

Zweitveröffentlichung



Khorchide, Mouhanad; Lindner, Konstantin; Roggenkamp, Antje; u. a. (Hrsg.)

Stereotype - Vorurteile - Ressentiments : Herausforderungen für das interreligiöse Lernen

Datum der Zweitveröffentlichung: 24.04.2024

Verlagsversion (Version of Record), Buch

Persistenter Identifikator: urn:nbn:de:bvb:473-irb-948676

Erstveröffentlichung

Khorchide, Mouhanad; Lindner, Konstantin; Roggenkamp, Antje; u. a. (Hrsg.) (2022):
Stereotype - Vorurteile - Ressentiments : Herausforderungen für das interreligiöse Lernen.
Göttingen: V & R unipress, doi: 10.14220/9783737013468.

Rechtehinweis

Dieses Werk ist durch das Urheberrecht und/oder die Angabe einer Lizenz geschützt. Es steht Ihnen frei, dieses Werk auf jede Art und Weise zu nutzen, die durch die für Sie geltende Gesetzgebung zum Urheberrecht und/oder durch die Lizenz erlaubt ist. Für andere Verwendungszwecke müssen Sie die Erlaubnis der Rechteinhaberinnen und Rechteinhaber einholen.

Für dieses Dokument gilt eine Creative-Commons-Lizenz.



Die Lizenzinformationen sind online verfügbar:

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/legalcode>

Khorchide / Lindner / Roggenkamp / Sajak / Simojoki (Hg.)

Stereotype - Vorurteile - Ressentiments

Herausforderungen für das interreligiöse Lernen



unipress

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0

© 2022 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH

ISBN Print: 9783847113461 – ISBN E-Book: 9783737013468

Religiöse Bildung kooperativ

Band 1

Herausgegeben von

Mouhanad Khorchide, Konstantin Lindner, Antje Roggenkamp,
Clauß Peter Sajak und Henrik Simojoki

Mouhanad Khorchide / Konstantin Lindner /
Antje Roggenkamp / Clauß Peter Sajak /
Henrik Simojoki (Hg.)

Stereotype – Vorurteile – Ressentiments

Herausforderungen für das interreligiöse Lernen

Mit 6 Abbildungen

V&R unipress

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

Wir danken für die Unterstützung durch den Open-Access-Publikationsfonds der Otto-Friedrich-
Universität Bamberg.

© 2022 Brill | V&R unipress, Theaterstraße 13, D-37073 Göttingen, ein Imprint der Brill-Gruppe
(Koninklijke Brill NV, Leiden, Niederlande; Brill USA Inc., Boston MA, USA; Brill Asia Pte Ltd,
Singapore; Brill Deutschland GmbH, Paderborn, Deutschland; Brill Österreich GmbH, Wien,
Österreich)

Koninklijke Brill NV umfasst die Imprints Brill, Brill Nijhoff, Brill Hotei, Brill Schöningh,
Brill Fink, Brill mentis, Vandenhoeck & Ruprecht, Böhlau, Verlag Antike und V&R unipress.
Dieses Werk ist als Open-Access-Publikation im Sinne der Creative-Commons-Lizenz BY
International 4.0 («Namensnennung») unter dem DOI 10.14220/9783737013468 abzurufen.
Um eine Kopie dieser Lizenz zu sehen, besuchen Sie <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>.
Jede Verwertung in anderen als den durch diese Lizenz zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen
schriftlichen Einwilligung des Verlages.

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

ISSN 2749-9286

ISBN 978-3-7370-1346-8

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0

© 2022 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH

ISBN Print: 9783847113461 – ISBN E-Book: 9783737013468

Inhalt

Stereotype – Vorurteile – Ressentiments. Einführendes Vorwort 7

I. Stereotype und Vorurteile als Herausforderung

Gert Pickel

Stereotype und Vorurteile als Herausforderungen für das interreligiöse Lernen 13

Julia Bernstein / Florian Diddens

Antisemitismus an Schulen. Forschungsbefunde und Handlungsoptionen 29

Henrik Simojoki

Islambezogene Ordnungskonstruktionen von Lehrkräften im Kontext schulischer Bildung von Geflüchteten 51

Gerda E. H. Koch / Rainer Möller

Antisemitismus und antisemitismuskritische Bildungsarbeit 65

II. Stereotype und Vorurteile im Kontext der Religionslehrer*innenbildung

Janosch Freuding / Konstantin Lindner

Stereotype und Othering in religiösen Bildungsprozessen. Herausforderungen für die Religionslehrer*innenbildung 89

Antje Roggenkamp

Positionalität im interreligiösen Raum. Exemplarische Einblicke in religionskooperative Praxis 107

Naciye Kamcili-Yildiz / Oliver Reis »Wenn es dann trinitarisch wird, dann ist bei mir eine Vollbremsung«. Interreligiöse Hochschullehre – ein Lernort gegen Stereotype?	125
III. Stereotype und Vorurteile im Kontext des Religionsunterrichts	
Alexander Unser Über Möglichkeiten und Grenzen des Abbaus von Vorurteilen und Stereotypen durch interreligiöses Lernen	147
Clauß Peter Sajak Die Buchreligionen im Religionsbuch. Eine Untersuchung zur Darstellung von Judentum, Christentum und Islam in zugelassenen Unterrichtswerken für den Religionsunterricht	165
Mouhanad Khorchide Die Herausforderungen an den islamischen Religionsunterricht durch konstruierte Feindbilder entlang eines Täter*in-Opfer-Diskurses	189
Peter Schreiner Religion und Bildung als vergessene Dimensionen des Religionsunterrichts? Impulse und Perspektiven einer Debatte in England	207
Henrik Simojoki / Mouhanad Khorchide / Konstantin Lindner / Antje Roggenkamp / Clauß Peter Sajak Stereotype – Vorurteile – Ressentiments. Religionspädagogische Klärungen und Anregungen für interreligiöses und religionskooperatives Lernen	225
Verzeichnis der Autor*innen	239

Stereotype – Vorurteile – Ressentiments. Einführendes Vorwort

Modelle konfessioneller Kooperation im Religionsunterricht finden sich inzwischen in den meisten Bundesländern Deutschlands. Der Prozess hin zu einem gemeinsam verantworteten Religionsunterricht von Protestant*innen und Katholik*innen hat seit der Erklärung der katholischen Bischöfe Deutschlands im Jahr 2016 »Die Zukunft des Religionsunterrichts. Empfehlungen für die Kooperation des katholischen mit dem evangelischen Religionsunterricht«¹ noch einmal an Fahrt aufgenommen. Lange hatte sich die katholische Seite abwehrend und zögerlich verhalten, während die Evangelische Kirche in Deutschland in ihrer Denkschrift »Identität und Verständigung«² bereits 1994 unter dem Eindruck der demografischen Verschiebungen durch die deutsche Wiedervereinigung das Angebot einer stärkeren Kooperation gemacht hatte. Von der gemeinsamen Lerngruppe evangelischer und katholischer Schüler*innen, die von einer Lehrkraft aus einer der beiden Konfessionen unterrichtet wird, bis hin zu komplizierten Phasenmodellen, in denen Lehrkräfte beider Konfessionen sich turnusgemäß abwechseln: Es gibt es eine Vielzahl von Organisationsformen des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts wie auch – erfreulicher Weise – inzwischen eine ganze Reihe wichtiger empirischer Studien zu diesen Formaten.³

In einigen Bundesländern hat der islamische Religionsunterricht inzwischen als ordentliches Unterrichtsfach seinen Weg in die Schulen angetreten, sodass neben die konfessionellen christlichen Lerngruppen die Gruppe der muslimischen Schüler*innen tritt, die einen religionsgemeinschaftlich mitverantworteten islamischen Religionsunterricht besucht. Daneben gibt es eigentlich allorten inzwischen das sog. ›Ersatzfach‹ Ethik bzw. Philosophie, das für die die immer größer werdende Gruppe der religiös nicht gebundenen Schüler*innen vorgehalten wird. Entsprechend scheint es vor diesem Hintergrund höchst not-

1 Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, Die Zukunft des Religionsunterrichts.

2 EKD, Identität und Verständigung.

3 Vgl. zum Überblick: Lindner et al., Zukunftsfähiger Religionsunterricht; Sajak, Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht.

wendig, Kooperationsformen über die christlichen Konfessionen hinaus auch mit dem Islam und ggf. auch mit dem Ethik- bzw. Philosophieunterricht zu suchen. Die Zukunftsfrage des konfessionellen Religionsunterrichts wird also lauten: Wie lassen sich nicht nur konfessionell-kooperative, sondern auch religionskooperative und interweltanschauliche Formate religiöser Bildung in der Schule entwickeln, die zum einen hilfreiche Lernprozesse für Kinder und Jugendliche, zum anderen aber eben auch eine angemessene Auseinandersetzung mit den Religionen und Weltanschauungen ermöglichen können? Auch hierzu sind inzwischen eine ganze Reihe von Untersuchungen erschienen, die Grundlage für die Weiterentwicklung eines solchen Religionsunterrichts sein können.⁴

Die neue Publikationsreihe »Religiöse Bildung kooperativ« markiert in diesem Rahmen ein Forum, um Forschungsbeiträge, die sich mit Fragen konfessionell-kooperativer und religionskooperativer Bildungsformate sowie mit Beiträgen zu fächerverbindendem Lernen in Gemeinde, Schule und Hochschule beschäftigen, zu sammeln und ihnen ein sichtbares Forum zu bieten, das zu Diskussion und Diskurs einlädt. Der Pilotband unserer Reihe ist dem Thema »Stereotype – Vorurteile – Ressentiments. Herausforderungen für das interreligiöse Lernen« gewidmet, einem wichtigen und bisher wenig bearbeiteten Segment des religionskooperativen Lernens im Rahmen von interreligiösen Bildungsprozessen. Die verschiedenen Beiträge beruhen auf zwei Tagungen des Christlich-Islamischen Forums für Religionspädagogik (CIFR) in Münster, einer regelmäßig stattfindenden Veranstaltungsreihe, die von drei Münsteraner Institutionen – der Akademie Franz Hitze Haus, der Westfälischen Wilhelms-Universität und dem Comenius-Institut e. V. – in Münster organisiert wird.⁵ Im März 2019 und 2021 wurde von Wissenschaftler*innen aus dem Judentum, dem Christentum und dem Islam die Frage nach der Bedeutung von Stereotypen, Vorurteilen und Ressentiments für interreligiöse Lern- und Bildungsprozesse diskutiert. Diese Beiträge sowie weitere wichtige komplementäre Forschungsergebnisse legen wir in diesem Band nun gesammelt und systematisiert vor und hoffen, so die wissenschaftliche Diskussion um religionskooperative Bildungsprozesse bereichern zu können.

Unser Band gliedert sich in drei große Kapitel, die sich den Fragen nach Stereotypen, Vorurteilen und Ressentiments als *Herausforderungen für interreligiöses Lernen* (I.), für *die Religionslehrer*innenbildung* (II.) und für *den Religionsunterricht* (III.) widmen.

4 Vgl. zum Überblick: Möller et al., Kooperation im Religionsunterricht.

5 Bisher liegen als Tagungsbände vor: Möller et al., Kompetenzorientierung im Religionsunterricht; Möller et al., Kooperation im Religionsunterricht.

Im I. Kapitel zeigt *Gert Pickel* den Zusammenhang von Antisemitismus und Islamfeindschaft im Kontext von Säkularisierung auf (I. 1), während *Julia Bernstein und Florian Diddens* ihre Forschungsergebnisse zu Antisemitismus an Schulen vorstellen, verbunden mit pädagogischen Perspektiven im Sinne von Handlungsoptionen (I. 2). *Henrik Simojoki* analysiert religionsbezogene Differenzkonstruktionen von Lehrkräften im Kontext schulischer Bildung von Geflüchteten (I. 3), *Gerda E. H. Koch und Rainer Möller* widmen sich dem Phänomen des wiedererstarteten Antisemitismus in Deutschland und machen sich für eine antisemitismuskritische Bildungsarbeit stark (I. 4).

Die Konsequenzen solcher religionsbezogenen Stereotype und Othering-praxen für die Religionslehrer*innenbildung zeigen *Janosch Freudig und Konstantin Lindner* in ihrem Beitrag zu Beginn des II. Kapitels auf (II. 1). *Antje Roggenkamp* fragt ausgehend von einer empirischen Studie zu einem religionskooperativen Seminar mit christlichen und muslimischen Studierenden, inwiefern das christlich-religionspädagogische Konzept der reflektierten Positionalität auf Positionierungsprozesse im religionskooperativen Raum übertragbar ist (II. 2). *Naciye Kamcili-Yildiz und Oliver Reis* untersuchen die Seite der an Universitäten Lehrenden, wenn sie Mindsets von Lehrenden in der islamischen Ausbildung von Religionslehrer*innen zum Thema Islam und religiöse Vielfalt einer genaueren Prüfung unterziehen (II. 3).

Das III. Kapitel schließlich nimmt den Lernort Religionsunterricht in den Blick: So fragt *Alexander Unser* nach den Effekten des interreligiösen Lernens in religiös und sozial heterogenen Lerngruppen und zeigt Möglichkeiten, aber auch Grenzen des Abbaus von Vorurteilen und Stereotypen auf (III. 1). *Clauß Peter Sajak* stellt eine Untersuchung zur Darstellung von Judentum, Christentum und Islam in zugelassenen Unterrichtswerken für den evangelischen, islamischen wie katholischen Religionsunterricht vor (III. 2), *Mouhanad Khorchide* widmet sich den Herausforderungen an den islamischen Religionsunterricht durch konstruierte Feindbilder (III. 3). Peter Schreiner wirft dagegen einen Blick nach England, um aufzuzeigen, wie wichtig Religion und Bildung als zentrale Kategorien Dimensionen des Religionsunterrichtes auch für die Diskussion um die Zukunft religiöser Bildung in der deutschen Schule sind (III. 4).

Unser Band schließt mit einer Zusammenführung und Auswertung der unterschiedlichen Beiträge durch unser Team von Herausgeber*innen (IV.).

Allen Beiträger*innen, die zum Gelingen dieses Bandes beigetragen haben, sagen wir von Herzen Dank. Im Besonderen möchten wir Julia Bernstein, Florian Diddens und Gert Pickel erwähnen, die ihre wichtigen Beiträge zu Antisemitismus und Islamfeindschaft neben die CIFR-Beiträge gestellt und damit die Diskussion erheblich bereichert haben. Rieke Elflein hat in Münster unser Manuskript zusammengestellt und begleitet, Julia Schwanke bei V&R unipress die

Programmplanung um die neue Reihe und unseren Pilotband übernommen. Auch ihnen gilt unser Dank.

Bamberg, Berlin und Münster, am 1. September 2021
Clauß Peter Sajak, Mouhanad Khorchide, Konstantin Lindner,
Antje Roggenkamp und Henrik Simojoki

Literatur

- Evangelische Kirche in Deutschland, Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift, Gütersloh 1994.
- Lindner, Konstantin/Schambeck, Mirjam/Simojoki, Henrik/Naurath, Elisabeth (Hg.), Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell, Freiburg i. Br. 2017.
- Möller, Rainer/Sajak, Clauß Peter/Khorchide, Mouhanad (Hg.), Kompetenzorientierung im Religionsunterricht: Von der Didaktik zur Praxis. Beiträge aus evangelischer, katholischer und islamischer Perspektive, Münster 2014.
- Möller, Rainer/Sajak, Clauß Peter/Khorchide, Mouhanad (Hg.), Kooperation im Religionsunterricht: Chancen und Grenzen interreligiösen Handelns. Beiträge aus evangelischer, katholischer und islamischer Perspektive, Münster 2017.
- Sajak, Clauß Peter, Art. Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht, in: WiReLex (2018). [https://doi.org/10.23768/wirelex.Konfessionellkooperativer_Religionsunterricht.100235].
- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.), Die Zukunft des Religionsunterrichts. Empfehlungen für die Kooperation des katholischen mit dem evangelischen Religionsunterricht (Die deutschen Bischöfe 103), Bonn 2016.

I. Stereotype und Vorurteile als Herausforderung

Stereotype und Vorurteile als Herausforderungen für das interreligiöse Lernen

1 Einleitung – Von Vorurteilen, Stereotypen, Rassismus und Radikalisierung

Spätestens mit dem Maßnahmenkatalog des Kabinettsausschusses zur Bekämpfung von Rechtsextremismus und Rassismus 2020 wurde deutlich: Rassismus und Diskriminierung sollen in Deutschland keinen Platz haben.¹ Die Crux an solchen Programmen ist, man benötigt sie meist dann, wenn ein Problem für die Gesellschaft sichtbar und virulent geworden ist.² Nun ist es nicht so, dass Rassismus ein neues Phänomen ist. Bereits über Jahrhunderte hinweg lässt sich rassistische Diskriminierung feststellen und sie trifft unterschiedliche, aber auch gelegentlich immer wieder die gleichen Gruppen (siehe Antisemitismus, siehe Antiziganismus).³ Grundvoraussetzung von Rassismus sind Stereotype und Vorurteile von und gegenüber anderen gesellschaftlichen Gruppen. Sie prägen das Bild vom Anderen und steuern auch das eigene Verhalten ihm oder ihr gegenüber. Nun ist manches Vorurteil nicht sofort problematisch, erlauben Vorurteile doch eine bessere und schnellere Strukturierung der komplexen Umwelt.⁴ Damit helfen sie bei der Orientierung des Individuums im Alltagsleben. Und faktisch hat ja jeder Mensch irgendwelche Vorurteile; er benötigt diese

1 Vgl. Presse- und Informationsamt der Bundesregierung, Maßnahmenkatalog des Kabinettsausschusses vom 25. November 2020. [<https://www.bundesregierung.de/resource/blob/974430/1819984/4f1f9683cf3faddf90e27f09c692abed/2020-11-25-massnahmen-rechtsextremi-data.pdf?download=1>] (Abruf 30.04.2021).

2 Der vorliegende Text entstand im Rahmen und unter Finanzierung des von Prof. Dr. Susanne Pickel an der Universität Duisburg-Essen geleiteten BMBF-Projektverbundes »Radikaler Islam versus Radikaler Anti-Islam« (Förderkennzeichen 01UG2032D RIRA) sowie im Rahmen des BMBF geförderten Forschungsprojektes »Politischer Kulturwandel? Legitimität der Demokratie und gesellschaftlicher Zusammenhalt in Zeiten verstärkten Populismus und steigender Islamablehnung« im Forschungsinstitut Gesellschaftlicher Zusammenhalt, Projektkennung: LEI_F_08. Dem BMBF ist für die finanzielle Unterstützung zu danken.

3 Vgl. Benedict, Race, 169–195; Rattansi, Racism, 11–15; Fredrickson, Racism, 15–48.

4 Vgl. Kahneman/Tversky, Prospect Theory, 99–127.

sogar, um zu überleben und im Leben voranzukommen. Schwierig wird es, wenn sich Vorurteile geschlossen auf Gruppen richten und zu deren Diskriminierung oder gar Exklusion aus der Gesellschaft führen. Dies ist vor allem dann der Fall, wenn aus den Vorurteilen gruppenbezogene Vorurteile und Stereotype werden, die in eine *Kategorisierung* anderer Menschen münden.

Religion spielt dabei in vielerlei Hinsicht eine Rolle. So kann eine *Religionszugehörigkeit* der zentrale Bezugspunkt von Kategorisierung sein. Jüd*innen, Muslim*innen und auch Christ*innen können unter unterschiedlichen kulturellen Rahmenbedingungen zum Objekt von Kategorisierung und Abwertung werden.⁵ So gibt es kaum so gute (kulturelle) Kategorisierungsmerkmale, wie die Mitgliedschaft in einer Religionsgemeinschaft oder religiösen Gruppe. Religion befindet sich allerdings auch auf der anderen Seite der Kausalbeziehung: So ist die Tradition des Antijudaismus oder christlichen Antisemitismus all des heutigen christlichen-jüdischen Dialoges zum Trotz, genauso wenig zu leugnen, wie antimuslimischer Rassismus oder islamischer Antisemitismus.⁶ Gleiches gilt für Vorurteile oder Stereotype, die bis heute die Bilder verschiedener Religionsgemeinschaften begleiten. Die Form der Religiosität spielt hier oft eine Rolle, neigen doch religiöse Dogmatist*innen zu einer schärferen Abgrenzung, als pluralistisch denkende Gläubige. An dieser Stelle zeigt sich dann auch eine erste Verbindung zum interreligiösen Lernen als eine wichtige, gegen Vorurteile und Radikalisierung gerichtete Maßnahme.

Empirische Ergebnisse zeigen überdies: Eine aus gruppenbezogenen Vorurteilen resultierende soziale Distanz trifft noch heute andere Religionsgemeinschaften. So werden diese als fremd und kulturell unterschiedlich im Vergleich zur eigenen Zugehörigkeitsgruppe angesehen. Oft sind es ein fehlendes Wissen über die andere Religionsgemeinschaft und fehlende Kontakte zu Mitgliedern dieser Religionsgemeinschaft, welche diese Abgrenzungen erleichtern. Gerade *interreligiöses Lernen* bietet – meiner Meinung nach – die Möglichkeit, solche Defizite zu überwinden.⁷

Im folgenden Beitrag möchte ich zunächst (1) die Begriffe Stereotyp, Ressentiment, Rassismus und gruppenbezogenes Vorurteil darlegen, (2) deren Relevanz mit Blick auf Vorurteile und Ressentiments gegenüber religiösen Gruppen anhand von empirischen Datenmaterial illustrieren, (3) potentielle Erklärungsmodell kurz darstellen und (3) die Bedeutung interreligiösen Lernens für eine Bearbeitung dieser gruppenbezogenen Vorurteile herausarbeiten. Dabei wird an

5 Vgl. Rattansi, *Racism*, 80–85.

6 Vgl. Benz, *Was ist Antisemitismus?*, 93–96; Neuberger, *Antisemitismus*, 25–44; Brumlik, *Antisemitismus*, 12–38.

7 Vgl. hierzu grundsätzlich: Sajak, *Interreligiöses Lernen*; Meyer/Tautz, *Interreligiöses Lernen*.

geeigneter Stelle auf Material aus verschiedenen repräsentativen Umfragen zurückgegriffen.

2 Was ist ein Vorurteil? Was ist Rassismus? Begriffsbestimmungen

Will man sich auf dem Gebiet der Vorurteilsforschung bewegen, so ist es notwendig, die dort verwendeten Begriffe näher kennenzulernen. Dabei finden sich immer wieder Überschneidungen, wo Einordnungen je nach konzeptionellen Standpunkt der Forschenden vorgenommen werden. Sehen Rassismusforscher*innen in manchen Einstellungen und Handlungen Rassismus, speziell, wenn kulturelle und ethnische Gründe für Ungleichwertigkeitsannahmen verwendet werden, so bezeichnen Vorurteilsforscher*innen dies als gruppenbezogene Vorurteile, die handlungsrelevant werden können. Beim Antisemitismus wird vom Ressentiment gesprochen, während die Islamophobie oder Muslimfeindschaft eher als Vorurteil gehandelt wird oder als antimuslimischer Rassismus. Trotz dieser Vielfalt an Benennungen, welche nach den wissenschaftlichen Ausrichtungen, aus denen sie kommen, variieren, sind die Zuordnungen nicht willkürlich und teilen vor allem eine Problemanzeige: die der Abgrenzung und Abwertung anderer Menschen aufgrund einer oder mehrerer Gruppenzugehörigkeiten.

Beginnen wir mit Vorurteilen. Geht man z. B. mit Kahneman und Tversky, dann sind Vorurteile etwas vollständig Normales. Jeder Mensch hat diese. Sie dienen vor allem dazu, die Umwelt zu strukturieren und leichter beherrschbar zu machen.⁸ Problematisch werden sie, wenn die Erwartungen an die Umwelt auf falschen Grundlagen beruhen. Das daraus folgende Schubladendenken kann, da recht stabil im eigenen Orientierungssystem verankert, zu für sich selbst begründeten, aber eigentlich nicht belegten Haltungen führen. Gerade die letzte Beobachtung hat sich dann für den Blick auf Vorurteile in der Vorurteilsforschung weitgehend durchgesetzt. Gordon Allport, der vielleicht zentrale Mentor der Vorurteilsforschung fasst Vorurteil folgendermaßen: »Prejudice is a pattern of hostility in interpersonal relations, which is directed against an entire group. Or against it's individual members.«⁹ Diese Definition mündet in heutige Lehrbuchdefinitionen wie folgende: Bei einem *Vorurteil* handelt es sich um »eine Einstellung bzw. Orientierung gegenüber einer Gruppe (bzw. ihren Mitgliedern), die sie direkt oder indirekt abwertet, oft aus Eigeninteresse oder zum Nutzen der

8 Vgl. Kahneman/Tversky, Prospect Theory, 100–111.

9 Allport, The Nature of Prejudice, 13.

eigenen Gruppe«. ¹⁰ Es handelt sich also bei Vorurteilen nicht um eine individuelle, sondern um eine *kollektive Einstellung*. Zur nachvollziehbareren Beschreibung spricht man in der Sozialpsychologie und Vorurteilsforschung deswegen von *gruppenbezogenen Vorurteilen*, um die Ausrichtung auf eine Gruppe (Kollektiv) und die damit verbundene Pauschalisierung und Übertragung auf verschiedene Einzelpersonen in der Gruppe sichtbar zu machen. Menschen konstruieren bei gruppenbezogenen Vorurteilen Abgrenzungen und Kategorisierungen sozialer Gruppen aufgrund wahrgenommener und zugeschriebener Gruppenmerkmale. Ein Vorurteil ist somit so etwas wie »eine Antipathie, die sich auf eine fehlerhafte und starre Verallgemeinerung gründet«. ¹¹ Wichtig ist, Vorurteile sind Einstellungen. Ihnen kann Verhalten folgen, es ist aber im Vorurteil nicht enthalten. Vorurteile weisen oft den Gedanken der Ungleichwertigkeit zwischen der eigenen Gruppe und anderen Gruppen auf. Die eigene Gruppe (In-Group) wird erhöht, was teilweise erst aufgrund der Abwertung einer Referenzgruppe gelingt. Diese – teils weitreichenden – Prozesse von Gruppenabwertung werden in der sogenannten *Social Identity Theory* behandelt. Letztere geht von einem grundsätzlichen Bedürfnis nach positiver Identität bei Menschen aus. Dieses stärkt das Selbstvertrauen und erhöht die Wahrnehmung, die eigene Umwelt kontrollieren zu können. Wird dieses Selbstvertrauen angegriffen, bzw. entsteht Unsicherheit, dann wird versucht, durch die Identifikation mit einer als positiv bewerteten Gruppe wieder Selbstvertrauen zu gewinnen. ¹² Klassische Muster der Vorurteilsbildung sind: (1) Kategorisierung (der Referenzgruppe und ihrer Mitglieder), (2) Stereotypisierung (Belegung mit – meist negativen – Eigenschaften) und (3) affektive Aufladung (Wut, Ablehnung, Exklusion). ¹³ Wird dieser Prozess mit Gefährzuschreibungen und Angst verbunden, dann kommt es zu einer Bestärkung bzw. Verstärkung der Vorurteile, aufgrund einer Steigerung des emotionalen Investments. ¹⁴ Doch dazu später mehr.

