oben zitierte Textstelle dem bei Fiedler genannten Gesichtspunkt, dass Jesus von allen religiösen Gruppierungen Pharisäern geistig am nächsten stand, zuwider.⁶⁸⁵ So bestehen beispielsweise hinsichtlich des Auferstehungsglaubens und der Zentrierung der Tora auf das Liebesgebot deutliche Parallelen. Einige Unterschiede sind ebenso festzustellen, wie die Zuwendung zu Sündern, doch damit greift Jesus auf prophetische Heilsverkündigung zurück und vertritt folglich auch hier keinen neuartigen Ansatz, der nicht aus seiner jüdischen Sozialisation heraus zu begründen ist.⁶⁸⁶ Nach der Einschätzungsdimension ‚Jesus und (die) Pharisäer‘ ist die genannte Lernzielformulierung daher als sachlich falsch zu bewerten.⁶⁸⁷

Die unmittelbare Folge des Inhaltsbereichs ‚Passion und Auferstehung Jesu‘ auf den Einzelinhalt ‚Reaktionen auf seine Botschaft: Nachfolge, Unverständnis, Ablehnung‘⁶⁸⁸ entsteht leicht der Eindruck, dass negative Reaktionen auf Jesu Botschaft direkt zu seinem Tod geführt haben und somit die Kritiker Jesu für seinen Tod verantwortlich sind. Nach der Einschätzungsdimension ‚Verantwortung für Jesu Tod‘ sind die genannten Inhalte des Lehrplans als tendenziös zu bewerten, da keiner der dort aufgeführten Aspekte berücksichtigt ist.⁶⁸⁹ Vor allem versäumt der Lehrplan zu betonen, dass Pharisäer nichts mit Jesu Auslieferung an die Römer zu tun haben.

⁶⁸² Vgl. FIEDLER, Judentum, 65f.

⁶⁸³ Lehrplan G8, Ev. Religion, Jgst. 6.

⁶⁸⁴ Vgl. ebd.

⁶⁸⁵ Vgl. FIEDLER, Judentum, 66.

⁶⁸⁶ Vgl. ebd.

⁶⁸⁷ Vgl. ebd.

⁶⁸⁸ Lehrplan G8, Ev. Religion, Jgst. 6.

⁶⁸⁹ Vgl. ebd., 68f.

In Jahrgangsstufe 7 ist unter dem Inhaltsbereich „die Entstehung und Entwicklung der frühen Christengemeinden kennen lernen“⁶⁹⁰ als möglicher Aspekt zu Leben, Konflikten und Lösungsansätzen in den ersten Gemeinden das „Verhältnis zum Judentum“⁶⁹¹ als Einzelinhalt aufgeführt. Damit gehört dieser Inhaltsbereich zur Auswertungseinheit, da er den neuralgischen Punkt einer angemessenen christlich-jüdischen Verhältnisbestimmung beinhaltet. Nach der Einschätzungsdimension ‚Beziehungen Urchristentum – Judentum‘ sind die Ausführungen des Lehrplans zu diesem Thema als unausgewogen zu beurteilen, da keiner der bei Fiedler genannten Aspekte berücksichtigt wird.⁶⁹² So führt der Lehrplan beispielsweise nicht aus,

„a) daß sich das Christentum in der ersten Zeit nach dem Karfreitag ganz innerhalb des Judentums bewegt und entfaltet hat (vgl. nur Apg 2,43–47); [...]

f) daß sich die urchristliche Heidenmission im Schutz des Diasporajudentums, und zwar hauptsächlich von seinen Synagogen aus, entfalten konnte; [...]

j) daß in Jerusalem bis zum Ausbruch des jüdisch-römischen Krieges eine durch ihre Treue zur Tora ausgezeichnete judenchristliche Gemeinde bestand;

k) daß dieser Krieg eine beträchtliche Rolle in der Entfremdung des Christentums vom Judentum spielt (eine Art nationaler Reaktion hier, großes Übergewicht der Heiden dort), daß dies aber nicht dazu berechtigt, etwa die Zerstörung Jerusalems oder des Tempels als Besiegelung einer vermeintlich gottgewollten Trennung anzusehen; [...].“⁶⁹³

Für die Schulstufe 9 formuliert der Lehrplan u.a. als Grundwissen, dass Schülerinnen und Schüler die „Grundzüge jüdischen Glaubens kennen und zur Auseinandersetzung mit Antisemitismus fähig“⁶⁹⁴ sein sollen. Als Lernziel zum Themenbereich ‚Judentum‘ benennt der Lehrplan: „Die Schüler erwerben Kenntnisse über jüdische Geschichte und jüdisches Selbstverständnis und werden sich der Nähe des Judentums zum Christentum wie seine Eigenständigkeit bewusst.“⁶⁹⁵ Daher ist neben dem gegenwärtigen jüdischen Leben auch der Inhaltsbereich „das Verhältnis von Judentum und Christentum beschreiben können“⁶⁹⁶ als Unterrichtsthema vorgesehen. Unter diesem Inhaltsbereich sollen „Gemeinsamkeiten und

⁶⁹⁰ Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (ISB) (Hg.): Lehrplan des achtjährigen Gymnasiums. Jahrgangsstufe 7. Evangelische Religionslehre. URL: <http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/index.php?StoryID=26289> [Zugriff: 10.06.2013].

⁶⁹¹ Ebd.

⁶⁹² Vgl. FIEDLER, Judentum, 79.

⁶⁹³ Ebd., 78.

⁶⁹⁴ Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (ISB) (Hg.): Lehrplan des achtjährigen Gymnasiums. Jahrgangsstufe 9. Evangelische Religionslehre. URL: <http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/index.php?StoryID=26239> [Zugriff: 11.06.2013]. [Lehrplan G8, Ev. Religion, Jgst. 9]

⁶⁹⁵ Ebd.

⁶⁹⁶ Ebd.

Unterschiede⁶⁹⁷, „ausgewählte Stationen jüdischer Geschichte bis zur Gegenwart“⁶⁹⁸ sowie „Motive und Formen des Antijudaismus und des Antisemitismus“⁶⁹⁹ behandelt werden.

Der genannte Themenbereich gehört zur Auswertungseinheit, weil der neuralgische Punkt einer angemessenen christlich-jüdischen Verhältnisbestimmung thematisiert wird. Da der Lehrplan keine näheren Ausführungen dazu bietet, bezüglich welcher Aspekte die Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Unterricht besprochen werden sollen, ist eine Bewertung nach einer bestimmten Einschätzungsdimension nicht möglich. Allerdings ist bezüglich aller Elemente, bei denen Verbindungslinien zwischen Judentum und Christentum bestehen, ein zentrales Kriterium der Bewertung nach Fiedler, dass diese Verbindungslinien sowie die Verwurzelung des Christentums im Judentum deutlich werden.⁷⁰⁰ Aufgrund der Angaben in den zitierten Lernzielformulierungen ist davon auszugehen, dass diese Verbindungslinien bei den Gemeinsamkeiten herausgearbeitet werden sollen und somit dieser Einzelinhalt als sachgemäß bewertet werden kann.⁷⁰¹

Unterschiede bestehen zwischen Judentum und Christentum nach Fiedlers Kategoriensystem hinsichtlich der Gesichtspunkte Ostern (Christusglaube), Schema ‚Verheißung / Erfüllung‘, Schema ‚Alter / Neuer Bund‘ sowie dem paulinischen Gegensatz ‚Christus oder Gesetz‘.⁷⁰² Die Bewertung der Lehrplaninhalte bezüglich der Unterschiede zwischen Judentum und Christentum erfolgt daher nach diesen Einschätzungsdimensionen. Im Bezug auf die Einschätzungsdimension ‚Ostern (Christusglaube)‘ sind die betreffenden Inhalte des Lehrplans als unausgewogen zu bewerten, da die dort aufgeführten Aspekte nicht ausreichend zur Geltung kommen. So erwähnt der Lehrplan beispielsweise nicht, dass das Osterereignis zunächst jüdischen Anhängern zuteilwurde, die stärker an die Tora gebunden waren als Christusgläubige aus dem Diasporajudentum, wodurch Spannungen aufgelöst wurden, die dann den Ablösungsprozess begünstigten.⁷⁰³ Da der Kontext darauf schließen lässt, dass das Verhältnis zwischen Judentum und Christentum differenziert und wohlwollend vermittelt werden soll

⁶⁹⁷ Ebd.

⁶⁹⁸ Ebd.

⁶⁹⁹ Ebd.

⁷⁰⁰ Vgl. FIEDLER, Judentum, 70f.

⁷⁰¹ Vgl. ebd.

⁷⁰² Vgl. ebd., 38.

⁷⁰³ Vgl. ebd., 73.

und daher nicht davon auszugehen ist, dass diese Aspekte wesentlich übergangen worden sind,⁷⁰⁴ kann die Darstellung nicht als tendenziös bewertet werden.⁷⁰⁵

Dies gilt ebenso für die Bewertung der Inhalte nach der Einschätzungsdimension „Paulinischer Gegensatz ‚Christus (Evangelium/Gnade oder Gesetz‘)[sic!]“⁷⁰⁶. Auch hier sind die mangelnden Ausführungen des Lehrplans als unausgewogen, jedoch nicht als tendenziös zu bewerten.⁷⁰⁷ Nach der Einschätzungsdimension ‚Schema ‚Verheißung/Erfüllung‘ ist die Darstellung ebenfalls als unausgewogen zu beurteilen, da die dort aufgeführten Aspekte nicht benannt sind, jedoch der Lehrplan nicht den Eindruck erweckt, Verheißung im Alten Testament und Erfüllung durch das Christusgeschehen gegenüber zu stellen, was für eine tendenziöse Bewertung gegeben sein muss.⁷⁰⁸

Ebenso fehlen im Lehrplan nähere Ausführungen zum Aspekt ‚Schema ‚Alter / Neuer Bund‘, sodass die Darstellung diesbezüglich ebenso als unausgewogen zu bewerten ist.⁷⁰⁹

Die im Lehrplan darüber hinaus aufgeführten Unterrichtsthemen ‚Epochen jüdischer Geschichte‘ sowie ‚Motive und Formen des Antisemitismus‘ werden für die Analyse durch die Einschätzungsdimensionen ‚Epochen der jüdischen Geschichte‘, ‚Staat Israel (Zionismus)‘ sowie ‚Verfolgung im Dritten Reich‘ operationalisiert. Da aufgrund der sehr knappen Angaben keiner der in den Bewertungsskalen genannten Aspekte berücksichtigt wird, gilt die Darstellung des Lehrplans zu den genannten Themen ebenfalls als unausgewogen.⁷¹⁰

Nähere Lehrplanvorgaben hinsichtlich der evangelischen Kirche im Dritten Reich sowie ihr Verhältnis zum Judentum finden sich unter dem Themenbereich „Kirche und Staat – gestern und heute“⁷¹¹ ebenfalls im neunten Schuljahrgang. Die Inhalte sind nach der Einschätzungsdimension ‚Verfolgung im ‚Dritten Reich‘ zu analysieren. Gemäß der dort aufgeführten Bewertungsskala gelten die Ausführungen des Lehrplans zu diesem Thema ebenfalls als unausgewogen, da die bei Fiedler genannten Aspekte hier nicht deutlich zur Geltung kommen.⁷¹² Es wird stattdessen durch die Auswahl der Inhalte ein Schwerpunkt auf den christlichen Widerstand gelegt, so z. B. durch Themen wie Bekennende Kirche, Dietrich Bonhoeffer

⁷⁰⁴ Vgl. Lehrplan G8, Ev. Religion, Jgst. 9

⁷⁰⁵ Vgl. FIEDLER, Judentum, 74.

⁷⁰⁶ Ebd., 77.

⁷⁰⁷ Vgl. ebd.

⁷⁰⁸ Vgl. ebd.,

⁷⁰⁹ Vgl. ebd., 76.

⁷¹⁰ Vgl. FIEDLER, Judentum, 61f; 56f;62f.

⁷¹¹ Lehrplan G8, Ev. Religion, Jgst. 9.

⁷¹² Vgl. FIEDLER, Judentum, 62f.

und die Geschwister Scholl.⁷¹³ Durch diese inhaltliche Gewichtung gerät aus dem Blick, dass sich die Kirchen an der Schoah durch fast völliges Schweigen mitschuldig gemacht haben, dass also der Kreis des Widerstandes recht klein gewesen ist.⁷¹⁴ Zudem übergeht der Lehrplan den Aspekt, dass dieses Schweigen von dem über lange Zeit gewachsenen und „nie überwundene[n] christliche[n] Antijudaismus“⁷¹⁵ her zu begründen ist.

b) Vergleich

Für den Vergleich mit früheren Studien wird zunächst die Analyse von Martin Rothgangel herangezogen, der den Lehrplan für den evangelischen Religionsunterricht aus dem Jahr 1992 untersuchte.

Dieser Lehrplan stellt sich bezüglich des christlich-jüdischen Verhältnisses insgesamt positiv dar. So ist ein verstärktes Problembewusstsein bereits in Klassenstufe 6 greifbar, denn hier sollen die Schülerinnen und Schüler beim Thema ‚Umwelt Jesu‘ die jüdische Religiosität kennen und achten lernen. Dabei soll auch auf die Problematik dieser Beziehung eingegangen werden.⁷¹⁶ Ebenso verweist in Klasse 7 der Themenbereich ‚Urchristentum‘ auf die Problematik zwischen hebräischen und griechischen Juden und somit auch auf die Verwurzelung von Christentum im Judentum.⁷¹⁷ Auch die Einheit zum Judentum in Jahrgang 10 beurteilt Rothgangel insgesamt als positiv.⁷¹⁸ Insbesondere wird das gegenwärtige Judentum als eine vielfältige, selbstständige Größe dargestellt und auf die Problematik des Antisemitismus hingewiesen.⁷¹⁹ Bemerkenswert ist auch das Lernziel, dass Schülerinnen und Schüler selbst aus eigener Erfahrung Stellung zu Antisemitismus und Fremdenhass beziehen sollen.⁷²⁰ Der Autor bemängelt lediglich, dass die Verwurzelung des Christentums im Judentum stärker herausgestellt werden könnte.⁷²¹ Allein die Darstellung des Propheten Jeremia im Lehrplan aus dem Jahr 1992 wurde als tendenziös bewertet, da diese Thematik lediglich aus der christlichen Perspektive behandelt wird.⁷²²

⁷¹³ Vgl. Lehrplan G8, Ev. Religion, Jgst. 9.

⁷¹⁴ Vgl. FIEDLER, Judentum, 62.

⁷¹⁵ Ebd.

⁷¹⁶ Vgl. ROTHGANGEL, Antisemitismus, 156.

⁷¹⁷ Vgl. ebd.

⁷¹⁸ Vgl. ebd., 157.

⁷¹⁹ Vgl. ebd.

⁷²⁰ Vgl. ebd.

⁷²¹ Vgl. ebd.

⁷²² Vgl. ebd.

Der aktuelle Lehrplan für das Gymnasium in Bayern aus dem Jahr 2009 sieht in der sechsten Klasse beim Themenbereich ‚Zeit und Umwelt Jesu‘ nicht vor, dass das christlich-jüdische Verhältnis Unterrichtsgegenstand ist.⁷²³ Zwar stellen die Ausführungen Jesu Judesein heraus, doch dessen Konsequenzen für den christlichen Glauben werden nicht thematisiert. Dieser positive Aspekt des Lehrplans aus dem Jahr 1992 ist demnach nicht beibehalten worden.

In Jahrgangsstufe 7 ist die Entwicklung und Entstehung der ersten Gemeinden Unterrichtsthema. An dieser Stelle führt der Lehrplan u. a. den Einzelinhalt ‚Verhältnis zum Judentum‘ auf, wodurch das christlich-jüdische Verhältnis wie im Lehrplan aus dem Jahr 1992 thematisiert wird. Jedoch fehlen in den aktuellen Vorgaben nähere Ausführungen zu den Inhalten, sodass die betreffende Textstelle trotz des positiven Ansatzes in der vorangegangenen Analyse als unausgewogen beurteilt werden musste.

Die Einheit zum Judentum ist im zurzeit gültigen Lehrplan nicht in der zehnten sondern bereits in der neunten Schulstufe vorgesehen. Auch hier wird das gegenwärtige Judentum als eine selbstständige Größe und zugleich als Wurzelgrund des Christentums dargestellt. Ebenso sind Epochen der jüdischen Geschichte Unterrichtsgegenstand. Nähere Ausführungen zur jüdischen Geschichte sowie den Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen Judentum und Christentum sind allerdings nicht vorhanden. Ob die Epoche zwischen den Jahren 70 und 1933 an dieser Stelle berücksichtigt wird, was Rothgangel bemängelte, kann demnach nicht festgestellt werden.

Antisemitismus ist ebenfalls unter dem genannten Themenbereich ausdrücklich angesprochen, doch auch hier fehlen nähere Angaben zu den Inhalten. Als Grundwissen führt der Lehrplan allerdings auf, dass die Schülerinnen und Schüler zur Auseinandersetzung mit Antisemitismus befähigt werden sollen.⁷²⁴ Das im Lehrplan von 1992 formulierte Lernziel der eigenen Stellungnahme zu Antisemitismus ist folglich in Grundzügen beibehalten worden.

Helga Kohler-Spiegel analysiert den Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht an bayerischen Gymnasien aus dem Jahr 1979. Die Autorin stellt fest, dass bei alttestamentlichen Themen ebenso die jüdische Tradition einbezogen wird.⁷²⁵ Auch die Gottesvorstellungen des Judentums werden in diesem Zusammenhang thematisiert.⁷²⁶ Allerdings geht diese Tradition

⁷²³ Vgl. Lehrplan G8, Ev. Religion, Jgst.6.

⁷²⁴ Vgl. Lehrplan G8, Ev. Religion, Jgst. 9.

⁷²⁵ Vgl. KOHLER-SPIEGEL, Geschwister, 294.

⁷²⁶ Vgl. ebd.

im Neuen Testament und in dem Christentum als neuem Gottesvolk auf.⁷²⁷ Die Weiterentwicklung der eigenständigen jüdischen Tradition bis in die Gegenwart findet hier also keine Berücksichtigung.

Des Weiteren führt sie aus, dass die Bedeutung des Exodus und dem damit verbundenen Fest Passah herausgestellt werden und der Lehrplan in diesem Zusammenhang Verbindungslinien zwischen Passah und Ostern sowie der Eucharistie anführt.⁷²⁸ Gleichfalls finden sich Angaben zur Verbindung von Sonntag und Sabbat.⁷²⁹

Helga Kohler-Spiegel kommt darüber hinaus zu dem Ergebnis, dass Jesu Judesein ebenso wenig Unterrichtsgegenstand ist wie die Frage nach der Verantwortung für Jesu Tod.⁷³⁰ Beim Thema ‚junge Kirche‘ wird allerdings der Konflikt zwischen Juden- und Heidenchristen behandelt.⁷³¹

Im Vergleich mit dem zurzeit zugelassenen Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht ist festzustellen, dass auch hier bei alttestamentlichen Themen die jüdische Tradition zwar zur Sprache kommt, allerdings ohne deren selbstständiges Fortleben im gegenwärtigen Judentum zu erwähnen.⁷³² Allerdings wird nicht der Eindruck erweckt, das Christentum sei das neue Gottesvolk. Bezüglich dieses Aspektes ist folglich eine Verbesserung festzustellen.

Die Exoduserzählung ist in Jahrgangsstufe 9 als Unterrichtsgegenstand eingeplant, wobei die Bedeutung der Befreiung des Volkes Israel aus Ägypten ebenfalls lediglich aus christlicher Perspektive behandelt wird.⁷³³ Demnach ist auch an dieser Stelle das Alte Testament aus der jüdischen Tradition herausgenommen. Aus diesem Grund wird die Verbindung zwischen der Exoduserzählung und dem jüdischen Fest Passah, die Kohler-Spiegel in ihrer Analyse des Lehrplans aus dem Jahr 1979 als positiv bewertet hat, an dieser Stelle nicht erwähnt. Hier liegt folglich im Vergleich mit dem aktuellen Lehrplan eine negative Veränderung vor.

Erst im daran anschließenden Themenbereich „Das Judentum: Weltreligion und Wurzel des Christentums“⁷³⁴ rückt das Alte Testament sowie die Exoduserzählung in den jüdischen Deutungshorizont. Obwohl die Verwurzelung des Christentums im Judentum als Unterrichtsgegenstand vorgesehen ist, stellt der Lehrplan dennoch nicht heraus, dass Verbindungslinien

⁷²⁷ Vgl. ebd.

⁷²⁸ Vgl. KOHLER-SPIEGEL, Geschwister, 294f.

⁷²⁹ Vgl. ebd., 295.

⁷³⁰ Vgl. ebd.

⁷³¹ Vgl. ebd.

⁷³² Vgl. Lehrplan G8, Kath. Religion, Jgst. 5; 6.

⁷³³ Lehrplan G8, Kath. Religion, Jgst. 9.

⁷³⁴ Ebd.

zwischen Passah, Ostern und der Eucharistiefeyer bestehen. Dies hatte Kohler-Spiegel bei ihrer Analyse noch positiv herausgestellt. Hier liegt folglich ebenfalls eine negative Veränderung vor.

Neben den genannten Gesichtspunkten ist die ausführliche Darstellung der jüdischen Sozialisation Jesu als inhaltliche Verbesserung im Vergleich zum früheren Lehrplan zu betonen. Kohler-Spiegel hatte in ihrer Analyse angemerkt, Jesu Judesein werde nicht thematisiert, unter dem Themenbereich zum Judentum des aktuellen Lehrplans geschieht dies jedoch ganz ausführlich.

Das Thema ‚Passion‘ führt der zurzeit gültige Lehrplan unter dem Themenbereich ‚Aus dem Dunkel zum Licht: Jesus gibt Hoffnung in Leid und Tod‘⁷³⁵ an. Auch dort wird die Frage nach der Verantwortung für Jesu Tod nicht explizit gestellt, wie Kohler-Spiegel bereits im Lehrplan aus dem Jahr 1979 bemerkte. Durch die ausgewählten Bibelverse dazu, nämlich Joh 18,1–19,42, kommt die Frage allerdings ins Spiel. Eine sachgemäße Darstellung der Inhalte zu dieser Frage ist hier aber nicht festzustellen. Folglich bleibt der negative Befund der früheren Analyse bestehen.

Ebenso ist der Konflikt zwischen Juden- und Heidenchristen unter dem Themenbereich ‚Christliches Gemeindeleben: Begeisterung und Mut am Anfang – Impulse für heute‘⁷³⁶ vorgesehen. Helga Kohler-Spiegel stellte bei ihrer Analyse die Behandlung dieses Themas als wichtig heraus, da es das Verhältnis zwischen Judentum und Christentum in der frühen Kirche differenziert beleuchtet. Diese Differenzierung findet sich auch im zurzeit gültigen Lehrplan.

Im Vergleich der aktuellen Lehrpläne für den evangelischen und den katholischen Religionsunterricht ist hinsichtlich der Darstellung von alttestamentlichen Texten hervorzuheben, dass die Erzählung von König David im Lehrplan für den evangelischen Religionsunterricht ein gutes Beispiel dafür ist, wie die bleibende Bedeutung der Davidtradition für das Judentum der Gegenwart im christlichen Religionsunterricht behandelt werden kann. Dieses Thema berücksichtigt der Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht, denn an dieser Stelle wird die Hoffnung auf den Messias in der Gegenwart explizit als Inhalt aufgeführt. Darüber hinaus kann dieser Lehrplan bezüglich der Darstellung der jüdischen Sozialisation Jesu im Zusammenhang mit dem Judentum als Wurzelgrund des Christentums als mustergültig angesehen

⁷³⁵ Vgl. Lehrplan G8, Kath. Religion,, Jgst. 6.

⁷³⁶ Ebd.

werden. Diesen Aspekt vernachlässigt der Lehrplan für den evangelischen Religionsunterricht. Problematisch sind allerdings in beiden Lehrplänen die Passionsdarstellungen, da in keinem die Frage nach der Verantwortung für Jesu Tod differenziert betrachtet wird.

c) Zusammenfassung

Beim Themenkomplex Bibel wird im Lehrplan für den evangelischen Religionsunterricht an bayerischen Gymnasien das Alte Testament nicht als Heilige Schrift des Judentums gewürdigt. Für eine sachgemäße Darstellung ist dies allerdings grundsätzlich erforderlich, da anderweitig die Gefahr besteht, das Alte Testament lediglich als Verweis auf das Christusgeschehen hin zu deuten und es somit als Negativfolie für das Neue Testament dient. Als ein positiver Ansatz ist in diesem Zusammenhang jedoch die Darstellung des Themenbereichs zu König David zu nennen, der einen Bezug zum jüdischen Selbstverständnis in der Gegenwart herstellt.

Ebenfalls hervorzuheben ist, dass sowohl der aktuelle Lehrplan für den evangelischen als auch für den katholischen Religionsunterricht davon Abstand nehmen, das Christentum als das neue Gottesvolk darzustellen, wie es im katholischen Lehrplan aus dem Jahr 1979 noch der Fall war.

Die Ausführungen des aktuellen Lehrplans für den evangelischen Religionsunterricht gestalten sich hinsichtlich des Verhältnisses von Urchristentum und Judentum allerdings als derart knapp, dass eine sachgemäße Bewertung nicht möglich ist. In diesem Fall wäre es nach Fiedler wichtig herauszustellen, dass die Trennung zwischen Judentum und Christentum aufgrund der Zerstörung Jerusalems nicht gottgewollt ist. Ebenso mangelt es dem Lehrplan an differenzierten Angaben bezüglich der Unterschiede zwischen Judentum und Christentum sowie den Stationen jüdischer Geschichte und zum Phänomen Antisemitismus.

Besonders problematisch ist die Darstellung des Lehrplans hinsichtlich der Verantwortung für Jesu Tod in der sechsten Schulstufe. Nach den dort aufgeführten Angaben beinhaltet Jesu Botschaft Neues, das Kritiker auf den Plan ruft. Dieser Inhalt ist schlicht sachlich falsch, denn er widerspricht der Tatsache, dass Jesu Lehre nicht in einem luftleeren Raum entstand, sondern auf seiner jüdischen Sozialisation beruht. Die geistige Verwandtschaft Jesu mit Pharisäern gerät auf diese Weise völlig aus dem Blick.

Des Weiteren vermittelt der Lehrplan aufgrund der unmittelbar hintereinander aufgeführten Inhalte zur Kritik an Jesu Botschaft und zur Passion den Eindruck, dass Jesu Kritiker für

die Hinrichtung Jesu verantwortlich sind. Dabei fallen besonders Pharisäer ins Auge, die nach biblischen Angaben Jesus nach dem Leben trachteten. Problematisch ist dies vor allem im Zusammenhang mit dem fehlenden Hinweis auf die geistige Verwandtschaft Jesu mit dieser Gruppierung. Dies verstärkt nämlich den Eindruck, es gäbe einen kausalen Zusammenhang zwischen der Hinrichtung Jesu und seinen Auseinandersetzungen mit Pharisäern. Gestützt wird dieses Bild zusätzlich durch den fehlenden Verweis darauf, dass Pharisäer nichts mit der Auslieferung Jesu an die Römer zu tun hatten.

4.2 Niedersachsen

In den Jahren 2006 und 2009 hat das Niedersächsische Kultusministerium in Hannover mehrere kompetenzorientierte Lehrpläne für alle Schulstufen herausgegeben, die sogenannten Kerncurricula. Die Struktur dieser Kerncurricula ist für alle Schulstufen identisch aufgebaut: Die formulierten Kompetenzen gliedern sich zunächst in sogenannte prozessbezogene und inhaltsbezogene Kompetenzbereiche. Im Fokus dieser Analyse stehen die inhaltsbezogenen Kompetenzbereiche, die aus themenspezifischen Leitfragen entwickelt wurden. Sie untergliedern sich in weitere inhaltsbezogene Kompetenzen, über die die Schülerinnen und Schüler am Ende einer bestimmten Jahrgangsstufe verfügen sollen. Für den Kompetenzerwerb werden in den Kerncurricula darüber hinaus mögliche Inhalte aufgeführt, die allerdings für die Gestaltung des Unterrichts nicht bindend sind.

Im Vergleich mit der früheren Lehrplananalyse von Martin Rothgangel ist zu bemerken, dass die Orientierungsstufe in Niedersachsen zwischenzeitlich abgeschafft wurde und die Jahrgangsstufen 5/6 schulartspezifisch ihre Berücksichtigung finden.

4.2.1 Grundschule

a) Analyse

Dieses Kerncurriculum lässt sich aufgrund sehr knapper Angaben nicht mit dem Kategoriensystem von Peter Fiedler analysieren, denn es kann keine Textstelle eindeutig der Auswertungseinheit zugeordnet werden.

b) Vergleich

In seiner Analyse der niedersächsischen Grundschullehrpläne für den evangelischen Religionsunterricht aus dem Jahr 1984 hebt Martin Rothgangel positiv hervor, dass die Einheiten zum Exodus und zu Jesus mit der damaligen sowie gegenwärtigen jüdischen Glaubens- und Lebenswelt in Verbindung gebracht werden.⁷³⁷ Nach Rothgangel ist in den Rahmenrichtlinien eine Verhältnisbestimmung zwischen Christentum, Judentum und Islam als fakultatives Thema vorgesehen, wobei die besondere Verantwortung nach der Schoah gegenüber dem Juden-

⁷³⁷ Vgl. ROTHGANGEL, Antisemitismus, 186.

tum betont wird.⁷³⁸ Allerdings bemängelt er, dass die Rahmenrichtlinien in Bezug auf die Glaubensinhalte vor allem das Unterscheidende thematisieren.⁷³⁹

Das aktuelle Kerncurriculum hingegen sieht die Behandlung sowohl der Exoduserzählung als auch der Person Jesus von Nazareth lediglich aus christlicher Perspektive vor: Weder unter der Leitfrage ‚Nach Gott fragen‘ noch unter der Leitfrage ‚Nach Jesus Christus fragen‘ ist eine Verbindung zum Judentum zu erkennen.⁷⁴⁰ Somit ist der positive Aspekt aus den Rahmenrichtlinien von 1984 nicht beibehalten worden.

Unter der Leitfrage ‚Nach Religionen fragen‘ wird im aktuellen Kerncurriculum als erwartete Kompetenz formuliert, dass die Schülerinnen und Schüler einige Merkmale der christlichen, jüdischen und islamischen Glaubenspraxis kennen sowie Unterschiede und Gemeinsamkeiten benennen können.⁷⁴¹ Eine Konzentration auf die Unterschiede, die Rothgangel noch bemängelte, ist hier zwar nicht festzustellen, doch kommt die besondere Verantwortung gegenüber dem Judentum nicht zur Sprache.

Helga Kohler-Spiegel analysierte ebenfalls mit dem Kategoriensystem von Peter Fiedler Lehrpläne für den katholischen Religionsunterricht in Niedersachsen aus dem Jahr 1982. Sie hebt als Ergebnis ihrer Analyse positiv hervor, dass beim ersten Kennenlernen des Alten Testaments und der Gotteserfahrung des Volkes Israel die Gemeinsamkeit sowie die historische Kontinuität des Gottes Israels und des christlichen Gottes betont werden.⁷⁴² Allerdings bemängelt die Autorin, dass beim Themenfeld ‚Jesus und seine Botschaft‘ die Gefahr besteht, das jüdische Toraverständnis verkürzt und negativ zu behandeln.⁷⁴³

Das aktuelle Kerncurriculum für den katholischen Religionsunterricht formuliert als inhaltsbezogene Kompetenz für das dritte und vierte Schuljahr, dass die Schülerinnen und Schüler wissen, dass das Alte Testament die Erfahrungen des Volkes Israel mit Gott beschreibt.⁷⁴⁴ Daraus wird deutlich, dass der positive Aspekt, den Helga Kohler-Spiegel in ihrer Analyse hervorgehoben hat, beibehalten wurde.

⁷³⁸ Ebd., 186f.

⁷³⁹ Vgl. ebd., 187.

⁷⁴⁰ Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.): Kerncurriculum für die Grundschule. Schuljahrgänge 1–4. Evangelische Religion, Hannover 2006, 21f. [KC GS ev. Religionsunterricht]

⁷⁴¹ Vgl. ebd., 31.

⁷⁴² Vgl. KOHLER-SPIEGEL, Geschwister, 299.

⁷⁴³ Vgl. ebd.

⁷⁴⁴ Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.): Kerncurriculum für die Grundschule. Schuljahrgänge 1–4. Katholische Religion, Hannover 2006, 18.

Hinsichtlich der Darstellung des jüdischen Toraverständnisses im Zusammenhang mit Jesu Botschaft finden sich im aktuellen Kerncurriculum für den katholischen Religionsunterricht keine Ausführungen.

Im Vergleich mit dem zurzeit gültigen Kerncurriculum für den evangelischen Religionsunterricht ist festzustellen, dass es die Gotteserfahrung Israels zwar implizit durchaus als Thema des Religionsunterrichts vorsieht, da unter dem inhaltsbezogenen Kompetenzbereich ‚Nach Gott fragen‘ Gottesbilder im Alten Testament als mögliche Inhalte angegeben sind, jedoch werden diese losgelöst vom Judentum thematisiert.⁷⁴⁵ Somit sind hier die Gemeinsamkeit und die historische Kontinuität des Gottes Israels und des christlichen Gottes nicht ausdrücklich erwähnt. Somit kann das Kerncurriculum für den katholischen Religionsunterricht diesbezüglich als mustergültig angesehen werden. Eine Abgrenzung zum jüdischen Toraverständnis im Zusammenhang mit dem Themenfeld ‚Jesus und seine Botschaft‘, das Helga Kohler-Spiegel in ihrer Analyse problematisiert hat, ist im aktuellen Kerncurriculum für den evangelischen Religionsunterricht nicht zu erkennen, da Jesu Wirken im Horizont des zeitgenössischen Judentums nicht thematisiert wird. Diesbezüglich unterscheiden sich das aktuelle evangelische und das katholische Kerncurriculum an dieser Stelle folglich nicht.

c) Zusammenfassung

Die Analyse des Kerncurriculums für den evangelischen Religionsunterricht an niedersächsischen Grundschulen ist mit dem Kategoriensystem von Fiedler nicht möglich, da die Ausführungen des Lehrplans sehr knapp gehalten sind.

Das Problem der inhaltlichen Knappheit des aktuellen Kerncurriculums setzt sich auch beim Vergleich mit früheren Analysen fort. So tauchen Aspekte, die zuvor noch positiv hervorgehoben wurden, im aktuellen Kerncurriculum nicht mehr auf. Die Gemeinsamkeit sowie die historische Kontinuität des Gottes Israels und des christlichen Gottes fehlen ebenso wie der Bezug zum Judentum bei alttestamentlichen Themen. Hinweise zu möglichen Gefahren bei der Unterrichtsgestaltung hinsichtlich des Toraverständnisses Jesu sind ebenso nicht zu finden. Allerdings betont das Kerncurriculum für den katholischen Religionsunterricht, dass es sich beim Alten Testament um die Gotteserfahrungen des Volkes Israel handelt. Hier wird also die historische Kontinuität des Gottes Israels und des christlichen Gottes durchaus benannt, obwohl die inhaltlichen Kompetenzformulierungen ähnlich knapp gehalten sind. An

⁷⁴⁵ Vgl. KC GS ev. Religionsunterricht, 18f.

dieser Stelle bleibt fraglich, weshalb eine solche Formulierung im Kerncurriculum für den evangelischen Religionsunterricht trotz sehr ähnlicher Struktur fehlt.

4.2.2 Hauptschule

Das Kerncurriculum für den evangelischen Religionsunterricht an Hauptschulen wurde im Jahr 2009 veröffentlicht und baut sowohl inhaltlich als auch strukturell auf dem Kerncurriculum der Grundschule auf, um eine kontinuierliche Kompetenzförderung zu gewährleisten. Somit finden sich hier dieselben Leitfragen wie in dem Kerncurriculum für die Grundschule.

a) Analyse

Auch dieses Curriculum gestaltet sich in seinen inhaltlichen Ausführungen als sehr knapp. Daher besteht auch hier das Problem der nur beschränkt möglichen Analyse mit dem Kategoriensystem von Fiedler. Möglich ist eine Bewertung lediglich bezüglich der Passion Jesu, die auch hier als Unterrichtsgegenstand vorgesehen ist. Zur Förderung der Kompetenz „Die Schülerinnen und Schüler geben die Passions- und Ostergeschichte wieder und erläutern Tod und Auferstehung Jesu als zentralen Inhalt christlichen Glaubens“⁷⁴⁶ in den Schuljahrgängen 9 und 10 ist die Frage nach der Verantwortung für Jesu Tod ein zentraler Inhalt und zugleich ein neuralgisches Thema. Aufgrund der Angabe von Mk 14–16,14 als biblische Grundlage gehört die zitierte Kompetenzformulierung mit ihren möglichen Inhalten zur Auswertungseinheit. Allerdings finden sich im Kerncurriculum keine differenzierten Ausführungen, sodass keiner der bei Fiedler aufgeführten Aspekte erwähnt wird, die für eine sachgemäße Darstellung ihm zufolge notwendig sind. Daher sind die Inhalte des Kerncurriculums in Bezug auf die Verantwortung für Jesu Tod als tendenziös zu bewerten.⁷⁴⁷

b) Vergleich

Die Analyse der Rahmenrichtlinien für die Hauptschule aus dem Jahr 1984 von Martin Rothgangel ergab eine mangelnde Verhältnisbestimmung zwischen Judentum und Christentum, da nur der Islam in Beziehung zum Christentum thematisiert werden soll, wohingegen das Ju-

⁷⁴⁶ Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.): Kerncurriculum für die Hauptschule. Schuljahrgänge 5–10. Evangelische Religion, Hannover 2009, 24. [KC HS]

⁷⁴⁷ Vgl. FIEDLER, Judentum, 65f.

dentum isoliert als Thema aufgeführt wird und eine weitere Entfaltung diesbezüglich in den Rahmenrichtlinien vollkommen fehlt.⁷⁴⁸

Im aktuellen Kerncurriculum werden unter der Leitfrage ‚Nach Religionen fragen‘ die Glaubenspraxis des Judentums und des Islams vermittelt. Am Ende von Schuljahrgang 6 sollen die Schülerinnen und Schüler Ausdrucksformen der Glaubenspraxis des Judentums erläutern.⁷⁴⁹

Das Kerncurriculum verweist an dieser Stelle nicht auf das Verhältnis zwischen Judentum und Christentum. Im Gegensatz dazu sollen die Schülerinnen und Schüler am Ende von Schuljahrgang 8 die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Islam und Christentum benennen können. Das wirft die Frage auf, aus welchem Grund die erwartete Kompetenz in der sechsten Jahrgangsstufe nicht analog formuliert wird. Hier könnte der Eindruck entstehen, das Judentum sei dem Christentum ferner als der Islam. Dieser Eindruck wird allerdings durch die möglichen Inhalte für den Kompetenzerwerb und die ausgewählten biblischen Basistexte relativiert. Die Auflistung der Tora, aber auch der Personen Mose und Abraham oder der Vergleich Synagoge – Kirche als mögliche Inhalte vermitteln durchaus den Eindruck, dass die Gemeinsamkeiten und Unterschiede thematisiert werden sollen.⁷⁵⁰

Fraglich bleibt, aus welchem Grund die gemeinsame Wurzel von Judentum und Christentum im aktuellen Kerncurriculum vor allem bezüglich des Gottesglaubens unter der Kompetenzformulierung „Die Schülerinnen und Schüler unterscheiden den christlichen Gott von nichtchristlichen Gottesbildern und modernen Götzen“⁷⁵¹ nicht explizit thematisiert wird.

Ein Vergleich zwischen Judentum und Christentum ist im Kerncurriculum allerdings beabsichtigt, sodass eine Verbesserung im Hinblick auf die isolierte Betrachtung des Judentums in den Rahmenrichtlinien aus dem Jahr 1984 festgestellt werden kann.

c) Zusammenfassung

Die Ausführungen des niedersächsischen Kerncurriculums für die Hauptschule sind ebenfalls sehr knapp gestaltet, sodass eine Analyse lediglich bezüglich der Frage nach der Verantwortung für Jesu Tod möglich ist. Wichtige Aspekte einer sachgemäßen Darstellung fehlen allerdings, sodass die Inhalte als tendenziös bewertet werden müssen. Insbesondere, da das Kerncurriculum Mk 14–16,14 als Unterrichtsgegenstand vorsieht, ist eine differenzierte Bear-

⁷⁴⁸ Vgl. ROTHGANGEL, Antisemitismus, 187.

⁷⁴⁹ Vgl. KC HS, 30.

⁷⁵⁰ Vgl. ebd., 31.

⁷⁵¹ Ebd.

beitung dieses Textes notwendig, damit die Inhalte nicht als historische Tatsachen missverstanden und dadurch Vorurteile gegenüber Jüdinnen und Juden bestärkt werden.

Im Vergleich mit einer früheren Untersuchung von Martin Rothgangel ist zwar festzuhalten, dass die isolierte Betrachtung des Judentums aufgehoben wurde, dennoch thematisiert der Lehrplan die Wurzel des Christentums im Judentum nicht ausdrücklich.

4.2.3 Realschule

Das ebenso im Jahr 2009 veröffentlichte Kerncurriculum für die Realschule ist wie die anderen niedersächsischen Kerncurricula inhaltlich sehr knapp gehalten. Somit ist die Analyse auch hier ebenfalls nur sehr beschränkt möglich.

a) Analyse

Die Kompetenzformulierung „Die Schülerinnen und Schüler geben die Passions- und Ostergeschichte wieder und erläutern Tod und Auferstehung Jesu als zentralen Inhalt des christlichen Glaubens“⁷⁵² mit den dazugehörigen möglichen Inhalten für den Kompetenzerwerb „Passion“⁷⁵³ sowie „Historische Ursachen des Todes Jesu“⁷⁵⁴ ist zur Auswertungseinheit zu zählen, da auch hier die Perikope Mk 14–16,14 als biblische Grundlage benannt ist, wodurch deutlich wird, dass der neuralgische Punkt ‚Passion und die Verantwortung für Jesu Tod‘ explizit Unterrichtsgegenstand sein soll.

Nach der Einschätzungsdimension ‚Verantwortung für Jesu Tod‘ sind die genannten Inhalte als tendenziös zu bewerten, da auch hier keiner der bei Fiedler aufgeführten Aspekte für eine sachgemäße Darstellung ausdrücklich berücksichtigt wird.⁷⁵⁵ Allerdings deutet der mögliche Inhalt für den Kompetenzerwerb „Historische Ursachen des Todes Jesu“⁷⁵⁶ darauf hin, dass die Frage nach der Verantwortung differenziert betrachtet werden soll. Dies relativiert die tendenziöse Bewertung der Inhalte, ermöglicht jedoch keine sachgemäße Bewertung nach dem Kategoriensystem von Fiedler, da die dort aufgeführten Inhalte nicht ausdrücklich genannt sind.⁷⁵⁷

⁷⁵² Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.): Kerncurriculum für die Realschule. Schuljahrgänge 5–10. Evangelische Religion, Hannover 2009, 24. [KC RS]

⁷⁵³ Ebd., 25.

⁷⁵⁴ Ebd.

⁷⁵⁵ Vgl. FIEDLER, Judentum, 65f.

⁷⁵⁶ KC RS, 25.

⁷⁵⁷ Vgl. FIEDLER, Judentum, 69. Diese Bewertung weist ebenfalls auf die Problematik mangelnder Ausführungen hin, die an anderer Stelle bereits angesprochen worden ist.

b) Vergleich

Die Analyse der Rahmenrichtlinien aus dem Jahr 1984 von Martin Rothgangel hat ergeben, dass bei dem verbindlichen Thema ‚Juden und Christen‘ für die Jahrgangsstufen 9 und 10 Tendenzen zu beobachten sind, das jüdische Toraverständnis als Negativfolie für die Lehre Jesu zu verwenden.⁷⁵⁸ Diese Tendenz ist im aktuellen Kerncurriculum nicht mehr ersichtlich. Vielmehr wird Jesu Person und Botschaft in den Horizont des zeitgenössischen Judentums gerückt, sodass Auseinandersetzungen mit Pharisäern hinsichtlich der Toraauslegung als innerjüdische ‚Familienkonflikte‘ interpretiert werden können und somit nach Fiedler als sachgemäß zu bewerten sind.⁷⁵⁹ Hier liegt folglich eine positive Veränderung vor.

Des Weiteren stellt Rothgangel positiv heraus, dass in den Rahmenrichtlinien Ausführungen zur Wurzel des Christentums im Judentum und zum christlich-jüdischen Dialog zu finden sind. Diese fehlen jedoch im aktuellen Kerncurriculum, obwohl das Judentum unter der Leitfrage ‚Nach anderen Religionen fragen‘ Thema ist. Hier wird lediglich die Glaubenspraxis des Judentums in den Blick genommen.⁷⁶⁰ Ein Vergleich zwischen Christentum und Judentum kommt nicht zur Sprache, während Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Christentum und Islam benannt werden sollen.⁷⁶¹ Der begrüßenswerte Ansatz der früheren Rahmenrichtlinien ist demnach im aktuellen Kerncurriculum aus dem Blick geraten, sodass bezüglich des Themas ‚Wurzel des Christentums im Judentum‘ eine negative Veränderung festzustellen ist.

c) Zusammenfassung

Das Problem mit den knappen Ausführungen in den niedersächsischen Kerncurricula setzt sich auch im Kerncurriculum für die Realschule weiter fort. Bezüglich der Passion Jesu mussten die Inhalte auch hier als tendenziös beurteilt werden, da keiner der bei Fiedler genannten Aspekte ausdrücklich berücksichtigt wurde. Allerdings benennt dieses Kerncurriculum explizit die historischen Ursachen für den Tod Jesu als möglichen Inhalt für den Kompetenzerwerb, was auf eine differenzierte Betrachtung der Verantwortung für Jesu Tod schließen lässt. Dies relativiert die tendenziöse Bewertung, hebt sie aber nicht auf, da die Kriterien nach Fiedler nicht erfüllt sind.

⁷⁵⁸ Vgl. ROTHGANGEL, *Antisemitismus*, 187.

⁷⁵⁹ Vgl. KC RS, 25.

⁷⁶⁰ Vgl. ebd., 30.

⁷⁶¹ Vgl. ebd.

Darüber hinaus ist zu betonen, dass das jüdische Toraverständnis im aktuellen Kerncurriculum nun nicht mehr als Negativfolie für die Lehre Jesu gebraucht wird, wie es in den Rahmenrichtlinien von 1984 der Fall war. Jedoch hat der Vergleich mit der Analyse von Roth-Rothgangel ebenso gezeigt, dass die Themen ‚Wurzel des Christentums im Judentum‘ sowie ‚neuere Entwicklungen im christlich-jüdischen Dialog‘ in den zurzeit gültigen Vorgaben nicht mehr berücksichtigt sind.

4.2.4 Gymnasium

Das aktuelle niedersächsische Kerncurriculum für den evangelischen Religionsunterricht an Gymnasien wurde ebenfalls im Jahr 2009 veröffentlicht. Seine Struktur entspricht in der Unterscheidung zwischen prozess- und inhaltsbezogenen Kompetenzen den Kerncurricula der anderen Schulstufen, führt die prozessbezogenen Kompetenzen allerdings in der Übersicht zu jedem einzelnen Kompetenzbereich noch einmal gesondert in einer Spalte auf. Die Kompetenzbereiche entsprechen in ihrer Thematik den Leitfragen der bisher analysierten Kerncurricula. Jeder Kompetenzbereich untergliedert sich in jahrgangsspezifische Leitthemen. Eine Besonderheit im Vergleich mit den niedersächsischen Kerncurricula der anderen Schulformen sind die ‚Verbindlichen Grundbegriffe‘, die neben den prozess- und inhaltsbezogenen Kompetenzen für die Unterrichtsgestaltung ebenfalls bindend sind.

a) Analyse

Der Kompetenzbereich ‚Jesus Christus‘ zeigt unter dem Leitthema „Jesus in seiner Zeit und Umwelt“⁷⁶² enge Parallelen zu den Ausführungen unter der entsprechenden Leitfrage in den Kerncurricula für die Haupt- und Realschule auf, ist jedoch differenzierter ausgestaltet. Zur Auswertungseinheit sind die inhaltsbezogene Kompetenz „Die Schülerinnen und Schüler geben Auskunft über wesentliche Stationen des Lebens Jesu“⁷⁶³ sowie die dazugehörigen möglichen Inhalte für den Kompetenzerwerb „Verhaftung und Tod“⁷⁶⁴ zu zählen, da hier die Verantwortung für Jesu Tod thematisiert wird. Doch die Bewertung nach der gleichnamigen Einschätzungsdimension ist nicht möglich, da weitere Erläuterungen fehlen.

⁷⁶² Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.): Kerncurriculum für das Gymnasium. Schuljahrgänge 5–10. Evangelische Religion, Hannover 2009, 23. [KC GY ev. Religionsunterricht]

⁷⁶³ Ebd.

⁷⁶⁴ Ebd.

Unter der inhaltsbezogenen Kompetenz „Die Schülerinnen und Schüler beschreiben wichtige politisch-religiöse Gruppierungen zur Zeit Jesu“⁷⁶⁵ sollen neben Sadduzäern und Zeloten explizit auch Pharisäer thematisiert werden, wie den möglichen Inhalten für den Kompetenzerwerb zu entnehmen ist. Diese Gruppierung ist nach den verbindlichen Grundbegriffen sogar ein Pflichtinhalt.

Eng damit verbunden ist die Kompetenzformulierung „Die Schülerinnen und Schüler erläutern, dass Jesus Jude war“⁷⁶⁶ zusammen mit den möglichen Inhalten „Jüdisches Alltagsleben, religiöse Feste, Synagoge, Messiaserwartung“⁷⁶⁷. Da die oben aufgeführten Inhalte das Verhältnis Jesu zu Pharisäern thematisieren, gehören sie zur Auswertungseinheit und sind nach der Einschätzungsdimension ‚Jesus und (die) Pharisäer‘ zu bewerten.

Fiedler zufolge sind die Ausführungen als sachgemäß zu beurteilen, da das Kerncurriculum herausstellt, dass Jesus Jude war. Somit werden die Auseinandersetzungen Jesu mit Pharisäern als innerjüdischer ‚Familienkonflikt‘ dargestellt.⁷⁶⁸ Aus dieser Perspektive heraus ist es möglich, die Unterschiede zwischen der Botschaft Jesu und der pharisäischen Lehre sachgemäß zu thematisieren, die das Kerncurriculum ebenfalls benennt.⁷⁶⁹

Unter dem Kompetenzbereich ‚Religionen‘ führt das gymnasiale Kerncurriculum für die Jahrgänge 5 und 6 das Leitthema ‚Das Judentum entdecken‘ an, das u. a. in die inhaltsbezogene Kompetenz: „Die Schülerinnen und Schüler führen Beispiele für die nahe Beziehung von Judentum und Christentum an“⁷⁷⁰ und in die dazugehörigen möglichen Inhalte für den Kompetenzerwerb „Hebräische Bibel, Tora, Festkalender“⁷⁷¹ untergliedert ist. Diese inhaltsbezogene Kompetenz ist zusammen mit den möglichen Inhalten für den Kompetenzerwerb zur Auswertungseinheit zu zählen, da hier die neuralgischen Punkte ‚die Tora bzw. das jüdische Toraverständnis‘ sowie ‚das Alte Testament als Jüdische Bibel‘ thematisiert werden.

Die Bewertung erfolgt in drei verschiedenen Einschätzungsdimensionen nach Fiedler, nämlich ‚Heilige Schrift‘, ‚Tora (jüdische Tradition)‘ sowie ‚Gottesdienst / Liturgie‘. Aufgrund der knappen inhaltlichen Ausführungen sind die Inhalte des Kerncurriculums bezüglich des Alten Testaments als unausgewogen einzustufen.⁷⁷² Eine implizite Leugnung der bei

⁷⁶⁵ KC GY ev. Religionsunterricht, 23.

⁷⁶⁶ Ebd.

⁷⁶⁷ Ebd.

⁷⁶⁸ Vgl. FIEDLER, Judentum, 66.

⁷⁶⁹ Vgl. KC GY ev. Religionsunterricht, 23.

⁷⁷⁰ Ebd., 32.

⁷⁷¹ Ebd.

⁷⁷² FIEDLER, Judentum, 72.

Fiedler genannten Gesichtspunkte liegt hier nicht vor, weshalb von einer tendenziösen Beurteilung abgesehen werden muss.

Nach der Einschätzungsdimension ‚Tora (jüdische Tradition)‘ sind die Darstellungen des Curriculums als tendenziös zu bewerten, da nicht erwähnt wird, dass das Volk Israel die Tora als grundlegende Offenbarungsurkunde ansieht, dessen Weisungen als ‚Heilsweg‘ gelten. Ebenso verschweigt das Curriculum, dass die Tora auch für das gegenwärtige Judentum ein Geschenk Gottes darstellt, das Anlass zur Freude und zur Dankbarkeit bietet.⁷⁷³

Bezüglich der Einschätzungsdimension ‚Gottesdienst / Liturgie‘ ist die oben zitierte Textstelle als sachgemäß zu beurteilen, denn die Ausführungen des Kerncurriculums lassen darauf schließen, dass die Verwurzelung und die Verbindungslinien zwischen christlichen und jüdischen Festen behandelt werden sollen.⁷⁷⁴

b) Vergleich

Die Analyse von Martin Rothgangel ergab, dass die gymnasialen Rahmenrichtlinien aus dem Jahr 1987 für die Schuljahrgänge 9 und 10 das Leitthema ‚Juden und Christen‘ vorsehen und in diesem Zusammenhang auch biblische Gottesbilder und Jesus thematisieren.⁷⁷⁵ Allerdings lässt sich dabei die Problematik einer Gegenüberstellung erkennen, insbesondere weil Jesu Auseinandersetzung mit Pharisäern nicht als ein innerjüdischer Konflikt dargestellt wird.⁷⁷⁶ Die Analyse hat gezeigt, dass das aktuelle Kerncurriculum Jesu Auseinandersetzung mit Pharisäern durchaus als innerjüdischen ‚Familienkonflikt‘ darstellt, indem es Jesus als Jude in den Horizont des zeitgenössischen Judentums rückt.⁷⁷⁷ Daher ist hier eine positive Entwicklung festzustellen.

Helga Kohler-Spiegel bemängelt in ihren Analyseergebnissen der gymnasialen Rahmenrichtlinien für den katholischen Religionsunterricht aus dem Jahr 1982 bezüglich der Jahrgangsstufen 5 und 6, dass das Verhältnis zwischen Christentum und Judentum nicht thematisiert wird, obwohl einige Themenfelder wie ‚Die frühen christlichen Gemeinden‘ oder ‚Die Bibel als Buch‘ sowie die Behandlung von Texten aus dem Alten Testament Bezüge zum gegenwärtigen Judentum anbieten.⁷⁷⁸ Darüber hinaus wird Jesus nicht im Kontext des zeitgenössischen

⁷⁷³ Vgl. ebd., 50.

⁷⁷⁴ Vgl. ebd., 70; KC GY ev. Religionsunterricht, 32.

⁷⁷⁵ Vgl. ROTHGANGEL, Antisemitismus, 188.

⁷⁷⁶ Vgl. ebd.

⁷⁷⁷ Vgl. KC GY ev. Religionsunterricht, 23.

⁷⁷⁸ Vgl. KOHLER-SPIEGEL, Geschwister, 299.

schen Judentums thematisiert, stattdessen dient das jüdische Toraverständnis als Negativfolie für Jesu Botschaft.⁷⁷⁹ Erst die Rahmenrichtlinien für die Schuljahrgänge 9 und 10 gehen bei dem Themenfeld Judentum auf das Bekenntnis zu demselben Gott, die gemeinsame Wurzel sowie die Geschichte des Verhältnisses zwischen Judentum und Christentum ein.⁷⁸⁰ Auch neutestamentliche Fehlinterpretationen sind hier Unterrichtsgegenstand.⁷⁸¹

Das aktuelle Kerncurriculum für den katholischen Religionsunterricht formuliert als inhaltsbezogene Kompetenz ausdrücklich das Wissen um Jesu Judesein und thematisiert seine zeitgenössische jüdische Umwelt.⁷⁸² Dies ist ebenso im Kerncurriculum für den evangelischen Religionsunterricht der Fall. Zudem ist weder im katholischen noch im evangelischen Kerncurriculum t zu erkennen, dass das jüdische Toraverständnis als Negativfolie für die Botschaft Jesu dient. Hinsichtlich der genannten Themen ist folglich eine ausdrücklich positive Entwicklung festzustellen.

Ebenso zeigt das Kerncurriculum für den katholischen Religionsunterricht die Wirkung der Exodustradition in Christentum und Judentum auf.⁷⁸³ Damit sind beispielhaft bei der Thematisierung von alttestamentlichen Texten Bezüge zum gegenwärtigen Judentum hergestellt, was ebenfalls eine positive Veränderung im Vergleich mit den Analyseergebnissen von Kohler-Spiegel darstellt. Das Kerncurriculum für den evangelischen Religionsunterricht zeigt diese Verbindungslinien hingegen nicht auf, sondern thematisiert alttestamentliche Texte fast ausschließlich in ihrer Bedeutung für das Christentum.⁷⁸⁴ Lediglich der Exodus ist als Grundlagentext für die Unterrichtseinheit zum Judentum benannt.⁷⁸⁵ Diesbezüglich kann die positive Veränderung im Kerncurriculum für den katholischen Religionsunterricht als gutes Beispiel dienen. Dahingegen formuliert das evangelische Kerncurriculum das nahe Verhältnis zwischen Christentum und Judentum als verbindliche Kompetenz,⁷⁸⁶ während eine derartige Kompetenzformulierung im katholischen Kerncurriculum nicht zu finden ist.

⁷⁷⁹ Vgl. ebd.

⁷⁸⁰ Vgl. ebd., 300.

⁷⁸¹ Vgl. ebd.

⁷⁸² Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.): Kerncurriculum für das Gymnasium. Schuljahrgänge 5–10. Katholische Religion, Hannover 2009, 22.

⁷⁸³ Vgl. ebd., 20.

⁷⁸⁴ Vgl. beispielsweise zu den Propheten Amos und Jesaja, KC GY ev. Religionsunterricht, 27.

⁷⁸⁵ Vgl. KC GY ev. Religionsunterricht, 32.

⁷⁸⁶ Vgl. ebd.

c) Zusammenfassung

Grundsätzlich gestalten sich die inhaltlichen Ausführungen des aktuellen Kerncurriculums für Gymnasien in Niedersachsen als ebenso knapp, wie es in den niedersächsischen Kerncurricula der anderen Schulformen der Fall ist. Diese Knappheit muss jedoch nicht zwangsläufig zu negativen Bewertungen führen, wie die Analyse zeigt. So ist die Darstellung des Verhältnisses Jesu zu Pharisäern als sachgemäß zu bewerten, da das Wissen um Jesu Judesein als Kompetenz formuliert wird und somit die Auseinandersetzungen Jesu mit Pharisäern in den Horizont eines innerjüdischen ‚Familienkonfliktes‘ rücken. Ebenso begrüßenswert ist in diesem Zusammenhang, dass ‚Pharisäer‘ als verpflichtender Grundbegriff aufgenommen wurde. Im Vergleich mit früheren Lehrplananalysen ist bezüglich dieses neuralgischen Punktes sowohl auf evangelischer als auch auf katholischer Seite eine deutliche Verbesserung festzustellen.

Bezüglich des Themas ‚Feste im Judentum‘ weisen die Ausführungen des Kerncurriculums für den evangelischen Religionsunterricht trotz aller Knappheit darauf hin, dass die Verbindungslinien zwischen Christentum und Judentum herausgearbeitet werden sollen. Im Vergleich mit früheren Studien ist besonders positiv hervorzuheben, dass das Wissen um die Nähe von Christentum und Judentum im evangelischen Kerncurriculum als inhaltsbezogene Kompetenz formuliert ist. Im Kerncurriculum für den katholischen Religionsunterricht wird exemplarisch an der Exoduserzählung der Bezug alttestamentlicher Texte zum Judentum herausgestellt.

Neben diesen positiven Entwicklungen fehlt es dem Kerncurriculum für den evangelischen Religionsunterricht jedoch an wichtigen Ausführungen zur Verantwortung für Jesu Tod, zur Tora in jüdischer Tradition sowie zum Alten Testament als Jüdische Bibel. Hier führt die Knappheit der Vorgaben zu tendenziösen bzw. unausgewogenen Darstellungen.

4.3 Analyse des Kerncurriculums für die gymnasiale Oberstufe

Das Kerncurriculum für die gymnasiale Oberstufe, das von der EKD herausgegeben worden ist,⁷⁸⁷ konkretisiert bundeseinheitlich die sogenannten Einheitlichen Anforderungen für die Abiturprüfung (EPA), die im Jahr 2006 nach entsprechend der grundlegenden Kompetenzen religiöser Bildung formuliert worden sind. Die EPA benennen die Standards für den evangelischen Religionsunterricht der Oberstufe zur Förderung grundlegender Kompetenzen religiöser Bildung, während das Kerncurriculum die Inhalte zur Erreichung der Ziele aufführt. Da sich die inhaltlichen Vorgaben dieses Kerncurriculums ebenfalls auf ein Minimum beschränken, obliegt die Unterrichtsplanung den jeweiligen Fachkonferenzen. Da dieses Kerncurriculum bezüglich der Darstellung des Judentums bisher noch nicht analysiert worden ist, entfällt der Abschnitt ‚Vergleich‘. Zudem führt die inhaltliche Knappheit dazu, dass die Analyse mit dem Kategoriensystem von Fiedler nur begrenzt möglich ist. Aufgrund der sehr knappen Analyse ist es an dieser Stelle nicht erforderlich, eine gesonderte Zusammenfassung aufzuführen. Daher umfasst dieses Kapitel keine Unterabschnitte.

Die einzigen themenbezogenen Konkretionen dieses Kerncurriculums, die nach Fiedlers Kategoriensystem analysiert werden können, sind unter dem thematischen Schwerpunkt „Gott in Beziehung – Was heißt es an Gott zu glauben“⁷⁸⁸ aufgeführt. Dort heißt es: „Schülerinnen und Schüler können die Schoah als tiefste Durchkreuzung des christlichen Redens von Gott deuten und vor diesem Hintergrund Ansatzpunkte für ein gemeinsames Nachdenken von Jüdinnen und Christen über ihren Glauben an Gott entfalten.“⁷⁸⁹ Damit thematisiert das Kerncurriculum den neuralgischen Punkt einer angemessenen christlich-jüdischen Verhältnisbestimmung und ist somit zur Auswertungseinheit zu zählen. Die Analyse erfolgt nach der Einschätzungsdimension ‚Verfolgung im ‚Dritten Reich‘‘ in Fiedlers Kategoriensystem.

⁷⁸⁷ Es ist auch vom niedersächsischen Kultusministerium ein Kerncurriculum für die gymnasiale Oberstufe herausgegeben worden, das die EPA konkretisiert (Niedersächsisches Kultusministerium [Hg.]: Kerncurriculum für das Gymnasium – gymnasiale Oberstufe, die Gesamtschule – gymnasiale Oberstufe, das Berufliche Gymnasium, das Abendgymnasium, das Kolleg. Evangelische Religion, Hannover 2011). Die Ausführungen dieses Kerncurriculums sind nicht Gegenstand dieser Untersuchung, da es zum Zeitpunkt der Analyse noch nicht vorgelegen hat. Die inhaltsbezogenen Kompetenzformulierungen des niedersächsischen Kerncurriculums decken sich mit den Ausführungen des Kerncurriculums der EKD.

⁷⁸⁸ Kirchenamt der EKD (Hg.): Kerncurriculum für das Fach Evangelische Religionslehre in der gymnasialen Oberstufe. Themen und Inhalte für die Entwicklung von Kompetenzen religiöser Bildung, EKD Texte 109, Hannover 2010, 42.

⁷⁸⁹ Ebd., 43.

Aus der zitierten Textstelle geht hervor, dass die durch den Massenmord an Jüdinnen und Juden ausgelöste Gottfinsternis behandelt werden soll. Allerdings fehlen im Kerncurriculum Hinweise bezüglich der Auswirkungen auf das jüdische Selbstverständnis. Stattdessen werden lediglich die Konsequenzen der Schoah für das christliche Gottesverständnis thematisiert. Von dort aus soll dann ein gemeinsames Nachdenken von Jüdinnen und Christen bezüglich ihres Gottesglaubens erfolgen. Die Schuld der Christinnen und Christen an der Schoah sowie die daraus resultierenden Konsequenzen für das gegenwärtige christlich-jüdische Verhältnis sind nicht berücksichtigt. Daher sind die Darstellungen des Kerncurriculums zu dieser Thematik als unausgewogen zu beurteilen.⁷⁹⁰

Hinweise zu eventuellen Gefahren bei der Umsetzung hinsichtlich der Darstellung des Judentums an neuralgischen Punkten enthält das Kerncurriculum nicht, auch wenn Jesu Judesein beispielsweise als Unterrichtsgegenstand vorgesehen ist.

⁷⁹⁰ Vgl. FIEDLER, Judentum, 62f.

5 Analyse ausgewählter Lehrpläne in Österreich

Die Lehrpläne werden in Österreich bundeseinheitlich von der Evangelischen Kirche A.B. und H.B. erlassen, vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur bekannt gemacht und vom Bundeskanzleramt in Form eines Bundesgesetzblattes herausgegeben. Daher erfolgt die Analyse nach Schularten und nicht einzeln nach Bundesländern geordnet, wie dies bei der Analyse der bundesdeutschen Lehrpläne geschehen ist.

5.1 Volksschule

Der Lehrplan für den evangelischen Religionsunterricht an Volksschulen in Österreich bildet als Rahmenplan die Grundlage für die eigenverantwortliche Unterrichtsgestaltung der Lehrkräfte. Je nach Schulstufe gibt der Lehrplan das jeweilige didaktische Stichwort sowie vier bis acht dazugehörige Lernfelder vor. Damit verbunden ist die Nennung von Lernzielen sowie von Lerninhalten. Letztere sind allerdings nicht verbindlich, sondern stellen lediglich Vorschläge dar.

a) Analyse

In den ersten beiden Schulstufen thematisiert der Lehrplan zwar Jesu Passion,⁷⁹¹ wodurch die Frage nach der Verantwortung für Jesu Tod indirekt auch angeschnitten wird. Jedoch lassen sich diesbezüglich keine weiteren Ausführungen finden, sodass eine Bewertung mit dem Kategoriensystem von Fiedler an dieser Stelle nicht möglich ist.