Vorurteile werden zumeist von *Stereotypen* getragen. Stereotype sind kognitive Strukturen, die unser Wissen, unsere Überzeugungen und Erwartungen über eine Gruppe von Menschen enthalten. ¹⁵ Sie sind mit Blick auf die Umwelt angelegt, um den Umgang mit der komplexen Umwelt für das Individuum zu erleichtern. Es wäre ausgesprochen schwierig, in jeder sozialen Situation eine vollständige Bewertung der Umfeldbedingungen durchzuführen und danach zu handeln. Entsprechend werden Kategorien gebildet, auf die man schnell – in der Psychologie spricht man teilweise von automatisch – zur einfachen Ordnung der

10 Jonas et al., Sozialpsychologie, 509.

11 Klein, Toleranz und Vorurteil, 29.

12 Vgl. Tajfel/Turner, The Social Identity Theory, 7–24.

13 Vgl. Zick et al., Die Abwertung des Anderen, 32–35.

14 Vgl. Jonas et al., Sozialpsychologie, 543–546.

15 Vgl. ebd., 111.

Umwelt zurückgreifen kann.¹⁶ So wie der Nutzen offensichtlich ist, sind es auch die enthaltenen Probleme. Einmal angelegte Stereotype, z. B. über Sinti und Roma, Muslim*innen oder über kulturell differente Gruppen, sind oft über lange Zeit ausgesprochen stabil. Eine in der Kindheit, z. B. von den Eltern, übernommene Kategorisierung kann die Haltungen von Menschen gegenüber anderen Gruppen und deren Mitgliedern über das ganze Leben hinweg prägen. Dies gilt speziell, wenn sich die anderen Personen aufgrund äußerer Reize (Kopftuch, Kippa etc.) leicht der eingeordneten Gruppe zuordnen lassen. Es erfolgen Gruppenkategorisierungen, die auf einzelne, identifizierbare Mitglieder der Gruppe übertragen werden und sich dann in Vorurteilen entladen.

Ein dazu in Relation stehender Begriff ist der des *Ressentiments*. Die Unterscheidung zwischen gruppenbezogenen Vorurteilen und *Ressentiments* ist nicht ganz einfach. *Ressentiments* greifen in der Regel tiefer als Vorurteile und gründen in einer, fast immer auf Unterlegenheitsgefühlen beruhenden, *unbewussten Abneigung*, bzw. Projektionen des eigenen Scheiterns auf den Anderen.¹⁷ Aspekte des Gefühls eines persönlichen Zurückgesetztseins spielen genauso eine Rolle für Distanz und Abwertung wie unterdrückte Schuldgefühle, die man ablegen möchte und deren Existenz man der abgelehnten Gruppe zuschreibt. Ein *Ressentiment* wird meist tiefenpsychologisch analysiert. Gelegentlich werden *Ressentiments* stärker als Vorurteile an Emotionen und Affekte gebunden gesehen, während Vorurteile durchaus als erfahrungsbasiert angesehen werden. Anders als Vorurteile sind *Ressentiments* nie positiv und drücken sich in einer tief im (Unter-)Bewusstsein verankerten Ablehnung der ›anderen‹ Gruppe aus. Der klassische Fall für ein *Ressentiment* ist der, oft mit Verschwörungstheorien und dem Kampf um innergesellschaftliche Dominanz verbundene, Antisemitismus.¹⁸ Diese Differenzen berücksichtigend, reflektieren sowohl *Ressentiments* als auch negativ gefärbte gruppenbezogene Vorurteile Ablehnungshaltungen gegenüber anderen sozialen Gruppen, verbunden mit deren Abwertung und einem Verständnis von ›natürlicher‹ Ungleichwertigkeit.

Betrifft es gerade kulturell oder sozial benachteiligte Gruppen oder Minderheiten und schlägt es in diskriminierende Handlungen um, dann spricht man heute oft von *Rassismus*.¹⁹ In seiner engen Fassung referiert *Rassismus* auf ethnische und kulturelle Ungleichbehandlungen. In den neueren Betrachtungen wird er allerdings weitreichender als etwas angesehen, das als struktureller *Rassismus* in der Gesellschaft angelegt ist, als institutioneller *Rassismus* in tragenden staatlichen Institutionen in Verfahren und Ordnungsvorschriften seinen

16 Vgl. hierzu grundsätzlich Allport, *The Nature of Prejudice*.

17 Vgl. Decker et al., *Antisemitische Ressentiments in Deutschland*, 179–216.

18 Vgl. Decker/Brähler, *Flucht ins Autoritäre*, 185 u. 207.

19 Vgl. hierzu grundsätzlich Benedict, *Race*.

Platz findet oder als individueller Rassismus, der von Personen gegenüber verschiedenen Gruppen ausgeübt wird.²⁰ Rassismus wird allgemein gegenüber als ›Anders‹ klassifizierten Menschen ausgeführt und bezeichnet jedwede Ausschließung, Ablehnung oder *Ungleichheitwertigkeit* eines Menschen aufgrund von ethnischer Herkunft, ›Rasse‹, Hautfarbe, Abstammung, Religion oder des nationalen Ursprungs.²¹ Rassismus impliziert in seiner weiten Fassung mittlerweile auch alle Ideologien der Höher- und Minderwertigkeit von Menschengruppen. Vor allem der Bezug auf eine gesellschaftliche Ungleichwertigkeit aufgrund einer spezifischen Gruppenzugehörigkeit hat starke Berücksichtigung, allerdings auch Ablehnung von eher politisch konservativer Seite als ›Totschlagargument‹ gefunden. Die bleibende Existenz rassistischer Diskriminierung zeigt trotz dieser Kritik die Relevanz des behandelten Phänomens auf.

Religion steht in unterschiedlichem Bezug zu diesen Konzepten. Zum einen als abhängige Komponente, wenn Religionszugehörigkeit zum Zielpunkt für Vorurteile, Stereotype oder rassistische Diskriminierung wird. Solche Referenzen liegen relativ nahe und sind historisch verbürgt. Denn Religionsgemeinschaften bieten sich durch ihre kulturelle Bestimmbarkeit sowie den klar definierten, teilweise visuell sichtbaren Zugehörigkeitscharakter als Adressaten von Abwertung und Vorurteilen an. Umgekehrt kann ein bestimmtes Religionsverständnis Vorurteile befördern. Auch das Christentum ist hiervon nicht gefeit, wie z. B. die frühen Formen des Antijudaismus zeigen. Sozialpsychologische Untersuchungen in der Frühzeit der Vorurteilsforschung deuten auf die Wirkung unterschiedlicher Formen von Religiosität.²² Vor allem dogmatische und fundamentalistische Haltungen wurden als förderlich für Vorurteile identifiziert.²³

3 Die Existenz von Vorurteilen gegenüber religiösen Gruppen

Wenden wir uns nun der Gegenwart und dem Phänomen der Vorurteile oder des Rassismus zu. Über den Einfluss, den Religionen auf Vorurteile besitzen, wird immer wieder gestritten. Während die einen christliche Religionszugehörigkeit und christlichen Glauben als stark traditionell und von Vorurteilen belastet ansehen, herrscht – gerade in kirchlichen Kreisen – oft die Wahrnehmung einer mit Blick auf Vorurteile zivilisierenden und Toleranz hervorrufenden christlichen Religion vor.²⁴ Doch wie ist dies nun in der Realität? Eine Häufigkeitsverteilung aus der 2019er Studie Konfigurationen religiöser und sozialer Identitäten

20 Vgl. hierzu grundsätzlich Better, Institutional Racism.

21 Vgl. Lavorno, Rassismus, 2; auch hierzu grundsätzlich: Memmi, Racism.

22 Vgl. Allport/Ross, Personal religious Orientation and Prejudice, 432–435.

23 Vgl. Pickel et al., Religiöse Pluralität, 83–123; Pickel et al., Religiöse Identitäten, 149–196.

24 Vgl. Pickel, Religion als Ressource, 279.

entlang unterschiedlicher Religionsgemeinschaften zeigt zuerst erst einmal, dass auch Christ*innen Vorurteile besitzen.²⁵ Es gibt also wohl keinen generellen isolierenden Effekt des Christentums gegenüber Vorurteilen. Die Vorurteile streuen allerdings nach ihren Referenzpunkten und unterscheiden sich auch etwas entlang von Religionsgemeinschaften. Am weitesten verbreitet ist interessanterweise Klassismus, eine Abwertung von Menschen in sozial prekärer Situation.

Gegenüber anderen Studien fast moderat fallen in der Konid-2019-Befragung die Muslimfeindlichkeit bzw. Vorurteile gegenüber Muslim*innen aus. Allerdings wurde in der Konid-2019-Studie die strengste wie am klarsten als Muslimfeindlichkeit zu interpretierende Variante zur Messung eingesetzt: Weichere Statements, wie z. B., man fühle sich aufgrund der wachsenden Zahl an Muslim*innen unwohl, ergeben teilweise höhere Zustimmungsggrade. Insgesamt werden Hinweise auf die doch beachtliche Verbreitung von Vorurteilen gegenüber Muslim*innen wie auch auf einem antimuslimischen Rassismus, je nach Blickwinkel, erkennbar. Dies zeigt sich in den Daten der Leipziger-Autoritarismus-Studie 2020. Dort bestehen Vorurteile gegenüber Muslim*innen in einem beachtlichen Umfang. Zwar neigt nur ein Viertel der Befragten, fast im Gegensatz zu manch öffentlicher Debatte, dazu, Muslim*innen die Zuwanderung generell zu untersagen, aber fast die Hälfte fühlt sich durch Muslim*innen in Deutschland bedrängt. Zudem tendieren noch zwei von fünf Befragten dazu, Muslim*innen eine Neigung zu Kriminalität zu unterstellen. Dabei sind die Unterschiede zwischen den Religionsgemeinschaften und Menschen ohne Religionszugehörigkeit relativ gering.

	Kath.	Prot.	Freik.	Mus.	oRZ
Statements aus der Konid-2019-Studie					
Auch heute noch ist der Einfluss der Juden zu groß. (Primärer Antisemitismus)	13	13	23	36	15
Durch die israelische Politik werden mir Jüdinnen immer unsympathischer. (sekundärer Antisemitismus)	16	16	22	36	19
Muslimen sollte die Zuwanderung nach Deutschland untersagt werden. (Muslimfeindlichkeit)	18	17	20	10	21
Sinti und Roma sollten aus den Innenstädten entfernt werden. (Antiziganismus)	24	21	20	21	27

25 Gruppenbezogene Vorurteile werden in der Vorurteilsforschung durch, teilweise zugespitzte, Statements über die Untersuchungsgruppen erhoben. Damit soll nicht der Kategorisierung die Tür geöffnet werden, sondern über den Umweg des ›Herauskitzeln‹ eines latenten Verständnisses der Einblick in Vorurteile geöffnet werden.

(Fortsetzung)

	Kath.	Prot.	Freik.	Mus.	oRZ
Eine sexuelle Beziehung zwischen Personen des gleichen Geschlechtes ist unnatürlich. (Homophobie)	22	22	41	50	17
Die Zuwanderung von Asylbewerbern nach Deutschland sollte grundsätzlich unterbunden werden. (Abwertung von Geflüchteten)	24	21	22	26	26
Menschen, die wenig nützlich sind, kann sich keine Gesellschaft leisten. (soziale Deklassierung bzw. Klassismus)	31	31	32	32	32
Statements aus der Leipziger Autoritarismus-Studie 2020					
Auch heute noch ist der Einfluss der Juden zu groß. (primärer Antisemitismus)	10	6	7	34	10
Reparationsforderungen an Deutschland nützen oft gar nicht mehr den Opfern, sondern einer Holocaust-Industrie. (sekundärer Antisemitismus)	45	38	38	29	43
Israels Politik in Palästina ist genauso schlimm wie die Politik der Nazis im zweiten Weltkrieg. (israelbezogener Antisemitismus)	28	26	26	65	32
Muslimen sollte die Zuwanderung nach Deutschland untersagt werden.	26	25	35	11	31
Durch die vielen Muslime fühle ich mich wie ein Fremder im eigenen Land.	47	48	62	11	51
Muslime neigen zur Kriminalität.	39	33	42	14	40
Sinti und Roma neigen zu Kriminalität.	54	50	57	55	55
Sinti und Roma sollten aus Innenstädten entfernt werden	35	33	41	41	37
Ich finde es ekelhaft, wenn sich Homosexuelle in der Öffentlichkeit küssen.	40	35	48	62	34

Tab. 1: Gruppenbezogene Vorurteile nach Religionszugehörigkeit in Deutschland
 Quelle: KONID Survey 2019, Leipziger Autoritarismus Studie 2018/2020; Werte in Prozent; Zustimmung auf einer Skala mit 4 Antwortpunkten (voll und ganz und eher zustimmend); n = 2323; Kath. = Mitglied katholische Kirche; Prot. = Mitglied der Evangelischen Kirchen in Deutschland, Freik. = Mitglied einer Freikirche; Mus. = Mitglied muslimischer Glaubensgemeinschaft; oRZ = ohne Religionszugehörigkeit.²⁶

Deutlich niedriger fällt in der Konid-2019-Studie der primäre Antisemitismus aus. Hier allerdings besteht ein Lerneffekt darüber, was man in einer »post-nationalsozialistischen Gesellschaft« sagen darf. Da entsprechende Positionen (auch rechtlich) geächtet sind, umgeht man die entsprechenden Antworten. Dies

26 Für die Zeitreihenbeobachtung siehe Decker et al., Die Leipziger Autoritarismus Studie, 64–67.

wird in der Antisemitismusforschung als Kommunikationslatenz bezeichnet.²⁷ In ebenfalls hier angeführten Statements aus der Leipziger Autoritarismus-Studie 2020 bestätigt sich die Beobachtung beim primären Antisemitismus, der ja als Ressentiment verstanden wird. Gleichzeitig wird deutlich, wohin sich der Antisemitismus verlagert hat: Er tritt deutlich stärker als sekundärer, auf Schuldabwehr und Schuldumkehr gerichteter Antisemitismus auf oder als israelbezogener Antisemitismus.²⁸ Diese Verlagerungen sind das, was man als neuen Antisemitismus diskutiert.²⁹ Immerhin ungefähr ein Viertel (Konid-2019-Studie) bis die Hälfte der deutschen Bevölkerung weist Vorurteile gegenüber Sinti und Roma, Homosexuellen oder Geflüchteten auf.³⁰

Auffällig ist die beachtliche Verbreitung einiger gruppenbezogener Vorurteile und Ressentiments. Ob konfessionslos oder Mitglied einer der beiden christlichen Volkskirchen, dies macht scheinbar hinsichtlich der Existenz von Vorurteilen oft keinen großen Unterschied aus. Allein bei den auf Geschlechtsidentitäten ausgerichteten Vorurteilen zeigt sich eine stärkere Offenheit unter Kirchenmitgliedern, ihnen zuzustimmen. Hier bricht sich ein gewisses konservatives Verständnis von Geschlechtsrollen und Geschlechtsidentitäten Bahn. Deutlich sind die erkennbar stärkeren Vorurteile unter Mitgliedern von Freikirchen und in der muslimischen Community bei den Geschlechtsidentitäten (Homophobie, Ablehnung von mehr Gleichstellung, Transphobie). Hier scheint eine Mischung aus Traditionalismus und einem spezifischen Verständnis der eigenen Religion Wirkung zu besitzen.

Unter Muslim*innen existiert zudem ein stärkerer Hang zu antisemitischen Einstellungen. Nun muss nicht die religiöse Identität der Muslim*innen die Ursache dafür sein. Genauso können in der Jugend gelernte Wertemuster, Erfahrungen, Lerneffekte im Elternhaus und Einstellungslagen in den Herkunftsländern diesen mittlerweile breit diskutierten »muslimischen Antisemitismus« hervorbringen.³¹ Dafür spricht, dass sich diese Unterschiede besonders beim israelbezogenen Antisemitismus ausprägen. Umgekehrt zeigen sich, in anderen Studien vor allem unter rechtsnationalen Deutschen Bündelungen eines

27 Vgl. Kiess et al., Antisemitismus als antimodernes Ressentiment, 211–249.

28 Die Daten der Leipziger Autoritarismus-Studie unterscheiden sich von anderen, auf Telefonumfragen beruhenden Studien, durch ihre Erhebung auf der Basis von Selbstausfüllern. Möglicherweise liegt sie mit diesem Vorgehen näher an den realen Werten, da der Druck der sozialen Erwünschtheit stärker herausgenommen wird, der vor allem Träger*innen von Vorurteilen zu Falschaussagen verleitet.

29 Vgl. hierzu grundsätzlich Lipstadt, Der neue Antisemitismus; Heilbronn et al., Neuer Antisemitismus?

30 Die Vorurteile gegenüber Geflüchteten sind quasi deckungsgleich gegenüber antimuslimischen Vorurteilen oder Rassismus. Man kann sagen, dass Geflüchtete als Muslim*innen kategorisiert werden. Pickel/Pickel, Der »Flüchtling« als Muslim, 279–324.

31 Vgl. hierzu grundsätzlich: Ranan, Muslimischer Antisemitismus.

sekundären Antisemitismus.³² Erkennbar wird: Religiöse Aspekte sind also als Einflussfaktor für Vorurteile nicht ausgeschlossen. Eine dogmatistischere religiöse Identität kann Vorurteile bestärken. Eine entsprechende Interpretation legen die höheren antisemitischen Einstellungen unter den Mitgliedern von Freikirchen und unter Muslim*innen nahe. Wie bei den Muslim*innen ist bei Mitgliedern vieler Freikirchen ein dogmatistisches Religionsverständnis verbreiteter als in den beiden großen christlichen Volkskirchen.

	kath.	prot.	fkirch.	ortho.	mus.
Es gibt nur eine wahre Religion. (<i>exklusivistischer Fundamentalismus</i>)	12	9	40	21	51
Die Bibel/der Koran ist wortwörtlich zu verstehen. (<i>biblizistischer Fundamentalismus</i>)	14	14	44	27	47
Ich wäre bereit, meine religiösen Überzeugungen auch mit Gewalt durchzusetzen. (<i>fundamentalistische Durchsetzung</i>)	6	3	8	14	10
Regeln und Werte meiner Religion haben Vorrang vor der deutschen Verfassung.	11	11	32	24	27

Tab. 2: Religiöser Dogmatismus und Fundamentalismus in Deutschland

Quelle: KONID Survey 2019; Werte in Prozent; Zustimmung auf einer Skala mit 4 Antwortpunkten (sehr und eher zustimmend); *kath.* = katholisch, *prot.* = protestantisch, *fkirch.* = freikirchlich, *ortho.* = orthodox, *mus.* = muslimisch.³³

Die Zahl der Gläubigen mit exklusivistisch argumentierenden Haltungen ist in den meisten Untersuchungsgruppen recht niedrig, allerdings nicht unter Muslim*innen und Mitgliedern der Freikirchen. Dort erreichen sie bis zur Hälfte der Befragten. So sieht jede*r Zweite von ihnen die Regeln der eigenen Religion wichtiger als die Verfassung an, immerhin jede*r Dritte in Deutschland äußert sich in gleicher Weise. Bemerkenswert: Unter den in dieser Hinsicht häufig unter Verdacht stehenden Muslim*innen stimmt der letzten Aussage nur jede*r Vierte zu.³⁴ Dogmatismus oder Fundamentalismus sind unter freikirchlich organisierten Christ*innen und Muslim*innen signifikant häufiger verbreitet als unter Mitgliedern des Katholizismus und des (Main-Stream-)Protestantismus.³⁵ Neben der begrenzten Verteilung fundamentalistischer Einstellungen fällt die geringe Bereitschaft, die eigene religiöse Haltung mit Gewalt durchzusetzen, auf. Diese ist in allen religiösen Gruppen sehr begrenzt. Große Ängste vor einer gewaltsamen ›Islamisierung des Abendlandes‹, wie sie teilweise medial von rechtspopulistischer Seite kolportiert werden, sind also nicht angebracht.

32 Vgl. Decker et al., Antisemitische Ressentiments in Deutschland, 191; Decker/Celik, Antisemitismus in der Berliner Bevölkerung, 67–69.

33 Pickel et al., Religiöse Identitäten, 171.

34 Vgl. Koopmanns, Assimilation oder Multikulturalismus? 174–176.

35 Vgl. Pickel et al., Religiöse Identitäten, 169–173.

Gleichzeitig dürften Vorurteile nicht vollständig und automatisch unabhängig von religiösem Dogmatismus sein. Eine *religiöse Identität* spielt eine Rolle für Vorurteile und Ressentiments.³⁶

Wichtiger aber noch als die Wirkung eines Religionsverständnisses auf Vorurteile ist die Betroffenheit von Mitgliedern bestimmter Religionsgemeinschaften von Vorurteilen und Ressentiments. Dies ist deswegen interessant, weil aus diesen Einstellungen Handlungen und rassistische Diskriminierung hervorgehen. Nun ist nicht jede*r, die bzw. der antisemitische Einstellungen hat, aktiv mit abwertenden und gewaltsamen Handlungen gegenüber Jüd*innen beschäftigt, gleichwohl sind die Einstellungen sowohl der Ausgangspunkt der Handlungen als auch der Referenzpunkt, wenn man das Gefühl hat, etwas für seine Gruppe zu tun. So buhlen antisemitische wie antimuslimische Gewalttätige oft um die Anerkennung in verschiedenen Kreisen der Gesellschaft. Und ein gesamtgesellschaftliches Klima kann ein guter Nährboden für extremistische Einzeltäter*innen sein. Doch wie kommt es zu solchen Vorurteilen und Ressentiments?

4 Gründe für Vorurteile gegenüber religiösen Gruppen

Hier können verschiedene Erklärungsansätze aufgeführt werden. Das Gros ist im sozialpsychologischen Bereich angesiedelt. Während ein struktureller Rassismus meist als ein grundsätzliches Problem von kapitalistischen Gesellschaften mit einer auf Leistung und Ungleichheit beruhenden Grundstruktur angesehen wird, versuchen Modelle der Vorurteilsforschung spezifischere Erklärungen von Vorurteilen und Ressentiments. Diese können hier nicht in der Breite ausgeführt werden. Gleichwohl nehme ich einmal zwei zentrale Erklärungsmuster auf.

Eines der frühesten Zugänge ist das Konzept der *autoritären Persönlichkeit*. Dort werden abwertende Einstellungen gegenüber Fremden durch eine autoritäre Persönlichkeitsstruktur erklärt. Menschen erfahren in der Sozialisation eine autoritäre Erziehung und internalisieren sowohl traditionelle als auch autoritäre Muster.³⁷ Diese brechen dann im späteren Leben wieder hervor und führen zu einer Mischung aus autoritärer Unterordnung unter als angeblich überlegen angesehene Persönlichkeiten und Gruppen, wie auch zu einer autoritären Aggression gegenüber Gruppen, die die eigene Gruppe zu gefährden scheinen oder die als minderwertig und untergeordnet angesehen werden. Für diese – hier vereinfachte – Darstellung des autoritären Syndroms werden psychoanalytische Verdrängungsprozesse verantwortlich gemacht, welche sich bei entsprechenden

36 Vgl. Liedhegener et al., *Wie Religion uns trennt*, 25–26.

37 Vgl. hierzu grundsätzlich: Adorno, *Studien zum autoritären Charakter*.

Personentypen gerne im Sinn von Vorurteilen auf andere Gruppen projizieren. Eine der zentralen Referenzgruppen ist der als mächtiger angesehene ›Jude‹.³⁸

Eine weitere, relativ breit angelegte Erklärung fremdenfeindlicher Einstellungen nutzt das Konzept der *Deprivation*. Es geht von einem Zusammenhang zwischen erfahrener oder wahrgenommener sozio-ökonomischer Benachteiligung und Vorurteilen aus. Im Kampf um knappe Ressourcen neigen Menschen unter ungünstigen wirtschaftlichen Bedingungen dazu, Mitgliedern einer fremden Gruppe mit Ablehnung und Vorurteilen zu begegnen und sie zum Sündenbock für eigene prekäre Lagen zu machen. Zentral ist das Gefühl ökonomischer Konkurrenz. Die vielleicht prominenteste Deprivationstheorie ist die *Theorie der Gruppenbedrohung*.³⁹ In ihr sind Vorurteile eine Reaktion der dominierenden Gruppe auf eine wahrgenommene Bedrohung ihrer Gruppenposition durch eine untergeordnete Gruppe.⁴⁰ Die wahrgenommene Bedrohung hängt von der Größe der Minderheit sowie den ökonomischen Verhältnissen innerhalb eines Landes ab. Eine schlechte ökonomische Lage fördert Ängste und die Suche nach Sündenböcken. In der Deprivationsthese wird zwischen objektiver und relativer Deprivation unterschieden. Während objektive Deprivation die tatsächlich vorhandene Benachteiligung meint, zielt die relative Deprivation auf die subjektive Wahrnehmung, im Vergleich zu anderen benachteiligt zu sein.

Eine besonders hohe Relevanz für die Vorurteilsforschung besitzt die *Social Identity Theory* (SIT). Ihr zufolge wird das Verhalten von Individuen durch die Zugehörigkeit zu einer Gruppe (*In-Group*) im Verhältnis zu anderen Gruppen (*Out-Group*) bestimmt.⁴¹ Vorurteile entstehen aufgrund von Identifikationsprozessen mit sozialen Gruppen, d. h. dem Wissen um die Mitgliedschaft in einer sozialen Gruppe und einer emotionalen Bedeutung dieser Zugehörigkeit. Zentrale Triebkraft der SIT ist das Bedürfnis der Individuen nach einem positiven Selbstwert und die Schwierigkeit von Individuen, diesen Selbstwert aufrecht zu erhalten. Generell wird der Selbstwert bei einer Identifikation des Individuums mit der Gruppe durch deren (subjektiv gesehen) hohe Wertigkeit gestärkt. Diese kann die Gruppe aus sich selbst besitzen, z. B. wenn sie ein hohes Ansehen hat. Ist dies nicht der Fall, dann benötigt die Steigerung des Selbstwertes eine Aufwertung der *In-Group*. Hierfür bietet sich die Abwertung einer *Out-Group* an. Die *Out-Group* wird von den Mitgliedern der *In-Group* mit negativen Eigenschaften belegt. Durch diese Unterstellung von (negativen) gruppenspezifischen Eigenschaften entwickeln sich im weiteren Zeitverlauf *Bedrohungsgefühle*. Man

38 Vgl. ebd., 122–139 u. 322–323.

39 Vgl. hierzu grundsätzlich Blalock, *Toward a Theory of Minority Group Relations*; Blumer, *Race Prejudice*, 3–7.

40 Vgl. Quillian, *Prejudice as a Response*, 588.

41 Vgl. hierzu grundsätzlich Tajfel, *Social Identity and Intergroup Relations*; ders./Turner, *The Social Identity Theory of Intergroup Behavior*, 10.

internalisiert das konstruierte Bild vom ›Anderen‹ – und sucht zum eigenen Schutz die Nähe zur *In-Group*. Unter Umständen entwickelt sich eine Dynamik, die zur Konstruktion weiterer gruppenbezogener Vorurteile führt. Eine gefühlte Zunahme der abgelehnten Gruppe im Umfeld erhöht die Abgrenzung und die Konfliktbereitschaft – teilweise auch gegenüber dem Staat, der diesen Entwicklungen nicht Einhalt gebietet.

Die Wirkung von Bedrohungen wird in der *Integrated Threat Theory* (ITT) noch einmal stärker herausgearbeitet.⁴² Die integrierte Bedrohungstheorie unterscheidet in eine *realistische* und eine *symbolische* Bedrohung. Die realistische Bedrohung (*realistic threats*) beinhaltet eine wahrgenommene physische, materielle und/oder politische Existenzbedrohung der *In-Group* durch eine *Out-Group*. Beispielsweise ein terroristischer Anschlag oder der Hinweis auf die vermehrte Kriminalität der *Out-Group* schlagen sich in Vorurteilen und Abwertung der als Mitglieder der *Out-Group* identifizierten Menschen nieder. Die Wirkung ist besonders stark, wenn die Identifikation mit der *In-Group* hoch ist (beispielsweise seiner Nation oder Religionsgemeinschaft) und wenn einem die *Out-Group* sowieso schon suspekt war. Die symbolische Bedrohung (*symbolic threats*) bezieht sich auf die Wahrnehmung von Konflikten auf der Ebene der Werte, Normen, Überzeugungen und Weltansichten unterschiedlicher Gruppen. Gerade kulturelle Unterschiede, wie sie z. B. über eine Ethnisierung der Religionszugehörigkeit konstruiert werden, prägen gruppenbezogene Vorurteile. Hier spielen auch Verschwörungsmymen eine beachtliche Rolle. Ein Beispiel ist die in der westlichen Welt verbreitete Angst vor der Islamisierung des Abendlandes, welche sich gerne in dem in rechtsradikalen Kreisen gepflegten Verschwörungsnarrativ eines ›großen Austausch‹ ausdrückt. In diesem Fall sind gleich zwei Religionsgemeinschaften von Vorurteilen/Ressentiments betroffen. So sind es nämlich die ›jüdischen Strippenzieher‹, welche aktiv an einer ›Umvolkung‹ im Sinne eines Bevölkerungsaustausches von westlichen Christ*innen zugunsten muslimischer Einwanderer*innen arbeiten. Auf diese Weise wird ein Gefühl von Bedrohung, für das man Hinweise in der Gegenwart zu finden glaubt (IS-Terrorismus, 11. September, No-Go-Areas usw.), zum Schlüssel für die Ausbildung gruppenbezogener Vorurteile. Anders als in der Theorie der Gruppenbedrohung sind kulturelle, nicht sozio-ökonomische Gründe ausschlaggebend. Was nicht heißt, dass sich beide Bedrohungsszenarien (kulturell und ökonomisch) verbinden können.

Die Relevanz dieser, gerade auf Bedrohung ausgerichteten Ansätze wird durch einen Blick auf Daten aus dem Bertelsmann Religionsmonitor 2017 deutlich (Tab. 3). Fragt man die Deutschen mit Blick auf verschiedene Religionsge-

42 Vgl. Stephan et al., *Integrated threat theory and intercultural attitudes*, 240–249; Stephan/Stephan, *Predicting Prejudice*, 409–426.

meinschaften, ob sie diese als bedrohlich oder als bereichernd einschätzen, so fällt das Ergebnis durchweg eher freundlich aus. Mit einer Ausnahme: Gegenüber dem Islam liegen bei der Hälfte der Deutschen Ängste vor und er wird als bedrohlich eingeschätzt. Genau diese Einschätzung ist der Ausgangspunkt für die durchaus beachtlichen Vorurteile, die gegenüber Muslim*innen heute in Deutschland (und wie die gleiche Studie zeigt, nicht nur dort) aufzufinden sind. Bemerkenswert ist die hohe Stabilität dieser Bedrohungsängste über die Zeit hinweg. Die öffentlich sehr stark diskutierte Ankunft von Geflüchteten aus dem arabischen Raum hat dabei zu fast keiner Veränderung in der aggregierten Haltung der Bürger*innen geführt. Dies deutet auf tiefer greifende Vorurteile hin. Ebenfalls bemerkenswert sind die doch sichtbaren Ressentiments gegenüber Jüd*innen. Denn anders als die mit Terrorismus oder Anschlägen verknüpfbaren Muslim*innen stehen hier kaum halbwegs realistische Narrative für Ängste zur Verfügung. Entsprechend kann man in diesen Zahlen eher grundsätzliche Ressentiments gegenüber Jüd*innen erkennen.

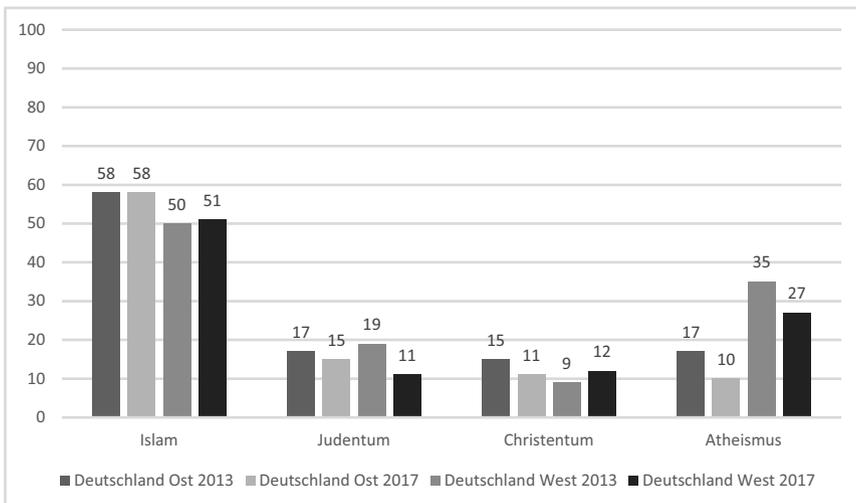


Abb. 1: Bedrohungswahrnehmungen gegenüber verschiedenen Religionen

Quelle: Bertelsmann Religionsmonitor 2013 und 2017: Wenn Sie an die Religionen denken, die es auf der Welt gibt: Als wie bedrohlich bzw. wie bereichernd nehmen Sie die folgenden Religionen wahr? Anteil sehr bedrohlich/eher bedrohlich.^{a) a)}Pickel, Weltanschauliche Vielfalt und Demokratie, 80.

In weiterführenden Untersuchungen kann dann auch eine beachtliche Relevanz dieser Bedrohungen für die oben in Tabelle 1 angesprochenen Vorurteile sichtbar gemacht werden.

Literatur

- Adorno, Theodor W., Studien zum autoritären Charakter, Frankfurt a. M. 1973 [orig. 1950].
- Allport, Gordon, The Nature of Prejudice, New York 1979.
- Allport, Gordon/Ross, Michael J., Personal religious Orientation and Prejudice, in: Journal of Personality and Social Psychology 5 (1967) H. 4, 432–435.
- Benedict, Ruth, Race. Science and Politics, Athens 2019 [orig. 1940].
- Benz, Wolfgang, Was ist Antisemitismus? München 2005.
- Better, Shirley, Institutional Racism. A Primer on Theory and Strategies for social change, Plymouth 2008.
- Blalock, Hubert, Toward a Theory of Minority Group Relations, New York 1967.
- Blumer, Herbert, Race Prejudice as a Sense of Group Position, in: Pacific Sociological Review 1 (1958) H. 1, 3–7.
- Brumlik, Micha, Antisemitismus, Ditzingen 2020.
- Decker, Oliver/Brähler, Elmar, Flucht ins Autoritäre: Rechtsextreme Dynamiken in der Mitte der Gesellschaft, Gießen 2018.
- Decker, Oliver/Celik, Kazim, Antisemitismus in der Berliner Bevölkerung, in: Pickel, Gert/Reimer-Gordinskaya, Katrin/Decker, Oliver (Hg.), Der Berlin-Monitor 2019. Vernetzte Solidarität – Fragmentierte Demokratie, Berlin 2020, 55–71.
- Decker, Oliver/Kiess, Johannes/Brähler, Elmar, Antisemitische Ressentiments in Deutschland, Verbreitung und Ursachen, in: Decker, Oliver/Brähler, Elmar (Hg.), Flucht ins Autoritäre. Rechtsextreme Dynamiken in der Mitte der Gesellschaft, Gießen 2018, 179–216.
- Decker, Oliver/Kiess, Johannes/Schuler, Julia et al., Die Leipziger Autoritarismus Studie 2020, Methode, Ergebnisse und Langzeitverlauf, in: Decker, Oliver/Brähler, Elmar (Hg.), Autoritäre Dynamiken. Alte Ressentiments – neue Radikalität, Gießen 2020, 27–88.
- Fredrickson, George, Racism. A Short History, Princeton 2020.
- Heilbronn, Christian/Rabinovici, Doron/Sznaider, Natan, Neuer Antisemitismus? Fortsetzung einer globalen Debatte, Frankfurt a. M. 2019.
- Jonas, Klaus/Stroebe, Wolfgang/Hewstone, Miles, Sozialpsychologie, Heidelberg 2014.
- Kahneman, Daniel/Tversky, Amos, Prospect Theory. An Analysis of Decision under Risk, in: Ziemba, William T./MacLean, Leonard C. (Eds.), Handbook of the Fundamentals of financial decision making: Part 1, Singapur 2013, 99–127.
- Kiess, Johannes/Decker, Oliver/Heller, Aylene et al., Antisemitismus als antimodernes Ressentiment, Struktur und Verbreitung eines Weltbildes, in: Decker, Oliver/Brähler, Elmar (Hg.), Autoritäre Dynamiken. Alte Ressentiments – neue Radikalität, Gießen 2020, 211–249.
- Klein, Anna, Toleranz und Vorurteil. Zum Verhältnis von Toleranz und Wertschätzung zu Vorurteilen und Diskriminierung, Opladen 2014.
- Koopmanns, Ruud, Assimilation oder Multikulturalismus? Bedingungen gelungener Integration, Berlin 2017.
- Lavorno, Stephanie, Rassismus. 100 Seiten, Ditzingen 2019.
- Liedhegener, Antonius/Pickel, Gert/Odermatt, Anastas et al., Wie Religion uns trennt – und verbindet. Befunde einer Repräsentativbefragung zur gesellschaftlichen Rolle von religiösen und sozialen Identitäten in Deutschland und der Schweiz 2019, Luzern 2019.
- Lipstadt, Deborah, Der neue Antisemitismus, Berlin 2019.

- Memmi, Albert, *Racism*, Mineapolis 2000 [orig. 1982].
- Meyer, Karlo/Tautz, Monika, Art. Interreligiöses Lernen, in: *WiReLex* (2020). [https://doi.org/10.23768/wirelex.Interreligises_Lernen.100068].
- Neuberger, Julia, *Antisemitismus. Wo er herkommt, was er ist – und was nicht*, Berlin 2019.
- Pickel, Gert, Religion als Ressource für Rechtsextremismus? Zwischen Wahlverwandtschaften und Fremdzuschreibungen, in: *Zeitschrift für Religion, Gesellschaft und Politik* 2 (2018) H. 2, 277–312.
- Pickel, Gert, *Weltanschauliche Vielfalt und Demokratie. Wie sich religiöse Vielfalt auf die Demokratie auswirkt*, Gütersloh 2019.
- Pickel, Gert/Liedhegener, Antonius/Jaekel, Yvonne et al., Religiöse Identitäten und Vorurteil in Deutschland und der Schweiz – Konzeptionelle Überlegungen und empirische Befunde, in: *Zeitschrift für Religion, Gesellschaft und Politik* 4 (2020) H. 1, 149–196.
- Pickel, Gert/Pickel, Susanne, Der »Flüchtling« als Muslim – und unerwünschter Mitbürger?, in: Hidalgo, Oliver/Pickel, Gert (Hg.), *Flucht und Migration in Europa. Neue Herausforderungen für Parteien, Kirchen und Religionsgemeinschaften*, Wiesbaden 2018, 279–324.
- Pickel, Gert/Yendell, Alexander/Jaekel, Yvonne, Religiöse Pluralität als Bedrohung oder kulturelle Bereicherung? Die Wahrnehmung von Bedrohung durch Religion im Ländervergleich, in: Werkner, Ines-Jacqueline/Hidalgo, Oliver (Hg.), *Religiöse Identitäten in politischen Konflikten*, Wiesbaden 2016, 83–123.
- Presse- und Informationsamt der Bundesregierung, Maßnahmenkatalog des Kabinettsausschusses zur Bekämpfung von Rechtsextremismus und Rassismus vom 25. November 2020. [<https://www.bundesregierung.de/resource/blob/997532/1819984/4f1f9683cf3fadff90e27f09c692abed/2020-11-25-massnahmen-rechtsextremi-data.pdf>] (Abruf 30.04.2021).
- Quillian, Lincoln, Prejudice as a Response to Perceived Group Threat. Population Composition and Anti-Immigrant and Racial Prejudice in Europe, in: *American Sociological Review* 60 (1995) H. 4, 586–611.
- Ranan, David, *Muslimischer Antisemitismus. Eine Gefahr für den gesellschaftlichen Frieden in Deutschland?*, Bonn 2018.
- Rattansi, Ali, *Racism. A very short introduction*, Oxford 2020.
- Sajak, Clauß Peter, *Interreligiöses Lernen (= Theologie kompakt)*, Darmstadt 2018.
- Stephan, Walter/Diaz-Loving, Rolando/Duran, Anne, Integrated threat theory and intercultural attitudes – Mexico and the United States, in: *Journal of Cross-Cultural Psychology* 31 (2000) H. 2, 240–249.
- Stephan, Walter/Stephan, Cookie, Predicting Prejustice, in: *International Journal of Intercultural Relations* 20 (1996) H. 3, 409–426.
- Tajfel, Henri, *Social Identity and Intergroup Relations*, Cambridge 1982.
- Tajfel, Henri/Turner, John C., The Social Identity Theory of Intergroup Behavior, in: Worchel, Stephen/Austin, William (Eds.), *The Social Psychology of Intergroup Relations*, Chicago 1986, 7–24.
- Zick, Andreas/Küpper, Beate/Hövermann, Andreas, *Die Abwertung des Anderen. Eine europäische Zustandsbeschreibung zu Intoleranz, Vorurteilen und Diskriminierung*, Berlin 2011.

Antisemitismus an Schulen. Forschungsbefunde und Handlungsoptionen

In den letzten Jahren ist die Judenfeindschaft, die nach dem Holocaust eigentlich einer Ächtung unterliegt, in Deutschland in einem besonderen Maße für die Öffentlichkeit sichtbar geworden. Mit den während der COVID-19-Pandemie grassierenden Verschwörungsmythen sind Jüdinnen und Juden öffentlich im antisemitischen Wahn als Urheber*innen oder Profiteur*innen der Pandemie und damit als allmächtig und böse imaginiert worden.² Und das zu einer Zeit, in der Jüdinnen und Juden wiederholt angegriffen und nicht zuletzt in Halle an der Saale zum Ziel eines Terroranschlages wurden. Dies alles stellt lediglich die extremen Auswüchse des Antisemitismus dar, wie ihn Jüdinnen und Juden im Alltag in Deutschland erleben. Als extreme Formen des Antisemitismus spiegelt es damit auch ihre eigene Wahrnehmung wider: 79 Prozent³ bzw. 89 Prozent⁴ der in Deutschland lebenden Jüdinnen und Juden haben in den vergangenen Jahren eine Zunahme des Antisemitismus wahrgenommen.

Angesichts dieser gesellschaftlichen Kulisse rückt die Bildungsinstitution Schule in den Fokus.⁵ Denn zum einen stellt sich ausgehend von den Forschungsbefunden zu jüdischen Perspektiven auf Antisemitismus in Deutschland die Frage, wie sich Antisemitismus an Schulen als gesellschaftlicher Mikrokosmos ausdrückt.⁶ Welche Erfahrungen machen jüdische Schüler*innen, ihre El-

1 Dieser Aufsatz ist zuerst erschienen in: Engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule 38 (2020), 199–212. Wir danken Julia Bernstein und Florian Diddens für die Erlaubnis des Wiederabdrucks.

2 Vgl. hierzu grundsätzlich Krafczyk, »Corona hat alles verschlimmert«; Amadeu Antonio Stiftung, Szene der Corona-Maßnahmen-Gegner.

3 Zick et al., Jüdische Perspektiven auf Antisemitismus, 13.

4 European Union Agency for Fundamental Rights (FRA), Experiences and perceptions of antisemitism, 19.

5 Das gilt auch für weitere Studien und Fallanalysen über Antisemitismus an Schulen, wie sie in jüngerer Vergangenheit mit der Fokussierung auf pädagogische Umgangsweisen (vgl. hierzu grundsätzlich Firsova/Wolf, Lehrkräfte und Schüler*innen, 238–249; Chernivsky/Lorenz, Antisemitismus im Kontext Schule) und jüdische Perspektiven (Chernivsky et al., Antisemitismus im (Schul-)Alltag) vorgelegt wurden.

6 Vgl. Zick et al., Jüdische Perspektiven auf Antisemitismus, 61 ff.

tern und jüdische Lehrer*innen mit Antisemitismus? Zum anderen stellt sich die Frage, wie an den Schulen im Rahmen ihres staatlichen Bildungs- und Erziehungsauftrags dem Antisemitismus entgegengewirkt wird: Wie nehmen also Lehrkräfte das Problem wahr, wie gestaltet sich die pädagogische Praxis im Umgang mit Antisemitismus und wie sollte sie gestaltet werden?

Diese Fragen waren Gegenstand einer soziologisch-qualitativen Studie über Antisemitismus an Schulen, bei der zwischen 2017 und 2019 insgesamt 251 Interviews mit jüdischen Schüler*innen, ihren Eltern sowie mit jüdischen und nichtjüdischen Lehrkräften an 171 Schulen in Deutschland analysiert wurden. Sie sollen im Folgenden beantwortet werden.⁷

Dafür werden zunächst die zentralen Forschungsbefunde über die Perspektiven und Erfahrungen jüdischer Schüler*innen, ihrer Eltern und jüdischer Lehrer*innen dargestellt, um das Problemfeld entlang einer kurzen Erklärung des Phänomens Antisemitismus zu konturieren und aufzuzeigen, mit welchen ideologischen Erscheinungs- und diskriminierenden Handlungsformen des Antisemitismus sie aus der Schüler*innen-, aber auch aus der Lehrer*innenschaft konfrontiert sind (1). Anschließend werden kontrastierend wesentliche Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster von Lehrkräften im Problembezug skizziert (2). Aus dieser Gegenüberstellung der Perspektiven der Betroffenen und der nichtjüdischen Lehrkräfte folgt, wie sich Antisemitismus an Schulen auch im Verhältnis seiner Manifestation in der Schüler- und Bagatellisierung in der Lehrer*innenschaft hat als Problem verstetigen können. Auf dieser Grundlage werden empirisch gesättigte Handlungsempfehlungen zum Umgang mit Antisemitismus formuliert (3) und ein Fazit gezogen (4).

1 Zwischen Diskriminierung und Feindschaft: Die Erfahrungen der Betroffenen

Jüdische Schüler*innen, aber auch jüdische Lehrer*innen, sind in verschiedenen Weisen dem Antisemitismus, wie er in einem Vorurteil, Ressentiment oder Weltbild gründet, Stereotype, negative Gefühle, Feindbilder und Phantasmen strukturiert, sich historisch in unterschiedlichen Erscheinungsformen seiner Rechtfertigung entwickelt hat und sich heutzutage in benachteiligende, beleidigende, stigmatisierende oder gewalttätige Handlungen übersetzt, ausgesetzt.⁸ Das Spektrum der Antisemitismuserfahrungen der Betroffenen ist entsprechend auf unterschiedlichen Ebenen vielgestaltig, es lässt sich entlang der vom Poli-

⁷ Vgl. hierzu grundsätzlich Bernstein, Antisemitismus an Schulen.

⁸ Vgl. ebd., 84 ff.

tikwissenschaftler Lars Rensmann beschriebenen generalisierbaren und spezifischen Dimensionen der Judenfeindschaft nachzeichnen.⁹

Unter der generalisierbaren Dimension wird die Diskriminierung von Jüdinnen und Juden als Angehörige einer Minderheitengruppe verstanden. Generalisierbar ist diese Dimension des Antisemitismus insofern, als dass Ungleichbehandlung, Benachteiligung und Abwertung auf eine Minderheitengruppe (z. B. kulturell, national, religiös) gerichtet sind, die im Verhältnis zur Mehrheitsformation und deren Dominanzanspruch im Maßstab kultureller Identitäts- und Normalitätswürfe als nicht zugehörig, als abweichend oder kurzum als ›Fremdgruppe‹ ausgewiesen wird. Auf dieser Dimension werden Jüdinnen und Juden also in einen Kontrast zu einer kulturell, religiös oder national bestimmten Eigengruppe gestellt, als ›Andere‹ stereotypisiert und schließlich über diese generalisierende Zuschreibung von Eigenschaften einer Bewertung unterzogen. Das daraus folgende Vorurteil erhält seinen diskriminierenden Gehalt nicht ausschließlich aus der damit vollzogenen Differenzkonstruktion, sondern wesentlich aus einer damit einhergehenden Hierarchisierung von Gruppen bzw. Identitäts- und Normalitätswürfen, also aus einer Abwertung jüdischer Identität.

In der Schule zeigt sich diese generalisierbare Dimension des Antisemitismus mit der stereotypisierenden Wahrnehmung jüdischer Schüler*innen und Lehrer*innen. Mit dieser werden sie als ›Andere‹ außerhalb eines Normalitätswurfs gesetzt und erfahren dergestalt häufig eine Abwertung.¹⁰ Jüdische Schüler*innen werden also sowohl von ihren Mitschüler*innen als auch von ihren Lehrer*innen auf Fremdbilder verpflichtet. Diese werden mitunter diffus zum Ausdruck gebracht, etwa gegenüber einem jüdischen Schüler mit der Aussage: »Hätte nicht gedacht, dass du Jude bist. Ich sehe zum ersten Mal einen Juden.«¹¹ Häufig werden Fremdbilder im Zusammenhang mit der Shoah, Israel oder dem Judentum formuliert, um eine scheinbare Andersartigkeit zu markieren.

Im Hinblick auf Religion werden jüdische Schüler*innen mitunter stereotyp wahrgenommen und auf eine Position der Differenz festgelegt, d. h. an sie wird die Erwartung gerichtet, einem mit Bezug auf das Judentum hergeleiteten Fremdbild zu entsprechen. Exemplarisch dafür steht das Handeln eines Lehrers, der einen jüdischen Jungen in der fünften Jahrgangsstufe vor der gesamten Klasse, die bis dahin nicht von seiner jüdischen Identität wusste, im Religionsunterricht zuerst auf ein Expertenwissen verpflichtete (»Aber du weißt doch

9 Vgl. Rensmann, *Antisemitismus in bewegten Zeiten*, 93f.

10 Vgl. Bernstein, *Antisemitismus an Schulen*, 96ff.

11 Ebd., 90.

darüber mehr Bescheid, du bist doch Jude und kannst uns was darüber erzählen») und ihn anschließend fragte, warum er denn als Jude keine Kippa trage.¹²

Im Widerspruch zu dieser stereotypen Festlegung auf Differenz stehen Erwartungen und Aufforderungen, nicht als Jüdin oder Jude aufzufallen und sich anzupassen. Eine Lehrerin verbot einem jüdischen Grundschüler etwa, außerhalb des Segensspruchs beim Frühstück eine Kippa zu tragen.¹³ Im Besonderen wird jüdische Religiosität dann als ›abweichend‹ oder ›rückwärtsgewandt‹ abgewertet, wenn jüdische Schüler*innen oder Lehrer*innen Ruhe- oder Feiertage einhalten bzw. einhalten möchten.¹⁴ Diese religiöse Praxis wird häufig als Ausdruck eines spezifisch jüdischen Egoismus, als Anspruch auf vermeintliche Sonderrechte und also als Beharren auf ein scheinbares Privileg gedeutet. Das führt dazu, dass sich jüdische Lehrer*innen im Kollegium angesichts der auf einem diffusen Ungerechtigkeitsempfinden basierenden Unterstellung, privilegiert zu sein, als einzige rechtfertigen müssen, wenn sie Ruhe- oder Feiertage einhalten bzw. einhalten möchten. Von jüdischen Schüler*innen wird dann erwartet, sich ihren Mitschüler*innen und Lehrkräften gegenüber zu rechtfertigen.

In einem Fall problematisiert eine Lehrerin den Eltern einer jüdischen Schülerin gegenüber, dass diese aufgrund von Schabbat nicht an einer Abschlussfahrt teilnehmen wollte. Die Schülerin stelle sich dergestalt innerhalb der Klassengemeinschaft schlechter und isoliere sich selbst, weshalb ihre Eltern in die Pflicht genommen wurden, das doch zu überdenken und sie vor dem als selbstverantwortet dargestellten Szenario, das Kind erfahre Nachteile, zur Teilnahme zu bewegen.¹⁵ Auch mit der Frage eines Lehrers an eine jüdische Schülerin legt sich das Stereotyp eines ›jüdischen Egoismus‹ offen. Als Stellvertreterin angesprochen wollte er von der Schülerin wissen: »Was gibt es im Christentum, dass ihr Juden immer noch nicht akzeptieren könnt?«¹⁶. Damit erscheinen Judentum und jüdische Identität als Ausdruck eines Egoismus, der historische Herrschaftsanspruch des Christentums gegenüber Juden wird verdreht und mit der Vorstellung, Juden verweigerten sich dem christlichen Heils- und Erlösungsversprechen, ein antijudaistisches Feindbild perpetuiert. In dieser Aussage wird das Verhältnis von Juden zu Nichtjuden so gedacht, wie es bereits der Soziologe Leo Löwenthal als für den Antisemitismus charakteristisch rekonstruiert hat: »Die Gleichsetzungen von Egoismus und Juden einerseits und Nächstenliebe und Nicht-Juden andererseits stehen einander gegenüber.«¹⁷

12 Ebd., 98.

13 Vgl. ebd., 94.

14 Vgl. ebd., 122; 176ff.; 365.

15 Vgl. Bernstein et al., »Mach mal keine Judenaktion«, 41.

16 Bernstein, Antisemitismus an Schulen, 128.

17 Löwenthal, Falsche Propheten, 202.

Die jüdische Religiosität wird also mitunter als egoistisch gedeutet und stellt häufig die Grenze der Toleranz dar. Die Beobachtung Jean-Paul Sartres, dass es gerade der sich liberal und offen wählende Demokrat ist, der »dem Juden feindselig gesinnt [ist], als dieser es wagt, sich als Jude zu fühlen«¹⁸, wird an der Diskriminierung einer jüdischen Lehrerin und ihrer Kinder durch Kolleg*innen sinnfällig.¹⁹ Sie beschreibt, wie man sie und ihre Kinder, die dort Schüler*innen waren, wo sie arbeitete, sozial isolierte, ihnen mit Ablehnung und Missgunst begegnete, nachdem sie begonnen hatte, offen religiös zu leben: »Solange ich und mein Mann die ›netten Juden‹ waren, die alles mitgemacht haben, war alles ok. [...] doch sobald man nicht mehr gleich war – nicht mehr zu der Weihnachtsfeier ging, die am Freitagabend war – war es ein Problem.«

Im Zusammenhang mit der Shoah werden jüdische Schüler*innen von ihren Mitschüler*innen mit historisierenden Fremdbildern konfrontiert, denen die Prämisse zugrunde gelegt ist, dass es nach der nationalsozialistischen Herrschaft und der Shoah keine Jüdinnen und Juden mehr gäbe. Dass die Präsenz von Jüdinnen und Juden dann irritiert, wird an diesen an jüdische Schüler*innen gerichteten Aussagen deutlich: »Du bist der erste lebendige Jude, dem ich begegne«; oder: »Ich wusste gar nicht, dass es noch Juden gibt überhaupt«.²⁰ Lehrkräfte hingegen entwerfen Repräsentationsrollen, die jüdische Schüler*innen mit einem entkontextualisierten Opferstatus fokussieren, d. h. an sie die Erwartung zu richten, im Land der Täter*innen und für die Nachkommen der Täter*innen als Stellvertreter*in in der Opfer der Shoah oder als Expert*in in diesem Zusammenhang aufzutreten. Ein Lehrer forderte etwa die Schülerin Victoria²¹ mit Verweis darauf, sie sei ja Jüdin, zu erzählen auf, wie es während des Holocaust in ihrer Familie gewesen ist.²² Damit kommt nicht nur der Anspruch zum Ausdruck, familiäre Leiderfahrungen ohne Rücksicht auf die Gefühle der Schülerin für die Klassengemeinschaft nutzbar zu machen, vielmehr wird die Schülerin vor der Klasse im Zusammenhang mit einem Opferstatus als Jüdin ausgewiesen. Ein anderer Lehrer forderte in der Klasse einer jüdischen Schülerin, als der Holocaust Unterrichtsthema war, ein Bekenntnis zum Opferstatus ein:

18 Sartre, Betrachtungen zur Judenfrage, 136.

19 Vgl. Bernstein, Antisemitismus an Schulen, 179f.

20 Vgl. ebd., 89.

21 An dieser Stelle wird ein Pseudonym genannt, da an späterer Stelle eine an diese Szene anknüpfende Erfahrung der gleichen Schülerin thematisiert wird. Bei Victoria handelt es sich um eine ehemalige Schülerin, deren Erfahrungen längere Zeit zurückliegen. Das gilt auch für weitere Betroffene, die im Rahmen der Studie interviewt wurden, und folgt dem Umstand, dass ihre Schilderungen nicht nur die Kontinuität des Antisemitismus an Schulen abbilden, sondern dass ihre Antisemitismuserfahrungen in der Schule ihr Leben und sie selbst geprägt haben. Zwei Interviewpartner sind aufgrund von Antisemitismuserfahrungen in der Schule nach Israel gegangen.