In der dritten Schulstufe ist das Lernfeld „Mit Jesus unterwegs zu den Menschen“⁷⁹² vorgesehen, dessen Inhalt „Die Frau, der Pharisäer und der Rabbi (Lk. 7, 36–50)“⁷⁹³ zur Auswertungseinheit zählt. Da hier der Lehrplan konkrete Bibelverse als Textgrundlage aufführt, der das Verhältnis Jesu zu Pharisäern thematisiert, ist eine Analyse möglich. Nach der Einschätzungsdimension ‚Jesus und (die) Pharisäer‘ ist diese Textstelle als tendenziös zu bewerten, da Jesu Ethik im Verhältnis zur pharisäischen Lehre im biblischen Grundlagentext angesprochen

⁷⁹¹ Vgl. Bundeskanzleramt (Hg.): Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich, 255. Bekanntmachung: Lehrpläne für den katholischen Religionsunterricht an Volksschulen und für den evangelischen Religionsunterricht an Volksschulen und an Sonderschulen, Teil II, Wien 2010, 18; 20. [Lehrplan kath. und ev. Religionsunterricht VS]

⁷⁹² Ebd., 22.

⁷⁹³ Ebd.

ist, im Lehrplan selbst jedoch keiner der bei Fiedler genannten Gesichtspunkte einer sachgemäßen Darstellung berücksichtigt wird.⁷⁹⁴

Das Thema Passion ist noch einmal in derselben Schulstufe unter dem Lernfeld „Passion – Ostern: Wege ins Leiden – Wege ins Leben“⁷⁹⁵ aufgeführt. In diesem Fall ist eine Bewertung möglich, denn einen wichtigen Aspekt des Kategoriensystems von Fiedler benennt der Lehrplan an dieser Stelle, nämlich, dass „sich in Jesu Leiden und Tod Gottes Heilswille verwirklicht; [...]“⁷⁹⁶ Dies geschieht durch die Zielformulierung „Jesus bleibt seinem Weg bis zum Ende treu. Gott bestätigt diesen Weg durch seine Auferweckung.“⁷⁹⁷ Demnach sind die Ausführungen des Lehrplans zum neuralgischen Punkt ‚Verantwortung für Jesu Tod‘ an dieser Stelle als sachgemäß zu bewerten.⁷⁹⁸

Ebenfalls in der dritten Schulstufe beinhaltet der Lehrplan das Lernfeld ‚Bibel‘, das den neuralgischen Punkt ‚Altes Testament als Jüdische Bibel‘ thematisiert, weshalb die betreffenden Inhalte zur Auswertungseinheit gehören. Dort heißt es in der Zielformulierung: „Die Kinder kennen bereits biblische Geschichten. Sie lernen, dass die Bibel die Grundlage des Evangelischen Glaubens ist.“⁷⁹⁹ Darüber hinaus schlägt der Lehrplan den Inhalt „Die Bibel – unser Glaubensbuch (AT, NT, Sprachen)“⁸⁰⁰ vor. Aus den zitierten Textstellen ist bereits ersichtlich, dass die vom Christentum unabhängige Bedeutung des Alten Testaments für das gegenwärtige Judentum nicht berücksichtigt ist. Diese mangelnde Berücksichtigung führt dazu, dass die Inhalte nach der Einschätzungsdimension ‚Heilige Schrift‘ bei Fiedler als unausgewogen beurteilt werden müssen.⁸⁰¹ Eine implizite Leugnung der bei Fiedler genannten Aspekte ist hier nicht zu erkennen, demnach ist von einer tendenziösen Bewertung abzusehen.⁸⁰²

Für die vierte Schulstufe thematisiert der Lehrplan die Exoduserzählung in dem Lernfeld „Gott befreit zur Geschwisterlichkeit: Moses“⁸⁰³. Als Lernziel wird dort formuliert: „Die Kinder erfahren, dass Gott für die Bedrückten da ist: Die Befreiung aus der Sklaverei erinnern und die Juden bis heute. Die Gebote – von Gott am Sinai gegeben – helfen, dass ein Leben in

⁷⁹⁴ Vgl. FIEDLER, Judentum, 65f. Hier stellt sich wiederum die Frage, ob eine derartige Bewertung angemessen ist. Dieses Problem nimmt Kapitel 8 der vorliegenden Arbeit noch einmal auf.

⁷⁹⁵ Lehrplan kath. und ev. Religionsunterricht VS, 22.

⁷⁹⁶ FIEDLER, Judentum, 68.

⁷⁹⁷ Lehrplan kath. und ev. Religionsunterricht VS, 22.

⁷⁹⁸ Vgl. FIEDLER, Judentum, 68f.

⁷⁹⁹ Lehrplan kath. und ev. Religionsunterricht VS, 23.

⁸⁰⁰ Ebd.

⁸⁰¹ Vgl. FIEDLER, Judentum, 72f.

⁸⁰² Vgl. ebd., 72.

⁸⁰³ Lehrplan kath. und ev. Religionsunterricht VS, 24.

Freiheit gelingen kann.“⁸⁰⁴ Dieses Lernziel konkretisieren u.a. die vorgeschlagenen Inhalte „ - Der Bund zwischen Gott und Israel (Ex. 19)“⁸⁰⁵ sowie „ - Die neue Lebensordnung (Ex. 20; Mt. 5, 43–48)“⁸⁰⁶. Aus den zitierten Textstellen wird ersichtlich, dass sie die neuralgischen Themen ‚Verhältnis Judentum-Christentum‘ sowie ‚die Tora bzw. das jüdische Toraverständnis‘ ansprechen und damit zur Auswertungseinheit gehören.

Der Inhalt „Der Bund zwischen Gott und Israel (Ex. 19)“⁸⁰⁷ ist gemeinsam mit der oben zitierten Lernzielformulierung nach der Einschätzungsdimension ‚Bund‘ zu bewerten. Nach der dazugehörigen Bewertungsskala ist dieser Inhalt als tendenziös zu beurteilen, denn es wird ausgeklammert, dass Gottes Erwählung für das gegenwärtige Judentum nicht hinfällig geworden ist.⁸⁰⁸

Die Bewertung des Inhalts „Die neue Lebensordnung (Ex. 20; Mt. 5, 43–48)“⁸⁰⁹ erfolgt gemeinsam mit der oben zitierten Lernzielformulierung nach der Einschätzungsdimension ‚Tora (jüdische Tradition)‘. Die Lernzielformulierung verweist darauf, dass die Tora für das Volk Israel als ‚Heilsweg‘ gilt und dass sie auch für das gegenwärtige Judentum ein Geschenk Gottes darstellt.⁸¹⁰ Für eine sachgemäße Darstellung fehlen nach Fiedler allerdings die Bezüge zum christlich-jüdischen Verhältnis, nämlich der Aspekt, dass bei Jesus und im Urchristentum die Ausrichtung auf die Tora nicht aufgegeben werden brauchte und dass die Weisungen der Tora auch für das Christentum noch Gültigkeit besitzt.⁸¹¹ Daher sind die Inhalte insgesamt als unausgewogen zu bewerten.

b) Vergleich

Helga Kohler-Spiegel analysierte in ihrem im Jahr 1991 veröffentlichten Band den Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht an Volksschulen in Österreich aus dem Jahr 1969, der 1977 erneut verlautbart worden ist. Zu diesem Lehrplan existiert ein Rahmenplan, der die Vorgaben konkretisiert. Nach Meinung der Autorin ist es durchaus problematisch, dass der Volksschullehrplan nicht wie die anderen Lehrpläne überarbeitet worden ist, da er die Grund-

⁸⁰⁴ Ebd.

⁸⁰⁵ Ebd.

⁸⁰⁶ Ebd.

⁸⁰⁷ Ebd.

⁸⁰⁸ Vgl. FIEDLER, Judentum, 49f.

⁸⁰⁹ Lehrplan kath. und ev. Religionsunterricht VS, 24.

⁸¹⁰ Vgl. FIEDLER, Judentum, 50.

⁸¹¹ Vgl. ebd.

lage für die Lehr-Lernprozesse in den höheren Klassenstufen darstellt.⁸¹² Daher ist eine zeitnahe Überarbeitung dieses Lehrplans zu erwarten, so die Autorin. In diesem Zusammenhang verweist sie auch auf Martin Jäggle, der bereits auf die Notwendigkeit aufmerksam gemacht hat, hinsichtlich des Judentums Nachbesserungen vorzunehmen.⁸¹³ An welchen Stellen diese Notwendigkeit besteht, zeigt die Analyse von Kohler-Spiegel.

So bemängelt die Autorin, dass kein Hinweis auf die Verwurzelung des Christentums im Judentum zu finden ist. Stattdessen identifiziert sie anhand der Passionserzählung die Möglichkeit, antijüdische Vorurteile aufzubauen. Es wird beispielsweise der Schluss nahegelegt, dass ‚die Juden‘ für den Tod Jesu verantwortlich seien.⁸¹⁴ Zudem werden alttestamentliche Texte lediglich auf das Christentum bezogen. Dabei stellt sie insbesondere den für das jüdische Selbstverständnis konstituierenden Exodus heraus.⁸¹⁵

Auch im aktuell zugelassenen Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht aus dem Jahr 2010 ist bezüglich der von Kohler-Spiegel genannten Kritikpunkte kaum eine Verbesserung festzustellen. Noch immer thematisiert der Lehrplan die Verwurzelung des Christentums im Judentum nicht. Die Bedeutung der alttestamentlichen Texte für das gegenwärtige Judentum wird nicht erwähnt, auch die Exoduserzählung wird lediglich aus christlicher Perspektive beleuchtet. Eine Verbesserung ist dahingehend vorgenommen worden, dass durch das Zitat des entsprechenden Abschnitts aus dem Glaubensbekenntnis Pontius Pilatus als Verantwortlicher für Jesu Tod benannt wird.⁸¹⁶ Ebenso ist positiv herauszustellen, dass Jesu Judesein Thema ist.⁸¹⁷ Bei diesen Veränderungen handelt es sich jedoch lediglich um Ansätze hinsichtlich der Würdigung des Judentums und der Vermeidung antijüdischer Vorurteile. Der Nachbesserungsbedarf, den Martin Jäggle bereits 1986 feststellte, ist folglich immer noch vorhanden.⁸¹⁸

Vergleicht man den zurzeit gültigen katholischen Lehrplan mit dem evangelischen, so ist festzustellen, dass die Exoduserzählung im Lehrplan für den evangelischen Religionsunterricht

⁸¹² Vgl. KOHLER-SPIEGEL, Geschwister, 274.

⁸¹³ Vgl. ebd., 275.

⁸¹⁴ Vgl. ebd.

⁸¹⁵ Vgl. ebd., 276.

⁸¹⁶ Vgl. Lehrplan kath. und ev. Religionsunterricht VS, 13.

⁸¹⁷ Vgl. ebd.

⁸¹⁸ Die Lehrpläne für den katholischen Religionsunterricht an Volksschulen in Österreich werden zurzeit kompetenzorientiert überarbeitet, sodass zeitnahe Nachbesserungen nicht auszuschließen sind.

als relevant für das gegenwärtige Judentum dargestellt wird. Bezüglich dieses Gesichtspunkts kann der evangelische Lehrplan demnach als vorbildlich angesehen werden.

Dagegen formuliert der katholische Lehrplan konkrete sachgemäße Inhalte bezüglich der Verantwortung für Jesu Tod durch das betreffende Zitat aus dem Glaubensbekenntnis, während der Lehrplan für den evangelischen Religionsunterricht dazu keinerlei Angaben enthält. Folglich hat in Bezug zu diesem Aspekt der Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht das Problem besser gelöst. In diesem Punkt ist auch eine deutlich positive Veränderung im Vergleich mit dem katholischen Lehrplan aus dem Jahr 1977 festzustellen.

In beiden Lehrplänen kommt die Bedeutung des Alten Testaments für das gegenwärtige Judentum allerdings zu wenig zum Tragen, abgesehen von der Einheit zum Exodus im evangelischen Lehrplan. Diesbezüglich besteht folglich in beiden Lehrplänen Nachbesserungsbedarf.

c) Zusammenfassung

Im Hinblick auf die Tora zeichnet der Lehrplan für den evangelischen Religionsunterricht an österreichischen Volksschulen ein positives Bild, indem er sie als ‚Heilsweg‘ und Geschenk Gottes beschreibt. Das christlich-jüdische Verhältnis klammert er jedoch aus, indem die Relevanz der Tora für das Christentum unerwähnt bleibt.

Positiv hervorzuheben ist darüber hinaus, dass dieser Lehrplan die Bedeutung des Exodus für das gegenwärtige Judentum thematisiert. Diesbezüglich ist er im Vergleich mit den Lehrplänen für den katholischen Religionsunterricht aus dem Jahr 1977 sowie dem aktuell zugelassenen als mustergültig anzusehen. Die bleibende Erwählung Israels findet jedoch dabei keine Erwähnung. Zudem wird insgesamt nicht deutlich, dass das Alte Testament die Heilige Schrift des gegenwärtigen Judentums darstellt.

Ebenso positiv gestaltet sich die Darstellung der Verantwortung für Jesu Tod, da der Lehrplan für den evangelischen Religionsunterricht erwähnt, dass sich in der Passion Jesu Gottes Heilswille verwirklicht. Hierbei handelt es sich um einen herausragenden Einzelfall, der sonst in keinem anderen analysierten Lehrplan zu finden ist. Allerdings liefern die Ausführungen zu den verantwortlichen Personen kein differenziertes Bild. Diesbezüglich kann der Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht als beispielhaft angesehen werden. Hier ist eine deutliche Verbesserung im Vergleich mit dem katholischen Lehrplan aus dem Jahr 1977 vorgenommen worden, indem Pontius Pilatus als Hauptverantwortlicher für Jesu Tod benannt ist.

Die Darstellung des aktuell zugelassenen Lehrplans für den evangelischen Religionsunterricht ist im Hinblick auf das Verhältnis Jesu zu Pharisäern als tendenziös zu bewerten, da detaillierte Ausführungen dazu fehlen. Welche Aspekte aus Fiedlers Kategoriensystem jedoch in der Primarstufe überhaupt berücksichtigt werden können, bleibt fraglich. Diese Problematik diskutiert Kapitel 8 der vorliegenden Arbeit ausführlich.

Die Verwurzelung des Christentums im Judentum ist weder im zurzeit gültigen Lehrplan für den evangelischen noch für den katholischen Religionsunterricht Thema.

5.2 Hauptschule und Unterstufe der allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS)

Der Lehrplan für den evangelischen Religionsunterricht an Hauptschulen und der Unterstufe an allgemein bildenden höheren Schulen (AHS) enthält sowohl verpflichtende Vorgaben als auch inhaltliche Vorschläge. Verpflichtend sind die formulierten Bildungs- und Lehraufgaben, die Bezüge zu den allgemeinen Bildungszielen aufweisen. Ebenso sind die didaktischen Grundsätze sowie die Inhalte, die als Kernbereiche gekennzeichnet sind, bindend, da sie der Erreichung der Bildungs- und Lehraufgaben dienen. Die Planung der konkreten Inhalte obliegt den Lehrkräften.

Dieser Lehrplan ist aufgrund seiner allgemeinen Formulierung der Kernbereiche nicht dazu geeignet mit dem detaillierten Kategoriensystem von Fiedler analysiert zu werden, denn in den Ausführungen werden lediglich sehr allgemeine Ziele des Religionsunterrichts formuliert. Aus diesem Grund können keine konkreten Textstellen der Auswertungseinheit zugeordnet werden. Somit entfällt der Abschnitt zur Analyse. Ein Vergleich mit vorangegangenen Studien ist ebenfalls nur sehr eingeschränkt möglich, sodass an dieser Stelle auf eine Unterteilung in Abschnitte gänzlich verzichtet wird.

Das Problem sehr allgemeiner Formulierungen hat auch Helga Kohler-Spiegel im Bezug auf den Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht aus dem Jahr 1983 festgestellt, sodass auch ihr keine detaillierte Analyse möglich ist. Daher formuliert sie ihre Beobachtungen eher allgemein bzw. als Vermutungen. Die Autorin bemerkt, dass zwar bei alttestamentlichen Themen der Bezug zum Judentum deutlich wird, Jesu Judesein aber kein Unterrichtsgegenstand ist und die Bedeutung des Alten Testaments losgelöst vom Christentum häufig vernachlässigt wird.⁸¹⁹ Zudem bemängelt Kohler-Spiegel, dass außerhalb des Themenbereichs ‚Judentum‘ das Judentum nicht als lebendige Religion behandelt wird und auch das christlich-jüdische Verhältnis kein Thema ist. Helga Kohler-Spiegel sieht des Weiteren hinsichtlich die Schwierigkeit darin, dass insbesondere bezüglich vorurteilsbelasteter Themen wie ‚Verantwortung für Jesu Tod‘ oder auch ‚Pharisäer‘ das Problembewusstsein der Lehrkräfte nicht geschärft wird, da Hinweise auf mögliche Gefahren sowie inhaltliche Differenzierungen feh-

⁸¹⁹ Vgl. KOHLER-SPIEGEL, Geschwister, 281.

len.⁸²⁰ Dennoch berücksichtigt sie durchaus auch die Chancen dieser großen inhaltlichen Freiheit, nämlich individuell auf die Bedürfnisse der Lerngruppe eingehen zu können.⁸²¹

Hinsichtlich des zurzeit zugelassenen Lehrplans für den katholischen Religionsunterricht der Sekundarstufe I aus dem Jahr 2003 ist zu bemerken, dass dieser wiederum lediglich sehr knapp zu den verschiedenen Themenbereichen Grundanliegen und elementare Inhalte formuliert. Das Alte Testament wird auch hier lediglich in christlicher Perspektive gedeutet. So sind beispielsweise alttestamentliche Berufungserzählungen und Gottesbilder als elementare Inhalte genannt, um vielfältige Gottesbilder wahrzunehmen und um „diese in Beziehung zur christlichen Botschaft von Vater, Sohn und Heiliger Geist“⁸²² zu setzen. Die vom Christentum unabhängige Bedeutung des Alten Testaments für das Judentum ist nicht Thema, obwohl die wesentlichen Aspekte seiner Entstehung und der Geschichte Israels als elementare Inhalte behandelt werden sollen.⁸²³ Diesbezüglich ist folglich keine Verbesserung festzustellen.

Darüber hinaus ist Jesu Judesein nicht explizit als Unterrichtsgegenstand genannt, auch wenn der Lehrplan Umwelt und Person Jesu als biblisches Basiswissen aufführt.

Eine negative Entwicklung ist zudem bezüglich der Einheit zum Judentum zu bemerken, denn in dem betreffenden Kapitel wird neben dem Judentum auch der Islam behandelt, sodass das besondere Verhältnis zwischen Judentum und Christentum aus dem Blick gerät.⁸²⁴

Mit dem zurzeit gültigen Lehrplan für den evangelischen Religionsunterricht lassen sich aufgrund der sehr knappen Ausführungen inhaltlich keine Vergleiche ziehen. Der Lehrplan vermittelt jedoch den Eindruck, dass das Alte Testament lediglich in christlicher Perspektive gedeutet wird und das christlich-jüdische Verhältnis thematisch nicht vorgesehen ist. Dabei handelt es sich jedoch lediglich um Vermutungen. Es ist folglich festzustellen, dass die von Kohler-Spiegel angesprochene Problematik der zu knappen Vorgaben hier ebenfalls vorhanden ist.

Es ist an dieser Stelle festzuhalten, dass die Gefahr einer mangelnden Sensibilisierung von Lehrkräften im Hinblick auf die Umsetzung vorurteilsbehafteter Themen im Unterricht bei sehr knapp formulierten Lehrplänen grundsätzlich besteht.

⁸²⁰ Vgl. ebd.

⁸²¹ Vgl. ebd.

⁸²² Bundeskanzleramt (Hg.): Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich, 571. Bekanntmachung: Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht an Hauptschulen, an der Unterstufe allgemeinbildender höherer Schulen, an berufsbildenden höheren Schulen sowie an Berufsschulen, Teil II, Wien 2003, 3594.

⁸²³ Vgl. ebd.

⁸²⁴ Vgl. ebd., 3596.

5.3 Oberstufe allgemeinbildender höherer Schulen (AHS)

Der Aufbau des Lehrplans für den evangelischen Religionsunterricht der AHS-Oberstufe aus dem Jahr 2005 entspricht der Gliederung des Lehrplans für die AHS-Unterstufe. Aufgrund der sehr allgemeinen Formulierung der verbindlichen Kernbereiche, lässt sich das Kategoriensystem von Fiedler auch in diesem Lehrplan nur sehr beschränkt anwenden. Lediglich der Themenbereich zur Aufarbeitung des Nationalsozialismus kann analysiert werden.

a) Analyse

In Klasse 6 der AHS heißt es in der Formulierung eines Kernbereichs: „Die Schülerinnen und Schüler sind Teil einer Gesellschaft, die ihre nationalsozialistische Vergangenheit aufzuarbeiten begonnen hat: Sie setzen sich mit den christlichen Wurzeln des Antijudaismus, sowie den Auswirkungen von alten und neuen Sündenbockmechanismen und Rassismus auseinander und können begründen, warum die Kirche sich heute als Anwältin von Demokratie und Menschenrechten versteht.“⁸²⁵ Da die Ausführungen den neuralgischen Punkt einer angemessenen christlich-jüdischen Verhältnisbestimmung thematisieren, gehört die zitierte Textstelle zur Auswertungseinheit und ist nach der Einschätzungsdimension ‚Verfolgung im ‚Dritten Reich‘ bei Fiedler zu analysieren. Zwar stellt der Lehrplan einen Zusammenhang zwischen der Schoah und dem christlichen Antijudaismus her, die Konsequenzen für die Kirche benennt er allerdings nur sehr oberflächlich, nämlich dass sie als Anwältin für Demokratie und Menschenrechte auftritt.⁸²⁶ Welche Auswirkungen die Schoah auf das Verhalten der Kirche gegenüber dem Judentum hat, wird nicht benannt. Insbesondere die Bekämpfung von christlichem Antijudaismus jeglicher Art führt der Lehrplan nicht auf. Aus diesem Grund ist die Darstellung des Lehrplans zu diesem Thema als unausgewogen zu beurteilen.

b) Vergleich

Nach Helga Kohler-Spiegel gestaltet sich der Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht der AHS-Oberstufe aus dem Jahr 1983 wesentlich detaillierter als der Lehrplan für die AHS-Unterstufe. Daher war es ihr möglich, eine Analyse durchzuführen.

⁸²⁵ Bundeskanzleramt (Hg.): Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich, 192. Bekanntmachung: Lehrplan für den evangelischen Religionsunterricht an der Oberstufe der allgemein bildenden höheren Schulen, Teil II, Wien 2005, 5.

⁸²⁶ Vgl. ebd.

Sie bemängelt, dass zwar andere Religionen als Thema vorgesehen sind, das Judentum aber nicht gesondert herausgestellt wird.⁸²⁷ Ebenso wird der christliche Glaube nicht in seinem Verhältnis zum Judentum thematisiert.⁸²⁸ Darüber hinaus kritisiert die Autorin, dass das Alte Testament insgesamt nicht als Jüdische Bibel vorkommt, bezüglich der Prophetie das Judentum und das Christentum allerdings einbezogen sind.⁸²⁹ Zudem benennt der Lehrplan nicht das Judesein Jesu und zieht auch keine Verbindungslinien hinsichtlich bestimmter christlicher Feste oder der Eucharistiefeier zum Judentum.⁸³⁰ Das Verhältnis zwischen Synagoge und Kirche ist im Zusammenhang mit dem Matthäus-Evangelium Unterrichtsgegenstand, ebenso wie das Verhältnis Altes und Neues Testament.⁸³¹ An dieser Stelle wird allerdings das Alte Testament wiederum nicht in seiner unabhängigen Bedeutung für das Judentum thematisiert.⁸³²

Der zurzeit gültige Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht der AHS-Oberstufe ist ähnlich wie der Lehrplan für den evangelischen Religionsunterricht in seinen inhaltlichen Vorgaben sehr knapp gehalten, da er lediglich Ziele und Grundanliegen formuliert. Dennoch wird ersichtlich, dass das christlich-jüdische Verhältnis in Schulstufe 7 Unterrichtsgegenstand ist, indem der Glaube an Jesus Christus mit dem Messiasglauben des Judentums in Verbindung gebracht wird.⁸³³ An anderen Stellen ist das Judentum nicht gesondert Thema, diesbezüglich lässt sich folglich keine Veränderung feststellen.

Ebenso finden sich keine Hinweise zum Alten Testament als Jüdische Bibel, Jesu Judesein oder den Verbindungslinien zwischen christlichen und jüdischen Festen. Folglich besteht auch hier wiederum das Problem der mangelnden Hinweise zu neuralgischen Themen.

Im Vergleich mit dem Lehrplan für den evangelischen Religionsunterricht ist positiv herauszustellen, dass dieser Lehrplan das Thema christlicher Antijudaismus aufführt, während der Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht den Themenkreis Nationalsozialismus und Handeln der Kirche vollkommen ausspart.

⁸²⁷ Vgl. KOHLER-SPIEGEL, Geschwister, 282.

⁸²⁸ Vgl. ebd.

⁸²⁹ Vgl. ebd.

⁸³⁰ Vgl. ebd., 283.

⁸³¹ Vgl. ebd.

⁸³² Vgl. ebd.

⁸³³ Vgl. Bundeskanzleramt (Hg.): Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich, 255. Bekanntmachung: Lehrpläne für den katholischen Religionsunterricht an Volksschulen und für den evangelischen Religionsunterricht an Volksschulen und an Sonderschulen, Teil II, Wien 2010, o. S.

c) Zusammenfassung

Der Lehrplan für den evangelischen Religionsunterricht der AHS-Oberstufe ist hinsichtlich seiner inhaltlichen Vorgaben ebenso kurz gehalten wie der entsprechende Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht bzw. der AHS-Unterstufe. Dennoch sind zwei Punkte trotz der inhaltlichen Knappheit positiv herauszustellen: Im Lehrplan für den evangelischen Religionsunterricht ist der Themenkreis Nationalsozialismus und christlicher Antijudaismus sowie die Verantwortung der Kirche zumindest als Wahlthema vorgesehen. Allerdings sind die Konsequenzen der Schoah für die evangelische Kirche heute, wie beispielsweise die Bekämpfung von Antijudaismus in der christlichen Theologie, nicht aufgeführt. Der Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht thematisiert hingegen den neuralgischen Punkt des christlich-jüdischen Verhältnisses bezüglich des Christusglaubens auf dem Hintergrund der Messiaserwartung des Judentums. Dies stellt eine Besonderheit im Verhältnis zum zurzeit gültigen evangelischen Lehrplan sowie zum Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht aus dem Jahr 1983 dar.

6 Analyse ausgewählter Schulbücher in Deutschland und Österreich

6.1 Wegzeichen Religion

Das Unterrichtswerk Wegzeichen Religion besteht aus den Bänden 1–4 und ist in Bayern für die Grundschule zugelassen. Es konkretisiert die Vorgaben des Lehrplans für die Umsetzung im Unterricht, daher erfolgt die Analyse im Vergleich mit den Lehrplaninhalten, wenn sich wichtige Ergänzungen erkennen lassen. Da diese Schulbuchreihe für die Grundschule gedacht ist, sind die Texte sehr knapp gehalten. Es sind vor allem Bilder, die Informationen transportieren. Für eine Bildanalyse ist das Kategoriensystem von Fiedler allerdings nicht konzipiert, daher konzentriert sich die Bewertung ausschließlich auf die Texte.

a) Analyse

Band 1 dieser Schulbuchreihe enthält ein Kapitel, das die Zuwendung Jesu zu Ausgestoßenen der Gesellschaft thematisiert und mit einer Nacherzählung von Mk 2,13–17 für Schülerinnen und Schüler der 1. Klasse unter dem Titel „Auf Jesus hören: Niemand soll einsam sein“⁸³⁴ adaptiert. Auffällig ist dabei, dass die pharisäischen Schriftgelehrten des Originaltextes im Schulbuchtext durch ‚die Leute‘ ersetzt werden, der Begriff ‚Pharisäer‘ ist demnach auch im Schulbuch nicht zu finden. Dort heißt es:

„Die Leute sagen: ‚Mit Zöllnern setzt man sich nicht an einen Tisch. Sie nehmen mehr Geld, als recht ist. Sie arbeiten mit den Römern zusammen. Die Römer sind unsere Feinde.‘ Jesus kommt an die Zollstation. Er sieht Levi. Er ruft ihn zu sich. Er geht mit ihm in sein Haus. Er setzt sich an seinen Tisch und isst mit ihm. Jesus sagt: ‚Gerade zu den Menschen, die Hilfe brauchen, bin ich gekommen.‘“⁸³⁵

Die Einschätzung erfolgt nach der Dimension ‚Jesus und (die) Pharisäer‘, da hier das Verhältnis Jesu zu Pharisäern implizit thematisiert wird, ohne jedoch den Begriff ‚Pharisäer‘ explizit zu verwenden. Danach sind die Inhalte des Schulbuchs in dem genannten Kapitel als tendenziös zu bewerten, da der Text keinen der in dem Kategoriensystem genannten Aspekte be-

⁸³⁴ MIEDERER, GERTRUD u.a.: Wegzeichen Religion 1. Ein Unterrichtswerk für den Evangelischen Religionsunterricht in der Jahrgangsstufe 1, Frankfurt a. M. 2001, 24. [Wegzeichen 1]

⁸³⁵ Ebd., 24f.

rücksichtigt.⁸³⁶ So wird nicht verdeutlicht, dass Jesus selbst Jude war und er Pharisäern geistig besonders nahe stand.

Thematisch eng verbunden mit dem soeben analysierten Abschnitt ist das Kapitel ‚Von Freunden und Feinden Jesu hören‘, denn an dieses Kapitel fügt das Schulbuch mit der Formulierung ‚Seine Feinde verurteilten ihn: ‚Jesus soll sterben‘⁸³⁷, direkt die Passionserzählung an. Das folgende Zitat zeigt, dass das Schulbuch mit dieser Konzeption das Motiv der Gotteslästerung als Ursache für Jesu Tod konstruiert:

„Viele Menschen wollen nichts von Jesus wissen. Sie können nicht glauben, dass er sagt, was Gott will und ihnen zeigt, wie Gott ist. Viele ärgern sich über Jesus und murren: ‚Er kann doch nicht behaupten, dass Gott alle Menschen liebt. Menschen, die betrügen, liebt er nicht. Jesu [sic!] aber geht zu Levi und wird sein Freund.‘⁸³⁸

Diese Darstellung läuft dem Gesichtspunkt in der Einschätzungsdimension ‚Verantwortung für Jesu Tod‘ zuwider, dass auf jüdischer Seite am ehesten Sadduzäer aufgrund von Volksaufwiegelung an Jesu Verhaftung mitgewirkt haben. Gotteslästerung ist Fiedler zufolge kein Motiv für Jesu Hinrichtung. Daher sind die betreffenden Inhalte des Schulbuchs als sachlich falsch zu bewerten.⁸³⁹

Darüber hinaus verdeutlicht das Lehrwerk nicht, dass Pontius Pilatus der Hauptverantwortliche für Jesu Tod ist,⁸⁴⁰ ebenso verschweigt es, dass Jesu Tod zur Vollendung des Heilsplanes Gottes gehörte.⁸⁴¹ Auch sind die übrigen Aspekte des Kategoriensystems nicht ausdrücklich berücksichtigt, vor allem ist nicht erwähnt, dass Pharisäer nichts mit Jesu Tod zu tun haben. Daher sind die Ausführungen des Schulbuchs zur Verantwortung für Jesu Tod insgesamt als tendenziös zu beurteilen.⁸⁴²

In Band 2 dieser Schulbuchreihe ist Jesu Passion unter dem Kapitel ‚Angeklagt und verurteilt werden‘ ebenfalls Unterrichtsgegenstand. Jedoch wird die Frage nach der Verantwortung für Jesu Tod nicht explizit behandelt, sondern lediglich allgemein über ‚sie‘, die Jesus zum Tod

⁸³⁶ Vgl. FIEDLER, Judentum, 65f. Diese Bewertung ist sehr problematisch, wie oben im Zusammenhang mit dem dazugehörigen Lehrplan bereits erwähnt worden ist. Die Kapitel 8 und 9 der vorliegenden Arbeit diskutieren diese Problematik eingehend.

⁸³⁷ Ebd., 33.

⁸³⁸ Wegzeichen 1, 32.

⁸³⁹ Vgl. FIEDLER, Judentum, 68f.

⁸⁴⁰ Vgl. ebd., 68.

⁸⁴¹ Vgl. ebd.

⁸⁴² Vgl. ebd., 68f.

verurteilen, gesprochen.⁸⁴³ Die Aspekte, die bei Fiedler unter der Einschätzungsdimension ‚Verantwortung für Jesu Tod‘ genannt werden, berücksichtigt das Schulbuch nicht, daher ist die Darstellung in diesem Band ebenso wie in Band 1 als tendenziös zu beurteilen.⁸⁴⁴

Der dritte Band dieser Schulbuchreihe thematisiert Jesu Passion und die Verantwortung für seinen Tod ebenfalls, hier unter dem Kapitel ‚Gewissheit gewinnen – Nachfolge wagen‘. Die vorangegangene Lehrplananalyse hat zu einer sachgemäßen Beurteilung der Inhalte zum gleichnamigen Themenbereich geführt, da Pontius Pilatus als Hauptverantwortlicher benannt wird. Doch im Schulbuch ist es allein der Hohe Rat, der Jesu Verhaftung plant und über ihn richtet.⁸⁴⁵ Dort heißt es:

„Die Männer des Hohen Rates aber ärgern sich über Jesus, weil er sich in ihre Angelegenheiten einmischte. Sie wollen ihn gefangen nehmen, haben aber Angst, es vor allen Leuten zu tun. Da kommt ihnen eine Idee...“⁸⁴⁶

„Die Soldaten führen Jesus in den Palast des Hohen Priesters. Obwohl es schon spät in der Nacht ist, eilen viele Männer des Hohen Rates herbei, um über Jesus Gericht zu halten.“⁸⁴⁷

Pontius Pilatus hingegen wird mit keinem Wort erwähnt. Diese Darstellung widerspricht dem Aspekt in der Einschätzungsdimension ‚Verantwortung für Jesu Tod‘, dass die Abhaltung eines Prozesses gegen Jesus durch den Hohen Rat zweifelhaft ist und gilt somit als sachlich falsch.⁸⁴⁸

Darüber hinaus ist in diesem Band dem Judentum ein eigenes Kapitel mit dem Titel ‚Juden und ihren Glauben verstehen lernen‘ gewidmet. Die Inhalte dieses Kapitels thematisieren das neuralgische Thema einer angemessenen christlich-jüdischen Verhältnisbestimmung und sind somit zur Auswertungseinheit zu zählen.

Ein christlicher Junge namens Stefan besucht seinen jüdischen Freund David und lernt im Kontakt mit ihm verschiedene Aspekte des Judentums kennen. Der Text schildert die Eindrücke Stefans, die er mit seinen Erfahrungen aus dem Christentum vergleicht. So stellt er Ver-

⁸⁴³ Vgl. MIEDERER, GERTRUD u.a.: Wegzeichen Religion 2. Ein Unterrichtswerk für den Evangelischen Religionsunterricht in der Jahrgangsstufe 2, Frankfurt a. M. 2002, 39.

⁸⁴⁴ Vgl. FIEDLER, Judentum, 68f. Aus welchem Grund Pilatus an dieser Stelle nicht erwähnt wird, obwohl er im Lehrplan als Verantwortlicher benannt ist, bleibt fraglich.

⁸⁴⁵ Vgl. MIEDERER, GERTRUD u.a.: Wegzeichen Religion 3. Ein Unterrichtswerk für den Evangelischen Religionsunterricht in der Jahrgangsstufe 3, Frankfurt a. M. 2003, 69f. [Wegzeichen 3]

⁸⁴⁶ Ebd., 69.

⁸⁴⁷ Ebd., 70.

⁸⁴⁸ Vgl. FIEDLER, Judentum, 69. Auch hier bleibt fraglich, weshalb Pontius Pilatus nicht als Hauptverantwortlicher benannt wird, wie es im Lehrplan der Fall ist.

bindungslinien sowohl zwischen Sonntag und Sabbat, als auch zwischen Advent und Chanukka her.⁸⁴⁹ Nach der Einschätzungsdimension ‚Gottesdienst / Liturgie‘ bei Fiedler gilt dieses Herausstellen von Verwurzelung und Verbindungslinien zwischen christlichem und jüdischem Gottesdienst bzw. Liturgie bei Festen und dem Halten des Sonntags als sachgemäß.⁸⁵⁰ Da dies hier der Fall ist, sind die betreffenden Inhalte dementsprechend zu bewerten. Im Lehrplan sind dazu keine Angaben zu finden, weshalb die Darstellung dort als unausgewogen gilt. Folglich kann die Darstellung im Schulbuch als eine wichtige Ergänzung zum Lehrplan gelten.

Ebenso sind die Ausführungen des Schulbuchs zum Gottesglauben nach der gleichnamigen Einschätzungsdimension bei Fiedler als sachgemäß zu beurteilen, da die Verwurzelung und bleibende Übereinstimmung zwischen dem christlichen und dem alttestamentlich-jüdischen Gottesglauben verdeutlicht wird.⁸⁵¹ So beschreibt das Schulbuch im Kapitel ‚Gemeinsam über Gott und die Welt nachdenken‘ den gemeinsamen Glauben an den barmherzigen und gerechten Gott als den Schöpfer und Bewahrer der Welt sowie als Erlöser, der neues Leben ermöglicht.⁸⁵²

Daneben benennt das Schulbuch eine weitere Gemeinsamkeit zwischen Jüdinnen und Christen: „Dort ist die Tora, das ist die Schriftrolle, in der aufgeschrieben ist, was für unseren Glauben grundlegend wichtig ist. Diese Texte sind auch in den ersten fünf Büchern eurer Bibel zu finden“, erklärt David.⁸⁵³

Da die zitierte Textstelle die Gemeinsamkeiten zwischen Judentum und Christentum thematisiert, erfolgt die Bewertung nach der Einschätzungsdimension ‚Heilige Schrift‘, die bei Fiedler unter der Dimension ‚Verhältnis (Ur)Christentum – Judentum‘ als Wurzel des Christentums im Judentum aufgeführt ist. Ergänzend dazu gehört auch die Textstelle „Noch mehr staunte Stefan, als David ihm sagt, dass er viele jüdische Gebete in der Bibel nachlesen könne“⁸⁵⁴, da diese ebenfalls nach derselben Einschätzungsdimension zu bewerten ist. Die dort genannten Kategorienbeschreibungen werden in dem Schulbuchtext nicht deutlich gemacht, daher sind die betreffenden Inhalte nach Fiedler als unausgewogen zu beurteilen.

⁸⁴⁹ Vgl. Wegzeichen 3, 81f.

⁸⁵⁰ Vgl. FIEDLER, Judentum, 70f.

⁸⁵¹ Vgl. ebd., 69f.

⁸⁵² Vgl. Wegzeichen 3, 83.

⁸⁵³ Ebd., 79.

⁸⁵⁴ Ebd., 78.

In Band 4 dieser Schulbuchreihe ist unter dem Kapitel ‚Sich nach Freiheit sehnen – Freiheit erleben‘ die Exoduserzählung zentraler Gegenstand. Die Inhalte des Schulbuchs zu diesem Themenbereich können sowohl nach der Einschätzungsdimension ‚Exodus‘ als auch nach der Einschätzungsdimension ‚Bund‘ analysiert werden. Da die Exoduserzählung dem Lehrplan zufolge vor allem in christlicher Perspektive gedeutet werden soll, ist es für eine sachgemäße Darstellung besonders wichtig herauszustellen, dass die Heilszusagen an Israel nicht hinfällig geworden sind, sondern auch für das gegenwärtige Judentum ihre Gültigkeit behalten. Dieser Aspekt ist in der Einschätzungsdimension ‚Bund‘ für die Bewertung operationalisiert, weshalb die Analyse nach der dort aufgeführten Skala vorgenommen wird.

Nach dieser Einschätzungsdimension ist die Darstellung des Schulbuchs als tendenziös zu bewerten, da auch hier die gültige Heilszusage für das gegenwärtige Judentum im Horizont des Christusgeschehens ausgeklammert wird.⁸⁵⁵

Dahingegen ist die Bedeutung des Passahfestes für das gegenwärtige Judentum durchaus angesprochen, sodass die Inhalte nach der Einschätzungsdimension ‚Exodus‘ als sachgemäß zu bewerten sind.⁸⁵⁶

Das neuralgische Thema einer angemessenen christlich-jüdischen Verhältnisbestimmung thematisiert dieser Band darüber hinaus auch mit einer Textstelle im Kapitel zu Paulus. Dort heißt es:

„Zur Zeit Jesu lebte in Syrien Paulus, ein frommer Jude. Er lernte das Gesetz der Juden und hielt sich streng an ihre Gebote; denn er wollte vollkommen sein vor Gott. [...] Paulus weiß jetzt: Nicht ich habe Recht, sondern die Christen. Paulus ist danach wie verwandelt: Ein neuer Mensch.“⁸⁵⁷

Nach der Einschätzungsdimension ‚Verhältnis Paulus – Judentum‘ ist die zitierte Textstelle als sachlich falsch zu bewerten, denn sie bestreitet den Gesichtspunkt, dass Apg 21,23–26 Paulus als toratreuen Juden beschreibt.⁸⁵⁸ Paulus ist kein vollkommen neuer Mensch geworden, sondern nach wie vor Jude, der zwar die Tora für Heiden als ‚Heilsweg‘ bestreitet, aber eben in keinsten Weise ihre Verbindlichkeit hinsichtlich sittlicher Weisungen aufhebt.⁸⁵⁹ Diesen Aspekt erwähnt der Text aus dem Schulbuch ebenso wenig wie den Gesichtspunkt, dass

⁸⁵⁵ Vgl. FIEDLER, Judentum, 49f.

⁸⁵⁶ Vgl. BECK-SEIFERLEIN, STEFFI u.a.: Wegzeichen Religion 4. Ein Unterrichtswerk für den Evangelischen Religionsunterricht in der Jahrgangsstufe 4, Frankfurt a. M. 2004, 10 [Wegzeichen 4]; FIEDLER, Judentum, 52.

⁸⁵⁷ Wegzeichen 4, 64.

⁸⁵⁸ Vgl. FIEDLER, Judentum, 79f.

⁸⁵⁹ Vgl. ebd., 79.

Paulus vor dem Hohen Rat durch pharisäische Schriftgelehrte verteidigt wird.⁸⁶⁰ Auch die übrigen bei Fiedler aufgeführten Gesichtspunkte einer sachgemäßen Darstellung erwähnt das Schulbuch nicht.⁸⁶¹ Die Darstellung des Themenbereichs ‚Paulus‘ ist – neben dem genannten sachlich falschen Aspekt – folglich als tendenziös zu bewerten.

b) Vergleich

In seiner 1995 erstmals veröffentlichten Dissertation analysiert Rothgangel die Bände 3 und 4 der Schulbuchreihe ‚Wegzeichen Religion‘. Ihm zufolge vermittelt der dritte Band aus dem Jahr 1977 vor allem durch die polemische Verzeichnung von Pharisäern im Zusammenhang mit der Passion und den Gleichnissen Jesu ein sachlich falsches Bild vom Judentum.⁸⁶² Die pharisäische Lehre wird falsch dargestellt und dient als Negativfolie für die Botschaft Jesu.⁸⁶³ Darüber hinaus erwähnt das Schulbuch das Passahfest lediglich als ein früheres Fest, wodurch kein Bezug zum gegenwärtigen Judentum ermöglicht wird.⁸⁶⁴

Im vierten Band der Schulbuchreihe aus dem Jahr 1980 ist dahingegen deutlich das Bemühen erkennbar, das Judentum als eine gegenwärtige lebendige Religion darzustellen. Dies geschieht dadurch, dass das Buch ein Kapitel mit der Überschrift ‚Passah-Fest zu unserer Zeit‘ beinhaltet und im Zusammenhang mit den Zehn Geboten von einem jüdischen Jungen berichtet, der aus der Tora liest.⁸⁶⁵ Hier ist folglich keine Verzeichnung erkennbar.

Das Kapitel zu Paulus in demselben Band vermeidet eine Verzeichnung des jüdischen Gesetzes und von Pharisäern, indem es im Zusammenhang mit seiner Bekehrung anführt: „Die Gebote Gottes waren ihm [d.h. Paulus, Anm. J. S.] wichtig und sein jüdisches Volk behielt er immer lieb.“⁸⁶⁶ Neben diesen positiven Ansätzen bemängelt Rothgangel allerdings, dass das christlich-jüdische Verhältnis im Hinblick auf die ersten christlichen Gemeinden sowie dem Neuen Testament nicht erwähnt wird.⁸⁶⁷

Die aktuellen Ausgaben des dritten und vierten Bandes dieser Schulbuchreihe weisen im Vergleich mit den früheren Ausgaben inhaltliche Unterschiede auf. So ist zwar in Band 3 das

⁸⁶⁰ Vgl. ebd.

⁸⁶¹ Vgl. Wegzeichen 4, 64; FIEDLER, Judentum, 79f.

⁸⁶² Vgl. ROTHGANGEL, Antisemitismus, 137.

⁸⁶³ Vgl. ebd., 137f.

⁸⁶⁴ Vgl. ebd.

⁸⁶⁵ Vgl. ebd., 138f.

⁸⁶⁶ Zit. n. ebd., 139.

⁸⁶⁷ Vgl. ebd.

Gleichnis vom Gastmahl Thema, jedoch werden Pharisäer dabei keineswegs polemisch verzeichnet.⁸⁶⁸ Diesbezüglich liegt also eine positive Veränderung vor.

Das Thema ‚Passion‘ vermittelt zwar kein negatives Bild von Pharisäern, dennoch ist die Darstellung des Judentums als sachlich falsch zu bewerten, da der Hohe Rat für Jesu Tod verantwortlich gemacht wird und Pontius Pilatus an keiner Stelle erwähnt ist. Es ist folglich bezüglich der negativen Darstellung des Judentums keine Verbesserung vorgenommen worden.

Eine grundlegende inhaltliche Neuerung im Vergleich mit der Ausgabe von 1977 stellt das Kapitel zum Judentum dar, das in Band 3 insgesamt neu aufgenommen wurde. Dadurch ist das Bemühen erkennbar, das Judentum als lebendige Religion der Gegenwart darzustellen, woran es der früheren Ausgabe mangelte. Hier ist demnach eine positive Entwicklung festzustellen.

Der vierte Band beinhaltet in beiden Ausgaben aus dem Jahr 1980 und 2004 ein Kapitel zum Exodus, das auch Informationen zum Passahfest umfasst. Beide Versionen betonen, dass Juden auch heute noch das Passahfest feiern, es wurde also dieser positive Aspekt auch in der aktuellen Ausgabe beibehalten.

Demgegenüber ist das Kapitel zu Paulus in der zurzeit zugelassenen Ausgabe grundsätzlich neu bearbeitet worden. So sind die positiven Aspekte, vor allem die Berücksichtigung von Röm 9–11, in der neuen Ausgabe nicht mehr zu finden. Stattdessen kommt es zu einer sachlich falschen Gegenüberstellung der jüdischen Toraauslegung und der paulinischen Theologie, im Zuge dessen das Judentum als Negativfolie für das Christentum fungiert. Folglich haben die Inhalte des Schulbuchs zu diesem Themenbereich eine deutlich negative Veränderung erfahren.

c) Zusammenfassung

In der Schulbuchreihe ‚Wegzeichen Religion‘ ist besonders herauszustellen, dass die Darstellung der Verantwortung für Jesu Tod in Band 3 entgegen den Vorgaben des Lehrplans den Hohen Rat sachlich falsch als hauptverantwortlich benennt und Pontius Pilatus dabei vollständig verschweigt.

⁸⁶⁸ Vgl. Wegzeichen 3, 45f.

Ebenso sachlich falsch gestaltet der vierte Band dieser Reihe das christlich-jüdische Verhältnis im Kapitel zu Paulus. Dieses stellt den Apostel als einen ‚völlig neuen Menschen‘ dar, der erkennt, dass Juden mit ihrem Toraverständnis ‚unrecht‘ hätten. Dabei ist Paulus‘ Jüde-sein und Toratreue nach seinem Damaskuserlebnis völlig aus dem Blick geraten, was in der früheren Ausgabe dieses Schulbuchs aus dem Jahr 1980 noch deutlich herausgestellt worden ist. Ebenso findet Röm 9–11 in der zurzeit zugelassenen Auflage dieses Bandes keine Berücksichtigung mehr. Diesbezüglich liegt folglich eine deutlich negative Veränderung vor.

Von den genannten problematischen Textstellen hebt sich die Einheit zum Judentum in Band 3 hingegen positiv ab. Dieses Kapitel ist im Vergleich mit der Ausgabe von 1977 neu aufgenommen worden und verdeutlicht das Bemühen, einen lebendigen Eindruck des gegenwärtigen Judentums zu vermitteln.

Einen ebenso positiven Eindruck vom gegenwärtigen Judentum erzeugt die Darstellung des Passahfestes beim Thema Exodus im vierten Band der Reihe, sowohl in der Ausgabe von 1980 als auch in der aktuell zugelassenen. Allerdings stellt sich in diesem Zusammenhang vor allem im christlichen Religionsunterricht die Frage nach der Gültigkeit des Bundes und der Heilszusagen für das gegenwärtige Judentum. Dieser Aspekt kommt in beiden Ausgaben nicht zum Tragen.

Bezüglich des neuralgischen Punktes ‚Jesu Verhältnis zu Pharisäern‘ ist festzustellen, dass der Schulbuchtext, der die im Lehrplan angegebene biblische Grundlage Mk 2,13–17 nacherzählt, den Begriff ‚Pharisäer‘ ebenso nicht verwendet sondern durch ‚die Leute‘ ersetzt. Hier scheint sich ein Problembewusstsein anzudeuten. Näheres dazu führen die Kapitel 8 und 9 dieser Arbeit an.

6.2 Da sein – Wege ins Leben

Diese Schulbuchreihe ist für die Haupt- bzw. Mittelschule in Bayern zugelassen und umfasst die Bände 5–10, die jeweils als Schülersausgabe und als Lehrerhandbuch vorliegen. Jede Schülersausgabe gliedert sich in grün markierte Kernkapitel sowie blau gekennzeichnete Wahlkapitel, die auf einem bestimmten Lernweg basieren. Sie werden eröffnet durch eine Impulsseite, die das Thema einleitet und Neugier wecken soll. Eine Schlussseite fasst die Inhalte des jeweiligen Kapitels noch einmal zusammen. Die Impulse und Arbeitsaufträge sind sehr offen gestaltet und sind von der Lehrkraft individuell in das Unterrichtsgeschehen aufzunehmen.

a) Analyse

Für die Schulstufe 5 beinhaltet das Schulbuch ein Wahlkapitel zur Zeit und Umwelt Jesu, das die Vorgaben des Lehrplans zum gleichnamigen Themenbereich für den Unterricht fruchtbar machen soll.⁸⁶⁹ Wie die Vorgaben des Lehrplans thematisiert auch dieses Schulbuch Jesu Verhältnis zu Pharisäern. Entgegen der Lehrplanvorgaben wird im Schulbuch jedoch Jesu Judesein an keiner Stelle erwähnt. Stattdessen ist lediglich das Leben in Palästina zur Zeit Jesu dargestellt. Diese Darstellung basiert auf der Erzählung von zwei Kindern im Alter der Schülerinnen und Schüler, die von ihrem jüdischen Alltag berichten.⁸⁷⁰ Ein Zusammenhang mit Jesu alltäglichem Leben als Jude wird nicht hergestellt.

Die mangelnde Berücksichtigung von Jesu Judesein bewirkt, dass die Inhalte dieses Bandes hinsichtlich Jesu Verhältnis zu Pharisäern als tendenziös bewertet werden müssen. So sind unter dem doppelseitigen Unterkapitel „Verschiedene Vorstellungen“⁸⁷¹ Pharisäer als eine Gruppierung neben Zeloten und Sadduzäern genannt. Der Text erwähnt ebenfalls, dass Jesus Auseinandersetzungen mit Pharisäern hatte.⁸⁷² Allerdings führt das Schulbuch an dieser Stelle keine der bei Fiedler genannten Aspekte aus. Insbesondere fehlen Erläuterungen zur polemischen Verzeichnung von Pharisäern im Neuen Testament sowie die geistige Verwandtschaft Jesu mit ihnen.

⁸⁶⁹ Vgl. HAUBMANN, WERNER u.a.: Da sein – Wege ins Leben 5. Ein Unterrichtswerk für den Evangelischen Religionsunterricht an Hauptschulen, Braunschweig 1998, 61–74. [Da sein – Wege ins Leben 5]

⁸⁷⁰ Vgl. ebd., 63.

⁸⁷¹ Ebd., 66f.

⁸⁷² Vgl. ebd., 67.

Der Band für den Schuljahrgang 7 enthält das Kernkapitel „Leben für Christus und seine Kirche – Paulus“⁸⁷³, dessen inhaltlicher Rahmen durch den Themenbereich „Berufen zur Gemeinschaft – Der Weg des Paulus“⁸⁷⁴ im Lehrplan vorgegeben ist. Die Inhalte des Lehrplans rufen bei diesem Thema ein negatives Bild vom Judentum hervor, wie die Analyse oben darlegt. Dies ist ebenfalls bei den dazugehörigen Schulbuchinhalten der Fall, wie die nachfolgenden Ausführungen zeigen.

Der Schulbuchtext des doppelseitigen Unterkapitels „Feuer und Flamme für Christus“⁸⁷⁵ führt aus, dass Paulus ein Pharisäer war, der sich ganz im Halten des Gesetzes erging. Geradezu polemisch wirkt in diesem Zusammenhang der Satz „Ja, er kennt sich aus; er weiß Bescheid.“⁸⁷⁶ Dem Schulbuch zufolge ist Jesu Kritik an der Auslegung der Tora der Grund, weshalb Paulus zum Verfolger der im Schulbuch sogenannten „Christen“⁸⁷⁷ wird. Der genannte Text ist nach der Einschätzungsdimension „Tora (jüdische Tradition)“⁸⁷⁸ als sachlich falsch zu beurteilen, da an dieser Stelle „[...] die paulinische Torakritik verabsolutiert wird (,Gesetz‘ im negativen Sinn)“⁸⁷⁹. Zudem wird die Tora durch die Textstelle „Sie erinnern sich an den Satz Jesu ‚Der Sabbat ist um des Menschens willen gemacht und nicht der Mensch um des Sabbats willen“⁸⁸⁰ als einengend charakterisiert. Dies ist nach Fiedler ebenfalls als sachlich falsch zu bewerten.⁸⁸¹ Auch das Lehrerhandbuch liefert diesbezüglich keine zusätzlichen Informationen, die dieses sachlich falsche Bild relativieren könnten.⁸⁸²

Auf der folgenden Doppelseite führt das Schulbuch das Unterkapitel „Für Christus etwas riskieren“⁸⁸³ aus. Darin thematisiert der Text den neuralgischen Punkt des christlich-jüdischen Verhältnisses und ist nach der Einschätzungsdimension „Verhältnis Paulus-Judentum“⁸⁸⁴ zu analysieren. Danach ist die Darstellung des Verhältnisses zwischen Paulus und dem Judentum als sachlich falsch zu bewerten. Sachgemäß ist eine Darstellung nach Fiedler u.a. dann, wenn deutlich wird, dass den Einwänden christusgläubiger Jüdinnen und Juden grundsätzlich Ver-

⁸⁷³ HAUBMANN, WERNER u.a.: Da sein – Wege ins Leben 7. Ein Unterrichtswerk für den Evangelischen Religionsunterricht an Hauptschulen, Braunschweig 2001, 89. [Da sein – Wege ins Leben 7]

⁸⁷⁴ Lehrplan HS, 200.

⁸⁷⁵ Da sein – Wege ins Leben 7, 110f.

⁸⁷⁶ Ebd., 110.

⁸⁷⁷ Ebd.

⁸⁷⁸ FIEDLER, Judentum, 50f.

⁸⁷⁹ Ebd., 51.

⁸⁸⁰ Da sein – Wege ins Leben 7, 110.

⁸⁸¹ Vgl. FIEDLER, Judentum, 51.

⁸⁸² Vgl. HAUBMANN, WERNER u.a.: Da sein – Wege ins Leben 7. Ein Unterrichtswerk für den Evangelischen Religionsunterricht an Hauptschulen. Lehrerhandbuch, Braunschweig 2001, 108 f.

⁸⁸³ Da sein – Wege ins Leben 7, 112f.

⁸⁸⁴ FIEDLER, Judentum, 79f.

ständnis entgegengebracht werden sollte, dies Paulus jedoch nicht gelingt, da er seine Verkündigung gefährdet sieht.⁸⁸⁵ Dabei sollte in den Blick genommen werden, in welche Konflikte christusgläubige Jüdinnen und Juden geraten konnten, die sich beispielsweise an die Speisegesetze der Tora hielten.⁸⁸⁶ Zudem ist zu berücksichtigen, dass Paulus in Apg 21,23–26 selbst als toratreuer Jude dargestellt wird und trotz seiner negativen Erfahrungen während seiner Missionsreisen für die Verhältnisbestimmung zu seinem Volk seine Äußerungen in Röm 9–11 maßgeblich bleiben.⁸⁸⁷ Der Schulbuchtext aber stellt einen derartigen Gegensatz zwischen Paulus und „den Juden“⁸⁸⁸ auf, dass ein Verständnis für die Position christusgläubiger Jüdinnen und Juden nicht möglich ist. Auch das Judesein des Paulus gerät durch diese starke Frontstellung nicht nur aus dem Blick, sondern wird geradezu bestritten. Paulus Äußerungen in Röm 9–11 werden aus dieser Perspektive heraus völlig ignoriert. Aus diesem Grund ist die Darstellung des Verhältnisses zwischen Paulus und dem Judentum in diesem Kapitel nach dem Kategoriensystem von Fiedler als sachlich falsch zu bewerten. Besonders deutlich wird der genannte Gegensatz zwischen ‚den Christen‘ und Paulus auf der einen sowie ‚den Juden‘ auf der anderen Seite durch folgende Textstelle:

„In Antiochia und Ikonion gab es eine besonders starke Gruppe von Diasporajuden, die unter dem Volk Stimmung gegen Paulus machten. So rottete sich eine Menschenmenge zusammen, um Paulus zu steinigen. Als sie meinten, er wäre tot, schleiften sie ihn vor die Stadt und ließen ihn dort liegen. Bekümmert versammelten sich die Christen um ihn. Paulus hatte aber überlebt, stand auf und ging in die Stadt zurück.“⁸⁸⁹

Hier wird nicht nur eine sachlich falsche Gegenüberstellung zwischen ‚den Juden‘ und ‚den Christen‘ grausam in Szene gesetzt, sondern damit auch ein blutrünstiges Bild vom Judentum vermittelt, von dem sich das Verhalten ‚der Christen‘ positiv abhebt.

In Schulstufe 8 ist im Gegensatz dazu ein sehr umfangreiches Kernkapitel dem Judentum und dem christlich-jüdischen Verhältnis gewidmet.⁸⁹⁰ Neben den gegenwärtigen jüdischen Festen werden in einzelnen Unterkapiteln auch Jesu Judesein, die jüdische Diaspora nach 70 n.Chr., das Judentum im Mittelalter, im 19. Jahrhundert sowie zur Zeit des Nationalsozialismus be-

⁸⁸⁵ Vgl. ebd., 79.

⁸⁸⁶ Vgl. ebd.

⁸⁸⁷ Vgl. ebd.

⁸⁸⁸ Da sein – Wege ins Leben 7, 112.

⁸⁸⁹ Ebd.

⁸⁹⁰ Vgl. HAUBMANN, WERNER u.a.: Da sein – Wege ins Leben 8. Ein Unterrichtswerk für den Evangelischen Religionsunterricht an Hauptschulen, Braunschweig 2002, 63–86. [Da sein – Wege ins Leben 8]

handelt. Den Abschluss der Einheit bilden Kapitel zu den Konsequenzen der Schoah für das christlich-jüdische Verhältnis in der Gegenwart.

In den jeweils doppelseitigen Unterkapiteln „Erinnern und feiern“⁸⁹¹, „Kiddusch in der Sukka“⁸⁹² sowie „Der schönste Tag der Woche“⁸⁹³ thematisiert der Text, wie religiöse Feste in einer jüdischen Gemeinde in Regensburg begangen werden. Die betreffenden Inhalte sind nach der Einschätzungsdimension ‚Gottesdienst / Liturgie‘ zu analysieren. Nach der dazugehörigen Skala ist die Darstellung des christlich-jüdischen Verhältnisses als sachgemäß zu bewerten, weil bezüglich einiger Feste Verbindungslinien zum Christentum aufgezeigt werden.⁸⁹⁴

Der neuralgische Punkt ‚die Tora bzw. das jüdische Toraverständnis‘ ist Thema im Unterkapitel „Jesus – Ein Jude“⁸⁹⁵. Die Inhalte diesbezüglich sind nach der Einschätzungsdimension ‚Tora (jüdische Tradition)‘ bei Fiedler als sachgemäß zu beurteilen, denn das Schulbuch sowie ergänzend das Lehrerhandbuch führen an dieser Stelle aus,

- „b) daß die Tora deshalb für den Israeliten, also auch für den Juden von heute Geschenk Gottes, Zeichen der Erwählung, Anlaß zur Freude, Verpflichtung zur Treue darstellt;
- c) daß die Tora (als schriftliche und mündliche) eine lebendige Größe ist, indem Anwendungen für jeweils neue Lebenssituationen (durch schriftgelehrte Auslegung) daraus abgeleitet werden [...];
- d) daß die Auslegung der Tora [sic!] und ihre Geltung im einzelnen durchaus umstritten sein kann [...];
- e) daß die Debatten Jesu und im Urchristentum über die Auslegung und Geltung der Tora und einzelner Gebote zunächst als innerjüdische Auseinandersetzungen zu begreifen sind.“⁸⁹⁶

Der Schulbuchtext verdeutlicht beispielsweise durch das Zitat von Mk 12,28–33, dass die Debatten Jesu um die Auslegung der Tora als innerjüdisch zu charakterisieren sind.⁸⁹⁷ Das Lehrerhandbuch ergänzt dazu: „In der Auslegung der Tora gab es unter den Schriftgelehrten eine große Bandbreite, die zu verschiedenen ‚Schulen‘ führte [...]. Die Suche nach der rechten Auslegung fand oft in Streitgesprächen statt, wie sie auch die Evangelien schildern

⁸⁹¹ Ebd., 66f.

⁸⁹² Ebd., 68f.

⁸⁹³ Ebd., 70f.

⁸⁹⁴ FIEDLER, Judentum, 70.

⁸⁹⁵ Da sein – Wege ins Leben 8, 72.

⁸⁹⁶ FIEDLER, Judentum, 50.

⁸⁹⁷ Vgl. Da sein – Wege ins Leben 8, 72.

[...].⁸⁹⁸ Zudem führt der Text aus: „Das Halten der Gebote ist für die Juden keine lästige Pflicht, sondern der Weg zu einer guten Beziehung mit Gott.“⁸⁹⁹

Im nachfolgenden Unterkapitel „Jesus – der Messias“⁹⁰⁰ thematisiert ein fiktiver Dialog zwischen einem Anhänger und einem Gegner der ‚christlichen Bewegung‘ um 50 n. Chr., die beide jüdisch sozialisiert sind, die Bedeutung der Tora für christusgläubige Jüdinnen und Juden.⁹⁰¹ Der Jude David äußert die Vermutung gegenüber seinem Freund „dass euch die Tora nicht mehr wichtig ist.“⁹⁰² An dieser Stelle betont das Schulbuch nicht, dass christusgläubige Jüdinnen und Juden die Tora nicht aufzugeben brauchten.⁹⁰³ Daher ist die Darstellung nach der Einschätzungsdimension ‚Tora (jüdische Tradition)‘ als unausgewogen zu bewerten.⁹⁰⁴

Ebenso thematisiert der genannte fiktive Dialog den neuralgischen Punkt der Verantwortung für Jesu Tod. Einerseits äußert hier der Gesprächsteilnehmer Jonathan: „Jesus hat nichts verbrochen! Die Römer haben ihn umgebracht, weil sie Angst hatten, dass er einen Aufstand anzettelt. Aber das ist nicht wahr.“⁹⁰⁵ Daraufhin wendet jedoch David ein: „Aber er hat auch gesagt, dass er Gottes Sohn ist. Und das ist Gotteslästerung, dafür muss man sterben.“⁹⁰⁶ Die fiktive Person David ist Jude und der Meinung, Jesus hat es aufgrund von Gotteslästerung verdient zu sterben. Dieser Einwand widerspricht dem in der Einschätzungsdimension ‚Verantwortung für Jesu Tod‘ aufgeführten Aspekt, dass

„auf jüdischer Seite am ehesten Angehörige der sadduzäischen Führungsschicht in Jerusalem darauf hinarbeiten konnten, Jesus den Römern in die Hände zu spielen: etwa wegen eines Wortes über den Tempeluntergang oder auch wegen Jesu Wirken im jüdischen Volk, die ein Eingreifen der Römer befürchten lassen konnte [...].“⁹⁰⁷

Demnach ist die Darstellung des Schulbuchs bezüglich der Verantwortung für Jesu Tod in diesem Kapitel als sachlich falsch zu bewerten.⁹⁰⁸

⁸⁹⁸ HAUBMANN, WERNER u.a.: Da sein – Wege ins Leben 8. Ein Unterrichtswerk für den Evangelischen Religionsunterricht an Hauptschulen. Lehrerhandbuch, Braunschweig 2002, 63.

⁸⁹⁹ Da sein – Wege ins Leben 8, 73.

⁹⁰⁰ Ebd.

⁹⁰¹ Vgl. ebd.

⁹⁰² Ebd.

⁹⁰³ Vgl. ebd.

⁹⁰⁴ Vgl. FIEDLER, Judentum, 50.

⁹⁰⁵ Da sein – Wege ins Leben 8, 73.

⁹⁰⁶ Ebd.

⁹⁰⁷ FIEDLER, Judentum, 68f.

⁹⁰⁸ Vgl. ebd., 69.

Die Unterkapitel „Anpassen oder bekennen“⁹⁰⁹, „Da kann man nichts machen“⁹¹⁰, „Wohin“⁹¹¹ sowie „Reden – lernen – erinnern“⁹¹² behandeln die Schoah sowie die Konsequenzen für das christlich-jüdische Verhältnis bis in die Gegenwart. Daher sind die Inhalte nach der Einschätzungsdimension ‚Verfolgung im ‚Dritten Reich‘‘ zu bewerten. Das Schulbuch zitiert die Erklärung der Evangelisch-Lutherischen Kirche in Bayern, durch die einige der bei Fiedler genannten Gesichtspunkte für eine sachgemäße Darstellung berücksichtigt werden. Dabei handelt sich um den Aspekt, dass der Massenmord an jüdischen Frauen, Männern und Kindern den grausamen Höhepunkt des Antijudaismus darstellte.⁹¹³ Außerdem benennt der Text, dass sich die Kirchen durch ihr Schweigen an den Verbrechen mitschuldig gemacht haben.⁹¹⁴ Da das Schulbuch diese Aspekte berücksichtigt, sind die betreffenden Darstellungen als sachgemäß zu bewerten.