22 Vgl. Bernstein, Antisemitismus an Schulen, 354.

»Traut Euch, steht auf, wer hier Jude ist.« Aus Angst davor und in der Überzeugung, sonst »das Opfer für die restliche Zeit der Schule« zu werden, schwieg die Schülerin.²³

Im scheinbaren Kontrast zur Zuschreibung der Opferrolle, aber der Logik des Antisemitismus folgend, werden jüdischen Schüler*innen in Bezug auf Israel Repräsentationsrollen zugeschrieben, die sie als vermeintliche Stellvertreter*innen des israelischen Staats im Zusammenhang mit dem Nahostkonflikt diffus als Täter*innen markieren. Unter Schüler*innen wird dies aggressiv kommuniziert, wie etwa gegenüber einem jüdischen Schüler: »Ihr Juden macht da unten im Nahen Osten so eine Scheiße«.²⁴ Lehrkräfte bauen gegenüber jüdischen Schüler*innen hingegen mitunter Szenarien auf, in denen sie verzerrte oder dämonisierende Bilder Israels und des Nahostkonflikts entwerfen und gleichzeitig jüdische Kinder und Jugendliche in Deutschland als Teil eines homogenisierten jüdisch-israelischen Kollektivs für das tatsächliche oder imaginierte Handeln der israelischen Politik haftbar machen. So richtete ein Lehrer bei einem Workshop, mit dem Israel als Aggressor im Nahostkonflikt gebrandmarkt wurde, die Erwartungen an seine jüdischen Schüler*innen, sich zu rechtfertigen und sich von einem über den Umweg der Bezugnahme auf Israel kommunizierten antisemitischen Judenbild zu distanzieren.²⁵

Mit diesen Differenz- und Repräsentationsrollenkonstruktionen im Sinnhorizont von Judentum, Shoah und Israel, die häufig im Ethik-, Geschichts- oder Politikunterricht entworfen werden, nachdem dort die jüdische Identität der Schüler*innen zur Sprache gekommen ist, werden also das homogenisierte jüdisch-israelische Kollektiv der Eigengruppe und damit jüdische Schüler*innen ihrer Schulklasse gegenübergestellt. In diese Position gebracht, werden jüdische Schüler*innen häufig mit tradierten antisemitischen Feindbildern konfrontiert und zum Ziel von Angriffen. Das bedeutet: Vermeintlich harmlose Stereotype und aus ihnen abgeleitete Handlungen diskriminierenden Charakters gehen in offen feindselige Dämonisierungen von Juden entlang tradierter Feindbilder und darüber hinaus in Bloßstellungen, Beleidigungen, Bedrohungen und physische Gewalt über.

Diese tradierten Feindbilder gehören der spezifischen Dimension des Antisemitismus zu und bilden diese ihrer Struktur nach ab.²⁶ Die spezifische Dimension des Antisemitismus geht weit über die generalisierbare hinaus, überführt sie doch das in ihr hierarchisierte Verhältnis von Eigen- zur »jüdischen Fremdgruppe«, von der Mehrheit zu der jüdischen Minderheit und damit von

23 Vgl. ebd., 99.

24 Vgl. ebd., 101.

25 Vgl. ebd., 266; 100ff.

26 Vgl. Rensmann, Antisemitismus in bewegten Zeiten, 94.

kulturellen Normalitätsentwürfen zu stereotypisierenden Differenzkonstruktionen in ein als quasinatürlich verabsolutiertes Verhältnis einer Feindschaft zwischen einer religiös, kulturell, politisch, ›rassisch‹ oder national definierten Gemeinschaftsformation und Juden. Jüdinnen und Juden gelten also nicht als Angehörige einer Minderheit oder ›Andere‹, die der Eigengruppe gegenübergestellt werden, sie gelten als personifiziertes Übel und Antagonisten der Gemeinschaft.

Die spezifische Dimension des Antisemitismus umfasst also ein Weltbild, mit dem die Identität der jeweiligen Gemeinschaft als das ›absolut Gute‹ naturalisiert und imaginiert wird, sie werde von den in Feindbildern als omnipotent, herrschend, verschwörerisch, übermächtig, naturhaft diabolisch, listig, manipulierend, kurzum als das ›absolute Böse‹, dämonisierten Jüdinnen und Juden bedroht. Damit wird im antisemitischen Weltbild das Verhältnis von Juden und Nichtjuden so entworfen, dass Überlegenheit und Herrschaft, gar eine Allmacht, mit Juden identifiziert wird, während ihnen eine ohnmächtig, unterdrückt, beherrscht und damit stets unterlegen imaginierte Opfergemeinschaft entgegenstehe.²⁷ Die antisemitischen Feindbilder beruhen also nicht auf Stereotypen oder Vorurteilen, sondern auf Phantasmen über eine ›jüdische Übermacht‹ oder eine ›jüdische Herrschaftselite‹, die ihren Ursprung in pathischen Projektionen haben, also darin, dass das, was als verdrängter Wunsch, Bedürfnis oder Trieb abgespalten, auf Jüdinnen und Juden übertragen und an ihnen abgearbeitet wird.²⁸

Mit den Feindbildern, die dem Prinzip der Allmachtzuschreibung und der Personifizierung des Übels folgen und sich damit zueinander widersprüchlich verhalten, da jedes Übel und somit etwa Kommunismus und Kapitalismus gleichermaßen als ›jüdisch‹ gelten, wird ein permanentes Bedrohungsszenario geschaffen. Das Verhältnis der Gemeinschaft zu Juden gilt als Kampf von ›Gut gegen Böse‹, der nicht nur die Gewalt gegen Juden legitimieren soll, sondern sein Ziel in der Vernichtung der das Böse verkörpernden Juden hat.²⁹ Insofern ist dem Antisemitismus eine eliminatorische Dimension immanent.

Im Laufe der Geschichte hat sich die ideologische Rechtfertigung dieses Feindschaftsverhältnisses in Passung zu gesellschaftlichen Leitwerten und Autoritäten, aber auch in scheinbarer Abgrenzung zu vorigen Rechtfertigungen, deren vermeintlicher Ächtung und veränderten Bedingungen einer sozialen Akzeptanz entwickelt.³⁰ So haben sich unterschiedliche Erscheinungsformen vom Antijudaismus zum modernen Antisemitismus in seiner rassistischen Va-

27 Vgl. hierzu grundsätzlich Postone, Nationalsozialismus und Antisemitismus; Adorno/Horkheimer, Dialektik der Aufklärung, 177ff.; Haury, Antisemitismus von links, 106ff.

28 Vgl. Adorno/Horkheimer, Dialektik der Aufklärung, 196ff.

29 Vgl. ebd., 177.

30 Vgl. hierzu grundsätzlich Sacks, The Mutating Virus.

riante über den nationalsozialistischen Antisemitismus bis hin zum Schuldabwehrantisemitismus und israelbezogenen Antisemitismus als dominierende Formen der Gegenwart entwickelt, die alle der vorig skizzierten ideologischen Struktur folgen.

Jüdische Schüler*innen werden mit Feindbildern aller Erscheinungsformen des Antisemitismus von ihren Mitschüler*innen, aber mitunter auch von Lehrer*innen konfrontiert.³¹ Ihnen begegnen etwa antijudaistische Feindbilder, wie einer Schülerin, die von einem Mitschüler auf Hörner am Kopf abgetastet wurde oder wie einem Schüler, dessen Lehrer Juden als »gottesmörder«³² dämonisiert hat.³³ Auch rassistische Feindbilder einer typischen »jüdischen Körperlichkeit und Wesenhaftigkeit« werden jüdischen Schüler*innen entgegengebracht, etwa dem jüdischen Mädchen, dessen als groß wahrgenommene Nase zum Anlass genommen wurde, zu fragen, »bist du Jude, oder was?«, oder dem jüdischen Jungen, der einem Mitschüler auf seine Bitte hin einen Kugelschreiber verkaufte und dann als »Wucherjude« beschimpft wurde.³⁴

Das Phantasma einer naturhaften Nähe von Juden zum Geld und damit das Feindbild von »gierigen« und »betrügerischen« Jüdinnen und Juden ist weit verbreitet und geht auch in die Identifikation von Juden mit dem Kapitalismus über. In diesem Zusammenhang ist beispielsweise die positive Äußerung eines jüdischen Schülers zum Kapitalismus im Unterricht in der anschließenden Pause von seinen Mitschüler*innen mit »typisch Jude« quittiert worden.³⁵ Die antisemitischen Judenbilder gehen mit weiteren Allmachtzuschreibungen einher und werden in Mythen über die »jüdische Weltherrschaft« und den Glauben an ein verborgenes Wirken einer »jüdischen Herrschaftselite« auf imaginierte Verschwörungsszenarien bezogen. In diesem Zusammenhang erhält die an einen jüdischen Schüler gerichtete Frage: »Ihr wisst, dass ihr die Welt regiert?«, ihren Sinn in der Dämonisierung »der Juden« als »allmächtige Herrscherformation«, der selbst ein Schüler zugerechnet wird.³⁶

Diese Verbreitung antisemitischer Feindbilder illustriert, zu welchem Maß sie sich als abrufbares kollektives Wissen tradiert haben. Oftmals bedarf es nicht einmal einer Explikation antisemitischer Dämonisierungen: »du Jude« steht bspw. als stigmatisierende Kategorie für sich und aktiviert als Schimpfwort das,

31 Vgl. Bernstein, Antisemitismus an Schulen, 108 ff.

32 Die Kleinschreibung »gott« soll das in der Legende vom gottesmord implizierte christliche gottesbild, die Menschwerdung gottes durch Jesus, und damit den Unterschied zum Judentum als Voraussetzung der kollektiven Dämonisierung von Juden als gottesmörder explizieren.

33 Bernstein, Antisemitismus an Schulen, 45; 128.

34 Ebd., 111; 47.

35 Vgl. ebd., 48 ff.

36 Vgl. ebd., 110 f.

wofür Jüdinnen und Juden in antisemitischen Feindbildern schuldig gesprochen werden. Dieser weit verbreitete antisemitische Schimpfwortgebrauch erhält sein Beleidigungspotenzial für Nichtjuden daraus, so zu sein wie ein Jude.³⁷ Aber auch gegenüber Jüdinnen und Juden erhält die Hervorhebung ihrer jüdischen Identität einen bloßstellenden und beleidigenden Charakter, wenn sie ihrer Stigmatisierung dient. Exemplarisch dafür stehen die Hervorhebungen eines Schülers, der seine jüdische Lehrerin anschrie, sie sei »Jude«, und die der Mitschüler*innen eines jüdischen Jungen, dem als Neuling an der Schule ein Zettel mit der Aufschrift »Jude« auf den Rücken geklebt wurde.³⁸

76 Jahre nach der Shoah gilt »Jude« in Deutschland trotz der Ächtung des Antisemitismus als Schimpfwort. Die dominierenden Erscheinungsformen des Antisemitismus in der Schüler- und Lehrer*innenschaft stehen im Verhältnis von Ächtung und Kontinuität des Antisemitismus nach der Shoah, sie ergeben sich aus enttabuisierten und glorifizierenden Bezugnahmen auf den Nationalsozialismus im Verhältnis zur Schuldabwehr und Entlastungswünschen und darüber hinaus aus dem israelbezogenen Antisemitismus. Das offene Bekenntnis zur Judenfeindschaft ist vor dem Hintergrund der Vernichtung der europäischen Jüdinnen und Juden weitgehend tabuisiert worden. Die tradierten Feindbilder, das sie strukturierende Weltbild oder Ressentiment bestehen fort, unterliegen aber einer Kommunikationslatenz.³⁹ In der Schule werden sie von Kindern und Jugendlichen – im Vergleich zu anderen gesellschaftlichen Bereichen und der Öffentlichkeit – mitunter offen geäußert, trotzdem dominieren auch hier Formen des Antisemitismus, die über einen Umweg entlang der sozialen Akzeptanz seiner Artikulationsbedingungen kommuniziert werden, d. h. tradierte antisemitische Feindbilder werden in scheinbar anderem Sinnzusammenhang modifiziert.⁴⁰

Unter Schüler*innen sind enttabuisierte, glorifizierende oder bagatellisierende Bezugnahmen auf den Nationalsozialismus und die Shoah verbreitet. So wird der Hitlergruß gemacht, werden Hakenkreuze gemalt oder Witze über die Shoah erzählt. Auch Vernichtungsphantasien, die der eliminatorischen Dimension des Antisemitismus entsprechen, werden von Schüler*innen vorgetragen⁴¹, so etwa von einer muslimischen Schülerin gegenüber einem Lehrer in einer Diskussion mit den Worten: »Ich bin sehr tolerant zu allen, nur nicht zu Juden, die gehören vergast.«⁴² Gegenüber jüdischen Schüler*innen, Lehrer*innen und

37 Vgl. ebd., 85 ff.

38 Vgl. ebd., 185 u. 104 f.

39 Vgl. Kistenmacher, Schuldabwehr-Antisemitismus, 206.

40 Vgl. Bernstein, Antisemitismus an Schulen, 200 ff.

41 Vgl. ebd., 310 ff.

42 Vgl. ebd., 349.

auch Schulleiter*innen werden Vernichtungspantastien ausgesprochen, sie haben häufig die Form: »Man hat vergessen, dich zu vergasen«.

Mitunter werden Vernichtungspantastien auch von Schüler*innen inszeniert. Der Vater eines jüdischen Schülers berichtet, wie sein Sohn und zwei weitere jüdische Schüler bei einer Klassenfahrt von Mitschülern in die Dusche gezogen wurden, die Mitschüler »furzten ihnen auf den Kopf« und riefen: »Wir vergasen euch!«. Victoria, die von ihrem Lehrer in der Klasse aufgefordert wurde, von ihrer Familiengeschichte während des Holocaust zu erzählen, wurde während eines Besuchs einer Gedenkstätte eines Konzentrationslagers von zwei Mitschülern in eine Gaskammer gesperrt.⁴³

Das Erbe des Nationalsozialismus tritt in diesen Bezugnahmen offen zutage, aber auch in der Kontinuität des Antisemitismus in der postnationalsozialistischen Gesellschaft. Diese zeigt sich auch mit der auf die Shoah bezogenen Erinnerung- und Schuldabwehr, die ihren Gegenstand an der Relativierung des Nationalsozialismus und der Shoah, der Entlastung der Täter*innen und der Schmähung und Dämonisierung der Opfer der Shoah und ihrer Nachkommen hat. Jüdinnen und Juden werden zu Objekten gemacht, die an das gemahnen, was zu verdrängen erstrebt wird: die nationalsozialistische Geschichte und die biographische Verstrickung darin sowie Scham- und Schuldgefühle, die an die familiäre und nationale Identität gekoppelt sind.⁴⁴ Bei manchen Schüler*innen lässt sich die Tendenz rekonstruieren, dass sie die Auseinandersetzung mit der Shoah und dem Nationalsozialismus abwehren, da sie meinen, in keinem Verhältnis dazu zu stehen, und diese überdies als »aufgezwungen« wahrnehmen. Eine solche Abwehrhaltung geht bei manchen Lehrkräften in Schlusstrichforderungen über, wie bei einer Lehrerin, die fordert, das »Thema« müsse »irgendwann wirklich kompakt und abgeschlossen« werden.⁴⁵ Andere Lehrkräfte implizieren, die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus und der Shoah habe sich aufgrund einer als »Aufarbeitung« oder »Bewältigung« verstandenen Thematisierung erübrigt.⁴⁶

Im Schuldabwehrantisemitismus erscheinen Jüdinnen und Juden den Nachkommen der Täter*innen also als Hindernis einer als unmittelbar positiv erstrebten persönlichen, familiären und nationalen Identität. Die Nachkommen der Opfer provozieren und wecken ein Entlastungsbestreben, das in die ressentimentgeleitete Abwertung und Dämonisierung mittels antisemitischer Feindbilder übergeht. Eine Lehrkraft meint, nicht alle »Täter verteufeln« zu wollen, während sie indirekt Holocaustüberlebende anspricht, die hassen würden.⁴⁷

43 Vgl. Bernstein, Antisemitismus an Schulen, 355.

44 Vgl. hierzu grundsätzlich Chernivsky, Biografische Perspektiven auf Antisemitismus.

45 Vgl. Bernstein, Antisemitismus an Schulen, 314.

46 Vgl. ebd., 312ff.

47 Vgl. ebd., 160.

Auch im Zusammenhang mit der Shoah werden antisemitische Judenbilder entworfen, z. B. der Irrglaube unter Schüler*innen und auch bei manchen Lehrer*innen, als Nachkommen der Opfer seien Jüdinnen und Juden finanziell durch eine Steuerbefreiung privilegiert, oder das Wahnbild »reicher Juden«, die »goldene Gräber« haben oder mit der »Limousine zum Friedhof« fahren, wie es einer Schülerin gegenüber geäußert wurde.⁴⁸

An diesen Schuldabwehrantisemitismus schließt der israelbezogene an, bietet der Israelbezug doch den Umweg, eine Täter-Opfer-Umkehr mit der Bewertung Israels basierend auf doppelten Standards oder mit der Dämonisierung des jüdischen Staats im Zusammenhang mit dem Nahostkonflikt als ›Kritik‹ legitimieren zu können.⁴⁹ Dass die vorgebliche ›Kritik‹ an Israel mit der nationalsozialistischen Geschichte und den biographischen Verstrickungen zu ihr zusammenhängt, wird auch mit der Wahrnehmung aller Jüdinnen und Juden als Repräsentant*innen Israels deutlich. Denn Jüdinnen und Juden werden damit in Deutschland zum »Kritikobjekt« gemacht, werden sie doch als Repräsentant*innen des jüdischen Staats zu Adressaten der vorgeblichen ›Kritik‹ an Israel und in der Folge häufig angefeindet.

Sinnfällig werden diese Repräsentationslogik und die Täter-Opfer-Umkehr in der Gleichsetzung Israels mit den Nationalsozialisten, wie sie unter Schüler*innen verbreitet ist, aber auch von Lehrer*innen geäußert wird.⁵⁰ Eine jüdische Schülerin wurde etwa von ihrem Mitschüler mit den Worten angeschrien: »Israelis machen genau dasselbe mit Palästinensern, was die Nazis mit den Juden machten«.⁵¹ Eine Lehrkraft hat die militärische Verteidigung Israels mit der nationalsozialistischen Praxis der Judenvernichtung gleichgesetzt und sich über beides gleichermaßen empört gezeigt.⁵² Auch an den Worten einer Lehrkraft, hren Tiraden über Israel stets die Versicherung voranstellte, »wir haben ja Verantwortung, keine Schuld, aber Verantwortung«, tritt das Moment der Schuldabwehr hervor.⁵³

Der als ›Israelkritik‹ legitimierte Antisemitismus ist unter Lehrkräften seine meist verbreitete Erscheinungsform. Dass sie dabei tradierte antisemitische Feindbilder auf Israel übertragen, stellt eine jüdische Schülerin heraus. Ihre Lehrer*innen hätten sich ob der sozialen Ächtung nicht offen antisemitisch äußern können, dafür aber dieselben seit Jahrhunderten bestehenden antisemitischen Feindbilder auf Israel bezogen, etwa dass Israel auf einen am Boden

48 Vgl. ebd., 110.

49 Vgl. ebd., 201 ff.

50 Vgl. ebd., 219 ff.

51 Vgl. ebd., 132.

52 Vgl. ebd., 222.

53 Vgl. ebd., 127.

Liegenden einschlage, ergo wie die Juden in tradierten Feindbildern rachsüchtig sei.⁵⁴

In der Schüler*innenschaft wird der israelbezogene Antisemitismus, d. h. die Dämonisierung und Delegitimierung des Staates Israel, aggressiver kommuniziert. Die Übertragung der mittelalterlichen Ritualmordlegende auf Israel als ›Kindermörder‹ ist sehr weit verbreitet. Einer jüdischen Schülerin gegenüber sagte ein Mitschüler im Unterricht etwa: »Ihr Juden seid doch scheiße, schau mal nach Israel da essen Soldaten Kinder.«⁵⁵

2 Zwischen Herausforderungen und Bagatellisierungen: Die Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster der Lehrkräfte

Die Antisemitismuserfahrungen der Betroffenen gehen oft mit professionellen und strukturellen Defiziten, einer verzerrten Problemwahrnehmung oder der Bagatellisierung des Antisemitismus aufseiten der Lehrkräfte einher.⁵⁶ In der Folge entstehen Situationen an den Schulen, in denen die Betroffenen nicht ernst genommen und allein gelassen werden, während Antisemitismus mitunter gar nicht als Problem anerkannt wird.⁵⁷ Dieses Verhältnis aus Antisemitismus und einem defizitären pädagogischen Umgang mit ihm oder seiner Bagatellisierung trägt schließlich dazu bei, dass sich Antisemitismus an Schulen als Problem verstetigt hat.

Die strukturellen Defizite im pädagogischen Umgang mit Antisemitismus verweisen auf die Schule als Umfeld einzelner engagierter Lehrer*innen, die auf sich allein gestellt sind und an ihre Grenzen stoßen, da das Kollegium oder die Schulleitung ihr Engagement gegen Antisemitismus nicht mittragen.⁵⁸ Die Eltern eines jüdischen Schülers, der nach fortgesetzten Angriffen und körperlicher Gewalt die Schule verlassen hat, heben das Engagement seiner ehemaligen Klassenlehrerin hervor, dem allerdings ob des Wirkens der Schulleitung und einer Sozialarbeiterin Grenzen gesetzt waren. Die Schulleitung hat weniger den Antisemitismus, als vielmehr den Betroffenen problematisiert. So wurde der Schüler vor den Angriffen in Antizipation dieser aufgefordert, seine jüdische Identität zu verheimlichen, sie sei wie eine Behinderung etwas Intimes.⁵⁹ Auch an

54 Vgl. ebd., 208.

55 Vgl. ebd., 113.

56 Vgl. ebd., 138 ff.; 289 ff.; 383 ff.

57 Vgl. ebd., 189 ff.

58 Vgl. ebd., 399 ff.

59 Vgl. ebd., 119 f.; 125.

anderen Schulen haben sich eine solche Atmosphäre und ein Handeln gezeigt, demnach Antisemitismus als ein Problem, das es den Idealbildern nach nicht geben dürfte, nicht anerkannt wird. Manche Lehrkräfte weisen zudem darauf hin, dass sie angesichts anderer Probleme und eines Zeitdrucks überlastet seien oder sich eine bessere Ausbildung wünschen.⁶⁰

Als professionelle Defizite unter Lehrkräften haben sich vor allem passive Definitionen der Lehrer*innenrollen rekonstruieren lassen, mit denen sich Lehrkräfte aus der Verantwortung nehmen, in eine pädagogische Auseinandersetzung mit Antisemitismus zu treten. Eine Lehrkraft ist etwa hinsichtlich des Antisemitismus unter Schüler*innen der Ansicht: »Als Lehrer sind wir nicht die Polizisten, die dauernd überall irgendwie Fehler suchen.«⁶¹

Zudem haben sich bei manchen Lehrkräften Unsicherheiten gezeigt, Antisemitismus in all seinen Erscheinungsformen und in seiner historischen Kontinuität erkennen zu können. Insbesondere der Umgang mit israelbezogenem Antisemitismus ist für viele Lehrkräfte eine Herausforderung, da es ihnen Schwierigkeiten bereitet, Antisemitismus mit Israelbezug, d. h. die Bewertung Israels nach doppelten Standards, die Dämonisierung – wie sie sowohl in der Modifizierung tradierter antisemitischer Feindbilder als auch in der Gleichsetzung des israelischen Staats mit konsensuell als böse anerkannten und geächteten Regimen oder Phänomenen zum Ausdruck kommt – und die Delegitimierung Israels⁶², zu identifizieren.⁶³ Manche Lehrkräfte erkennen den israelbezogenen Antisemitismus häufig als Problem ihrer muslimischen oder arabischstämmigen Schüler*innen, mit dem sie sich allerdings überfordert wähnen, sodass sie das Thema Nahostkonflikt meiden, um nicht mit antisemitischen Äußerungen konfrontiert zu werden.⁶⁴

Ein anderes weit verbreitetes Wahrnehmungsmuster unter Lehrkräften löst den Antisemitismus legitimierenden Anspruch, Kritik darzustellen, ein. Das bedeutet, manche Lehrkräfte normalisieren Antisemitismus mit Israelbezug, da sie ihn selbst als ›Kritik‹ aufwerten und im Spektrum des Meinungspluralismus oder einer scheinbaren Kontroversität verorten. Bei manchen Lehrkräften stößt der Antisemitismus mit Israelbezug unter Schüler*innen gar auf Verständnis, wenn Hass oder Antipathie gegenüber Juden bzw. Israel als gerechtfertigte Reaktionen erscheinen und Antisemitismus in klassischer Manier mit einem

60 Vgl. ebd., 400; 174.

61 Ebd., 391.

62 Weiterführend zu den Kriterien des israelbezogenen Antisemitismus: Sharansky, 3D Test of Anti-Semitism, 5–8; Salzborn, Israelkritik oder Antisemitismus?; Bernstein, Israelbezogener Antisemitismus an Schule.

63 Vgl. Bernstein, Antisemitismus an Schulen, 172 ff.; 209 ff.

64 Vgl. ebd., 172.

imaginierten Fehlverhalten von Juden bzw. des jüdischen Staats rationalisiert wird.⁶⁵

Die Bagatellisierung des Antisemitismus resultiert zum Teil aus einer verzerrten Problemwahrnehmung, die darauf beruht, dass Antisemitismus dem Rassismus oder Diskriminierung im Verhältnis zwischen Mehrheit und Minderheit gleichgesetzt wird.⁶⁶ Dargestellt wird der Antisemitismus auf seine generalisierbare Dimension hin verkürzt. Da deshalb seine spezifische Dimension nicht wahrgenommen wird, wird er nicht als Phänomen eigener Art verstanden. Ein pädagogischer Umgang mit Antisemitismus ist dann verstellt, die Feindbildkonstruktion, die eliminatorische Dimension des Antisemitismus und die Shoah werden dann im Sinnhorizont des Vorurteils gegenüber ›Fremden‹ verharmlost.

Ein weiteres bagatellisierendes Deutungsmuster ist auf die glorifizierenden oder relativierenden Bezugnahmen von Schüler*innen auf den Nationalsozialismus und die Shoah gerichtet. Mit ihm wird der antisemitische Gehalt von Handlungen, etwa einen Hitlergruß zu zeigen, einen Witz über die Shoah zu erzählen oder ein Hakenkreuz zu zeichnen, über die Zuschreibung von anderen Motiven, es sei »bloße Provokation«, ein »Scherz« oder »nicht so gemeint«, relativiert. Auch die Zuschreibung von Charaktereigenschaften, z. B. der Schüler sei »herzengut«, dient einer solchen Relativierung antisemitischer Gehalte von solchen Handlungen.⁶⁷ In der Konsequenz gibt es keinen Anlass für eine weitere pädagogische Auseinandersetzung, Antisemitismus wird als Problem verharmlost ebenso wie die daraus folgenden Schmähungen von und Angriffe auf Jüdinnen und Juden.

Prägend sind zudem Wahrnehmungsmuster und die Situationsdefinition, mit denen Angriffe auf jüdische Schüler*innen als ›normale Konflikte‹ zwischen Kindern oder Jugendlichen verharmlost werden, da sie in eine Akteurskonstellation überführt werden, in der die Betroffenen als verantwortliche Konfliktpartei gelten, also als Teilschuldige oder mitunter gar als Provokateure. In der Konsequenz werden damit Angriffe auf Jüdinnen und Juden außerhalb ihres Ursprungs im Antisemitismus gedeutet und auf ein scheinbares Fehlverhalten von Jüdinnen und Juden zurückbezogen.⁶⁸

Die aus seiner Bagatellisierung folgende Normalisierung des Antisemitismus wird am Beispiel eines fallübergreifend rekonstruierten Umgangstyps mit dem antisemitischen Schimpfwortgebrauch von »du Jude« deutlich. Viele Lehrer*innen vermeinen, dieser habe keinen antisemitischen Gehalt, da »du Jude«

65 Vgl. ebd., 209ff.

66 Vgl. ebd., 289ff.

67 Vgl. ebd., 337ff.

68 Vgl. ebd., 387f.

schließlich wesentlich unter nichtjüdischen Schüler*innen als Schimpfwort genutzt werde und deshalb keine Jüdinnen und Juden beleidige, ein weit verbreitetes Schimpfwort wie jedes andere darstelle und deshalb »von jeglicher Bedeutung losgelöst« sei.⁶⁹ Dass der Schimpfwortgebrauch seinen antisemitischen Gehalt daraus erhält, dass Nichtjuden es als beleidigend empfinden, als Jude bezeichnet zu werden, wird von einigen Lehrkräften nicht erkannt, stattdessen folgern sie, er sei nicht antisemitisch, weil er so weit verbreitet ist. Seine Normalisierung wird also zum Anlass genommen, ihn als nicht antisemitisch zu verharmlosen und sich als Lehrkraft damit aus der Verantwortung zu nehmen, diesem Gebrauch entgegenzuwirken.

Das bagatellisierende Wahrnehmungsmuster, es gäbe zwar Antisemitismus an der Schule, der aber eigentlich kein Problem darstelle, da er von außen in die Schule getragen worden sei, dethematisiert die spezifische Problemlage an der Schule wie auch die historische Kontinuität und gesellschaftliche Verankerung des Antisemitismus als Kontext und rahmt den Antisemitismus als abstraktes Problem, zu dem man eben nicht unmittelbar im Verhältnis stehe. Dass man Antisemitismus mal »aufgeschnappt« hat oder sich »Klischees eingeschlichen« haben, wie zwei Lehrkräfte ihre Problemwahrnehmung formuliert haben, zeugt davon, in der Konsequenz Antisemitismus als Problem an der Schule zu verharmlosen. Dagegen erscheint die Problematisierung des Antisemitismus mitunter als »Überreaktion«. Zum Teil stößt die Problematisierung des Antisemitismus, die sehr häufig selbst von den Betroffenen ausgeht, auf ausgeprägte Abwehr, mit der sie als »Vorwurf« gilt, wodurch der Fokus vom Problem auf dessen Thematisierung respektive eine vermeintlich ausstehende Beweisführung verschoben wird.⁷⁰

Ein anderes Moment der Wahrnehmung des Antisemitismus als Problem bei gleichzeitiger Bagatellisierung basiert darauf, dass Antisemitismus auf andere Gruppen verschoben und die eigene Gruppe entlastet wird. In teils rassistischer und muslimfeindlicher Weise wird der Antisemitismus auf »Ausländer« oder »Muslime« verschoben und damit als »importiertes«, außerhalb der deutschen Eigengruppe, der Mehrheitsgesellschaft und der deutschen Geschichte wirkendes Problem verharmlost. Andererseits wird der Antisemitismus von muslimischen Schüler*innen, von denen die meisten gewalttätigen Angriffe auf jüdische Schüler*innen ausgehen, verharmlost, indem er nicht auf seine mögliche spezifisch ideologische Dimension des islamischen Antisemitismus⁷¹ und Gruppendynamik bezogen oder gar verschwiegen wird. Bei manchen Lehrkräften haben sich Hemmungen eingestellt, muslimische oder arabischstämmige Schüler*in-

69 Vgl. ebd., 149.

70 Ebd., 140ff.

71 Vgl. Küntzel, *Islamischer Antisemitismus*, 18.

nen als Angreifer*innen oder den islamischen Antisemitismus als ideologische Grundlage solcher Angriffe eindeutig zu benennen, da sie denken oder fürchten, dies käme selbst einer Diskriminierung einer religiösen Minderheit durch die Mehrheit gleich oder befördere diese.⁷²

3 Handlungsoptionen

Zunächst gilt es, in Abgrenzung zu den rekonstruierten professionellen Defiziten, verzerrten Problemwahrnehmungen und Bagatellisierungsmustern die Grundlage für ein pädagogisches Handeln gegen Antisemitismus zu schaffen. So sollte ein Verständnis der Lehrer*innenrolle entwickelt werden, mit dem ein Verantwortungsbewusstsein dafür einhergeht, sämtliche Formen des Antisemitismus in der Schüler*innenschaft als Problem anzuerkennen und ihnen entgegenzuwirken. Die eigene Problemwahrnehmung und das Verständnis des Phänomens sollten kritisch hinterfragt werden, um gegebenenfalls verzerrte Wahrnehmungsmuster oder Wissenslücken zu erkennen, zu schließen und Antisemitismus nicht zu verharmlosen oder gar den israelbezogenen Antisemitismus als ›Kritik‹ zu legitimieren.⁷³

Das umschließt auch, sich im Umgang mit Antisemitismus nicht auf eine Position scheinbarer Neutralität, Objektivität oder Sachlichkeit zurückzuziehen, während jüdische Schüler*innen als Betroffene als befangen gelten. Die Auswirkungen des Antisemitismus auf die Betroffenen und ihre Erfahrungen sollen anerkannt, ihre Perspektiven auf Antisemitismus ernst genommen und zum Maßstab der eigenen Problemwahrnehmung gemacht werden.⁷⁴

Insbesondere dann, wenn damit Abwehrreaktionen einhergehen oder es nicht selbstverständlich erscheint, den Betroffenen empathisch gegenüber zu treten und ihre Situationen anzuerkennen, ist es bedeutend, die eigene Definition der Rolle als Lehrer*in, die eigene Identität und die eigenen biographischen Bezüge zur Kontinuität des Antisemitismus in der postnationalsozialistischen Gesellschaft zu reflektieren.⁷⁵

Denn dergestalt wird die biographisch vermittelte soziohistorische Bedingtheit der eigenen Perspektiven auf Antisemitismus und der Gefühle in diesem Zusammenhang, die auch im professionellen Rollenhandeln wirken und damit die pädagogische Praxis beeinflussen, bewusst und veränderbar. Außerdem wird so der Tendenz begegnet, Antisemitismus als vermeintlich abstraktes Problem

72 Vgl. Bernstein, Antisemitismus an Schulen, 163 ff.; 302 ff.

73 Vgl. ebd., 386 ff.

74 Vgl. ebd., 434 ff.

75 Vgl. ebd., 394 f.

von sich wegzuschieben und sich außerhalb des historischen Verweisungszusammenhangs deutscher Geschichte als unbeteiligt zu wähnen.

Auch gegenüber den Schüler*innen sollten solche Reflexionsprozesse angeregt werden, um eine Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus, dem Holocaust und der Kontinuität des Antisemitismus anzuleiten. Dabei sollte es darum gehen, Abwehrreaktionen und der Schlussstrichmentalität zu begegnen, ein Einfühlungsvermögen gegenüber den Opfern der Shoah sowie Jüdinnen und Juden als den Betroffenen des gegenwärtigen Antisemitismus zu wecken und schließlich auf die Gefahr hinzuweisen, die Adorno als »das Nachleben des Nationalsozialismus in der Demokratie«⁷⁶ benannt und auf bestehende gesellschaftliche Verhältnisse zurückgeführt hat. Die Erziehung ist auf Kinder und Jugendliche gerichtet, die als einzelne Menschen angesprochen und denen so die Mechanismen und die Kontinuität des Antisemitismus erklärt werden sollten: »Aufarbeitung der Vergangenheit als Aufklärung ist wesentlich solche Wendung aufs Subjekt, Verstärkung von dessen Selbstbewußtsein und damit auch von dessen Selbst.«⁷⁷

Entscheidend ist dieser Reflexionsprozess auch dafür, Antisemitismus in der Schüler*innenschaft als Problem wahrzunehmen und zu benennen, also dafür, einzugreifen, sobald er formuliert wird und bevor er sich bis hin zur Gewalt gegen Jüdinnen und Juden steigern kann. Im Falle von Angriffen auf jüdische Schüler*innen geht es zuvorderst darum, diese zu schützen und zu unterstützen. Das bedeutet auch, den Angreifer*innen entschlossen entgegenzutreten und gegebenenfalls disziplinarische Schritte einzuleiten.⁷⁸

In der Konfrontation mit antisemitischen Feindbildern oder mit der Stigmatisierung jüdischer Identität durch den antisemitischen Schimpfwortgebrauch ist es zunächst unerlässlich, dies als Schmähung von oder Angriff auf Jüdinnen und Juden zu verstehen, unabhängig davon, ob jüdische Schüler*innen anwesend sind oder nicht. Das ist auch vor dem Hintergrund entscheidend, dass viele Lehrkräfte schlicht annehmen, sie hätten keine jüdischen Schüler*innen und deshalb keinen Anlass einzugreifen, während jüdische Schüler*innen ihre Identität in einer ihnen feindseligen Atmosphäre aus Angst vor Angriffen verheimlichen.

Die Auseinandersetzung mit antisemitischen Feindbildern unter Schüler*innen sollte darauf ausgerichtet sein, diese als Konstruktionen und Phantasmen im Kontext der Geschichte des Antisemitismus, seiner Manifestationen in der heutigen Gesellschaft, seiner Funktionen und Mechanismen zu widerlegen.⁷⁹ Das

76 Adorno, Was bedeutet Aufarbeitung der Vergangenheit?, 126.

77 Ebd., 144.

78 Vgl. Bernstein, Antisemitismus an Schulen, 423 ff.

79 Vgl. ebd.

bedeutet auch, antisemitische Feindbilder ihrer Logik nach von stereotypisierenden Fremdbildern als falsche Generalisierungen zu unterscheiden und auf ihre möglicherweise ideologische oder emotionale Fundierung in einem antisemitischen Weltbild oder Ressentiment zu beziehen. Andernfalls bestätigte der Versuch, antisemitische Feindbilder zu widerlegen, ihre Geltung. Deutlich wird dies, wenn das antisemitische Feindbild ›reicher Juden‹ nicht als ein durch ein Weltbild oder Ressentiment strukturiertes imaginiertes Wahnbild, sondern als Stereotypisierung und vermeintlich falsche Generalisierung ausgewiesen wird. Dieses Moment ist in der Auseinandersetzung mit israelbezogenem Antisemitismus wichtig, werden doch gerade in diesem Zusammenhang häufig antisemitische Feindbilder nicht als solche widerlegt, sondern im Verweis auf die falsche Repräsentationslogik (etwa der Hinweis darauf, dass Jüdinnen und Juden in Deutschland nichts mit Israel zu tun haben oder Israelis von israelischer Politik zu unterscheiden wären, während die verzerrten oder dämonisierenden Israelbilder also als Kontrasthorizont aufrecht erhalten werden) oder auf die Doppelstandards (etwa der Hinweis auf Verbrechen anderer Staaten, wenn ausbleibt zu erklären, dass Israel zu Unrecht solcher Verbrechen schuldig gesprochen wird) bestätigt.⁸⁰ Wichtig ist also, den antisemitischen Gehalt der Feindbilder zu erklären und auch nicht zur Diskussion zu stellen, ob es sich überhaupt um Antisemitismus handelt.

Dass antisemitische Feindbilder durch ein Weltbild oder Ressentiment strukturiert sind, bedeutet nicht, dass Schüler*innen, die sie äußern, ein gefestigt antisemitisches Weltbild oder Ressentiment haben. Häufig äußern die Schüler*innen tradierte antisemitische Feindbilder als »Fragmente« eines antisemitischen Weltbildes oder Ressentiments, ohne dass sie im Wissen darum sind, es ihren Absichten oder Gefühlen entspreche.⁸¹ In solchen Fällen sind Schüler*innen empfänglich für eine Reflexion und Widerlegung von antisemitischen Feindbildern. Lehrkräfte sollten jedoch darauf achten, dass sie gegenüber Schüler*innen, die sich antisemitisch äußern, nicht moralisierend auftreten, d. h. sich nicht anmaßen, die gesamte Person einer moralischen Bewertung zu unterziehen oder gar abzuurteilen und Schüler*innen dadurch in die Position zu bringen, ihre Äußerungen gegenüber einem Erwachsenen und einer Autoritätsperson verteidigen zu müssen.⁸² Vielmehr sollten stets Aussagen zum Gegenstand der Intervention werden, die Schüler*innen können diese reflektieren und revidieren.

Dabei gilt es aber stets zu beobachten, ob Schüler*innen dazu in der Lage sind und ihre Ansichten oder ihr Handeln ändern. Sollte das nicht der Fall sein, kann

80 Vgl. ebd.

81 Scherr/Schäuble, »Ich habe nichts gegen Juden, aber...«, 13.

82 Vgl. Brumlik, Pädagogische Reaktionen auf Antisemitismus, 15.

dies darauf hindeuten, dass antisemitische Feindbilder bei Schüler*innen in einem Weltbild oder Ressentiment verankert sind. Dann sollte die Auseinandersetzung mit diesen Schüler*innen intensiviert werden. Wichtig dafür ist, wiederum Mechanismen und Funktionen des Antisemitismus zu adressieren und keinesfalls eine ausschließlich wissensbasierte oder logische Widerlegung anzustreben, denn gegen diese immunisiert das antisemitische Weltbild oder Ressentiment, da es auf der irrationalen, von der Wirklichkeit entkoppelten Dämonisierung von Juden als Personifizierung aller Übel basiert. Es müssen dann Grenzen gesetzt werden, die die weitere Äußerung antisemitischer Feindbilder verhindern und unter Umständen in Einbezug der Eltern und Schulleitung Wege gefunden werden, die Ächtung des Antisemitismus auch praktisch einzulösen.⁸³

Es empfiehlt sich, nicht erst tätig zu werden, nachdem man mit Antisemitismus in der Schüler*innenschaft konfrontiert wurde. Stattdessen lässt sich präventiv arbeiten, um Schüler*innen über den Antisemitismus, seine Geschichte, Erscheinungsformen und die Auswirkungen auf die Betroffenen zu bilden.⁸⁴ Gleichzeitig sollten Bedingungen geschaffen werden, Kinder und Jugendliche zu einer konkreten Verantwortung gegenüber Jüdinnen und Juden, aber auch ganz allgemein ohne Vorurteile erziehen zu können. Max Horkheimer betont in diesem Zusammenhang die Bedeutung der politischen Erziehung dafür, Kindern und Jugendlichen die Einsicht zu vermitteln, dass man weder eifersüchtig noch neidisch sein muss, beide Eigenschaften werden im Antisemitismus gegen Jüdinnen und Juden gewandt. Was das praktisch bedeute, ist auch mit Bezug auf die Lehrkraft als Autorität im Umgang mit Antisemitismus wichtig:

Das wichtigste ist hier, den Lehrer*innen beizubringen, wie man mit Kindern spricht. Sie sollen Erfahrungsbreite und Glücksfähigkeit entwickeln helfen, den Kindern nicht Autoritätslosigkeit liefern, aber auch nicht jene aus einer inneren Verkrampftheit stammende Autorität, die sich so manche*r Lehrer*in in der Schule verschaffen möchte.⁸⁵

4 Fazit

Mit der Skizze der Forschungsbefunde über die Erfahrungen jüdischer Schüler*innen, ihrer Eltern und jüdischer Lehrer*innen mit Antisemitismus an Schulen wurde das Problem in seinen wesentlichen Ausprägungen beschrieben (1). Durch die Darstellung zentraler Wahrnehmungs-, Denk- und Hand-

83 Vgl. Bernstein, Antisemitismus an Schulen, 407f.

84 Vgl. ebd., 423ff.

85 Horkheimer, Gedanken zur politischen Erziehung, 131.

lungsmuster von Lehrkräften im Problembezug haben sich wiederum Probleme im pädagogischen Umgang mit Antisemitismus herausstellen lassen (2). Auf Basis dieser Befunde konnten schließlich Handlungsoptionen formuliert werden (3), um Lehrkräften eine Orientierung zu geben, wie sie dem Antisemitismus in der Schüler*innenschaft begegnen können, ohne Antisemitismus zu verharmlosen und gleichzeitig die Betroffenen ernst zu nehmen. Die Erfahrungen der Betroffenen, ihre Perspektiven und Bedürfnisse anzuerkennen, ist denn auch die vordringlichste Schlussfolgerung dieses Aufsatzes.

Literatur

- Adorno, Theodor W., Was bedeutet Aufarbeitung der Vergangenheit?, in: Ders., Eingriffe. Neun kritische Modelle, Frankfurt a. M. 1970, 126–146.
- Adorno, Theodor W./Horkheimer, Max, Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente. 17. Auflage, Frankfurt a. M. 1944/2008.
- Amadeu Antonio Stiftung, Szene der Corona-Maßnahmen-Gegner radikalisiert sich rasant – offener Antisemitismus normalisiert sich. Pressemitteilung der Amadeu Antonio Stiftung, 2020 [https://www.amadeu-antonio-stiftung.de/wp-content/uploads/2020/11/PM_Corona-Radikalisierung.pdf] (Abruf 18.06.2021).
- Bernstein, Julia, Antisemitismus an Schulen in Deutschland. Befunde – Analysen – Handlungsoptionen, Weinheim/Basel 2020.
- Bernstein, Julia, Israelbezogener Antisemitismus an Schule. Phänomen – Forschungsbefunde – Umgang. Bundeszentrale für politische Bildung, 2020 [<https://www.bpb.de/politik/extremismus/antisemitismus/321604/israelbezogener-antisemitismus-an-schulen>] (Abruf 18.06.2021).
- Bernstein, Julia/Diddens, Florian/Theiss, Ricarda/ et al., »Mach mal keine Judenaktion«. Herausforderungen und Lösungsansätze in der professionellen Bildungs- und Sozialarbeit gegen Antisemitismus, Frankfurt University of Applied Sciences 2018. [https://www.frankfurt-university.de/fileadmin/standard/Aktuelles/Pressemitteilungen/Mach_mal_keine_Judenaktion_Herausforderungen_und_Loesungsansaetze_in_der_professionellen_Bildungs-_und_Sozialarbeit_gegen_Anti.pdf] (Abruf 18.06.2021).
- Brumlik, Micha, Pädagogische Reaktionen auf Antisemitismus, in: Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland (ZWST) (Hg.), Juden in Deutschland: Selbst- und Fremdbilder Pädagogisches Begleitmaterial zur Schülersausstellung, Frankfurt a. M. 2009, 10–16.
- Chernivsky, Marina, Biografische Perspektiven auf Antisemitismus, in: Mendel, Meron/Astrid Messerschmidt (Hg.), Fragiler Konsens. Antisemitismuskritische Bildung in der Migrationsgesellschaft, Frankfurt a. M. 2017, 270–281.
- Chernivsky, Marina/Lorenz, Friederike, Antisemitismus im Kontext Schule – Deutungen und Umgangsweisen von Lehrer*innen an Berliner Schulen. ZWST. Kompetenzzentrum für Prävention und Empowerment, Frankfurt a. M. 2020. [https://zwst-kompetenzzentrum.de/wp-content/uploads/2020/11/Forschungsbericht_2020.pdf] (Abruf 18.06.2021).

- Chernivsky, Marina/Lorenz, Friederike/Schweitzer, Johanna, Antisemitismus im (Schul-) Alltag Erfahrungen und Umgangsweisen jüdischer Familien und junger Erwachsene. ZWST. Kompetenzzentrum für Prävention und Empowerment, Frankfurt a. M. 2021. [<https://zwst-kompetenzzentrum.de/antisemitismus-im-schul-alltag/>] (Abruf 18.06.2021).
- Firsova, Elizaveta/Wolf, Christoph, Lehrkräfte und Schüler*innen im Fokus einer antisemitismussensiblen Bildungsarbeit, in: Institut für Demokratie und Zivilgesellschaft (Hg.), Wissenschaft Demokratie. Schwerpunkt Antisemitismus. Bd. 8, Jena 2020, 238–249.
- European Union Agency für Fundamental Rights (FRA), Experiences and perceptions of antisemitism. Second survey on discrimination and hate crime against Jews in the EU. European Union Agency for Fundamental Rights, Luxembourg 2018. [<https://fra.europa.eu/en/publication/2018/2nd-survey-discrimination-hate-crime-against-jews>] (Abruf 18.06.2021).
- Haury, Thomas, Antisemitismus von links, Hamburg 2002.
- Horkheimer, Max, Gedanken zur politischen Erziehung (1963), in: Horkheimer, Max (Hg.), Gesellschaft im Übergang. Aufsätze, Reden u. Vorträge 1942–1970. Hrsg. v. Werner Brede, Frankfurt a. M. 1972, 126–133.
- Kistenmacher, Olaf, Schuldabwehr-Antisemitismus als Herausforderung für die Pädagogik gegen Judenfeindschaft, in: Mendel, Meron/Messerschmidt, Astrid (Hg.), Fragiler Konsens. Antisemitismuskritische Bildung in der Migrationsgesellschaft, Frankfurt 2017, 203–222.
- Krafczyk, Eva, »Corona hat alles verschlimmert«. Jüdische Organisationen warnen vor verstärkter Verbreitung judenfeindlicher Verschwörungstheorien. Jüdische Allgemeine, 2021. [<https://www.juedische-allgemeine.de/politik/corona-hat-alles-verschlimmert/>] (Abruf 18.06.2021).
- Küntzel, Matthias, Islamischer Antisemitismus. Kennzeichen, Entstehung und Folgen. Mena Watch: Der unabhängige Nahost-Thinktank, 2018. [<https://www.mena-watch.com/mena-analysen-beitraege/islamischer-antisemitismus-kennzeichen-entstehung-und-folgen/>] (Abruf 10.02.2021).
- Löwenthal, Leo, Falsche Propheten. Studien zum Autoritarismus, Frankfurt a. M. 1990.
- Postone, Moishe, Nationalsozialismus und Antisemitismus. Ein theoretischer Versuch, in: Kritik & Krise (1991), H. 4–5, 6–10.
- Rensmann, Lars, Antisemitismus in bewegten Zeiten. Zur kritischen Relevanz des Konzepts in Wissenschaft und demokratischer Praxis, in: Becker, Reiner/Borstel, Dierk/Broden, Anne (Hg.), Heuristiken. Demokratie gegen Menschenfeindlichkeit, Berlin 2018, 93–102.
- Sacks, Jonathan, The Mutating Virus: Understanding Antisemitism. The Future of the Jewish Communities in Europe, 2016. [<https://rabbisacks.org/mutating-virus-understanding-antisemitism/>] (Abruf 18.06.2021).
- Sartre, Jean-Paul, Betrachtungen zur Judenfrage, in: Sartre, Jean-Paul (Hg.), Drei Essays, Frankfurt a. M. 1945/1979, 108–190.
- Salzborn, Samuel, Israelkritik oder Antisemitismus? Kriterien für eine Unterscheidung, in: Kirche und Israel. Neukirchener Theologische Zeitschrift 28 (2013) H. 1, 5–16.
- Scherr, Alber/Schäuble, Barbara, »Ich habe nichts gegen Juden, aber...«. Ausgangsbedingungen und Perspektiven gesellschaftspolitischer Bildungsarbeit gegen Antisemitismus

- mus. Amadeu Antonio Stiftung, 2017. [https://amadeu-antonio-stiftung.de/w/files/pdfs/ich_habe_nichts_2.pdf] (Abruf 18.06.2021).
- Sharansky, Nathan, 3D Test of Anti-Semitism: Demonization, Double Standards, Delegation, in: *Jewish Political Studies Review* 16 (2004) H. 3–4, 5–8.
- Zick, Andreas/Hövermann, Andreas/Jensen, Silke et al., *Jüdische Perspektiven auf Antisemitismus in Deutschland. Ein Studienbericht für den Expertenrat Antisemitismus*, Bielefeld 2017. [https://www.uni-bielefeld.de/ikg/daten/JuPe_Bericht_April2017.pdf] (Abruf 18.06.2021).

Islambezogene Ordnungskonstruktionen von Lehrkräften im Kontext schulischer Bildung von Geflüchteten

1 Einleitung

Auf die Lehrkraft kommt es an! Diese durch John Hattie popularisierte Einsicht lässt sich ohne Weiteres auch auf die schulische Auseinandersetzung mit Stereotypen, Vorurteilen und Fundamentalismen beziehen. Dabei liegt es nahe, hier in erster Linie an Lehrer*innen als Initiator*innen entsprechender Lernprozesse zu denken. Dann geht es vor allem um professionelle Wissensbestände, Kompetenzen und Handlungsstrategien, die nötig und hilfreich sind, um in der unterrichtlichen Arbeit mit Schüler*innen Stereotypenbildung zu klären, Vorurteile abzubauen und Fundamentalismen entgegenzuwirken.