Welche Konsequenzen die Schoah für das Verhalten der christlichen Kirchen in der Gegenwart hat, beschränkt sich im Unterkapitel „Reden-lernen-erinnern“⁹¹⁵ auf die Aktion Sühnezeichen / Friedensdienste. Die Auswirkungen der Schoah für das jüdische Selbstverständnis, der Zusammenhang mit der Staatenbildung Israels sowie der „Verzicht auf und Bekämpfung von allen Formen eines christlichen Antijudaismus“⁹¹⁶ sind in diesem Kapitel nicht berücksichtigt, daher sind die Inhalte nach Fiedler als unausgewogen zu beurteilen.

b) Vergleich

In seiner erstmals 1995 veröffentlichten Analyse hat Martin Rothgangel ebenfalls diese Schulbuchreihe aus den Jahren 1984 bis 1990 untersucht. Er beurteilte den Einstieg in das Pauluskapitel des Bandes 7, in dem das christlich-jüdische Verhältnis thematisiert wird, als positiv und didaktisch geglückt.⁹¹⁷ In einem Gespräch zwischen einem christlichen und einem jüdischen Jungen kommt die Freude am Sabbat sowie Jesu Judesein zur Sprache.⁹¹⁸ Auch wird das ‚Gesetz‘ mit der Befreiung aus der Sklaverei verknüpft und somit in seiner befreienden

⁹⁰⁹ Ebd., 78f.

⁹¹⁰ Ebd., 80f.

⁹¹¹ Ebd., 82f.

⁹¹² Ebd., 84f.

⁹¹³ Vgl. ebd., 62.

⁹¹⁴ Vgl. ebd.

⁹¹⁵ Da sein – Wege ins Leben 8, 84f.

⁹¹⁶ FIEDLER, Judentum 63.

⁹¹⁷ Vgl. ROTHGANGEL, Antisemitismus, 143f.

⁹¹⁸ Vgl. ebd., 144.

Wirkung dargestellt.⁹¹⁹ Allerdings bemängelt Rothgangel im weiteren Verlauf des Kapitels undifferenzierte und daher unausgewogene Darstellungen des Verhältnisses zwischen Paulus und dem Judentum. An dieser Stelle erachtet der Autor eine stärkere Berücksichtigung von Röm 9–11 für sachgerechter.⁹²⁰ Den Abschluss des Bandes bildet ein sachgerechtes Kapitel über Abraham, in dem seine Bedeutung für das gegenwärtige Judentum herausgestellt wird, wobei die weiterhin gültige Zusage der Verheißungen ebenfalls eine Rolle spielt.

Für den achten Jahrgang konstatiert Rothgangel ein negatives Bild bezüglich der Darstellung des Judentums. So deutet das Schulbuch die prophetischen Heilszusagen lediglich in christlicher Perspektive.⁹²¹ Die geistige Verwandtschaft Jesu mit Pharisäern bzw. deren polemische Verzeichnung im Neuen Testament ist an keiner Stelle Thema, stattdessen dienen sie im Zusammenhang mit dem Text über Zachäus als Negativfolie für das Christentum.⁹²² Auch Band 9 dieser Schulbuchreihe vermittelt ein tendenziöses Bild von Pharisäern.⁹²³

Darüber hinaus sieht dieser Band das Thema ‚Juden und Christen zur Zeit des Nationalsozialismus‘ als Unterrichtsgegenstand vor. Dabei stellt dieses Kapitel keinerlei Zusammenhang zwischen der Schoah und christlichem Antijudaismus her, wie der Autor bemängelt.⁹²⁴ Es ist zwar das Stuttgarter Schuldbekennnis aufgeführt, doch diese kirchliche Verlautbarung erwähnt nicht das Leid der Juden. Rothgangel bewertet die Darstellungen bezüglich dieses Themas als sachlich falsch, da die Konsequenzen der Schoah für die christliche Theologie sowie für das Selbstverständnis des Judentums nicht thematisiert wird.⁹²⁵

Ein Pauluskapitel ist in Band 7 der zurzeit zugelassenen Auflage aus dem Jahr 2001 immer noch vorhanden, wurde allerdings inhaltlich vollkommen anders aufgebaut. Der Dialog mit den beiden Jungen der Gegenwart ist nicht mehr vorhanden, auch die Retrospektive des Paulus wurde ausgetauscht. Stattdessen bildet die Frage, für was die Schülerinnen und Schüler der Lerngruppe ‚Feuer und Flamme sind‘ sowie der Ausblick auf Kirche und Gemeinde in der Gegenwart den Bezug zum biblischen Paulus. Dieser didaktische Ansatz geht nicht darauf ein, dass Jesus und die ersten Christen Juden waren, sondern differenziert unsachgemäß und polemisch zwischen Jüdinnen und Christen, wie oben bereits dargestellt. Ebenso wird das

⁹¹⁹ Vgl. ebd.

⁹²⁰ Vgl. ebd.

⁹²¹ Vgl. ebd., 146.

⁹²² Vgl. ebd., 146f.

⁹²³ Vgl. ebd., 147f.

⁹²⁴ Vgl. ebd., 148.

⁹²⁵ Vgl. ebd., 148f.

jüdische Torverständnis ausschließlich negativ charakterisiert. Rothgangel betont in seiner Analyse, dass eine Verwendung des Judentums als Negativfolie nicht festzustellen ist, sondern die Beschreibung des Verhältnisses zwischen Paulus und dem Judentum lediglich undifferenziert ausgestaltet wurde.⁹²⁶ Im zurzeit zugelassenen Schulbuch dient das Judentum allerdings durchaus als Negativfolie, wie die in der Analyse zitierte Gewaltszene verdeutlicht. Eine negative Veränderung ist folglich an dieser Stelle festzustellen.

Ein gesondertes Kapitel zu Abraham ist im zurzeit zugelassenen Schulbuch nicht mehr zu finden. Stattdessen enthält das Kapitel zum Islam einen Verweis auf die Bedeutung des Patriarchen in Judentum, Christentum und Islam. Darauf, dass die Zusagen Abrahams an Israel auch in der Gegenwart noch ihre Gültigkeit behalten, geht der Text nicht ein.⁹²⁷ Demnach liegt auch diesbezüglich eine negative Veränderung vor.

Die Schulbuchausgabe für den achten Jahrgang aus dem Jahr 2002 beinhaltet ebenfalls ein Kapitel zum Propheten Jeremia, ebenso ist Jona als Prophet aufgeführt.⁹²⁸ Auch hier sind die Heilszusagen in ihrer bleibenden Relevanz für das gegenwärtige Judentum nicht thematisiert.

Herauszustellen ist, dass im aktuell zugelassenen Schulbuch ein gesondertes Kapitel zum Judentum aufgenommen ist, das in der Auflage von 1986 noch nicht enthalten war. Dadurch ist das Judentum als lebendige und selbstständige Religion ausführlich Unterrichtsgegenstand und kommt nicht nur als Negativfolie zur Botschaft Jesu in den Blick, wie in der Auflage von 1986. Hier ist zudem die Darstellung des jüdischen Torverständnisses sowie des gesamten Alten Testaments positiv hervorzuheben, die nach Fiedler als sachgemäß gilt, wie die Analyse zeigte. Diesbezüglich hat eine positive Nachbesserung stattgefunden.

In demselben Kapitel ist zudem eine Einheit zum Judentum im Nationalsozialismus enthalten, die in der früheren Ausgabe für die neunte Schulstufe vorgesehen ist. Die Ausmaße des Massenmordes an fast sechs Millionen europäischen Jüdinnen und Juden werden ebenso deutlich wie die Mitschuld der Kirchen an diesem Verbrechen. Demnach ist durchaus eine Verbindung zwischen der Schoah und dem ‚christlichem Antisemitismus‘ hergestellt, die Rothgangel in seiner Analyse vermisst, wodurch sich dieses Schulbuchkapitel positiv verändert hat. Allerdings werden die Konsequenzen der Schoah für das christlich-jüdische Verhältnis in der Ge-

⁹²⁶ Vgl. ebd., 144.

⁹²⁷ Vgl. Da sein – Wege ins Leben 7, 72f.

⁹²⁸ Vgl. ebd., 127–144.

genwart auch in der aktuell zugelassenen Ausgabe nicht weitgehend genug bedacht. Dieser negative Aspekt bleibt folglich auch weiterhin bestehen.

Die Darstellung des Verhältnisses Jesu zu Pharisäern sowohl in der achten als auch in der neunten Schulstufe wurde von Rothgangel als tendenziös bewertet. Eine ebensolche Bewertung ist auch für die Darstellung im aktuell zugelassenen Schulbuch vorzunehmen, wie die Analyse gezeigt hat. Demzufolge ist keine Verbesserung durchgeführt worden, um ein tendenziöses Bild von Pharisäern zu vermeiden.

c) Zusammenfassung

In dieser Schulbuchreihe ist durchaus ein Bemühen zu erkennen, das Judentum als eigenständige Religion sachgemäß darzustellen. Dies gelingt vor allem durch die ausführliche Behandlung jüdischer Feste und Gebräuche in Band 8 sowie der positiven Deutung des jüdischen Toraverständnisses in den Bänden 5 und 8. Auch Jesu Judesein wird in Band 8 im Zusammenhang mit den Streitgesprächen durchaus sachgemäß thematisiert. Doch sobald das christliche Proprium verdeutlicht werden soll, kippt die Darstellung des christlich-jüdischen Verhältnisses in eine tendenziöse Ausrichtung.

So beschreibt das Unterkapitel ‚Jesus – Ein Jude‘ durchaus sachgemäß das jüdische Toraverständnis und betont in diesem Zusammenhang auch, dass es sich bei den Streitgesprächen Jesu mit Schriftgelehrten und Pharisäern um innerjüdische Differenzen bezüglich der Auslegung handelt. Doch das darauf folgende Unterkapitel ‚Jesus – der Messias‘ versäumt herauszustellen, dass christusgläubige Jüdinnen und Juden die Tora nicht aufzugeben brauchten.

Ebenso gestaltet sich dieses Kapitel problematisch in Bezug auf die Verantwortung für Jesu Tod, da hier fälschlicherweise der Eindruck erweckt wird, Juden hätten Jesus aufgrund von Gotteslästerung verurteilt. Hier liegt folglich antijüdische Polemik vor.

Darüber hinaus wird in der fünften Jahrgangsstufe der Eindruck erweckt, das zeitgenössische Judentum bilde die Außenwelt, mit der Jesus durch seine Botschaft in Konflikt geriet. Insbesondere dadurch, dass sich unmittelbar an das Kapitel über Zeit und Umwelt Jesu ein Kapitel über Jesu Botschaft anschließt, in dem Jesu Kritik an der Torapraxis Gegenstand ist, entsteht dieser Eindruck. Durch das Verschweigen des Judeseins Jesu in diesem Zusammenhang kommt nicht zum Tragen, dass es sich dabei um einen innerjüdischen Konflikt handelt.

Die Abgrenzung des Christentums vom Judentum nimmt im Pauluskapitel des siebten Bandes besonders negative Ausmaße an. Dort wird nicht nur unkorrekt zwischen ‚den Juden‘ und

‚den Christen‘ unterschieden, sondern ‚die Juden‘ dienen darüber hinaus als deutliche Negativfolie, von der sich ‚die Christen‘ positiv abheben, indem Juden als gewaltbereite Gegner von Christen polemisch verzeichnet werden. Eine deutlich negative Entwicklung im Vergleich mit dem Pauluskapitel der früheren Ausgabe, das Rothgangel als unausgewogen bewertet hat, ist demnach festzustellen.

6.3 Das Kursbuch Religion elementar

Die Schulbuchreihe ‚Das Kursbuch Religion elementar‘ ist zurzeit in Niedersachsen für Haupt- und Realschulen als Unterrichtswerk zugelassen. Insgesamt liegen drei Bände vor, je einer für einen Doppeljahrgang von Schulstufe 5 bis 10. Ergänzt werden die Schülers Ausgaben jeweils mit einem Lehrerhandbuch. Jede Schülers Ausgabe gliedert sich in verschiedene Hauptthemen, die in einzelnen Kapiteln dargelegt werden. Diese einzelnen Kapitel umfassen jeweils eine Doppelseite, die in einer Unterrichtsstunde behandelt werden kann. Neben zahlreichen Bildern, Informationstexten und Arbeitsaufgaben sind auf den einzelnen Seiten in gesonderten Abschnitten neue Fremdwörter, Fachbegriffe sowie die wichtigsten Informationen aufgeführt.

a) Analyse

Zur Auswertungseinheit zählt in Band 5/6 das Kapitel ‚Altes Testament entsteht‘, da hier der neuralgische Punkt ‚das Alte Testament als Jüdische Bibel‘ thematisiert wird.⁹²⁹ Auf einer Doppelseite schildert das Schulbuch die Entstehung des Alten Testaments anhand einer Zeitreise in vielen Bildern und kurzen Informationstexten. Anhand der Einschätzungsdimension ‚Heilige Schrift‘ erfolgt die Bewertungsanalyse der Inhalte, denn der Text erwähnt, dass das Alte Testament die Heilige Schrift für das gegenwärtige Judentum darstellt. Die betreffenden Inhalte sind als unausgewogen zu beurteilen, da das genannte Kapitel nicht betont, dass das Verhältnis zwischen Altem und Neuem Testament nicht abwertend beschrieben werden darf.⁹³⁰ Ebenso macht der Text nicht deutlich, dass das Alte Testament als Wort Gottes auch uneingeschränkte Bedeutung für das Christentum besitzt und dass die von der jüdischen Auslegung abweichende Interpretation im Christusglauben gründet.⁹³¹

Unter dem Thema ‚Umwelt Jesu‘ beinhaltet das Schulbuch ein doppelseitiges Kapitel zu verschiedenen Gruppierungen zur Zeit Jesu und erwähnt dort unter anderem auch Pharisäer.⁹³² Die dort aufgeführten Inhalte sind zur Auswertungseinheit zu zählen, da der Text implizit auf den neuralgischen Punkt des Verhältnisses zwischen Jesus und Pharisäern verweist, indem ihr Toraverständnis erläutert wird. Diese Ausführungen sind im Kontext mit dem nachfolgenden Kapitel ‚Unsere Religion ist das Judentum‘ nach der Einschätzungsdimension ‚Jesus und (die)

⁹²⁹ Vgl. EILERTS, WOLFRAM / KÜBLER, HEINZ-GÜNTER (Hg.): Das Kursbuch Religion elementar 5/6. Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht im 5./6. Schuljahr, Braunschweig 2003, 62f. [Kursbuch elementar 5/6]

⁹³⁰ Vgl. FIEDLER, Judentum, 72.

⁹³¹ Vgl. ebd.

⁹³² Vgl. Kursbuch elementar 5/6, 112f.

Pharisäer‘ zu analysieren. Zwar spricht das Schulbuch Auseinandersetzungen Jesu mit Pharisäern nicht explizit an, doch im Lehrerhandbuch ist zu lesen, dass die zur Umwelt Jesu aufgeführten Informationen zu einem besseren hermeneutischen Verständnis der biblischen Überlieferung führen sollen.⁹³³ Da Jesus nach biblischer Überlieferung Streitgespräche mit Pharisäern hatte, ist davon auszugehen, dass diese im Unterricht thematisiert werden. Dadurch, dass das Schulbuch Jesu Judesein betont, sind Auseinandersetzungen Jesu mit Pharisäern, wenn sie Unterrichtsgegenstand sind, als innerjüdische ‚Familienkonflikte‘ dargestellt. Aus diesem Grund sind die Ausführungen des Schulbuchs zum Verhältnis Jesu zu Pharisäern als sachgemäß zu bewerten.⁹³⁴

Das Kapitel ‚Mit Paulus kam der Durchbruch‘ thematisiert das neuralgische Thema der christlich-jüdischen Verhältnisbestimmung und ist somit zur Auswertungseinheit zu zählen, wobei die Bewertung nach der Einschätzungsdimension ‚Verhältnis Paulus – Judentum‘ erfolgt.⁹³⁵ Besonders aufschlussreich für die Analyse sind die Angaben zum Ergebnis dieser Unterrichtseinheit des Lehrerhandbuchs:

„Saulus war einer der schlimmsten Verfolger der Christen. Vor Damaskus erschien ihm Jesus Christus. Dieses Erlebnis lenkte sein Leben in eine völlig neue Richtung. Aus dem bisherigen jüdischen Gesetzesfanatiker und Christenhasser Saulus wurde der Christusjünger und Apostel Paulus, der die Botschaft von Jesus, dem Sohn Gottes, in aller Welt verkündigte.“⁹³⁶

Da die genannten Inhalte keinen der bei Fiedler aufgeführten Aspekte berücksichtigt, können sie nicht als sachgemäß bewertet werden. Ihm zufolge gilt eine solche Nichtberücksichtigung je nach Kontext entweder als tendenziös oder als unausgewogen.⁹³⁷ Da die genannte Textstelle zusätzlich sachlich falsche Informationen beinhaltet, muss die gesamte Darstellung des paulinischen Verhältnisses zum Judentum als tendenziös bewertet werden. So widerspricht die zitierte Textstelle des Lehrerhandbuches den bei Fiedler genannten Gesichtspunkten, dass Paulus die Tora als ‚Heilsweg‘ lediglich für die Heiden bestreitet und selbst auch nach dem Damaskuserlebnis als ein toratreuer Jude dargestellt wird,⁹³⁸ indem das Schulbuch Paulus als einen Gesetzesfanatiker bezeichnet, der sich dann ganz dem Christusglauben zugewandt hat.

⁹³³ Vgl. EILERTS, WOLFRAM / KÜBLER, HEINZ-GÜNTER (Hg.): Das Kursbuch Religion elementar 5/6. Lehrermaterialien, Braunschweig 2006, 170. [Kursbuch elementar 5./6. Lehrer]

⁹³⁴ Vgl. FIEDLER, Judentum, 65f.

⁹³⁵ Vgl. Kursbuch elementar 5/6, 134f.

⁹³⁶ Kursbuch elementar 5/6. Lehrer, 217.

⁹³⁷ Vgl. FIEDLER, Judentum, 65f.

⁹³⁸ Vgl. ebd., 79.

In der Schülersausgabe sind neben der Bekehrungserzählung des Paulus auch fiktive zeitgenössische Meinungen zu Paulus in der Bevölkerung aufgeführt. Ein Tempeldiener äußert sich folgendermaßen: „Saul ist ein gescheiter Mensch. Er kann gut reden. Wenn er jetzt für die Christen ist, ist das schlecht für uns Juden. Wir sollten ihn einsperren.“⁹³⁹ Mit dieser Textstelle thematisiert die Schülersausgabe ebenfalls das christlich-jüdische Verhältnis, jedoch mit dem Akzent auf der Beziehung zwischen Urchristentum und Judentum. Daher erfolgt die Bewertung der Inhalte nach der gleichnamigen Einschätzungsdimension.

Da die zitierte Textstelle keinen der bei Fiedler aufgeführten Aspekte berücksichtigt, ist die Darstellung der Beziehungen zwischen Urchristentum und Judentum als tendenziös zu bewerten. Insbesondere kommt nicht ausreichend zur Geltung, dass sich das Christentum in der ersten Zeit vollkommen im Rahmen des Judentums entfaltet hat.⁹⁴⁰ Zudem erwähnt das Schulbuch nicht, dass bis zum jüdisch-römischen Krieg eine toratreue judenchristliche Gemeinde in Jerusalem bestand und die Entfremdung des Christentums vom Judentum durch diesen Krieg beträchtlich beeinflusst wurde.⁹⁴¹ Die oben zitierte Textstelle baut mangels der genannten Informationen einen pauschalen Gegensatz zwischen Jüdinnen und Christen zur Zeit des Paulus auf, der den oben genannten Aspekten bei Fiedler zuwiderläuft. Da der Schulbuchtext diesen Punkten aber nicht ausdrücklich widerspricht, sind die betreffenden Inhalte nicht als sachlich falsch, sondern als tendenziös zu bewerten.⁹⁴²

In Band 7/8 der Schulbuchreihe wird das Thema ‚Passion und Auferstehung‘ behandelt, das zwei neuralgische Themen beinhaltet, nämlich Jesu Verhältnis zu Pharisäern sowie die Verantwortung für Jesu Tod. Eine Doppelseite zum Thema ‚Jesus macht sich Feinde‘, in dem ein Streitgespräch mit Pharisäern aufgeführt wird, ist der Passion Jesu direkt vorangestellt. Als Überleitung dient ein Gespräch zwischen Pharisäern und Zeloten, in dem beide darüber übereinkommen, dass Jesus verschwinden müsse.⁹⁴³ Daher ist dieses Kapitel auch im Kontext mit den anschließenden Themen ‚Es wird ernst – todernst‘ sowie ‚Jesus wird gekreuzigt‘ zu bewerten.

⁹³⁹ Kursbuch elementar 5/6, 135.

⁹⁴⁰ Vgl. FIEDLER, Judentum, 78.

⁹⁴¹ Vgl. ebd.

⁹⁴² Vgl. ebd.

⁹⁴³ Vgl. EILERTS, WOLFRAM / KÜBLER, HEINZ-GÜNTER (Hg.): Das Kursbuch Religion elementar 7/8. Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht im 7./8. Schuljahr, Braunschweig 2004, 137. [Kursbuch elementar 7/8]

Das Thema ‚Jesus macht sich Feinde‘ behandelt das Verhältnis Jesu zu Pharisäern und ist daher nach der Einschätzungsdimension ‚Jesus und (die) Pharisäer‘ zu analysieren. Nach den dort aufgeführten Kategorienbeschreibungen ist die Darstellung des Verhältnisses als tendenziös zu beurteilen, da keiner der bei Fiedler genannten Gesichtspunkte berücksichtigt ist.⁹⁴⁴ Allerdings ist das Bemühen erkennbar, eine pauschale Negativdarstellung von Pharisäern zu vermeiden, indem der Text ‚Jesus stört die Feiertagsruhe‘ formuliert „unter Pharisäern gab es einige, die meinten, man dürfe am Sabbat nicht heilen [...]“.“⁹⁴⁵ Obwohl nicht ‚die Pharisäer‘ allgemein als Kontrastfolie für Jesu Botschaft dienen, kann dies nicht die tendenziöse Darstellung aufheben. Vor allem verdeutlicht das Schulbuch nicht, dass eine geistige Verwandtschaft Jesu mit Pharisäern besteht und allein von diesem Hintergrund aus die Unterschiede beispielsweise in der Auslegung des Sabbatgebotes sachgemäß zu erklären sind.⁹⁴⁶

Statt die polemische Verzeichnung von Pharisäern im Neuen Testament kritisch zu reflektieren, unterstützt der ebenfalls in diesem Kapitel aufgeführte fiktive Dialog zwischen Pharisäern und Zeloten antijüdische Polemik, indem ein direkter Zusammenhang zwischen dem oben zitierten Streitgespräch und dem Tod Jesu hergestellt wird.⁹⁴⁷ Diese Darstellung thematisiert den neuralgischen Punkt ‚Verantwortung für Jesu Tod‘ und ist nach der gleichnamigen Einschätzungsdimension als sachlich falsch zu beurteilen. Sie widerspricht nämlich dem Gesichtspunkt, dass Pharisäer trotz ihrer Auseinandersetzungen mit Jesus, mit dessen Verhaftung und Verurteilung nichts zu tun hatten.⁹⁴⁸

Die Passion Jesu wird in den beiden darauf folgenden doppelseitigen Kapiteln eingehend behandelt. Unter dem Kapitel ‚Jesus wird gekreuzigt‘ ist der neuralgische Punkt der Verantwortung für Jesu Tod Unterrichtsgegenstand und gehört somit zur Auswertungseinheit. Nach der gleichnamigen Einschätzungsdimension sind die betreffenden Inhalte als tendenziös zu bewerten, da die dort genannten Gesichtspunkte nicht ausdrücklich berücksichtigt werden.⁹⁴⁹ Insbesondere verschweigt der Text, dass die biblischen Aussagen nicht als historische Tatsachen zu werten sind.

⁹⁴⁴ Vgl. FIEDLER, *Judentum*, 65f.

⁹⁴⁵ Vgl. *Kursbuch elementar* 7/8, 136.

⁹⁴⁶ Vgl. FIEDLER, *Judentum*, 66.

⁹⁴⁷ Vgl. *Kursbuch elementar* 7/8, 137.

⁹⁴⁸ Vgl. FIEDLER, *Judentum*, 69.

⁹⁴⁹ Vgl. ebd., 68f.

Darüber hinaus widersprechen die Informationen dem Aspekt, dass die Hauptverantwortung bei Pontius Pilatus liegt, weshalb die betreffende Darstellung als sachlich falsch zu beurteilen ist,⁹⁵⁰ denn in dem Text heißt es: „Damit war für die Mitglieder des Hohen Rates der Tatbestand der Gotteslästerung erfüllt, und sie verhängten die Todesstrafe über ihn. Die Todesstrafe für Jesus wurde von der zuständigen römischen Behörde bestätigt.“⁹⁵¹ Ebenso sachlich falsch ist die dort aufgeführte Angabe, dass Jesus als Gotteslästerer zum Tode verurteilt wurde,⁹⁵² denn dieser Inhalt steht dem Aspekt bei Fiedler entgegen, dass am ehesten Angehörige der sadduzäischen Führungsschicht Jesus aufgrund seiner Predigt über den Tempeluntergang oder wegen Volksaufwiegelung den Römern zugespielt haben.⁹⁵³

Der Band 7/8 enthält darüber hinaus einige Kapitel zum Thema Paulus, in denen der Apostel von einem römischen Richter verhört wird und somit den Schülerinnen und Schülern die Informationen zu seinem Leben und Wirken in Form einer Rückschau vermittelt werden. Damit wird das christlich-jüdische Verhältnis thematisiert. Für die Analyse ist daher die Einschätzungsdimension ‚Verhältnis Paulus – Judentum‘ geeignet.

Das Kapitel ‚Erster Verhandlungstag – Zur Person des Paulus und zu seinem Damaskuserlebnis‘ verdeutlicht, dass „die Christuserfahrung den pharisäisch gebildeten Diasporajuden Paulus zur Unterstützung der zuvor von ihm bekämpften judenchristlichen Heidenmission bewog [...]“⁹⁵⁴, und wird somit als sachgemäß eingestuft.

Des Weiteren führt das Schulbuch in demselben Kapitel folgende die Textstelle auf: „Stephanus war ein Anhänger von Jesus. Denen waren die Vorschriften der Tora nicht so wichtig. [...] Ich habe sie gehasst und verfolgt, weil sie mehr an die Worte von Jesus als an die Tora geglaubt haben.“⁹⁵⁵ Da diese Textstelle dem Gesichtspunkt nach Fiedler zuwiderläuft, dass die paulinische Bestreitung der Tora als ‚Heilsweg‘ für die Heiden in keinster Weise ihre Verbindlichkeit hinsichtlich der ethischen Weisungen aufhebt, ist sie nach der Einschätzungsdimension ‚Verhältnis Paulus – Judentum‘ bei Fiedler als sachlich falsch zu bewerten.⁹⁵⁶ Ergänzt wird der Schulbuchtext durch einen ebenso sachlich falschen Hinweis im dazugehörigen Lehrerhandbuch. Hier heißt es: „Dort hat sich Jesus Christus ihm als Messias

⁹⁵⁰ Vgl. ebd.

⁹⁵¹ Vgl. Kursbuch elementar 7/8, 141.

⁹⁵² Vgl. ebd.

⁹⁵³ Vgl. FIEDLER, Judentum, 68f.

⁹⁵⁴ Ebd., 79.

⁹⁵⁵ Kursbuch elementar 7/8, 150.

⁹⁵⁶ FIEDLER, Judentum, 79.

zu erkennen gegeben, mit dem der Weg zum Heil durch das Halten des Gesetzes – und damit Paulus‘ eigener ‚Heilsweg‘ – zu seinem Ende gekommen ist. Die liebende Zuwendung Jesu bestimmt von nun an sein Leben.“⁹⁵⁷

Das Kapitel ‚Dritter Verhandlungstag: Apostelkonzil und Probleme in den Gemeinden‘ beinhaltet ebenso den neuralgischen Punkt des christlich-jüdischen Verhältnisses und gehört daher ebenfalls zur Auswertungseinheit. Die Analyse erfolgt nach der Einschätzungsdimension ‚Beziehungen Urchristentum – Judentum‘. In diesem Kapitel präsentiert Paulus während des fiktiven Verhörs Zeitungsausschnitte und Briefe zu den Auseinandersetzungen zwischen Juden- und Heidenchristen. Hier wird deutlich, dass „sich das Christentum in der ersten Zeit nach dem Karfreitag ganz innerhalb des Judentums bewegt und entfaltet hat“⁹⁵⁸. So ist im Text zu lesen: „Die ersten Jünger waren Juden. Auch die erste christliche Gemeinde in Jerusalem war ‚judenchristlich‘. Ihre Mitglieder waren Juden, ließen sich taufen und hielten trotzdem noch die jüdischen Vorschriften ein.“⁹⁵⁹ Hierbei handelt es sich nach Fiedler um eine sachgemäße Darstellung.⁹⁶⁰ Alle weiteren Aspekte zu den Beziehungen zwischen Urchristentum und Judentum, die Fiedler in seinem Kategoriensystem benennt, werden in dem Kapitel nicht behandelt. Fiedler schreibt als Skalendefinition: „Unausgewogene oder tendenziöse Darstellungen bei undeutlicher oder Nicht-Berücksichtigung obiger Punkte.“⁹⁶¹ Folglich ist die Darstellung erst dann als unausgewogen oder tendenziös zu beurteilen, wenn alle genannten Gesichtspunkte unberücksichtigt bleiben. Daher sind die betreffenden Inhalte des Schulbuchkapitels als sachgemäß zu bewerten.

Ebenso findet sich in diesem Band eine Einheit zum Thema Judentum. Hier ist ebenfalls der neuralgische Punkt des christlich-jüdischen Verhältnisses enthalten. Die Analyse erfolgt je nach inhaltlichem Akzent in unterschiedlichen Einschätzungsdimensionen, nämlich ‚Gottesglaube‘, ‚Gottesdienst / Liturgie‘ sowie ‚Heilige Schrift‘.

Das Kapitel ‚Grundlagen des jüdischen Glaubens‘ behandelt zunächst den Gottesglauben, weshalb die Bewertung der betreffenden Inhalte nach der gleichnamigen Einschätzungsdimension vorgenommen wird. Aus dem aufgeführten fiktiven Dialog zwischen zwei christlichen Schülern und einem jüdischen Jungen wird deutlich, dass der christliche Gottesglaube

⁹⁵⁷ EILERTS, WOLFRAM / KÜBLER, HEINZ-GÜNTER (Hg.): Das Kursbuch Religion elementar 7/8. Lehrermaterialien, Braunschweig 2007, 252. [Kursbuch elementar 7/8. Lehrer]

⁹⁵⁸ FIEDLER, Judentum, 78.

⁹⁵⁹ Kursbuch elementar 7/8, 154.

⁹⁶⁰ Vgl. FIEDLER, Judentum, 78.

⁹⁶¹ Ebd., 79.

im alttestamentlich-jüdischen wurzelt. Zudem erwähnt der Text die Offenbarung Gottes in der Geschichte. Daher ist die Darstellung als sachgemäß zu beurteilen.⁹⁶²

Der Abschnitt dieses Kapitels zur Tora führt an, dass das Alte Testament der jüdischen heiligen Schrift entspricht und der Tora dabei eine maßgebende Bedeutung zukommt, da sie als Lebensweisung zu verstehen ist. Somit ist die Darstellung nach der Einschätzungsdimension ‚Heilige Schrift‘ als sachgemäß zu bewerten.⁹⁶³

Darüber hinaus ist unter dem Thema ‚Das Judentum‘ der Sabbat ebenfalls Unterrichtsgegenstand. Dabei berichtet eine christliche Schülerin über ihre Erfahrungen mit den Sabbatfeierlichkeiten in ihrer jüdischen Gastfamilie.⁹⁶⁴ Die Inhalte dieses Abschnitts sind nach der Einschätzungsdimension ‚Gottesdienst / Liturgie‘ zu analysieren. Fiedler zufolge sind Darstellungen als sachgemäß einzustufen, wenn die Verwurzelung und die Verbindungslinien zwischen christlichem und jüdischem Gottesdienst betont werden.⁹⁶⁵ Da dies an der genannten Stelle im Schulbuch nicht geschieht, sind die betreffenden Inhalte als unausgewogen zu beurteilen. Eine tendenziöse Bewertung ist hier nicht gerechtfertigt, da der Kontext kein negatives Bild vom Judentum vermittelt.⁹⁶⁶

Dagegen sollen die Schülerinnen und Schüler in dem Kapitel ‚Wie Juden beten‘ durchaus die Verbindungslinien zwischen dem jüdischen Achtzehn-Gebet und dem christlichen Vaterunser herausarbeiten.⁹⁶⁷ Die betreffenden Inhalte sind nach der Einschätzungsdimension ‚Gottesdienst / Liturgie‘ daher als sachgemäß zu bewerten.

In Band 9/10 behandelt das Schulbuch zum Thema ‚Jesus Christus‘ unter dem Kapitel ‚Der Weg Jesu‘ neben anderen Lebensstationen auch seinen Tod.⁹⁶⁸ Somit wird an dieser Stelle die Verantwortung für Jesu Tod angesprochen, weshalb das Kapitel zur Auswertungseinheit zu zählen ist. Nach der gleichnamigen Einschätzungsdimension bei Fiedler sind die Inhalte des Kapitels insgesamt als tendenziös zu beurteilen, da keiner der dort aufgeführten Aspekte be-

⁹⁶² Vgl. ebd., 69f.

⁹⁶³ Vgl. ebd., 72.

⁹⁶⁴ Vgl. Kursbuch Religion elementar 7/8, 175.

⁹⁶⁵ Vgl. FIEDLER, Judentum, 70.

⁹⁶⁶ Vgl. ebd., 71.

⁹⁶⁷ Vgl. Kursbuch Religion elementar 7/8, 181.

⁹⁶⁸ Vgl. EILERTS, WOLFRAM / KÜBLER, HEINZ-GÜNTER (Hg.): Das Kursbuch Religion elementar 9/10. Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht im 9./10. Schuljahr, Braunschweig 2006, 96f. [Kursbuch elementar 9/10]

rücksichtigt ist.⁹⁶⁹ Insbesondere wird Pontius Pilatus nicht als Hauptverantwortlicher dargestellt.

Das nachfolgende Kapitel ‚Was wissen wir über Jesus‘ behandelt ebenfalls Jesu Passion und die Frage nach der Verantwortung für seinen Tod. Als Arbeitsauftrag wird formuliert, dass die Schülerinnen und Schüler einen Personalbogen Jesu anhand von Bibelstellen anfertigen sollen. Bezüglich des neuralgischen Themas ‚Passion und die Verantwortung für Jesu Tod‘ führt das Schulbuch *Bibelverse zu Jesu Verhaftung, Verurteilung sowie zu Gründen für seine Verurteilung* an, aus denen die Schülerinnen und Schüler folglich selbstständig ihre Informationen beziehen sollen.⁹⁷⁰ Im Lehrerhandbuch findet sich dazu ein Lösungsblatt, dessen Inhalte für die Bewertung herangezogen werden.⁹⁷¹ Die hier vorliegende Darstellung des neuralgischen Punktes ‚Passion und die Verantwortung für Jesu Tod‘ ist auf Fiedlers Bewertungsskala als tendenziös einzustufen, da keiner der dort genannten Gesichtspunkte im Schulbuch oder im Lehrerhandbuch Berücksichtigung findet.⁹⁷² Besonders problematisch ist, dass durch die genannte Aufgabenstellung ohne Reflexion die biblischen Texte als Tatsachenberichte missdeutet werden. Es fehlt an dieser Stelle ein expliziter Verweis darauf, dass die neutestamentlichen Passionserzählungen polemische Darstellungen des Judentums enthalten und somit nicht als historische Aussagen gewertet werden dürfen.⁹⁷³ Darüber hinaus ist auch hier erneut Gotteslästerung als Grund für Jesu Verurteilung erwähnt, was wiederum als sachlich falsch zu beurteilen ist.⁹⁷⁴

Ein drittes Mal ist Jesu Passion in diesem Band unter dem Kapitel ‚Jesu Weg in den Tod‘ Unterrichtsgegenstand.⁹⁷⁵ Auch hier wiederholen sich die Inhalte und somit die Bewertung der Darstellung: Insgesamt sind die Inhalte als tendenziös zu beurteilen, da auch hier keiner der bei Fiedler aufgeführten Aspekte berücksichtigt ist. Zudem widerspricht die Textstelle ‚Verhör vor dem Hohen Rat: Anklage wegen Gotteslästerung‘⁹⁷⁶ dem Gesichtspunkt bei Fiedler, dass Jesus am ehesten von Angehörigen der sadduzäischen Führungsschicht wegen seiner

⁹⁶⁹ Vgl. FIEDLER, Judentum, 68f.

⁹⁷⁰ Vgl. Kursbuch Religion elementar 9/10, 98.

⁹⁷¹ Vgl. EILERTS, WOLFRAM / KÜBLER, HEINZ-GÜNTER (Hg.): Das Kursbuch Religion elementar 9/10. Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht im 9./10. Schuljahr. Lehrermaterialien, Braunschweig 2009, 157. [Kursbuch Religion elementar 9/10. Lehrermaterialien]

⁹⁷² Vgl. FIEDLER, Judentum, 68f.

⁹⁷³ Vgl. ebd.

⁹⁷⁴ Vgl. ebd.

⁹⁷⁵ Vgl. Kursbuch Religion elementar 9/10, 104.

⁹⁷⁶ Ebd.

Predigt vom Tempeluntergang bzw. wegen Volksaufwiegelung an die Römer ausgeliefert wurde.⁹⁷⁷

Das Thema ‚Juden und Christen‘ behandelt in diesem Band das christlich-jüdischen Verhältnis, weshalb die dazugehörigen Inhalte zur Auswertungseinheit zu zählen sind. In dem Kapitel ‚Was hat denn das Christentum mit dem Judentum zu tun‘ finden sich sowohl im Schulbuch wie auch im Lehrerbegleitheft Informationen zum christlich-jüdischen Verhältnis. Zwei zentrale Themenkreise sind dabei vorhanden, nämlich Jesu Judesein sowie das Verhältnis zwischen Paulus und dem Judentum. Die Bewertung der Inhalte erfolgt aus diesem Grund nach den Einschätzungsdimensionen ‚Jüdische Herkunft Jesu‘ sowie ‚Verhältnis Paulus – Judentum‘ bei Fiedler.

Bezüglich der Einschätzungsdimension ‚Jüdische Herkunft Jesu‘ sind die betreffenden Inhalte des Schulbuchs als sachgemäß zu beurteilen, da alle bei Fiedler aufgeführten Gesichtspunkte erwähnt werden.⁹⁷⁸ So wird deutlich, dass Jesus als Jude gelebt hat, in einer jüdischen Umwelt sozialisiert wurde, dass er vertraut war mit dem Psalter und auch, dass sein Judesein während seiner öffentlichen Wirkung weiterhin relevant blieb.⁹⁷⁹

Nach der Einschätzungsdimension ‚Verhältnis Paulus – Judentum‘ ist die Darstellung des Schulbuchs ebenfalls als sachgemäß zu bewerten.⁹⁸⁰ Vor allem ist herauszustellen, dass Paulus Aussagen über das christlich-jüdische Verhältnis in Röm 9–11 ausführlich behandelt werden, indem sich die Schülerinnen und Schüler detailliert Gedanken über die Bedeutung der Aussage ‚Nicht du trägst die Wurzel, sondern die Wurzel trägt dich‘ machen sollen.⁹⁸¹ Zudem wird betont, dass Paulus pharisäischer Schriftgelehrte war.⁹⁸²

Unter der Einheit ‚Juden und Christen‘ behandelt dieser Band sehr ausführlich das Thema ‚Antisemitismus‘. Auf einer Doppelseite führt das Kapitel ‚Woher kommt die Judenfeindlichkeit‘ in dieses Thema ein, indem es die verschiedenen Formen der Judenfeindschaft erläutert und typische Vorurteile gegenüber Juden aufführt und entkräftet. In diesem Zusammenhang ist auch der neuralgische Punkt ‚Passion und die Verantwortung für Jesu Tod‘ erneut thematisiert. Dazu heißt es im Text:

⁹⁷⁷ Vgl. FIEDLER, Judentum, 68f.

⁹⁷⁸ Vgl. ebd., 63f.

⁹⁷⁹ Vgl. Kursbuch Religion elementar 9/10, 145.

⁹⁸⁰ Vgl. FIEDLER, Judentum, 79f.

⁹⁸¹ Vgl. Kursbuch Religion elementar 9/10, 145.

⁹⁸² Vgl. ebd.

„Man warf den Juden vor, dass sie Jesus umgebracht hätten und nannte sie ‚Gottesmörder‘. [...] Heute wissen wir, dass Jesus von den römischen Behörden als Aufrührer hingerichtet wurde. Jüdische Behörden (der Hohe Rat) haben dabei allenfalls mitgewirkt.“⁹⁸³

Nach der Einschätzungsdimension ‚Verantwortung für Jesu Tod‘ bei Fiedler ist die zitierte Textstelle als unausgewogen zu bewerten.⁹⁸⁴ Obwohl hier darüber aufgeklärt wird, dass nicht ‚die Juden‘ die Hauptverantwortlichen für Jesu Tod sind und somit die neutestamentlichen Passionsdarstellungen nicht als historische Tatsachenberichte missdeutet werden, differenziert das Schulbuch an dieser Stelle noch nicht weit genug. So gibt es nicht an, dass auf römischer Seite Pontius Pilatus der Hauptverantwortliche ist, ebenso wie es verschweigt, dass auf jüdischer Seite am ehesten die Sadduzäer an Jesu Verhaftung mitgewirkt haben.⁹⁸⁵

Für die weitere Bewertung der Inhalte werden die Kapitel ‚Woher kommt die Judenfeindlichkeit‘, ‚Höhepunkt des Antisemitismus in der Zeit des Nationalsozialismus‘, ‚Wie haben sich die Kirchen in dieser Situation verhalten‘ sowie ‚Erinnern – was soll das denn bringen?‘ gemeinsam herangezogen und durch die Inhalte der Lehrermaterialien ergänzt. In diesen Kapiteln thematisiert das Schulbuch den neuralgischen Punkt des christlich-jüdischen Verhältnisses, weshalb sie zur Auswertungseinheit zählen. Die Analyse selbst erfolgt nach der Einschätzungsdimension ‚Verfolgung im ‚Dritten Reich‘‘, da der inhaltliche Schwerpunkt der oben aufgeführten Kapitel deutlich auf diesem Thema liegt.

Nach der genannten Einschätzungsdimension bei Fiedler sind die betreffenden Inhalte als unausgewogen zu beurteilen. So führt das Schulbuch zwar durchaus an, dass die Ermordung von etwa sechs Millionen Juden den Höhepunkt des Antijudaismus darstellt und dass es sich dabei um die schlimmste moralische Katastrophe der Menschheit und des Christentums handelt.⁹⁸⁶ Zudem erwähnt es, dass das Schweigen der Kirchen nicht durch einzelne Beispiele der selbstlosen Hilfe aufgewogen werden kann.⁹⁸⁷ Dazu heißt es beispielsweise:

„Im Religionsunterricht diskutiert Janinas Klasse über die Position der Kirchen zur Zeit des Nationalsozialismus. Die Religionslehrerin informiert: Man muss sagen, dass die Kirchen in dieser Si-

⁹⁸³ Ebd., 147.

⁹⁸⁴ Vgl. FIEDLER, Judentum, 68f.

⁹⁸⁵ Vgl. ebd.

⁹⁸⁶ Vgl. FIEDLER, Judentum, 62f.

⁹⁸⁷ Vgl. ebd.

tuation versagt haben. Viele Christen und Kirchenleitungen begrüßten 1933 die
nahme Hitlers. [...] Es gab nur wenige Christen, die sich nicht anpassten [...].⁹⁸⁸

Hinsichtlich der Konsequenzen allerdings stellt das Schulbuch nicht deutlich heraus, welche
Auswirkungen diese Katastrophe auf jüdischer Seite hat.⁹⁸⁹ Ebenso benennt es nicht, dass die
Theologie und Verkündigung nach Auschwitz darum bemüht sein muss, jegliche Form des
christlichen Antijudaismus zu bekämpfen und selbst auf judenfeindliche Aussagen zu verzich-
ten.⁹⁹⁰ Stattdessen geht das Kapitel ‚Erinnern – was soll das denn bringen‘ lediglich darauf
ein, warum es wichtig ist, antisemitischen und rassistischen Gewalttaten zu begegnen. Wes-
halb sich Christinnen und Christen diesen Gewalttaten entgegenstellen sollen wird nicht aus
dem tief verankerten christlichen Antijudaismus heraus begründet, sondern mit ethischen
Leitlinien, die in Spr 31,8 und Mt 25,40 grundgelegt sind.⁹⁹¹

b) Vergleich

In seiner 1995 erstmals veröffentlichten Dissertation analysiert Martin Rothgangel den Band
9/10 aus der Reihe ‚Kursbuch Religion‘ für die Realschule in der Ausgabe von 1979. Auch
dort ist ein Kapitel zum christlich-jüdischen Verhältnis nach Auschwitz vorhanden. Der Autor
beschreibt, dass im Zusammenhang mit der Frage ‚Antisemitismus – was ist das?‘ auch die
Probleme des Vorurteilabbaus behandelt werden.⁹⁹² Zudem wird u.a. der ‚christliche Antise-
mitismus‘ als Wurzel des Antisemitismus im Dritten Reich benannt sowie unter dem Kapitel
‚Höhepunkt des Antisemitismus: Das Dritte Reich‘ das Verhalten der Kirchen thematisiert.
An dieser Stelle wird Rothgangs Analyse zufolge nicht ausreichend deutlich gemacht, dass
die christlichen Kirchen durch fast völliges Schweigen Mitverantwortung an der Schoah tra-
gen.⁹⁹³ Ebenso bemängelt der Autor, dass das Schulbuch die Auswirkungen der Schoah auf
das jüdische Selbstverständnis nicht ausreichend betont und die Stuttgarter Schulderklärung
fälschlicherweise als Neubeginn des christlich-jüdischen Verhältnisses bezeichnet.⁹⁹⁴

⁹⁸⁸ Kursbuch Religion elementar 9/10, 151.

⁹⁸⁹ Vgl. FIEDLER, Judentum, 62f.

⁹⁹⁰ Vgl. ebd.

⁹⁹¹ Vgl. Kursbuch Religion elementar 9/10, 153.

⁹⁹² Vgl. ROTHGANGEL, Antisemitismus, 155.

⁹⁹³ Vgl. ebd.

⁹⁹⁴ Vgl. ebd.

Dagegen hebt er positiv hervor, dass das Kapitel auf gegenwärtigen Antisemitismus von Rechtsradikalen, die Verwurzelung von Christentum im Judentum sowie das heutige christlich-jüdische Verhältnis eingeht.⁹⁹⁵

Im Zusammenhang mit dem Thema ‚Rechtfertigung‘ wird in der früheren Ausgabe dieses Bandes ein tendenziöses Bild von Pharisäern vermittelt, so Rothgangel.⁹⁹⁶ Im Gegensatz dazu hebt der Autor positiv hervor, dass Jesu Judesein an verschiedenen Stellen im Jesuskapitel zur Sprache kommt.⁹⁹⁷

Das Schulbuch aus dem Jahr 2006 verdeutlicht zum Thema Antisemitismus durchaus, dass die Kirchen im Nationalsozialismus versagt haben, indem es formuliert, dass die meisten Christinnen und Christen die Regierungsübernahme Hitlers begrüßten.⁹⁹⁸ Hier liegt folglich eine positive Überarbeitung des Kapitels im Vergleich mit der Ausgabe von 1979 vor.

Es fällt allerdings auf, dass im Kapitel ‚Anpassung und Widerstand‘ der Schwerpunkt auf den wenigen Fällen von christlichem Widerstand liegt: Das Lehrerhandbuch bietet zu diesem Thema insgesamt vier Seiten Arbeitsblätter und didaktische Hinweise zur detaillierten Erarbeitung von verschiedenen Widerstandsformen und Aussagen Dietrich Bonhoeffers.⁹⁹⁹ Dagegen wird die Schuld der Kirchen lediglich im Einstieg zu diesem Themenbereich thematisiert und in einer Gegenüberstellung der Deutschen Christen mit der Bekennenden Kirche vertieft.¹⁰⁰⁰ Durch diese inhaltliche Gewichtung kommt die tatsächliche Tragweite der kirchlichen Schuld an der Schoah nicht zur Geltung, obwohl das Schulbuch benennt, dass christlicher Widerstand eine Ausnahme darstellte.

Darüber hinaus fehlen in der Ausgabe von 2006 Ausführungen zum Abbau von Vorurteilen, die Rothgangel in seiner Analyse noch positiv hervorgehoben hat. Zwar werden einige Vorurteile aufgeführt und auf kognitiver Ebene entkräftet, doch aus welchem Grund antijüdische Vorurteile in der Gegenwart immer noch verbreitet sind, verschweigt das Schulbuch.¹⁰⁰¹

Im Hinblick auf Pharisäer ist keine polemische Verzeichnung festzustellen, da das von Rothgangel bemängelte Kapitel zur Rechtfertigung in der Ausgabe von 2006 nicht mehr existiert und auch unter anderen Themenbereichen Pharisäer nicht erwähnt sind.

⁹⁹⁵ Vgl. ebd.

⁹⁹⁶ Vgl. ebd.

⁹⁹⁷ Vgl. ebd., 156.

⁹⁹⁸ Vgl. Kursbuch Religion elementar 9/10, 150.

⁹⁹⁹ Vgl. Kursbuch Religion elementar 9/10. Lehrmaterialien, 257; 260–262.

¹⁰⁰⁰ Vgl. ebd.; 259.

¹⁰⁰¹ Vgl. Kursbuch Religion elementar 9/10, 147.

Eine negative Veränderung liegt hingegen bezüglich der Darstellung von Jesu Judesein vor, denn dies ist in der aktuellen Ausgabe lediglich im Themenbereich ‚Juden und Christen‘ erwähnt, nicht jedoch im Zusammenhang mit dem Hauptkapitel ‚Jesus Christus‘.

c) Zusammenfassung

Problematisch in dieser Schulbuchreihe ist der unmittelbare Zusammenhang zwischen einem Streitgespräch Jesu mit Pharisäern und seiner Passion, den der Band 7/8 herstellt. Die Aussage, dass Jesus Pharisäern und Zeloten unbequem werde und sie somit der Meinung seien, dass er verschwinden müsse, ist sachlich falsch, denn hier wird der Eindruck erweckt, Pharisäer seien an der Verhaftung und Hinrichtung Jesu beteiligt. Demgegenüber steht eine sachgemäße Darstellung des Verhältnisses Jesu zu Pharisäern in Band 5/6, da hier Jesu Judesein betont wird.

Ebenso sachlich falsch ist die Darstellung der Verantwortung für Jesu Tod sowohl in Band 7/8 als auch in Band 9/10. Grundsätzlich werden die neutestamentlichen Passionsdarstellungen als historische Tatsachenberichte missdeutet und somit hinsichtlich ihrer polemischen Verzeichnung des Judentums nicht hinterfragt. Daraus resultiert, dass das Vorurteil, ‚die Juden‘ seien Christusmörder durch die Schulbuchtexte dieser Reihe nicht korrigiert wird.

Dahingegen wird unter dem Thema ‚Juden und Christen‘ das Vorurteil ‚die Juden‘ seien Christusmörder explizit richtiggestellt. Hier ist die Darstellung lediglich als unausgewogen zu bewerten, da weder eine Pauschalverurteilung noch eine Missdeutung der neutestamentlichen Passionsdarstellungen als historische Tatsachen vorliegt, die Inhalte jedoch nicht derart differenziert aufgeführt sind, dass die Darstellung nach Fiedler als sachgemäß gelten kann.

Hinsichtlich des christlich-jüdischen Verhältnisses ist der Themenbereich zu Paulus in dieser Schulbuchreihe ebenfalls problematisch gestaltet. Ein negatives Bild vom Judentum vermittelt das Schulbuch in Band 5/6, indem Paulus als ‚Gesetzesfanatiker‘ bezeichnet wird, was als sachlich falsch zu bewerten ist. Zudem wird ein undifferenzierter Gegensatz zwischen Judentum und Christentum zur Zeit des Paulus aufgebaut, indem der Text verschweigt, dass sich das Urchristentum im Rahmen des Judentums entfaltet hat.

In Band 7/8 wird das paulinische Toraverständnis sachlich falsch dargestellt, indem der Text schreibt, die Tora als ‚Heilsweg‘ sei mit Paulus‘ Bekehrung zu seinem Ende gekommen. In diesem Zusammenhang baut das Schulbuch zudem einen Gegensatz zwischen der Tora und der liebenden Zuwendung Jesu auf. Es wird zwar an anderer Stelle ersucht, mit einer Arbeits-

aufgabe die Schülerinnen und Schüler hinsichtlich der Vorurteile gegenüber Pharisäern zu sensibilisieren, die genannte sachlich falsche Darstellung kann dies aber nicht aufwiegen, da dies nicht mit Paulus und seinem Toraverständnis in Verbindung gebracht wird.

Die Inhalte des Kapitels ‚Judentum‘ in Band 7/8 sind dahingegen größtenteils als sachgemäß zu bewerten. Lediglich die Verwurzelung des christlichen Sonntags im jüdischen Sabbat kommt nicht in den Blick. Ebenso positiv gestaltet sich die Darstellung des christlich-jüdischen Verhältnisses unter dem Themenbereich ‚Juden und Christen‘ in Band 9/10. Die Inhalte bezüglich Paulus‘ Verhältnis zum Judentum sowie Jesu Judesein sind hier als sachgemäß zu bewerten.

Hinsichtlich des inhaltlichen Schwerpunktes ‚Antisemitismus‘ erwähnt das Schulbuch jedoch nicht die Konsequenzen der Schoah für das jüdische Selbstverständnis sowie die christliche Theologie. Dahingegen ist positiv herauszustellen, dass die Mitverantwortung der Kirchen an der Schoah in der Ausgabe von 2006 ausdrücklich benannt wird, was Rothgangel in seiner Analyse noch vermisst. Allerdings liegt der inhaltliche Schwerpunkt in der zurzeit aktuellen Ausgabe deutlich bei den wenigen Beispielen des Widerstandes.

6.4 Religion entdecken–verstehen–gestalten

Die von Rudolf Tammeus und Gert-Rüdiger Koretzki herausgegebene Schulbuchreihe wurde in den letzten Jahren kompetenzorientiert neu aufgelegt. Dadurch, dass sich die Schulbücher eng an das Kerncurriculum für die Schuljahrgänge 5–10 an niedersächsischen Gymnasien anlehnen, liefern sie wichtige Anregungen für die Umsetzung der dort formulierten Kompetenzen im Unterricht. Diese konkreten Inhalte können folglich die Ergebnisse aus der Analyse des Kerncurriculums ergänzen und korrigieren. Erläutert werden Ausführungen der Schülerausgabe durch das sogenannte Werkbuch für Lehrkräfte, deren Darstellungen bei Bedarf ebenfalls bei der Analyse herangezogen werden. In früheren Schulbuchanalysen wurde diese Reihe nicht herangezogen, weshalb der Abschnitt *b) Vergleich* hier wegfällt.

a) Analyse

Der Band 5/6 beinhaltet ein Kapitel zu Abraham in Christentum, Judentum und Islam mit dem Titel ‚Abraham steht am Anfang‘. Auf den ersten Seiten führt das Schulbuch zentrale alttestamentliche Texte zu diesem Themenbereich an, wobei Abrahams Verheißung, die Nichtopferung Isaaks sowie das Verhältnis von Sara, Hagar und Abraham thematisiert werden.¹⁰⁰² Die ‚Erinnerung an Abraham und Isaak bei den Juden‘ ist dort als einseitiges Unterkapitel aufgeführt. Mit seinen Ausführungen thematisiert das genannte Schulbuchkapitel den neuralgischen Punkt des christlich-jüdischen Verhältnisses und zählt somit zur Auswertungseinheit. Fiedler führt in seinem Kategoriensystem die Einschätzungsdimension ‚Abraham‘ an, die Kategorienbeschreibungen für dieses Thema liefert, sodass diese für die Analyse am ehesten geeignet ist.

Allerdings ist die Bewertung der Inhalte nach der dort aufgeführten Skala nicht möglich, da keine der Kategorienbeschreibungen im Text zu finden ist.¹⁰⁰³ Nach Fiedler ist eine Darstellung je nach Kontext unausgewogen oder tendenziös, wenn „die Erfüllung der Abrahamsverheißung in Jesus Christus ausgesagt wird, ohne die bleibende Gültigkeit der darin begründeten Erwählung Israels ins Auge zu fassen.“¹⁰⁰⁴ Diese Aussage findet sich jedoch nicht. Ebenso kann die Darstellung nicht als sachgemäß bewertet werden, da das Kapitel nicht

¹⁰⁰² Vgl. KORETZKI, GERD-RÜDIGER / TAMMEUS, RUDOLF (Hg.): Religion entdecken–verstehen–gestalten. 5./6. Schuljahr, Göttingen 2008, 40; 42–48. [Religion entdecken 5/6]

¹⁰⁰³ Vgl. FIEDLER, Judentum, 51.

¹⁰⁰⁴ Ebd.

explizit ausführt, welche Bedeutung Abraham für das Selbstverständnis Israels besitzt.¹⁰⁰⁵ Lediglich das Schofar-Blasen wird im Zusammenhang mit Abraham thematisiert. An dieser Stelle wären Informationen dazu zu erwarten, dass Abrahams Verhalten für den gläubigen Juden vorbildlich ist.¹⁰⁰⁶ Doch auch diese liefert das Schulbuch nicht explizit. Da zentrale Inhalte bezüglich des christlich-jüdischen Verhältnisses in diesem Kapitel fehlen, sollte die Darstellung als unausgewogen gelten. Doch da dies nicht der Bewertungsskala bei Fiedler entspricht, ist die Darstellung letztendlich als ‚unklar‘ zu beurteilen.

Das Kapitel ‚Exodus – Aufbruch in ein neues Land‘ beinhaltet neben der Erzählung von den Israeliten in Ägypten, ihre Flucht unter Mose Führung, ihre Wüstenwanderung sowie die Offenbarung der Zehn Gebote auch den Brief eines jüdischen Mädchens, das darin die Sederfeier beim Passahfest in der Gegenwart erläutert.¹⁰⁰⁷ Da hiermit die gegenwärtige jüdische Perspektive in den Blick kommt, stellt sich damit unweigerlich die Frage nach der bleibenden Erwählung Israels im Horizont des Christusgeschehens. Da folglich an dieser Stelle der Fokus auf dem christlich-jüdischen Verhältnis liegt, wird die Analyse auch hier nach der Einschätzungsdimension ‚Bund‘ und nicht nach der Einschätzungsdimension ‚Exodus‘ vorgenommen.

Danach ist die Darstellung des christlich-jüdischen Verhältnisses im genannten Kapitel als tendenziös zu bewerten, denn es wird nicht deutlich herausgestellt, dass Gottes Erwählung für das Judentum auch in der Gegenwart weiterhin Gültigkeit besitzt und dass diese Zusage nicht durch Bundesbrüche hinfällig geworden ist.¹⁰⁰⁸

Den neuralgischen Punkt des Verhältnisses Jesu zu Pharisäern thematisiert der Band 5/6 unter dem Kapitel ‚Gesucht: Ein Mensch namens Jesus‘. Das Unterkapitel ‚Menschen, denen Jesus begegnet ist‘ liefert Informationen zur pharisäischen Gruppierung.¹⁰⁰⁹ Dort heißt es:

„Pharisäer sind oft Lehrer in Synagogen, denn die religiöse Bildung des Volkes liegt ihnen sehr am Herzen. Auch Jesus hat ihnen nahe gestanden. Manche Wissenschaftler meinen sogar, dass er selbst ein Pharisäer gewesen sei. Heftige Streitgespräche und Diskussionen waren unter Pharisäern üblich, sie waren eine gute Schulung bei der Suche nach Lösungen.“¹⁰¹⁰

Diese Darstellung des Verhältnisses Jesu zu Pharisäern ist nach der gleichnamigen Einschätzungsdimension bei Fiedler als sachgemäß zu bewerten. Wie das Zitat verdeutlicht, stellt das

¹⁰⁰⁵ Vgl. ebd.

¹⁰⁰⁶ Vgl. FIEDLER, Judentum, 51.

¹⁰⁰⁷ Vgl. Religion entdecken 5/6, 64f.

¹⁰⁰⁸ Vgl. FIEDLER, Judentum, 49f.

¹⁰⁰⁹ Vgl. Religion entdecken 5/6, 79.

¹⁰¹⁰ Ebd.

Schulbuch heraus, dass es sich bei Jesu Streitgesprächen mit Pharisäern um einen innerjüdischen Konflikt handelte, dass Jesus keiner anderen Gruppe derart nahe war sowie, dass ihre Differenzen in der durchaus üblichen unterschiedlichen Auslegung der Tora begründet ist.¹⁰¹¹

Unter dem Kapitel ‚Die Sache Jesu geht weiter‘ führt derselbe Band auch Informationen zum Apostel Paulus auf. Sie werden in Form einer Selbstdarstellung sowie eines frei formulierten Briefes des Paulus dargeboten.¹⁰¹² Dabei thematisiert lediglich der Brief den neuralgischen Punkt des christlich-jüdischen Verhältnisses, weshalb nur dieser zur Auswertungseinheit gehört. Da sich Paulus darin explizit hinsichtlich seines Verhältnisses zum Judentum äußert, erfolgt die Bewertung der Inhalte nach der Einschätzungsdimension ‚Verhältnis Paulus – Judentum‘ in Fiedlers Kategoriensystem. Ausdrücklich stellt der Schulbuchtext an dieser Stelle heraus, dass Paulus keineswegs die Verbindlichkeit der ethischen Weisungen der Tora entkräftet. Dort heißt es konkret: „Was ist aber nun mit dem Gesetz?“, werdet ihr fragen. ‚Was ist mit all den Vorschriften? Sind sie ohne Bedeutung?‘ Nein, aber es gibt ein neues Gesetz, das Gesetz der Liebe.“¹⁰¹³ Zwar ist die Formulierung ‚neues Gesetz‘ fragwürdig, da es sich bei dem sogenannten ‚Gesetz der Liebe‘ um das zentrale Gebot der Tora handelt. Dennoch wird erkennbar, dass die ethischen Vorschriften der Tora weiterhin Gültigkeit besitzen, auch für Heidenchristen.

Ebenso erwähnt der Text, dass für Paulus‘ Verhältnis zum Judentum trotz negativer Erfahrungen weiterhin seine Aussagen in Röm 9–11 bindend sind, indem er formuliert:

„Ihr Christen in Rom. Leider gehen viele Juden diesen Weg nicht mit. Sie glauben nicht, dass Jesus der Messias ist. Das macht mich sehr traurig. Aber ist das ein Grund, die Juden zu verurteilen? Gott weiß schon, welchen Sinn das hat. Und lasst uns nicht vergessen: Wir Christen sind wie Zweige an einem Baum. Die Juden aber sind die Wurzeln des Baumes. Sie tragen den Baum.“¹⁰¹⁴

Da das Schulbuch die genannten Gesichtspunkte berücksichtigt, ist dessen Darstellung zum Verhältnis Paulus – Judentum als sachgemäß zu beurteilen.¹⁰¹⁵

Das Kapitel ‚Die Bibel: Das Haus der vielen Türen‘ zeigt unter Anderem in dem Unterkapitel ‚Die Bibel, eine Ur-Kunde des Bundes zwischen Israel und Gott‘ die Verbindungslinien des Alten Testaments zur jüdischen Tradition auf und thematisiert damit auch den neuralgischen

¹⁰¹¹ Vgl. FIEDLER, Judentum, 66.

¹⁰¹² Vgl. Religion entdecken 5/6, 100f.

¹⁰¹³ Ebd., 101.

¹⁰¹⁴ Ebd.

¹⁰¹⁵ Vgl. FIEDLER, Judentum, 79f.

Punkt ‚Das Alte Testament als Jüdische Bibel‘.¹⁰¹⁶ Nach der Einschätzungsdimension ‚Heilige Schrift‘ ist die Darstellung des Alten Testaments als Jüdische Bibel sachgemäß.¹⁰¹⁷ So betont der Schulbuchtext, dass das gegenwärtige Judentum durch die Beschäftigung mit der Heiligen Schrift und deren Auslegungstradition geprägt ist.¹⁰¹⁸ Zudem wird herausgestellt, dass ‚das Alte Testament als Wort Gottes auch den Christen sein eigenes Wort unverkürzt zu sagen hat [...]‘¹⁰¹⁹, indem der Text formuliert: ‚Die hebräische Bibel ist ein Zeugnis, eine Urkunde unseres Bundes mit Gott, sie hilft uns, unser Zusammenleben zu regeln. Aus ihrer Lehre leben wir Juden bis heute, und, wie ich weiß, auch ihr Christen.‘¹⁰²⁰

Dem jüdischen Fest ‚Chanukka‘ widmet sich ein Text des Schülerbandes für die fünfte und sechste Jahrgangsstufe unter dem Kapitel ‚Zeit zum Leben – Zeit zum Feiern‘. Ebenso wird in diesem Kapitel der christliche Sonntag thematisiert. Diese Themen beinhalten den neuralgischen Punkt des christlich-jüdischen Verhältnisses, weshalb die betreffenden Ausführungen zur Auswertungseinheit zählen. Als wichtige Ergänzung werden neben den Texten auch die dazugehörigen Aufgabenstellungen sowie die formulierten inhaltsbezogenen Kompetenzen am Ende des Kapitels herangezogen. Bewertet werden die Inhalte nach der Einschätzungsdimension ‚Gottesdienst / Liturgie‘.

Aus der Aufgabenstellung zum Text ‚Das Fest der Lichter – Chanukka‘ geht hervor, dass die Schülerinnen und Schüler Verbindungslinien zwischen diesem jüdischen Fest und dem christlichen Advent herausarbeiten sollen.¹⁰²¹ Nach Fiedler gilt diese Darstellung des christlich-jüdischen Verhältnisses als sachgemäß, da die Verwurzelung und die Verbindungslinien von jüdischen und christlichen Festen behandelt werden.¹⁰²² Dies gilt ebenso für den christlichen Sonntag und den jüdischen Sabbat. Das Schulbuch beschreibt in dem Informationstext ‚Wie das Jahr, die Monate, die Woche und die Tage entdeckt wurden‘ die Sabbatheiligung der Juden, die sich in der alttestamentlichen Schöpfungserzählung gründet.¹⁰²³ Der christliche Sonntag ist Thema im Unterkapitel ‚Den Feiertag heiligen – wie mache ich das‘. Zwar zeigt das Schulbuch nicht explizit Verbindungslinien zwischen dem jüdischen Sabbat und dem christlichen Sonntag auf, doch die Kompetenzformulierung am Ende der Einheit legt diese Verbin-

¹⁰¹⁶ Vgl. Religion entdecken 5/6, 120.