In den letzten Jahren sind jedoch vermehrt empirische Studien erschienen, die den fast klischeehaft verfestigten Einstiegssatz dieses Beitrages in ein anderes, wesentlich ambivalenteres Licht rücken. Besonders eindrücklich führt Julia Bernstein in ihrer voluminösen Studie zum Antisemitismus an deutschen Schulen vor Augen, dass Lehrkräfte auf dem sensiblen Feld antisemitismuskritischer Bildung nicht nur Teil der Lösung, sondern auch Teil des Problems sind.¹ Die von Bernstein aufgeführten Beispiele sind alarmierend: Offenbar gibt es unter den interviewten Lehrkräften eine Tendenz, den Antisemitismus als Phänomen zu dethematisieren oder sogar antisemitische Vorfälle an ihren Schulen zu bagatellisieren. Zudem finden sich Interviewausschnitte, in denen Lehrkräfte selbst antisemitische Stereotype, Vorurteile oder auch Ressentiments zum Ausdruck bringen. Auch neuere Studien zur islambezogenen Diskriminierung zeigen, dass sich muslimische Schüler*innen in ihrem Schulalltag mit antimuslimischen Haltungen ihrer Lehrkräfte konfrontiert sehen.² Wie Aliyeh Yegane Arani, die den Bereich Diskriminierungsschutz und Diversität bei der Bildungsorganisation LIFE e.V. in Berlin leitet, in ihrer religionsbezogenen Aus-

1 Vgl. Bernstein, Antisemitismus, 81–103. Siehe auch den Beitrag von Julia Bernstein und Florian Diddens in diesem Band.

2 Vgl. bspw. Mühe, Stigmatisierung, bes. 120f.

wertung der Beschwerdedaten der Berliner Anlaufstellen für Diskriminierungsschutz an Schulen (ADAS) ausführt, »handelte es sich [...] bei dem Großteil der Diskriminierungsmeldungen um Diskriminierungen, die von Lehrkräften, Schulpersonal und der Schule ausgingen«³.

Natürlich ist bei der Rezeption solcher Befunde auf die Gefahr vorschneller Generalisierung zu achten. So kommen Lehrkräfte in der einschlägigen Interviewstudie von Nina Mühe als beides in Betracht: als Auslöser*innen von Stigmatisierungserfahrungen wie auch als Unterstützer*innen gegen Stigmatisierung.⁴ Genauso verkehrt wäre es freilich, die sich mehrenden Hinweise auf religionsbezogene Diskriminierung durch Lehrkräfte als Einzelfälle oder Ausnahmeerscheinungen abzutun. Wie andere Berufstätige sind auch Lehrer*innen nicht von gesamtgesellschaftlich wirksamen Stereotypen und Vorurteilen gefeit.

Gleichzeitig ist Diskriminierungsschutz in pädagogischen Handlungskontexten besonders groß zu schreiben. Lehrpersonen nehmen gegenüber ihren Schüler*innen eine Verantwortungs-, Vertrauens- und auch Machtposition ein, die sie zu einem hohen Maß an Achtsamkeit und Reflexivität im Blick auf sprachlich konstituierte Prozesse der Festlegung, Vereindeutigung und Ausgrenzung verpflichtet.

In den letzten Jahrzehnten avancierte Religion – und insbesondere der Islam – zu einem im öffentlichen Diskurs dominanten Marker von Identität und Andersheit.⁵ Vor diesem Hintergrund ist es fast schon erstaunlich, wie lose diese Dimension bislang in aktuellen bildungswissenschaftlichen Konzepten pädagogischer Professionalität integriert ist.⁶ Sofern überhaupt thematisiert, wird sie zumeist unter dem Oberbegriff interkultureller Kompetenz verhandelt, ohne der spezifizierten Strukturiertheit religionsbezogener Differenzkonstruktionen Rechnung zu tragen.

Vor diesem Hintergrund wendet sich der vorliegende Beitrag den islambezogenen Ordnungskonstruktionen von Lehrkräften zu. Dabei setzt er bewusst im ›Vorfeld‹ von Stereotypen, Vorurteilen und Diskriminierungen an. Das Verständnis und das Verhältnis von Stereotypen und Vorurteilen sind sozialpsychologisch differenziert ausgearbeitet worden⁷ und werden von Gert Pickel und Alexander Unser in diesem Band präzise verdichtet: Während sich der Begriff des Stereotyps auf verfestigte, zumeist unbewusste und oft gruppenbezogene Muster kognitiver Zuordnung bezieht, verweist der Vorurteilsbegriff auf zumeist negative (aber möglicherweise auch positive) Einstellungen oder Haltungen gegenüber Menschen aufgrund ihrer Zugehörigkeit zu einer sozialen Gruppe. In bei-

3 Vgl. Yegane Arani, *Diskriminierung*, 172.

4 Vgl. Mühe, *Stigmatisierung*, 132f.

5 Vgl. Mecheril/Olalde, *Religion oder Identifikation des Anderen*, bes. 179f., 187–191.

6 Vgl. Simojoki, *Religious Sensitivity and Teacher Professionalism*, bes. 115f.

7 Vgl. bes. Petersen/Six, *Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung*.

den Fällen handelt es sich um problematische Manifestationen des an sich legitimen und in gewisser Hinsicht unausweichlichen Bedürfnisses von Menschen, die überwältigende Komplexität der sozialen Welt zu ordnen.

Religionspädagogisch hat der Zusammenhang von Ordnungsstrukturen und Differenz- bzw. Fremdheitskonstruktionen vor allem im Feld interreligiöser Theoriebildung verstärkt Aufmerksamkeit gefunden.⁸ Im Folgenden wird dieser Zusammenhang mit Blick auf einen schulischen Handlungskontext fokussiert, der besondere Anforderungen an religions- und islambezogene pädagogische Professionalität stellt.

2 Religionssensibilität als Herausforderung schulischer Bildung von Geflüchteten

Im Zuge des enormen Anstiegs in der Asylnmigration nach dem Sommer 2015 wurde an bayerischen Berufsschulen die Anzahl der zum Herbst 2010 erstmals eingerichteten Berufsintegrationsklassen (BI-Klassen) stark erhöht, von ca. 180 Klassen und 3.200 Schüler*innen im Schuljahr 2014/2015 auf rund 1.150 Klassen und 22.000 Schüler*innen im Schuljahr 2016/2017.⁹ Das zweijährige Bildungsprogramm, bestehend aus Berufsintegrationsvorklasse und Berufsintegrationsklasse, ergänzt durch die ggf. vorgeschaltete Sprachintensivklasse, richtet sich an berufsschulpflichtige junge Menschen, die einen Sprachförderbedarf haben – konkret: Asylbewerber*innen, Geflüchtete oder neuzugezogene EU-Ausländer*innen. Die Maßnahme zielt auf »die Aneignung von Kompetenzen, die für eine erfolgreiche Berufsausbildung und eine gelingende Integration erforderlich sind«¹⁰.

In diesem heterogenen Bildungskontext kommen Lehrer*innen in besonderer Weise mit der religiösen Bildungsdimension in Berührung. Denn sie unterrichten in Klassen, die fast ausschließlich aus Schüler*innen mit Asylhintergrund bestehen. Dadurch haben sie es verstärkt mit Menschen zu tun, für die Religion potenziell und häufig real eine tragende Lebensdimension sowie ein zentraler Identitätsmarker ist.¹¹ Im Erhebungsjahr 2017 war die deutliche Mehrheit dieser Schüler*innen muslimisch, in Widerspiegelung der Asylstatistiken, nach denen Angehörige des Islam im Zeitraum zwischen 2015 und 2017 den bei weitem größten Anteil der Erstantragsteller*innen bildeten. Hinzukommt: Weil in den

8 Vgl. als jüngsten und theoretisch gehaltvollsten Beitrag Freuding, Fremdheitskonzepte und Fremdheitszuschreibungen.

9 Vgl. Simml/Riedl, Berufsintegrationsklassen, 20.

10 BStMBKWK, Lehrplan für die Berufsintegrations- und Sprachintensivklassen, 1.

11 Vgl. Simojoki, Im Dazwischen, 34–36.

BI-Klassen kein Religionsunterricht vorgesehen ist, sind die hier eingesetzten Lehrkräfte für die Anbahnung der im Lehrplan vorgesehenen kulturellen, ethischen und religionsbezogenen Kompetenzen selbst verantwortlich. Sie müssen also, gleich ob persönlich religiös oder nicht, über grundlegende Kompetenzen religionssensibler Bildung verfügen, unabhängig von ihrer eigenen Fächerkombination und Ausbildung.

Diese Konstellation bildete den Ausgangspunkt für eine praxisorientierte Interviewstudie, die im Rahmen des Modellprojekts »Perspektive Beruf für Asylbewerber und Flüchtlinge« im Schuljahr 2017/2018 durchgeführt wurde.¹² Das vom »Bildungspakt Bayern« koordinierte Modellprojekt zielt darauf, wirk-same Konzepte und Materialien zu entwickeln, zu erproben und zu verbreiten, mit denen Jugendliche und junge Erwachsene in BI-Klassen gefördert werden können. In der Studie ging es darum, im Gespräch mit am Projekt beteiligten Akteur*innen Wahrnehmungen, Erfahrungen und Herausforderungen, aber auch subjektive Handlungsstrategien und didaktische Bedarfe zu identifizieren, die mit der veränderten Präsenz von Religion in Schulleben und Unterrichtsalltag zusammenhängen. Es fanden insgesamt 15 Interviews mit Expert*innen¹³ aus fünf am Modellprojekt beteiligten Berufsschulen statt (vier Schulleitende, zehn Lehrer*innen und eine Sozialarbeiterin). Unter den Interviewten befand sich eine Religionslehrkraft, alle anderen hatten keine fachlichen Verbindungen zum Religionsunterricht. Das Sample umfasste vier Frauen und elf Männer. Als Auswertungsmethode diente die inhaltlich strukturierende qualitative Inhalts-analyse.¹⁴

Während die Wahrnehmungen der Interviewten¹⁵ und die Handlungsstrategien der befragten Lehrkräfte¹⁶ bereits vertiefend ausgewertet worden sind, soll der Schwerpunkt dieses Beitrags auf den islambezogenen Ordnungskonstruktionen der Lehrkräfte liegen. Diese werden unter zwei Leitaspekten dargestellt und ausgewertet: Zunächst steht das Verhältnis von islam- und religionsbezo-genen Ordnungskonstruktionen im Fokus. Danach soll an einem Interviewbei-spiel die Kohärenz subjektiver Bezugnahmen auf den Islam untersucht werden. Einige resümierende Überlegungen schließen den Beitrag ab.

12 Zu diesem Projektzusammenhang vgl. Stiftung Bildungspakt Bayern, Modellprojekt, bes. 56–60.

13 Zur Erhebungsmethode vgl. Gläser/Laudel, Experteninterviews.

14 Vgl. Kuckartz, Qualitative Inhaltsanalyse, 97–121.

15 Simojoki/Kühn, Religion, Anerkennungskultur und pädagogische Professionalität.

16 Simojoki/Kühn, Religionssensible Bildung.

3 Zum Zusammenhang von islam- und religionsbezogenen Ordnungskonstruktionen

Wenn Religion im Spiel ist, sind Stereotype und Vorurteile in der Regel nicht abstrakt. Sie sind kontextuell geformt, treffen konkrete Menschen und beziehen sich auf bestimmte Religionen. Der aktuelle Diskriminierungsdiskurs trägt dem u. a. dadurch Rechnung, dass er zwischen Antisemitismus und Islamfeindlichkeit unterscheidet und bei allen Parallelen auf der spezifischen Strukturiertheit dieser beiden Formen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit im deutschen Kontext insistiert.¹⁷ Allerdings sollte dabei nicht aus dem Blick geraten, dass religions-spezifische Stereotype und Vorurteile in einem weiteren Zusammenhang mit generellen religionsbezogenen Ordnungskonstruktionen stehen können.

In den analysierten Interviews mit Lehrkräften im Feld der beruflichen Bildung von Geflüchteten tritt dieser Zusammenhang deutlich zutage. So vielfältig die islambezogenen Ordnungskonstruktionen im Einzelnen auch sind, stehen sie durchweg in einer ausweisbaren Beziehung zu den allgemeinen Vorstellungen und Haltungen im Blick auf Religion.

Dieser Zusammenhang zeigt sich bereits im einzigen Interview, in dem eine Lehrkraft dezidiert antiislamische Positionen und Einstellungen vertritt. Danach gefragt, wie bedeutsam für sie die religiöse Dimension schulischer Bildung ist, führt die Lehrerin aus:

»Okay, so gesagt, ich bin eigentlich // also für mich, ich finde Religionen furchtbar. Für mich wäre es besser oder ich würde es besser finden, wenn man keine katholische Religion, keine evangelische Religion, sehr wohl aber Ethik unterrichten würde. Also hier Ethik finde ich sehr, sehr wichtig, also diese moralischen Grundwerte, auch moralische Grundwerte einer Kultur eben rauszustellen. Jetzt habe ich aber ein Problem, natürlich auch fällt der Islam natürlich genauso drunter. Nur habe ich jetzt das Problem, wenn wir jetzt sagen, in der Schule machen wir Ethik und jeder geht am Freitag, kann er machen wie er will, am Freitag in die Moschee, am Sonntag in die Kirche und hast du nicht gesehen irgendwo anders hin – habe ich mit dem Islam das Problem, weil man halt jetzt nicht weiß // weil da sehe ich es wichtiger, sie kriegen in den Schulen normalen Islam mit, als dass wir nicht wissen, was in diesen Moscheen irgendwie der Imam vom IS da hier runter predigt. Also fände ich es bei der Religion wichtig, wenn da was in der Schule laufen würde, um vielleicht manchen das Bild gerade zu rücken über ihre eigene Religion. Aber generell würde ich sagen, weg damit.« (6-L-w, 68)¹⁸

17 Vgl. als Überblick: Botsch et al., Islamophobie und Antisemitismus.

18 Die Interviews wurden folgendermaßen verschlüsselt: Auf die Zahlenkennung folgen Hinweise auf die berufliche Funktion (SL=Schulleitung, L=Lehrkraft, RL=Religionslehrer, SP=Sozialpädagogin) und das Geschlecht. Die abschließende Ziffer bezieht sich auf die durch die Datenverarbeitungssoftware MAXQDA ausgewiesene Analyseseinheit.

Zu Beginn der Interviewpassage gibt die Lehrerin ihrer persönlichen Abneigung gegenüber Religionen Ausdruck, und zwar ohne Einschränkung oder Spezifizierung. Folglich spricht sie sich gegen einen konfessionellen Religionsunterricht aus, wie er auch an ihrer Schule erteilt wird. Sie zieht demgegenüber einen allgemeinen Ethikunterricht vor, dem sie die aus ihrer Sicht zentrale Aufgabe zuweist, die »moralischen Grundwerte einer Kultur eben rauszustellen«. In einem zweiten Argumentationsgang hinterfragt sie diesen Vorschlag, weil er im Blick auf den Islam ein »Problem« schaffe. Durch die Exklusion jedweder Religion aus schulischem Unterricht fehle ein Korrektiv zu dem, »was in diesen Moscheen irgendwie der Imam vom IS da hier runter predigt«. Daher sei im Fall des Islam ein Religionsunterricht durchaus wichtig, um den »normalen Islam« zu vermitteln und dadurch der aus ihrer Sicht suspekten, potenziell islamistischen Moscheeverkündigung entgegenzuwirken. Allerdings erneuert sie am Ende ihre Meinung, dass Religionen keinen Platz in der Schule haben. Insgesamt verbindet sich hier eine aversive Grundhaltung gegenüber Religionen im Allgemeinen mit islamfeindlichen Einstellungen. Letztere äußern sich in sprachlichen Herabwürdigungen (»diesen Moscheen«), dem Rückgriff auf stereotype Vorstellungen von Moscheegemeinden als Brutstätten des Islamismus sowie schließlich in der Unterstellung, dass letztere unter den muslimischen Schüler*innen verbreitet seien.

Dagegen ist die religiöse Position des Lehrers, um den es im zweiten Fallbeispiel geht, durch einen entschieden christlichen Glaubensstandpunkt geprägt. Er hat sich »vor 16 Jahren für Jesus entschieden, ganz gezielt« (15-L-m, 66). Im schulischen Kontext bekennt er sich dann offen zu seinem Glauben, was in seinen Klassen teilweise mit Kopfschütteln oder Augenrollen quittiert wird. Er äußert sich wertschätzend über die Schüler*innen der BI-Klassen, etwa wenn er feststellt, »dass die eben sozialer sind als wir« (15-L-m, 20), beschreibt sein Verhältnis zu ihnen als vertrauensvoll und hat eine hohe intrinsische Motivation für die Arbeit in den BI-Klassen: »man muss eine Liebe haben für diese Menschen, wenn man das nicht hat, dann sollte man das nicht tun.« (15-L-m, 28) Der Wertedimension von Unterricht misst er eine hohe Bedeutung zu und begründet dies mit seinem christlichen Glaubensstandpunkt: »Jeder hat von außen gesehen irgendwelche Werte, aber da ich mich als Christ auch vorstelle in allen meinen Klassen, sag ich immer, ihr könnt das auch gut überprüfen an mir diese Werte; Leb ich die? Und wenn ich die nicht lebe, dann könnt ihr mich darauf ansprechen.« (15-L-m, 30) Mit dieser Haltung dürfte zusammenhängen, dass er die Schüler*innen in den BI-Klassen in religiöser Hinsicht weniger zurückhaltend erlebt als die meisten anderen Befragten. Auch wenn sein Unterricht vorwiegend in der Werkstatt stattfindet, werden religiöse Fragen seiner Auskunft nach immer mal wieder thematisiert. In diesem Zusammenhang kommt er auf eine Situation zu sprechen, bei der er selbst ein Gespräch über dieses Thema ausgelöst hat:

»Gut, es war letzte Woche eine Situation, da hab' ich vielleicht den Impuls dazu gegeben, da hat ein Mädchen, das auch ein Kreuz umhängen hat – also die gehen auch offensiv // die Christen gehen dann schon bei uns offensiv damit um, die verstecken sich weniger; hat ein Lied gesungen, [...] ein Loblied für Gott.« Sage ich: »Ach schön!« und so und nebendran saß eine Muslima und sie meinte: »Ja es gibt nur einen Gott und nicht drei!«, sage ich: »Ja gut, äh das glauben wir eigentlich auch, wir glauben nicht unbedingt an drei Götter.« und ich hab' gesagt: »Ich bin auch, ich bin hier Lehrer, daheim bin ich Ehemann und dann bin ich Vater.« Und ich weiß jetzt nicht, ob diese Unterhaltung zwischen den beiden zustande gekommen wäre, wenn ich den Anstoß vielleicht nicht gegeben hätte [...].« (15-L-m, 44)

An dieser subjektiven Rekapitulation wird deutlich, dass dieser Lehrer auch im wertenden Sinne aktiv auf religiöse Kommunikation eingeht. Seine positiv-verstärkende Reaktion auf das Loblied einer christlichen Schülerin zieht einen kritischen Einwand von deren muslimischer Mitschülerin nach sich. Der Lehrer nimmt diesen Einwand auf und veranschaulicht sein eigenes Verständnis des Glaubens an die Trinität mit einer alltagsnahen Analogie. Allerdings geht dieser subjektiven Positionierung eine Rahmung voraus, die auch in anderen Interviews begegnet: Die Lehrkraft stellt der Aussage der muslimischen Schülerin ein »Wirknarrativ«¹⁹ entgegen. Auch diese islambezogene Ordnungskonstruktion steht in einem weiteren Zusammenhang mit der religiösen Einstellung des Interviewten: Hier ist es die starke Identifikation mit dem christlichen Glauben, die dazu führt, dass der islamische Glaube als außerhalb des »wir« stehend verortet wird.

In gewisser Weise stecken die beiden skizzierten Grundpositionen – einmal religionskritisch, einmal hochreligiös – die äußersten Ränder des Einstellungsspektrums ab, das in den Interviews begegnet. In den meisten Fällen sind die Einstellungen gegenüber Religion weniger distinkt. Oft begegnen stärker individualisierte Formen von Religiosität, die aber ebenfalls Einfluss auf die islambezogenen Ordnungskonstruktionen haben. So antwortet ein Lehrer auf die Frage, ob Religion für seine Schüler*innen in den BI-Klassen wichtig sei, mit einer kulturgeschichtlichen Kontextualisierung:

»Deswegen fühle ich, dass sie teilweise religiöser sind wie unsere, aber wenn man jetzt überlegt; es ist natürlich auch die Gesellschaft. Wenn ich vor 50 Jahren Deutschland angucke, dann war es ein Unding zu sagen: »Ich gehe nicht in die Kirche, ich gehe nicht beichten, ich mache andere Dinge«, ja? Und heutzutage kann man sich auch mal getrauen zu sagen: »Okay, ich kann auch ein guter Christ sein, wenn ich nicht in die Kirche gehe, sondern irgendwo im Wald bin und an Gott denke.« (3-L-m, 33)

Der religiöse Wandel in Deutschland wird von dieser Lehrkraft also positiv als ein Prozess der Freisetzung gedeutet. Die hier noch allgemeine Gegenüberstellung von einer von überkommenen Normvorgaben geleiteten Kirchlichkeit und einem

19 Mecheril/Olalde, Religion oder Identifikation des Anderen, 188.

individuell-reflexiven Glauben wird von der Lehrkraft anschließend in einen biografischen Bezugshorizont gerückt:

»Meine Mutter, die betet Rosenkranz, die macht Dinge, wo ich mir überlege: Wieso muss ich 50, 100-mal dasselbe sagen? So führe ich keine Gespräche, ja? Wobei ich mich dann hinsetze und sage: ›Ja, ich glaube an Gott, aber nicht ans Bodenpersonal, ja?‹ Und da darf ich mich ja auch hinsetzen und einfach mal so mit Gott oder wer auch immer da ist mit ihm reden und sagen: ›Ey wie siehst du das? Wie ist das?‹ Ich werde keine direkte Antwort bekommen, aber die Gesprächsführung darf eine andere sein und das ist halt einfach auch eine Entwicklung, die man sagen muss. Die hat bei uns die letzten 50 Jahre sehr stark sich verändert und da würde ich einfach behaupten – weiß nicht, ob das politisch korrekt ist, aber (andere) sagen, die sind noch eine Stufe hinter dem, wo wir waren // wie hinter dem, wo wir jetzt gerade sind beziehungsweise auch wo wir mal waren.« (3-L-m, 33)

Auch hier erscheint der vom Interviewten persönlich bekundete Anspruch auf religiöse Autonomie als eine kulturgeschichtliche Errungenschaft, an der die neu zugewanderten Jugendlichen mehrheitlich noch nicht teilhaben. Diese Einschätzung bestimmt die religionspädagogischen Handlungsstrategien des Lehrers, der in seinem Unterricht religiösen Fragen und Themen nicht aus dem Weg geht, sondern religiös dimensionierte Konflikte ausdiskutieren und die Schüler*innen zu eigenem Nachdenken anregen will. Sie prägt aber auch sein Bild der religiösen Einstellungswelt der muslimischen Schüler*innen, die teilweise stereotyp als heteronom und tendenziell »unterentwickelt« gekennzeichnet wird: »*Da kommt dann der Glaube ins Spiel, wenn sie nicht mehr weiterwissen und dann wird es mit dem Glauben begründet, dass man das nicht darf, weil Allah, weil Gott, weil der Imam oder wer auch immer das so will. Und das ist das Problem, was man angehen muss, wo man sagen muss, okay, hier müssen wir arbeiten auch einfach auch Bildung schaffen und hier ganz viel diskutieren.*« (3-L-m, 31)

Dieser Zusammenhang zwischen dem generellen religiösen Standpunkt der Interviewten und deren Islambild bzw. deren Einstellungen zum Islam ließe sich durch weitere Einstellungen erhärten. Im vorliegenden Kontext ist es jedoch wichtiger, einem naheliegenden Missverständnis entgegenzuwirken: Die bislang präsentierten Fallbeispiele vermitteln den Eindruck, dass sich die in den Einzelinterviews rekonstruierten religions- wie islambezogenen Ordnungskonstruktionen auf einen Nenner bringen ließen. Der nächste Analysegang verfolgt das Ziel, diesen Kohärenzeindruck am Beispiel eines Einzelinterviews zu erschüttern.

4 Zur Fluidität und potenziellen Inkonsistenz islambezogener Ordnungskonstruktionen

Das Kompositum ›Stereotyp‹ setzt sich aus den zwei griechischen Begriffen *stereós* (starr, hart, fest) und *týpos* (Form, Gestalt, Gepräge) zusammen.²⁰ Die Wortkombination verleiht der Stereotypen zugrundeliegenden Tendenz Ausdruck, Gruppenzugehörigkeiten mit verfestigten Eigenschaftszuschreibungen zu belegen, die dann auf die dieser Gruppe zugewiesenen Individuen übertragen werden. Wie Stereotype wirksam werden, tritt im folgenden Interviewausschnitt in fast paradigmatischer Form zutage. Er ist in einem Gesprächskontext eingebettet, in dem es um das Verhältnis zwischen den BI-Klassen und den Regelklassen geht. Die Lehrkraft verweist auf die im Vergleich geringere Bedeutung der Religion für die in Deutschland aufgewachsenen Schüler*innen, schränkt dann aber ein:

»Ich sehe auch genügend Muslime, die jetzt hier in Deutschland in dem Sinne angekommen sind, dass scheinbar Mohammed da nicht so genau hinschaut oder Allah, und deswegen die auch gerne mal ihren strengen Vorsätzen dann nicht mehr so treu sind, was sie aber auch von Haus aus nicht so stark gemacht haben. Aber ich // die Frage wäre natürlich, in der Fremde, ob die dann der Zuspruch zur Religion als Ratgeber oder Stützpunkt sozusagen, ob man dann das stärker vertraut. Ich möchte meinen: bis auf vielleicht ein paar Ausnahmen, dass die so ein bisschen die engen // das enge Korsett des Islam hier in Deutschland eher abstreifen. Ich mein jetzt nur gefühlsmäßig – meines Erachtens gar nicht so ungerne.« (12-L-m, 72)

Die von dem Lehrer explizierte Sicht auf den von ihm beobachteten Einstellungswandel bei vielen seiner muslimischen Schüler*innen hat ihren Hintergrund im stereotypen Bild vom Islam als einer Gesetzesreligion, die von ihren Angehörigen strenge Observanz abverlangt. In der Passage begegnen essenzialisierende Wertungen (»das enge Korsett«) und ironische Distanzierungen (»das scheinbar Mohammed da nicht so genau hinschaut oder Allah«), die auf eine eher abschätzige Haltung gegenüber dem Islam hindeuten. Für sich genommen handelt es sich fast schon um ein Lehrbuchbeispiel einer stereotypisierenden Ordnungskonstruktion, die mit einer tendenziellen Herabwürdigung des Islam verbunden ist.

Allerdings ist der Ausschnitt keineswegs repräsentativ für das Gesamtinterview. Zwar gibt die Lehrkraft an, kein religiöser Mensch zu sein (12-L-m, 82). Jedoch weist er den Religionen einen positiven Nutzen zu, den er auch im Unterricht offen anspricht und zu plausibilisieren versucht.