¹⁰¹⁷ Vgl. FIEDLER, Judentum, 72.

¹⁰¹⁸ Vgl. ebd.; Religion entdecken 5/6, 120.

¹⁰¹⁹ FIEDLER, Judentum, 72.

¹⁰²⁰ Religion entdecken 5/6, 120.

¹⁰²¹ Vgl. ebd., 181.

¹⁰²² Vgl. FIEDLER, Judentum, 70.

¹⁰²³ Vgl. Religion entdecken 5/6, 168.

dung nahe, indem es heißt: „Ich kann die Heiligung des Sonntags aus dem Alten und aus dem Neuen Testament begründen.“¹⁰²⁴ Da an dieser Stelle auf die Verwurzelung von jüdischem Sabbat und christlichem Sonntag schließen lässt, ist die Darstellung des christlich-jüdischen Verhältnisses in diesem Zusammenhang Fiedler zufolge ebenfalls als sachgemäß zu beurteilen.¹⁰²⁵

Das Kapitel ‚Andere Erfahrungen – andere Religionen: Das Judentum‘ thematisiert das christlich-jüdische Verhältnis sehr ausführlich. Eingeleitet wird dieses Kapitel durch einen Text von einem 16-jährigen Mädchen, das von ihrem Leben als Jüdin in Deutschland erzählt. Dabei kommt auch ihr Verhältnis zu Mitschülern in den Blick, die ihr teilweise mit Vorurteilen begegnen. Auch ihre Angst vor Rechtsradikalen formuliert sie.¹⁰²⁶ Zwar ist dieser Text nicht nach dem Kategoriensystem von Fiedler zu bewerten, da keine passenden Kategorien zu den Inhalten vorhanden sind. Dennoch ist er m. E. positiv herauszustellen, da er gegenwärtige Vorurteile gegenüber Juden thematisiert und damit die Absicht des Gesamtkapitels darstellt, nämlich über das Judentum aufzuklären und somit Vorurteilen zu begegnen. Deutlich wird dies durch die Aussage des Mädchens: „Mir ist aufgefallen, dass alle Leute, die irgendwelche Vorurteile gegen Juden und das Judentum haben, entweder keine Ahnung über die Religion haben oder keinen Juden kennen.“¹⁰²⁷

Trotz dieser Einleitung in das Kapitel fällt auf, dass der christliche Antijudaismus sowie die Mitverantwortung der Kirchen an der Schoah nicht thematisiert werden. Nach Fiedler können die christlich-jüdischen Beziehungen im 20. Jahrhundert – dies gilt auch für das 21. Jahrhundert – nur sachgemäß dargestellt werden, wenn versucht wird, die christliche Schuld aufzuarbeiten.¹⁰²⁸ Da dies hier nicht zutrifft, kann die Darstellung nicht als sachgemäß bewertet werden. Weitere Differenzierungen bezüglich der Skalenpunkte ‚unausgewogen‘, ‚tendenziös‘ und ‚sachlich falsch‘ nimmt er unter der Einschätzungsdimension ‚Die christlich-jüdischen Beziehungen im 20. Jahrhundert‘ nicht vor, sodass eine detailliertere Einschätzung der Inhalte in dem genannten Schulbuchkapitel nicht möglich ist.

Das christlich-jüdische Verhältnis kommt des Weiteren lediglich am Ende des Kapitels zur Sprache: In einer Aufgabenstellung sollen die Schülerinnen und Schüler den jüdischen Sabbat

¹⁰²⁴ Ebd., 182.

¹⁰²⁵ Vgl. FIEDLER, Judentum, 70.

¹⁰²⁶ Vgl. Religion entdecken 5/6, 202.

¹⁰²⁷ Ebd., 202.

¹⁰²⁸ Vgl. FIEDLER, Judentum, 63.

und den christlichen Sonntag vergleichen. An dieser Stelle werden folglich die Verwurzelung und die Verbindungslinien zwischen Sabbat und Sonntag herausgearbeitet, weshalb die Darstellung nach Fiedler als sachgemäß zu bewerten ist.¹⁰²⁹

In den inhaltsbezogenen Kompetenzen formuliert das Schulbuch bezüglich des christlich-jüdischen Verhältnisses: „Ich weiß, dass das Alte Testament der Christen zugleich und zuerst die Heilige Schrift der Juden ist.“¹⁰³⁰, sowie „Ich kann von Jesus von Nazareth berichten, der ein Jude war, und Beispiele nennen, an denen sich das zeigt.“¹⁰³¹ Nähere inhaltliche Ausführungen zu diesen Kompetenzformulierungen sind in dem Kapitel allerdings nicht vorhanden, sodass eine detaillierte Bewertung nach dem Kategoriensystem von Fiedler nicht erfolgen kann. Lediglich mit der Einschätzungsdimension ‚Jüdische Herkunft Jesu‘ ist eine Beurteilung möglich, da die Definition der Skalenausprägungen bereits das Erwähnen des Judeseins Jesu als sachgemäß beschreibt. Da Jesu Judesein sowohl in der zitierten Kompetenzformulierung als auch in dem Text ‚Jerusalem‘ erwähnt wird, ist die Darstellung des Schulbuchs diesbezüglich als sachgemäß zu bewerten.¹⁰³²

Der Band 7/8 dieser Reihe thematisiert den neuralgischen Punkt ‚Staatenbildung Israels‘ durch das Unterkapitel ‚Wege zueinander‘ im Themenbereich ‚Begegnungen‘. Der doppelseitige Text bietet Informationen zu einem Friedensprojekt in Israel, in dessen Rahmen sich Juden und Palästinenser begegnen und gemeinsam leben.¹⁰³³ Die Analyse der Inhalte dieses Textes erfolgt nach der Einschätzungsdimension ‚Staat Israel (Zionismus)‘. Danach ist die Darstellung des Schulbuchs hinsichtlich der Staatenbildung Israels als unausgewogen zu bewerten, da nicht deutlich zur Geltung kommt „daß der Staat Israel für Juden nicht nur eine politische, sondern auch eine religiöse Bedeutung besitzt, die in der biblischen Zusage des Landes gründet [...]“. ¹⁰³⁴ Biblisch begründet der Text lediglich den Namen dieses Wohnprojektes ‚Neve Shalom‘, nämlich mit Jes 32,18.¹⁰³⁵ Auch die besondere Verpflichtung von Christinnen und Christen für das Existenzrecht des Staates Israel einzutreten, kommt hier nicht in den Blick.¹⁰³⁶

¹⁰²⁹ Vgl. ebd.

¹⁰³⁰ Religion entdecken 5/6, 220.

¹⁰³¹ Ebd.

¹⁰³² Vgl. Religion entdecken 5/6, 215; 220; FIEDLER, Judentum, 63.

¹⁰³³ Vgl. KORETZKI, GERD-RÜDIGER / TAMMEUS, RUDOLF (Hg.): Religion entdecken–verstehen–gestalten. 7./8. Schuljahr, Göttingen 2008, 214f. [Religion entdecken 7/8]

¹⁰³⁴ FIEDLER, Judentum, 56.

¹⁰³⁵ Vgl. Religion entdecken 7/8, 214.

¹⁰³⁶ Vgl. FIEDLER, Judentum, 56.

Das christlich-jüdische Verhältnis nach der Schoah thematisiert der Band 9/10 dieser Schulbuchreihe in dem Kapitel ‚Zukunft braucht Erinnerung – Juden und Christen‘. Für die Bewertung der Inhalte ist der Text ‚Ansätze zum christlich-jüdischen Gespräch‘ zentral. Die Einschätzung des ersten Abschnitts dieses Textes erfolgt nach der bei Fiedler aufgeführten Einschätzungsdimension ‚Verfolgung im ‚Dritten Reich‘‘. Danach ist die Darstellung als sachgemäß zu bewerten, denn das Schulbuch stellt an dieser Stelle heraus, dass die Schoah den Höhepunkt des Antijudaismus bildet und dieses Verbrechen durch christliche antijüdische Denkmuster mit verantwortlich ist.¹⁰³⁷ Ebenso benennt der Text die Konsequenzen der Schoah für die christliche Theologie, indem es heißt: „Eine christliche Theologie, die von Auschwitz berührt ist, wird Israel als Volk Gottes bejahen und würdigen, dass Juden und Christen unterwegs sind zu demselben Ziel, wenn auch auf verschiedenen Wegen.“¹⁰³⁸

Darüber hinaus thematisiert dieser Text auch den neuralgischen Punkt ‚Altes Testament als Jüdische Bibel‘. Aus diesem Grund werden die Inhalte nach der Einschätzungsdimension ‚Heilige Schrift‘ bewertet, wonach die Darstellung als sachgemäß gilt.¹⁰³⁹ Insbesondere stellt das Schulbuch heraus, dass das Verhältnis von Altem und Neuem Testament nicht als ein Gegensatz von ‚Gesetz und Gnade/Evangelium‘ definiert werden kann,¹⁰⁴⁰ indem es schreibt:

„Es wird immer wieder vom christlichen Gebot der Nächstenliebe gesprochen. Auch dieses steht im Alten Testament, im dritten Buch Mose (Lev 19,18). Die neutestamentlichen Evangelien stellen sehr klar heraus, dass dieses Gebot von Jesus aus der Schrift zitiert wird, also aus der Bibel Israels, und in einem Gespräch mit einem Schriftgelehrten als das größte Gebot genannt wird (Mk 12,28–34).“¹⁰⁴¹

b) Zusammenfassung

Die Schulbuchreihe ‚Religion entdecken–verstehen–gestalten‘ vermittelt bezüglich der Darstellung des christlich-jüdischen Verhältnisses insgesamt ein positives Bild. Es ist zu bemerken, dass die Inhalte zum Verhältnis Jesu zu Pharisäern sowie zum Verhältnis Paulus – Judentum besonders sorgfältig ausgewählt wurden, um ein möglichst differenziertes und damit sachgemäßes Bild zu vermitteln. So betont der Band 5/6 ausdrücklich, dass Differenzen im Hinblick auf die Auslegung der Tora innerhalb des Judentums zur Zeit Jesu durchaus üb-

¹⁰³⁷ Vgl. ebd., 62.

¹⁰³⁸ Religion entdecken 7/8, 214.

¹⁰³⁹ Vgl. FIEDLER, Judentum, 72.

¹⁰⁴⁰ Vgl. ebd.

¹⁰⁴¹ Religion entdecken 7/8, 214.

lich waren und es sich auch bei Jesu Auseinandersetzungen mit Pharisäern um innerjüdische Konflikte handelte.

Ebenso erwähnt es im Pauluskapitel, dass dieser Apostel an seinen Aussagen in Röm 9–11 trotz negativer Erfahrungen mit Juden festhält und bejaht, dass die Tora ihre Gültigkeit auch für Heidenchristen hinsichtlich ihrer ethischen Weisungen beibehält.

Desgleichen ist in den Bänden 5/6 und 9/10 die Auslegungstradition des Alten Testaments im gegenwärtigen Judentum Thema, wobei die bleibende Relevanz des Alten Testaments für das Christentum als Wort Gottes betont wird. Zudem stellt der Band 7/8 deutlich heraus, dass das Verhältnis zwischen Altem und Neuem Testament nicht als Gegensatz von Gnade und ‚Gesetz‘ beschrieben werden darf. Darüber hinaus werden deutlich die Verwurzelung und die Verbindungslinien zwischen christlicher und jüdischer Liturgie bzw. Gottesdienst an den Beispielen Chanukka und Sabbatheiligung aufgezeigt.

Neben den genannten positiven Aspekten ist allerdings ebenso festzustellen, dass diese Schulbuchreihe beim Thema Exodus das christlich-jüdische Verhältnis nicht berücksichtigt, da die weiterhin gültige Erwählung des Volkes Israel im Horizont des Christusgeschehens unerwähnt bleibt. Auch der christliche Antijudaismus und die Mitverantwortung der christlichen Kirchen an der Schoah sowie die daraus resultierende Verpflichtung zur Aufarbeitung dieser Schuld, die das Engagement für die Existenzberechtigung des Staates Israel einschließt, sind nicht berücksichtigt.

6.5 RELi+wir

Das Schulbuch ‚RELi+wir‘ ist in seiner Grundkonzeption ein deutsches Lehrwerk für die Sekundarstufe I an Haupt- und Realschulen. Es wird in Österreich vom Evangelischen Presseverband herausgegeben und ist in der AHS-Unterstufe als Unterrichtsmittel zugelassen.

Drei übergeordnete Themenbereiche, nämlich ‚Wir und Jesus‘, ‚Ich und Gott‘ sowie ‚Hier und bei Gott‘ bilden die inhaltliche Grundstruktur des Schulbuchs. Diesen drei Bereichen sind insgesamt 28 Hauptkapitel zugeordnet, sogenannte ‚Schritte‘, die mit Texten, Bildern und Aufgaben verschiedene Aspekte behandeln. Eingeleitet und miteinander in Bezug gesetzt werden gleich mehrere dieser Schritte durch eine sogenannte ‚Kreuzung‘, die gebündelte Informationen, Aufgaben und Projektvorschläge bereithält. Den Abschluss eines Themenbereichs bildet eine gesonderte Seite mit kompetenzorientierten Aufgabenstellungen, durch die die Schülerinnen und Schüler das bis dahin Gelernte auf konkrete Problemsituationen anwenden.

Für die Analyse sind zudem die ‚Treffpunkte‘ bedeutsam, die im Anschluss an die 28 Schritte aufgeführt sind, da sie durch detaillierte Sachinformationen die Inhalte der einzelnen Kapitel ergänzen.

Ein Vergleich mit früheren Schulbuchanalysen kann hier ebenfalls nicht vorgenommen werden, da dieses Lehrmittel in Bezug auf antijüdische Vorurteile bisher noch nicht analysiert ist, daher entfällt auch hier dieser Abschnitt.

a) Analyse

Die ersten für die Analyse relevanten Textstellen finden sich unter dem Schritt ‚Zurechtfinden‘. Dort führt das Lehrmittel die Unterkapitel ‚Gott sagt, wo’s langgeht‘, ‚Gebote zum Leben‘ sowie ‚Das größte Gebot‘ auf, die den neuralgischen Punkt des jüdischen Toraverständnisses thematisieren und somit zur Auswertungseinheit zählen.¹⁰⁴² Die Aufgabenstellungen verweisen auch auf die Treffpunkte ‚Tora‘ sowie ‚Zehn Gebote‘. Zudem bezieht sich der Treffpunkt ‚Tora‘ auch auf den Treffpunkt ‚Judentum‘, sodass die genannten Kapitel im Kontext der dort aufgeführten Informationen zu analysieren sind.

Das Schulbuch erwähnt in dem Treffpunkt ‚Zehn Gebote‘, dass es sich bei der Tora um eine Offenbarungsurkunde Gottes handelt, die durch Mose vermittelt wurde. Dort heißt es:

¹⁰⁴² Vgl. Evangelischer Presseverband Österreich (Hg.): RELi+wir, Göttingen 2010, 26f. [RELi+wir]

„Zehn Gebote: Regeln für das Leben. Teil der Tora. Der Tradition nach von Gott auf Tafeln geschrieben und Mose am Sinai übergeben.“¹⁰⁴³ Ebenso wird ausgeführt, dass die Tora nicht einschränkt, sondern ein Geschenk Gottes darstellt, das befreit.¹⁰⁴⁴ Jesu Torakritik sowie eine Infragestellung des Heilscharakters der Tora thematisiert das Schulbuch nicht, sodass die Darstellung der Tora bzw. des jüdischen Toraverständnisses nach der Einschätzungsdimension ‚Tora (jüdische Tradition)‘ bei Fiedler nicht als tendenziös bewertet werden kann.¹⁰⁴⁵ Jedoch sind die Inhalte als unausgewogen zu beurteilen, denn das Lehrmittel erwähnt nicht, dass die Auslegung der Tora lebendig ist und durchaus umstritten sein kann.¹⁰⁴⁶ Zudem sagt es weder explizit aus, „daß bei Jesus und im Urchristentum (Judenchristen) die Ausrichtung an der Tora nicht aufgegeben zu werden brauchte;“¹⁰⁴⁷ noch „daß die ethischen Weisungen des Alten Testaments für Neues Testament und Christentum ihre Verbindlichkeit behalten.“¹⁰⁴⁸

Des Weiteren ist das Kapitel ‚Alltag und Wochenende heute‘, dessen Inhalte der Treffpunkt ‚Sonntag – Sabbat‘ mit wichtigen Informationen ergänzt, für die Analyse von Bedeutung, da diese Textstellen den neuralgischen Punkt des christlich-jüdischen Verhältnisses ansprechen. So führt der Treffpunkt aus, dass die Sonntagsruhe im Christentum „nah verwandt“¹⁰⁴⁹ ist mit dem jüdischen Sabbat. Dadurch verweist das Schulbuch auf die Verbindungslinien und Verwurzelung der christlichen und jüdischen Feiertagsheiligung, sodass die Darstellung des christlich-jüdischen Verhältnisses an dieser Stelle nach der Einschätzungsdimension ‚Gottesdienst / Liturgie‘ als sachgemäß zu bewerten ist.¹⁰⁵⁰

Im Kontext dieser sachgemäßen Darstellung ist allerdings auch Folgendes zu lesen:

„Jesus hat die Sabbatvorschriften der Juden manchmal bewusst gebrochen, z. B. um zu heilen. Er wollte zeigen: Der Sabbat ist für den Menschen da. Aber der Sabbat soll niemanden hindern, Gutes zu tun oder sich und anderen Freude zu bereiten.“¹⁰⁵¹

Die zitierte Textstelle spricht implizit den neuralgischen Punkt des Verhältnisses Jesu zu Pharisäern an, da sie inhaltlich auf Mk 2,23–28 verweist, in der Pharisäer die Sabbatauslegung Jesu kritisieren. Somit zählt sie zur Auswertungseinheit und die betreffenden Inhalte sind

¹⁰⁴³ Ebd., 293.

¹⁰⁴⁴ Vgl. ebd., 293.

¹⁰⁴⁵ Vgl. FIEDLER, Judentum, 50.

¹⁰⁴⁶ Vgl. ebd.

¹⁰⁴⁷ Ebd.

¹⁰⁴⁸ Ebd.

¹⁰⁴⁹ RELi+wir, 289.

¹⁰⁵⁰ Vgl. FIEDLER, Judentum, 70.

¹⁰⁵¹ RELi+wir, 289.

nach der Einschätzungsdimension ‚Jesus und (die) Pharisäer‘ zu analysieren. Danach gilt die Darstellung als sachlich falsch, denn die Darstellung widerspricht dem Gesichtspunkt, dass Jesus selbst Jude war und dass es sich somit bei seiner Kritik an der Sabbatpraxis um einen innerjüdischen ‚Familienkonflikt‘ handelt.¹⁰⁵² Folglich können auf diese Weise Unterschiede in der Torauslegung, die innerhalb des Judentums durchaus üblich waren, nicht angemessen bewertet werden.

Der Informationstext zur Kreuzung C thematisiert ebenfalls Jesu Verhältnis zu Pharisäern. Dort heißt:

„Jesus war einer, der keine Berührungängste kannte. Gerade Menschen, mit denen keiner zu tun haben wollte, wandte er sich zu: [...] Die Pharisäer schüttelten den Kopf über Jesus. ‚Mit wem er sich abgibt ... – Das gehört sich nicht!‘“¹⁰⁵³

Diese Textstelle ist nach der Einschätzungsdimension ‚Jesus und (die) Pharisäer‘ als tendenziös zu bewerten, da auch hier keiner der dort aufgeführten Aspekte berücksichtigt ist. Insbesondere fehlt für eine sachgemäße Bewertung die grundsätzliche Anerkennung der geistigen Verwandtschaft Jesu mit Pharisäern, um die in diesem Zitat angesprochenen Differenzen als innerjüdische Auseinandersetzungen darzustellen.

Das Kapitel ‚Gott ist ein Gott, der mitgeht‘ behandelt den Exodus und verweist in diesem Zusammenhang auf den Treffpunkt ‚Mose‘.¹⁰⁵⁴ Wie bereits erwähnt, ist bei diesem Thema im christlichen Religionsunterricht die bleibende Erwählung Israels im Horizont des Christusgeschehens ein wichtiger Aspekt. Die Bewertung erfolgt daher auch an dieser Stelle nach der Einschätzungsdimension ‚Bund‘ bei Fiedler. Mit diesem Schema ist die Analyse allerdings nicht in ausreichendem Maß möglich, da der Schulbuchtext nicht auf das christlich-jüdische Verhältnis eingeht.¹⁰⁵⁵ Dieser zentrale Gesichtspunkt wird hier folglich ausgeklammert.

Jesu Passion ist ebenfalls Thema dieses Schulbuchs. So sollen die Schülerinnen und Schüler die Passionsgeschichte in einer Kinderbibel nachlesen.¹⁰⁵⁶ Die Frage nach der Verantwortung für Jesu Tod ist wie oben bereits erwähnt in diesem Zusammenhang ein zentraler Aspekt. Zu diesem neuralgischen Punkt enthält dieses Unterrichtswerk allerdings keine Ausführungen,

¹⁰⁵² Vgl. FIEDLER, Judentum, 66.

¹⁰⁵³ RELi+wir, 86.

¹⁰⁵⁴ Vgl. ebd. 151.

¹⁰⁵⁵ Vgl. RELi+wir, 276.

¹⁰⁵⁶ Vgl. ebd.

weshalb die Darstellung nach der gleichnamigen Einschätzungsdimension bei Fiedler als tendenziös zu bewerten ist.¹⁰⁵⁷

Problematisch ist darüber hinaus die Darstellung des Alten Testaments als Heilige Schrift des Judentums im Treffpunkt ‚Bibel‘. Nach der Einschätzungsdimension ‚Heilige Schrift‘ ist die Darstellung des Schulbuchs als unausgewogen zu beurteilen, da keiner der dort aufgeführten Aspekte erwähnt ist.¹⁰⁵⁸ Vor allem wird an dieser Stelle nicht ausgesagt, dass das sogenannte ‚Alte Testament‘ ebenso die Heilige Schrift des Judentums ist. Der Text benennt zwar, dass die Bibel aus dem Alten und dem Neuen Testament besteht, definiert sie aber als „Die Heilige Schrift der Christen“¹⁰⁵⁹.

b) Zusammenfassung

Die Analyse des Unterrichtswerks ‚RELi+wir‘ in der Österreichausgabe verdeutlicht, dass dieses Schulbuch die Verwurzelung des Christentums im Judentum lediglich im Vergleich mit Sonntag und Sabbat thematisiert. Bei anderen Themen ist das Bemühen um eine angemessene christlich-jüdische Verhältnisbestimmung nicht erkennbar.

So finden sich keine Ausführungen zur Verantwortung für Jesu Tod, sondern lediglich die Aufgabe, Jesu Passion in einer Kinderbibel nachzulesen. Es mangelt an dieser Stelle vor allem an dem Hinweis, dass die dort aufgeführte Schilderung der Passion Jesu nicht als historisch gewertet werden darf.

Darüber hinaus wird auch das Thema Tora wenig ausführlich behandelt. Es fehlen Informationen zum Wachstumsprozess, zur Auslegung im Judentum sowie zu ihrer Relevanz für das Neue Testament und das Christentum, weshalb die Darstellung als unausgewogen beurteilt werden muss. Da das Schulbuch den Heilscharakter der Tora nicht in Frage stellt, können die Inhalte nicht als tendenziös bewertet werden. Im Hinblick auf das gesamte Alte Testament versäumt das Schulbuch zu erwähnen, dass es sich dabei nicht nur um einen Teil der christlichen Bibel, sondern auch um die Heilige Schrift des gegenwärtigen Judentums handelt.

Ebenso klammert das Unterrichtswerk beim Thema Exodus die bleibende Erwählung Israels aus, obwohl es sich dabei um einen wichtigen Gesichtspunkt im Hinblick auf den christlich-jüdischen Dialog handelt.

¹⁰⁵⁷ Vgl. FIEDLER, Judentum, 69.

¹⁰⁵⁸ Vgl. ebd., 72.

¹⁰⁵⁹ RELi+wir, 257.

Durchaus positiv sind die Inhalte zum christlichen Sonntag hervorzuheben, da das Schulbuch hier verdeutlicht, dass Verbindungslinien zum jüdischen Sabbat bestehen. Allerdings wird in diesem Zusammenhang auch die Sabbatauslegung Jesu erwähnt, wodurch der genannte positive Aspekt vollständig an Bedeutung verliert. An dieser Stelle wird nämlich Jesu Auslegung des Sabbatgebotes dem Judentum insgesamt gegenübergestellt. Auf diese Weise wird das Judentum als Negativfolie für das Christentum verwendet.

Ebenso negativ stellt das Schulbuch Pharisäer im Zusammenhang mit der Zuwendung Jesu zu Ausgestoßenen der Gesellschaft in einem Informationstext dar. Pharisäer treten an dieser Stelle als strenge Moralisten in Erscheinung, die Jesu Handeln kritisieren. Dabei wird versäumt, neben den Differenzen in der Zuwendung zu Sündern die geistige Verwandtschaft Jesu mit Pharisäern herauszustellen.

7 Gesamtzusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

Dieses Kapitel fasst die wesentlichen Analyseergebnisse insgesamt noch einmal zusammen. Eingeleitet wird jedes Kapitel mit der Darstellung der Untersuchungsergebnisse von Peter Fiedler, wodurch ein problemorientierter Vergleich mit den Analyseergebnissen der vorliegenden Dissertation möglich ist. Dieser Vergleich findet erst an dieser Stelle statt, da Fiedler die Darstellung seiner Ergebnisse hauptsächlich nach Kategorien ordnet und nicht nach den untersuchten Materialien bzw. Schulformen und Klassenstufen. Da in der vorliegenden Dissertation die Gesamtergebnisse ebenfalls nach Themen gegliedert sind, ist ein Vergleich mit Fiedler im Zuge der Gesamtzusammenfassung sinnvoll.

7.1 Das Verhältnis Jesu zu Pharisäern

Peter Fiedler betont in seiner Analyse von Schulbüchern und Unterrichtsmaterialien für den katholischen Religionsunterricht, die im Jahr 1980 veröffentlicht worden ist, dass der sachgemäßen Darstellung von Pharisäern eine besondere Bedeutung zukommt, da das gegenwärtige Judentum unter pharisäisch-rabbinischem Einfluss steht.¹⁰⁶⁰ Das bedeutet, Vorurteile gegenüber Pharisäern können sehr leicht auch auf Jüdinnen und Juden der Gegenwart übertragen werden. Pharisäer dienen häufig mit ihrer angeblich heuchlerischen Frömmigkeit und lebenswidrigen Gesetzeskonformität als Negativfolie für die Botschaft Jesu, wie Fiedler feststellt. Dabei ziehen die Lehrwerke, die der Autor analysiert hat, oftmals das Sabbatgebot als ein zentrales Beispiel unterschiedlicher Auslegungen heran.¹⁰⁶¹

Ebenso ein zentrales Problem besteht Fiedler zufolge darin, dass die von ihm untersuchten Unterrichtsmaterialien oftmals einen Kausalzusammenhang zwischen den Auseinandersetzungen Jesu mit Pharisäern und seiner Passion konstruieren.¹⁰⁶² An mehreren Stellen schildern diese auch eine ‚Verschwörung‘ von Pharisäern, die Jesu Verhaftung nach sich zieht.¹⁰⁶³ Somit werden fälschlicherweise Pharisäer als Verantwortliche für Jesu Tod dargestellt.

¹⁰⁶⁰ FIEDLER, Judentum, 181. Diese Kontinuität von Pharisäern und dem Rabbinat nach 70 n. Chr. ist gegenwärtig durchaus umstritten. Vgl. STEMBERGER, GÜNTER: Pharisäer, Sadduzäer, Essener. Fragen, Fakten, Hintergründe, Stuttgart 2013, 35f. [STEMBERGER, Pharisäer]

¹⁰⁶¹ Vgl. FIEDLER, Judentum, 181.

¹⁰⁶² Vgl. ebd., 181f; 185.

¹⁰⁶³ Vgl. ebd., 182f.

Zudem kommt Fiedler zu dem Schluss, dass die „Anerkenntnis der Verwurzelung Jesu im Judentum [...] nur ein äußerliches Zugeständnis“¹⁰⁶⁴ ist, da befürchtet wird, das Proprium der christlichen Botschaft nicht mehr verdeutlichen zu können.¹⁰⁶⁵ Er zeigt an mehreren Beispielen aus seinem untersuchten Material auf, dass zwar polemische Verzeichnungen von Pharisäern durchaus problematisiert werden, aber dann im Zusammenhang mit Jesu Botschaft auf gängige Vorurteile zurückgegriffen wird, um deren Besonderheit im Gegensatz zur pharisäischen Lehre herauszustellen.¹⁰⁶⁶ Jedoch konnte Fiedler bei seiner Analyse auch positive Aspekte hinsichtlich des Verhältnisses Jesu zu Pharisäern verzeichnen. So gelingt es einem Schulbuch, diesen Sachverhalt differenziert zu beschreiben und ausdrücklich darauf hinzuweisen, dass Pharisäer für den Tod Jesu nicht verantwortlich sind.¹⁰⁶⁷

Die in der vorliegenden Studie analysierten Lehrpläne und Schulbücher thematisieren zwar Pharisäer sowie ihr Toraverständnis im Zusammenhang mit Jesu Umwelt, jedoch dient ihre Auslegung des Sabbatgebotes in der Regel nicht als Negativfolie für die Botschaft Jesu. Lediglich im Schulbuch ‚RELi+wir‘ kommt es diesbezüglich zu einer sachlich falschen Abgrenzung Jesu vom zeitgenössischen Judentum. Vor allem ist in diesem Unterrichtswerk nicht von Pharisäern, sondern von ‚den Juden‘ allgemein die Rede. Dort heißt es :

„Jesus hat die Sabbatvorschriften der Juden manchmal bewusst gebrochen, z. B. um zu heilen. Er wollte zeigen: Der Sabbat ist für den Menschen da. Aber der Sabbat soll niemanden hindern, Gutes zu tun oder sich und anderen Freude zu bereiten.“¹⁰⁶⁸

Damit vermittelt das Lehrwerk den Eindruck, dass es zur Zeit Jesu ein einheitliches Judentum gegeben habe, von dem sich Jesus abgrenzen wollte. Dabei gerät Jesu Judesein ebenso aus dem Blick, wie die Tatsache, dass bis heute im Judentum verschiedene Strömungen existieren. Zudem besteht durch diese Formulierung die Gefahr, Vorurteile gegenüber Pharisäern auf das gegenwärtige Judentum insgesamt zu übertragen. Diese Darstellung ist daher dringend zu überarbeiten.

In dem untersuchten Material kommen Konflikte zwischen Jesus und Pharisäern häufiger bezüglich seiner Zuwendung zu Ausgestoßenen der Gesellschaft zur Sprache. Auch diesen As-

¹⁰⁶⁴ Ebd., 176.

¹⁰⁶⁵ Vgl. ebd.

¹⁰⁶⁶ Vgl. ebd., 185; 186.

¹⁰⁶⁷ Vgl. ebd., 186.

¹⁰⁶⁸ RELi+wir, 289.

pekt stellt das Lehrwerk ‚RELi+wir‘ sachlich falsch dar.¹⁰⁶⁹ Hier formuliert das Schulbuch Folgendes:

„Jesus war einer, der keine Berührungängste kannte. Gerade Menschen, mit denen keiner zu tun haben wollte, wandte er sich zu: [...] Die Pharisäer schüttelten den Kopf über Jesus. ‚Mit wem er sich abgibt ... – Das gehört sich nicht!‘¹⁰⁷⁰

Da Jesu Judesein an dieser Stelle nicht thematisiert ist, können die hier angesprochenen Unterschiede zur pharisäischen Lehre nicht sachgemäß dargestellt werden.¹⁰⁷¹ Auch an dieser Stelle besteht folglich Nachbesserungsbedarf.

Ebenso ist Jesu Zuwendung zu Sündern in anderen analysierten Lehrplänen und einem weiteren Schulbuch unter dem Themenkomplex ‚Jesu Botschaft‘ Unterrichtsgegenstand. Dies ist neben dem Lehrplan für den katholischen und evangelischen Religionsunterricht an Volksschulen in Österreich¹⁰⁷² auch im zurzeit gültigen Lehrplan für den ersten Schuljahrgang an Grundschulen in Bayern der Fall. Dieser erwähnt den Begriff ‚Pharisäer‘ jedoch nicht, obwohl er Jesu Ethik thematisiert und in diesem Zusammenhang auf den biblischen Text Mk 2,13–17 verweist, in dem ausdrücklich Pharisäer als Kritiker Jesu aufgeführt sind.¹⁰⁷³

Das Schulbuch ‚Wegzeichen Religion Band 1‘, das die oben genannten Lehrplanvorgaben konkretisiert, erzählt die biblische Grundlage Mk 2,13–17 nach. Auch hier wird der Begriff ‚Pharisäer‘ nicht verwendet, stattdessen bezeichnet der Text die Kritiker der Ethik Jesu als ‚die Leute‘.¹⁰⁷⁴ Aufgrund von fehlenden Ausführungen ist die Darstellung sowohl im Lehrplan als auch im Schulbuch nach Fiedlers Kategoriensystem als tendenziös zu bewerten. Fraglich bleibt an dieser Stelle allerdings, ob eine derartige Bewertung allein aufgrund mangelnder Ausführungen gerechtfertigt ist.

M. E. ist die Bewertung ‚tendenziös‘ in beiden der oben genannten Fälle nicht gerechtfertigt, da hier keine Förderung von antijüdischen Vorurteilen erkennbar ist. Vielmehr scheint vor allem der Schulbuchtext den neuralgischen Punkt des Verhältnisses Jesu zu Pharisäern be-

¹⁰⁶⁹ Vgl. ebd., 86.

¹⁰⁷⁰ RELi+wir, 86.

¹⁰⁷¹ In der vorliegenden Analyse hat sich gezeigt, dass es sich bei Jesu Judesein um eine Schlüsselkategorie für eine sachgemäße Darstellung seines Verhältnisses zu Pharisäern handelt. Diesen Aspekt nimmt Kapitel 8 der vorliegenden Arbeit noch einmal auf.

¹⁰⁷² Vgl. Lehrplan kath. und ev. Religionsunterricht VS, 22.

¹⁰⁷³ Vgl. Lehrplan GS, 60.

¹⁰⁷⁴ Vgl. Wegzeichen 1, 24f.

wusst zu umgehen. Durch dieses Vorgehen deutet sich ein Problembewusstsein der Autorinnen und Autoren in Hinblick auf dieses neuralgische Unterrichtsthema an, das positiv zu digen ist. Der Vergleich mit der Ausgabe dieser Schulbuchreihe aus dem Jahr 1977 unterstützt diese Vermutung, denn hier werden Rothgangel zufolge Pharisäer noch polemisch verzeichnet.¹⁰⁷⁵ Um dies zu vermeiden, ist die aktuelle Ausgabe offenbar derart bearbeitet worden.

Die soeben geschilderte Problematik in der Beurteilung verdeutlicht, dass eine strikte Anwendung des Kategoriensystems von Fiedler auf Lehrplan- und Schulbuchinhalte für die erste Klassenstufe nicht möglich ist. Fiedlers Bedingungen für eine tendenziöse Beurteilung definieren sich bezüglich des Verhältnisses Jesu zu Pharisäern lediglich über das Nichterwähnen von Informationen. Allerdings ist dabei nicht bedacht, dass eine Auswahl von Inhalten in Lehrplan oder Schulbuch auf den Kern der Sache insbesondere bei jüngeren Schülerinnen und Schülern didaktisch notwendig ist und dabei andere Aspekte wegfallen müssen. Dieses Problem zeigt sich auch bei vielen anderen Themen, worauf während der Analyse bereits verwiesen worden ist. In Kapitel 8 wird dieses Problem bezüglich des Verhältnisses Jesu zu Pharisäern exemplarisch aus fachwissenschaftlicher sowie fachdidaktischer Perspektive diskutiert und ein Lösungsvorschlag unterbreitet.

Die unterschiedliche Auslegung des Sabbatgebotes ist ebenfalls in Band 7/8 der Schulbuchreihe ‚Kursbuch Religion elementar‘ Thema. Im Gegensatz zum Unterrichtswerk ‚RELi+wir‘ differenziert dieses Buch jedoch innerhalb der Gruppierung der Pharisäer, indem es formuliert, „unter den Pharisäern gab es einige [...]“.¹⁰⁷⁶ Dieser Ansatz ist durchaus begrüßenswert.

Doch im Anschluss daran schildert der Text einen fiktiven Dialog, in dem Pharisäer beschließen, Jesus aufgrund seiner Kritik an die Römer auszuliefern.¹⁰⁷⁷ Hier wird folglich ein sachlich falscher Kausalzusammenhang zwischen der Kritik an Jesu Toraauslegung und seiner Hinrichtung hergestellt, wodurch die zuvor positive Differenzierung in den Hintergrund tritt.

Ein derartiger Kausalzusammenhang lässt sich ebenfalls im aktuellen Lehrplan für bayerische Gymnasien finden. Der Lehrplan erweckt durch die konzeptionelle Anordnung der Themenbereiche zu Jesu Botschaft und zu seiner Passion den Eindruck, dass die Kritik an seiner Toraauslegung

¹⁰⁷⁵ Vgl. ROTHGANGEL, Antisemitismus, 137f.

¹⁰⁷⁶ Kursbuch elementar 7/8, 136.

¹⁰⁷⁷ Vgl. ebd., 137.

auslegung direkt zu seiner Verhaftung geführt habe.¹⁰⁷⁸ Dabei erwähnt der Lehrplan nicht, dass keine Aussage darüber getroffen werden kann, inwieweit Pharisäer etwas mit dem Tod Jesu zu tun haben, das Neue Testament sie aber im Zusammenhang mit Jesu Verhaftung und Verurteilung nicht ausdrücklich benennt. Auch in Band 1 der Schulbuchreihe ‚Wegzeichen Religion‘ besteht zwischen der Kritik an Jesu Botschaft und seiner Passion durch die Aufeinanderfolge der Themen ein impliziter Kausalzusammenhang. Hier versäumt das Schulbuch ebenso zu betonen, dass keine gesicherten Aussagen über die Beteiligung von Pharisäern an Jesu Prozess gemacht werden können.¹⁰⁷⁹ Grundsätzlich sollte dies aber immer gegeben sein, sobald Jesu Tod Unterrichtsgegenstand ist, um die Gefahr einer polemischen Verzeichnung von Pharisäern zu umgehen.¹⁰⁸⁰

Die vorliegende Analyse zeigt darüber hinaus, dass die Diskrepanz zwischen dem Zugeständnis des Judeseins Jesu und der Darstellung des Verhältnisses Jesu zu Pharisäern, die Fiedler erhoben hat, auch in den untersuchten Lehrplänen und Schulbüchern besteht.

Im aktuellen bayerischen Lehrplan für den evangelischen Religionsunterricht an Gymnasien beispielsweise werden Pharisäer unter dem Themenbereich ‚Zeit und Umwelt Jesu‘ zwar nicht benannt, sind aber als eine wichtige Gruppierung des zeitgenössischen Judentums unter anderen mit bedacht.¹⁰⁸¹ Jesu Judesein ist in diesem Zusammenhang ebenfalls berücksichtigt, weshalb eine sachgemäße Darstellung vorliegt, auch wenn an dieser Stelle keine weiteren Aspekte aus Fiedlers Kategoriensystem aufgeführt sind.

Allerdings gerät Jesu Judesein in demselben Lehrplan aus dem Blick, wenn die Botschaft Jesu Unterrichtsgegenstand ist. In diesem Zusammenhang soll nämlich das Neue dieser Lehre herausgestellt werden.¹⁰⁸² Da jedoch in diesem Zusammenhang Jesu geistige Verwandtschaft mit Pharisäern nicht betont wird, hebt der Lehrplan die Botschaft Jesu heraus aus ihrem jüdischen Kontext. Diese Darstellung widerspricht den bei Fiedler aufgeführten Gesichtspunkten der geistigen Verwandtschaft Jesu mit Pharisäern.¹⁰⁸³ Daher sind die betreffenden Inhalte als sachlich falsch zu bewerten.

¹⁰⁷⁸ Vgl. Lehrplan G8, Ev. Religion, Jgst. 6.

¹⁰⁷⁹ Da hier ein enger inhaltlicher Zusammenhang zum neuralgischen Thema der Verantwortung für Jesu Tod besteht, wird dieser Aspekt in Kapitel 7.2 noch einmal erwähnt.

¹⁰⁸⁰ Nähere Ausführungen dazu finden sich in Kapitel 8 dieser Arbeit.

¹⁰⁸¹ Vgl. Lehrplan G8, Ev. Religion, Jgst. 6.

¹⁰⁸² Vgl. ebd.

¹⁰⁸³ Vgl. FIEDLER, Judentum, 66.

Im Lehrplan für den evangelischen Religionsunterricht an Gymnasien in Bayern aus dem Jahr 1992 ist nicht nur Jesu Judesein im Zusammenhang mit seiner Umwelt Unterrichtsgegenstand, sondern es werden darüber hinaus auch die Probleme, die sich daraus für das christlich-jüdische Verhältnis ergeben, fokussiert.¹⁰⁸⁴ Diesen Aspekt beinhaltet der zurzeit gültige Lehrplan nicht, sodass sich die Frage stellt, worin sich diese Streichung gründet.

Ebenso fällt ein Widerspruch zwischen dem Lehrplan für Haupt-, bzw. Mittelschulen in Bayern und dem entsprechenden Schulbuch aus der Reihe ‚Da sein – Wege ins Leben‘ auf.

So erwähnt der Lehrplan in Jahrgangsstufe 5 Pharisäer als eine Gruppierung unter anderen, ebenso wie Jesu Judesein. Darüber hinaus thematisiert er Unterschiede im Glauben innerhalb des Judentums.¹⁰⁸⁵ Damit liegt an dieser Stelle eine sachgemäße Darstellung vor, die im Vergleich mit dem bayerischen Hauptschullehrplan aus dem Jahr 1983 deutlich verbessert ist. Dort ist nämlich Jesus von Nazareth nicht als Jude, sondern in Abgrenzung zum zeitgenössischen Judentum dargestellt.¹⁰⁸⁶

Dieser positiven Veränderung im Lehrplan widersprechen jedoch die Ausführungen der Schulbuchreihe ‚Da Sein – Wege ins Leben‘, da die jüdische Sozialisation Jesu entgegen der Lehrplanvorgaben gänzlich ausgeklammert bleibt und so auch die thematisierten Konflikte mit Pharisäern nicht als innerjüdisch verdeutlicht werden.¹⁰⁸⁷ Da dieser Aspekt fehlt und auch kein weiterer Gesichtspunkt aus Fiedlers Kategoriensystem benannt wird, ist die Darstellung der Auseinandersetzungen Jesu mit Pharisäern als tendenziös zu bewerten. Aus welchem Grund Jesu Judesein hier nicht berücksichtigt ist, bleibt fraglich.

Besonders gut hat die Darstellung des Verhältnisses Jesu zu Pharisäern das Schulbuch ‚Religion entdecken–verstehen–gestalten‘ in Band 5/6 gelöst, indem es auf die üblichen Auslegungsdifferenzen innerhalb des Judentums verweist. Ebenso hebt es die geistige Verwandtschaft Jesu mit Pharisäern ausdrücklich hervor.¹⁰⁸⁸ Diese Darstellung ist als positives Beispiel besonders herauszustellen. Somit steht Jesu Botschaft nicht im Gegensatz zu seiner jüdischen Sozialisation, sondern bewegt sich innerhalb des zeitgenössischen Judentums.

Auch dem niedersächsischen Kerncurriculum für Gymnasien gelingt es trotz inhaltlicher Knappheit verbindliche Vorgaben zu formulieren, die die Gefahren einer polemischen Ver-

¹⁰⁸⁴ Vgl. ROTHGANGEL, Antisemitismus, 156.

¹⁰⁸⁵ Vgl. Lehrplan HS, 95.

¹⁰⁸⁶ Vgl. ROTHGANGEL, Antisemitismus, 139.

¹⁰⁸⁷ Vgl. Da sein – Wege ins Leben 5, 66f.

¹⁰⁸⁸ Vgl. Religion entdecken 5/6, 79.

zeichnung von Pharisäern umgehen. So ist der Begriff ‚Pharisäer‘ als verbindlicher Grundbegriff aufgenommen und Jesu Judesein als inhaltsbezogene Kompetenz formuliert.¹⁰⁸⁹ Dadurch ist gewährleistet, dass Auseinandersetzungen Jesu mit Pharisäern, wenn sie Unterrichtsgegenstand sind, als innerjüdischer Konflikt dargestellt werden.

Dies war in den niedersächsischen Rahmenrichtlinien für den evangelischen Religionsunterricht an Gymnasien aus dem Jahr 1987 noch nicht der Fall, ebenso wenig in den Rahmenrichtlinien für den katholischen Religionsunterricht aus dem Jahr 1982. In Letzteren dient Jesu Botschaft ausdrücklich als Negativfolie für das pharisäische Toraverständnis, so das Analyseergebnis von Helga Kohler-Spiegel.¹⁰⁹⁰ Hier liegt also eine deutlich positive Veränderung vor.

Es bleibt allerdings fraglich, aus welchem Grund die niedersächsischen Kerncurricula für Grund-, Haupt-, und Realschulen nicht analog zum gymnasialen Kerncurriculum gestaltet sind. Hier kommt Jesu Judesein im Zusammenhang mit Pharisäern nämlich nicht in den Blick.

Eine Analyse der Lehrpläne in Österreich ist in Bezug auf das Verhältnis Jesu zu Pharisäern nicht möglich, da aufgrund sehr knapper Formulierungen keine Textstelle zur Auswertungseinheit gezählt werden kann. Auch der österreichische Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht an Hauptschulen und für die AHS-Unterstufe aus dem Jahr 1983 beinhaltet keine Ausführungen zu diesem neuralgischen Punkt. Helga Kohler-Spiegel erachtet dies als ein Versäumnis, da das Problembewusstsein sowohl der Schülerinnen und Schüler als auch der Lehrkräfte bezüglich einer angemessenen Darstellung neuralgischer Themen nicht geschärft wird.¹⁰⁹¹

Dabei handelt es sich um ein Grundproblem, wenn neuralgische Unterrichtsthemen in Lehrplänen inhaltlich überhaupt nicht oder zu undifferenziert behandelt werden und sollte bei der Konzeption grundsätzlich bedacht sein.

¹⁰⁸⁹ Vgl. KC GY ev. Religionsunterricht, 23.

¹⁰⁹⁰ Vgl. KOHLER-SPIEGEL, Geschwister, 299.

¹⁰⁹¹ Vgl. ebd., 281.

7.2 Die Verantwortung für Jesu Tod

Im Hinblick auf die Verantwortung für Jesu Tod ist Fiedler bei seiner Analyse zu dem Ergebnis gelangt, dass der Gottesmordvorwurf implizit weiter erhoben wird.¹⁰⁹² Der Konflikt Jesu mit Pharisäern und Schriftgelehrten steht oft in einem Kausalzusammenhang mit Jesu Verurteilung.¹⁰⁹³ Diese Todfeindschaft wird an einigen Stellen des untersuchten Materials mit dem unterschiedlichen Toraverständnis begründet.¹⁰⁹⁴ Aufgrund von Gotteslästerung verurteilt der Hohe Rat Jesus zum Tode, während die Römer das Urteil lediglich bestätigen und vollstrecken, wie Fiedler beobachtet.¹⁰⁹⁵ Dadurch zeigt sich, dass die polemische Verzeichnung von Pharisäern im Vordergrund steht, ohne dabei biblische Grundlagen noch historische Erkenntnisse zu berücksichtigen.

Ein derartiger Kausalzusammenhang lässt sich auch in dem in dieser Studie analysierten Material¹⁰⁹⁶ finden, wie in Kapitel 7.1 bereits erwähnt. Hier besteht folglich noch immer Nachbesserungsbedarf. Dies ist auch in Band 1 der Schulbuchreihe ‚Wegzeichen Religion‘ der Fall.¹⁰⁹⁷ Zwar verwendet das Schulbuch in einer Nacherzählung von Mk 2,13–17 nicht den Begriff Pharisäer, doch entsprechend dem biblischen Originaltext wird deutlich, dass diese mit der Formulierung ‚die Leute‘ gemeint sind. Durch den direkten Anschluss von Jesu Passion an dieses Kapitel legt das Lehrwerk den Schluss nahe, zwischen Jesus und Pharisäern bestünde eine Todfeindschaft, die auf ihrer unterschiedlichen Auslegung der Tora beruhe. Um diesem Eindruck entgegenzuwirken, ist es unbedingt erforderlich explizit zu erwähnen, dass Pharisäer nichts mit der Auslieferung zu tun haben. Auf welche Art und Weise dies in den ersten Schulstufen geschehen kann, wenn der Begriff ‚Pharisäer‘ bewusst vermieden wird, bleibt zu diskutieren.¹⁰⁹⁸

Zudem schreiben zwei Schulbuchttexte allein der jüdischen Seite die Verantwortung an Jesu Tod zu. So ist es in Band 3 der Schulbuchreihe ‚Wegzeichen Religion‘ allein der Hohe Rat, der Jesus verhaftet und über ihn richtet, während Pontius Pilatus als Hauptverantwortlicher

¹⁰⁹² Vgl. FIEDLER, Judentum, 190.

¹⁰⁹³ Vgl. ebd.

¹⁰⁹⁴ Vgl. ebd.

¹⁰⁹⁵ Vgl. ebd., 191.

¹⁰⁹⁶ Vgl. Lehrplan G8, Ev. Religion, Jgst. 6; Da sein – Wege ins Leben 8, 73.

¹⁰⁹⁷ Vgl. Wegzeichen 1, 32f.

¹⁰⁹⁸ Diese Diskussion erfolgt in Kapitel 8.

nicht erwähnt wird.¹⁰⁹⁹ Eine derartige Darstellung ist als sachlich falsch zu bewerten und tritt besonders negativ hervor, da damit antijüdische Vorurteile gefördert werden können.

Ebenso negativ gestalten sich die Inhalte zur Verantwortung für Jesu Tod des Bandes 7/8 aus der Schulbuchreihe ‚Kursbuch Religion elementar‘, denn dieses Lehrwerk stellt fälschlicherweise explizit Pharisäer als Verantwortliche für Jesu Tod dar. Dies geschieht durch einen fiktiven Dialog zwischen Pharisäern und Zeloten, die beschließen, dass Jesus beseitigt werden müsse. Daran schließt sich dann direkt die Passion Jesu an.¹¹⁰⁰ Damit widerspricht das Schulbuch den Vorgaben des Kerncurriculums für Realschulen in Niedersachsen, da biblische Aussagen hier als historische Tatsachen missdeutet werden. Auch die weitere Darstellung der Passion Jesu ist als sachlich falsch zu bewerten, da allein der Hohe Rat als verantwortlich gezeichnet wird, während die römischen Behörden lediglich dessen Urteil bestätigen. Interessanterweise macht eine Textpassage zum Thema ‚Antisemitismus‘ in demselben Schulbuch auf genau dieses Vorurteil aufmerksam und entkräftet es.¹¹⁰¹

Hier zeigt sich wiederum die Diskrepanz zwischen dem Bewusstsein um die Gefahr, antijüdische Vorurteile im Religionsunterricht zu transportieren einerseits und der vorurteilsbehafteten Darstellung des christlichen Propriums in Abgrenzung zum Judentum andererseits. Eine Überarbeitung der betreffenden Inhalte dieser Schulbuchreihe ist daher dringend erforderlich.

Als ein besonders positives Beispiel zur Darstellung der Verantwortung für Jesu Tod kann hingegen der Lehrplan für den evangelischen Religionsunterricht an Volksschulen in Österreich gelten. Dieser bildet eine Ausnahme im Hinblick auf die in dieser Studie untersuchten Lehrpläne und Schulbücher, da nur hier betont wird, dass sich im Passionsgeschehen Gottes Heilswille verwirklicht.¹¹⁰²

Im Vergleich mit dem Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht an Volksschulen in Österreich aus dem Jahr 1991 liegt hier eine deutliche Verbesserung vor, da Helga Kohler-Spiegel in ihrer Analyse zu dem Schluss gelangt ist, dass beim Thema Passion antijüdische Vorurteile aufgebaut werden können. Eine Nachbesserung in der Darstellung dieses neuralgischen Punktes liegt auch im aktuellen katholischen Lehrplan vor, da hier eindeutig Pontius Pilatus als Verantwortlicher benannt wird.

¹⁰⁹⁹ Vgl. Wegzeichen 3, 69f.

¹¹⁰⁰ Vgl. Kursbuch elementar 7/8, 137.

¹¹⁰¹ Vgl. Kursbuch Religion elementar 9/10, 147.

¹¹⁰² Vgl. Lehrplan kath. und ev. Religionsunterricht VS, 22.

Die in der vorliegenden Studie untersuchten Lehrpläne und Schulbücher weisen hinsichtlich der Verantwortung für Jesu Tod Leerstellen in den inhaltlichen Ausführungen auf, die mehrere Probleme nach sich ziehen. So ist eine Analyse mehrerer Lehrpläne nicht möglich, da keinerlei Textstellen bezüglich dieses Themas zur Auswertungseinheit gezählt werden können.¹¹⁰³ Der Lehrplan für die Haupt- bzw. Mittelschule in Bayern lässt Jesu Passion ganz wegfallen und verweist lediglich auf den Lehrplan der Grundschule, weshalb auch dieser nicht zu analysieren ist.

Zudem bleibt die Angemessenheit der Bewertung an zwei Stellen fraglich.¹¹⁰⁴ In Jahrgangsstufe 1 des Lehrplans für den evangelischen Religionsunterricht an bayerischen Grundschulen beispielsweise liegt nach Fiedler eine tendenziöse Darstellung vor, da keiner der in seinem Kategoriensystem genannten Gesichtspunkte erwähnt wird. Allerdings ist in der ersten Schulstufe die Vermittlung all dieser Aspekte aufgrund der entwicklungspsychologischen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler nicht möglich. Es bleibt zu diskutieren, welche grundlegenden Gesichtspunkte dieses neuralgischen Themas bereits in der ersten Klasse behandelt werden können und sollten.¹¹⁰⁵ Diese Frage stellt sich umso dringlicher, da bereits in der zweiten Jahrgangsstufe die Differenzierung in der Darstellung deutlich zunimmt, wie die Analyse gezeigt hat. Auch wenn noch immer nicht alle Gesichtspunkte berücksichtigt sind, wird ‚den Juden‘ nicht allein die Verantwortung zugeschrieben,¹¹⁰⁶ sodass die betreffenden Inhalte insgesamt als unausgewogen zu bewerten sind. Eine sachgemäße Darstellung liegt letztendlich in der dritten Jahrgangsstufe vor, da hier allein Pontius Pilatus als Hauptverantwortlicher benannt wird.¹¹⁰⁷ Aus welchem Grund eine Sachgemäßheit bezüglich der Verantwortung für Jesu Tod erst in der dritten Klasse erreicht wird, bleibt fraglich.

Besonders bemerkenswert ist, dass diese sachgemäße Darstellung des Lehrplans in dem entsprechenden Schulbuch, nämlich Band 3 der Schulbuchreihe ‚Wegzeichen Religion‘, nicht umgesetzt worden ist.

¹¹⁰³ Dabei handelt es sich um die Kerncurricula für den evangelischen Religionsunterricht an Grundschulen, Gymnasien und der gymnasialen Oberstufe in Niedersachsen sowie den Lehrplänen für Hauptschulen und der AHS-Oberstufe in Österreich.

¹¹⁰⁴ Vgl. Lehrplan GS, 41; Lehrplan RS, 116.

¹¹⁰⁵ In der vorliegenden Dissertation ist es aufgrund des beschränkten Rahmens nicht möglich, auch bezüglich der Verantwortung für Jesu Tod das Kategoriensystem zu überarbeiten. Dies bleibt weiteren Forschungsarbeiten vorbehalten.

¹¹⁰⁶ Vgl. Lehrplan GS, 68.

¹¹⁰⁷ Vgl. ebd., 163.

Ein besonderes Problem stellt sich hinsichtlich der niedersächsischen Kerncurricula, da hier schulformspezifische Unterschiede in den inhaltsbezogenen Kompetenzformulierungen festzustellen sind. Im Gegensatz zum Kerncurriculum für Grundschulen kann das Kerncurriculum für die Hauptschule analysiert werden, da es auf Mk 14–16,14 als biblische Grundlage verweist. Aufgrund der mangelnden Ausführungen bezüglich der Verantwortung für Jesu Tod ist die Darstellung als tendenziös zu beurteilen. Vor allem fehlt der Verweis darauf, dass die dort aufgeführten Inhalte nicht als historisch gelten können.

Im Gegensatz dazu werden im Kerncurriculum für Realschulen in Niedersachsen historische Ursachen für den Tod Jesu ausdrücklich als inhaltsbezogene Kompetenz aufgeführt. Jedoch fehlen auch hier weitere Angaben darüber, was genau behandelt werden soll. Daher kann die Darstellung nicht als sachgemäß beurteilt werden.

Es bleibt fraglich, aus welchem Grund die historischen Ursachen des Todes Jesu in derselben Altersgruppe nicht auch für die Hauptschule vorgesehen ist, insbesondere weil es sich dabei um ein Vorurteil handelt, das wahrscheinlich auch bei den Schülerinnen und Schülern der Hauptschule verbreitet ist. In beiden Kerncurricula ist zwar die Passionsdarstellung in Mk 14–16 als biblischer Basistext angeführt, jedoch ist nur im Kerncurriculum für die Realschule die Frage nach den historischen Bedingungen vorgesehen, während das Kerncurriculum für die Hauptschule den Glauben an die Verwirklichung der Heilsverkündung in den Vordergrund rückt. Wenn Mk 14–16 auch an der Hauptschule behandelt werden soll, kann es ohne die Frage nach gesicherten Informationen zu einem unausgewogenen oder gar tendenziösen Bild des Judentums kommen. Die schulformspezifischen Unterschiede sind in diesem Zusammenhang m. E. nicht zu rechtfertigen und daher zu beseitigen.

7.3 Das Alte Testament als Heilige Schrift des gegenwärtigen Judentums

In den von Fiedler untersuchten Materialien wird das Alte Testament in erster Linie christlich vereinnahmt, indem davon ausgegangen wird, dass sein Ziel die Vollendung im Christusgeschehen sei.¹¹⁰⁸ Zudem dient es als Negativfolie für das Neue Testament, dem es gegenüber gestellt wird.¹¹⁰⁹ Die Bedeutung des Alten Testaments für das gegenwärtige Judentum bleibt vollkommen ausgeklammert.

In vielen aktuellen Lehrplänen und Schulbüchern, die in der vorliegenden Studie untersucht worden sind, ist das Bemühen erkennbar, das Alte Testament als Heilige Schrift des gegenwärtigen Judentums zu würdigen. Dies ist eine wichtige positive Entwicklung, da das Alte Testament das zentrale gemeinsame Fundament von Judentum und Christentum bildet.

Als besonders gelungenes Beispiel ist wiederum die Schulbuchreihe ‚Religion entdecken–verstehen–gestalten‘ hervorzuheben. Das Kapitel ‚Die Bibel: Das Haus der vielen Türen‘ stellt diesen neuralgischen Punkt sachgemäß dar, indem es erläutert, dass das gegenwärtige Judentum geprägt ist durch die Auslegungstradition und Beschäftigung mit der Heiligen Schrift, dem christlichen Alten Testament.¹¹¹⁰ Zudem verdeutlicht es, dass das christliche Gebot der Nächstenliebe aus dem Alten Testament stammt und somit der Gegensatz von ‚Gesetz‘ und Gnade als Beschreibung des Verhältnisses von Altem und Neuem Testament nicht gehalten werden kann. Auch die Relevanz der hebräischen Bibel für das Christentum ist Thema.¹¹¹¹

Dahingegen lassen sich in den Ausführungen des gymnasialen Kerncurriculums, an denen sich diese Schulbuchreihe orientiert, außer einer „nahe[n] Beziehung“¹¹¹² von Judentum und Christentum, keine weiteren Vorgaben zum Alten Testament als hebräischer Bibel finden. Ebenso sind zumeist alttestamentliche Texte ohne Bezüge zum gegenwärtigen Judentum als Unterrichtsthema aufgeführt.¹¹¹³ Eine Ausnahme diesbezüglich stellt die Exoduserzählung dar, die beim Thema Judentum als verbindlicher Bibeltext benannt wird. Daran kann deutlich werden, dass das christliche Alte Testament die Heilige Schrift des gegenwärtigen Judentums darstellt. Doch ausdrücklich ist dies nicht als inhaltsbezogene Kompetenz formuliert. Die

¹¹⁰⁸ Vgl. ebd., 199.

¹¹⁰⁹ Vgl. ebd.

¹¹¹⁰ Vgl. Religion entdecken 5/6, 120.

¹¹¹¹ Vgl. ebd.

¹¹¹² KC GY ev. Religionsunterricht, 32.

¹¹¹³ Vgl. beispielsweise ebd., 27.

zentralen Grundlagen, die im Schulbuch ‚Religion entdecken–verstehen–gestalten‘ diesbezüglich angesprochen sind, sollten m. E. auch im Kerncurriculum als inhaltsbezogene Kompetenzen formuliert sein, damit eine sachgemäße Behandlung dieses Themas auch ohne das oben genannte Unterrichtswerk gewährleistet ist.

Des Weiteren ist in dem untersuchten Material unter dem Thema der Verwurzelung von Christentum im Judentum häufig das Alte Testament bzw. die hebräische Bibel als Gemeinsamkeit benannt. Band 3 der Schulbuchreihe ‚Wegzeichen Religion‘ verdeutlicht dies beispielsweise in einem Kapitel, zudem stellt es darin die Bedeutung des Alten Testaments als Heilige Schrift des gegenwärtigen Judentums heraus.¹¹¹⁴ Im Vergleich mit der Ausgabe aus dem Jahr 1977 stellt dies eine positive Veränderung dar, da ein Kapitel zu den Gemeinsamkeiten zwischen Christentum und Judentum dort nicht vorhanden war.

Allerdings ist die Darstellung in der aktuellen Ausgabe nach Fiedlers Kategoriensystem als unausgewogen zu bewerten, da Aspekte fehlen. Fraglich bleibt hier, welche Gesichtspunkte in der dritten Schulstufe bezüglich dieses Themas bearbeitet werden können und sollen.¹¹¹⁵

Ähnlich verhält es sich mit der Darstellung im Lehrplan für die Haupt- bzw. Mittelschule in Bayern. Dort ist in Jahrgangsstufe 8 die Bedeutung des Alten Testaments für das gegenwärtige Judentum als Heilige Schrift ebenfalls im Zusammenhang mit der Verwurzelung von Christentum im Judentum Thema, doch fehlen nähere Ausführungen dazu, weshalb es auch hier zu einer unausgewogenen Bewertung kommt. So sollte Fiedler zufolge die Gefahr einer abwertenden Gegenüberstellung betont werden, ebenso wie die Lebendigkeit der Auslegung im heutigen Judentum.¹¹¹⁶ Auch die Relevanz des Alten Testaments für das Christentum als Wort Gottes ist ein wichtiger Aspekt dieses Unterrichtsgegenstandes.¹¹¹⁷ Letzteres ist bereits in der fünften Schulstufe in dem Lehrplan für die Realschule in Bayern aufgeführt.¹¹¹⁸ Daher sollten die genannten Themen in der achten Schulstufe auch an Hauptschulen unterrichtet werden und im Lehrplan aufgenommen sein, damit keine schulformspezifischen Unterschiede bei der Behandlung dieses neuralgischen Unterrichtsgegenstandes vorliegen.

¹¹¹⁴ Vgl. Wegzeichen , 78f.

¹¹¹⁵ Eine eingehendere Diskussion dazu ist in der vorliegenden Arbeit aufgrund des begrenzten Rahmens nicht möglich.

¹¹¹⁶ Vgl. FIEDLER, Judentum, 72.

¹¹¹⁷ Vgl. ebd.

¹¹¹⁸ Vgl. Lehrplan RS, 116.

Unter dem Thema ‚Begegnung mit der Bibel‘ in Jahrgangsstufe 5 des Lehrplans für Gymnasien in Bayern ist zwar Inhalt und Einteilung der Bibel Unterrichtsgegenstand, doch finden sich hier zur Relevanz des Alten Testaments fürs Christentum oder zum falschen Gegensatz von ‚Gesetz‘ und Gnade keinerlei Angaben.¹¹¹⁹ Das christlich-jüdische Verhältnis bleibt folglich bei diesem Thema ausgespart. Dieses Vorgehen ist durchaus fragwürdig, da in derselben Schulstufe an der Realschule zumindest die Bedeutung des Alten Testaments für das Christentum als Wort Gottes im Unterricht behandelt werden soll.

Einige der untersuchten Lehrpläne und Schulbücher betonen zwar nicht ausdrücklich, dass es sich bei dem christlichen Alten Testament insgesamt um die Heilige Schrift des gegenwärtigen Judentums handelt, heben jedoch bei alttestamentlichen Themen wie Propheten, König David, Abraham oder Exodus die jüdische Auslegungstradition hervor. Dies ist beispielsweise im Lehrplan für Gymnasien in Bayern der Fall. Dort ist, wie oben bereits erwähnt, das christlich-jüdische Verhältnis unter dem Thema ‚Bibel‘ nicht vorgesehen, doch die alttestamentliche Gestalt König David ist hingegen sachgemäß dargestellt, da das Fortwirken der Davidtradition im gegenwärtigen Judentum angesprochen wird.¹¹²⁰ Die jüdische Auslegungstradition war bei alttestamentlichen Themen im Lehrplan aus dem Jahr 1992 noch nicht berücksichtigt. Dort ist die Darstellung des Propheten Jeremia Rothgangel zufolge als tendenziös zu bewerten, da der Lehrplan diese Thematik nur aus christlicher Perspektive behandelt.¹¹²¹ Demzufolge liegt hier eine positive Veränderung vor.

Lediglich in christlicher Perspektive betrachtet der Lehrplan für den evangelischen Religionsunterricht an Volksschulen in Österreich das Alte Testament. Dort heißt es: „Die Bibel – unser Glaubensbuch (AT, NT, Sprachen)“¹¹²². Es kommt nicht in den Blick, dass das christliche Alte Testament auch die Heilige Schrift des gegenwärtigen Judentums darstellt. Dies ist ebenso im Schulbuch ‚RELi+wir‘ der Fall.¹¹²³ Hier ist unbedingt eine Nachbesserung erforderlich.

¹¹¹⁹ Vgl. Lehrplan G8, Ev. Religion, Jgst. 5.

¹¹²⁰ Vgl. ebd.

¹¹²¹ Vgl. ROTHGANGEL, Antisemitismus, 156.

¹¹²² Lehrplan kath. und ev. Religionsunterricht VS, 23.

¹¹²³ Vgl. RELi+wir, 257.

7.4 Das jüdische Verständnis der Tora

Fiedler bemängelt zum jüdischen Verständnis der Tora, dass in diesem Zusammenhang häufig der Begriff ‚Gesetz‘ verwendet wird.¹¹²⁴ Dies beruht auf einer einseitigen Interpretation der paulinischen Tradition. Häufig dient das angebliche Leiden unter dem ‚Gesetz‘ als Negativfolie für die Botschaft Jesu von der Barmherzigkeit Gottes. Dabei stellen die Unterrichtsmaterialien heraus, dass die Barmherzigkeit das ‚Neue des Evangeliums‘ sei, wodurch die Tora verfälscht wird.¹¹²⁵ So betonen Schulbücher das ‚Hauptgebot‘ der Gottes- und Nächstenliebe gegenüber den weniger wichtigen ‚Einzelvorschriften‘. Zudem suggeriert die Darstellung, Jesu Zentrierung der Tora auf das Gebot der Gottes- und Nächstenliebe sei für Schriftgelehrte empörend gewesen.¹¹²⁶ Die ‚falsche‘ Interpretation der Gebote durch Pharisäer wird ebenfalls betont.¹¹²⁷ Untermauert wird diese Darstellung durch eine einseitige Auswahl der biblischen Grundlagen, indem auf tendenziöse Darstellungen aus dem Matthäusevangelium zurückgegriffen wird.¹¹²⁸

Auch hinsichtlich des jüdischen Verständnisses der Tora besteht Fiedler zufolge das grundlegende Problem, dass die Abwertung des neutestamentlichen Judentums im Zusammenhang mit Jesu Botschaft einer wohlwollenden Darstellung des gegenwärtigen Judentums gegenübersteht.¹¹²⁹

Die vorliegende Analyse ist zu dem Ergebnis gelangt, dass in den untersuchten Lehrplänen und Schulbüchern an mehreren Stellen hinsichtlich des jüdischen Toraverständnisses deutliche antijüdische Polemik zu finden ist. Es gilt demnach, die betreffenden Darstellungen zu überarbeiten.

So ist in dem vierten Band der Schulbuchreihe ‚Wegzeichen Religion‘ das jüdische Toraverständnis im Zusammenhang mit Paulus Thema. Das Schulbuch baut dabei einen sachlich falschen Gegensatz zwischen der Tora und dem Glauben an Jesus Christus auf, indem es die Frage verhandelt, ob das Judentum oder das Christentum mit seinem Glauben ‚Recht‘ hat.¹¹³⁰ Im Vergleich mit der Ausgabe von 1977 ist im Gegensatz dazu festzustellen, dass dort keine Verzeichnung des jüdischen Toraverständnisses im Zusammenhang mit Paulus vorliegt, son-

¹¹²⁴ Vgl. ebd., 148.

¹¹²⁵ Vgl. ebd., 150.

¹¹²⁶ Vgl. ebd., 149.

¹¹²⁷ Vgl. ebd.

¹¹²⁸ Vgl. ebd.

¹¹²⁹ Vgl. ebd., 151.

¹¹³⁰ Vgl. Wegzeichen 4, 64.

dem im Gegenteil das Bemühen um eine wohlwollende Darstellung erkennbar ist.¹¹³¹ Hier liegt folglich eine deutlich negative Veränderung vor.

Auf ähnliche Weise zeichnet auch das Lehrwerk ‚Da sein – Wege ins Leben‘ in Band 7 ein sachlich falsches Bild des jüdischen Toraverständnisses. Dieses Schulbuch gibt nämlich an, Jesu Torakritik sei der Grund für die Verfolgung der ‚Christen‘ durch Paulus gewesen,¹¹³² wodurch es die paulinische Torakritik verabsolutiert. Des Weiteren charakterisiert es die Tora als einengend,¹¹³³ sodass ein Widerspruch in der Darstellung der Lehrplanvorgaben für bayerische Hauptschulen besteht.

Dort wird zwar in einem gesonderten Kapitel zum Judentum der Begriff ‚Gesetz‘ verwendet, jedoch ist die Tora nicht als Last, sondern als Grund zur Freude beschrieben.¹¹³⁴ Der Lehrplan für bayerische Hauptschulen aus dem Jahr 1983 hingegen gebraucht das Judentum als Negativfolie für die christliche Lehre, sodass hier eine positive Veränderung vorliegt.

Es ist in diesem Widerspruch von Lehrplan- und Schulbuchinhalten das von Fiedler angesprochene Problem der Diskrepanz zwischen wohlwollender Darstellung und antijüdischer Polemik zu erkennen.

Die Schulbuchreihe ‚Kursbuch Religion elementar‘ verwendet zur Charakterisierung des Paulus den Begriff „Gesetzesfanatiker“¹¹³⁵ und konstruiert damit wiederum einen sachlich falschen Gegensatz zwischen Tora und dem Glauben an Jesus Christus. Besonders problematisch an dieser Begriffswahl ist m. E., dass dadurch die Ausrichtung des Lebens nach den Weisungen der Tora mit Fanatismus assoziiert wird. Dies kann den Eindruck erwecken, heutige Juden seien Fanatiker.

Neben den aufgeführten bedenklichen Befunden, enthält das untersuchte Material auch explizit positive Darstellungen. Beispielsweise führt die Schulbuchreihe ‚Religion entdecken–verstehen–gestalten‘ ausdrücklich auf, dass unterschiedliche Auslegungen der Tora als übliche Praxis innerhalb des Judentums gelten.¹¹³⁶ Somit konstruiert das Lehrwerk keinen sachlich falschen Gegensatz im Toraverständnis von Jesus und Pharisäern. Diese Gefahr wird ebenso im Zusammenhang mit Paulus vermieden, indem es die Relevanz der Tora für das

¹¹³¹ Vgl. ROTHGANGEL, Antisemitismus, 138f.

¹¹³² Vgl. Da sein – Wege ins Leben 7, 110.

¹¹³³ Vgl. ebd.

¹¹³⁴ Vgl. Lehrplan HS, 95.

¹¹³⁵ Kursbuch elementar 5/6, 134 f.

¹¹³⁶ Religion entdecken 5/6, 69.

Urchristentum betont. Allerdings ist an dieser Stelle von einem „neuen Gesetz“¹¹³⁷ die Rede, wodurch der Text einen widersprüchlichen Eindruck zur bleibenden Relevanz der Tora vermittelt, die zuvor noch herausgestellt worden ist.

Eine ebenso wohlwollende Darstellung findet sich im Lehrplan für Volksschulen in Österreich. Hier wird die Tora als ‚Heilsweg‘ für Israel und als Geschenk Gottes beschrieben.¹¹³⁸ Es fällt allerdings auf, dass das christlich-jüdische Verhältnis nicht angesprochen ist. So fehlen Angaben zur Relevanz der Weisungen für Jesus und das Urchristentum.

Ganz ähnlich gestalten sich die Ausführungen des Schulbuchs ‚REli+wir‘. Dieses Lehrwerk betont ebenfalls, dass die Tora nicht einschränkt, sondern zum Leben befreit.¹¹³⁹ Im Vergleich mit den Ausführungen desselben Schulbuchs zur Sabbatauslegung Jesu im Gegensatz zum Verständnis ‚der Juden‘, die in Kapitel 7.1 näher erläutert sind, zeigt sich jedoch, dass das – vermeintlich – lebensfeindliche jüdische Verständnis der Tora als Negativfolie für die positive Hervorhebung der barmherzigen christlichen Botschaft dient. Hier liegt folglich die Diskrepanz vor, die Fiedler bereits problematisiert hat, nämlich zwischen einer wohlwollenden Darstellung der Tora einerseits und einem sachlich falschen Zerrbild des jüdischen Toraverständnisses in Abgrenzung zu Jesu Botschaft andererseits. Daher gilt es, die wohlwollende Darstellung des jüdischen Toraverständnisses auch im Zusammenhang mit ‚christlichen‘ Themen beizubehalten, indem die Relevanz der Tora für Jesus und das Urchristentum in ihren unterschiedlichen Auslegungen betont wird.

¹¹³⁷ Ebd., 101.

¹¹³⁸ Vgl. Lehrplan kath. und ev. Religionsunterricht VS, 24.

¹¹³⁹ Vgl. RELi+wir, 293.

7.5 Der Staat Israel

Es gibt nur wenige Religionsbücher, die die Staatsgründung Israels thematisieren, so Fiedler.¹¹⁴⁰ Allerdings sollte Fiedlers Meinung nach, aufgrund der Schuld der Deutschen jedes Religionsbuch das Verständnis für die Interessen heutiger Juden an einem gesicherten Heimatstaat fördern.¹¹⁴¹ Gerade der Religionsunterricht bietet die Möglichkeit, die religiösen Wurzeln des Staates Israel sowie des Zionismus zu behandeln und die Schuld vor allem deutscher Christinnen und Christen zu thematisieren.¹¹⁴² Es darf aber auch der Konflikt mit den Palästinensern nicht zu kurz kommen, wobei sich das Problem der Neutralität stellt.¹¹⁴³

Von den untersuchten Schulbüchern der vorliegenden Studie thematisiert lediglich die Schulbuchreihe ‚Religion entdecken–verstehen–gestalten‘ in Band 7/8 die Staatsgründung Israels, allerdings kommt hier die besondere christliche Verantwortung nicht in den Blick, da der Text lediglich Informationen über ein Friedensprojekt in Israel liefert.¹¹⁴⁴ Der Fokus liegt folglich eher auf dem Nahostkonflikt als auf den Konsequenzen der Schoah.

Unter den Lehrplänen sind die Vorgaben für Realschulen in Bayern die einzigen, die in der neunten Jahrgangsstufe die Staatsgründung Israels explizit als Unterrichtsgegenstand vorsehen.¹¹⁴⁵ Nähere inhaltliche Ausführungen sind an dieser Stelle jedoch nicht vorhanden.

Einige Lehrpläne und Schulbücher thematisieren zwar die Schoah und die damit verbundene Schuld christlicher Kirchen, benennen aber die Staatsgründung Israels nicht als Konsequenz daraus. Dies ist beispielsweise bei der Schulbuchreihe ‚Da sein – Wege ins Leben‘ der Fall.¹¹⁴⁶ Auch in der Ausgabe aus dem Jahr 1986 fehlt dieser Inhalt, es ist hier also keine Nachbesserung festzustellen.

Desgleichen führen das Kerncurriculum für die gymnasiale Oberstufe in Niedersachsen sowie der Lehrplan für die AHS-Oberstufe in Österreich die Schoah als Unterrichtsthema auf, berücksichtigen aber ebenfalls nicht die Bejahung des Existenzrechts des Staates Israel als Konsequenzen für deutsche und österreichische Christinnen und Christen. Interessanterweise

¹¹⁴⁰ Vgl. FIEDLER, Judentum, 158.

¹¹⁴¹ Vgl. ebd.

¹¹⁴² Vgl. ebd., 159.

¹¹⁴³ Vgl. ebd.

¹¹⁴⁴ Vgl. Religion entdecken 7/8, 214.

¹¹⁴⁵ Vgl. Lehrplan RS, 398.

¹¹⁴⁶ Vgl. Da sein – Wege ins Leben 8, 84f.

ist in Letzterem als Konsequenz für christliche Kirchen aus der Schoah lediglich aufgeführt, dass sie sich als Anwältin für Menschenrechte versteht.¹¹⁴⁷

Ganz ähnlich formuliert auch die Schulbuchreihe ‚Kursbuch Religion elementar‘ in Band 9/10 die Konsequenzen der Schoah. Es führt lediglich aus, warum es wichtig ist, antisemitischen Gewalttaten entgegen zu treten. Die Begründung stützt sich allerdings nicht auf die Mitschuld christlicher Kirchen an der Schoah, sondern auf ethische Grundsätze in Spr 31,8 und Mt 25,40,¹¹⁴⁸ was innerhalb eines Kapitels zu Antisemitismus und zur Schoah sehr fragwürdig ist. Vollkommen ausgespart wird die Schoah als Unterrichtsgegenstand hingegen im Schulbuch ‚RELi+wir‘.

Der Staat Israel ist folglich in den untersuchten aktuellen Lehrplänen und Schulbüchern noch immer zu wenig berücksichtigt, obwohl der damit verbundene Nahostkonflikt einen zentralen Bezugspunkt für gegenwärtigen Antisemitismus darstellt, wie Kapitel 2.1 dieser Arbeit erläutert. Da sich mehrere christliche Kirchen dafür ausgesprochen haben, jegliche Form von Antisemitismus zu bekämpfen,¹¹⁴⁹ sollten sowohl der Nahostkonflikt sowie die damit verbundenen antijüdischen Vorurteile Gegenstand des christlichen Religionsunterricht sein. Gerade die Mitverantwortung vor allem deutscher Christinnen und Christen an der Schoah fordert dazu auf, für das Existenzrecht des Staates Israel einzutreten, aber auch Verständnis für die Interessen der palästinensischen Bevölkerung zu zeigen und den Frieden in der Region zu fördern. Vor allem der Religionsunterricht bietet dazu Möglichkeiten, die genutzt werden sollten.

¹¹⁴⁷ Vgl. AHS-O ev. Religionsunterricht, 5.

¹¹⁴⁸ Vgl. Kursbuch elementar 9/10, 153.

¹¹⁴⁹ Vgl. dazu Kapitel 2.4.2 dieser Dissertation.

7.6 Die jüdische Geschichte zwischen 70 n. Chr. und der Schoah

Peter Fiedler kommt in seiner Analyse zu dem Ergebnis, dass jüdische Geschichte in nach-neutestamentlicher Zeit weitestgehend ausgespart bleibt, während sie im Zusammenhang mit dem Alten und Neuen Testament selbstverständlich im Unterricht behandelt wird. Dabei führt die Geschichte Israels auf das Christusereignis hin, ist also nicht unabhängig davon Unterrichtsthema.¹¹⁵⁰ Aus diesem Grund wird die Tempelzerstörung oftmals als Konsequenz daraus interpretiert, dass Israel die Botschaft Jesu nicht anerkannt hat.¹¹⁵¹

Grundsätzlich ist die jüdische Geschichte zwischen 70 n. Chr. und der Schoah in dem Untersuchungsmaterial der vorliegenden Studie kein Thema. Lediglich der Lehrplan für Realschulen in Bayern sowie der achte Band der Schulbuchreihe ‚Da sein – Wege ins Leben‘ führen die jüdische Diaspora als Unterrichtsgegenstand an.¹¹⁵² Die bei Fiedler benannten Gesichtspunkte werden aber nicht thematisiert. Der Lehrplan an Gymnasien in Bayern sieht für die 9. Klasse Epochen jüdischer Geschichte als Thema vor, liefert jedoch ebenfalls keine weiteren Angaben dazu, sodass offenbleibt, ob dieser spezifische Zeitraum berücksichtigt wird. Ebenso benennen Helga Kohler-Spiegel und Martin Rothgangel in ihren Analysen keine Textstelle aus dem von ihnen jeweils untersuchten Material, die diese Epoche behandelt.

Da der Zeitraum zwischen 70 n. Chr. und der Schoah in dem untersuchten aktuellen Material kaum berücksichtigt ist, besteht immer noch die Gefahr, die Geschichte Israels im christlichen Religionsunterricht verkürzt darzustellen. Dies kann den Eindruck erwecken, sowohl die Zerstörung des Tempels als auch die Schoah seien Konsequenzen daraus, dass das Judentum Jesus Christus nicht anerkannt hat. Daher ist es unerlässlich, das jüdische Leben in der Diaspora bis zur Schoah in all seinen Facetten zu beleuchten.

¹¹⁵⁰ Vgl. FIEDLER, Judentum, 168.

¹¹⁵¹ Vgl. ebd.

¹¹⁵² Vgl. Lehrplan RS, 397; Da sein – Wege ins Leben 8, 74f.

7.7 Die christlich-jüdische Verhältnisbestimmung

Wird die Verwurzelung des Christentums im Judentum thematisiert, so läuft diese in dem von Fiedler analysierten Unterrichtsmaterial ebenso wie bei der Schilderung der Geschichte Israels auf das Christusgeschehen zu. Das Christentum habe demzufolge das Erbe des Judentums angetreten, das sich aus Blindheit gegen Jesus Christus als Heilsbringer gestellt hat.¹¹⁵³ Ein Zugeständnis des ‚Erbrechts‘ nach Röm 9–11 ist auf dieser Grundlage sehr schwierig. Daraus resultieren Probleme, die Verwurzelung des Christentums im Judentum anzuerkennen.¹¹⁵⁴

Der Fokus liegt nach Fiedlers Untersuchungsergebnissen vor allem auf dem Trennenden und Unterscheidenden, wobei besonders problematisch dabei ist, dass die Trennung bereits in die Wirkungszeit Jesu vorverlegt wird. So entsteht der Eindruck, die Ablehnung Jesu durch das zeitgenössische Judentum bzw. dessen Entscheidungsträgern habe zu dieser Trennung geführt.¹¹⁵⁵ Den Autorinnen und Autoren ist ein diesbezüglicher Nachbesserungsbedarf durchaus bewusst, wie ein Verweis auf Erkenntnisse der neutestamentlichen Forschung in einer Sammlung von Unterrichtsentwürfen erkennen lässt.¹¹⁵⁶

Ebenso gilt das Judentum als „Wurzel und notwendige Voraussetzung des Christentums“¹¹⁵⁷, wie Fiedler feststellt. Die von ihm untersuchten Unterrichtsmaterialien räumen zwar ein, dass das Verständnis des Christentums auf den Glaubenserfahrungen Israels beruht.¹¹⁵⁸ Doch auch hier scheitern die guten Absichten dann, wenn die Botschaft Jesu in Abgrenzung zum Judentum herausgestellt wird.¹¹⁵⁹ So steht Jesu Ethik oftmals im Gegensatz zur Gesetzesfrömmigkeit ‚der Pharisäer‘.¹¹⁶⁰

Des Weiteren wird der Glaube an Gott als den Schöpfer und Erhalter der Welt allein dem Christentum zugeschrieben und der Grund für Jesu Tod in seiner Botschaft eines liebenden

¹¹⁵³ Vgl. FIEDLER, Judentum, 192.

¹¹⁵⁴ Vgl. ebd., 192f.

¹¹⁵⁵ Vgl. ebd., 193.

¹¹⁵⁶ Vgl. ebd.

¹¹⁵⁷ Ebd.

¹¹⁵⁸ Vgl. ebd.

¹¹⁵⁹ Vgl. ebd., 193f.

¹¹⁶⁰ Vgl. ebd., 197.

Gottes gesehen.¹¹⁶¹ Die Verwurzelung des christlichen Gottesglaubens im Judentum kommt allenfalls nur zufällig zur Sprache.¹¹⁶²

Zudem ist Fiedler der Meinung, dass Verbindungslinien zwischen christlichem und jüdischem Gottesdienst herausgestellt werden sollten, da „wir Heidenchristen“¹¹⁶³ den Gott Israels verehren. Doch auch hier liegt der Fokus zumeist auf der Andersartigkeit des christlichen Gottesdienstes im Vergleich mit dem jüdischen.¹¹⁶⁴

Der Gegensatz zwischen Judentum und Christentum wird besonders durch die paulinische Theologie verdeutlicht. Paulus' Aussagen in Röm 9–11 werden nicht in ausreichendem Maß berücksichtigt,¹¹⁶⁵ weshalb in den analysierten Texten ein Gegensatz zwischen der Einhaltung des ‚Gesetzes‘ und dem Glauben an Jesus Christus besteht.¹¹⁶⁶ Allein der Glaube an Jesus Christus kann in diesen Darstellungen zum Heil führen.¹¹⁶⁷ Auf diese Weise wird nicht bedacht, dass Paulus auch nach seiner Bekehrung ein toratreuer Jude geblieben ist.¹¹⁶⁸

Fiedler führt darüber hinaus an, dass eine überwiegend negative Darstellung des Verhältnisses zwischen frühem Christentum und Judentum in dem von ihm untersuchten Material vorliegt.¹¹⁶⁹ Die angebliche Entfremdung der Jünger Jesu vom Judentum steht im Zentrum, dass toratreue Juden auch an Jesus Christus glauben konnten, wird dabei nicht deutlich.¹¹⁷⁰ Ebenso wird die Steinigung des Stephanus über die biblische Grundlage hinaus interpretiert, so Fiedler. Statt als innerjüdische Auseinandersetzung ist sie so umgedeutet, dass antijüdische Vorurteile entstehen.¹¹⁷¹

Grundsätzlich ist in den analysierten aktuell zugelassenen Lehrplänen und Schulbüchern das Bemühen erkennbar, die Verwurzelung des Christentums im Judentum zu betonen und das Judentum wohlwollend darzustellen. Im Lehrplan für Grundschulen in Bayern beispielsweise ist das Judentum im Vergleich mit dem Lehrplan von 1993 nicht mehr Wahl- sondern Pflicht-

¹¹⁶¹ Vgl. ebd., 194.

¹¹⁶² Vgl. ebd., 195.

¹¹⁶³ Ebd., 196.

¹¹⁶⁴ Vgl. ebd.

¹¹⁶⁵ Vgl. ebd., 200.

¹¹⁶⁶ Vgl. ebd., 201.

¹¹⁶⁷ Vgl. ebd.

¹¹⁶⁸ Vgl. ebd.

¹¹⁶⁹ Vgl. ebd.

¹¹⁷⁰ Vgl. ebd., 202.

¹¹⁷¹ Vgl. ebd.

thema. Dabei nimmt die Verwurzelung von Judentum im Christentum eine zentrale Stellung ein.¹¹⁷² Demnach liegt hier eine deutlich positive Entwicklung vor.

Lediglich die niedersächsischen Kerncurricula gestalten sich in dieser Hinsicht als problematisch. Hier ist die „nahe Beziehung“¹¹⁷³ zwischen Judentum und Christentum nur im Kerncurriculum für Gymnasien Thema, wobei der Begriff ‚Verwurzelung‘ allerdings nicht genannt ist. Im Vergleich mit dem Kerncurriculum für den katholischen Religionsunterricht kann diese Kompetenzformulierung jedoch als beispielhaft gelten, denn dort findet sich nichts Vergleichbares. Bereits Helga Kohler-Spiegel hat in ihrer Analyse problematisiert, dass die Verwurzelung von Christentum im Judentum in den niedersächsischen Rahmenrichtlinien für den katholischen Religionsunterricht von 1982 keine Erwähnung findet.

In den Kerncurricula für Grund-, Haupt-, und Realschulen hingegen kommt das christlich-jüdische Verhältnis in keiner Weise zur Sprache.

So sollen im Kerncurriculum für die Grundschule Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Judentum, Christentum und Islam benannt werden, wobei das besondere christlich-jüdische Verhältnis nicht zum Tragen kommt.¹¹⁷⁴ Im Vergleich mit den Rahmenrichtlinien aus dem Jahr 1984 liegt diesbezüglich eine negative Veränderung vor, da dort beim Vergleich der drei Religionen die besondere Verantwortung des Christentums gegenüber dem Judentum herausgestellt wird.¹¹⁷⁵ An Haupt-, und Realschulen ist lediglich die jüdische Glaubenspraxis im Fokus, ohne dabei beispielsweise auf christliche Liturgie und Gebet zu verweisen.¹¹⁷⁶ Für Hauptschülerinnen und -schüler ist zwar durchaus ein Vergleich vorgesehen, allerdings zwischen Christentum und Islam.¹¹⁷⁷ Die Verwurzelung von Christentum und Judentum ist demnach auch hier nicht als inhaltsbezogene Kompetenz formuliert.

Es ist folglich wünschenswert, das Wissen um die Wurzel des Christentums im Judentum grundsätzlich für alle Schulstufen und -formen als Kompetenz zu formulieren, da es sich dabei um das Fundament des christlich-jüdischen Verhältnisses handelt und erst mit einer Verinnerlichung der Tragweite dieses Umstandes ein Dialog möglich wird, der die Gemeinsamkeiten benennt, aber auch die Unterschiede nicht verschweigt.

¹¹⁷² Vgl. Lehrplan GS, 164.

¹¹⁷³ KC GY ev. Religionsunterricht 32.

¹¹⁷⁴ Vgl. KC GS ev. Religionsunterricht, 31.

¹¹⁷⁵ Vgl. ROTHGANGEL, Antisemitismus, 186f.

¹¹⁷⁶ Vgl. KC HS, 30; KC RS, 30.

¹¹⁷⁷ Vgl. KC HS, 31.

Als mögliche Inhalte für den Kompetenzerwerb bieten sich zahlreiche Anknüpfungspunkte, die für das Christentum identitätsstiftend sind, wie beispielsweise Gottesglaube, Altes Testament und auch Jesus Christus. Somit wird verhindert, dass das Judentum unter dem Themenbereich ‚Andere Religionen‘ als eine Religion neben anderen im Vergleich mit dem Christentum behandelt wird, wie es im aktuellen Kerncurriculum für die Hauptschule der Fall ist.

Doch auch in Lehrplänen und Schulbüchern, die die Verwurzelung des Christentums im Judentum in einem gesonderten Kapitel zum Judentum herausgestellt haben, gerät diese dann aus dem Blick, wenn es darum geht, die christliche Botschaft herauszustellen. Angeklungen ist diese Problematik, die bereits Fiedler umrissen hat, unter dem neuralgischen Punkt des Verhältnisses Jesu zu Pharisäern. Daher sei an dieser Stelle auch auf die Ausführungen in Kapitel 7.1 verwiesen. Dort wurde bereits erwähnt, dass die Betonung des Judeseins Jesu im Zusammenhang mit seiner Botschaft für eine sachgemäße Darstellung unabdingbar ist, um zu verhindern, dass die Trennung von Christentum und Judentum bereits in die Lebenszeit Jesu vorverlegt wird.

Ein positives Beispiel dazu liefert der Lehrplan für die bayerischen Grundschulen, denn dieser deutet das Osterereignis ganz im jüdischen Horizont, indem es den Messiasglauben thematisiert und die ersten Zeugen eindeutig als Juden charakterisiert.¹¹⁷⁸ Die Verwurzelung des Christentums im Judentum ist somit verdeutlicht.

Besonders deutlich, aber oftmals tendenziös bzw. sachlich falsch tritt die Trennung zwischen Christentum und Judentum dann im Zusammenhang mit Paulus zu Tage, indem seine Theologie auf den Gegensatz von ‚Gesetz‘ und Gnade reduziert wird. Im Lehrplan für Realschulen in Bayern findet sich beispielsweise eine derartige Gegenüberstellung, indem die befreiende Wirkung der paulinischen Botschaft gegenüber dem jüdischen Glauben an die Weisungen der Tora betont wird.¹¹⁷⁹ Bereits der Lehrplan aus dem Jahr 1983 zeichnet ein derartiges Bild des christlich-jüdischen Verhältnisses, sodass diesbezüglich keine positive Veränderung festzustellen ist.¹¹⁸⁰ Damit verabsolutiert der Lehrplan die paulinische Torakritik und übersieht, dass Paulus keinesfalls die Verbindlichkeiten ihrer Weisungen aufhebt, auch wenn er sie als ‚Heilsweg‘ für Heiden – und *nur* für Heiden – bestreitet. Die Zusammenfassung in Kapitel 7.4

¹¹⁷⁸ Vgl. Lehrplan GS, 163.

¹¹⁷⁹ Vgl. Lehrplan HS, 200.

¹¹⁸⁰ Vgl. ROTHGANGEL, Antisemitismus, 139.

verdeutlicht, dass sich die Darstellung des Verhältnisses von Paulus zum Judentum vor allem durch das fragwürdige Verständnis der jüdischen Toraauslegung in den analysierten Lehrplänen und Schulbüchern als sehr problematisch gestaltet.

Der siebte Band der Schulbuchreihe ‚Da sein – Wege ins Leben‘ beinhaltet im Hinblick auf das christlich-jüdische Verhältnis eine Textstelle mit deutlich antijüdischer Polemik und kann somit als besonderes Negativbeispiel gelten. Dieses baut nicht nur einen sachlich falschen Gegensatz von Judentum und Christentum zur Zeit des Paulus auf, sondern stellt die ‚gewaltbereiten Juden‘ den ‚besorgten und mitfühlenden Christen‘ gegenüber.¹¹⁸¹ Diese Darstellung steht in einem eklatanten Widerspruch zu der wohlwollenden Darstellung des christlich-jüdischen Verhältnisses in Band 8 derselben Schulbuchreihe.¹¹⁸²

Die Steinigung des Stephanus überzeichnen die in dieser Studie analysierten Lehrpläne und Schulbücher grundsätzlich nicht. Band 7/8 der Schulbuchreihe ‚Kursbuch Religion elementar‘ erwähnt Stephanus, seine Steinigung ist aber nicht explizit aufgeführt. Dennoch thematisiert das Unterrichtswerk an dieser Stelle den Konflikt zwischen Saulus und denen, die an Jesus Christus glauben. Sachlich falsch baut es in diesem Zusammenhang einen Gegensatz zwischen dem Glauben an Jesus Christus und der Tora auf.¹¹⁸³ Ergänzt wird diese Aussage durch eine Textstelle im dazugehörigen Lehrerhandbuch, die ebenso sachlich falsch dazu erläutert, dass durch Jesus Christus die Tora als ‚Heilsweg‘ „zu seinem Ende gekommen ist.“¹¹⁸⁴ Das Halten des Gesetzes ist für Paulus nun durch die „liebende Zuwendung Jesu“¹¹⁸⁵ ersetzt, die von seinem Damaskuserlebnis an sein Leben bestimmt.¹¹⁸⁶

Folglich besteht hier dasselbe Problem, auf das bereits Fiedler in seinem untersuchten Material gestoßen ist, nämlich die Darstellung des christlich-jüdischen Verhältnisses als Gegensatz zwischen ‚Gesetz‘ und Gnade.

Daran schließt sich in demselben Schulbuch direkt ein Kapitel an, das das Verhältnis von Urchristentum und Judentum sachgemäß dargestellt, indem es beschreibt, dass sich das Christentum zunächst innerhalb des Judentums entfaltet hat.¹¹⁸⁷ Hierin besteht wiederum ein Wi-

¹¹⁸¹ Da sein – Wege ins Leben 7, 112.

¹¹⁸² Vgl. Da sein – Wege ins Leben 8, 63–86.

¹¹⁸³ Vgl. Kursbuch elementar 7/8, 150.

¹¹⁸⁴ Kursbuch elementar 7/8. Lehrer, 252.

¹¹⁸⁵ Ebd.

¹¹⁸⁶ Vgl. ebd.

¹¹⁸⁷ Vgl. Kursbuch elementar 7/8, 154.

derspruch zur oben beschriebenen sachlich falschen Darstellung der christlichen Botschaft in Abgrenzung zum Judentum.

Der Lehrplan für Hauptschulen in Bayern mit erhöhtem Anforderungsniveau (M-Zug) sieht den zentralen Unterschied zwischen Judentum und Christentum, nämlich den Christusglauben, explizit als Unterrichtsgegenstand vor. Im Vergleich mit den anderen untersuchten Lehrplänen und Schulbüchern handelt es sich hierbei um eine Besonderheit. Aus der Lernzielformulierung ist zu entnehmen, dass damit die offene Haltung der Schülerinnen und Schüler gegenüber dem Judentum gefördert werden soll. Dennoch bleibt in den Lehrplanvorgaben ein zentrales Problem bestehen, nämlich wie mit den Differenzen umzugehen ist. Darin liegt eine zentrale Herausforderung des christlichen Religionsunterrichts. Röm 9–11 als mögliche Grundlage für eine angemessene christlich-jüdische Verhältnisbestimmung fehlt an dieser Stelle. Auch die übrigen in der vorliegenden Dissertation analysierten Lehrpläne und Schulbücher lassen Paulus' Aussagen in Röm 9–11 unberücksichtigt. Lediglich die Schulbuchreihen ‚Kursbuch Religion elementar‘ und ‚Religion entdecken–verstehen–gestalten‘ verweisen darauf.¹¹⁸⁸

Neben Fiedler hat auch Rothgangel konstatiert, dass der biblische Text Röm 9–11 trotz seines theologischen und didaktischen Nutzens bezüglich einer angemessenen christlich-jüdischen Verhältnisbestimmung in Lehrplänen und Schulbüchern kaum Berücksichtigung findet.¹¹⁸⁹ Zudem fordert er, dass dieser Text nicht nur Erwähnung finden, sondern die Grundlage des christlichen Religionsunterricht in Bezug auf das christlich-jüdische Verhältnis insgesamt bilden sollte.¹¹⁹⁰ Diese Forderung ist in den untersuchten aktuellen Lehrplänen und Schulbüchern noch nicht umgesetzt, wie die Analyseergebnisse der vorliegenden Studie zeigen. Diesbezüglich besteht folglich noch Nachbesserungsbedarf.

¹¹⁸⁸ Vgl. Kursbuch elementar 9/10, 145; Religion entdecken 5/6, 101.

¹¹⁸⁹ Vgl. ROTHGANGEL, Antisemitismus, 171.

¹¹⁹⁰ Vgl. ebd., 173.

8 Theoretische Grundlegungen zur Überarbeitung des Analyseinstrumentariums

In der vorliegenden Untersuchung wurde das Kategorienraster von Peter Fiedler verwendet, um eine Vergleichbarkeit mit früheren Lehrplan- und Schulbuchanalysen zu gewährleisten. Während der Analyse haben sich jedoch mehrere Probleme in der Anwendung dieses Instrumentariums auf das Material ergeben, die eine grundlegende Überarbeitung dieses Kategoriensystems für zukünftige Lehrplan- und Schulbuchanalysen notwendig machen. Die notwendigen fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Grundlagen für eine theoriegeleitete Neuformulierung von Kategoriendefinitionen diskutiert dieses Kapitel.

Ein zentrales Problem in der Anwendung des Kategoriensystems von Fiedler besteht darin, dass demzufolge eine tendenziöse Bewertung oftmals bereits dann vorliegt, wenn bestimmte Informationen in der analysierten Textstelle nicht enthalten sind.¹¹⁹¹ In den ersten Schulstufen ist dieses Vorgehen besonders problematisch, da viele der fachwissenschaftlich sehr differenziert ausgestalteten Aspekte in Fiedlers Kategoriensystem im Religionsunterricht nicht schülergemäß thematisiert werden können und daher ausgelassen werden. Somit wird an mehreren Stellen eine tendenziöse Bewertung den jeweiligen Lehrplan- bzw. Schulbuchinhalten nicht gerecht. Um zu einer angemessenen Beurteilung zu kommen, ist es daher notwendig, dieses Kategorienraster sowohl sach- als auch schülergemäß zu überarbeiten.

Diese Überarbeitung des verwendeten Analyseinstrumentariums kann nicht in Bezug auf alle bei Fiedler aufgeführten Kategorienbeschreibungen erfolgen, da dies den Rahmen der vorliegenden Dissertation deutlich sprengen würde. Aus diesem Grund wird exemplarisch das Verhältnis Jesu zu Pharisäern herausgegriffen, denn es handelt sich bei dieser Gruppierung um die wichtigste Strömung innerhalb des Judentums für das Verständnis des historischen Jesus, da er dem Neuen Testament zufolge vor allem mit ihnen Auseinandersetzungen hatte.¹¹⁹²

Antijüdische Auslegungen neutestamentlicher Texte zu diesen Auseinandersetzungen kennzeichnen pharisäische Lehre bzw. das Judentum allgemein als Religion rigoroser Gesetzesfrömmigkeit und Werkgerechtigkeit, um diese ‚Merkmale‘ des Pharisäismus bzw. des gesamten Judentums als Negativfolie für die Botschaft Jesu von der geschenkten Gnade Gottes

¹¹⁹¹ Vgl. beispielsweise FIEDLER, Judentum, 65f.

¹¹⁹² Vgl. DEINES, ROLAND: Die Pharisäer. Ihr Verständnis im Spiegel der christlichen und jüdischen Forschung seit Wellhausen und Graetz, Tübingen 1997, 1f. [DEINES, Pharisäer]

verwenden zu können. Als ‚Belege‘ für diesen konstruierten Gegensatz von ‚Gesetz‘ und Gnade dienen in erster Linie die Briefe des Apostels und ehemaligen Pharisäers Paulus. Daher wird auch dieser Aspekt im Zusammenhang mit dem Verhältnis Jesu zu Pharisäern diskutiert, sodass die Grenzziehung zwischen den Einschätzungsdimensionen in Fiedlers Kategoriensystem nicht mehr aufrecht zu erhalten, sondern neu zu denken ist.

Da die grundlegende Struktur des verwendeten Analyseinstrumentariums auf diese Weise aufgelöst wird und zudem neuere Forschungserkenntnisse vorliegen, ist es sinnvoll, vollkommen losgelöst von Fiedlers Kategoriensystem ein neues fachwissenschaftliches Fundament für die Formulierung der Kategoriendefinitionen zu schaffen und somit die Sachgemäßheit des Analyseinstrumentariums sicherzustellen. Dies soll das Kapitel 8.1 leisten.

Damit diese Diskussion nicht ausufert und Themen besprochen werden, die für den Unterricht nicht relevant sind, ist dabei immer der in der vorliegenden Analyse erhobene empirische Befund im Blick. Das bedeutet, dass sich die Diskussion thematisch an den Lehrplan sowie Schulbuchinhalten orientiert und ausschließlich die dort identifizierten inhaltlichen Probleme mit Hilfe neuerer fachwissenschaftlicher Erkenntnisse erörtert werden.

So bilden wenige ausgewählte Perikopen der neutestamentlichen Evangelien die Grundlage der Darstellungen von Pharisäern in den untersuchten aktuellen Lehrplänen und Schulbüchern. Dabei steht die Polemik gegen Pharisäer deutlich im Vordergrund, indem sie in erster Linie als Gegner Jesu bezüglich seiner Zuwendung zu Sündern und seiner Auslegung des Sabbatgebotes auftreten. Aus diesem Grund beleuchtet das Kapitel 8.1.1 die gesamte Bandbreite der Pharisäerdarstellung in den neutestamentlichen Evangelien, um eine Auswahl der Texte für Lehrpläne und Schulbücher zu begründen, die ein differenziertes und reflektiertes Bild des Verhältnisses Jesu zu Pharisäern vermitteln kann. Ergänzt wird dieses Bild zudem durch außerbiblische Quellen, die Kapitel 8.1.2 aufführt.

Zentrale Problembereiche in Lehrplänen und Schulbüchern bezüglich des Verhältnisses Jesu zu Pharisäern sind darüber hinaus die Konflikte um die Auslegung des Sabbatgebotes sowie Jesu Zuwendung zu Sünderinnen und Sündern. Aus diesem Grund widmen sich die Abschnitte 8.1.3 und 8.1.4 diesen Themen.

Wie bereits erwähnt, ist auch das Toraverständnis des ehemaligen Pharisäers Paulus aufgrund des oftmals angenommenen Gegensatzes von ‚Gesetz‘ und Gnade in der Darlegung der fachwissenschaftlichen Grundlagen berücksichtigt. Die Analyse der vorliegenden Arbeit hat zu-

dem gezeigt, dass bei der Darstellung dieses Unterrichtsgegenstandes sehr häufig antijüdische Kontrastschemata zur Anwendung kommen. Das Kapitel 8.1.5 widmet sich daher eingehender dieser Thematik.

Die Überarbeitung des Kategoriensystems soll jedoch nicht nur sachgemäß, sondern auch schülergemäß erfolgen, damit ein Analyseinstrumentarium zur Darstellung des Verhältnisses zwischen Jesus und Pharisäern für alle Schulstufen und Schulformen entwickelt werden kann. Für eine schülergemäße Neuformulierung der Kategoriendefinitionen legt das Kapitel 8.2. aus fachdidaktischer Perspektive die Grundlagen, indem es den religionsdidaktischen Ansatz der Elementarisierung heranzieht. Dieser ist dazu gut geeignet, da er die fachwissenschaftliche und die Schüler-Perspektive auf der Grundlage entwicklungspsychologischer Erkenntnisse miteinander verschränkt und somit eine sach- und schülergemäße Formulierung von Kategoriendefinitionen ermöglicht.

Daher erörtert Kapitel 8.2.1 zunächst die entwicklungspsychologischen Voraussetzungen für die Elementarisierung, bevor der Abschnitt 8.2.2 eine Elementarisierung des Verhältnisses Jesu zu Pharisäern darlegt.

8.1 Jesu Verhältnis zu Pharisäern aus fachwissenschaftlicher Perspektive

8.1.1 Pharisäer in den neutestamentlichen Evangelien

Markusevangelium

Das Markusevangelium ist das älteste der vier Evangelien, daher wird seine Darstellung der Pharisäer hier als erstes aufgeführt. Zudem sind die Fragen der Toraauslegung, die es verhandelt, ebenso in den frühen rabbinischen Schriften Thema, weshalb es als eine zuverlässige Quelle bezüglich der Schwerpunkte pharisäischen Interesses gelten kann und somit im Hinblick auf das Verhältnis der pharisäischen Lehre zur Botschaft Jesu von besonderer Bedeutung ist.¹¹⁹³

Pharisäer, die im Markusevangelium insgesamt 12-mal benannt sind, werden gleich zu Beginn der Wirkungszeit Jesu als dessen Todfeinde dargestellt, die Anstoß an seiner Auslegung der Tora nehmen (Mk 3,1–6). Es bestehen Streitpunkte hinsichtlich der Tischgemeinschaft Jesu mit Ausgestoßenen der Gesellschaft (Mk 2,16), dem Nichtfasten (Mk 2,18), der Reinheitsgebote (Mk 7,1–6), der Ehescheidung (Mk 10,1–9) sowie Tätigkeiten am Sabbat wie Heilung (Mk 3,1–6) und dem Abreißen von Ähren (Mk 2,23–28). Pharisäer dienen in diesem Evangelium ebenso wie Sadduzäer als negative Kontrastfolie für Jesu Botschaft und werden daher polemisch verzeichnet dargestellt.¹¹⁹⁴ Allerdings sind sie trotz des in Mk 3,6 geschilderten Plans von Pharisäern und Herodianern, Jesus töten zu wollen, in der Passionsschilderung nicht als Verantwortliche benannt.

Der Autor des Markusevangeliums verfolgt eine Abgrenzung zum Judentum, das pharisäisch geprägt ist, da für ihn die Öffnung zu den Völkern im Fokus seiner Ausführungen liegt, so Dschulnigg.¹¹⁹⁵ Auf diesem Hintergrund ist die Polemik gegen Pharisäer zu verstehen. Die

¹¹⁹³ Vgl. STEMBERGER, GÜNTER: Pharisäer, Sadduzäer, Essener. Fragen, Fakten, Hintergründe, Stuttgart 2013, 23. [STEMBERGER, Pharisäer]; dieser Position schließt sich auch Peter Dschulnigg an. Vgl. DSCHULNIGG, PETER, Das Markusevangelium, Stuttgart 2007, 98. [DSCHULNIGG, Markusevangelium] Der Kommentar von Dschulnigg zum Markusevangelium ist Teil der Reihe ‚Theologischer Kommentar zum Neuen Testament‘, die erstmals den Fokus auf eine angemessene christlich-jüdische Verhältnisbestimmung legt. In dieser Reihe sind auch Kommentare zu den übrigen Evangelien erschienen, die im weiteren Verlauf der vorliegenden Studie zitiert werden. Andere Kommentare berücksichtigen diese Perspektive nicht. Ein Handbuch zum Markusevangelium beispielsweise arbeitet dahingegen mit einer tendenziösen Gegenüberstellung von Jesus und Pharisäern, nämlich REUBER, EDGAR: Handbuch zum Markus-Evangelium. Eine Grundlegung für Studium und Beruf für Theologen und Religionspädagogen, Berlin 2007. [REUBER, Handbuch] Darauf geht diese Arbeit nachfolgend noch einmal ein.

¹¹⁹⁴ Vgl. STEMBERGER, Pharisäer, 23.

¹¹⁹⁵ Vgl. DSCHULNIGG, Markusevangelium, 51f.

Adressaten des ‚Markus‘ sind Heidenchristen, denen jüdisches Brauchtum erklärt werden muss. Daher lehnt der Autor die Speisevorschriften ab und transformiert sie in ethische Weisungen, um so die Mission unter den Völkern zu vereinfachen.¹¹⁹⁶ Deutlich wird dieser Ansatz in der Perikope 7,1–23, in der ‚Markus‘ Jesu Auffassung von Reinheit umschreibt, die er von der pharisäischen Lehre und vom Judentum insgesamt abgrenzt.¹¹⁹⁷ Hier erklärt Jesus alle Speisen für rein, da nur Böses, das von innen nach außen gelangt, den Menschen verunreinigen kann.

Zu bedenken ist neben den Unterschieden zwischen Jesu Botschaft und der pharisäischen Lehre auch die inhaltliche Nähe in Bezug auf das Hauptgebot sowie die Auferstehungshoffnung, die ‚Markus‘ ebenfalls thematisiert (12,28–34).¹¹⁹⁸

Matthäusevangelium

Im Matthäusevangelium sind Pharisäer im Vergleich mit anderen biblischen Schriften am häufigsten genannt, nämlich 30-mal. Sie werden hier wesentlich stärker als im Markusevangelium, das neben anderen Quellen die Vorlage dieses Textes gebildet hat, als Hauptfeinde Jesu stilisiert. Damit erweckt ‚Matthäus‘ den Eindruck, Jesu Botschaft stünde der pharisäischen Lehre diametral entgegen.¹¹⁹⁹ So leistet das Matthäusevangelium einen wesentlichen Beitrag zum Zerrbild von Pharisäern, das auf christlicher Seite noch immer zu finden ist.¹²⁰⁰

Nach ‚Matthäus‘ sind es allein ‚die Pharisäer‘, die Jesus in 9,11 hinsichtlich seiner Tischgemeinschaft mit Zöllnern und Sündern kritisieren, während in Mk 2,16 ‚die Schriftgelehrten und die Pharisäer‘ gemeinsam handeln.¹²⁰¹ Ebenso sind in Mt 12,14 im Gegensatz zum Markusevangelium (Mk 3,6) Pharisäer als alleinige Gegner Jesu aufgeführt.¹²⁰² In Mt 22,34f wollen Pharisäer Jesus mit der Frage nach dem größten Gebot auf die Probe stellen. Hier handelt es sich um eine deutliche Akzentverschiebung im Vergleich mit der Vorlage Mk 12,28, in der

¹¹⁹⁶ Vgl. DSCHULNIGG, Markusevangelium, 51. Inwieweit jüdische Feste, Tempelkult, Beschneidung und Ausrichtung nach der Tora für Heidenchristen im Umfeld des ‚Markus‘ eine Rolle gespielt haben, ist umstritten. Vgl. ebd.

¹¹⁹⁷ Vgl. ebd., 198 f.

¹¹⁹⁸ Vgl. ebd., 52.

¹¹⁹⁹ Vgl. FIEDLER, Studien, 209.

¹²⁰⁰ Vgl. ebd.

¹²⁰¹ Vgl. STEMBERGER, Pharisäer, 25.

¹²⁰² Vgl. ebd.

ein Schriftgelehrter dieselbe Frage aus ernst gemeintem Interesse äußert, sodass die Feindseligkeit Jesus gegenüber besonders deutlich zur Geltung kommt.¹²⁰³

An anderen Stellen wiederum gesellt ‚Matthäus‘ – ebenfalls im Unterschied zu ‚Markus‘ – als Gegner Jesu den Schriftgelehrten auch Pharisäer zur Seite. Dies ist beispielsweise im Zusammenhang mit der Dämonenaustreibung der Fall (Mt 9,34; 12,24; Mk 3,22).¹²⁰⁴ Diese Hinzufügung dient ebenso dem Ziel, Pharisäer als Hauptfeinde Jesu darzustellen, da diese zur Zeit des ‚Matthäus‘ als „schriftgelehrte Repräsentanten des Judentums“¹²⁰⁵ gelten, die mit den christlichen Gemeinden in Konflikt geraten. Dies ist auch hier der Grund für die scharfe Polemik gegen Pharisäer.

Ebenso typisch für das Matthäusevangelium ist die undifferenzierte Verbindung von Sadduzäern mit Pharisäern, deren Einheit trotz ihrer Unterschiede, die wohl auch dem ‚Matthäus‘ bekannt sind, im Griechischen durch einen einzigen gemeinsamen Artikel hervorgehoben ist.¹²⁰⁶ An dieser mangelnden Differenzierung verdeutlicht sich wiederum die Polemik gegen Jesu Kritiker.

In der Passionserzählung des Matthäusevangeliums stehen Pharisäer auch in Jerusalem noch immer stark im Fokus (Mt 21,45f), worin wiederum ein Unterschied zum Markusevangelium besteht, in dem Pharisäer kurz vor der Verhaftung Jesu keine Rolle mehr spielen (Mk 12,12). Beim Prozess sind Pharisäer aber auch im Matthäusevangelium nicht genannt. Nach dem Tod Jesu tauchen Pharisäer allerdings wieder auf, indem sie von Pilatus eine Wache für Jesu Grab verlangen (Mt 27,62). Bei dieser Textstelle handelt es sich um Sondergut des Matthäus.¹²⁰⁷

Die Polemik gegen Pharisäer, die im Matthäusevangelium ein starkes Gewicht hat, drängt eine Aussage, die für das Verhältnis Jesu zu dieser geistigen Strömung wesentlich ist, in den Hintergrund. Jesus nämlich mahnt in Mt 23,3a seine Jünger, die pharisäische Lehre zu befolgen.¹²⁰⁸ Im Folgenden prangert er dann die Taten von Pharisäern an, indem er sie der Heuche-

¹²⁰³ Vgl. STEMBERGER, Pharisäer, 25f.

¹²⁰⁴ Vgl. ebd., 25.

¹²⁰⁵ STEMBERGER, Pharisäer, 27.

¹²⁰⁶ Vgl. STEMBERGER, Pharisäer, 25.

¹²⁰⁷ Vgl. ebd., 27.

¹²⁰⁸ Dieser Vers hat einige Kommentatoren irritiert, da sie einen Widerspruch zur üblichen Darstellung von Pharisäern im Matthäusevangelium sehen. Fiedler fragt deshalb nach den Beziehungen zwischen den Aussagen in Mt 23,3a und dem übrigen Evangelium. Vgl. FIEDLER, PETER: Das Matthäusevangelium, Stuttgart 2006, 345f; [FIEDLER, Matthäusevangelium]

lei bezichtigt (Mt 23,3b–36). Im Vergleich mit dem Markus- und dem Lukasevangelium wendet ‚Matthäus‘ dieses Motiv der Heuchelei sehr häufig.¹²⁰⁹

Welche Gründe stehen also hinter einer derartigen Darstellung des Verhältnisses zwischen Jesus und Pharisäern? Peter Fiedler und Ulrich Luz beispielsweise sehen darin einen deutlichen Hinweis auf die Verwurzelung des ‚Matthäus‘ im Judentum.¹²¹⁰ Mit dieser Position wenden sie sich gegen die These, das Matthäusevangelium stamme aus einer heidenchristlichen Gemeinde, die Strecker, Trilling, Frankemölle u.a. vertreten.¹²¹¹

Die Gemeinde des ‚Matthäus‘ bestand allerdings wohl ebenso wenig ausschließlich aus Jüdinnen und Juden, sondern stand auch Heiden offen, die sich dem Christusglauben anschließen wollten.¹²¹² Darauf deutet der Auftrag zur Verkündigung Jesu Christi unter allen Völkern in Mt 28,19 hin.¹²¹³ Aus diesem Grund drängt sich die Frage nach dem Verhältnis von jüdenchristlichen und heidenchristlichen Gemeindemitgliedern sowie nach der Stellung dieser Gemeinde zum zeitgenössischen Judentum auf.

Wenn man davon ausgeht, dass die Aussagen in Mt 23,3a, die der Autor Jesus in den Mund legt, nicht ironisch oder konzessiv gemeint sind, dann deuten sie auf eine Zugehörigkeit der ‚matthäischen‘ Gemeinschaft zu den Gemeinden hin, die sich an die pharisäische Lehrautorität halten.¹²¹⁴ Daher untersucht Fiedler die Gemeinsamkeiten zwischen der pharisäischen Lehre und der christlichen Botschaft, die er – neben den unbestreitbaren Konfliktpunkten – mit der Polemik verknüpft sieht.¹²¹⁵

Ein gemeinsames Ziel liegt Fiedler zufolge darin, das Leben nach der Tora auszurichten, um Gerechtigkeit zu erlangen, also ein Leben nach dem Willen Gottes zu führen.¹²¹⁶ Über

¹²⁰⁹ Das Motiv der Heuchelei scheint weiter verbreitet gewesen zu sein, denn es begegnet sowohl bei den Synoptikern als auch bei Josephus und ebenso in den Qumrantexten. Vgl. STEMBERGER, Pharisäer, 26. Klaus Berger sieht diese – auch außerhalb des neutestamentlichen Kanons verbreiteten – antipharisäische Polemik religionsphänomenologisch in der Wirkung des besonderen Anspruches und der Radikalität von Pharisäern begründet. Vgl. BERGER, KLAUS: Jesus als Pharisäer und frühe Christen als Pharisäer, in: *Novum Testamentum* 30 (1988), H. 3, 231–262; hier: 233. [BERGER, Jesus als Pharisäer]

¹²¹⁰ Vgl. FIEDLER, Matthäusevangelium, 20; LUZ, ULRICH: Das Evangelium nach Matthäus. 1. Teilband (Mt 1–7), Neukirchen-Vluyn ⁵2002, 85. [LUZ, Matthäusevangelium]

¹²¹¹ Vgl. FIEDLER, Matthäusevangelium, 20; LUZ, Matthäusevangelium, 85.

¹²¹² Vgl. FIEDLER, Matthäusevangelium, 19. Damit wendet sich Fiedler gegen die Position von David Sim, der die Gemeinde des Matthäus als vollkommen jüdisch ansieht. Vgl. ebd.

¹²¹³ Vgl. FIEDLER, Matthäusevangelium, 20.

¹²¹⁴ Vgl. ebd., 346.

¹²¹⁵ In Konflikten zwischen zwei verwandten Gruppen ist Polemik ein verbreitetes Mittel der Überzeugungsarbeit. Vgl. FIEDLER, Matthäusevangelium, 343. Klaus Berger zufolge ist diese Art der Polemik vor allem in den synoptischen Evangelien formgeschichtlich abhängig von der philosophischen Gegnerpolemik. Vgl. BERGER, Jesus als Pharisäer, 231.

¹²¹⁶ Vgl. FIEDLER, Studien, 211.

diese Gemeinsamkeit hinweg täuscht die verbreitete Annahme, es handle sich bei den Antithesen der Bergpredigt um eine Darlegung von grundlegenden Unterschieden in der Lehrmeinung, wodurch die Abgrenzung Jesu von Pharisäern bzw. dem Judentum insgesamt begünstigt wird.¹²¹⁷ In der Bergpredigt geht es jedoch um die besondere Akzentuierung der Toraauslegung Jesu, die nach dem Matthäusevangelium in dem Einnehmen von Haltungen liegt und über das bloße Befolgen von Vorschriften hinausgeht.¹²¹⁸ Ziel ist hierbei die Toratreue aus dem Herzen heraus, die Taten der Liebe ermöglicht.¹²¹⁹ Jesu Toraverständnis ist demnach im Verhältnis zum pharisäischen nicht grundlegend ‚neu‘, daher widersprechen die Ausführungen der Bergpredigt nicht der Aussage in Mt 23,3a.¹²²⁰ Jesu Botschaft deutet die pharisäische Auslegung allerdings auf einzigartige Weise in einer eschatologischen Dimension.

Lukasevangelium

Das Lukasevangelium nennt Pharisäer 27-mal, oftmals ohne Parallele, und zeichnet ein weitaus differenzierteres Bild als das Markus- und das Matthäusevangelium.¹²²¹ Deutlich wird dies daran, dass ‚Lukas‘ nicht pauschal von *den* Pharisäer spricht, sondern bewusst *einige* der Pharisäer formuliert (6,2; 13,31) oder Einzelpersonen benennt (7,36).¹²²² Zudem stellt er Pharisäer zwar als kritische Frager, aber nicht als Feinde Jesu dar. Zu Streitgesprächen kommt es immer erst, wenn neben Pharisäern auch Gesetzeslehrer¹²²³ oder Schriftgelehrte anwesend sind.¹²²⁴

Die Gastfreundschaft von Pharisäern Jesus gegenüber, die beispielsweise in der Perikope von der Salbung Jesu durch die Sünderin (7,36–50) deutlich wird, betont der Text wiederholt (11,37; 14,1). Damit könnte er auf die geistige Verwandtschaft Jesu mit Pharisäern hindeuten. Zumindest verweist diese Gastfreundschaft auf gute Beziehungen, da sie bei einer Feindschaft nicht zu erwarten ist.¹²²⁵ In 13,31 wird zudem ohne Parallelstelle beschrieben, dass Pharisäer

¹²¹⁷ Vgl. ebd.

¹²¹⁸ Vgl. ebd., 213.

¹²¹⁹ Vgl. ebd.

¹²²⁰ Vgl. ebd., 214. Interessanterweise lässt ‚Matthäus‘ die Bezeichnung der Lehre Jesu als ‚neu‘ weg (Mt 7,28f), die im Markusevangelium verwendet wird (Mk 1,27). Dort allerdings ist mit dem ‚Neuen‘ ebenfalls kein grundlegend neuer Lehransatz gemeint, sondern die eschatologische Dimension in Jesu Wirken, wodurch das Reich Gottes auf Erden anbricht. Vgl. DSCHULNIGG, Markusevangelium, 82.

¹²²¹ Vgl. STEMBERGER, Pharisäer, 27.

¹²²² Vgl. ebd..

¹²²³ Vgl. KLEIN, HANS: Das Lukasevangelium, Göttingen ¹⁰2006, 218. [KLEIN, Lukasevangelium]

¹²²⁴ Vgl. STEMBERGER, Pharisäer, 29.

¹²²⁵ Vgl. STEMBERGER, Pharisäer, 28.

Jesus vor einer möglichen Hinrichtung durch Herodes warnen, ohne dabei Hintergedanken zu hegen.¹²²⁶ In einem letzten Zusammentreffen vor Jesu Tod sprechen Pharisäer Jesus als διδάσκαλε an, wodurch ihre Wertschätzung Jesu deutlich wird.¹²²⁷ Im Lukasevangelium spielen sie letztendlich ebenfalls keine Rolle bei der Verhaftung und Verurteilung Jesu.

Allerdings dienen Pharisäer auch im Lukasevangelium als Negativfolie für die Botschaft Jesu. So formuliert 16,14 als Sondergut, dass Pharisäer geldgierig seien und daher über Jesu Worte zum Mammon spotteten.¹²²⁸ Ebenso findet sich in 18,10–12 die Karikatur eines Pharisäers mit typischen Verzeichnungen.

Wie oben bereits erwähnt, sieht ‚Lukas‘ Pharisäer und Gesetzesfromme als Einheit, sodass er sie oft gemeinsam angreift. Neben ihrer Geldgier bemängelt er ihre Lieblosigkeit (7,41–47; 10,25–37; 18,12) sowie ihre geheuchelte Frömmigkeit (11,37–52). Im Fokus ihres Handelns steht nach ‚Lukas‘ die Einhaltung des Gesetzes und nicht die Belange der Menschen (5,17–26; 7,36–47; 11,37–52; 18,10–14).

Johannesevangelium

Im Gegensatz zu den anderen Evangelien führt das Johannesevangelium ‚die Juden‘ pauschal als Gegner Jesu auf, es sind allerdings auch Pharisäer 20-mal genannt.¹²²⁹ Die Begriffe ‚Juden‘ und ‚Pharisäer‘ scheinen in diesem Text austauschbar, da beispielsweise dieselbe Aussage über Pharisäer (12,42) auch über Juden allgemein gemacht wird (9,22).¹²³⁰ Es sind ebenso in dem feindseligen Dialog in Kapitel 8 ‚Juden‘ und ‚Pharisäer‘ gleichgesetzt.¹²³¹ Dies deutet darauf hin, dass Pharisäer bei ‚Johannes‘ als Führer des jüdischen Volkes gelten.¹²³² Des Weiteren sind bei den Beschlüssen zur Verhaftung Jesu ebenso wie bei der letztendlichen Durchführung dieses Beschlusses neben Hohepriestern auch Pharisäer genannt (7,32; 7,45; 11,57;

¹²²⁶ Vgl. ebd..

¹²²⁷ Vgl. KLEIN, Lukasevangelium, 219. Auch in der Apostelgeschichte, dem zweiten Teil des sogenannten ‚lukanischen Doppelwerkes‘, zeichnet derselbe Autor ein positives Bild von Pharisäern (5,17; 5,21; 5,34.38f). Es überrascht daher nicht, dass diesem Text zufolge unter den ersten Christen auch Pharisäer zu finden sind (Apg 15,5). Vgl. NIEBUHR, KARL-WILHELM: Jesus, Paulus und die Pharisäer. Beobachtungen zu ihren historischen Zusammenhängen, zum Toraverständnis und zur Anthropologie, RCatT 34 (2009), H.2, 317–346; hier: 322f.

¹²²⁸ Vgl. STEMBERGER, Pharisäer, 29.

¹²²⁹ Vgl. ebd., 33.

¹²³⁰ Vgl. ebd.; vgl. auch DIETZELFELBINGER, CHRISTIAN: Das Evangelium nach Johannes, Zürich ²2004, 282. [DIETZELFELBINGER, Johannesevangelium]

¹²³¹ Vgl. ebd., 283.

¹²³² Vgl. STEMBERGER, Pharisäer, 31f.

18,3), wodurch Pharisäer polizeiliche Rechte zu haben scheinen.¹²³³ Zudem verfügen nach ‚Johannes‘ beide Gruppierungen über die Befugnis, den Sanhedrin einzuberufen (11,47).

Der Inhalt dieses Evangeliums gestaltet sich als maßgebend für die Herausbildung christlicher Identität, doch die damit verbundene Polemik gegen ‚die Juden‘, die hier ebenfalls begegnet, kann bei einer entsprechenden Auslegung problematisch für eine angemessene christlich-jüdische Verhältnisbestimmung sein.¹²³⁴ Klaus Wengst sieht den entscheidenden Schlüssel zum Verständnis dieses Evangeliums in der scharfen Auseinandersetzung zwischen der judenchristlichen Minderheit und der jüdischen Mehrheit, die die Entstehung dieses Textes begleitet hat.¹²³⁵ Daher verzeichnet der Autor des Johannesevangeliums die historischen Umstände zur Zeit Jesu derart, dass sie für die Adressaten des Evangeliums eine Identifikationsmöglichkeit für ihre eigene Gegenwart bieten können.¹²³⁶

Beispielsweise ist an mehreren Stellen erwähnt, dass ein Ausschluss aus der Synagoge droht, wenn sich jemand offen zu dem Glauben an Jesus Christus bekennt (9,22; 9,34; 12,42; 16,2). In 9,22 sind es ‚die Juden‘, die die Eltern des blind Geborenen fürchten, in 12,42 werden explizit ‚die Pharisäer‘ genannt, die mit einem Ausschluss aus der Synagoge drohen. Diese Stellen verdeutlichen – ebenso wie die oben bereits erwähnte Darstellung ‚der Pharisäer‘ als Führer des jüdischen Volkes und als polizeiähnliche Behörde –, dass der Text hier keinesfalls historische Gegebenheiten vor dem Jahr 70 schildert, da zu dieser Zeit Pharisäer nur eine geistige Strömung unter vielen bildeten, die nicht mit Sonderrechten ausgestattet war.¹²³⁷

Es ist allerdings umstritten, inwieweit Pharisäer „nach 70 tatsächlich die einzigen jüdischen Gegenspieler der johanneischen Gemeinde geworden sind.“¹²³⁸ Wengst führt aus, das Johannesevangelium sei eine Reaktion auf die Entscheidung der pharisäisch-rabbinischen Lehrer in Javne, die Anhänger des Glaubens an Jesus Christus aus der jüdischen Gemeinschaft auszuschließen. Ebenso ist auch Dietzfelbinger der Meinung, dass pharisäische Schriftgelehrte aus der Schule Hillels nach dem Jüdischen Krieg die Judenchristen aus der jüdischen Gemein-

¹²³³ Vgl. DIETZFELBINGER, *Johannesevangelium*, 283.

¹²³⁴ Vgl. WENGST, KLAUS: *Das Johannesevangelium*. 1. Teilband: Kapitel 1–10, Stuttgart 2000, 19. [WENGST, *Johannesevangelium* 1] Die schwierigste Stelle ist wohl 8,44, in der ‚die Juden‘ als Teufelskinder bezeichnet werden. Diese Aussage hat eine verhängnisvolle antijüdische Wirkungsgeschichte, denn sie ist sowohl in Luthers Schrift ‚Von den Juden und ihren Lügen‘ als auch in der nationalsozialistischen Propaganda aufgenommen worden (vgl. ebd., 337f.)

¹²³⁵ Vgl. ebd., 21f.

¹²³⁶ Vgl. ebd.; STEMBERGER, *Pharisäer*, 33.

¹²³⁷ Vgl. WENGST, *Johannesevangelium* 1, 23; DIETZFELBINGER, *Johannesevangelium*, 284.

¹²³⁸ STEMBERGER, *Pharisäer*, 33.

schaft ausgeschlossen haben.¹²³⁹ Stemberger hingegen hält diese Erklärungen für historisch nicht beweisbar.¹²⁴⁰

Trotz dieser historischen Unsicherheiten ist festzuhalten, dass ‚Johannes‘ mit seinem Evangelium die Mitglieder seiner Gemeinde in ihrem Glauben an Jesus als den Christus stärken wollte.¹²⁴¹ Um dieses Ziel zu erreichen, verwendet der Autor auch Polemik gegen die Mehrheit im Judentum, die diesen Glauben ablehnt. Diese Mehrheit wird bezeichnet als ‚die Juden‘, obwohl auch die Adressaten des Johannesevangeliums Juden sind, die jedoch an Jesus Christus glauben.

Besonders bemerkenswert ist die Figur des Pharisäers Nikodemus, der in der ersten großen Christusrede dieses Evangeliums auch als Mitglied des Synhedriums eingeführt wird (3,1).¹²⁴² Sein Verhalten Jesus gegenüber hebt ihn aus der Gruppe ‚der Pharisäer‘ hervor: In 3,2 erkennt er Jesus als einen Lehrer an, der von Gott gekommen ist, sucht aber das Gespräch mit ihm in der Nacht, vermutlich um sich selbst nicht bloßzustellen.¹²⁴³ Bei der einmütigen Ablehnung Jesu durch ‚die Pharisäer‘ ist es Nikodemus, der sich für ein gerechtes Vorgehen gegen Jesus nach der Tora einsetzt. Letztendlich verdeutlicht seine Teilnahme am Begräbnis Jesu in 19,39 seine Wertschätzung und sein Bekenntnis.¹²⁴⁴

Des Weiteren ist es auch im Johannesevangelium auffällig, dass Pharisäer bei der Passionserzählung nicht mehr erwähnt werden¹²⁴⁵, obwohl sie ‚Johannes‘ zufolge Mitglieder des Synhedriums sind und mehrfach Jesu Verhaftung angeordnet haben, wie oben bereits erwähnt.