20 Vgl. Petersen/Six, Stereotype, 21.

»Ich versuche immer zu verkörpern, äh wie gesagt, diesen sachlichen ((lacht)) Nutzen von den Religionen, ähm, dass ich zum Beispiel nicht an Gott glaube, aber ich finde durchaus, dass Jesus Christus eine coole Socke gewesen ist, der sich gedacht hat: ›Mensch, ich die Leute mögen sich nicht, wie schaffe ich's, dass ich die wieder ein bisschen mehr zusammenkriege?‹ Und ganz anders äh ähnlich wird es auch Mohammed sich überlegt haben und mit ein bisschen Hokuspokus und Hilfe von oben äh den Leuten einzutrichern, dass es halt wichtig ist.« (12-L-m, 68)

Auffällig sind die Spannungen im Bild Mohammeds: Während er in der zuvor analysierten Interviewpassage eher die Funktion eines Wächters hat, der »genau hinschaut«, wird ihm hier, genau wie Jesus, die integrative Intention attestiert, Menschen zusammenzubringen – wobei im zweiten Satzteil dann wieder auch Distanz zur mit beiden Religionsstiftern verbundenen Wunderüberlieferung mitschwingt.

Vor allem dort, wo die Lehrkraft ihre religionsbezogenen Handlungsstrategien expliziert, betont sie, durchaus emphatisch und mit positiven Konnotationen, das Gemeinsame der drei abrahamitischen Religionen:

»Ich versuche immer die Religion darzustellen, dass die drei großen Weltreligionen doch unglaublich viel meines Erachtens – also ich bin da kein äh Fachmann auf dem Gebiet – aber so wie ich Religion wahrnehme, was ich mitgekriegt habe, was ich durch äh Zeitungen, Medien, Bücher etc. mitgekriegt habe, versuche ich denen immer klarzumachen: ›Mensch, verdammt nochmal, wir sind gar nicht so weit auseinander!‹ Wir haben so viel gemeinsam, wir haben gemeinsame äh Fundamente, wir haben gemeinsame Grundlagen. Wir haben das Alte Testament, was sich immer wieder wiederfinden lässt. Bei den Muslimen ist Jesus Christus einer der wichtigen Propheten nach Mohammed. Das versuche ich ihnen immer wieder zu verdeutlichen.« (12-L-m, 65)

Zwar räumt der Lehrer ein, kein Fachmann auf religiösem Gebiet zu sein, sieht aber die für ihn handlungsleitende Einsicht in das integrative Potenzial von Religionen durch eigene Wahrnehmungen wie auch durch den wissenschaftlichen und medialen Diskurs so weit bekräftigt, dass er sie nach eigener Aussage in seinem Unterrichtshandeln entschieden vertritt. Dabei drückt er sich in Sprachformen aus, die – wie das dreifache »Wir« indiziert – durchaus Identifikationen erkennen lassen. Aber worin genau besteht das von ihm betonte Gemeinsame? An die oben zitierte Passage schließt sich folgende Präzisierung an:

»Und ich mache in Ethik // haben wir Werte gemacht im Unterricht. [...] Da war mein Ziel, ihnen vor Augen zu führen: ›Mensch, meines Erachtens ist Religion ein Handwerkszeug für ein gesundes, äh, angenehmes Zusammenleben!‹ Und dass die Ethik, die Moralvorstellung, Werteorientierung, dass das nichts anderes ist als auch das, was eigentlich der gemäßigte, die gemäßigte Interpretierung von jeglicher Religion, genau das Gleiche auf das Gleiche abzielt und dass sich das so schön spiegeln lässt, so einfach spiegeln lässt.« (12-L-m, 65)

Mit der Metaphorik des Spiegeln verleiht der Lehrer seiner Überzeugung Ausdruck, dass gemäßigt-religiöse und ethische Wirklichkeitszugänge im Grunde sehr ähnliche Bilder guten Lebens enthalten und vermitteln. Somit bestätigt sich der oben rekonstruierte Zusammenhang zwischen religions- und islambezogenen Ordnungskonstruktionen auch in diesem Interview: Die Sicht des Lehrers auf den Islam wird stark von seinem allgemeinen Religionsverständnis geprägt, das in erster Linie auf das wertebildende Potenzial der Religionen abhebt.

Am Ende des Interviews kommt die Lehrkraft jedoch noch spezifischer auf den Islam zu sprechen. Nach der Ausleitungsfrage (»Gibt es noch etwas, was Sie sagen wollen?«) hält sie kurz inne – und setzt dann zu einer letzten Positionierung an:

»Ich bemerke bei mir eine faszinierende oder eine Faszination, die von dem Islam ausgeht, von einigen Schülern, die den Islam sehr, sehr positiv leben. Von denen ich riesengroßen Respekt habe, die auch ganz konkret sagen so in ihrer Wahrnehmung des Korans, so in ihrer Auslegung, ähm, Deutung – kommt es mir unglaublich entgegen, finde ich sehr interessant, exotisch auch natürlich. Die () Christen manchmal dagegen, die sind // denen fehlt es ein bisschen an Esprit. Der Wunsch vielleicht allgemein, dass sich Kirche erneuert, aber das ist auch sehr schwierig durchzusetzen oder schwieriger, es einfach nur so zu sagen.« (12-L-m, 97).

Die Passage ist besonders bemerkenswert, wenn man sie mit dem Zitat abgleicht, von dem dieser Argumentationsgang seinen Ausgang nahm. Während die Lehrkraft dort ein klassisches, den Islam herabwürdigendes Stereotyp reproduziert, bescheinigt sie hier dem Islam, so wie er von einigen seiner Schüler*innen vorgelebt und interpretiert wird, eine auch für ihn persönlich hohe Anziehungskraft. Begegnen in der Einstiegspassage eher abschätzige Wertungen, könnten die mit islamischem Glauben verbundenen Konnotationen in der Schlussäußerung kaum positiver sein (»sehr positiv«, »riesengroßen Respekt«, »unglaublich entgegen«, »sehr interessant«). In der »exotischen« Religion dieser Schüler*innen findet die Lehrkraft jenen religiösen »Esprit«, den sie sich auch für das aus ihrer Sicht eher dröge kirchliche Christentum wünschen würde. Die Spannung zwischen beiden Zitaten sollte nicht vorschnell aufgelöst werden: Dass die Bezugnahmen auf den Islam im Gesamtinterview mehrheitlich positiv sind, ändert nichts daran, dass die Aussagen über den Islam im Einstiegszitat stereotypisierend und tendenziell diffamierend sind. Umgekehrt aber greift es zu kurz, aus diesen Aussagen auf ein generelles Einstellungsmuster zu schließen.

5 Fazit: die Notwendigkeit einer zweifachen Kontextualisierung islambezogener Ordnungskonstruktionen

Die in diesem Beitrag vorgenommene Auswertung zielte auf die Pointe, dass islambezogene Ordnungskonstruktionen von Lehrkräften, die sich im Negativfall in Stereotypen und Vorurteilen äußern, nicht isoliert betrachtet werden sollten. Die in exemplarischer Verdichtung erschlossenen Interviewdaten legen vielmehr eine gleich zweifache Kontextualisierung nahe: Erstens scheint es wichtig zu sein, bei der Analyse und Einordnung von islambezogenen Ordnungskonstruktionen im Blick zu haben, wie die Lehrkräfte allgemein Religion gegenüber eingestellt sind. Zweitens kann es zu Verzerrungen kommen, wenn stereotypisierende Einzelaussagen ohne Berücksichtigung des weiteren Kontextes, in den die jeweilige Aussage eingebettet ist, als Beleg für islamfeindliche Einstellungen herangezogen werden.

Die Forderung nach einer kontextualisierenden Interpretation richtet sich in erster Linie auf die empirische Erforschung islambezogener Ordnungskonstruktionen bei Lehrkräften und soll analytischen Engführungen und interpretativen Kurzschlüssen vorbeugen. Sie besitzt aber durchaus auch Relevanz für die Professionalisierung von Lehrkräften im Sinne religionssensibler Bildung. Wie ich an anderer Stelle im Dialog mit Martha Nussbaums Beiträgen zur Bildungsphilosophie und Religionspolitik ausgeführt habe, ist Religionssensibilität in pädagogisch-professionellen Handlungskontexten auf Kompetenzen positioneller und kritischer Selbstreflexivität angewiesen.²¹ Zum einen geht es darum, sich der Perspektivität – und damit Begrenztheit – des eigenen Standpunkts bewusst zu werden. Zum anderen zielt »self-examination« im Sinne Nussbaums auf die Fähigkeit, eigene Positionen zu hinterfragen, argumentativ zu vertreten und kritisch zu überprüfen. Im Lichte der präsentierten Befunde wäre im Blick auf den Islam besonders darauf zu achten, inwieweit die unterrichtliche Thematisierung dieser Religion von den jeweils individuellen Einstellungen gegenüber Religion geformt und evtl. auch verzerrt wird.

Literatur

- Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (BStMBKWK), Lehrplan für die Berufsintegrations- und Sprachintensivklassen [www.isb.bayern.de] (Abruf 20.08.2021).
- Bernstein, Julia, Antisemitismus an Schulen in Deutschland. Befunde – Analysen – Handlungsoptionen, Weinheim/Basel 2020.

21 Vgl. Simojoki, Religious Sensitivity and Teacher Professionalism, 117–120.

- Botsch, Gideon/Glöckner, Olaf/Kopke, Christoph/Spieker, Michael (Hg.), *Islamophobie und Antisemitismus – ein umstrittener Vergleich*, Berlin/New York 2012.
- Freuding, Janosch, *Fremdheitserfahrungen und Othering. Ordnungen des »Eigenen« und »Fremden« in interreligiöser Bildung*, Bielefeld 2021 (im Erscheinen).
- Gläser, Jochen/Laudel, Grit, *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse*. 4. Aufl., Wiesbaden 2010.
- Kuckartz, Udo, *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 3. Aufl., Weinheim/Basel 2016.
- Mecheril, Paul/Olalde, Oscar Thomas, *Religion oder die Identifikation der Anderen*, in: Dirim, İnci/Mecheril, Paul (Hg.), *Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung*, Bad Heilbrunn 2018, 179–196.
- Mühe, Nina, *Stigmatisierung junger Muslim/innen in der Schule. Reaktionen und Ressourcen*, in: Willems, Joachim (Hg.), *Religion in der Schule. Pädagogische Praxis zwischen Diskriminierung und Anerkennung*, Bielefeld 2020, 119–136.
- Petersen, Lars-Erik/Six, Bernd (Hg.), *Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung. Theorien, Befunde und Interventionen*. 2. Aufl., Weinheim/Basel 2020.
- Simml, Maria/Riedl, Alfred, *Berufsintegrationsklassen – Ein Erfolgsmodell*, in: *Berufsbildung* 73 (2019) H. 175, 20–22.
- Simojoki, Henrik, *Im Dazwischen. Zur Liminalität von Religion und Bildung in der postmigrantischen Gesellschaft*, in: *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 69 (2017) H. 1, 26–36.
- Simojoki, Henrik, *Religious Sensitivity and Teacher Professionalism in the Field of School-Based Refugee Education. Empirical Findings and Conceptual Perspectives*, in: Aslan, Ednan/Hermansen, Marcia (Eds.), *Religious Diversity at School. Educating for New Pluralistic Contexts*, Wiesbaden 2021, 109–122.
- Simojoki, Henrik/Kühn, Jonathan, *Religionssensible Bildung in der inklusiven Schule. Grundsätzliche Überlegungen und empirische Konkretisierungen am Beispiel beruflicher Bildung von Geflüchteten*, in: Lindner, Heike/Tautz, Monika (Hg.), *Heterogenität und Inklusion. Reflexionen und Anwendungen für die Religionspädagogik. Praxisband*, Berlin 2019, 19–34.
- Simojoki, Henrik/Kühn, Jonathan, *Religion, Anerkennungskultur und pädagogische Professionalität. Grundsätzliche und empirische Perspektiven auf eine komplexe Dimension schulischer Bildung von Geflüchteten*, in: Willems, Joachim (Hg.), *Religion in der Schule. Pädagogische Praxis zwischen Diskriminierung und Anerkennung*, Bielefeld 2020, 207–222.
- Stiftung Bildungspakt Bayern (Hg.), *Modellprojekt Perspektive Beruf für Asylbewerber und Flüchtlinge. Ergebnisse und Empfehlungen*, München 2020.
- Yegone Arani, Aliyeh, *Die multireligiöse Schule als Ort von Diskriminierung*, in: Willems, Joachim (Hg.), *Religion in der Schule. Pädagogische Praxis zwischen Diskriminierung und Anerkennung*, Bielefeld 2020, 163–188.

Antisemitismus und antisemitismuskritische Bildungsarbeit

1 Was ist Antisemitismus?

Schon mehrfach in jüngerer Zeit wurde davon geredet, der Antisemitismus sei »wieder da« oder »neu« oder »nehme zu« oder sei »in der Mitte der Gesellschaft angekommen«. Antisemitismus hat eine ca. 2000 Jahre alte Tradition und ist während dieser Zeit nie verschwunden. Hannah Arendt stellte im Dezember 1941 im amerikanischen Exil fest, dass man vor Antisemitismus wohl nur noch auf dem Mond sicher sei.

Antisemitismus richtet sich ausdrücklich gegen Jüdinnen und Juden, weil sie Jüdinnen und Juden sind. Theodor W. Adorno formulierte es 1984 so: »Der Antisemitismus ist das Gerücht über die Juden.«¹

Auch wenn der Antisemitismus im Laufe seiner Geschichte in differenzierten Erscheinungsformen zutage getreten ist und tritt, bleibt er im Kern unverändert. Er ist Teil unserer Kultur, betrifft unsere gesamte nicht-jüdische Gesellschaft und damit auch die Mitte der Gesellschaft. Monika Schwarz-Friesel wertet 2019 den Antisemitismus als »kulturelle Konstante und kollektives Gefühl«². Statistiken verzeichnen durchgängig eine antisemitische, meist jedoch latente Grundeinstellung in der deutschen Nachkriegsgesellschaft von um die 20 % (zwischen 15 und 25 %). Dabei lässt sich beobachten, dass der »klassische« Antisemitismus seit Jahren zwar rückläufig ist, sich neuere Formen aber nach wie vor alter Muster und Bilder bedienen.

Schwarz-Friesel legt einen Fokus auf das Internet, das judenfeindliches Gedankengut »ungefiltert und nahezu grenzenlos« verbreitet und »ein einmaliges Ausmaß erreicht« hat. »Das Web 2.0 ist Teil der normalen Lebenswelt, ist integraler Bestandteil der Gesellschaft.« Dabei bilden die »virtuelle Welt« und die

1 Adorno, *Minima Moralia*, Frankfurt, 141.

2 *Hierzu grundsätzlich Schwarz-Friesel, Judenhass.*

»reale Alltagswelt eine Symbiose«. Die Kommunikation im Netz ist »ein wichtiges Spiegelbild der Gedanken und Gefühle unserer gesamten Gesellschaft«³.

Nach einer vergleichsweise kurzen Phase in der postnationalsozialistischen Zeit in Deutschland war Antisemitismus offiziell so verpönt, dass er sich eher anonym äußerte. Trotzdem lassen sich antisemitische Straftaten seit 1945 in jedem Jahr nachweisen. Dazu zählen Schändungen jüdischer Friedhöfe, Angriffe auf Synagogen und andere jüdische Einrichtungen, herabsetzende und beleidigende Äußerungen und Bedrohungen sowie zunehmend z. T. auch körperlich aggressives Verhalten gegen scheinbar als solche erkennbare jüdische Menschen bis hin zu Verletzungen. Antisemitismus gehört zur Alltagserfahrung jüdischer Menschen. Die Täter*innen gehen dabei inzwischen offen mit ihrem Antisemitismus um und finden Plattformen bis hinein in Parteien. Und da Schulen Teil unserer Gesellschaft sind, war und ist Antisemitismus auch im Schulalltag vorhanden.

Wie erklärt sich diese Entwicklung angesichts der wachsenden Erinnerungskultur, die sich in Schule und Gesellschaft durch Auseinandersetzung mit der Shoah, aber auch den Wurzeln des Antisemitismus sowie öffentlichem Gedenken zeigt? Offensichtlich haben auch die vielen Zeitzeugengespräche, Gedenkstättenfahrten oder Austauschprogramme mit Israel antisemitische Einstellungen und Handlungen weder beseitigen noch verhindern können. Was ist falsch gelaufen?

Antisemitismus begegnet uns im Laufe der Jahrhunderte mit unterschiedlichen Schwerpunkten, aber gemeinsamer Basis und Zielsetzung. Doron Kiesel und Thomas Eppenstein formulieren dies in einer Kapitel-Überschrift so: »Antisemitismus: Kontinuitäten und Metamorphosen«⁴. Für Micha Brumlik⁵ können sich die vielfältigen Formen der Judenfeindschaft »in unbegründeten, spontanen Ressentiments, gegenstandslosen und [...] falschen Vorurteilen sowie in individuellen, gruppenbezogenen oder auch institutionellen Verhaltensweisen ([...] von der verbalen Hetze und politischer Diskriminierung bis zum Massenmord) äußern [...] [und haben sich] geäußert«⁶. Brumlik sieht dahinter den »paranoiden Leitgedanken« der »Suche nach geheimen Drahtziehern«, um die »Ursache allen Übels«⁷ aufzudecken. Antisemitismus sei ein »soziales Phänomen«, das »aus sozialen Ursachen zu erklären« ist und neben ökonomischen auch »sozialpsychologische und ideologische Faktoren«⁸ umfasst.

3 Ebd., 10.

4 Kiesel/Eppenstein, »Du Jude«. Antisemitismus-Studien, 34.

5 Prof. em. für Erziehungswissenschaften, Publizist, Sohn jüdischer Eltern.

6 Brumlik, Antisemitismus, 3ff.

7 Ebd., 6.

8 Ebd., 8.

2 Erscheinungsformen des Antisemitismus

Bernstein benennt neun⁹, nachfolgend kurz skizzierte Erscheinungsformen des Antisemitismus¹⁰.

Die ›Überschriften‹ machen deutlich, dass es sich keinesfalls (mehr) nur um ein Phänomen westlicher oder christlich geprägter Gesellschaften handelt, auch wenn das Christentum als Wurzelgrund des Antisemitismus gelten muss (s. u.). Im Laufe der Zeit hat sich der Antisemitismus mit der Entwicklung der Gesellschaft geändert und ausdifferenziert.

Antijudaismus

Die erste umfassende Ausprägung erfuhr Judenfeindschaft durch die Entwicklung des Christentums, auch wenn sie schon in der Antike nachweisbar ist. Durch das Christentum entstanden Bilder von Judentum und Juden, die sich bis heute im kollektiven Bewusstsein erhalten haben. Mythen und Legenden, Vorurteile und Stereotype, Ausgrenzungen und Gewalttaten, Verschwörungstheorien und Lügen gehören seitdem zu unserem Wissensbestand.

Moderner Antisemitismus

Er entwickelte sich aus dem Antijudaismus und stellt gewissermaßen dessen säkulare Form dar, die die Judenfeindschaft wissenschaftlich untermauern wollte. Im späten 19. Jahrhundert in Europa entstanden, stellt der moderne Antisemitismus eine Weltanschauung dar und kann als Reaktion auf die mit der Französischen Revolution einsetzende zunehmende Gleichberechtigung der Juden erklärt werden, die ver-, zumindest aber behindert werden sollte. Juden galten als ›andersartig‹, hätten eine Neigung zum Kapitalismus (Geld) oder auch zum Sozialismus und gehörten nicht zur nationalen Gemeinschaft. Folglich machte man sie für alle möglichen Krisen verantwortlich. Alles angeblich Böse wurde mit jüdisch identifiziert, auch wenn die Bilder, die dabei von Juden produziert wurden, widersprüchlich sind. Man schrieb ihnen zu, dass sie in Politik, Wirtschaft oder Kultur unbegrenzten Einfluss und Macht besäßen, die sie nicht zum Wohl der Gesellschaft, in der sie lebten, nutzten, sondern zu ihrem eigenen

9 Brumlik differenziert weniger: »Judenfeindlichkeit in der Antike, Christlicher Judaismus, Aufklärung und Revolution, Antisemitismus: Rassistischer Judenhass, Heutige Formen des Antisemitismus« (s. ebd. Inhaltsverzeichnis).

10 Vgl. Bernstein, Antisemitismus an Schulen, 36ff.

Vorteil¹¹ (Weltverschwörung – »Protokolle der Weisen von Zion«¹²). Juden waren also nicht nur Verkörperung des Bösen schlechthin, sie stellten damit auch eine Gefahr für die Gesellschaft, die (Mehrheits-)Gemeinschaft, den Staat dar. Deshalb wurde ihre bloße Existenz bereits als Bedrohung gesehen. »Erlösung« davon versprach »folgerichtig« ihre Ausmerzung/Vernichtung.

Rassistischer Antisemitismus

Die »naturgemäße Andersartigkeit« der Juden wurde wiederum »wissenschaftlich«, hier biologisch begründet. Die Menschheit wurde in Rassen unterteilt, die eine unterschiedliche Wertigkeit besäßen. Juden seien »andersartig« nicht mehr nur im Blick auf ihre Religionszugehörigkeit oder ihren Glauben. Ein Übertritt etwa zum Christentum ändere nichts an ihrer Zugehörigkeit zur »jüdischen Rasse«. Diese semitische Rasse, die vor allem den unterlegenen Rassen zugeordnet wurde, bestimme bereits ihr »von Natur aus« so angelegtes Wesen. Eigentlich positiv besetzte Eigenschaften (wie Intelligenz) erhielten eine negative Konnotation. Bernstein sieht darin auch eine Ambivalenz, da der eigentlich unterlegenen Rasse zugleich Stärken zugeschrieben wurden. »Typisch Jüdisches« wurde außerdem auf körperliche Merkmale übertragen, wie sie bereits im Antijudaismus zu finden sind. In zahlreichen Karikaturen wurden Juden entmenschlicht und Tieren ähnlich gezeichnet, die man i. d. R. nicht mit positiven Gefühlen verbindet (»Ungeziefer«).

Nationalsozialistischer Antisemitismus

Der Nationalsozialismus konnte auf diesen skizzierten Erscheinungsformen des Antisemitismus aufbauen. Die scheinbare »jüdische Allmacht«¹³ stellte durch die bloße Existenz von Jüdinnen und Juden eine permanente Gefahr für die überlegene »arische Rasse« dar. Die Rollen wurden vertauscht, indem die »arische Rasse« zum potentiellen Opfer stilisiert wurde. Das »Böse« musste daher vollständig (total) vernichtet werden, damit das »Gute« (die nationalsozialistische Weltanschauung) siegen konnte. Daraus erklärt sich auch, dass bis zum Ende der NS-Herrschaft die Vernichtung der »jüdischen Rasse« höchste Priorität hatte und auch Kriegszielen untergeordnet wurde.

11 Weniger individuell als kollektiv verstanden.

12 Schulte von Drach, Über die »Protokolle der Weisen von Zion«.

13 Im Laufe der Weltgeschichte betrug der jüdische Anteil i. d. R. kaum mehr als 1%.

Islamischer Antisemitismus

Vorab: Nicht *der* Islam ist antisemitisch. Der Koran kennt positive wie negative Darstellungen von Jüdinnen und Juden, die innerhalb des islamischen Herrschaftsgebiets wie andere Minderheiten »als diskriminierte Schutzbefohlene«¹⁴ behandelt wurden. Im 19. und 20. Jahrhundert kam es zu einer »Verbindung vom islamischen Antijudaismus und modernem Antisemitismus europäischer Prägung«¹⁵, gefördert durch die NS-Propaganda.¹⁶ Die islamische Gemeinschaft sah sich bedroht von einer angeblichen jüdischen Übermacht. Dies verstärkte sich im Zuge der Gründung des Staates Israel als »jüdischem Staat«. Islamischer Antisemitismus enthält eine religiöse Komponente, die offen ist für die Aufnahme ursprünglich christlicher Motive wie Ritualmordbeschuldigungen. In Bezug zu Israel heißt es dann z. B. »Kindermörder Israel«.

Krypto-Antisemitismus

Als Folge der offiziellen Ächtung des Antisemitismus nach der Shoah entstand eine antisemitische Alltagskommunikation über Codes, mit deren Hilfe man sich verständigen konnte, ohne offen antisemitische Äußerungen tätigen zu müssen. Im Gegenteil schien man sich sogar vom Antisemitismus zu distanzieren und benannte ein im Prinzip positives Verhältnis zu Jüdinnen oder Juden (»Ich habe nichts gegen Juden, aber ...« / »Ich habe jüdische Freunde, deshalb ...«¹⁷).

Sekundärer Antisemitismus

Das Bedürfnis nach einem »Schlussstrich« unter die ständige (fast allgegenwärtige) Erinnerung an die Shoah und die Auseinandersetzung mit persönlicher oder kollektiver Schuld geht einher mit der Sehnsucht nach einer positiven Identifikation durch »Reinwaschung« (auch Umdeutung), also Entlastung der eigenen Familiengeschichte während der NS-Zeit. Auch die deutsche Nation soll nicht durch eine ständige Präsenz der Schuldgeschichte gekennzeichnet sein, woran die jüdische Existenz in Deutschland täglich erinnert. Bernstein beschreibt dies als Herstellung einer »sekundären Unschuld« durch »Abwehr der Erinnerung und Abwertung von Jüdinnen und Juden«¹⁸. Man selbst versteht sich dabei

14 Bernstein, Antisemitismus an Schulen, 55.

15 Ebd.

16 Bekannt ist die Verbindung des Großmufti von Jerusalem mit Hitler.

17 Weitere Aussprüche in: Bernstein, Antisemitismus an Schulen, 58f.

18 Ebd., 59.

keineswegs als Antisemit. Aber: »Man wird doch noch mal sagen dürfen ...«. Zu dieser Haltung, die im Alltag durchaus als ›normalisiert‹ gilt, kommt das Bedürfnis, (endlich wieder) stolz auf die eigene Nation sein zu dürfen. Die Abwertung von Jüdinnen und Juden äußert sich z. B. darin, dass man ihnen vorwirft, den Holocaust zu missbrauchen, um daraus Profit zu ziehen (›Auschwitz-Keule‹). Auch bei dieser Erscheinungsform des Antisemitismus finden sich also die ›klassischen‹ Bilder. Bernstein entfaltet in ihrem Beitrag dabei folgende Themen, die hier nur angeführt werden können: die Relativierung der Shoah sowie der Täterschaft, die Täter-Opfer-Umkehr, die Leugnung der Shoah sowie die Forderung nach einem Schlusstrich¹⁹.

Israelbezogener Antisemitismus

Sozusagen stellvertretend für antijüdische Haltungen werden diese auf den Staat Israel übertragen und dieser ›dämonisiert‹. Bezeichnet wird dies mit dem verharmlosenden Begriff der ›Israelkritik‹. Die ›Kritik‹ scheint rein politisch, richtet sich allerdings nie gegen Kriege, Angriffe und Terroranschläge, die die Vernichtung Israels zum erklärten Ziel haben. ›Israel‹ umfasst als Ziel des Antisemitismus auch hier lebende Jüdinnen und Juden, die zu ›Repräsentant*innen‹ sowohl des Staates Israel als auch seiner jeweiligen Regierungspolitik deklariert und dafür verantwortlich gemacht werden. Dem Staat Israel werden verschiedene Negative zugeschrieben: Er sei rassistisch (ein Apartheitsstaat), imperialistisch, verbrecherisch (ein illegaler Besatzerstaat); u. a. Boykott gegen Israel sei daher nicht nur legitim, sondern geboten. Die Parole »Kauft keine Produkte aus Israel« weckt dabei bewusst Assoziation an die NS-Zeit: »Kauft nicht bei Juden«. Um eine nicht in Frage gestellte berechtigte Kritik an der Politik Israels von israelbezogenem Antisemitismus, z. B. durch die »BDS-Bewegung«²⁰ unterscheiden zu können, wurde der ›3-D-Test‹ entwickelt: Wenn Kritik an Israel/israelischer Politik darauf zielt, den Staat zu Delegitimieren, zu Dämonisieren oder Doppelte Standards anzulegen, ist sie antisemitisch.