8.1.2 Pharisäer in außerbiblischen Quellen

Die wichtigsten außerbiblischen Quellen zu Pharisäern sind die Schriften ‚Bellum Judaicum‘ (BJ) sowie ‚Antiquitates Judaicae‘ (AJ) des jüdisch-römischen Geschichtsschreibers Flavius Josephus.¹²⁴⁶ Hier liefert der Autor Informationen zu verschiedenen geistigen Strömungen

¹²³⁹ Vgl. DIETZELFELBINGER, Johannesevangelium, 284.

¹²⁴⁰ Vgl. WENGST, Johannesevangelium 1, 25; STEMBERGER, Pharisäer, 33f.

¹²⁴¹ Vgl. WENGST, Johannesevangelium 1, 26.

¹²⁴² Vgl. DIETZELFELBINGER, Johannesevangelium, 79; 282.

¹²⁴³ Vgl. STEMBERGER, Pharisäer, 32.

¹²⁴⁴ Vgl. DIETZELFELBINGER, Johannesevangelium, 282.

¹²⁴⁵ Vgl. ebd., 283.

¹²⁴⁶ Vgl. STEMBERGER, Pharisäer,

innerhalb des Judentums, u.a. auch zu Pharisäern.¹²⁴⁷ Als seine Hauptquelle kann wiederum Nikolaus von Damaskus gelten, der Hofgeschichtsschreiber des Herodes gewesen ist.¹²⁴⁸ Niebuhr zufolge birgt die Frage nach den ‚historischen Pharisäern‘ jedoch „ebenso große methodische Probleme wie die nach dem ‚historischen Jesus‘.“¹²⁴⁹ So fällt auf, dass Josephus ein zum Teil widersprüchliches Bild von Pharisäern vor dem Jahr 70 zeichnet. Passagen im BJ, die Historisches schildern, stellen diese Gruppierung deutlich negativ,¹²⁵⁰ in den AJ zwiespältig dar. Es ist ebenso ungeklärt, aus welchem Grund sich Josephus selbst den Pharisäern zuordnet, wenn er sie zugleich derart negativ beschreibt.¹²⁵¹ Aufgrund dessen bezweifeln Günter Stemberger und auch andere Forscher wie Steve Mason, dass Josephus tatsächlich dieser geistigen Strömung angehört hat.¹²⁵² Stemberger vermutet hinter dieser Selbstzuordnung eine pragmatische Entscheidung aus politischem Interesse.¹²⁵³

Lässt man die negativen Aussagen über Pharisäer in historischen Kontexten beiseite und betrachtet lediglich die eher allgemeine Beschreibung dieser geistigen Strömung, zeichnet Josephus ein durchaus positives Pharisäerbild.¹²⁵⁴ So ist beispielsweise die Genauigkeit in der Toraauslegung als Gütekriterium ihrer Lehre zu verstehen und nicht als lebensfeindliche Gesetzesobservanz.¹²⁵⁵ Zudem betont Josephus ihr Ansehen beim Volk und ihre Barmherzigkeit bei Sanktionen von Vergehen.¹²⁵⁶ Günter Stemberger ist jedoch der Ansicht, Josephus relativiere diese positiven Aussagen, indem er sie als eine subjektive Einschätzung („sie stehen in dem Ruf“) kennzeichnet.¹²⁵⁷ Karl-Wilhelm Niebuhr hingegen sieht diese konkrete Relativie-

¹²⁴⁷ Vgl. NIEBUHR, KARL-WILHELM: Jesus, Paulus und die Pharisäer. Beobachtungen zu ihren historischen Zusammenhängen, zum Toraverständnis und zur Anthropologie, RCaT 34 (2009), H.2, 317–346; hier: 319. [NIEBUHR, Jesus, Paulus und die Pharisäer]

¹²⁴⁸ Vgl. STEMBERGER, Pharisäer, 7; HENGEL, MARTIN / SCHWEMER, ANNA MARIA: Jesus und das Judentum, Tübingen 2007, 39. [HENGEL / SCHWEMER, Jesus und das Judentum]

¹²⁴⁹ NIEBUHR, Jesus, Paulus und die Pharisäer, 318f.

¹²⁵⁰ Vgl. STEMBERGER, Pharisäer, 20f. Es richten beispielsweise Pharisäer Diogenes hin „weil er Alexander Jan-nai geraten habe, achthundert seiner Gegner zu kreuzigen (1,97: dort werden diese jedoch nicht als Pharisäer bezeichnet!), und drängen [Salome, Anm. J.S] Alexandra zur Bestrafung weiterer Personen. ‚Da sie aus Aberglauben nachgab, vernichteten diese, wen immer sie wollten‘; viele flohen daraufhin zu Aristobul (1,113f).“ Ebd., 12.

¹²⁵¹ Vgl. STEMBERGER, Pharisäer, 10f.; NIEBUHR, Jesus, Paulus und die Pharisäer, 321.

¹²⁵² Vgl. STEMBERGER, Pharisäer, 10f; MASON, STEVE: Was Josephus a Pharisee?, in: Journal of Jewish Studies 40 (1989), 31–45.

¹²⁵³ Vgl. STEMBERGER, Pharisäer, 10f.

¹²⁵⁴ Vgl. NIEBUHR, Jesus, Paulus und die Pharisäer, 320.

¹²⁵⁵ Vgl. STEMBERGER, Pharisäer, 12.

¹²⁵⁶ Vgl. NIEBUHR, Jesus, Paulus und die Pharisäer, 320.

¹²⁵⁷ Vgl. STEMBERGER, Pharisäer, 12.

nung nicht, sondern verweist auf die verschiedenen Kontexte, in denen das dort jeweils gezeichnete Pharisäerbild unterschiedliche Funktionen erfüllt.¹²⁵⁸

Ebenso kann die Möglichkeit bestehen, dass die negativen Aussagen über Pharisäer nicht von Josephus selbst stammen, sondern aus seinen Quellen übernommen sind.¹²⁵⁹ Allerdings bleibt dann zu fragen, weshalb Josephus diese negative Darstellung unkommentiert übernommen hat, wenn er die Absicht verfolgt, ein positives oder zumindest ein möglichst sachliches Pharisäerbild zu zeichnen.

An diesen offenen Fragen verdeutlicht sich wiederum, dass die jüngere Pharisäerforschung nicht abschließend zu klären vermag, welche Intentionen mit den unterschiedlichen Darstellungen von Pharisäern bei Josephus verbunden sind.¹²⁶⁰ Insgesamt bleibt ungeklärt, in welchem Verhältnis Josephus selbst zu Pharisäern steht.¹²⁶¹

Trotz dieser ambivalenten Darstellung charakterisieren Josephus' Schriften Pharisäer mit Merkmalen, zu denen sich entsprechende Parallelen in den neutestamentlichen Texten finden lassen. Es kann demnach ein breiterer Konsens in Bezug auf folgende Charakteristika dieser geistigen Strömung festgestellt werden:¹²⁶²

1. Pharisäer erwarten eine ewige Haftstrafe für schlechte Seelen (AJ 18,14; BJ 2,163) sowie für die guten ein Wiederaufleben (AJ 18,14) bzw. ein „Hinübergehen in einen anderen Leib“¹²⁶³ (BJ 2,163). Darin findet sich die paulinische Vorstellung von Auferstehung wieder (1. Kor 15,39–55; Phil. 3,21) ebenso wie die von ‚Markus‘ (Mk 12,25) und ‚Lukas‘ (Lk 20,36).
2. Pharisäer sind als Lehrer beim jüdischen Volk angesehen (AJ 13,288; 13,298; 18,15). In den neutestamentlichen Evangelien beschreiben diesen Einfluss Mt 15,12.14 und Joh 3,1f.
3. Sie haben Schüler, mit denen sie gemeinsame Mahlzeiten einnehmen (AJ 13,289.291). Die neutestamentlichen Parallelen dazu finden sich in Lk 7,36; 11,37; 14,1 sowie auch in Mk 2,16; Mt 9,11 und Lk 15,2.

¹²⁵⁸ Vgl. NIEBUHR, Jesus, Paulus und die Pharisäer, 320.

¹²⁵⁹ Vgl. ebd..

¹²⁶⁰ Vgl. ebd., 321.

¹²⁶¹ Vgl. ebd., 321.

¹²⁶² An dieser Stelle sind nur wesentliche Punkte aufgeführt. Vgl. BERGER, Jesus als Pharisäer, 233–237.

¹²⁶³ Ebd., 236.

4. Ihre Lehre fußt auf einer Schriftauslegung mit großer Genauigkeit (BJ 1,110; 2,16) sowie der Überlieferung der Väter (AJ 13,297).¹²⁶⁴ Von dieser Genauigkeit spricht auch Paulus in Apg 26,5.¹²⁶⁵
5. Gerechtigkeit im Sinne von ‚gerechtfertigt sein‘ ist für Pharisäer ein zentrales Ziel ihres Wirkens (AJ 13,289.291). Sie wollen Gott gefallen (AJ 13,289) und Vollkommenheit erreichen (AJ 18,15). Parallelen dazu im Neuen Testament sind Mt 5,20; Lk 16,15; 18,14 und Phil 3,6.
6. Die bereits erwähnte Milde bei Strafen (AJ 13,294) bezieht sich auf Sünder, die vom rechten Weg abgekommen sind und diesen wieder neu beschreiten wollen. Die Pharisäer wissen, wie dies gelingen kann (AJ 13,290). Im Matthäusevangelium ist es Jesus, der diese Milde an den Tag legt (Mt 12,18–21; 18:21–35).

Aufgrund der soeben aufgeführten Parallelen zwischen Josephus und neutestamentlichen Texten ist davon auszugehen, dass die genannten Punkte zentrale Charakteristika des Pharisäismus vor 70 beschreiben.

Ob neben den Schriften des Flavius Josephus auch rabbinische Texte als Ergänzung des christlichen Pharisäerbildes verwendet werden können, ist fraglich. Stemberger problematisiert, dass rabbinische Texte insgesamt unhinterfragt als Zeugnisse der pharisäischen Lehre interpretiert werden, da man davon ausgeht, Rabbinen hätten nach der Zerstörung des Tempels in Jerusalem unmittelbar das pharisäische Erbe übernommen.¹²⁶⁶ Ebenso sieht Deines in dieser Auffassung eine grobe Vereinfachung der historischen Entwicklungen.¹²⁶⁷ Auch Niebuhr weist darauf hin, dass die Auswertung der Belege aus rabbinischen Quellen zu Pharisäern problematisch ist. So werden bekannte rabbinische Gelehrte, die zwischen 200 v. und

¹²⁶⁴ Vgl. ebenso STEMBERGER, Pharisäer, 79.

¹²⁶⁵ Interessanterweise formuliert die revidierte Lutherübersetzung von 1984 an dieser Stelle ‚allerstrengste‘ und nicht ‚genaueste Richtung unseres Glaubens‘. Vgl. Evangelische Kirche in Deutschland (EKD) (Hg.) Lutherbibel Taschenausgabe mit Wortkonkordanz, Stuttgart 1987, 174. In dieser Formulierung schwingt wiederum das Vorurteil mit, die pharisäische Gesetzesobservanz sei streng im negativen Sinn, also einengend und lebensfeindlich. Auf die Konflikte Jesu mit Pharisäern bezüglich ihrer Differenzen in der Torauslegung kommen im weiteren Verlauf der vorliegenden Dissertation die Kapitel 8.1.3 und 8.1.4 zu sprechen.

¹²⁶⁶ Vgl. STEMBERGER, Pharisäer, 35f.

¹²⁶⁷ Vgl. DEINES, Pharisäer, 3.

70 n. Chr. gewirkt haben, nicht als Pharisäer bezeichnet.¹²⁶⁸ Zudem meint der Begriff ‚perushin‘ nicht immer Pharisäer, sondern vor allem ‚Abweichler‘ im allgemeinen Sinn.¹²⁶⁹ Aufgrund dieser Problematik wählt Stemberger mit Bedacht für seine Analyse lediglich die rabbinischen Schriften aus, die ausdrücklich die Begriffe ‚perushin‘ und ‚tsadduqin‘ in einer Gegenüberstellung aufführen.¹²⁷⁰

Klaus Berger hingegen lässt die rabbinischen Texte vollkommen außen vor und spricht lediglich von Flavius Josephus und vom Neuen Testament als Quellen für die Merkmale pharisäischer Lehre.¹²⁷¹ Dieses Vorgehen Bergers hat seine Berechtigung, denn nach den Auswahlkriterien Stembergers ist nur eine Stelle in der Mischna relevant im Hinblick auf Pharisäer vor dem Jahr 70, nämlich Yadayim 4,6–8, und auch hier bleibt fraglich, ob diese Textstelle tatsächlich eine Auseinandersetzung zwischen Pharisäern und Sadduzäern schildert oder diese lediglich als ein Stilmittel gebraucht.¹²⁷²

Aufgrund der genannten Unsicherheiten zieht die vorliegende Arbeit ebenfalls nur Josephus und das Neue Testament als Quellen für die Darstellung von Pharisäern heran.

8.1.3 Konflikte um die Heiligung des Sabbats

Die Auseinandersetzungen Jesu vor allem mit Pharisäern über verbotene Tätigkeiten am Sabbat sind zentral für die Jesustradition.¹²⁷³

Wie die Analyse gezeigt hat, schildert das Schulbuch ‚RELi+wir‘ die unterschiedliche Sabbatauslegung auf problematische Weise, indem es Jesu Botschaft vom Judentum ab-

¹²⁶⁸ Vgl. STEMBERGER, Pharisäer, 35; NIEBUHR, Jesus, Paulus und die Pharisäer, 323f. Dagegen ist Roland Deines der Ansicht, dieses Argument sei wenig überzeugend (vgl. DEINES, Pharisäer, 538), da die Bezeichnung ‚Pharisäer‘ vor allem im Zusammenhang mit innerjüdischen Rechtfertigungen als Selbst- oder Fremdbezeichnung verwendet wird (vgl. ebd., 540). In einer gruppeninternen Diskussion macht also die Verwendung dieses Begriffs keinen Sinn (vgl. ebd., 541). Als ‚Pharisäer‘ kennzeichnet man sich selbst oder andere dann, wenn die betreffende Person die Tora-Tradition als maßgebend anerkennt (vgl. ebd., 542).

¹²⁶⁹ Vgl. NIEBUHR, Jesus, Paulus und die Pharisäer, 324. Stemberger legt diesen Sachverhalt ausführlich dar (vgl. STEMBERGER, Pharisäer, 36–41). Deines hingegen sieht in diesen Stellen einen wichtigen Beleg für die Verbindung zwischen dem Pharisäismus vor und dem Rabbinismus nach 70 (vgl. DEINES, Pharisäer, 539).

¹²⁷⁰ Vgl. STEMBERGER, Pharisäer, 36.

¹²⁷¹ Vgl. BERGER, Jesus als Pharisäer, 233.

¹²⁷² Vgl. STEMBERGER, Pharisäer, 41.

¹²⁷³ Vgl. ebd., 64f. Dennoch thematisieren die meisten der untersuchten Lehrpläne und Schulbücher der vorliegenden Studie dies nicht, sondern rücken Jesu Zuwendung zu Sündern als zentralen Unterschied zwischen Jesus und Pharisäern in den Vordergrund. Man kann hier nur mutmaßen, dass dieser Befund eine Reaktion auf die Probleme darstellt, die dieses Thema im christlichen Religionsunterricht mit sich bringt. Vielleicht tritt Jesu Zuwendung zu Sündern auch deshalb in den Vordergrund, weil dieser Unterrichtsgegenstand für Schülerinnen und Schüler leichter zugänglich zu sein scheint. Darauf kommt Kapitel 8.1.4 näher zu sprechen.

grenzt.¹²⁷⁴ Das Schulbuch verlegt also die Trennung zwischen Judentum und Christentum anachronistisch in die Wirkungszeit Jesu, wie es auch im Johannesevangelium in starkem Maß geschieht. An dieser Textstelle spiegelt sich die verbreitete Auffassung wider, dass „jedoch Jesus selbst und nicht erst die Gemeinden mit den *jüdischen* [Hervorhebung: J.S.] Sabbatvorschriften in Konflikt geraten ist“ und dies „zu den sichersten Zügen der Jesusüberlieferung“¹²⁷⁵ gehöre.

Dieser Position stimmt auch Stemberger zu, fragt aber zugleich, inwieweit die Auffassungen bezüglich der Sabbatauslegung, mit denen Jesus in Konflikt geraten ist, als spezifisch pharisäisch gelten können.¹²⁷⁶ Allerdings löst diese Perspektive m. E. das Problem im Hinblick auf eine angemessene christlich-jüdische Verhältnisbestimmung nicht ausreichend, da Stemberger auf diese Weise die Abgrenzung Jesu vom Judentum seiner Zeit nicht aufhebt. Jesu Judesein ist aber uneingeschränkt¹²⁷⁷ auch in den Streitgesprächen zu bedenken, insbesondere, da die Darstellungen im Neuen Testament die Unterschiede zwischen Jesu Auslegung und seinen Kritikern polemisch hervorkehren.¹²⁷⁸

Bezüglich des Verhältnisses von Jesus und dem Sabbatgebot definiert Andrea Mayer-Haas vier Argumentationsgrundmuster, die in der Fachliteratur zu diesem Thema zu finden sind:

- „ (I) Jesus hat den Sabbat ganz aufgehoben.
- (II) Jesus befreit von rigoroser Sabbatobservanz.
- (III) Jesus brachte den ursprünglichen Sinn des Sabbats wieder ans Licht.
- (IV) Jesus hat niemals den Sabbat verletzt, sich aber an seiner Auslegung beteiligt.“¹²⁷⁹

Hinsichtlich des ersten Argumentationsmusters hält die Autorin fest, dass dieses auf einem falschen Verständnis der jüdischen Sabbatobservanz gründet: Das Judentum zur Zeit Jesu sei

¹²⁷⁴ Vgl. RELI+wir, 289.

¹²⁷⁵ MAYER-HAAS, ANDREA J.: „Geschenk aus Gottes Schatzkammer“ (bSchab 10b). Jesus und der Sabbat im Spiegel der neutestamentlichen Schriften, Münster 2003, 14. [MAYER-HAAS, Jesus und der Sabbat] Dieses Zitat stammt ursprünglich von Eduard Lohse. Vgl. dazu auch STEMBERGER, Pharisäer, 64f.

¹²⁷⁶ Vgl. STEMBERGER, Pharisäer, 64f. Das Verbot des Ährenabreißens am Sabbat ist zumindest keine allein pharisäische Auffassung. Vgl. ebd., 65.

¹²⁷⁷ Unangemessen ist in diesem Zusammenhang ebenso die Ansicht von Horst Georg Pöhlmann, Jesus sei *auch* ein Jude gewesen. Er schreibt: „Er [Jesus, Anm. J.S.] geht durch das was er ist und tut weit über das Judentum hinaus, so sehr er von ihm ausgeht. Er ist – um mit Paulus zu reden – ‚Vollendung und Ende des Gesetzes‘ (Röm 10,4). Er war der letzte Jude und der erste Christ zugleich“ (zit. n. MAYER-HAAS, Jesus und der Sabbat, 17). Ob Jesus Pharisäer war, kann historisch nicht eindeutig beantwortet werden (vgl. NIEBUHR, Jesus, Paulus und die Pharisäer, 323). Von einer geistigen Nähe kann dennoch ausgegangen werden, da diese die häufig anzutreffende neutestamentliche Polemik gegen Pharisäer erklärt (vgl. Anm. 1112).

¹²⁷⁸ Vgl. STEMBERGER, Pharisäer, 64.

¹²⁷⁹ MAYER-HAAS, Jesus und der Sabbat, 16.

geprägt von „Gesetzesgerechtigkeit und Buchstabenfrömmigkeit“¹²⁸⁰, so eine oftmals anzutreffende Auffassung. Damit gelingt es ganz einfach, die Einzigartigkeit des Jesus von Nazareth in seiner Zeit durch seine Andersartigkeit zu definieren.¹²⁸¹ Die jüdische Auslegung des Sabbatgebotes sowie Jesu Judesein wird in diesem Ansatz als überwunden betrachtet.

Auch beim zweiten Argumentationsmuster dient die jüdische Auffassung des Sabbatgebotes im oben bereits genannten Sinn als Negativfolie für Jesu Botschaft, auch wenn es zumindest formal nicht aufgehoben wird.

Grundsätzlich positiv hingegen deutet das dritte Argumentationsmuster das Sabbatgebot als Geschenk Gottes, dessen ‚eigentliche‘ Bedeutung jedoch verschüttet ist und durch Jesus wieder ans Licht gebracht wird. Auch hier ist jedoch das Differenzkriterium zwischen Jesus und dem Sabbatgebot maßgebend.

Letztendlich bringt auch das vierte Argumentationsmuster Probleme mit sich, da hier die neutestamentliche Überlieferung als gesicherte historische Quelle verstanden wird. Eine solche Argumentation gründet sich jedoch auf reinen Spekulationen.¹²⁸² Daher ist es Andrea Mayer-Haas zufolge notwendig, „die Pragmatik der neutestamentlichen Textzeugen nicht zu vernachlässigen“¹²⁸³.

Aufgrund der genannten Probleme verfolgt Andrea Mayer-Haas mit ihrer Dissertation das Ziel, einen

„Entwurf eines möglichst plausiblen Gesamtbilds von Jesu Umgang mit dem jüdischen Sabbatgebot, das die Fragwürdigkeit der traditionellen antithetischen Relationsbestimmungen vermeidet, die durch die Anwendung des klassischen ‚Differenzkriteriums‘ samt seiner unhistorischen, fragwürdigen geschichtsphilosophischen und dogmatischen Voraussetzungen entstehen.“¹²⁸⁴

Dabei berücksichtigt die Autorin den Sitz im Leben der betreffenden Texte ebenso wie die Intentionen der Verfasser.¹²⁸⁵ Im Zentrum dieser Untersuchung stehen die Sabbatkonfliktzählungen der vier Evangelien, die sie in erster Linie aufgrund ihres Interesses an der Verfas-

¹²⁸⁰ MAYER-HAAS, Jesus und der Sabbat, 17. Mit diesen Begriffen werden insbesondere Pharisäer als die Hauptkritiker Jesu in Verbindung gebracht. E.P. Sanders hat daher zur Korrektur dieses negativen Pharisäerbildes den Oberbegriff ‚covenantal nomism‘ (‚Bundesnomismus‘) für die Epoche 200 v. Chr. bis 200 n. Chr. vorgeschlagen, zu dem seiner Meinung nach auch Pharisäer gehören (vgl. DEINES, Pharisäer, 9). Damit hat er eine wichtige Schneise für die sogenannte ‚New Perspective on Paul‘ geschlagen.

¹²⁸¹ Vgl. ebd., 17.

¹²⁸² Vgl. ebd., 22f.

¹²⁸³ Ebd., 23.

¹²⁸⁴ Ebd., 29.

¹²⁸⁵ Vgl. ebd., 29.

serintention synchron analysiert, um daran eine diachrone Betrachtung anzuschließen.¹²⁸⁶ Zuletzt untersucht sie die Frage nach dem historischen Jesus auf der Grundlage einer Kontext- und Wirkungsplausibilität, um somit die Gefahr eines Differenzkriteriums nach Ernst Käsemann zu umgehen, das antijüdische Tendenzen in der Jesusforschung beflügelt hat.¹²⁸⁷

Mayer-Haas zufolge deutet die Quellenlage darauf hin, dass zu Lebzeiten Jesu keine allgemein jüdische Sabbathalacha existiert hat. Stattdessen variierte der Umgang mit der Heiligung des Sabbats je nach religiöser Gruppierung und Bevölkerungsschicht. In der palästinischen Landbevölkerung, aus der auch Jesus sowie seine Jüngerinnen und Jünger stammen, gestaltete sich die Auslegung sehr pragmatisch an den Bedürfnissen der Bauern und Handwerker.¹²⁸⁸

Damit schließt sie sich dem Paradigmenwechsel in der Forschung zum antiken Judentum an, wonach Pharisäer nicht mehr als die bestimmende geistige Strömung des Judentums zur Zeit Jesu gelten.¹²⁸⁹ Vielmehr ist mit einer Vielzahl von ‚Judaisms‘ zu rechnen,¹²⁹⁰ sodass undifferenzierte Verallgemeinerungen hinsichtlich des Judentums zur Wirkungszeit Jesu nicht sachgemäß sind.

Eine Korrektur ist auch in Bezug auf die angeblich strikte pharisäische Auslegung des Sabbatgebotes vonnöten. Stemberger zufolge bleibt fraglich, inwieweit die biblisch geschilderte strikte Auffassung von der Sabbatheiligung tatsächlich spezifisch pharisäisch war.¹²⁹¹ Historische Aussagen zur pharisäischen Auslegung des Sabbatgebotes sind aufgrund der mangelnden Quellen allerdings mit Problemen behaftet, da außerbiblisch lediglich Hinweise in rabbinischen Texten vorhanden sind.

Wie bereits erwähnt bleibt hier jedoch offen, inwieweit zwischen dem Pharisäismus vor 70 und dem frühen Rabbinismus nach der Tempelzerstörung in Jerusalem ein Kontinuum besteht, sodass von den rabbinischen Aussagen zur Sabbatheiligung nicht automatisch auf eine pharisäische Sabbathalacha geschlossen werden kann.¹²⁹² Historisch zuverlässige Aussagen

¹²⁸⁶ Vgl. ebd., 30.

¹²⁸⁷ Vgl. ebd., 31; 647. Diesem Kriterium zufolge werden dem historischen Jesus nur die Aussagen zugeschrieben, die sowohl der jüdischen Tradition als auch dem Interesse der urchristlichen Überlieferung widersprechen. Jesus hebt sich folglich bei diesem Ansatz antithetisch von seiner jüdischen Sozialisation ab.

¹²⁸⁸ Vgl. ebd., 57.

¹²⁸⁹ Vgl. DEINES, Pharisäer, 9.

¹²⁹⁰ Vgl. ebd.

¹²⁹¹ Vgl. STEMBERGER, 65.

¹²⁹² Vgl. MAYER-HAAS, Jesus und der Sabbat, 64.

zur pharisäischen Sabbatheiligung können folglich nicht getroffen werden.¹²⁹³ Eine Nähe zur pharisäischen Sabbathalacha lässt jedoch eine in der rabbinischen Literatur überlieferten Diskussion zwischen Hillel und Schammai vermuten, die eine Erleichterung hinsichtlich der verbotenen Tätigkeiten am Sabbat einräumen.¹²⁹⁴ Diese Auffassung steht der rigorosesten Sabbathalacha entgegen, die sich in dem sogenannten ‚Jubiläenbuch‘ findet, das gegen innerjüdische Reformbewegungen zwischen 170 und 150 v. Chr. verfasst worden ist. Hierin sind Totalverbote formuliert, die keinerlei Ausnahmen zulassen. An ihr orientiert sich die ebenso strenge Sabbathalacha der Gemeinde in Qumran.¹²⁹⁵ Auch die Sadduzäer verfolgen eine eher rigorose Sabbatheiligung. Eine besonders strenge pharisäische Auslegung des Sabbatgebotes kann hingegen nicht nachgewiesen werden.

Aufgrund dessen ist auch bezüglich der Differenzen in der Sabbatobservanz zwischen Jesus und seinen Gegnern, die die neutestamentlichen Evangelien¹²⁹⁶ schildern, nicht nach historischen Tatsachen, sondern in erster Linie nach der Verfasserintention zu fragen, die hinter einer derartigen Darstellung steht. In allen vier Evangelien bildet die Frage nach der Sabbatobservanz von Heidenchristen die Grundlage für die Sabbatkonflikterzählungen. Die Heidenmission führte nämlich zu einem liberaleren Umgang mit der jüdischen Sabbatpraxis.¹²⁹⁷

Wie oben bereits erwähnt, waren die Adressaten des Markusevangeliums Heidenchristen, die jedoch grundsätzlich das Sabbatgebot als jüdisches Erbe anerkennen.¹²⁹⁸ In der Gemeinde ist die Diskussion um eine angemessene Form der Sabbatauslegung bereits verebbt und eine liberale Form der jüdischen Sabbathalacha in die Praxis übergegangen.¹²⁹⁹ Markus verfolgt mit seinem Evangelium die Legitimation dieser Sabbatpraxis durch die Vollmacht Jesu Christi.¹³⁰⁰ Darin besteht, wie oben bereits erwähnt, das Neue der christlichen Botschaft und eben

¹²⁹³ Mayer-Haas zufolge ist es wahrscheinlich, dass Pharisäer aufgrund ihres Bemühens um kultische Reinheit auch ihre Sabbatobservanz mit ritueller Reinheit verbunden haben, Belege sind für diese Annahme jedoch nicht vorhanden (vgl. ebd., 68).

¹²⁹⁴ Vgl. ebd., 67.

¹²⁹⁵ Vgl. ebd..

¹²⁹⁶ In den paulinischen und deuteropaulinischen Schriften sind diese Konflikte nicht erwähnt (vgl. MAYER-HAAS, Jesus und der Sabbat, 83).

¹²⁹⁷ Vgl. ebd., 668.

¹²⁹⁸ Vgl. ebd., 663.

¹²⁹⁹ Vgl. ebd..

¹³⁰⁰ Vgl. ebd..

nicht in Jesu Auffassung vom Sabbatgebot, die das Wohl des Menschen in das Zentrum rückt, denn diese Interpretation vertritt die Mehrheit der jüdischen Überlieferung.¹³⁰¹

Eine hohe Wertschätzung der jüdischen Sabbathalacha kommt auch im Lukasevangelium zum Tragen. An diesem Punkt knüpft der Verfasser an ‚Markus‘ als seine Vorlage an, erweitert diese jedoch und korrigiert sie, sodass bei ‚Lukas‘ darüber hinaus eine christliche Sabbatauffassung deutlich wird.¹³⁰² Jesu Heilungen am Sabbat versteht der Verfasser dieses Evangeliums als Erfüllung von Gottes eschatologischem Heilswirken, daher erhält Jesus durch Gott selbst die Legitimation am Sabbat zu heilen.¹³⁰³ Das Sabbatgebot selbst bleibt auch für Christusgläubige weiterhin relevant, jedoch wird zwischen juden- und heidenchristlicher Sabbatpraxis unterschieden. Es ist für den Verfasser selbstverständlich, dass Judenchristen gemäß der Tora den Sabbat halten, während Heidenchristen nicht an diese Gebote gebunden sind.¹³⁰⁴ Die Feier gemeinsamer Wortgottesdienste am Sabbat ist dadurch aber nicht beeinflusst und spielt bei den Adressaten dieses Evangeliums vermutlich eine zentrale Rolle.¹³⁰⁵

Das judenchristlich geprägte Matthäusevangelium verfolgt wiederum eine eigene Sabbattheologie, denn hier ist die Tora insgesamt – also folglich auch das Sabbatgebot – im Gegensatz zur Auffassung des ‚Lukas‘ sowohl für Juden- als auch für Heidenchristen verbindlich. Dabei wendet sich der Verfasser jedoch sowohl gegen christlichen Antinomismus als auch gegen eine rigorose Auslegung des Sabbatgebotes, die den Prinzipien Recht, Erbarmen und Treue zuwiderlaufen.¹³⁰⁶

Eine deutliche Distanz von Christusgläubigen zur Sabbatobservanz ist erst im Johannesevangelium festzustellen, die in der Erfahrung der ‚johanneischen‘ Gemeinde gründet, aus der Synagogengemeinschaft ausgeschlossen worden zu sein.¹³⁰⁷ Der Vorwurf, Jesus würde gegen das Sabbatgebot verstoßen, ist nach Auffassung des Verfassers ein Beleg für den Unglauben seiner Gegner, die Gottes Heilswirken in Jesu Heilungen am Sabbat nicht anerkennen.¹³⁰⁸

¹³⁰¹ Vgl. ebd., 671.

¹³⁰² Vgl. ebd., 663.

¹³⁰³ Vgl. ebd..

¹³⁰⁴ Vgl. ebd., 664.

¹³⁰⁵ Vgl. ebd..

¹³⁰⁶ Vgl. ebd., 665.

¹³⁰⁷ Vgl. ebd..

¹³⁰⁸ Vgl. ebd., 666.

Diese Distanz schreitet im 2. Jahrhundert n. Chr. weiter fort und formt sich als Teil des christlichen Identitätsfindungsprozesses bis zu einer abgrenzenden Polemik weiter aus.¹³⁰⁹ Allerdings darf in diesem Zusammenhang nicht übersehen werden, dass der Sabbat unter Christinnen und Christen dieser Zeit nicht vollkommen an Bedeutung verloren hat, sondern von judenchristlich geprägten Gemeindegliedern weiterhin eingehalten wurde.¹³¹⁰ In den Gemeinden, in denen die Sabbatobservanz aufgegeben wurde, fand eine Uminterpretation des Sabbatgebotes statt, indem jüdische Sabbateschatologie mit christlicher Eschatologie verknüpft wurde.¹³¹¹ Es hatte somit keine Auswirkung mehr auf den praktischen Lebensvollzug in Form von körperlicher Ruhe, sondern gewann an eschatologischer Bedeutung. Dennoch behielt das Sabbatgebot offenbar seine Attraktivität auch unter Heidenchristen bei. Inwieweit auch sie die Sabbatheiligung praktizierten, bleibt aufgrund der Quellenlage allerdings fraglich.¹³¹²

Im Laufe des zweiten Jahrhunderts begann sich dann der christliche Sonntag als ‚Herrentag‘ auch in Abgrenzung zum Sabbat durchzusetzen. Bis zu seiner offiziellen Einführung durch Kaiser Konstantin im Jahr 321 stand dieser jedoch nicht in Konkurrenz zum Sabbat als Ruhetag und kann auch theologisch nicht als Ersatz des jüdischen Sabbats gelten.¹³¹³

8.1.4 Jesu Zuwendung zu Sündern

In der Perikope vom Mahl Jesu mit dem Zöllner Levi (Mk 2,13–17), die nach dieser Grundlage in der Schulbuchreihe ‚Wegzeichen Religion‘ nacherzählt wird, verdeutlichen sich die unterschiedlichen Ansätze zur Erneuerung des Gottesvolkes Israel in Jesu Botschaft und der pharisäischen Lehre.¹³¹⁴ Jesus verkündigt prophetisch die Sammlung der Sünder, damit in der Endzeit Israel wieder hergestellt werden kann.¹³¹⁵ Pharisäer hingegen verfolgen diese Wiederherstellung durch die Heiligung Israels, indem die Weisungen der Tora auch im Alltag möglichst vieler Menschen umgesetzt werden sollen.¹³¹⁶ Um diese Heiligung Israels nicht zu gefährden, waren sie um eine sorgfältige Unterscheidung zwischen Sündern und Gerechten

¹³⁰⁹ Vgl. ebd., 626.

¹³¹⁰ Vgl. ebd., 635.

¹³¹¹ Vgl. ebd., 626f.

¹³¹² Vgl. ebd., 635.

¹³¹³ Vgl. ebd., 644.

¹³¹⁴ Vgl. DSCHULNIGG, Markusevangelium, 99.

¹³¹⁵ Vgl. ebd..

¹³¹⁶ Vgl. ebd..

bemüht.¹³¹⁷ Es kommt dann zu Konflikten zwischen diesen beiden Ansätzen, wenn nicht das gemeinsame Ziel der Erneuerung Israels in den Mittelpunkt rückt, sondern der Fokus auf den Ausschluss bestimmter Personen gelegt wird.¹³¹⁸

Eine derartige Akzentuierung herrscht in dem Untersuchungsmaterial dieser Studie vor. Wie die Analyse gezeigt hat, benennt lediglich die Schulbuchreihe ‚Religion entdecken–verstehen–gestalten‘ Jesu geistige Nähe zu Pharisäern im Zusammenhang mit seiner Botschaft.

Zudem beschreibt beispielsweise ein Handbuch zum Markusevangelium für Theologen und Religionspädagogen die Unterschiede zwischen Jesu Botschaft und der pharisäischen Lehre im Hinblick auf Jesu Zuwendung zu Sündern deutlich voreingenommen. Dort heißt es:

„Jesus fasste Umfang und Tiefe der den Menschen suchenden Zuneigung Gottes anders auf, als es die Pharisäer und Sadduzäer wagten. Schlossen z. B. die Pharisäer Viele von der Gnade Jahwes aus, wusste Jesus von der umfassenden Liebe Gottes, auch und gerade zu Sündern, Kunde zu bringen.“¹³¹⁹

Hier liegt der Fokus nicht nur auf den Differenzen zwischen Jesus und Pharisäern, sondern die pharisäische Lehre ist offenbar missverstanden worden oder bewusst falsch akzentuiert, um Jesu Botschaft in ein besonders helles Licht zu rücken. Es geht Pharisäern bei ihrer Unterscheidung zwischen Sündern und Gerechten nämlich nicht darum, möglichst viele Israeliten von der Gnade Gottes auszuschließen. Vielmehr sind sie in besonderem Maß daran interessiert, dass möglichst viele aus dem Volk Gottes die Weisungen der Tora befolgen, um im Bund mit Gott zu bleiben, der ihnen durch seine Gnade zuteil wurde.

8.1.5 Das Toraverständnis des ehemaligen Pharisäers Paulus

In den oben analysierten Lehrplänen und Schulbüchern hat sich das Toraverständnis des ehemaligen Pharisäers Paulus als besonderes Problemfeld erwiesen, denn hier kommt es am häufigsten zu antithetischen Wertungsmustern zwischen Judentum und Christentum. Die betreffenden Textstellen des untersuchten Materials spiegeln die Problematik wider, dass

¹³¹⁷ Ebd., 98.

¹³¹⁸ Vgl. ebd., 99.

¹³¹⁹ REUBER, Handbuch, 44.

Christinnen und Christen, die ihre eigene Identität durch die Herabsetzung des jüdischen Glaubens profilieren, sich in erster Linie paulinischer Aussagen bedienen.¹³²⁰

Unbestreitbar lassen sich bei Paulus zahlreiche Aussagen finden, die sich gegen das Judentum zu richten scheinen und die eine antijüdische Wirkungsgeschichte haben, wie beispielsweise 1 Thess 2,14–16.¹³²¹ Diese Verse bezeichnet Schaller als „Generalabrechnung mit dem Judentum schlechthin“¹³²², die wie ein „Initiationstext des christlichen Antisemitismus“¹³²³ wirken. Ähnlich problematisch gestaltet sich auch Gal 4,21–31, da hier das Motiv der Enterbung des Judentums, das in späterer christlicher Ekklesiologie grundlegend war, im Ansatz das erste Mal auftaucht.¹³²⁴

In Phil 3,1–8 kommt Paulus auf seine eigene Herkunft als Pharisäer zu sprechen, die ihn zunächst mit Stolz zu erfüllen scheint. Im Anschluss daran jedoch äußert er sich in Gossensprache über seine Herkunft, da er zu der Erkenntnis gekommen sei, Gottes Gerechtigkeit erlange man nicht durch die Erfüllung des Gesetzes sondern allein durch den Glauben an Jesus Christus.¹³²⁵ Er erkläre damit die Toraobservanz als ‚Heilsweg‘ für beendet, so eine weit verbreitete Interpretation dieses zentralen Themas paulinischer Theologie, wie sie auch in dem untersuchten Material der oben aufgeführten Analyse zu finden ist.¹³²⁶

Diese Sichtweise ist in der Reformation begründet: So übersetzt Martin Luther in Röm 10,4 das griechische Wort τέλος als das ‚Ende‘ des Gesetzes, obwohl es auch ‚Ziel‘ bzw. ‚Erfüllung‘ bedeuten kann.¹³²⁷ Ebenso schließen sich Philipp Melancthon und Johannes Calvin dieser Position an.¹³²⁸ Diese Übersetzung bestimmt fortan die reformatorische Rechtfertigungslehre von der Gerechtigkeit als Heilshandeln Gottes an denen, die an Jesus Christus glauben, während die Werke des Gesetzes, die das Judentum und auch Paulus als

¹³²⁰ Es gilt zu bedenken, dass derselbe Paulus, dessen Formulierungen zum Teil eine unrühmlich antijüdische Wirkungsgeschichte haben, ebenso für die Neuorientierung bezüglich des christlich-jüdischen Verhältnisses nach der Schoah Pate gestanden hat. Seine Aussagen in Röm 9–11 gelten als Schlüsseltext für eine angemessene christlich-jüdische Verhältnisbestimmung, wie bereits erwähnt wurde (vgl. SCHALLER, BERNDT: Die Rolle des Paulus im Verhältnis zwischen Christen und Juden, in: Wilk, Florian / Wagner J. Ross (Hg.) Between Gospel and Election. Explorations in the Interpretation of Romans 9–11, Tübingen 2010, 1–36; hier: 8f [SCHALLER, Rolle des Paulus]).

¹³²¹ Vgl. SCHALLER, Rolle des Paulus, 3.

¹³²² Ebd., 4.

¹³²³ Ebd., 5.

¹³²⁴ Vgl. ebd., 6.

¹³²⁵ Vgl. ebd., 7.

¹³²⁶ Vgl. beispielsweise Lehrplan HS, 200.

¹³²⁷ Vgl. LOHSE, Ende des Gesetzes, 18f.

¹³²⁸ Vgl. ebd., 19.

ehemaliger Pharisäer praktizieren, nicht zur Rechtfertigung führen. Dieser Auffassung des Römerbriefes stimmen auch katholische Exegeten zu.¹³²⁹

Vor allem im angelsächsischen Raum kommt Ende der 1970er-Jahre Kritik an dieser Interpretation paulinischer Theologie auf. Dabei handelt es sich um die Forschungsrichtung der sogenannten ‘New Perspective on Paul’, die James D. G. Dunn auf der grundlegenden Erkenntnis von Ed P. Sanders theoretisch entfaltet hat.¹³³⁰ Dunn schreibt dazu:

“We have all in greater or less degree been guilty of modernizing Paul. But now Sanders has given us an unrivalled opportunity to look at Paul afresh, to shift our perspective back from the 16th century to the first century, to do what all true exegetes want to do – that is, to see Paul properly within his own context, to hear Paul in terms of his own time, to let Paul be himself.”¹³³¹

Sanders Verdienst sei es demnach, die reformatorische Brille von der Paulusexegese zu entfernen und ihn in den Kontext seines zeitgenössischen Judentums zu rücken.

Grundlegend für Dunns theoretische Ausformulierung der ‘New Perspective’ war zudem die Annahme, dass für Paulus Gottes Gerechtigkeit allein aus Glauben eine andere Bedeutung hat als für Luther, da er zu dieser Erkenntnis unter anderen Voraussetzungen gelangt ist.¹³³² Es musste eine theologische Neuorientierung stattfinden angesichts der Heidenmission, die er damit begründet.¹³³³ Luther hingegen betrachtet die paulinischen Aussagen mit einer Brille, die geprägt ist von „zutiefst schmerzenden Gewissensqualen“¹³³⁴ im Hinblick auf das Halten der Gebote Gottes.

Die genannten Vorarbeiten von Stendahl und Sanders entwickelt Dunn weiter und unterfüttert sie mit sorgfältiger Exegese. Er stellt nachdrücklich heraus, dass Paulus seine Gegenüberstellung von ‘Gesetz’ und Glauben lediglich darauf bezieht, wie Judenchristen mit ihren so-

¹³²⁹ Vgl. ebd., 20.

¹³³⁰ Vgl. dazu: DUNN, JAMES D. G.: *The New Perspective on Paul* (1983), in: Ders.: *The New Perspective on Paul. Collected Essays*, 89–110, Tübingen 2005 [DUNN, *New Perspective*]. Erstmals Kritik äußerte Krister Stendahl an dieser lutherischen Interpretation des Paulus in STENDAHL, KRISTER: *Paul among Jews and Gentiles*, Philadelphia 1976. Diese Kritik hat umfassend Ed P. Sanders aufgenommen und damit einen wesentlichen Grundstein für Dunns theoretische Ausarbeitung geliefert. Vgl. SANDERS, ED P.: *Paul and Palestinian Judaism*, London 1977.

¹³³¹ DUNN, *New Perspective*, 93. Trotz dieses Zugeständnisses steht Dunn seinen Kollegen Stendahl und Sanders auch kritisch gegenüber (vgl. ebd. sowie DUNN, JAMES D.G.: *The Dialogue Progresses*, in: Bachmann, Michael (Hg.): *Lutherische und Neue Paulusperspektive*, Tübingen 2005, 389–430; hier: 390 [DUNN, *Dialogue*]). So kritisiert er Sanders Rekonstruktion des paulinischen Toraverständnisses, wonach Paulus mit dem Judentum vollends gebrochen haben müsste (vgl. DUNN, *New Perspective*, 108).

¹³³² Diese Position wird bereits einige Jahrzehnte in der Paulusforschung von Werner Georg Kümmel und Paul Althaus vertreten, bevor Krister Stendahl diese aufgreift (vgl. LOHSE, *Ende des Gesetzes*, 20).

¹³³³ Vgl. DUNN, *New Perspective*, 95.

¹³³⁴ LOHSE, *Ende des Gesetzes*, 20.

nannten “identity markers”¹³³⁵ gegenüber Heidenchristen umgehen. Dunn fasst das Neue der ‚New Perspective‘ folgendermaßen zusammen:

“All this confirms the earlier important thesis of Stendahl, that Paul’s doctrine of justification by faith should not be understood primarily as an exposition of the individual’s relation to God, but primarily in the context of Paul the Jew wrestling with the question of how Jews and Gentiles stand in relation to each other within the covenant purpose of God now reached his climax in Jesus Christ.”¹³³⁶

Es geht Paulus folglich nicht darum, die Toraobservanz an sich in Frage zu stellen, sondern er will betonen, warum Gott auch Heiden annimmt, ohne dass sie sich beschneiden lassen oder die Speisegebote befolgen *müssen*. Der Grund dafür ist die Gnade Gottes, der auch Israel zuteil geworden ist. Daher stellt er heraus, dass nicht durch die Werke des Gesetzes – womit allein die ‘identity markers’ gemeint sind und keine “meritorious works”¹³³⁷ – , sondern durch den Glauben an Jesus Christus die Rechtfertigung erlangt wird.¹³³⁸

Für eine angemessene christlich-jüdische Verhältnisbestimmung ist die ‚New Perspective‘ insofern bedeutsam, da sie dem Vorurteil vom Judentum als einer Religion der Werkgerechtigkeit entgegenwirkt. Die Vorstellung von der Rechtfertigung allein aus Glauben ist keine spezifisch christliche Einsicht.¹³³⁹ Denn Gott hat seinen Bund mit Israel aus Gnade geschlossen und er erhält diesen aus Gnade. Allein aus dem Glauben heraus an diesen gnädigen Gott, sind Juden gerechtfertigt, sie müssen sich diese Rechtfertigung nicht durch Werke verdienen.

Kritiker der ‚New Perspective‘ stellen infrage, ob Luthers Paulusinterpretation überhaupt richtig verstanden wurde.¹³⁴⁰ Sie reagieren damit auf die anfängliche Frontstellung, die dieser Ansatz gegenüber der lutherischen Rechtfertigungslehre eingenommen hat.

Allerdings erwächst aus der ‚New Perspective‘ kein grundsätzlich neues Bild paulinischer Theologie, denn es handelt sich dabei nicht um „eine klar definierte Position“¹³⁴¹ sondern „um

¹³³⁵ DUNN, *New Perspective*, 99. Damit sind die Kennzeichen des Bundes Gottes mit Israel gemeint. In erster Linie handelt es sich dabei um die Beschneidung, die die Auseinandersetzungen in den paulinischen Gemeinden bestimmen (vgl. Niebuhr, *Jesus, Paulus und die Pharisäer*, 336). Die Adressaten des Paulus könnten Dunn zufolge auch die Speisegebote und die Sabbatheiligung mit den ‚Werken des Gesetzes‘ verbunden haben (vgl. DUNN, *New Perspective*, 99).

¹³³⁶ DUNN, *New Perspective*, 110.

¹³³⁷ Ebd., 98.

¹³³⁸ Vgl. DUNN, *New Perspective*, 101.

¹³³⁹ Vgl. ebd., 98.

¹³⁴⁰ Vgl. beispielsweise HÄRLE, WILFRIED: Paulus und Luther. Ein kritischer Blick auf die ‚New Perspective‘, in: *ZThK* 103 (2006), 362–393; hier: 362. Dass sich hier zu diesem Thema ein systematischer Theologe äußert, zeigt, welche breiten Kreise dieser Ansatz innertheologisch zieht.

eine veränderte Gemengelage¹³⁴² von neuen, aber nicht identischen Impulsen in der Interpretation, die sich sehr stark ausdifferenzieren und mittlerweile die Literatur zu einem unübersichtlichen Berg haben anwachsen lassen.¹³⁴³ Diese Impulse sollen nicht dazu dienen, das Verständnis Luthers als ‚falsch‘ oder ‚veraltet‘ zu deklarieren, sondern die Theologie des Paulus von einem anderen Blickwinkel heraus zu betrachten und von antijüdischen Vorurteilen zu befreien. Dies versucht James D. G. Dunn als Reaktion auf die Kritik, die sich gegen diesen Ansatz richtet, ins Feld zu führen.¹³⁴⁴

¹³⁴¹ HAAKER, KLAUS: Verdienste und Grenzen der „neuen Perspektive“ der Paulus-Auslegung, in: Bachmann, Michael (Hg.): Lutherische und Neue Paulusperspektive, Tübingen 2005, 1–16; hier: 3.

¹³⁴² Ebd.

¹³⁴³ Vgl. LANDMESSER, CHRISTOF: Umstrittener Paulus. Die gegenwärtige Diskussion um die paulinische Theologie, in: ZThk 105 (2008), 387–410; hier: 391f.

¹³⁴⁴ Vgl. DUNN, Dialogue, 389f.

8.2 Jesu Verhältnis zu Pharisäern aus fachdidaktischer Perspektive

In der vorliegenden Arbeit ist zwar nicht das konkrete Unterrichtsgeschehen im Blick, jedoch eine Überarbeitung des Analyseinstrumentariums durch die Formulierung von Kategoriendefinitionen, die nicht nur sach- sondern auch schülergemäß sind. Die Elementarisierung leistet eine Auswahl und Reduktion der fachwissenschaftlichen Inhalte zu einem Unterrichtsthema und nimmt dabei zugleich die Zugänge und Erfahrungen sowie Lernmöglichkeiten und -bedürfnisse seitens der Schülerinnen und Schüler in den Blick.¹³⁴⁵ Auf diese Weise verschränkt dieser Ansatz die Sach- und Schülerperspektive miteinander, weshalb er für die Überarbeitung des Analyseinstrumentariums gewählt worden ist. Bei dem religionsdidaktischen Ansatz der Elementarisierung handelt es sich um ein Modell zur Planung von Unterricht, das in einem Tübinger Forschungsprojekt von Karl Ernst Nipkow¹³⁴⁶ in den 1970er-Jahren begründet und mit Hilfe von empirischen Studien durch Friedrich Schweitzer¹³⁴⁷ weiterentwickelt worden ist.

Die Elementarisierung eines Unterrichtsthemas erfolgt grundsätzlich nach fünf Fragerichtungen, wobei die Schwerpunktsetzung sowie die Reihenfolge der Ausführungen zu diesen Fragerichtungen nach den jeweiligen Erfordernissen variieren können. Es handelt sich dabei um folgende Punkte:

- elementare Strukturen,
- elementare Erfahrungen,
- elementare Zugänge,
- elementare Lernformen und

¹³⁴⁵ Vgl. SCHWEITZER, FRIEDRICH: Elementarisierung – ein religionsdidaktischer Ansatz: Einführende Darstellung, in: Ders.: Elementarisierung im Religionsunterricht. Erfahrungen, Perspektiven, Beispiele, Neukirchen-Vluyn ³2011, 9–30; hier: 12. [SCHWEITZER, Elementarisierung – ein religionsdidaktischer Ansatz]

¹³⁴⁶ NIPKOW, KARL ERNST: Die Frage der Elementarisierung im Religionsunterricht. (Ms.), 1976; NIPKOW, KARL ERNST: Elementarisierung biblischer Inhalte. Zum Zusammenspiel theologischer, anthropologischer und entwicklungspsychologischer Perspektiven in der Religionspädagogik, in: Baldermann, Ingo u.a.: Bibel und Elementarisierung, Frankfurt am Main 1979; NIPKOW, KARL ERNST: Elementarisierung als Kern der Unterrichtsvorbereitung, in: KatBl 111 (1986), 600–608.

¹³⁴⁷ SCHWEITZER, FRIEDRICH u.a.: Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie. Elementarisierung in der Praxis, Gütersloh 1995. [SCHWEITZER: Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie]; SCHWEITZER, FRIEDRICH u.a.: Elementarisierung im Religionsunterricht. Erfahrungen, Perspektiven, Beispiele, Neukirchen-Vluyn (2003) ³2011; SCHWEITZER, FRIEDRICH u.a.: Elementarisierung und Kompetenz. Wie Schülerinnen und Schüler von „gutem Religionsunterricht“ profitieren, Neukirchen-Vluyn 2008; SCHWEITZER, FRIEDRICH: Kindertheologie und Elementarisierung. Wie religiöses Lernen mit Kindern gelingen kann, Gütersloh 2011.

– elementare Wahrheiten.¹³⁴⁸

Diese Elementarisierungsdimensionen können nicht strikt voneinander getrennt werden, da sie sich gegenseitig befruchten und die Grenzen somit verschwimmen. So ist die Auswahl der Inhalte – also die Frage nach den elementaren Strukturen – von vornherein didaktisch bzw. pädagogisch fokussiert, da sie sich nach ihrer Relevanz für Schülerinnen und Schüler ausrichtet. Somit ist die elementare Strukturierung fachwissenschaftlicher Erkenntnisse von vornherein durch die Beziehung zwischen Sache und Schülerinnen bzw. Schülern bestimmt.¹³⁴⁹ Darin liegt der Unterschied zur Elementartheologie, die die Vereinfachung ausschließlich an der Theologie selbst ausrichtet.¹³⁵⁰

Aufgrund der fehlenden Grenzen zwischen den Fragerichtungen des Elementarisierungsansatzes, sind sie in den folgenden Ausführungen bisweilen miteinander verschränkt dargestellt. Eine Zwischenüberschrift kennzeichnet, aus welcher Perspektive Jesu Verhältnis zu Pharisäern schwerpunktmäßig betrachtet wird.

Da die Überarbeitung des Kategoriensystems nicht das konkrete Unterrichtsgeschehen im Blick hat, sondern die Inhalte von Lehrplänen und Schulbüchern, ist die Fragerichtung nach den elementaren Lernformen für das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit nicht relevant.

8.2.1 Elementare Strukturen

Eine elementare Strukturierung der Inhalte fußt zentral auf fachwissenschaftlichen Erkenntnissen.¹³⁵¹ Bezüglich des Verhältnisses zwischen Jesus und Pharisäern handelt es sich um die Erkenntnisse der neutestamentlichen Forschung und der Judaistik, die in Kapitel 8.1 dargelegt und bereits auf zentrale Problemfelder aus der Lehrplan- und Schulbuchanalyse fokussiert worden sind.

Nun stellt sich bei dieser Fragerichtung der Elementarisierung jedoch zentral das Problem, welche der oben aufgeführten Ergebnisse überhaupt in Lehrplänen und Schulbüchern aufgenommen werden sollen. Eine elementarisierende Didaktik kann in diesem Zusammenhang die

¹³⁴⁸ Vgl. SCHWEITZER, Elementarisierung – ein religionsdidaktischer Ansatz, 14.

¹³⁴⁹ Vgl. ebd., 16.

¹³⁵⁰ Vgl. ebd..

¹³⁵¹ Vgl. ebd., 17.

Uneindeutigkeiten fachwissenschaftlicher Forschung nicht einfach ausblenden.¹³⁵² Für den Umgang mit derartigen unterschiedlichen Positionen in Lehrplänen und Schulbüchern bzw. auch im konkreten Unterrichtsgeschehen gibt es grundsätzlich zwei Möglichkeiten: Zum einen kann die Vielfalt und Widersprüchlichkeit wissenschaftlicher Forschung thematisiert werden.¹³⁵³ Dies ist sicherlich für Schülerinnen und Schüler der gymnasialen Oberstufe als Vorbereitung für ein Studium sinnvoll, kann aber auch bei geeigneten Themen in anderen Schulstufen interessant sein.¹³⁵⁴ Zum anderen ist es möglich, nur die Inhalte zu vermitteln, die in der Forschung als geklärt gelten.¹³⁵⁵ Dieses Verfahren ist für alle Themen und Altersstufen bzw. Schulformen geeignet und in der Praxis verbreitet. Aus diesem Grund erfolgt die Auswahl fachwissenschaftlicher Ergebnisse in Bezug auf das unterrichtliche Thema ‚Jesu Verhältnis zu Pharisäern‘, die in Lehrplänen und Schulbüchern thematisiert werden sollen, in der vorliegenden Arbeit grundsätzlich nach der zweiten Variante. Erscheint die erste Variante bei bestimmten Themen als geeignet, wird diese Vorgehensweise gewählt.

Aus den in Kapitel 8.1 aufgeführten Ergebnissen der neutestamentlichen Bibelwissenschaft sowie der Judaistik lassen sich keine ‚unumstößlichen Fakten‘ ableiten, sodass die Ergebnisse als ‚gesichert‘ gelten, deren Argumentation m. E. am nachvollziehbarsten gestaltet ist.¹³⁵⁶

Die Auswahl der Inhalte orientiert sich grundsätzlich an dem Kern der Sache, der trotz aller Reduktion und Vereinfachung erhalten bleiben soll.¹³⁵⁷ Bezüglich des Verhältnisses Jesu zu Pharisäern gilt es, zu einer angemessenen Verhältnisbestimmung zu gelangen, um antijüdische Vorurteile zu vermeiden. Es handelt sich folglich um den Kern der Sache, d. h. die Auswahl der Inhalte zu diesem Thema orientiert sich an dem Kriterium einer angemessenen Verhältnisbestimmung. Fachwissenschaftliche Positionen, die dazu nichts beitragen, sind aus diesem Grund nicht berücksichtigt, obwohl der Verfasserin durchaus bewusst ist, dass es zu jedem möglichen Unterrichtsinhalt unterschiedliche Meinungen in Forscherkreisen gibt.

Eine *angemessene* Verhältnisbestimmung bedeutet zunächst, nicht nur die Texte als biblische Grundlage auswählen, die ein polemisches Bild von Pharisäern zeichnen, sondern auch die

¹³⁵² Vgl. ebd.

¹³⁵³ Vgl. ebd.

¹³⁵⁴ Vgl. ebd.

¹³⁵⁵ Vgl. ebd.

¹³⁵⁶ Nach diesem Kriterium ist bereits in Kapitel 8.1 eine Vorauswahl der dargestellten Forschungspositionen vorgenommen worden.

¹³⁵⁷ Vgl. SCHWEITZER, Elementarisierung, 16.

geistige Nähe zwischen Jesus und Pharisäern in den Darstellungen der Bibel selbst zu berücksichtigen.

So führt das Markusevangelium neben den Konfliktpunkten zwischen Jesu Botschaft und der pharisäischen Lehre – in Lehrplänen und Schulbüchern sind in erster Linie Jesu Zuwendung zu Sündern und die Konflikte um die Auslegung des Sabbatgebotes Thema – auch die Gemeinsamkeiten bezüglich des Hauptgebotes der Tora sowie des Auferstehungsglaubens an (12,28–34).¹³⁵⁸ Eine sachgemäße Darstellung berücksichtigt sowohl die Unterschiede als auch die Gemeinsamkeiten gleichermaßen.

Gleichfalls dürfen im Matthäusevangelium die Aussagen in 23,3a nicht einfach übergangen werden, weil sie scheinbar nicht zu der scharfen Polemik gegen Pharisäer passt, die an vielen anderen Stellen dieses Evangelium prägt.¹³⁵⁹ Jesus fordert an dieser Stelle seine Jünger auf, die pharisäische Lehre zu befolgen. Wenn ‚Matthäus‘ die Aussagen in 23,3a nicht ironisch oder konzessiv meint, so spricht dies für eine geistige Verwandtschaft zwischen Jesu Botschaft und pharisäischer Lehre. ‚Matthäus‘ steht dieser Lehre offenbar nahe, sonst hätte er Jesus diese Worte nicht in den Mund gelegt.¹³⁶⁰ Seine Adressatinnen und Adressaten gehören vermutlich ebenfalls zu den Gemeinden, die sich an die pharisäische Lehrautorität halten.¹³⁶¹

Vor diesem Hintergrund der geistigen Verwandtschaft sind auch die Antithesen der Bergpredigt zu interpretieren, die landläufig als ‚Quelle‘ für die Darstellung der grundlegenden Unterschiede zwischen Jesu Botschaft und pharisäischer Lehre bzw. des jüdischen Glaubens insgesamt gilt.¹³⁶² Beide Ansätze verfolgen das Ziel, durch Toratreue Gerechtigkeit zu erlangen. Jesus allerdings betont in besonderer Weise die Toratreue aus dem Herzen heraus, damit Taten der Liebe möglich werden.¹³⁶³ Hierin zeigt sich die einzigartige eschatologische Dimension der Auslegung Jesu, die als christliches Proprium gelten kann.

Auf gute Beziehungen zwischen Jesus und Pharisäern weist darüber hinaus im Lukasevangelium die pharisäische Gastfreundschaft hin (7,36–50; 11,37; 14,1). ‚Lukas‘ kritisiert Pharisäer nur zusammen mit Gesetzeslehrern bzw. Schriftgelehrten, allerdings sind an diesen Stellen dann ebenfalls typische Zerrbilder zu finden (16,14; 18,10–12).¹³⁶⁴ Insgesamt aber verzeich-

¹³⁵⁸ Vgl. DSCHULNIGG, Markusevangelium, 52.

¹³⁵⁹ Vgl. FIEDLER, Matthäusevangelium, 345f.

¹³⁶⁰ Vgl. ebd., 20; LUZ, Matthäusevangelium, 85.

¹³⁶¹ Vgl. FIEDLER, Matthäusevangelium, 346.

¹³⁶² Vgl. FIEDLER, Studien, 211.

¹³⁶³ Vgl. ebd., 213.

¹³⁶⁴ Vgl. STEMBERGER, Pharisäer, 29.

net der Autor des lukanischen Doppelwerkes sowohl im Lukasevangelium als auch in der Apostelgeschichte Pharisäer weitaus weniger stark als die anderen synoptischen Evangelien, sondern ist um eine differenzierte Darstellung bemüht.¹³⁶⁵ So formuliert er nicht pauschal ‚die Pharisäer‘ sondern ‚einige der Pharisäer‘ (6,2; 13,31). Um dem differenzierten Pharisäerbild des ‚Lukas‘ gerecht zu werden, sind diese Aspekte im Religionsunterricht ebenfalls zu thematisieren.

Im Johannesevangelium ist neben der starken Polemik gegen Pharisäer, die allein hier auf ‚die Juden‘ allgemein (12,42; 9,22) übertragen wird,¹³⁶⁶ der Pharisäer Nikodemus aufgrund seiner ambivalenten Haltung Jesus gegenüber interessant. Zunächst verdeckt er – vermutlich aus Angst vor anderen Pharisäern – seine Wertschätzung und Akzeptanz der Botschaft Jesu (3,2),¹³⁶⁷ nach dessen Tod setzt er dann allerdings deutliche Zeichen des Bekenntnisses zu ihm (19,39).¹³⁶⁸ An diesem Beispiel wird ersichtlich, dass unter Jesu Anhängern auch Pharisäer waren. Demnach treten Pharisäer nicht ausschließlich als Gegner Jesu auf.

Der Apostel und ehemalige Pharisäer Paulus, auf den die nachfolgenden Ausführungen noch einmal eingehen, ist eine ebensolche Persönlichkeit. Dieser Aspekt trägt gleichfalls zu einer differenzierten Verhältnisbestimmung zwischen Jesus und Pharisäern bei und sollte daher berücksichtigt sein.

Um das Pharisäerbild von polemischen Verzerrungen zu befreien, sind auch außerbiblische Quellen hinzuzuziehen. Aus der rabbinischen Literatur können nur sehr bedingt Rückschlüsse auf die pharisäische Lehre gezogen werden, da man in der Pharisäerforschung davon ausgeht, dass eine unmittelbare Kontinuität zwischen Pharisäern vor und Rabbinen nach dem Jahr 70 nicht anzunehmen ist, sondern wesentlich differenziertere Entwicklungen stattgefunden haben.¹³⁶⁹ Daher ist beispielsweise umstritten, inwieweit der Begriff ‚perushin‘, der in rabbinischen Quellen in erster Linie allgemein ‚Abweichler‘ bedeutet, die pharisäische Strömung vor dem Jahr 70 beschreibt.¹³⁷⁰

Gesicherte historische Aussagen über Pharisäer sind aufgrund der Quellenlage insgesamt nicht möglich. Sie bieten nur Anhaltspunkte für Vermutungen, da auch diese Darstellung

¹³⁶⁵ Vgl. ebd., 27.

¹³⁶⁶ Vgl. ebd., 33; DIETZELFELBINGER, Johannesevangelium, 282.

¹³⁶⁷ Vgl. STEMBERGER, Pharisäer, 38.

¹³⁶⁸ Vgl. DIETZELFELBINGER, Johannesevangelium, 282.

¹³⁶⁹ Vgl. DEINES, Pharisäer, 539; STEMBERGER, Pharisäer, 35f; NIEBUHR, Jesus, Paulus und die Pharisäer, 323f.

¹³⁷⁰ Vgl. zu den unterschiedlichen Positionen: NIEBUHR, Jesus, Paulus und die Pharisäer, 324; STEMBERGER, Pharisäer, 36–41, DEINES, Pharisäer, 539.

durch bestimmte Interessen geleitet ist. Daher erscheint es sinnvoll, nur die Quellen heranzuziehen, die auf einem möglichst breiten Konsens beruhen.

Aufgrund von deutlichen Parallelen zwischen den Schriften des jüdisch-römischen Historikers Flavius Josephus und dem Neuen Testament basieren die dort beschriebenen Merkmale pharisäischer Lehre auf einer breiteren Grundlage, sodass sie als recht wahrscheinlich gelten können, während hinsichtlich der Aussagekraft rabbinischer Quellen verstärkt Unsicherheiten bestehen. Demzufolge schließt die vorliegende Arbeit rabbinische Quellen aus und verwendet lediglich das Neue Testament sowie die relevanten Schriften des Josephus. Folgende Aspekte pharisäischer Lehre benennen diese beiden Quellen gleichermaßen:¹³⁷¹

Grundsätzlich sind Pharisäer als Lehrer beim jüdischen Volk angesehen (AJ 13,288; 13,298; 18,15; Mt 15,12.14; Joh 3,1f) und haben Schüler, mit denen sie gemeinsam essen (AJ 13,289.291); Lk, 7,36; 11,37; 14,1; 15,2; Mk 2,16; Mt 9,11).

Ihre Lehre fußt auf einer Schriftauslegung mit großer Genauigkeit und auf der Tradition der Väter (BJ 1,110; 2,16; AJ 13,297; Apg 26,5).¹³⁷² Das bedeutet, ihre Akribie in der Auslegung gilt nicht als streng im Sinne von einengend und lebensfeindlich, sondern als Qualitätsmerkmal.

Eine wichtige Parallele, die die geistige Nähe zwischen pharisäischer Lehre und christlichem Glauben verdeutlicht, besteht in der Vorstellung von der Auferstehung.¹³⁷³ Diese beschreibt nicht nur Flavius Josephus (AJ 18,14; BJ 2,163), sondern auch ‚Markus‘ (12,25), ‚Lukas‘ (20,36) und Paulus (1. Kor 15,39–55; Phil 3,21).¹³⁷⁴

Das zentrale Ziel pharisäischer Lehre liegt darin, Gerechtigkeit im Sinne von ‚gerechtfertigt sein‘ zu erlangen (AJ 13,289.291). Aus diesem Grund streben sie danach, Gott zu gefallen (AJ 13,289) und Vollkommenheit zu erreichen (AJ 18,15). Dabei lassen sie in Bezug auf Sünder, die vom rechten Weg abgekommen sind und umkehren wollen, Milde walten und unterstützen sie bei ihrer Umkehr (AJ 13,290). Im Matthäusevangelium wird diese Milde Jesus zugeschrieben (12,18–21; 18,21–35). Somit verdeutlicht sich auch hier eine geistige Verwandtschaft.

¹³⁷¹ Eine vollständige Auflistung der Parallelen findet sich in BERGER, Jesus als Pharisäer, 233–237.

¹³⁷² Vgl. STEMBERGER, Pharisäer, 79.

¹³⁷³ Vgl. BERGER, Jesus als Pharisäer, 236.

¹³⁷⁴ Vgl. ebd..

Es ist durchaus lohnenswert, die genannten Unsicherheiten der fachwissenschaftlichen Forschung in Bezug auf das Pharisäerbild in neutestamentlichen und außerbiblischen Quellen auch in Lehrplänen und Schulbüchern für den Religionsunterricht zu thematisieren, um vermeintliche historische Tatsachen zu relativieren. Die Annahme, es handle sich bei neutestamentlichen Texten um realitätsgetreue Berichte und nicht in erster Linie um Glaubenszeugnisse, kann nämlich dazu führen, dass Polemik nicht als solche erkannt wird.

In Konfliktsituationen zwischen nah verwandten Gruppen dient Polemik dazu, Überzeugungsarbeit zu leisten,¹³⁷⁵ nicht jedoch, ‚Fakten‘ zu schildern. Zur Zeit des Neuen Testaments sind die jungen christlichen Gemeinden um Abgrenzung gegenüber der nicht-christusgläubigen Mehrheit innerhalb des Judentums bemüht, damit sie eine eigene Identität herausbilden können.¹³⁷⁶ Von derartigen Konflikten sind vor allem das Matthäus- und das Johannesevangelium geprägt,¹³⁷⁷ während ‚Lukas‘ diese Auseinandersetzungen wohl nicht direkt erfahren hat, woher sich die weniger scharfe Polemik und differenzierte Darstellung von Pharisäern im lukanischen Doppelwerk erklären dürfte.¹³⁷⁸

Im Johannesevangelium verschärft sich die Polemik gegen Pharisäer sehr stark und wird auf ‚die Juden‘ allgemein übertragen, da wohl eine akute Bedrohung der Gemeinde in Form eines Ausschlusses aus der Synagogengemeinschaft besteht.¹³⁷⁹ Somit stellt sich hier besonders dringlich die Aufgabe, die Mitglieder der christlichen Gemeinde in ihrer Identität zu stärken und davon abzuhalten, sich wieder der jüdischen Mehrheit anzuschließen.¹³⁸⁰ Somit kommt es bei der Darstellung der Wirkungszeit Jesu zu anachronistischen Zerrbildern, aus denen kein sachgemäßes Bild von Pharisäern abgeleitet werden kann. Eine Reflexion über diese Polemik trägt ebenfalls zu einer angemessenen Verhältnisbestimmung bei.

Als historische Tatsachenberichte erscheinen in Lehrplänen und Schulbüchern zudem oftmals die Passionsdarstellungen der neutestamentlichen Evangelien. Trotz aller Widersprüche in den neutestamentlichen Darstellungen und den damit verbundenen Unsicherheiten, wie Jesu Prozess und Hinrichtung im Einzelnen abgelaufen ist, fällt dennoch auf, dass keine Passionserzählung in diesem Zusammenhang Pharisäer als Beteiligte benennt. Ein Kausalzusammenhang zwischen pharisäischer Kritik an der Botschaft Jesu und seiner Hinrichtung kann auf

¹³⁷⁵ Vgl. FIEDLER, Matthäusevangelium, 343.

¹³⁷⁶ Vgl. STEMBERGER, Pharisäer, 39.

¹³⁷⁷ Vgl. ebd., 31.

¹³⁷⁸ Vgl. ebd., 31.

¹³⁷⁹ Vgl. WENGST, Johannesevangelium, 21f.

¹³⁸⁰ Vgl. ebd.

Grundlage der neutestamentlichen Evangelien demnach nicht hergestellt werden. Dies sollte in Lehrplänen und Schulbüchern deutlich herausgestellt sein, um zu verhindern, dass implizit ein derartiger Zusammenhang konstruiert wird und es somit zu einer angemessenen Darstellung kommt. Zudem lassen sich antijüdische Vorurteile vermeiden, indem die soteriologische Dimension des Kreuzestodes Jesu in den Vordergrund rückt, nämlich als Verwirklichung des Heilswillens Gottes.

Bei der Sabbatheiligung und Jesu Zuwendung zu Sündern handelt es sich um zentrale Konfliktpunkte zwischen Jesus und Pharisäern, die auch in Lehrplänen und Schulbüchern für den Religionsunterricht thematisiert sind.

Die verbreitete christliche Deutung, Jesus habe von rigoroser Sabbatobservanz befreit bzw. dessen ursprünglichen Sinn wieder zu Tage gebracht, gründet maßgeblich auf einem falschen Verständnis jüdischer Sabbatauslegung. Das Judentum gilt in dieser Perspektive als Religion der Gesetzesgerechtigkeit und Buchstabenfrömmigkeit. Stellvertretend für ‚die Juden‘ tauchen ‚die Pharisäer‘ als Gegner Jesu auf, denen eine rigorose Sabbatobservanz nachgesagt wird. Jesu Auslegung des Sabbatgebotes wird dann von dieser Negativfolie antithetisch abgehoben und seine Einzigartigkeit ausschließlich durch Andersartigkeit definiert.

Die Ansicht, Jesus habe den Sabbat nie gebrochen, aber einen wesentlichen Beitrag zu dessen Auslegung geleistet, hängt wiederum von der trügerischen Grundannahme ab, neutestamentliche Überlieferungen könnten als historische Quellen dienen. Auch diese Betrachtungsweise ist demnach zu korrigieren.

Zur Zeit Jesu gab es keine einheitliche Sabbathalacha, wie Andrea Mayer-Haas zufolge die Quellenlage schließen lässt. Diese Annahme stimmt mit dem Paradigmenwechsel in der Pharisäerforschung überein, die besagt, dass Pharisäer nicht als bestimmende geistige Strömung in der Wirkungszeit Jesu gelten können, sondern dass sehr viele verschiedene Richtungen innerhalb des Judentums existierten. Dementsprechend waren auch Differenzen in der Auslegung des Sabbatgebotes nicht ungewöhnlich. Daher ist es wichtig zu betonen, dass Jesus sich nicht von ‚der jüdischen‘ Sabbatauslegung distanziert hat, sondern von einer bestimmten Richtung innerhalb des Judentums.

An dieser Stelle ist jedoch wiederum davor zu warnen, die Darstellungen der Evangelien nicht ohne Weiteres als historischen Tatsachen zu bewerten, denn die Verfasser der Evangelien verfolgen mit ihrer Darstellung der Konflikte Jesu bezüglich der Sabbatpraxis jeweils ihre eigene Theologie.

Die Heidenmission machte in den frühchristlichen Gemeinden eine Auseinandersetzung darüber notwendig, inwieweit die jüdische Sabbathalacha auch von Heiden zu befolgen sei. Auf diesem Hintergrund ist der Umgang Jesu mit dem Sabbat nach Darstellung der Evangelien zu verstehen, die unterschiedliche ‚Lösungen‘ für dieses Problem anbieten.

Das Markusevangelium legitimiert für seine heidenchristlichen Adressaten eine bereits angewendete liberale Sabbatpraxis mit der Vollmacht Jesu. ‚Matthäus‘ hingegen ist judenchristlich geprägt und vertritt die bleibende Relevanz der Sabbathalacha sowohl für Juden- als auch für Heidenchristen, wobei er sich so sowohl gegen eine rigorose Auslegung als auch gegen einen Antinomismus wehrt. Das Lukasevangelium wiederum schätzt die jüdische Sabbathalacha, unterscheidet aber zwischen einer heiden- und einer judenchristlichen Praxis. Im Johannes-evangelium wird schließlich eine große Distanz von Christusgläubigen zur jüdischen Sabbathalacha deutlich, vermutlich aufgrund des Ausschlusses aus der Synagogengemeinschaft.

Fraglich ist zudem, ob die pharisäische Auslegung des Sabbatgebotes tatsächlich derart rigoros war, wie im Verhältnis zu Jesus suggeriert wird. Es gibt aufgrund der Quellenlage dafür keine Belege, sondern in rabbinischer Literatur stattdessen Hinweise auf Lockerungen in der Sabbatpraxis unter bestimmten Umständen. Zudem spricht Josephus nicht von einer strengen, sondern von einer genauen Auslegung der Tora als Qualitätsmerkmal pharisäischer Lehre.

An dem zweiten Streitpunkt zwischen Jesus und Pharisäern, nämlich Jesu Zuwendung zu Sündern, kristallisieren sich unterschiedliche Zugänge zu demselben Ziel heraus, nämlich der Erneuerung des Gottesvolkes Israel. Pharisäer unterscheiden dabei sorgfältig zwischen Sündern und Gerechten, um die Heiligung Israels nicht zu gefährden, während Jesus insbesondere Sünder zur Buße aufruft. Diese unterschiedliche Schwerpunktsetzung impliziert aber nicht, dass allein in Jesu Zuwendung zu Sündern die Barmherzigkeit Gottes spürbar sei, während Pharisäer in ihrer rigorosen und ausschließenden Werkgerechtigkeit verhaftet blieben und ihnen die Gnade Gottes fremd sei. Für beide Richtungen ist es nämlich von Interesse, dass möglichst viele aus dem Volk Israel die Weisungen der Tora befolgen, um im Bund Gottes zu bleiben, der ihnen allein durch die Barmherzigkeit Gottes geschenkt worden ist.

Das Vorurteil der pharisäischen bzw. allgemein jüdischen Werkgerechtigkeit begegnet zentral in den paulinischen Briefen. Paulus beschreibt sich selbst als einen Pharisäer schlechthin, der durch sein Bekehrungserlebnis zu der Erkenntnis gelangt sei, dass Rechtfertigung nicht durch die Werke des Gesetzes, sondern allein durch den Glauben an Jesus Christus erlangt werden könne. Das ‚Gesetz‘ sei durch Jesus Christus zu seinem Ende gekommen, so die Paulusinter-

pretation der Reformatoren Luther, Calvin und Melancthon. Im Gegensatz dazu stehe nun die Rechtfertigung allein aus Gnade, die den Christusgläubigen als Geschenk Gottes zuteil werde. Kritik an dieser Interpretation kam Anfang der 1980er-Jahre durch die sogenannte ‚New Perspective on Paul‘ auf. Durch diesen Perspektivenwechsel gelingt es, die Auslegung paulinischer Theologie von antijüdischen Vorurteilen zu befreien. Dabei will sie Luthers Rechtfertigungslehre allerdings lediglich ergänzen und nicht als veraltet oder falsch darstellen.

Diese Theorie wurde von James D.G. Dunn systematisiert und beruht auf den Arbeiten von Ed P. Sanders, der die angebliche Werkgerechtigkeit von Pharisäern, gegen die sich Paulus zu wenden scheint, von einer anderen Perspektive aus betrachtet, nämlich nicht mehr durch die Brille der Reformatoren, sondern von den historischen Umständen her, vor deren Hintergrund Paulus seine Briefe verfasst. Dabei handelt es sich im Wesentlichen um die Heidenmission, die eine Neuorientierung im Umgang mit den Weisungen der Tora notwendig machte. Diese hat die grundsätzliche Frage aufgeworfen, inwieweit Heidenchristen die Vorschriften der Tora befolgen sollen.

Dunn führt diesbezüglich aus, dass Paulus in seinen Briefen nicht die Toraobservanz an sich in Frage stellt, sondern mit seinen Aussagen betonen möchte, dass Heidenchristen die Zeichen des Bundes, d.h. vor allem die Beschneidung, aber auch die Befolgung der Speisegebote sowie die Heiligung des Sabbats nicht übernehmen müssen. Allein diese sichtbaren Zeichen des Bundes meint Paulus, wenn er von den Werken des Gesetzes spricht, nicht etwa die ethischen Weisungen der Tora. Diese Werke führen nicht zur Gerechtigkeit, sondern allein der Glaube an Jesus Christus. Aus Gnade, die zuerst Israel zuteil wurde, nimmt Gott auch Heiden an, wenn sie an Jesus Christus glauben.

8.2.2 Elementare Erfahrungen

Die Fragerichtung nach den elementaren Erfahrungen zielt zentral auf die Wahrnehmung der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen.¹³⁸¹ Aus der Bibelauslegung ist in diesem Zusammenhang der Begriff des ‚Sitzes im Leben‘ eines religionsunterrichtlichen Themas entlehnt.¹³⁸² Hier bezieht sich dieser sogenannte ‚Sitz im Leben‘ allerdings nicht ausschließlich auf biblische Texte, sondern auch auf die Bedeutung des jeweiligen Themas im Leben von

¹³⁸¹ Vgl. SCHWEITZER, Elementarisierung, 19.

¹³⁸² Vgl. ebd., 20.

Menschen der Gegenwart allgemein sowie im Leben der Schülerinnen und Schüler.¹³⁸³ Folglich ist auch das Verhältnis Jesu zu Pharisäern aus diesen unterschiedlichen Perspektiven zu betrachten. Die nachfolgenden Aussagen erläutern die verschiedenen Sitze im Leben dieses religionsunterrichtlichen Themas, wobei sie Bezug nehmen auf die bereits aufgeführten elementaren Strukturen sowie die theoretischen Grundlegungen zum Antisemitismus in der Gegenwart, die Kapitel 2 der vorliegenden Arbeit darlegt. Im Folgenden sind dann die Überschneidungspunkte dieser beiden Fragerichtungen als Kategorienbeschreibungen aufzunehmen, da ihnen eine besondere Relevanz für den Religionsunterricht zukommt.

Aus der Perspektive der neutestamentlichen Evangelien kommt es vor allem im Matthäusevangelium und im Johannesevangelium zu einer starken Polemik gegenüber ‚den Pharisäern‘, da sie als Repräsentanten der nicht-christusgläubigen Mehrheit innerhalb des Judentums gelten, mit der die jungen christusgläubigen Gemeinden in einen Konflikt geraten sind. Diese Polemik verschärft sich im Johannesevangelium dann sehr stark und wird auf ‚die Juden‘ allgemein übertragen, da sich die johanneische Gemeinde vermutlich durch einen Ausschluss aus der Synagogengemeinschaft akut bedroht sieht. Die entsprechenden Texte sollen folglich dazu dienen, die christliche Identität in dieser Situation zu fördern, indem polemische Abgrenzungen zu ‚den Pharisäern‘ bzw. ‚den Juden‘ allgemein vorgenommen werden, um so einen Übertritt zur nicht-christusgläubigen Mehrheit innerhalb des Judentums zu verhindern. Die Unterschiede zwischen diesen beiden Gruppen werden dabei unverhältnismäßig stark hervorgekehrt. Darin liegt folglich der Sitz im Leben dieser polemischen Texte.

Diese Erfahrung einer realen oder vermeintlichen Bedrohung, die zu einer polemischen Hervorkehrung von Differenzen im Umgang mit ‚den Juden‘ führt, um gruppeninterne Identifikationsprozesse zu fördern, lässt sich auch in der Sozialforschung als Deutungsrahmen für gegenwärtigen Antisemitismus in Europa finden.

Werner Bergmann adaptiert in seinem Ansatz die soziale Identitätstheorie von Tajfel und Turner hinsichtlich der sozialen Funktion von Antisemitismus, wie in Kapitel 2.3.2 dieser Arbeit erläutert. Demnach geht Bergmann ebenfalls davon aus, dass eine vermeintliche oder reale Bedrohung der eigenen Gruppe Vorurteile gegenüber anderen Gruppen verfestigt. Zudem dienen auch aus sozialwissenschaftlicher Perspektive Vorurteile dazu, Unterschiede zwi-

¹³⁸³ Vgl. ebd.

schen Gruppen hervorzuheben. Außerdem rechtfertigen sie bestehende Urteile und den damit verbundenen Umgang mit der betreffenden Gruppe.

Mit diesem Deutungsrahmen lassen sich Bergmann zufolge Formen des Antisemitismus in Europa der Gegenwart erklären. Er stützt sich dabei auf Studien quantitativer Sozialforschung, die die Vorurteile der Befragten gegenüber Juden erheben. Diese Analysen geben folglich die Erfahrungen wieder, die in verschiedenen Ländern Europas in der Gegenwart von Personen im Hinblick auf Jüdinnen gemacht werden.¹³⁸⁴ Dabei müssen keine direkten Begegnungen mit Juden gegeben sein, da antijüdische Vorurteile Bergmann zufolge vor allem durch die bestehende antijüdische Tradition des jeweiligen Nationalstaates beeinflusst sind.¹³⁸⁵

Religiös motivierte Vorurteile sind allerdings nur bei einem Fünftel der Befragten zu finden.¹³⁸⁶ Die Erfahrungen, die Menschen in Europa gegenwärtig mit Juden bzw. antijüdischen Vorurteilen in Europa machen, unterscheiden sich folglich in Bezug auf ihre Kontexte von den Erfahrungen, die im Neuen Testament als Verhältnis zwischen Jesus und ‚den Pharisäern‘ dargestellt sind: Die biblisch geschilderte Polemik gegen Pharisäer bzw. ‚die Juden‘ allgemein lässt sich im Rahmen eines religiösen Konfliktes innerhalb des Judentums verorten, während antijüdische Vorurteile im gegenwärtigen Europa vor allem im Kontext nationalstaatlicher Identifikationsprozesse entstehen. Beide Arten von Konflikten führen jedoch trotz ihrer unterschiedlichen Kontexte zu Differenzkonstruktionen, die unter einer Bedrohung gruppeninterner Identifikationsprozesse Vorurteile Juden gegenüber fördern. Darin liegt die Parallele zwischen den Erfahrungen, die biblische Texte schildern und denen, die sozialwissenschaftliche Studien der Gegenwart erhoben haben, weshalb eine wahrgenommene Bedrohung von gruppeninternen Identitätsprozessen als gemeinsame elementare Erfahrung bezeichnet werden kann. Es können also in dieser Hinsicht biblisch geschilderte Erfahrungen in die Gegenwart übertragen werden trotz unterschiedlicher Sitze im Leben dieses Themas.

Da in der vorliegenden Dissertation aufgrund des beschränkten Rahmens keine repräsentative empirische Erhebung zu den Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler möglich ist, werden stattdessen Studien sowohl aus der sozialwissenschaftlichen als auch aus der psychologischen Forschung herangezogen, die für das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit fruchtbar gemacht werden können.

¹³⁸⁴ Vgl. Kapitel 2.3.2 dieser Arbeit.

¹³⁸⁵ Vgl. ebd..

¹³⁸⁶ Vgl. ebd..

Differenzkonstruktionen und Alltagsantisemitismus unter ‚ganz normalen‘ Jugendlichen hat die Sozialwissenschaftlerin Barbara Schäuble in ihrer qualitativen Studie untersucht, auf die Kapitel 2.3.4 bereits eingegangen ist. Die Ergebnisse sind an dieser Stelle relevant, da sie Erfahrungen Jugendlicher bezüglich gruppeninterner Identifikationsprozesse darlegen, die anti-jüdische Äußerungen bedingen. Zwar kann diese qualitative Studie nicht als repräsentativ gelten, doch die Autorin sieht die Möglichkeit, mit den Ergebnissen mögliche antisemitische Deutungen und ihre Kontexte zu beschreiben, die sich vermutlich auch in anderen Gruppen Jugendlicher in ähnlicher Weise finden lassen, da es sich dabei um gesellschaftliche Sinnkonstruktionen handelt, die nicht beliebig variieren können.¹³⁸⁷

Die Sozialwissenschaftlerin kommt zu dem Ergebnis, dass antisemitische Äußerungen Jugendlicher auf keine in sich geschlossene Ideologie verweisen, sondern als Deutungsmuster fungieren, die auf ein „geteiltes Repertoire antisemitischer Deutungen“¹³⁸⁸ schließen lassen und über einzelne Stereotype hinausgehen. Oftmals äußern die Jugendlichen verbreitete Stereotype in der Annahme, es handle sich um ‚Fakten‘, ohne sich der damit verbundenen Problematik bewusst zu sein.¹³⁸⁹

Besonders bedeutsam im Hinblick auf gruppeninterne Identifikationsprozesse sind antijüdische Schimpfwörter wie ‚Du Jude!‘ oder auch Witze, die keine antisemitischen Einstellungen verdeutlichen, sondern in erster Linie der sozialen Identitätsbildung und der Provokation dienen.¹³⁹⁰

Die befragten Jugendlichen kennen folglich antisemitische Deutungsmuster und bedienen sich aus einem ‚Pool‘ gesellschaftlich verbreiteter und daher bekannter antijüdischer Topoi und Stereotype, die sie als ‚Wissen‘ über Juden verstehen, obwohl sie sich auf Nachfrage von Antisemitismus distanzieren.¹³⁹¹ Hieran wird deutlich, dass ihnen in ihrer Lebenswelt antijüdische Vorurteile begegnen, sie diese aber nicht kritisch reflektiert beurteilen können. Sie unterhalten sich auch nicht regelmäßig in ihrer Alltagskommunikation über Juden oder Antisemitismus.¹³⁹²

¹³⁸⁷ SCHÄUBLE, *Anders als wir*, 389.

¹³⁸⁸ Vgl. ebd., 385.

¹³⁸⁹ Vgl. ebd.

¹³⁹⁰ Vgl. ebd., 385f.

¹³⁹¹ Vgl. ebd., 386.

¹³⁹² Vgl. ebd., 389.

Des Weiteren kommt die Autorin zu dem Schluss, dass antijüdische Äußerungen von Heranwachsenden durch verschiedene Faktoren – wie beispielsweise die soziale Position, aber auch das formale Bildungsniveau oder das Geschlecht – begründet sind, jedoch vor allem die Selbstidentifikation in diesem Zusammenhang die größte Relevanz besitzt.¹³⁹³ Hier stellen nicht nur nationalstaatliche, sondern auch religiöse Orientierungsrahmen Identifikationsangebote für Jugendliche bereit.¹³⁹⁴ Das bedeutet, dass Konflikte im Zusammenhang mit Identifikationsprozessen Heranwachsender sowohl im nationalstaatlichen als auch im religiösen Kontext antijüdische Vorurteile festigen können. Im Zuge dessen kommt es bei den befragten Jugendlichen zu Differenzkonstruktionen, die Jüdinnen und Juden grundsätzlich als ‚anders als wir‘ beschreiben.¹³⁹⁵ Diese Konstruktionen können sich dann zusätzlich noch mit weiteren Akzentuierungen und Abwertungen verknüpfen.¹³⁹⁶ So lassen sich Schäuble zufolge unterschiedliche Linien von Differenzkonstruktionen bei den befragten Jugendlichen feststellen. Sie beziehen sich in erster Linie auf religiöse und nationale Unterschiede, gestalten sich aber auch als nationalistisch, sozioökonomisch, machtbezogen, moralisch oder historisch.¹³⁹⁷

Die Autorin führt aus, dass diese Differenzannahmen auch gesamtgesellschaftlich zu finden sind, wie Studien von Zick und Küpper sowie Bergmann erhoben haben.¹³⁹⁸ Die Erfahrungen Jugendlicher decken sich folglich in diesem Zusammenhang mit gesamtgesellschaftlichen Erfahrungen. Diese wiederum zeigen Parallelen auf zu den Erfahrungen der urchristlichen Gemeinden, die sich in der polemischen Darstellung des Verhältnisses Jesu zu Pharisäern bzw. ‚den Juden‘ widerspiegelt, wie oben bereits erläutert. Jugendliche, d.h. Schülerinnen und Schüler des Religionsunterrichts machen somit dieselbe elementare Erfahrung einer Bedrohung von gruppeninternen Identitätsprozessen, die zu Differenzkonstruktionen im Hinblick auf Juden führen. In dieser Hinsicht sind die biblischen Darstellungen des Verhältnisses Jesu zu Pharisäern für Schülerinnen und Schüler des Religionsunterrichts anschlussfähig. Allerdings muss dazu die Fähigkeit vorhanden sein, über die Polemik gegen Pharisäer in den betreffenden Texten reflektieren zu können.

Aus der Psychologie sind die Ergebnisse zur Vorurteilsforschung bei Kindern und Jugendlichen relevant, die die bisherigen Ausführungen zu den Erkenntnissen aus der Sozialwissen-

¹³⁹³ Vgl. ebd., 386.

¹³⁹⁴ Vgl. ebd., 387.

¹³⁹⁵ Vgl. ebd., 390.

¹³⁹⁶ Vgl. ebd..

¹³⁹⁷ Vgl. ebd., 400f.

¹³⁹⁸ Vgl. ebd., 403.

schaft ergänzen. Wie in Kapitel 2 bereits erwähnt, wird die Vorurteilsbildung sowohl durch kognitive als auch durch soziale Prozesse beeinflusst, die bestimmte Erfahrungen verarbeiten. Zwischen diesen beiden Bereichen bestehen Wechselwirkungen.¹³⁹⁹ Aufgrund der Parallelen zur sozialwissenschaftlichen Antisemitismusforschung und den biblischen Texten, stehen an dieser Stelle wiederum Erfahrungen von Bedrohung und Konflikten zwischen Gruppen, d.h. also die sozialen Prozesse der Vorurteilsbildung, im Fokus der Ausführungen. In Bezug auf Heranwachsende sind darüber hinaus auch entwicklungspsychologische Bedingungen relevant. Darin liegt ein Überschneidungspunkt zwischen der Fragerichtung der elementaren Erfahrungen und der elementaren Zugänge, die bezogen auf den Religionsunterricht im Folgenden noch eingehender verhandelt werden, jedoch von der Fragerichtung der elementaren Erfahrungen nicht strikt zu trennen sind. Diese Überschneidungen begründet Schweitzer damit, dass die Perspektive der Weltzugänge und -deutungen, also der elementaren Zugänge, bereits in der Frage nach den Lebensweltwahrnehmungen der Schülerinnen und Schüler, d.h. den elementaren Erfahrungen, bereits enthalten ist.¹⁴⁰⁰

Dem Psychoanalytiker Erik H. Erikson zufolge ist die Adoleszenz geprägt von dem Konflikt der Identität gegen die Identitätskonfusion.¹⁴⁰¹ Heranwachsende sind folglich auf der Suche nach einem sinnstiftenden Weltbild,¹⁴⁰² wobei sie jedoch gegenwärtig mit hohen Anforderungen an Anpassung konfrontiert werden: Zunächst innerhalb der Familie durch Instabilität der Beziehungen, dann auch in sozialen Gruppen außerhalb der Familie, die vor allem Großstädten durch Migration von differierenden sozialen Normen und Werten geprägt sind, die zur Konfusion führen können.¹⁴⁰³

¹³⁹⁹ Vgl. BERGER, ERNST: Strategien gegen Vorurteile, in: Sir Peter Ustinov Institut (Hg.): Vorurteile in der Kindheit. Ursachen und Gegenstrategien, Wien 2007, 19. [BERGER, Strategien]

¹⁴⁰⁰ Vgl. SCHWEITZER, Elementarisierung, 21.

¹⁴⁰¹ Zentral ist hierfür die Veröffentlichung ERIKSON, ERIK H.: Der vollständige Lebenszyklus, Frankfurt am Main 1988.

¹⁴⁰² Vgl. SCHWEITZER, FRIEDRICH: Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter, Gütersloh 2007, 79. [SCHWEITZER, Lebensgeschichte]

¹⁴⁰³ Vgl. SINDELAR, BRIGITTE: Wodurch und in welchem Alter erwerben Kinder Vorurteile?, in: Sir-Peter-Ustinov-Institut (Hg.): Vorurteile in der Kindheit, Wien 2007, 7–18, hier: 15.

In der Adoleszenz gewinnt die Gruppenidentität eine besondere Bedeutung. Da Heranwachsende dazugehören wollen, übernehmen sie bereitwillig scheinbar unbestrittene Gewissheiten, wobei es sich aber um ein Konstrukt handeln kann, das auf Vorurteilen basiert.¹⁴⁰⁴

Eine Abgrenzung von Jugendgruppen nach außen kann demzufolge als eine Reaktion auf eine Identitätsverwirrung durch eine Vielzahl sozialer Werte und Normen gelten. Ernst Berger führt zudem aus, dass Bedrohungserfahrungen Vorurteile bei Heranwachsenden fördern können.¹⁴⁰⁵ Erik H. Erikson beschreibt dieses Phänomen folgendermaßen:

„Junge Leute können auffällig ‚clanhaft‘ empfinden und grausam im Ausschluss all derer sein, die ‚anders‘ [...] sind. [...] Es ist wichtig, eine derartige Intoleranz als Abwehr gegen ein Gefühl der Identitätsverwirrung zu verstehen – was nicht heißt, dass man sie verzeihen oder an ihr teilnehmen soll.“¹⁴⁰⁶

Das Problem der Vorurteilsbildung ist allerdings nicht auf die Phase der Adoleszenz beschränkt, obgleich hier Gruppenidentitätsprozesse eine entscheidende Bedeutung gewinnen. Interessanterweise haben die Psychologen Tobias Raabe und Andreas Beelmann in einer Metaanalyse 113 Studien zu ethnisch, rassistisch und national bedingten Vorurteilen bei Kindern und Jugendlichen aus 18 verschiedenen Ländern ausgewertet und festgestellt, dass ein “peak in prejudice in middle childhood (5–7 years)”¹⁴⁰⁷ existiert. Bei Kindern und Jugendlichen ab einem Alter von 10 Jahren lässt sich hingegen keine Veränderung in der Voreingenommenheit gegenüber bestimmten Gruppierungen feststellen, die mit dem Alter korreliert.¹⁴⁰⁸ Die Forscher kommen aufgrund dieser Ergebnisse zu dem Schluss, dass sich die Voreingenommenheit in der Kindheit entwicklungsbedingt verändert, während mit der Pubertät für die Ausbildung von Vorurteilen der soziale Bezugsrahmen eine wesentliche Rolle spielt.¹⁴⁰⁹

¹⁴⁰⁴ Vgl. ebd. So haben beispielsweise Jugendliche mit Migrationshintergrund die Möglichkeit, die nationalsozialistische Vergangenheit Deutschlands und auch Österreichs nach ihrem Geschichtsbewusstsein umzudeuten, wie der Sozialwissenschaftler Tim Seidenschnur ausführt. Sie grenzen sich damit bewusst von der gesellschaftlichen Identitätsnarration ihres neuen Heimatlandes ab, um sich selbst in der Gruppe zu behaupten. Antisemitische Äußerungen sind damit legitimiert, da diese nicht als Tabubruch wahrgenommen werden. Andere Gruppenmitglieder, die auf der Suche sind nach Identifikation, können diese Ansichten übernehmen, wenn sie dem Anführer unreflektiert folgen. Vgl. SEIDENSCHNUR, TIM: Antisemitismus im Kontext, Erkundungen in ethnisch heterogenen Jugendkulturen, Bielefeld 2013, 31.

¹⁴⁰⁵ Vgl. BERGER, Strategien, 21.

¹⁴⁰⁶ ERIKSON, ERIK H.: Kindheit und Gesellschaft, 1968; zit. n. BERGER, Strategien, 21.

¹⁴⁰⁷ RAABE, TOBIAS / BEELMANN, ANDREAS: Development of Ethnic, Racial, and National Prejudice in Childhood and Adolescence: A Multinational Meta-Analysis of Age Differences, in: Child Development 82 (2011), H. 1, 1715–1737; hier: 1715.

¹⁴⁰⁸ Vgl. ebd., 1729. Dieses Ergebnis deckt sich mit den bereits ausgeführten Erkenntnissen der Vorurteilsforschung in Bezug auf Jugendliche.

¹⁴⁰⁹ Vgl. ebd., 1715.

Die Zunahme von Vorurteilen in dem Alter von 2–7 Jahren gegenüber Gruppierungen, die sozial niedriger eingestuft werden, bezeichnen die Forscher als eine normale Entwicklung.¹⁴¹⁰ Dahingegen ist eine Abnahme der Voreingenommenheit in der späten Kindheit, d.h. im Alter von 8–10 Jahren nur im Hinblick auf Vorurteile festzustellen, die in den betreffenden Erhebungen explizit als solche formuliert worden sind.¹⁴¹¹ Raabe und Beelmann begründen dieses Ergebnis damit, dass ältere Kinder ihre Antworten vorurteilsfrei äußern, da sie die soziale Erwünschtheit diesbezüglich bereits realisieren.¹⁴¹² Implizit äußern sie hingegen unverändert Vorurteile, vermutlich weil diese tiefer verankert sind und sich als resistent gegen entwicklungsbedingte Änderungen zeigen.¹⁴¹³ Es kann sich bei diesen impliziten Vorurteilen beispielsweise um die Annahme handeln, ‚die Juden‘ hätten Jesus umgebracht, weil die Grundschülerinnen und -schüler dies für ein ‚Faktum‘ halten und ihnen daher nicht bewusst ist, dass sie damit ein Vorurteile formulieren. Aufgrund dieser entwicklungspsychologischen Erkenntnisse ist es bereits in der Grundschule wichtig, gegen Vorurteile zu intervenieren.¹⁴¹⁴

Bezogen auf das konkrete Unterrichtsthema ‚Verhältnis Jesu zu Pharisäern‘ bedeutet dies, dass bereits in den ersten Schulstufen darauf geachtet werden sollte, keine vorurteilsbelasteten Darstellungen diesbezüglich zu verwenden und stattdessen ein differenziertes Bild dieses Verhältnisses zu präsentieren.

Zudem ist die Unterstützung in Bezug auf die Entwicklung einer positiven Identität bereits in der Kindheit wichtig, da diese die Herausbildung von Vorurteilen verhindert. Welche Inhalte hier entwicklungsbedingt überhaupt zur Sprache kommen können, führt der nachfolgende Abschnitt zu den elementaren Zugängen aus, indem weitere entwicklungspsychologische Erkenntnisse genannt werden, die für die Religionspädagogik relevant sind.

Eng verwoben mit einer positiven Identitätsentwicklung ist darüber hinaus die Frage nach den elementaren Wahrheiten, die Abschnitt 3.2.4 verhandelt.

8.2.3 Elementare Zugänge

Wie bereits erwähnt, lässt sich die Fragerichtung nach den Weltdeutungen und Verstehensweisen der Kinder und Jugendlichen nicht strikt von den Wahrnehmungen dieser Lebenswelt

¹⁴¹⁰ Vgl. ebd. 1729. Zu diesem Schluss kommen bereits Forscher in einer Studie aus dem Jahr 2008 bezogen auf geschlechterbezogene Vorurteile. Vgl. ebd., 1717.

¹⁴¹¹ Vgl. ebd., 1729.

¹⁴¹² Vgl. ebd., 1729.

¹⁴¹³ Vgl. ebd., 1730.

¹⁴¹⁴ Vgl. ebd., 1731.

trennen, die im vorherigen Abschnitt bereits ausgeführt worden sind. So können für beide Fragerichtungen entwicklungspsychologische Erkenntnisse herangezogen werden. Die folgende Darlegung beschreibt schwerpunktmäßig, welche Zugänge zum religionsunterrichtlichen Thema ‚Verhältnis Jesu zu Pharisäern‘ das entwicklungsbedingte Denken Kinder und Jugendlicher eröffnet.

In der Religionspädagogik wurden psychologische Stufentheorien sowohl zur kognitiven und moralischen Entwicklung allgemein¹⁴¹⁵ als auch spezifisch zur religiösen Entwicklung¹⁴¹⁶ rezipiert, um daraus Erfordernisse für die religionsdidaktische Arbeit mit der betreffenden Altersgruppe ableiten zu können.¹⁴¹⁷ Neben der Elementarisierung gründet auch die Kindertheologie auf diesen Erkenntnissen.¹⁴¹⁸

Allerdings stellen Gerhard Büttner und Veit-Jakobus Dieterich in ihrer neuesten Veröffentlichung zur Entwicklungspsychologie in der Religionspädagogik fest, dass „die Religionspädagogik [...] in eine eigenartige Situation geraten“¹⁴¹⁹ sei, denn die oben genannten Stufentheorien sind nicht nur in die Kritik geraten, sie scheinen zunehmend besonders in der Kindertheologie obsolet geworden zu sein.¹⁴²⁰ Kindertheologische Studien nehmen dabei die kognitiven Fähigkeiten von Kindern in den Blick, die die Erkenntnisse der Stufenmodelle widerlegen.¹⁴²¹ Damit schließen sie an die entwicklungspsychologische Forschung an, die seit den 1990er-Jahren das Modell Piagets abzulehnen scheint.¹⁴²²

¹⁴¹⁵ Grundlegend auch für Theorien zur religiösen Entwicklung ist die Arbeit des Psychologen Jean Piaget (PIAGET, JEAN: Das Weltbild des Kindes, Stuttgart 1978; französische Erstausgabe: 1926). Darauf aufbauend hat Lawrence Kohlberg ein komplexeres Modell entwickelt, das sich mit der Entwicklung der Moral beschäftigt (KOHLBERG, LAWRENCE: Zur kognitiven Entwicklung des Kindes, Frankfurt am Main 1974).

¹⁴¹⁶ ‚Klassisch‘ sind hier die Studien von Fritz Oser und Paul Gmünder (OSER, FRITZ / GMÜNDER, PAUL: Der Mensch – Stufen seiner religiösen Entwicklung, Ein strukturgenetischer Ansatz, Zürich / Köln 1984) sowie von James W. Fowler (FOWLER, JAMES W.: Stufen des Glaubens. Die Psychologie der menschlichen Entwicklung und die Suche nach Sinn, Gütersloh 2000).

¹⁴¹⁷ Einen Überblick über die ‚Klassiker‘ der entwicklungspsychologischen Stufentheorien und ihren Nutzen für die Religionspädagogik liefert: SCHWEITZER, Lebensgeschichte. Im Zusammenhang mit Erik H. Erikson ist dieses Werk oben bereits zitiert worden.

¹⁴¹⁸ Vgl. dazu auch die interessante Veröffentlichung, die diese beiden Ansätze kombiniert: SCHWEITZER, FRIEDRICH: Kindertheologie und Elementarisierung. Wie religiöses Lernen mit Kindern gelingen kann, Gütersloh 2011.

¹⁴¹⁹ BÜTTNER, GERHARD / DIETERICH, VEIT-JAKOBUS: Entwicklungspsychologie in der Religionspädagogik, Göttingen 2013, 9. [BÜTTNER / DIETERICH, Entwicklungspsychologie]

¹⁴²⁰ Vgl. ebd., 9.

¹⁴²¹ Vgl. beispielsweise ZIMMERMANN, MIRJAM: Kindertheologie als theologische Kompetenz von Kindern. Grundlagen, Methoden und Ziel kindertheologischer Forschung am Beispiel des Todes Jesu, Neukirchen-Vluyn, 2010, 395.

¹⁴²² Vgl. BÜTTNER / DIETERICH, Entwicklungspsychologie, 9.

Ein wichtiger Paradigmenwechsel der Psychologie, der mit der Kritik an Piaget einhergeht, bleibt bisher in der Religionspädagogik jedoch weitgehend unberücksichtigt, nämlich die bereichsspezifische psychologische Entwicklung in sogenannten ‚domains‘. Es wird demzufolge davon ausgegangen, dass es keine einheitliche psychologische Entwicklung des Menschen gibt, die themenunabhängig stattfindet, wie Piaget angenommen hat, sondern, dass sie je nach Wissensbereich in ganz unterschiedlicher Weise vonstatten geht.

Als geradezu sträflich sehen es Büttner und Dieterich an, dass bereichsspezifische Studien zur religiösen Entwicklung der neuesten psychologischen Forschung, wie beispielsweise zur Entwicklung des Gottesbildes, nicht rezipiert werden.¹⁴²³ In ihrer Veröffentlichung machen die Autoren daher diese hauptsächlich englischsprachige Literatur für die Religionspädagogik fruchtbar und befragen zugleich auch die ‚klassischen‘ Stufentheorien nach ihrer bleibenden Relevanz. Darüber hinaus nehmen sie neuere Studien aus der Religionspädagogik in den Blick und erörtern, inwieweit die daraus gewonnenen Erkenntnisse der neuesten psychologischen Theoriebildung entsprechen.

Für das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit ist in erster Linie die Darstellung zur Entwicklung des Christologie-Konzeptes von Büttner und Dieterich bedeutsam. Grundsätzlich unterscheiden die Autoren diesbezüglich zwischen der Frage nach dem historischen Jesus von Nazareth – Jesus tritt hier vor allem als ethischer Maßstab in Erscheinung – und der Frage ‚Wer ist Jesus für mich?‘, die auf die Christologie der Heranwachsenden abzielt.¹⁴²⁴ Für das Thema ‚Jesu Verhältnis zu Pharisäern‘ sind beide Perspektiven bedeutsam und nicht getrennt voneinander zu behandeln, um die Festigung von Vorurteilen zu verhindern. Wie bereits erwähnt, ist eine differenzierte Darstellung dieses Verhältnisses notwendig, was im Rahmen der Frage nach dem historischen Jesus zu verhandeln ist. Zugleich aber gilt es auch, eine positive christliche Identitätsentwicklung zu ermöglichen, die ohne die Abwertung des Judentums auskommt. Hier bietet die Frage ‚Wer ist Jesus für mich?‘ wichtige Anknüpfungsmöglichkeiten, die die Perspektive der elementaren Wahrheiten – ebenfalls auf der Grundlage entwicklungspsychologischer Erkenntnisse – darlegt.

Im Kindergarten haben viele Kinder bereits von Jesus gehört, er erscheint jedoch zumeist kontextlos bzw. integriert in die kindliche Umwelt. So nimmt beispielsweise ein Kind Jesus in eine Zeichnung von Familienmitgliedern als ‚zweiten Papa‘ auf, der für Außenstehende von

¹⁴²³ Vgl. ebd., 9f.

¹⁴²⁴ Vgl. ebd., 192.

den anderen Personen nicht zu unterscheiden ist, da er keine besonderen Merkmale aufweist.¹⁴²⁵ Zwei Drittel der Sechsjährigen sind allerdings bereits in der Lage, Jesus im Rahmen biblischer Geschichten darzustellen, wenn sie solche Erzählungen kennen.¹⁴²⁶ Biblische Geschichten bilden nach Büttner und Dieterich die Basis, um auch auf anderen Ebenen über Jesus Christus nachdenken zu können.¹⁴²⁷

Festzustellen ist darüber hinaus, dass Kinder im Kindergarten- und frühen Grundschulalter auch eine besondere Nähe Jesu zu Gott beschreiben. Häufig verwechseln sie Jesus mit Gott, da sie ihre Welt assoziativ ordnen.¹⁴²⁸

Die Lebensphase, in der Kinder die ersten vier Schulklassen besuchen, ist nach Fowler die vom mythisch-wörtlichen Glauben geprägte Zeit der Geschichten.¹⁴²⁹ Kinder dieses Alters sind nur bedingt zur Reflexion fähig, nämlich nur auf der Objektebene, nicht jedoch auf der Metaebene.¹⁴³⁰

Sie beschreiben Jesus typischerweise als einen Menschen, der freundlicher und moralischer als seine Mitmenschen war und sich auch durch bestimmte körperliche Merkmale auszeichnete, die seine Andersartigkeit unterstreichen.¹⁴³¹ Diese sind jedoch nicht einfach als Belege für ein ausschließliches Interesse an den historischen Aspekten der Gestalt Jesu zu bewerten, sondern können auch auf dessen göttliche Züge verweisen.¹⁴³² Hier wird wiederum die Nähe zwischen Gott und Jesus deutlich, sodass es kaum verwundert, wenn sich Gott und Jesus nach Meinung der Kinder ‚vertreten‘ können.¹⁴³³

Darüber hinaus hilft Jesus Menschen in konkreten Notsituationen. Bis zum Alter von neun Jahren ist es aus Kindersicht auch kein Problem, wenn er dabei die Grenzen des Möglichen überschreitet, da Wunder in dieser Lebensphase selbstverständlich zur magischen Weltansicht gehören.¹⁴³⁴ Ab einem Alter von neun Jahren steigt dann das Interesse an Wundererzählungen

¹⁴²⁵ Vgl. ebd., 194.

¹⁴²⁶ Vgl. ebd..

¹⁴²⁷ Vgl. ebd., 208.

¹⁴²⁸ Vgl. ebd., 194.

¹⁴²⁹ Vgl. ebd., 78; 195. Die Autoren erachten die Theorie zur religiösen Entwicklung von Fowler als weiterhin relevant für religionsdidaktische Überlegungen, wenn sie nicht rein schematisch angewandt wird (vgl. ebd., 206).

¹⁴³⁰ Vgl. ebd.

¹⁴³¹ Vgl. ebd.

¹⁴³² Vgl. ebd., 196.

¹⁴³³ Vgl. ebd..

¹⁴³⁴ Vgl. ebd.

und Jesu Wundertätigkeit wird dabei häufig im Komparativ beschrieben. So heile er schneller und sogar am Sabbat auch Krankheiten, die als unheilbar gelten.¹⁴³⁵

Für das Grundschulalter sind demnach vor allem biblische Geschichten von Jesus besonders bedeutend, da sie sehr jungen Schülerinnen und Schülern die traditionellen Bausteine für ihr Konzept von Jesus Christus liefern. Diese Geschichten sollten ganz auf der Bildebene verbleiben, denn nur da sind bei Kindern diesen Alters Reflexionen möglich. Sie verstehen aus diesem Grund keine Metaphern oder Gleichnisse, weshalb es noch keinen Sinn macht, für eine angemessene christlich-jüdische Verhältnisbestimmung das Ölbaumgleichnis zu thematisieren. Ebenso nehmen sie vermutlich das philosophische Stilmittel der Gegnerpolemik wörtlich und verstehen sie als tatsächliche Beschreibungen von Pharisäern. Aus diesem Grund ist es ratsam, Pharisäer in der Grundschule gar nicht zu thematisieren, sondern erst, wenn Reflexionen über deren polemische Verzeichnung möglich sind.

Grund- bzw. Volksschulkinder haben jedoch genaue Vorstellungen davon, wie Jesus ausgesehen hat, woran ihr Interesse an historischen Aspekten deutlich wird. Daher ist es für Heranwachsende dieses Alters wohl sehr eindrücklich, wenn der Jude Jesus in seiner Zeit und Umwelt dargestellt wird. Zudem sehen sie Jesus als einen besonderen Menschen, der moralischer als andere Menschen war. Wird diese ethische Dimension im Religionsunterricht thematisiert, ist es wichtig zu vermeiden, Pharisäer oder Juden insgesamt als Vergleichsgruppe heranzuziehen. Die besondere Nähe Jesu zu Gott ist allerdings auch schon jüngeren Kindern deutlich, daher befindet sich die Religionspädagogik auf dem Holzweg, wenn sie nur den historischen Jesus thematisiert.¹⁴³⁶

Aus diesem Grund sollten die Erzählungen von Jesus, die in der Grundschule vermittelt werden, auch die Grundlagen für ein Christologiekonzept liefern, das Anknüpfungspunkte für eine christliche Identitätsbestimmung bietet, ohne dabei eine negative Abgrenzung zu Pharisäern oder dem Judentum insgesamt vorzunehmen.

Mit Beginn der Pubertät entwickelt sich der mythisch-wörtliche Glaube hin zu einem synthetisch-konventionellen, der die gesamte Phase der Sekundarstufe I und II prägt.¹⁴³⁷ Dabei handelt es sich um einen auf die Gemeinschaft bezogenen Glauben, d.h. nicht mehr nur kognitive

¹⁴³⁵ Vgl. ebd..

¹⁴³⁶ Vgl. BUCHER, ANTON u.a.: „Sehen kann man ihn ja, aber anfassen?“ Zugänge zur Christologie von Kindern, Stuttgart 2008, 7.

¹⁴³⁷ Neben dem synthetisch-konventionellen Glauben lassen sich in Sekundarstufe I und II ebenso bereits Ansätze des individuell-reflektierenden Glaubens bzw. Zwischenstufen finden, doch auch der mythisch-wörtliche Glaube kann noch vertreten sein (vgl. BÜTTNER / DIETERICH, Entwicklungspsychologie, 78f).

Strukturen sind relevant, sondern entscheidend für die jeweiligen Konzepte sind andere, die sogenannten ‚significant others‘.¹⁴³⁸ Bei Jugendlichen handelt es sich dabei in erster Linie um die gleichaltrige Freundesgruppe, die sogenannten ‚peers‘, aber auch Eltern und Lehrer können als Spiegel für die eigene Persönlichkeitsentwicklung dienen.¹⁴³⁹ Zudem beginnen Heranwachsende in dieser Entwicklungsstufe mit theologischen Begriffen zu operieren, denn jetzt ist ihnen abstraktes Denken möglich.¹⁴⁴⁰

Zwischen den Stufenmodellen von Fowler sowie Oser und Gmünder lassen sich in Bezug auf Jugendliche Unterschiede feststellen. Die Stufe, die dem synthetisch-konventionellen Glauben bei Fowler entspricht, bezeichnen Oser und Gmünder als deistische Stufe der absoluten Autonomie und Unabhängigkeit.¹⁴⁴¹ Hier liegt also ein Widerspruch zu Fowlers Annahme vor, Jugendliche in dieser Phase orientierten ihren Glauben in erster Linie an anderen. Dies lässt sich so erklären, dass Fowlers Modell die Entwicklung von Jugendlichen in den USA abbildet, während Oser und Gmünder Jugendliche in Europa treffend beschreiben. Daraus lässt sich schließen, dass soziale, kulturelle, gesellschaftliche und geschichtliche Einflüsse für das Jugendalter bedeutsamer als für die Kindheit sind, da sich hier die Modelle weitgehend decken.¹⁴⁴²

Demzufolge ist mit sehr unterschiedlichen und individuellen Entwicklungen bei Jugendlichen im Hinblick auf ihren Glauben zu rechnen, sodass lerngruppenspezifische Erhebungen diesbezüglich notwendig sind, um religionsdidaktisch angemessen auf die unterschiedlichen Erfordernisse eingehen zu können. Im Hinblick auf Jugendliche wird besonders deutlich, dass eine schematische Anwendung der Stufenmodelle nicht möglich ist, sondern diese lediglich Anhaltspunkte für ein tiefergehendes Verständnis bieten.

Im Hinblick auf die Entwicklung des Christologie-Konzeptes in der Sekundarstufe I lässt sich festhalten, dass Schülerinnen und Schüler mit wenig Zugang zu ‚Christologie-Bausteinen‘ aus der Tradition grundsätzlich die historische Gestalt Jesus von Nazareth als ‚Morallehrer‘ anerkennen.¹⁴⁴³ Eine Wertschätzung von Jesus als dem Christus lässt sich daraus allerdings nicht schließen.¹⁴⁴⁴

¹⁴³⁸ Vgl. ebd., 78. Hier zeigen sich deutliche Parallelen zu den Ergebnissen der Vorurteilsforschung.

¹⁴³⁹ Vgl. ebd.

¹⁴⁴⁰ Vgl. ebd., 16; 198.

¹⁴⁴¹ Vgl. ebd., 81.

¹⁴⁴² Vgl. ebd., 81f.

¹⁴⁴³ Vgl. ebd., 197.

¹⁴⁴⁴ Vgl. ebd..

Insgesamt ist festzuhalten, dass gerade im Hinblick auf Jesus Christus religiöse „Entwicklung nur unter Einbezug inhaltlichen Wissens möglich ist, weil es bei diesem Themenfeld nur sehr begrenzt ‚natürliche Erkenntnisquellen‘ geben kann.“¹⁴⁴⁵

8.2.4 Elementare Wahrheiten

Die Fragerichtung der elementaren Wahrheiten zielt keinesfalls auf eine unumstößliche Wahrheit ab, die nicht hinterfragt werden darf.¹⁴⁴⁶ Im Blick sind hingegen die Bedeutungen, die die Inhalte des Religionsunterricht für den persönlichen Glauben der Schülerinnen und Schüler haben.¹⁴⁴⁷

Wie oben bereits erwähnt, umfasst das Unterrichtsthema ‚Verhältnis Jesu zu Pharisäern‘ zwei Aspekte, die nicht voneinander getrennt behandelt werden können: Der erste Aspekt ist die Frage nach dem historischen Jesus von Nazareth, der wahrscheinlich aufgrund seiner Lehre Auseinandersetzungen mit Pharisäern hatte. Aus den neutestamentlichen Evangelien können hierzu allerdings nur bedingt historischen ‚Fakten‘ hergeleitet werden, da ihre Intention darin besteht, auch mit rhetorischen Mitteln wie der Gegnerpolemik, den Glauben an Jesus Christus zu stärken. Daher kann mit diesen Quellen nur die Wahrscheinlichkeit von historischen Gegebenheiten diskutiert werden. Es stellt sich folglich in den betreffenden biblischen Texten selbst zentral die Frage nach der Bedeutung Jesu Christi für die Gläubigen.

‚Wer ist Jesus Christus für mich?‘, mit dieser Frage sollten sich auch die Schülerinnen und Schüler des christlichen Religionsunterrichts auseinandersetzen. Im Gegensatz zum religionskundlich orientierten Unterricht zielt diese Frage auf den Dreh- und Angelpunkt des konfessionellen Religionsunterrichts ab, es handelt sich folglich hierbei um die Frage nach den elementaren Wahrheiten dieses Unterrichtsthemas. Dabei ist zu bedenken, wie diese Bedeutung herausgestellt werden kann, ohne dabei ‚die Pharisäer‘ oder das Judentum allgemein als Negativfolie zu verwenden. Hierzu können die folgenden Ausführungen Grundsätze formulieren. Im Hinblick auf die elementaren Wahrheiten jedoch, kann und darf die vorliegende Arbeit keine eindeutigen Antworten liefern, sondern lediglich Antwortmöglichkeiten aufzeigen. Hierzu werden noch einmal zentrale Aspekte aus der Fragerichtung der elementaren Zugänge herangezogen.

¹⁴⁴⁵ Ebd., 206.

¹⁴⁴⁶ Vgl. SCHWEITZER, Elementarisierung, 26.

¹⁴⁴⁷ Vgl. ebd., 27.

Diese Perspektive hat gezeigt, dass Schülerinnen und Schüler der Primarstufe ein großes Interesse am geschichtlichen Jesus haben, zugleich aber auch schon die Nähe zwischen Jesus und Gott wahrnehmen. Hieran wird deutlich, dass die Frage nach dem historischen Jesus und der Bedeutung Jesu Christi für die Gläubigen bereits in den ersten Schulstufen miteinander verknüpft sind und daher nicht getrennt voneinander behandelt werden können.

Jesus gilt als moralischer als andere Menschen und wird so zum ethischen Vorbild für die Schülerinnen und Schüler. Ebenso erkennen Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I Jesus als Morallehrer an, auch wenn sie mit dem Christus für sich persönlich nichts anzufangen wissen.

Im Hinblick auf das Unterrichtsthema ‚Jesu Verhältnis zu Pharisäern‘ ist allerdings darauf zu achten, dass Jesus nicht als ‚moralisch besser‘ im Gegensatz zu ‚den Pharisäern‘ oder dem Judentum insgesamt dargestellt wird. Eine derartige Darstellung verkennt nämlich, dass es sich bei den Differenzen um innerjüdische Auseinandersetzungen handelt und hebt Jesus somit aus seiner jüdischen Sozialisation heraus. Das Proprium des christlichen Glaubens liegt hingegen in der einzigartigen eschatologischen Dimension der Toraauslegung Jesu, wie die elementaren Strukturen bereits ausgeführt haben. Dies ist im Religionsunterricht herauszustellen, aber ohne das Judentum herabzuwürdigen.

Auf der Grundlage der genannten Aspekte der elementaren Zugänge und Strukturen kann also als eine Antwortmöglichkeit auf die Frage ‚Wer ist Jesus Christus für mich?‘ gelten: ‚Jesus Christus ist für mich ein Vorbild, da durch seine Ethik Gottes Reich erfahrbar wird.‘

9 Formulierung der Kategorien

Aus den theoretischen Grundlegungen, die im vorangegangenen Kapitel mit Hilfe der Elementarisierung herausgearbeitet worden sind, formuliert dieses Kapitel sach- und schülergemäße Kategoriendefinitionen für zukünftige Lehrplan- und Schulbuchanalysen. Philipp Mayring zufolge sind dabei lediglich Grundaspekte benannt, die für eine angemessene Darstellung unabdingbar sind, weil sich in der oben durchgeführten Lehrplan- und Schulbuchanalyse gezeigt hat, dass ein zu ausdifferenziertes Kategoriensystem bei inhaltlich sehr knapp formulierten Themen in Lehrplänen oder Schulbuchkapiteln nicht greift.

Die Erläuterungen sind nach Primarstufe und Sekundarstufe I getrennt aufgeführt, da je nach Altersstufe unterschiedliche entwicklungspsychologische Voraussetzungen zu berücksichtigen sind. Ausgespart bleibt in den Ausführungen die Sekundarstufe II, da das Problem der fehlenden Schüलगemäßheit, das sich in der Analyse gezeigt hat, ausschließlich die Primarstufe und die Sekundarstufe I betroffen hat. Diesen Mangel will die Überarbeitung des Analyseinstrumentariums beheben. Bezüglich der Sekundarstufe I wird nicht zwischen den unterschiedlichen Schulformen unterschieden, da eine differenzierte Darstellung des Verhältnisses Jesu zu Pharisäern, wie sie die Kategorienformulierungen nahelegen, an allen Schulformen gleichermaßen wichtig ist, um Vorurteile zu vermeiden. Dementsprechend ist das Analyseinstrumentarium für Lehrpläne und Schulbücher an Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien geeignet.

Die Einschätzungsdimensionen bilden die Themen, die in den analysierten Lehrplänen und Schulbüchern das Verhältnis Jesu zu Pharisäern beinhalten. Somit sind nur die Themen in das Analyseinstrumentarium aufgenommen, die für den Unterricht relevant sind. Dabei handelt es sich in der Primarstufe um Jesu Zuwendung zu Sündern sowie um die Verantwortung für Jesu Tod. In der Sekundarstufe sind diese beiden Themen ebenfalls Unterrichtsgegenstand, hinzu kommen allerdings noch Jesu Auslegung des Sabbatgebotes sowie das Torverständnis des ehemaligen Pharisäers Paulus.

Die Bewertung der Inhalte erfolgt in ordinalskaliert Form mit den Skalenpunkten ‚angemessen‘, ‚akzeptabel‘ sowie ‚unangemessen‘. Eine angemessene Darstellung verzichtet grundsätzlich auf die Verzeichnung von Pharisäern, um auf dieser Negativfolie die Botschaft Jesu erstrahlen zu lassen. Als unangemessen gelten im Gegensatz dazu Darstellungen, die Pharisäer als eine solche Negativfolie verwenden. Wenn ein Lehrplan oder ein Schulbuch Pharisäer

nicht verzeichnet, die Darstellung aber nicht als angemessen bewertet werden kann, so gilt sie als akzeptabel.

Im Anschluss an die Erläuterungen wird das Analyseinstrumentarium in einer übersichtlichen Darstellung aufgeführt. Es gilt zu bedenken, dass die formulierten Kategoriendefinitionen keineswegs den Anspruch erheben, unabänderlich zu sein, da dazu ein weitaus umfassenderer Analysekorpus notwendig ist. Sie sollen vielmehr einen Vorschlag darstellen, der diskutabel ist.

9.1 Primarstufe

Entwicklungspsychologische Studien haben gezeigt, dass Kinder im Alter von 5–7 Jahren im Vergleich mit anderen Altersstufen besonders stark zu Vorurteilen neigen, wie Kapitel 8.2.2 dieser Studie erläutert. Eine Zunahme der Bereitschaft, ab einem Alter von 2 Jahren Vorurteile auszubilden, gilt in der psychologischen Forschung als eine normale Entwicklung. Eine Abnahme dieser Voreingenommenheit lässt sich jedoch am Ende der Grundschulzeit nicht erkennen. Lediglich die Bereitschaft, offen Vorurteile zu äußern, sinkt leicht im Alter von 8–10 Jahren, weil die Kinder dann die soziale Erwünschtheit diesbezüglich einschätzen können. Aufgrund dieser Erkenntnisse ist es bereits in der Primarstufe eine wichtige Aufgabe, gegen Vorurteile zu intervenieren.

Vorurteilen gegen Juden kann der Religionsunterricht durch eine angemessene Verhältnisbestimmung entgegenwirken. Zentral ist dabei das Verhältnis Jesu zu Pharisäern, da sich daraus im Wesentlichen das Vorurteil speist, das Judentum sei eine Religion der Werkgerechtigkeit und Buchstabenfrömmigkeit, aus der Jesus mit seiner Botschaft befreit habe. Dieser Annahme können bereits Schülerinnen und Schüler der Primarstufe begegnet sein oder direkt im Religionsunterricht der Grundschule erfahren, wenn mit dieser Thematik nicht sensibel genug umgegangen wird. Aus diesem Grund ist das Verhältnis Jesu zu Pharisäern bereits in der Primarstufe ein wichtiger Unterrichtsgegenstand.

Kinder im Grundschulalter befinden sich in der Phase des mythisch-wörtlichen Glaubens und sind daher in der Regel nur auf der Objektebene zu tiefergehenden Reflexionen fähig. Sie verstehen aus diesem Grund noch keine Gleichnisse oder Metaphern, hören aber gern anschauliche Geschichten. Im Bezug auf Jesus sind Schülerinnen und Schüler der Primarstufe sehr an narrativen Aspekten interessiert, daher sind für sie Erzählungen interessant, die Jesus

in seiner Zeit und Umwelt darstellen.¹⁴⁴⁸ Diesbezüglich ist unbedingt darauf zu achten, dass diese Geschichten Jesu Judesein verdeutlichen, da nur auf diese Weise Differenzen zwischen Jesus und Pharisäern als innerjüdisch und somit angemessen charakterisiert werden können. Dabei handelt es sich um einen unabdingbaren Grundaspekt der christlich-jüdischen Verhältnisbestimmung und sollte daher auch im Hinblick auf andere Themen in höheren Klassenstufen bereits in der Grund- bzw. Volksschule vermittelt werden.

Die besondere Zuwendung Jesu zu Sündern ist eine solche Differenz, die nach dem Lehrplan für bayerische Grundschulen bereits in der ersten Schulstufe zu vermitteln ist und bezieht sich dabei ausdrücklich auf Mk 2,13–17.¹⁴⁴⁹ Der erste Band der Reihe ‚Wegzeichen Religion‘ erzählt diese Perikope nach und vermeidet dabei den Begriff ‚Pharisäer‘, indem der Text diesen durch ‚die Leute‘ ersetzt.¹⁴⁵⁰ Eine derartige Darstellung ist für die Grundschule geeignet, da damit ‚die Pharisäer‘ als Negativfolie zu Jesu Botschaft ausgespart bleiben, solange die Kinder noch nicht in der Lage sind, die Polemik der biblischen Texte zu reflektieren. Es ist zu erwarten, dass Schülerinnen und Schüler der Primarstufe aufgrund ihres wörtlichen Verständnisses von Texten, diese Reflexion nicht leisten können. Aus diesem Grund kann eine solche Darstellung als akzeptabel gelten, auch wenn Jesu Judesein nicht unmissverständlich deutlich wird.

Im Vordergrund steht stattdessen, welche Bedeutung diese vorbehaltlose Zuwendung Jesu zu den Menschen für den Glauben der Schülerinnen und Schüler hat. Darin wird die Liebe Gottes spürbar, die sie selbst auch andere spüren lassen können, indem sie sie nicht ausgrenzen sondern annehmen.

Für die Kinder der ersten Jahrgangsstufe sind diese Inhalte erfahrbar und nachvollziehbar, daher ist dieser Aspekt des Verhältnisses Jesu zu Pharisäern sehr gut geeignet für dieses Alter. Die Konflikte um die Sabbatauslegung hingegen lassen sich nicht direkt auf die Erfahrungswelt der Schülerinnen und Schüler übertragen, worin vermutlich der Grund liegt, weshalb dieses Thema in dem analysierten Material für die Primarstufe nicht vorgesehen ist. Daher berücksichtigt das Instrumentarium für zukünftige Lehrplan- und Schulbuchanalysen diesen Aspekt ebenfalls nicht.

¹⁴⁴⁸ Vgl. dazu beispielsweise auch KC GS, 20.

¹⁴⁴⁹ Vgl. Lehrplan GS, 60; in Niedersachsen ist dieses Thema ebenfalls vorgesehen, vgl. KC GS, 20.

¹⁴⁵⁰ Vgl. Wegzeichen Religion 1, 24.

Im Lehrplan für die dritte Schulstufe an Volksschulen in Österreich ist der Begriff ‚Pharisäer‘ im Gegensatz zum Lehrplan in Bayern und dem niedersächsischen Kerncurriculum explizit genannt, und zwar im Zusammenhang mit Lk 7,36–50.¹⁴⁵¹ Diese Textstelle thematisiert wiederum Jesu Zuwendung zu Sündern, hier ist aber der Pharisäer Simon als Kritiker Jesu benannt. In solch einem Fall ist es notwendig, das Verhältnis Jesu zu Pharisäern möglichst differenziert zu beschreiben.

Zum Beispiel ist neben den Konfliktsituationen auch zu erwähnen, dass Pharisäer und Jesus wohl nicht immer einer Meinung gewesen sind, Jesus aber öfter bei Pharisäern zu Gast war, wie ‚Lukas‘ schreibt, und das auf ein gutes Verhältnis hindeutet. Es kann auch aufgeführt sein, dass sie sich in Bezug auf das Hauptgebot der Tora einig waren und ebenso bezüglich der Hoffnung auf Auferstehung. Welchen Aspekt letztendlich der Lehrplan oder das Schulbuch thematisiert hängt vom Kontext ab. Es ist dabei lediglich zu vermeiden, Jesu Botschaft als barmherzig dazustellen und zugleich als Gegensatz dazu die pharisäische Lehre als ausgrenzend zu beschreiben.

Zudem ist darauf zu achten, dass zwischen den Auseinandersetzungen Jesu mit Pharisäern und seiner Passion kein Kausalzusammenhang hergestellt wird – weder explizit noch implizit durch die unmittelbare Aneinanderreihung dieser beiden Themen. Eine derartige Aneinanderreihung ist deshalb zu vermeiden. Um sicher dem Eindruck entgegenzuwirken, es bestünde ein solcher Kausalzusammenhang, sollte Pontius Pilatus als Hauptverantwortlicher für Jesu Tod dargestellt sein. Auf diese Weise tragen die Unterrichtsmaterialien dem Umstand Rechnung, dass unklar ist, inwieweit Pharisäer an der Verhaftung und Verurteilung Jesu beteiligt waren, die neutestamentlichen Evangelien sie aber in diesem Zusammenhang nicht erwähnen, obwohl an mehreren Stellen Tötungsabsichten geschildert sind. Eine Reflexion der neutestamentlichen Polemik ist in dieser Altersstufe aufgrund des wörtlichen Verständnisses von biblischen Texten wohl nicht möglich.

¹⁴⁵¹ Vgl. Lehrplan kath. und ev. Religionsunterricht VS, 22.

Aus diesen theoretischen Grundlegungen ergibt sich das folgende Analyseinstrumentarium:

Einschätzungsdimension: Jesu Zuwendung zu Sündern

*Die Darstellung ist als angemessen zu bewerten, wenn **einer** der folgenden Aspekte zutrifft:*

1. Jesu Judesein ist im Kontext seiner Zuwendung zu Sündern ausdrücklich benannt bzw. wird unzweifelhaft verdeutlicht. Dabei ist es irrelevant, ob Pharisäer explizit als Kritiker Jesu auftauchen.
2. Jesu Judesein ist ausdrücklich benannt bzw. wird unzweifelhaft verdeutlicht und das Verhältnis wird differenziert beschrieben, sollten Pharisäer ausdrücklich als Kritiker Jesu aufgeführt sein. D.h. neben den Differenzen ist im Kontext auch mindestens einer der folgenden Punkte benannt:
 - Pharisäer und Jesus waren wohl nicht immer einer Meinung, jedoch war Jesus ‚Lukas‘ zufolge öfter bei Pharisäern zu Gast, was auf ein gutes Verhältnis hindeutet.
 - Pharisäer und Jesus waren sich in Bezug auf das Hauptgebot der Tora und der Hoffnung auf Auferstehung einig.

Die Darstellung ist als akzeptabel zu bewerten, wenn der folgende Aspekt zutrifft:

Jesu Judesein wird zwar nicht verdeutlicht, jedoch fungieren Pharisäer auch nicht als Negativfolie für seine Botschaft, da sie nicht ausdrücklich als Gegner Jesu benannt sind.

Die Darstellung ist als unangemessen zu bewerten, wenn der folgende Aspekt zutrifft:

Jesu Zuwendung zu Sündern wird als barmherzig dargestellt, während die pharisäische Lehre als ausgrenzend beschrieben ist.

Einschätzungsdimension: Verantwortung für Jesu Tod

Die Darstellung ist als angemessen zu bewerten, wenn der folgende Aspekt zutrifft:

Auf die Auseinandersetzungen Jesu mit Pharisäern folgt nicht unmittelbar die Schilderung seiner Verhaftung und Passion. Dabei ist es irrelevant, ob zuvor Pharisäer konkret als Kritiker Jesu benannt worden sind. Die Verantwortung für Jesu Tod wird ausdrücklich Pontius Pilatus zugeschrieben.

Die Darstellung ist als akzeptabel zu bewerten, wenn der folgende Aspekt zutrifft:

Zwar folgt die Schilderung der Passion Jesu unmittelbar nach seinen Auseinandersetzungen mit Pharisäern, es wird aber die Hauptverantwortung für Jesu Tod deutlich Pontius Pilatus zugeschrieben.

*Die Darstellung ist als unangemessen zu bewerten, wenn **einer** der folgenden Aspekte zutrifft:*

1. Es erfolgt eine unmittelbare Aneinanderreihung von Jesu Auseinandersetzungen mit Pharisäern und seiner Passion, indem direkt im Anschluss an die Schilderung des Konflikts, ein heimlicher Mordplan ‚der Pharisäer‘ gegen Jesus geschildert wird.
2. Zwar erwähnt das Schulbuch einen heimlichen Mordplan ‚der Pharisäer‘ nicht, es erfolgt aber dennoch eine unmittelbare Aneinanderreihung der Kapitel bezüglich Jesu Konflikten mit Pharisäern und seiner Passion, ohne die Hauptverantwortung an Jesu Tod ausdrücklich Pontius Pilatus zuzuschreiben.

9.2 Sekundarstufe I

Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I sind aufgrund ihrer Entwicklung zu Reflexionen auf der Metaebene fähig, wie das Kapitel 8.2.3 der vorliegenden Arbeit ausführt. Folglich muss in Lehrplänen und Schulbüchern für diese Altersstufe eine Reflexion über die neutestamentliche Polemik gegen Pharisäer vorhanden sein, da nur auf diese Weise eine angemessene Darstellung des Verhältnisses zwischen Jesus und Pharisäern möglich ist. Diese kann gelingen, indem der Sitz im Leben der betreffenden Texte in den Blick genommen wird. Grundsätzlich ist dabei zu verdeutlichen, dass es sich bei neutestamentlichen Texten nicht um Tatsachenberichte, sondern um Glaubenszeugnisse handelt, die Leserinnen in ihrem Glauben stärken sollen. Erst unter dieser Prämisse können Schülerinnen und Schüler Polemik überhaupt als solche zu erkennen.

Die urchristlichen Gemeinden, in denen die polemischen Texte gelesen worden sind, waren wohl darum bemüht, eine eigene Identität in Abgrenzung zur nichtchristusgläubigen Mehrheit innerhalb des Judentums herauszubilden. Polemik gegen nah verwandte Gruppen – hier ist dies die nicht-christusgläubige Mehrheit des Judentums – dient der Überzeugungsarbeit bei Identitätsbildungsprozessen in der eigenen Gruppe. Pharisäer gelten dabei als Repräsentanten der Strömungen des Judentums, die die urchristlichen Gemeinden mit dem Ausschluss aus der Synagogengemeinschaft bedrohen. Unter einer solchen Bedrohung verschärfen sich dann die Abgrenzungsbestrebungen und es kommt zu einer Steigerung der Polemik, wie sie im Johannesevangelium zu finden ist.

Zu Warnen ist in diesem Zusammenhang unbedingt auch vor einem Anachronismus, der die Entwicklungen, die die Verfasser der Evangelien beeinflusst haben, in die Wirkungszeit Jesu vorverlegt. Jesus blieb bis zu seinem Tod Jude und hat sich nicht vom Judentum insgesamt abgrenzen wollen. Dieser Aspekt ist ebenfalls zu berücksichtigen.

Polemik zur Stärkung der eigenen Gruppenidentität ist eine Erfahrung, die auch Menschen der Gegenwart allgemein sowie Schülerinnen und Schüler des Religionsunterrichts machen. Besonders für Jugendliche spielt die Herausbildung einer eigenen Identität durch die Zugehörigkeit zu einer Gruppe eine wichtige Rolle, wie das Kapitel 8.2.2 der vorliegenden Arbeit herausgestellt hat. Hier findet sich also ein zentraler Anknüpfungspunkt für das Verständnis der neutestamentlichen Polemik gegen Pharisäer bzw. ‚die Juden‘ allgemein, der daher in Lehrplänen und Schulbüchern aufgenommen werden sollte. Aus diesem Grund kann eine

Darstellung des Verhältnisses zwischen Jesus und Pharisäern nur dann als angemessen bewertet werden, wenn der Sitz im Leben der betreffenden polemischen Texte deutlich wird.

Zu einer Reflexion dieser Polemik gehört zudem, ein differenziertes Bild des Verhältnisses auf Grundlage der neutestamentlichen Evangelien zu zeichnen, die selbst die unterschiedlichsten Facetten dieser Beziehung darstellen. Es ist daher unabdingbar, auch die Textstellen zu benennen, die die geistige Nähe zwischen Jesus und Pharisäern aufzeigen. Dabei handelt es sich um Mk 12,28–34 und vor allem um Mt 23,3a.

Die Gastfreundschaft von Pharisäern Jesus gegenüber ist ebenso zu erwähnen wie auch die Pharisäer, die sich zu Jesus bekannten. Namentlich zu nennen sind hier Nikodemus im Johannesevangelium sowie der Apostel Paulus. Auf diese Weise können die angeblich ‚verhärteten Fronten‘ zwischen Jesus und Pharisäern aufgeweicht werden.

Vor diesem Hintergrund ist es dann möglich, Unterschiede in der Lehre zwischen Jesus und Pharisäern als übliche und Theologie fördernde innerjüdische Differenzen darzustellen. So sind in der Sekundarstufe I Jesu Zuwendung zu Sündern sowie Unterschiede in der Auslegung des Sabbatgebotes Unterrichtsthemen, wobei Pharisäer explizit als Kritiker Jesu auftreten.¹⁴⁵² Um zu verhindern, dass Pharisäer bzw. das Judentum allgemein als Negativfolie für Jesu Botschaft verwendet werden, ist Jesu Judesein sowie seine geistige Nähe zur pharisäischen Lehre unbedingt unmittelbar im Zusammenhang mit den Auseinandersetzungen zu betonen. Auf diese Weise könnte beispielsweise die als sachlich falsch bewertete Textstelle zum Sabbat in dem Schulbuch RELi+wir korrigiert werden. Dort heißt es nämlich, dass Jesus die Sabbatvorschriften ‚*der Juden*‘ manchmal bewusst gebrochen habe.¹⁴⁵³

Das christliche Proprium, nämlich die eschatologische Dimension der Toraauslegung Jesu, sollte jedoch nicht verschwiegen werden, damit ein klarer Orientierungsrahmen für die Herausbildung einer christlichen Identität bestehen bleibt. Jesus kann so für die Schülerinnen und Schüler zu einem ethischen Vorbild werden, auch wenn sie mit bestimmten Aspekten der Christologie nichts anzufangen wissen.

Das Vorurteil einer pharisäischen bzw. jüdischen Werkgerechtigkeit und lebensfeindlichen Gesetzesobservanz wird besonders greifbar in den paulinischen Briefen, aus denen einige Aussagen eine verheerende antijüdische Wirkungsgeschichte haben. Daher gilt es, dieses

¹⁴⁵² Vgl. beispielsweise KC Hauptschule, 25; DA SEIN – Wege ins Leben 84; Kursbuch Religion elementar 7/8, 137; RELi+wir, 86.

¹⁴⁵³ Vgl. RELi+wir, 289.

Vorurteil zu widerlegen. Dazu sind zunächst die Ausführungen in der Apostelgeschichte Apg 26,5 sowie außerbiblisch die Schriften des Flavius Josephus (BJ 1,110; 2,16; AJ 13,297) geeignet, da sie die genaue pharisäische Schriftauslegung als ein Qualitätsmerkmal betrachten.

Vor allem bietet der Ansatz der sogenannten ‚New Perspective on Paul‘ eine Möglichkeit, die Auslegung paulinischer Theologie von antijüdischen Vorurteilen zu befreien, indem die historischen Umstände zur Zeit des Paulus – d.h. die Heidenmission – in den Fokus treten. Demnach stellt Paulus die Toraobservanz nicht an sich in Frage, wenn er vom ‚Ende des Gesetzes‘ spricht, sondern will damit aussagen, dass Heiden die Zeichen des Bundes, d.h. vor allem die Beschneidung, nicht übernehmen müssen. Eine Darstellung kann daher nur dann als angemessen bewertet werden, wenn die Heidenmission als Hintergrund der paulinischen Aussagen zur Tora deutlich wird.

Nicht zuletzt sind die Aussagen des Paulus in Röm 9–11 zu berücksichtigen, da diese eine positive christliche Identitätsbestimmung ermöglichen und dabei die bleibende Verwurzelung des Christentums im Judentum nicht außer Acht lassen.

Das Verständnis, dass es sich bei biblischen Texten nicht um Tatsachenberichte, sondern um Glaubenszeugnisse handelt, ist grundsätzlich im Religionsunterricht zu vermitteln. Daher sollten Darstellungen, wie sie beispielsweise der Band 9/10 der Schulbuchreihe ‚Kursbuch Religion elementar‘ verwendet, vermieden werden. Die Frage ‚Was wissen wir über Jesus?‘ beantwortet das Schulbuch mit einem Text, der das Markusevangelium als einen fortlaufenden Bericht über die Worte und Taten Jesu bezeichnet.¹⁴⁵⁴ Die anderen Evangelien seien die Ergänzungen zu diesem Bericht.¹⁴⁵⁵ Dies gilt auch für die Passion Jesu und die damit verbundene Frage nach der pharisäischen Verantwortung für Jesu Tod. Auf diese Weise kann nämlich verdeutlicht werden, dass nicht abschließend zu klären ist, inwieweit Pharisäer an der Verurteilung Jesu beteiligt waren, um einen konstruierten Kausalzusammenhang zwischen Jesu Auseinandersetzungen mit Pharisäern und seiner Hinrichtung zu vermeiden. Im Gegensatz zur Primarstufe sollte die Frage nach der Beweisbarkeit der geschilderten Gegebenheiten in der Sekundarstufe I explizit behandelt werden, da die Schülerinnen und Schüler in diesem Alter zu Reflexionen von biblischen Texten auf der Metaebene fähig sind. Ebenso kann Jesu Tod als Heilswille Gottes thematisiert werden, um die Frage nach der Schuld zu entschärfen.

¹⁴⁵⁴ Vgl. Kursbuch Religion elementar 9/10, 98.

¹⁴⁵⁵ Vgl. ebd.

Folgendes Analyseinstrumentarium gilt demnach für Lehrpläne und Schulbücher an allen Schulformen der Sekundarstufe I im Hinblick auf Jesu Verhältnis zu Pharisäern:

Einschätzungsdimension: Jesu Zuwendung zu Sündern

Die Darstellung ist als angemessen zu bewerten, wenn folgende Aspekte berücksichtigt sind:

1. Jesu Judesein ist im Kontext seiner Auseinandersetzungen mit Pharisäern ausdrücklich benannt bzw. wird unzweifelhaft verdeutlicht. Seine geistige Nähe zur pharisäischen Lehre ist benannt. Zudem sind die Differenzen als üblich und Theologie fördernd beschrieben. Das gemeinsame Ziel der beiden Denkrichtungen wird herausgestellt, nämlich die Heiligung Israels durch Buße und Umkehr. Die pharisäische Bemühung um Sünder, die umkehren wollen, ist herausgehoben.
2. Es wird unzweifelhaft deutlich, dass biblische Texte keine historischen Tatsachenberichte sind, sondern Glaubenszeugnisse.
3. Die Polemik gegen Pharisäer wird reflektiert, indem der Sitz im Leben der betreffenden neutestamentlichen Texte thematisiert ist. Dabei handelt es sich um die Erfahrung, dass die nicht-christusgläubige Mehrheit innerhalb des Judentums die Identitätsbildungsprozesse der jungen christlichen Gemeinden bedroht und sich somit deren Abgrenzungsbemühungen verstärken. Aufgrund dessen verschärft sich auch die Polemik gegen die nah verwandte Mehrheit der nicht-christusgläubigen Juden, als deren Repräsentanten Pharisäer gelten.

*Die Darstellung ist als akzeptabel zu bewerten, wenn **mindestens einer** der unter der Skalierung ‚angemessen‘ aufgeführten Aspekte zutrifft.*

*Die Darstellung ist als unangemessen zu bewerten, wenn **einer** der folgenden Aspekte zutrifft:*

1. Die unter der Skalierung ‚angemessen‘ aufgeführten Aspekte sind insgesamt nicht berücksichtigt.
2. Biblische Texte werden als Tatsachenberichte interpretiert.
3. Jesu Zuwendung zu Sündern wird als barmherzig dargestellt, während die pharisäische Lehre von der sorgfältigen Unterscheidung zwischen Sündern und Gerechten als ausgrenzend beschrieben ist.

Einschätzungsdimension: *Jesu Auslegung des Sabbatgebotes*

Die Darstellung ist als angemessen zu bewerten, wenn die folgenden Aspekte zutreffen:

1. Jesu Judesein ist im Kontext seiner Auseinandersetzungen mit Pharisäern ausdrücklich benannt bzw. wird unzweifelhaft verdeutlicht. Zudem sind die Differenzen als üblich und Theologie fördernd beschrieben.
2. Es wird ausdrücklich erwähnt, dass für die angeblich rigorose Sabbatobservanz ‚der Pharisäer‘ keine Belege in außerbiblischen Quellen zu finden sind. Stattdessen verstehen sowohl die Apostelgeschichte als auch Flavius Josephus die Akribie der pharisäischen Auslegung als Qualitätsmerkmal. Die Polemik gegen Pharisäer wird in diesem Zusammenhang reflektiert, indem der Sitz im Leben der betreffenden neutestamentlichen Texte herausgestellt ist: So wird betont, dass die neutestamentliche Darstellung von der unterschiedlichen Auslegung des Sabbatgebotes die Sabbatpraxis in den Gemeinden widerspiegelt, die aufgrund der Heidenmission neu gestaltet werden musste. Jeder Evangelist vertritt dazu seine jeweils eigene Position.

*Die Darstellung ist als akzeptabel zu bewerten, wenn **einer** der unter der Skalierung ‚angemessen‘ aufgeführten Aspekte zutrifft.*

*Die Darstellung ist als unangemessen zu bewerten, wenn **einer** der folgenden Aspekte zutrifft:*

1. Die unter der Skalierung ‚angemessen‘ aufgeführten Aspekte sind insgesamt nicht berücksichtigt.
2. Die Darstellung vermittelt den Eindruck, Jesus habe mit seiner Auslegung des Sabbatgebotes von rigoroser pharisäischer bzw. jüdischer Sabbatobservanz befreit.

Einschätzungsdimension: *Verantwortung für Jesu Tod*

Die Darstellung ist als angemessen zu bewerten, wenn die folgenden Aspekte zutreffen:

1. Es wird unzweifelhaft deutlich, dass biblische Texte keine historischen Tatsachenberichte sind, sondern Glaubenszeugnisse. Zudem ist aufgeführt, dass aus diesem Grund nicht zu klären ist, inwieweit Pharisäer an der Verhaftung und Verurteilung Jesu beteiligt waren, die neutestamentlichen Evangelien sie allerdings in diesem Zusammenhang nicht ausdrücklich erwähnen.

2. Auf die Auseinandersetzungen Jesu mit Pharisäern folgt nicht unmittelbar die Schilderung seiner Verhaftung und Passion. Dabei ist es irrelevant, ob zuvor Pharisäer konkret als Kritiker Jesu benannt worden sind. Die Verantwortung für Jesu Tod wird ausdrücklich Pontius Pilatus zugeschrieben.

Die Darstellung ist als akzeptabel zu bewerten, wenn der folgenden Aspekte zutrifft:

Zwar folgt die Schilderung der Passion Jesu unmittelbar nach seinen Auseinandersetzungen mit Pharisäern, es wird aber die Hauptverantwortung für Jesu Tod deutlich Pontius Pilatus zugeschrieben.

*Die Darstellung ist als unangemessen zu bewerten, wenn **einer** der folgenden Aspekte zutrifft:*

1. Die unter der Skalierung ‚angemessen‘ aufgeführten Aspekte sind insgesamt nicht berücksichtigt.
2. Die neutestamentlichen Passionsdarstellungen werden als Tatsachenberichte interpretiert.
3. Es erfolgt eine unmittelbare Aneinanderreihung von Jesu Auseinandersetzungen mit Pharisäern und seiner Passion, indem direkt im Anschluss an die Schilderung des Konflikts ein heimlicher Mordplan ‚der Pharisäer‘ gegen Jesus geschildert wird.
4. Zwar erwähnt das Schulbuch einen heimlichen Mordplan ‚der Pharisäer‘ nicht, es erfolgt aber dennoch eine unmittelbare Aneinanderreihung der Kapitel bezüglich Jesu Konflikten mit Pharisäern und seiner Passion, ohne die Hauptverantwortung an Jesu Tod ausdrücklich Pontius Pilatus zuzuschreiben.

Einschätzungsdimension: *Das Toraverständnis des ehemaligen Pharisäers Paulus*

Die Darstellung ist als angemessen zu bewerten, wenn folgende Aspekte zutreffen:

1. 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.
2. Neben den paulinischen Aussagen zum ‚Ende des Gesetzes‘ ist auch die bleibende Verwurzelung von Christentum und Judentum in Röm 9–11 aufgeführt.

*Die Darstellung ist als akzeptabel zu bewerten, wenn **einer** der unter der Skalierung ‚angemessen‘ aufgeführten Aspekte zutrifft.*

*Die Darstellung ist als unangemessen zu bewerten, wenn **einer** der folgenden Aspekte zutrifft:*

1. Die unter der Skalierung ‚angemessen‘ aufgeführten Aspekte sind insgesamt nicht berücksichtigt.
2. Es wird der Eindruck vermittelt, die paulinische Rede vom ‚Ende des Gesetzes‘ bedeutet, dass das Judentum eine Religion der Werkgerechtigkeit und der lebensfeindlichen Gesetzesobservanz sei, von der der Glaube an Jesus Christus als barmherziges Geschenk Gottes befreit habe.

10 Resümee und Ausblick

In der vorliegenden Dissertation sollte untersucht werden, wie sich die Darstellung des Judentums und des christlich-jüdischen Verhältnisses in ausgewählten aktuellen Lehrplänen und Schulbüchern für den christlichen Religionsunterricht in Deutschland und Österreich im Vergleich mit vorangegangenen Untersuchungen verändert hat.

Die Analyse hat zum einen gezeigt, dass in den fast zwanzig Jahren nach der letzten umfassenden Studie aus dem Jahr 1995 in vielen Lehrplänen und Schulbüchern weitere Anstrengungen unternommen wurden, die Tradierung von Vorurteilen gegen Jüdinnen und Juden zu vermeiden.

Diesbezüglich ist vor allem die Schulbuchreihe ‚Religion entdecken–verstehen–gestalten‘ als positives Beispiel herauszuheben. Es wird deutlich, dass die Autorinnen und Autoren neutralistische Themen hinsichtlich des christlich-jüdischen Verhältnisses besonders sensibel gestalten. Darauf wurde vermutlich ein besonderes Augenmerk gelegt.

So führt der Band für die Schuljahrgänge 5 und 6 einen sehr differenzierten Informationstext über Pharisäer auf, der die geistige Verwandtschaft Jesu mit Pharisäern hervorhebt und Differenzen innerhalb des Judentums als üblich und fördernd beschreibt. Derartige Informationen sollten in allen Schulbüchern für den christlichen Religionsunterricht zu finden sein, um eine angemessene Darstellung des Verhältnisses zwischen Jesus und Pharisäern zu gewährleisten. Darüber hinaus berücksichtigt dieser Band die Aussagen des Paulus in Röm 9–11 zur bleibenden Verwurzelung des Christentums im Judentum. Auch mit dieser Darstellung stellt diese Schulbuchreihe im Vergleich mit dem anderen untersuchten Material in der vorliegenden Studie eine Ausnahme dar, die besonders zu begrüßen ist. Des Weiteren stellt der Band für die Schuljahrgänge 7 und 8 deutlich heraus, dass das Verhältnis zwischen Altem und Neuem Testament nicht als Gegensatz von Gnade und ‚Gesetz‘ beschrieben werden darf.

Die Erwähnung, dass es sich bei der Schulbuchreihe ‚Religion entdecken–verstehen–gestalten‘ um eine Ausnahme handelt, deutet allerdings auch auf ein weiteres Ergebnis der Analyse hin. Sie hat nämlich zum anderen auch gezeigt, dass das Problem einer vorurteilsbelasteten Darstellung des Judentums und des christlich-jüdischen Verhältnisses noch immer nicht umfassend gelöst ist, sondern lediglich punktuell Nachbesserungen vorgenommen worden sind.

Es fehlt insgesamt nach wie vor an einem umfassenden Konzept, das eine angemessene Darstellung des Judentums und des christlich-jüdischen Verhältnisses grundsätzlich im christlichen Religionsunterricht verankert, wie es Helga Kohler-Spiegel vorgeschlagen hat.

Ebenso sind die Anregungen von Martin Rothgangel, eine angemessene christlich-jüdische Verhältnisbestimmung an den paulinischen Aussagen in Röm 9–11 zu orientieren, noch zu wenig berücksichtigt.

Zudem finden manche positive Darstellungen früherer Ausgaben in aktuellen Überarbeitungen keine Berücksichtigung mehr. Dies betrifft beispielsweise den Hinweis auf die Gefahren neuralgischer Themen bezüglich des christlich-jüdischen Verhältnisses, die im bayerischen Lehrplan für die zehnte Klasse an Realschulen aus dem Jahr 1989 noch vorhanden war. Auf diese Weise kann die Sensibilität von Lehrkräften gestärkt werden, sodass es wünschenswert ist, derartige Hinweise in Lehrplänen bzw. Lehrerhandbüchern aufzunehmen.

Der Grund für die fehlenden Angaben hierzu ist m.E. nicht in den inhaltlich wesentlich knapper formulierten aktuellen Lehrplänen zu suchen. Insgesamt ist nämlich festzuhalten, dass es trotz inhaltlich sehr knapper Formulierungen grundsätzlich möglich ist, das Judentum sowie das christlich-jüdische Verhältnis angemessen darzustellen, wie die vorliegende Untersuchung ebenfalls gezeigt hat. Dies kann beispielsweise dadurch geschehen, dass das Wissen um die besondere Nähe von Judentum und Christentum als inhaltsbezogene Kompetenz formuliert wird, wie es im niedersächsischen Kerncurriculum für das Gymnasium der Fall ist. Es ist wünschenswert, zentrale Inhalte im Hinblick auf alle genannten neuralgischen Themen derart festzuhalten.

Bereits Peter Fiedler hat darauf hingewiesen, dass Kontrastschemata in der Darstellung des christlich-jüdischen Verhältnisses insbesondere dann verwendet werden, wenn das christliche Proprium herausgestellt werden soll. Dies konnte auch die vorliegende Studie feststellen. So besteht noch immer eine Diskrepanz zwischen dem Zugeständnis des Judeseins Jesu einerseits und der Darstellung der Auseinandersetzungen Jesu mit Pharisäern andererseits.

Grundsätzlich ist in allen untersuchten Lehrplänen und Schulbüchern das Bemühen erkennbar, Jesu Judesein ausführlich und anschaulich darzustellen. Dies gerät jedoch dann vollständig aus dem Blick, wenn es darum geht das ‚Neue‘ der Botschaft Jesu gegenüber ‚den Pharisäern‘ herauszustellen. Hier wird dann der Eindruck vermittelt, Jesus habe sich gegen ‚das Judentum‘ insgesamt gewandt. Eine derartige Darstellung fördert das Vorurteil vom Judentum als Religion der Werkgerechtigkeit und der lebensfeindlichen Gesetzesobservanz. Um

dies zu vermeiden, sollte Jesu Judesein unbedingt auch im Kontext seiner Differenzen gegenüber Pharisäern betont werden und nicht nur in einem gesonderten Kapitel zur Zeit und Umwelt Jesu. Hierbei handelt es sich m.E. um den Schlüssel für eine angemessene Darstellung des Verhältnisses zwischen Jesus und Pharisäern.

Ebenso nimmt die Reflexion neutestamentlicher Polemik gegen Pharisäer und ‚die Juden‘ insgesamt eine zentrale Rolle ein. Eine angemessene Darstellung des christlich-jüdischen Verhältnisses ist m. E. nur dann möglich, wenn grundsätzlich im Religionsunterricht vermittelt wird, dass es sich bei biblischen Texten um Glaubenszeugnisse mit einem bestimmten Sitz im Leben handelt und nicht um Tatsachenberichte. Nur unter dieser Voraussetzung ist es überhaupt möglich, Polemik gegen Pharisäer und ‚die Juden‘ zu erkennen und zu hinterfragen.

Die Analyse ist darüber hinaus zu dem Ergebnis gelangt, dass das Kategoriensystem von Peter Fiedler nicht nur fachwissenschaftlich veraltet ist, sondern dass es zu Problemen bei der Bewertung von Materialien für die Primarstufe kommt. Fiedler definiert nämlich hinsichtlich der Verantwortung für Jesu Tod sowie Jesu Verhältnis zu Pharisäern eine tendenziöse Bewertung allein danach, ob bestimmte Aspekte in dem Material überhaupt benannt sind. Allerdings weisen diese Aspekte ein sehr hohes Abstraktionsniveau auf, das den entwicklungspsychologischen Voraussetzungen von Schülerinnen und Schülern der Primarstufe entgegensteht. Es ist daher notwendig, eine Bewertungsskala zu erarbeiten, die sowohl die neueren Erkenntnisse fachwissenschaftlicher Forschung beinhaltet als auch die Schülerperspektive hinsichtlich der betreffenden Thematik berücksichtigt.

Auf welche Weise dies geschehen kann, legen die Kapitel 8 und 9 der vorliegenden Arbeit dar. Sie bieten einen Vorschlag für ein neues Analyseraster bezüglich Jesu Verhältnis zu Pharisäern, das keineswegs unabänderlich ist. Es ist daher wünschenswert, dass nachfolgende Forschungsarbeiten diesen Vorschlag diskutieren und auf ähnliche Weise sach- sowie schülergemäße Kategorien für Analyse der anderen neuralgischen Themen entwickeln, um die Sensibilität im Umgang mit antijüdischen Vorurteilen in Lehrplänen und Schulbüchern für den christlichen Religionsunterricht wieder verstärkt zu fördern.

Das Problem der ungewollten Tradierung antijüdischer Vorurteile im christlichen Religionsunterricht ist nämlich noch keinesfalls gelöst, sondern sowohl in der religionspädagogischen Forschung als auch im Bewusstsein vieler Lehrplanersteller, Schulbuchautorinnen und Lehr-

kräfte in den Hintergrund getreten. Ebenso ist die Frage, wie mit Vorurteilen gegen Jüdinnen und Juden im konkreten Unterrichtsgeschehen umgegangen wird, noch ungelöst.

Da Jugendliche angeben, ihr ‚Wissen‘ über das Judentum, bei dem es sich tatsächlich um Stereotype und Vorurteile handelt, auch aus dem Religionsunterricht zu beziehen, bleibt zu hoffen, dass die Anliegen des christlich-jüdischen Dialogs wieder mehr Berücksichtigung in der religionspädagogischen Forschung finden.

Literaturverzeichnis

- Anti Defamation League (ADL): Attitudes Toward Jews In Ten European Countries, March 2012. Onlinepublikation unter URL: http://www.adl.org/assets/pdf/israel-international/adl_anti-semitism_presentation_february_2012.pdf [Zugriff: 18.04.2014].
- ADORNO, THEODOR W.: Erziehung zur Mündigkeit, Frankfurt am Main 1971.
- BARTOV, OMER: Der alte und der neue Antisemitismus, in: Rabinovici, Doron / Speck, Ulrich / Sznajder, Natan (Hg.): Neuer Antisemitismus? Eine globale Debatte, Frankfurt am Main 2004, 19–43.
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hg.): Lehrplan für die Grundschule, München 2000.
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hg.): Lehrpläne für die Hauptschule Jahrgangsstufen 5 bis 9, München 2004.
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hg.): Lehrpläne für den Mittlere-Reife-Zug der Hauptschule Jahrgangsstufen 7 bis 10, München 2004.
- BECK-SEIFERLEIN, STEFFI u.a.: Wegzeichen Religion 4. Ein Unterrichtswerk für den Evangelischen Religionsunterricht in der Jahrgangsstufe 4, Frankfurt a. M. 2004.
- BERGER, ERNST: Strategien gegen Vorurteile, in: Sir Peter Ustinov Institut (Hg.): Vorurteile in der Kindheit. Ursachen und Gegenstrategien, Wien 2007.
- BERGER, KLAUS: Jesus als Pharisäer und frühe Christen als Pharisäer, in: Novum Testamentum 30 (1988), H. 3, 231–262.
- BERGMANN, WERNER / ERB RAINER: Kommunikationslatenz, Moral und öffentliche Meinung. Theoretische Überlegungen zum Antisemitismus in der Bundesrepublik Deutschland, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 38 (1986), H. 2, 223–246.
- BERGMANN, WERNER: Auschwitz zum Trotz. Formen und Funktionen des Antisemitismus nach 1945, in: von Braun, Christina / Ziege, Eva-Maria (Hg.): „Das ‚bewegliche‘ Vorurteil“. Aspekte des internationalen Antisemitismus, Würzburg 2004, 117–141.

- BERGMANN, WERNER: Starker Auftakt – schwach im Abgang. Antisemitismusforschung in den Sozialwissenschaften, in: Ders. / Körte, Mona (Hg.): Antisemitismusforschung in den Wissenschaften, Berlin 2004.
- BERGMANN, WERNER: Anti-Semitic Attitudes in Europe. A Comparative Perspective, in: Journal of Social Issues 64 (2008), H. 2, 343–362.
- BERGMANN, WERNER: Geschichte des Antisemitismus, München ⁴2010.
- BLAYFIELD, TONY: Happy Birthday Israel? Dialogue and the Dysfunctional Family Sixty Years on, in: KZG 21 (2008), H.1, 66–85.
- BUCHER, ANTON u.a.: „Sehen kann man ihn ja, aber anfassen?“ Zugänge zur Christologie von Kindern, Stuttgart 2008.
- Bundeskanzleramt (Hg.): Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich, 201. Bekanntmachung: Lehrplan für den evangelischen Religionsunterricht an Hauptschulen und an der Unterstufe der allgemein bildenden höheren Schulen, Teil II, Wien 2002.
- Bundeskanzleramt (Hg.): Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich, 571. Bekanntmachung: Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht an Hauptschulen, an der Unterstufe allgemeinbildender höherer Schulen, an berufsbildenden höheren Schulen sowie an Berufsschulen, Teil II, Wien 2003.
- Bundeskanzleramt (Hg.): Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich, 192. Bekanntmachung: Lehrplan für den evangelischen Religionsunterricht an der Oberstufe der allgemein bildenden höheren Schulen, Teil II, Wien 2005.
- Bundeskanzleramt (Hg.): Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich, 255. Bekanntmachung: Lehrpläne für den katholischen Religionsunterricht an Volksschulen und für den evangelischen Religionsunterricht an Volksschulen und an Sonderschulen, Teil II, Wien 2010.
- BÜNKER, MICHAEL: „Zeit zur Umkehr“ – Entstehung einer Synodenerklärung, in: Amt und Gemeinde 60 (2009), H. 1, 9–18.
- BÜTTNER, GERHARD / DIETERICH, VEIT-JAKOBUS: Entwicklungspsychologie in der Religionspädagogik, Göttingen 2013.

- DAN, JOSEPH: Art. Antisemitismus / Antijudaismus, in: RGG⁴, Bd. 1, Tübingen 2008, 556–557.
- DEINES, ROLAND: Die Pharisäer. Ihr Verständnis im Spiegel der christlichen und jüdischen Forschung seit Wellhausen und Graetz, Tübingen 1997.
- DETMERS, ACHIM (Hg.): Reformation und Judentum: Israel-Lehren und Einstellungen zum Judentum von Luther bis zum frühen Calvin, Stuttgart u.a. 2001.
- Deutscher Koordinierungsrat der Gesellschaft für jüdisch-christliche Zusammenarbeit (DKR): Antisemitismus bedroht die Demokratie. Onlinepublikation unter URL: http://www.jcrelations.net/Antisemitismus_bedroht_die_Demokratie.444.0.html?L=2 [Zugriff: 08.01.2013]
- DIETERICH, VEIT-JAKOBUS: Religionslehrplan in Deutschland (1870–2000). Gegenstand und Konstruktion des evangelischen Religionsunterrichts im religionspädagogischen Diskurs und in den amtlichen Vorgaben, Göttingen 2007.
- DIETZELFELBINGER, CHRISTIAN: Das Evangelium nach Johannes, Zürich ²2004.
- DOLL, JÖRG / REHFINGER, ANNA: Historische Forschungsstränge der Schulbuchforschung und aktuelle Beispiele empirischer Schulbuchwirkungsforschung, in: Doll, Jörg u.a. (Hg.): Schulbücher im Fokus. Nutzungen, Wirkungen und Evaluation, Münster 2012, 19–42.
- DSCHULNIGG PETER, Das Markusevangelium, Stuttgart 2007.
- DUCKITT, JOHN: Explaining prejudice and discrimination. A historical overview, in: Dovidio, John F. u.a. (Hg.): Handbook of prejudice, stereotyping, and discrimination, Thousand Oaks 2010, 29–44.
- DUNN, JAMES D. G.: The New Perspective on Paul (1983), in: Ders.: The New Perspective on Paul. Collected Essays, 89–110, Tübingen 2005.
- DUNN, JAMES D. G.: The Dialogue Progresses, in: Bachmann, Michael (Hg.): Lutherische und Neue Paulusperspektive, Tübingen 2005, 389–430.
- EHRlich, ERNST LUDWIG: Luther und die Juden, in: Strauss, Herbert A. / Kampe, Norbert (Hg.): Antisemitismus. Von der Judenfeindschaft zum Holocaust, Frankfurt a. M.; New York 1985, 47–65.

- EILERTS, WOLFRAM / KÜBLER, HEINZ-GÜNTER (Hg.): Das Kursbuch Religion elementar 5/6. Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht im 5./6. Schuljahr, Braunschweig 2003.
- EILERTS, WOLFRAM / KÜBLER, HEINZ-GÜNTER (Hg.): Das Kursbuch Religion elementar 5/6. Lehrermaterialien, Braunschweig 2006.
- EILERTS, WOLFRAM / KÜBLER, HEINZ-GÜNTER (Hg.): Das Kursbuch Religion elementar 7/8. Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht im 7./8. Schuljahr, Braunschweig 2004.
- EILERTS, WOLFRAM / KÜBLER, HEINZ-GÜNTER (Hg.): Das Kursbuch Religion elementar 7/8. Lehrermaterialien, Braunschweig 2007.
- EILERTS, WOLFRAM / KÜBLER, HEINZ-GÜNTER (Hg.): Das Kursbuch Religion elementar 9/10. Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht im 9./10. Schuljahr, Braunschweig 2006.
- EILERTS, WOLFRAM / KÜBLER, HEINZ-GÜNTER (Hg.): Das Kursbuch Religion elementar 9/10. Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht im 9./10. Schuljahr. Lehrermaterialien, Braunschweig 2009.
- Erzbischöfliches Amt für Unterricht und Erziehung der Erzdiözese Wien (Hg.): Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht an der Oberstufe allgemeinbildender höherer Schulen, Wien 2006.
- European Union Agency for Fundamental Rights (FRA): Working Definition of Antisemitism. Onlinepublikation unter URL: <http://fra.europa.eu/sites/default/files/as-workingdefinition-draft.pdf> [Zugriff: 16.04.2013].
- European Union Agency for Fundamental Rights (FRA): Discrimination and hate crime against Jews in EU Member States: experiences and perception of antisemitism, Wien 2013.
- Evangelisch-Lutherische Kirche in Bayern: Verfassung der Evangelisch-Lutherischen Kirche in Bayern vom 1. April 2012. Onlinepublikation unter URL: http://www.bayern-evangelisch.de/www/ueber_uns/kirchenverfassung.php#1 [Zugriff: 29.01.2013].
- Evangelisch-Lutherische Kirche in Braunschweig: Kirchenverfassung vom 3. Juni 2005. Onlinepublikation unter URL: <http://www.landeskirche-braunschweig.de/uploads/media/KVerf.pdf> [Zugriff: 29.01.2013].

- Evangelische Kirche von Westfalen: Kirchenordnung vom 3. November 2005. Onlinepublikation unter URL: <http://www.kirchenrecht-westfalen.de/showdocument/id/5732#100001> [Zugriff: 25.01.2013]
- Evangelischer Presseverband Österreich (Hg.): RELi+wir, Göttingen 2010.
- FIEDLER, PETER: Das Judentum im katholischen Religionsunterricht. Analyse, Bewertung, Perspektiven, Düsseldorf 1980.
- FIEDLER, PETER: Studien zur biblischen Grundlegung des christlich-jüdischen Verhältnisses, Tübingen 2005.
- FRINDTE, WOLFGANG: Fremde, Freunde, Feindlichkeiten. Sozialpsychologische Untersuchungen, Opladen 1999.
- FRINDTE, WOLFGANG: Inszenierter Antisemitismus. Eine Streitschrift, Wiesbaden 2006.
- FRITZSCHE, PETER K. Schulbuchforschung und Schulbuchbeurteilung im Disput, in: Ders. (Hg.): Schulbücher auf dem Prüfstand. Perspektiven der Schulbuchforschung und Schulbuchbeurteilung in Europa. Studien zur internationalen Schulbuchforschung, Frankfurt am Main 1992, 9–22.
- Gemeinsamer Ausschuss ‚Kirche und Judentum‘ der EKD, UEK und VELKD: Diskussionsbeitrag zur Thesenreihe ‚Dabru emet (Redet Wahrheit). Eine jüdische Stellungnahme zu Christen und Christentum‘ des National Jewish Scholars Project (USA). Onlinepublikation unter URL: https://www.ekd.de/download/juedische_stellungnahme_christen_und_christentum_2005.pdf [Zugriff: 02.05.2014]
- GLÜCK, EVA-MARIA / SCHWENDEMANN, WILHELM / WAGENSOMMER, GEORG: „Mein Opa war geil, mein Opa war Nazi.“ Bericht des Freiburger Forschungsprojekts ‚Antisemitismus und Nationalsozialismus als Themen des Unterrichts‘, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 3 (2004), H.1, 120–133.
- GNIECHWITZ, SUSAN: Antisemitismus im Lichte der modernen Vorurteilsforschung. Kognitive Grundlagen latenter Vorurteile gegenüber Juden in Deutschland, Berlin 2006.
- GOLDHAGEN, DANIEL JONAH: Die Globalisierung des Antisemitismus, in: Rabinovici, Doron / Speck, Ulrich / Sznajder, Natan (Hg.): Neuer Antisemitismus? Eine globale Debatte, Frankfurt am Main 2004, 93–100.

- GRILL, INGRID: Verwurzelung und Differenz. Zum Umgang mit christlich-jüdischen Themen im Religionsunterricht, in: PTh 91 (2002), H. 3, 460–477.
- HAAKER, KLAUS: Verdienste und Grenzen der „neuen Perspektive“ der Paulus-Auslegung, in: Bachmann, Michael (Hg.): Lutherische und Neue Paulusperspektive, 1–16, Tübingen 2005.
- HÄRLE, WILFRIED: Paulus und Luther. Ein kritischer Blick auf die ‚New Perspective‘, in: ZThK 103 (2006), 362–393.
- HAURY, THOMAS: Der neue Antisemitismusstreit der deutschen Linken, in: Rabinovici, Doron / Speck, Ulrich / Sznajder, Natan (Hg.): Neuer Antisemitismus? Eine globale Debatte, Frankfurt am Main 2004, 143–167.
- HAUBMANN, WERNER u.a.: Da sein – Wege ins Leben 5. Ein Unterrichtswerk für den Evangelischen Religionsunterricht an Hauptschulen, Braunschweig 1998.
- HAUBMANN, WERNER u.a.: Da sein – Wege ins Leben 7. Ein Unterrichtswerk für den Evangelischen Religionsunterricht an Hauptschulen, Braunschweig 2001.
- HAUBMANN, WERNER u.a.: Da sein – Wege ins Leben 7. Ein Unterrichtswerk für den Evangelischen Religionsunterricht an Hauptschulen. Lehrerhandbuch, Braunschweig 2001.
- HAUBMANN, WERNER u.a.: Da sein – Wege ins Leben 8. Ein Unterrichtswerk für den Evangelischen Religionsunterricht an Hauptschulen, Braunschweig 2002.
- HAUBMANN, WERNER u.a.: Da sein – Wege ins Leben 8. Ein Unterrichtswerk für den Evangelischen Religionsunterricht an Hauptschulen. Lehrerhandbuch, Braunschweig 2002.
- HEITMEYER, WILHELM (Hg.): Deutsche Zustände. Folge 4, Frankfurt am Main 2006.
- HENGEL, MARTIN / SCHWEMER, ANNA MARIA: Jesus und das Judentum, Tübingen 2007.
- HOLTSCHNEIDER, K. HANNAH: Dabru Emet und jüdische Interpretationen des Christentums. Onlinepublikation unter URL: <http://www.christenundjuden.org/artikel/theologie/96-holtschneider-dabru-emet-und-juedische-interpretationen-des-christentums> [Zugriff: 02.05.2014].
- HOLZ, KLAUS: Nationaler Antisemitismus. Wissenssoziologie einer Weltanschauung, Hamburg 2001.

Institute for Christian and Jewish Studies: Dabru Emet. A Jewish Statement to Christians and Christianity. Onlinepublikation unter URL: <http://www.icjs.org/dabru-emet/text-version> [Zugriff: 02.05.2014].

JUDT, TONY: Zur Unterscheidung zwischen Antisemitismus und Antizionismus, in: Rabinovici, Doron / Speck, Ulrich / Sznajder, Natan (Hg.): Neuer Antisemitismus? Eine globale Debatte, Frankfurt am Main 2004, 44–51.

KAUFMANN, THOMAS: Luthers „Judenschriften“. Ein Beitrag zu ihrer historischen Kontextualisierung, Tübingen 2011.

KINZIG, WOLFRAM: Nähe und Distanz. Auf dem Weg zu einer neuen Beschreibung der jüdisch-christlichen Beziehungen, in: Ders. / Kück Cornelia (Hg.): Judentum und Christentum zwischen Konfrontation und Faszination. Ansätze einer neuen Beschreibung der christlich-jüdischen Beziehungen, Stuttgart 2002, 9–28.

Kirchenamt der EKD (Hg.): Christen und Juden I–III. Die Studien der Evangelischen Kirche in Deutschland, Gütersloh 2002.

Kirchenamt der EKD (Hg.): Kerncurriculum für das Fach Evangelische Religionslehre in der gymnasialen Oberstufe. Themen und Inhalte für die Entwicklung von Kompetenzen religiöser Bildung, EKD Texte 109, Hannover 2010.

Kirchenamt der EKD (Hg.): Gelobtes Land? Land und Staat Israel in der Diskussion. Eine Orientierungshilfe, Gütersloh 2012.

Kirchenamt der Föderation Evangelischer Kirchen in Mitteldeutschland (Hg.): Verfassung der Evangelischen Kirche in Mitteldeutschland vom 5. Juli 2008. Onlinepublikation unter URL: <http://www.ekmd.de/attachment/aa234c91bdabf36adbf227d333e5305b/24e5e774af3811dd96b4abf2e3a0b831b831/Verfassung.pdf> [Zugriff: 29.01.2013].

KLAUER, KARL CHRISTOPH: Soziale Kategorisierung und Stereotypisierung, in: Petersen, Lars Eric / Six, Bernd (Hg.): Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung. Theorien, Befunde und Interventionen, Basel 2008, 23–32.

KLEIN, HANS: Das Lukasevangelium, Göttingen ¹⁰2006.

KLUG, BRIAN: The collective Jew. Israel and the new antisemitism, in: Patterns of Prejudice 32 (2003), H.2, 117–138.

- KOCH, DIETRICH-ALEX: Geschichte des Urchristentums. Ein Lehrbuch, Göttingen 2013.
- KOHLER-SPIEGEL, HELGA: Juden und Christen. Geschwister im Glauben. Ein Beitrag zur Lernplantheorie am Beispiel Verhältnis Christentum Judentum, Freiburg im Breisgau u.a. 1991.
- Koordinierungsausschuss für christlich-jüdische Zusammenarbeit: Konsultation 10 Jahre ‚Kirche und Israel‘. Onlinepublikation unter URL: <http://www.christenundjuden.org/stellungnahmen/kirchen/288-10-jahre-qkirche-und-israel-leuenberger-texte-6> [Zugriff: 07.01.2013].
- KORETZKI, GERD-RÜDIGER / TAMMEUS, RUDOLF (Hg.): Religion entdecken–verstehen–gestalten. 5./6. Schuljahr, Göttingen 2008.
- KORETZKI, GERD-RÜDIGER / TAMMEUS, RUDOLF (Hg.): Religion entdecken–verstehen–gestalten. 7./8. Schuljahr, Göttingen 2008.
- KÜNTZEL, MATTHIAS: Von Zeesen bis Beirut. Nationalsozialismus und Antisemitismus in der arabischen Welt, in: Rabinovici, Doron / Speck, Ulrich / Sznajder, Natan (Hg.): Neuer Antisemitismus? Eine globale Debatte, Frankfurt am Main 2004, 271–293.
- KÜPPER, BEATE / ZICK, ANDREAS: Religion and Prejudice in Europe. New Empirical Findings. NEF Initiative on Religion and Democracy in Europe, London 2010.
- LANDMESSER, CHRISTOF: Umstrittener Paulus. Die gegenwärtige Diskussion um die paulinische Theologie, in: ZThk 105 (2008), 387–410.
- LOHSE, EDUARD: Christus, des Gesetzes Ende? Die Theologie des Apostels Paulus in kritischer Perspektive, in: ZNW 99 (2008), 18–32.
- MARR, WILHELM: Sieg des Judenthums über das Germanenthum. Vom nicht confessionellen Standpunkt aus betrachtet, Bern ⁸1879. Onlinepublikation unter URL: http://www.gehove.de/antidem/texte/marr_sieg.pdf [Zugriff: 18.4.2014].
- MAYER-HAAS, ANDREA J.: „Geschenk aus Gottes Schatzkammer“ (bSchab 10b). Jesus und der Sabbat im Spiegel der neutestamentlichen Schriften, Münster 2003.
- MAYRING, PHILIPP: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken, Weinheim / Basel ¹¹2010.

- MENKE, VOLKER: Kinderbibeln im Lichte des christlich-jüdischen Dialogs. Dissertation an der Universität Wien, Wien 2010.
- MIEDERER, GERTRUD u.a.: Wegzeichen Religion 2. Ein Unterrichtswerk für den Evangelischen Religionsunterricht in der Jahrgangsstufe 2, Frankfurt a. M. 2002.
- MIEDERER, GERTRUD u.a.: Wegzeichen Religion 3. Ein Unterrichtswerk für den Evangelischen Religionsunterricht in der Jahrgangsstufe 3, Frankfurt a. M. 2003.
- NIEBUHR, KARL-WILHELM: Jesus, Paulus und die Pharisäer. Beobachtungen zu ihren historischen Zusammenhängen, zum Toraverständnis und zur Anthropologie, in: RCatT 34 (2009), H. 2, 317–346.
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.): Kerncurriculum für die Grundschule. Schuljahrgänge 1–4. Evangelische Religion, Hannover 2006.
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.): Kerncurriculum für die Grundschule. Schuljahrgänge 1–4. Katholische Religion, Hannover 2006.
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.): Kerncurriculum für die Hauptschule. Schuljahrgänge 5–10. Evangelische Religion, Hannover 2009.
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.): Kerncurriculum für die Realschule. Schuljahrgänge 5–10. Evangelische Religion, Hannover 2009.
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.): Kerncurriculum für das Gymnasium. Schuljahrgänge 5–10. Evangelische Religion, Hannover 2009.
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.): Kerncurriculum für das Gymnasium. Schuljahrgänge 5–10. Katholische Religion, Hannover 2009.
- OTTEN, SABINE: Vorurteil, in: Bierhoff, Hans-Werner / Frey, Dieter (Hg.): Handbuch der Sozialpsychologie und Kommunikationspsychologie, Göttingen 2006, 437–443.
- RAABE, TOBIAS / BEELMANN, ANDREAS: Development of Ethnic, Racial, and National Prejudice in Childhood and Adolescence: A Multinational Meta-Analysis of Age Differences, in: Child Development 82 (2011), H. 1, 1715–1737.
- RITSERT, JÜRGEN: Inhaltsanalyse und Ideologiekritik. Ein Versuch über kritische Sozialforschung, Frankfurt am Main 1972.

- ROTHGANGEL, MARTIN: Antisemitismus als religionspädagogische Herausforderung. Eine Studie unter besonderer Berücksichtigung von Röm 9–11, Freiburg im Breisgau u.a. ²1997.
- SCHALLER, BERNDT: Die Rolle des Paulus im Verhältnis zwischen Christen und Juden, in: Wilk, Florian / Wagner J. Ross (Hg.) *Between Gospel and Election. Explorations in the Interpretation of Romans 9–11*, Tübingen 2010, 1–36.
- SCHÄUBLE BARBARA: „Anders als wir“. Differenzkonstruktionen und Alltagsantisemitismus unter Jugendlichen, Berlin 2012.
- SCHERR, ALBERT / SCHÄUBLE BARBARA: Jugendlicher Antisemitismus. (K)eine Herausforderung für die Jugendarbeit?, in: *deutsche jugend. Zeitschrift für die Jugendarbeit* 54 (2004), H. 6, 268–274.
- SCHERR, ALBERT / SCHÄUBLE BARBARA: „Ich habe nichts gegen Juden, aber...“. Ausgangsbedingungen und Perspektiven gesellschaftspolitischer Bildungsarbeit gegen Antisemitismus, Berlin 2007.
- SCHERR, ALBERT / SCHÄUBLE BARBARA: „Wir“ und „Die Juden“: Gegenwärtiger Antisemitismus als Differenzkonstruktion, in: *Berliner Debatte Initial* 19 (2008), H. 1., 1–12.
- SCHRECKENBERG, HEINZ: Die christlichen Adversus-Judaeos-Texte und ihr literarisches und historisches Umfeld (1.–11. Jahrhundert), Frankfurt am Main ³1995.
- SCHRÖDER, BERND: Praktische Theologie und Religionspädagogik im Gespräch mit dem Judentum? Bilanzierende und perspektivische Überlegungen, in: *PrTh* 39 (2004), H. 4, 280–285.
- SCHWEITZER, FRIEDRICH u.a.: Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie. Elementarisierung in der Praxis, Gütersloh 1995.
- SCHWEITZER, FRIEDRICH: Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter, Gütersloh ⁶2007.
- SCHWEITZER, FRIEDRICH: Elementarisierung – ein religionsdidaktischer Ansatz: Einführende Darstellung, in: Ders.: *Elementarisierung im Religionsunterricht. Erfahrungen, Perspektiven, Beispiele*, Neukirchen-Vluyn ³2011, 9–30.
- SCHWIER, HELMUT (Hg.): Kirche und Israel. Ein Beitrag der reformatorischen Kirchen Europas zum Verhältnis von Christen und Juden, Frankfurt am Main 2001.

- SEIDENSCHNUR, TIM: Antisemitismus im Kontext. Erkundungen in ethnisch heterogenen Jugendkulturen, Bielefeld 2013.
- SINDELAR, BRIGITTE: Wodurch und in welchem Alter erwerben Kinder Vorurteile?, in: Sir-Peter-Ustinov-Institut (Hg.): Vorurteile in der Kindheit, Wien 2007, 7–18.
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (ISB) (Hg.): Lehrplan Realschule Evangelische Religionslehre. Onlinepublikation unter URL: <http://www.isb.bayern.de/download/8714/evr.pdf> [Zugriff: 10.06.2013].
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (ISB) (Hg.): Lehrplan des achtjährigen Gymnasiums. Jahrgangsstufe 5. Evangelische Religionslehre. Onlinepublikation unter URL: <http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/index.php?StoryID=26327> [Zugriff: 10.06.2013].
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (ISB) (Hg.): Lehrplan des achtjährigen Gymnasiums. Jahrgangsstufe 6. Evangelische Religionslehre. Onlinepublikation unter URL: <http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/index.php?StoryID=26310> [Zugriff: 10.06.2013].
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (ISB) (Hg.): Lehrplan des achtjährigen Gymnasiums. Jahrgangsstufe 7. Evangelische Religionslehre. Onlinepublikation unter URL: <http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/index.php?StoryID=26289> [Zugriff: 10.06.2013].
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (ISB) (Hg.) : Lehrplan des achtjährigen Gymnasiums. Jahrgangsstufe 8. Evangelische Religionslehre. Onlinepublikation unter URL: <http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/index.php?StoryID=26270> [Zugriff: 11.06.2013].
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (ISB) (Hg.): Lehrplan des achtjährigen Gymnasiums. Jahrgangsstufe 9. Evangelische Religionslehre. Onlinepublikation unter URL: <http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/index.php?StoryID=26239> [Zugriff: 11.06.2013].
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (ISB) (Hg.) : Lehrplan des achtjährigen Gymnasiums. Jahrgangsstufe 10. Evangelische Religionslehre. Onlinepubli-

- kation unter URL: <http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/index.php?StoryID=26209> [Zugriff: 11.06.2013].
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (ISB): Lehrplan des achtjährigen Gymnasiums. Jahrgangsstufen 11&12. Evangelische Religionslehre. Onlinepublikation unter URL: <http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/index.php?StoryID=26176> [Zugriff: 11.06.2013].
- STAUBER, RONI (Hg.): Antisemitism Worldwide 2010. General Analysis. Onlinepublikation unter URL: http://humanities.tau.ac.il/roth/images/general-analysis-10_1_NEW.pdf [Zugriff: 01.05.2014]
- STAUBER, RONI (Hg.): Antisemitism Worldwide 2012. General Analysis. Onlinepublikation unter URL: http://humanities.tau.ac.il/roth/images/General_Anaiyses/general-analysis-12.pdf [Zugriff: 01.05.2014].
- STEMBERGER, GÜNTER: Pharisäer, Sadduzäer, Essener. Fragen, Fakten, Hintergründe, Stuttgart 2013.
- STRAUSS, HERBERT A.: Antisemitismusforschung als Wissenschaft, in: Benz, Wolfgang / Königseder, Angelika (Hg.): Judenfeindschaft als Paradigma. Studien zur Vorurteilsforschung, Berlin 2002, 22–30.
- STRECK, MICHAEL P.: Art. Semiten, in: RGG⁴, Bd. 7, Tübingen 2004.
- STURZBRECHER, DIETMAR / FREYTAG, RONALD: Antisemitismus unter Jugendlichen in Brandenburg und Nordrhein-Westfalen, in: Dies. (Hg.): Antisemitismus unter Jugendlichen. Fakten, Erklärungen, Unterrichtsbausteine, Göttingen 2000.
- TILLY, MICHAEL: Elementarisierung oder Fehlinformation? Anmerkungen zur Darstellung des Judentums im christlichen Religionsunterricht, in: ZPT 51 (1999) H. 4, 378–390.
- WALZER, MICHAEL: Über linke Israel-Kritik. Ein Gespräch, in: Rabinovici, Doron / Speck, Ulrich / Sznajder, Natan (Hg.): Neuer Antisemitismus? Eine globale Debatte, Frankfurt am Main 2004, 52–59.
- WÄNKE, MICHAELA / BOHNER, GERD: Einstellungen, in: Bierhoff, Hans-Werner / Frey, Dieter (Hg.): Handbuch der Sozialpsychologie und Kommunikationspsychologie, Göttingen 2006, 404–414.

- WÄNKE, MICHAELA / BOHNER, GERD: Einstellungsänderung, in: Bierhoff, Hans-Werner / Frey, Dieter (Hg.): Handbuch der Sozialpsychologie und Kommunikationspsychologie, Göttingen 2006, 415–422.
- WASSERMANN, HEINZ P.: Zwischen Stagnation und Modernisierung: Antisemitismus in Österreich, in: Rensmann, Lars / Schoeps, Julius H. (Hg.): Feindbild Judentum. Antisemitismus in Europa, Berlin 2008, 217–260.
- WEINBRENNER, PETER: Grundlagen und Methodenprobleme sozialwissenschaftlicher Schulbuchforschung, in: Fritzsche, K. Peter (Hg.): Schulbücher auf dem Prüfstand. Perspektiven der Schulbuchforschung und Schulbuchbeurteilung in Europa, Frankfurt a. Main 1992, 33–54.
- WENGST, KLAUS: Das Johannesevangelium. 1. Teilband: Kapitel 1–10, Stuttgart 2000.
- WIATER, WERNER: Lehrplan und Schulbuch – Reflexionen über zwei Instrumente des Staates zur Steuerung des Bildungswesens, in: Matthes, Eva (Hg.): Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis, Bad Heilbrunn 2005, 41–64.
- WISTRICH, ROBERT S.: The Changing Face of Anti-Semitism. Resilient and adaptable, Jew-hatred travels the globe, in: Commentary 135 (2013), 31–34.

Abstract

Verfasserin: Mag. Julia Spichal

Betreuer: Univ.-Prof. DDr. Martin Rothgangel

Institut für Religionspädagogik der Evangelisch-Theologischen Fakultät an der Universität Wien

Titel: Vorurteile gegen Juden im christlichen Religionsunterricht. Eine qualitative Inhaltsanalyse aktueller Lehrpläne und Schulbücher in Deutschland und Österreich

Schlagwörter: Religionspädagogik – qualitative Inhaltsanalyse – Lehrplan- und Schulbuchanalyse – Verhältnis Christentum Judentum

Qualitative Inhaltsanalysen zur Darstellung des Judentums und des christlich-jüdischen Verhältnisses in Lehrplänen und Schulbüchern für den christlichen Religionsunterricht haben ergeben, dass bezüglich bestimmter neuralgischer Themen die Gefahr besteht, die eigene christliche Identität durch eine Abwertung des Judentums positiv darzustellen.¹ Es fehlt insgesamt an einer angemessenen christlich-jüdischen Verhältnisbestimmung in Lehrplänen und Schulbüchern für den christlichen Religionsunterricht.²

Aufgrund mangelnder Forschungsarbeiten zu diesem Thema seit 1995 untersucht diese Dissertation, wie sich die Darstellung des Judentums und des christlich-jüdischen Verhältnisses in Lehrplänen und Schulbüchern für den christlichen Religionsunterricht bezüglich der genannten neuralgischen Themen bis heute verändert hat.

Da es sich bei dieser Untersuchung um eine Reanalyse handelt, wird ebenfalls mit der qualitativen Inhaltsanalyse und dem Kategoriensystem von Peter Fiedler gearbeitet,³ das bereits

¹ Vgl. FIEDLER, PETER: Das Judentum im katholischen Religionsunterricht. Analyse, Bewertung, Perspektiven, Düsseldorf 1980 [FIEDLER, Judentum]; KOHLER-SPIEGEL, HELGA: Juden und Christen. Geschwister im Glauben. Ein Beitrag zur Lernplantheorie am Beispiel Verhältnis Christentum Judentum, Freiburg im Breisgau u.a. 1991 ROTHGANGEL, MARTIN: Antisemitismus als religionspädagogische Herausforderung. Eine Studie unter besonderer Berücksichtigung von Röm 9–11, Freiburg im Breisgau u.a. ²1997. [ROTHGANGEL, Antisemitismus] Jesu Verhältnis zu Pharisäern, Verantwortung für Jesu Tod, das Alte Testament als Heilige Schrift des gegenwärtigen Judentums, das jüdische Verständnis der Tora, die jüdische Geschichte zwischen 70 n. Chr. und der Schoah sowie der Staatsgründung Israels.

² Vgl. ROTHGANGEL, Antisemitismus, 111.

³ Vgl. FIEDLER, Judentum.

in den Vorgängerstudien als Bewertungsmaßstab angelegt worden ist. Allerdings kommt in dieser Arbeit die Weiterentwicklung der qualitativen Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring zum Tragen, da diese den aktuellen Standard der Methode darstellt.⁴

Die Analyse ist zu dem Ergebnis gelangt, dass einige Verbesserungen im Hinblick auf eine angemessene Darstellung unternommen worden sind. Abgesehen von einem Lehrwerk fehlt es jedoch in dem untersuchten Material nach wie vor an einer Grundkonzeption bezüglich einer angemessenen christlich-jüdischen Verhältnisbestimmung.

Antithetische Wertungsmuster zur Beschreibung dieses Verhältnisses sind hingegen noch immer zu finden. Zentrale Problembereiche bilden nach wie vor die Themen, die das christliche Proprium berühren, nämlich Jesu Botschaft im Verhältnis zur pharisäischen Lehre sowie das Torverständnis des ehemaligen Pharisäers Paulus im Zusammenhang mit der Rechtfertigungslehre.

Der Schlüssel für eine angemessene Verhältnisbestimmung zwischen Jesus und Pharisäern liegt zum einen darin, Jesu Judesein im Kontext der Auseinandersetzungen zu betonen. Zum anderen ist eine Reflexion der neutestamentlichen Polemik gegen Pharisäer bzw. ‚die Juden‘ insgesamt in der Sekundarstufe I unabdingbar. Dazu gehört im Wesentlichen, neutestamentliche Texte nicht unhinterfragt als historische Quellen, sondern in erster Linie als Glaubenszeugnisse zu verstehen.

Die Analyse ist darüber hinaus zu dem Ergebnis gelangt, dass das Kategoriensystem von Peter Fiedler nicht nur fachwissenschaftlich veraltet ist, sondern dass es zu Problemen bei der Bewertung von Materialien für die Primarstufe kommt. Der Grund dafür liegt in dem sehr hohen Abstraktionsniveau der Kategorienformulierungen, das den entwicklungspsychologischen Voraussetzungen von Schülerinnen und Schülern der Primarstufe entgegensteht. Aus diesem Grund hat diese Dissertation exemplarisch ein Kategorienraster für die Bewertung von Lehrplan- und Schulbuchdarstellungen bezüglich des Verhältnisses Jesu zu Pharisäern entwickelt, das sowohl neuere fachwissenschaftliche Erkenntnisse als auch die Erfahrungen und Zugänge der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt.

⁴ Vgl. MAYRING, PHILIPP: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken, Weinheim ¹¹2010.

Lebenslauf

Name: Spichal

Geburtsname: Boschmann

Vorname: Julia

Bildungsweg

Juni 2003: Abitur

April bis
Oktober 2004: Studium der Evangelischen Theologie (Diplom) an der Georg-August-Universität Göttingen

Oktober 2004 bis
Dezember 2009: Studium des Lehramts an Gymnasien (Latein, Ev. Religion) an der Georg-August-Universität Göttingen, Abschluss: Erste Staatsprüfung für das Lehramt an Gymnasien

März 2010 bis jetzt: Doktoratsstudium (Evangelische Theologie) an der Universität Wien

Berufliche Laufbahn

März 2010 bis jetzt: Universitätsassistentin (prae-doc) am Institut für Religionspädagogik der Evangelisch-Theologischen Fakultät an der Universität Wien

Februar 2014 bis jetzt: Lehrerin im Bundesdienst (Fach: Evangelische Religion)

Wien, den 03.05.2014