19 Vgl. ebd., 60ff.

20 Boycott, Divestment and Sanctions. Die Bundesregierung verurteilte die BDS-Kampagne, vgl. DW, Bundestag verurteilt Boykott-Kampagne gegen Israel; s. dazu auch die Stellungnahme zur Kampagne »Boykott, Desinvestitionen und Sanktionen« (BDS).

Philosemitismus

Dieser äußert sich in einer (wenig hinterfragten) positiven Hervorhebung von jüdischen Menschen oder Jüdischem, die dadurch einen selbstverständlichen Umgang unmöglich macht. Auch positive Zuschreibungen können zu einer Form des ›Anders-seins‹ werden. Problematisch und gefährlich wird dies, wenn die als ›bessere‹ Menschen Hervorgehobenen ihre Rolle und die darin gesetzten hohen Erwartungen nicht erfüllen können oder wollen, wenn sie nicht so sind wie die auf sie projizierten Vorstellungen. Aus positiven Vorzeichen können sehr schnell negative werden.

Seit 2016 übernehmen immer mehr Institutionen und auch Staaten (darunter Deutschland) die Definition der IHRA (International Holocaust Remembrance Alliance):

Antisemitismus ist eine bestimmte Wahrnehmung von Jüdinnen und Juden, die sich als Hass gegenüber Jüdinnen und Juden ausdrücken kann. Der Antisemitismus richtet sich in Wort oder Tat gegen jüdische oder nichtjüdische Einzelpersonen und/oder deren Eigentum sowie gegen jüdische Gemeindeinstitutionen oder religiöse Einrichtungen.

Ausdrücklich dazu gehört:

Erscheinungsformen von Antisemitismus können sich auch gegen den Staat Israel, der dabei als jüdisches Kollektiv verstanden wird, richten. Allerdings kann Kritik an Israel, die mit der an anderen Ländern vergleichbar ist, nicht als antisemitisch betrachtet werden. Antisemitismus umfasst oft die Anschuldigung, die Juden betrieben eine gegen die Menschheit gerichtete Verschwörung und seien dafür verantwortlich, dass ›die Dinge nicht richtig laufen‹. Der Antisemitismus manifestiert sich in Wort, Schrift und Bild sowie in anderen Handlungsformen, er benutzt unheilvolle Stereotype und unterstellt negative Charakterzüge.²¹

Es gilt also: genau hinsehen – konkret benennen – sorgfältig unterscheiden.

3 Wurzeln des Antisemitismus in der christlichen Tradition

Judenhass hat mit realen Juden oder ihrem Verhalten nichts zu tun, sie werden gehasst, »allein, weil sie sind« und »weil ihre Existenz in der Welt als Störfaktor gesehen wird«²². Somit enthält Antisemitismus immer einen Aspekt, der auf Vernichtung zielt. Die Grundlagen dazu wurden im Christentum gelegt und stellen die »tief schwarze Schattenseite«²³ des Abendlands dar. Damit kommt

21 International Holocaust Remembrance Alliance, Arbeitsdefinition von Antisemitismus.

22 Schwarz-Friesel, Judenhass im Internet, 30.

23 Ausführliche Darstellung in: Koch/Möller, Das geht auch mich an; konkret unter: Dimension V, Baustein V.1.

dem Christentum eine große Verantwortung zu im Blick auf das Erkennen dieses unheilvollen Erbes und auf dessen Bearbeitung in Theologie, Glaubenspraxis und Lehre mit dem Ziel eines dauerhaft von Antijüdischem befreiten Christentums.

Die oft gestellte Frage: »Warum werden Juden so gehasst?«, beantwortet Schwarz-Friesel mit der »Verdammung der jüdischen Religion(sgemeinschaft)«, die vor 2000 Jahren damit begann, dass »Juden und Judentum aus Konkurrenz- und Abgrenzungsgründen zum Frevel in der Welt erklärt wurden«²⁴.

Aus einer innerjüdischen Auseinandersetzung entstand in den ersten Jahrhunderten nach der Zeitrechnung allmählich eine eigene Religion. Die Hebräische Bibel wurde um einen Teil erweitert, der sich in Abgrenzung »Neues Testament« (neuer Bund) nennt. Dessen Bedeutung wuchs, der ältere Teil wurde zum »Alten Testament« und als Vorläufer angesehen, der nur aus der Sicht des Neuen Testaments zu verstehen sei. Auch die Reihenfolge der Bücher der Hebräischen Bibel passte sich in der christlichen Bibel dieser Sichtweise an. Bestrebungen, das Alte Testament gänzlich aus dem Christentum zu verbannen, hat die Kirche zwar mehrfach widerstanden, aber es wurde oft nur als Steinbruch missbraucht, Altes dem Neuen gegenüberzustellen (Verheißung im Alten – Erfüllung im Neuen Testament, Gesetz gegen Evangelium, Gott der Rache gegen den Gott der Liebe usw.) und abzuwerten. Schlimmer noch: Das Alte galt als überholt, ungültig. Der Schritt schien logisch, dass die Kirche sich generell an die Stelle des Judentums setzte. Bundesschlüsse, Verheißungen, Erlösung wurden dem Judentum abgesprochen und auf die Kirche übertragen, von der allein das Heil käme. Nicht nur das Judentum/die jüdische Religion hatte damit die Daseinsberechtigung verloren, auch jüdische Menschen wurden nach und nach der Willkür christlicher Herrscher (weltlicher wie geistlicher) preisgegeben, solange sie sich weiterhin zur Religion ihrer Mütter und Väter bekannten. Sie wurden zum Spielball von Machtinteresse und zum Sündenbock für alle Fehler und Krisen der jeweiligen Gesellschaft und Zeit.

Dass Jesus, auf den sich das Christentum beruft, Jude war, trat immer weiter in den Hintergrund bis zur Verleugnung – oder späteren ›Arisierung‹. Weil sie Christus nicht als Messias anerkannt hätten, seien die Juden auch schuld²⁵ an der Zerstörung des Tempels und Jerusalems sowie an ihrer Vertreibung, aus der das nachhaltige Bild des ›ewigen Juden‹ entstand, der ruhelos durch die Welt wandern müsse.

24 Schwarz-Friesel, *Judenhass im Internet*, 32.

25 Hierzu grundsätzlich: DGB-Bildungswerk Thüringen e.V., »Die Deutschen werden den Juden Ausschwitz nie verzeihen.«.

Als (Christus-)Gottesmörder (seit dem 2. Jh. durch Bischof Melito von Sardes)²⁶ galten Juden zudem als Kinder des Teufels und auf ewig verdammt, wobei sie sich angeblich sogar selbst verflucht hätten und verstockt sowie blind für ihr Heil seien. Plastisch drückte dies die christliche Kunst seit der Gotik aus: Darstellungen von Ecclesia und Synagoga empfangen die des Lesens und Schreibens i. d. R. unkundigen Gläubigen bereits am Kirchen-Portal. Der siegreichen Ecclesia mit Krone, Kelch und Lanze steht die Synagoga gegenüber mit gesenktem Haupt, gebrochener Lanze, die Tafel mit den Geboten entgleiten den Händen, oft trägt sie eine Binde als Zeichen für ihre ›Blindheit‹. Besonders widerlich werden Darstellungen der ›Judensau‹ ab 1215/1220. Der Schritt von den angeblich Schweine verehrenden Juden zur späteren Herabwürdigung von Juden als ›Ungeziefer‹ und ihre Entmenschlichung war damit vorbereitet.

Zu dem Gottesmordvorwurf kam der Vorwurf, christliche Kinder zu schlachten, weil ihr Blut angeblich zur Zubereitung der Mazza zu Pessach nötig sei. Juden würden auch geweihte Hostien stehlen und mit Nadeln durchbohren, um so Jesus erneut zu ermorden. Zum Ritualmordvorwurf²⁷ und dem der Hostien-schändung kam die Brunnenvergiftung, die zur Pest geführt habe.

Christliche Theologie machte den Talmud zu einem verdammenswerten Buch, das angeblich Verschwörungen enthalte, die z. B. die Vernichtung des Christentums zum Ziel hätten. Da es nur wenige Gelehrte auf christlicher Seite gab, die Hebräisch konnten, waren diese und andere Vorwürfe kaum zu entkräften. Talmudverbrennungen ab 1240 waren die ›logische‹ Folge. Bereits aus dem 2. Jahrhundert stammt die Forderung, auch Synagogen in Brand zu setzen. Martin Luther griff beide Vorwürfe auf und ergänzte u. a. eine Forderung nach Lehr-/Unterrichtsverbot und einer Form der Zwangsarbeit.²⁸

Auch die Kennzeichnungspflicht und Lager für Juden sind keine Erfindung der Nationalsozialisten. Gelber Fleck, Judenhut, Ghettos gab es bereits Jahrhunderte vorher. Auch Vertreibungen aus Städten und Ländern waren an der Tagesordnung ebenso wie Massaker (vgl. Kreuzzüge) und Pogrome (Osteuropa). Juden waren weitgehend recht- und schutzlos, von der Gnade oder Ungnade der Herrschenden abhängig. Aus anderen Berufen verdrängt, mussten sie sich z. B. dem Geldverleih zuwenden, was ihnen den Vorwurf der Geldgier und des Wuchers einbrachte.

Konnten sich Juden über viele Jahrhunderte durch die Taufe vor Verfolgung retten – oder dadurch später in die bürgerliche Gesellschaft aufsteigen –, so betonte der angeblich wissenschaftlich begründete Rassismus des 19. Jahrhunderts, dass es sich bei den ›schlechten Eigenschaften‹ um biologisch nachweis-

26 Erst im Zweiten Vatikanum für ungültig erklärt.

27 Bis ins 20. Jh.

28 Im Nürnberger Prozess berief sich Julius Streicher auf Luthers Aussagen.

bare Vererbungen handelte. Die Blutszugehörigkeit wurde zum Rassenantisemitismus, dem man nicht mehr entrinnen konnte. Auch hier gibt es einen früheren Vorläufer: Nach der Vertreibung der Juden aus Spanien 1492 warf man den getauften Juden vor, sie hätten »kein reines Blut« – Rassismus, lange bevor der Begriff entstand.

Ganz nach Belieben waren Juden mal geduldet, mal gewünscht, mal vertrieben, verfolgt oder ermordet – sie gehörten nie ganz dazu, wurden als Fremde, als Andersartige oder als Bedrohung angesehen, selten als Bereicherung.

Auch wenn hier nur einige wenige Akzente kurz skizziert werden konnten, zeigen sie aber die jahrhundertelange Entwicklung und Tradierung, die sich als »kulturelle Konstante« fest verankert hat. »Die dunkle Seite des viel beschworenen christlichen Abendlandes ist die zunächst religiöse, und dann säkulare, allumfassende Verurteilung des Judentums. Mit den vielen unzweifelhaft positiven Wertentwicklungen kam ein abgründiger Un-Wert in die Welt: Judenhass.«²⁹ Diese Entwicklungen und Zusammenhänge müssen aufgezeigt werden, um deutlich zu machen, warum Juden nicht als Juden für den Judenhass verantwortlich sind, sondern ›die Anderen‹, die den Judenhass produzierten, die jeweilige Gesellschaft, bis heute.

4 Antisemitismus als Herausforderung an schulische Bildungsarbeit

Antisemitismus ist Normalität an deutschen Schulen. Er zeigt sich in einer ganzen Bandbreite unterschiedlicher Erscheinungsformen: von mehr oder weniger beiläufigen Stigmatisierungen und Beleidigungen auf dem Schulhof – »Du Jude« gehört mittlerweile zum festen Bestandteil (nicht nur) pubertären Schimpfwortrepertoires – über Holocaust-Witze, Relativierung des Holocaust, Zeigen nationalsozialistischer Symbolik und Kolportierung altbekannter antisemitischer Stereotype und Weltverschwörungsnarrative bis hin zu verbalen³⁰ und tätlichen Angriffen auf jüdische Schüler*innen und auch Lehrer*innen. Keine dieser unterschiedlichen Erscheinungsformen ist harmlos. Sie alle konstituieren eine antisemitisch konnotierte Kommunikationskultur, die Alltag geworden ist an deutschen Schulen. Viele Schülerinnen und Schüler (und auch manche Lehrkräfte) bewegen sich wie selbstverständlich in dieser antisemitisch eingefärbten Sprach- und Verhaltenskultur, in der noch vor Jahren undenkbare

29 Schwarz-Friesel, Judenhass im Internet, 153.

30 Hierzu grundsätzlich StopAntisemitismus, Homepage; hier wird der Versuch gemacht, antisemitische Äußerungen aufzugreifen, zu erläutern und Handlungsoptionen aufzuzeigen und Hilfen anzubieten.

verbale Übergriffligkeiten gegen jüdische Existenz enttabuisiert werden und Antisemitismus insgesamt als salonfähig erscheint. Es ist schulisch wie insgesamt gesellschaftlich immer weniger sanktioniert, antisemitische Einstellungen öffentlich zu äußern.³¹ Zur Fundierung und Ausbreitung antisemitischer Normalität unter Heranwachsenden scheinen Internet und soziale Medien als deren primäres mediales Bezugssystem in ihrer weithin unkontrollierten Dynamik wesentlich beizutragen.³² Vor allem die Anonymität und das Fehlen sozialer Kontrolle in den digitalen Medien fördern und beschleunigen sprachliche Ent-hemmungen und Grenzüberschreitungen, die sich dann auch in analogen Situationen auf dem Schulhof in judenverachtenden und -feindlichen Sprechakten niederschlagen.

Erstaunlicherweise wurde in wissenschaftlichen Untersuchungen zum Antisemitismus in Schulen bis in die jüngste Zeit die Perspektive der Betroffenen, also der jüdischen Schüler*innen und Lehrer*innen, weitgehend ausgeblendet – ganz im Unterschied zu Analysen anderer Diskriminierungsphänomene. Dies ist allerdings keineswegs zufällig, spiegelt sich darin doch die mangelnde Bereitschaft und Fähigkeit der postnationalsozialistischen deutschen Gesellschaft, antisemitische Artikulationen wahrzunehmen. »Weil nicht sein kann, was nicht sein darf« – so Meron Mendel: Antisemitismus gilt in Deutschland als »unmöglich« und überwunden und spätestens mit der seit den 1990er Jahren einsetzenden »Erinnerungskultur« als »abgearbeitet«.³³ Und dennoch zeigt er sich auch und besonders dort, wo Erinnerungsarbeit elementar ansetzt: in pädagogischen Kontexten. Es ist eine wesentliche Dimension der Herausforderung, die der Antisemitismus für die Schule darstellt, ihn überhaupt als Problem in schulischen Interaktionen wahrzunehmen. Antisemitismus wird öffentlich meist nur dann registriert, wenn er situativ in spektakulären Anschlägen aufblitzt.³⁴ Es hat ihn aber in Deutschland nach 1945 kontinuierlich gegeben, und zwar in wechselnden Erscheinungsformen, wie oben gezeigt wurde, und manche seiner Facetten haben sich tief in kollektive Deutungsmuster eingelagert. Die Akteur*innen im pädagogischen Feld müssen diese »chamäleonhaften«³⁵ Erschei-

31 Vgl. Eberhardt/Schweizer, Antisemitismus-Studien, 107.

32 Vgl. Schüler-Springorum, Antisemitismus-Studien, 31f. Bei dieser recht populären Einschätzung des Einflusses digitaler Medien auf antisemitische Deutungs- und Handlungsmuster muss allerdings auch beachtet werden, dass es noch wissenschaftlicher Forschungsbedarf, um valide Aussagen über die Komplexität antisemitischer Artikulation im Internet zu machen.

33 Mendel, Herausforderungen antisemitismuskritischer Bildungsarbeit, 36 ff.

34 Vgl. Krieg, Bildungsarbeit gegen Antisemitismus, 226 f.

35 Kern, »Die Erforschung des Antisemitismus ...«, 15.

nungsformen des Antisemitismus kennen und in schulischen Interaktionen identifizieren, wenn sie Antisemitismus wirksam bekämpfen wollen.³⁶

Um Antisemitismus wahrzunehmen, ist es notwendig auf die Erfahrungen Betroffener zu hören. Exemplarisch stehen hierfür die Berichte jüdischer Schüler*innen über ihre Diskriminierungserfahrungen in schulischen Kontexten, die in der qualitativen Studie von Julia Bernstein mithilfe von Interviews gesammelt und ausgewertet wurden.³⁷ Für jüdische Schüler*innen sind demnach antisemitische Verunglimpfungen und verbale Attacken in Schule und Unterricht ein alltägliches Problem. Nach ihren Erfahrungen hat sich an den Schulen eine gegen sie gerichtete feindselige Atmosphäre verdichtet und sie spüren so etwas wie eine ›diffuse Ablehnung‹, die ein selbstverständliches Ausleben jüdischer Identität oder auch einen offenen und toleranten Umgang mit Differenz kaum noch möglich macht. Zudem fühlen sie sich oft ungeschützt und von den Lehrkräften allein gelassen.

Bernstein unterteilt die Erfahrungen jüdischer Schüler*innen mit Antisemitismus in zwei Dimensionen.³⁸ Die *allgemeine* Dimension bezieht sich auf Erfahrungen von Ausgrenzung jüdischer Schüler*innen aus dem mehrheitsgesellschaftlich definierten ›Wir‹ als ›Andere‹ und ›Fremde‹. Jüdische Identität, Kultur und Religion werden exotisierend als ›fremd‹ und ›abweichend‹ markiert und abgewertet. Jüdischen Schüler*innen werden homogenisierend unterschiedliche Rollen zugeschrieben: Sie stehen stellvertretend für die Opfer der Shoah, repräsentieren den Staat Israel und werden im Unterricht als ›Experten‹ für den Nahostkonflikt oder die jüdische Religion instrumentalisiert.

Die *spezifische* Dimension geht darüber hinaus und konfrontiert jüdische Schüler*innen mit judenfeindlichen Stereotypen und verschwörungstheoretischen Phantasien. So wird in der alltagssprachlichen Kommunikation von Schüler*innen das Wort ›Jude‹ unbewusst oder gezielt mit negativen Bezügen konnotiert: Es steht für Geiz, Gier, Unaufrichtigkeit, Betrug, Verrat – altbekannte antisemitische Stereotype; oder aber es wird ihm – mit Bezug auf die Shoah – der Opferstatus zugeschrieben. Allein der Wortgebrauch mit seinen Konnotationen evoziert Abwertung, Ablehnung und negative Emotionen gegenüber jüdischen Mitschüler*innen, selbst wenn diese nicht persönlich adressiert sind. An diese oft noch subtilen verbalen Diskriminierungspraxen gegen jüdische Schüler*innen schließen sich weltbildhaft verdichtete Verschwörungsnarrative an, die von jü-

36 Von jüdischen Lehrer*innen wird dabei einerseits Professionalität als Lehrende erwartet, andererseits können sie nicht nur selbst Opfer werden – durch Schüler*innen wie Kolleg*innen, sie werden oft auch allein gelassen vom Kollegium wie von der Schulleitung, die solche Probleme oft nicht wahrhaben wollen.

37 Vgl. Bernstein, Antisemitismus an Schulen, 49ff.; Bernstein et al., »Mach mal keine Judenaktion«.

38 Vgl. Bernstein et al., »Mach mal keine Judenaktion«, 42ff.

discher Omnipotenz und globalen jüdischen Herrschaftsansprüchen phantazieren und Vernichtungswünsche artikulieren.

Im Zentrum der Erfahrungen jüdischer Schüler*innen steht gegenwärtig, so Bernstein, der *israelbezogene Antisemitismus* (s.o.), der die tradierten antisemitischen Feindbilder auf den Staat Israel überträgt und Juden insgesamt zu Repräsentanten Israels erklärt.³⁹ Diese aktuelle Form des Antisemitismus ist in schulischen Kontexten anschlussfähig, weil sie von Lehrkräften oft im Unterricht als politische Kritik an Israel legitimiert wird, wobei Unterscheidungskriterien zwischen legitimer Israelkritik und israelbezogenem Antisemitismus nicht reflektiert werden (s. o. der ›3-D-Test‹).

Der Umgang der Lehrkräfte mit Antisemitismus an Schulen steht in einer gewissen Spannung zu den Erfahrungen jüdischer Schüler*innen.⁴⁰ Sie neigen nämlich dazu, judenfeindliche Artikulationen zu bagatellisieren, zu relativieren und den vorfindlichen Antisemitismus zu dethematisieren. Dies zeigt sich z. B. darin, dass manche Lehrkräfte Beleidigungen wie das Schimpfwort »Du Jude« gar nicht als antisemitische Übergriffe wahrnehmen, sondern als Ausdruck eines ganz ›normalen‹ Konfliktverhaltens unter Jugendlichen, bei dem sie nicht meinen, pädagogisch intervenieren zu müssen. Beschwerden von betroffenen Schüler*innen werden dann als ›Überreaktion‹ abgetan. Es kommt auch vor, dass antisemitische Vorfälle von Lehrkräften auf die oben angesprochene allgemeine Dimension von Antisemitismus reduziert und so mit Rassismus identifiziert werden. In diesem Ignorieren spezifisch antisemitischer Phänomene kann sich – sozialpsychologisch betrachtet – der Wunsch nach entlastender Abwehr von Schuld angesichts der Shoah ausdrücken, womit Lehrkräfte oft unbeabsichtigt einen *sekundären Antisemitismus* (s.o.) in der Schule reproduzieren. Schuldabwehr spielt auch eine Rolle, wenn Lehrkräfte und Schulleitungen die Existenz von Antisemitismus in der eigenen Schule bestreiten und ihn stattdessen externalisieren: als ›von außen‹ kommend oder ihn einer bestimmten Gruppe, z. B. den muslimischen Jugendlichen, exklusiv zuschreibend.

5 Antisemitismuskritische Bildungsarbeit: Prävention und Intervention

Antisemitismuskritische Bildungsarbeit verfolgt zwei Absichten: Im Sinne der Prävention unterbreitet sie ihren Adressat*innen lernanregende Bildungsangebote, die diese befähigen, Genese, Struktur und Funktion antisemitischer Konstruktionen zu durchschauen und die sie gleichzeitig davor bewahren, selbst

39 Ebd.

40 Vgl. Bernstein/Diddens, Umgang mit Antisemitismus in der Schule, 44ff.

antisemitische Deutungsmuster und Verhaltensweisen zu übernehmen, auszubilden und zu internalisieren. Angesichts konkreter antisemitischer Vorfälle oder Verletzungen in pädagogischen Räumen arbeitet sie Interventionsmöglichkeiten aus, um die Betroffenen zu schützen und die weitere Verbreitung antisemitischer Aktivitäten zu unterbinden.

Dabei bewegt sich die präventive Arbeit im Spannungsfeld zwischen Vergangenheits- und Gegenwartsbezug.⁴¹ Gegenwärtige Antisemitismen sind wirkmächtig, weil sie Anschluss an den Nationalsozialismus und die Shoah finden. Sie aktualisieren rassistische Ideologiefragmente, glorifizieren faschistische Symbolik, knüpfen an nazistische Verschwörungsnarrative und Stereotype an und schreiben – als sekundärer Antisemitismus – den jüdischen Opfern der Shoah selbst die Schuld zu. Präventive Bildungsarbeit wird sich darum mit den historischen Entwicklungen beschäftigen, die zur Ausgrenzung, Verfolgung und schließlich zur Vernichtung der europäischen Juden geführt haben. Sie verfolgt dabei in kognitiver Hinsicht das Ziel, Wissen über das nationalsozialistische Herrschaftsinstrumentarium zu vermitteln, das Auschwitz möglich gemacht hat; gleichzeitig will sie durch Erinnerungsarbeit und Spurensuche dazu anregen, sich in die Opfer und ihre Biografien hineinzusetzen und Empathie mit ihnen zu entwickeln. Obwohl historische Rekonstruktionsarbeit nicht automatisch gegen Antisemitismus immunisiert, ist sie aber doch ein »wichtiger Baustein der Bildungsaktivitäten gegen Antisemitismus.«⁴²

Auf der anderen Seite muss allerdings auch gesehen werden, dass sich die Erscheinungsformen des Antisemitismus in den Jahren seit dem Holocaust gewandelt haben, was sich etwa im Auftreten eines israelbezogenen Antisemitismus zeigt. Die digitalen Medien schaffen neue Artikulationsräume für jüdenfeindliche Agitation. Zudem ist in der postmigrantischen Gesellschaft der Gegenwart auch die Trägerschaft des Antisemitismus heterogener geworden. Eine Fokussierung auf die NS-Vergangenheit, verbunden mit einer moralisierenden Sicht auf die Opfer, kann bei den Adressat*innen der Bildungsarbeit auch Widerstände, Distanzierungswünsche oder Desinteresse hervorrufen, im extremen Fall sogar zur Reproduktion antisemitischer Deutungsmuster beitragen. Von daher muss antisemitismuskritische Bildungsarbeit unterschiedliche Aspekte in Balance bringen: den historischen Horizont der Shoah, die Analyse gegenwärtiger Formen des Antisemitismus sowie im Blick auf die Adressat*innen eine konsequente Subjektorientierung, die sowohl affektive Abwehrmechanismen als auch biografisch-kulturell unterschiedlich geprägte Zugänge zum Thema Antisemi-

41 Vgl. Krüger/Lengemann, Antisemitismus und »Volksgemeinschaft«, 199 ff.

42 Vgl. Eberhardt/Schweizer, Antisemitismus-Studien und ihre Folgen, 105.

tismus in den Blick nimmt und nicht zuletzt auch deren eigene Verstrickungen in die NS-Geschichte durch familial-intergenerationelle Narrative thematisiert.⁴³

Ein weiterer Aspekt präventiver antisemitismuskritischer Bildungsarbeit besteht darin, ein angemessenes und authentisches Bild von Jüdinnen und Juden in Geschichte und Gegenwart zu vermitteln. Es gibt eine Jahrtausende alte, reiche jüdische Geschichte in Europa vor dem Holocaust. Jüdinnen und Juden waren im Holocaust nicht nur Opfer, sie haben auch im Widerstand gekämpft oder als alliierte Soldaten den Nationalsozialismus besiegt, und: Sie haben die Shoah überlebt. Nach 1989 ist die jüdische Gemeinschaft in Deutschland stark gewachsen und in sich ausgesprochen vielfältig geworden. »Juden und Jüdinnen kommen von unterschiedlichen Orten, haben unterschiedliche sexuelle Präferenzen, religiöse oder politische Haltungen und vieles mehr.«⁴⁴

Diese Vielfalt gilt es in der antisemitismuskritischen Bildungsarbeit zu vermitteln und damit die fixierende Darstellung der Juden auf die Shoah, ihre Religion oder ihre als fremd markierte Kultur zu überwinden.

Während die präventive Bildungsarbeit auf längerfristig angelegte didaktische Planung aufbaut, muss eine Lehrkraft unmittelbar eingreifen, wenn es in pädagogischen Kommunikations- und Handlungsräumen zu antisemitisch konnotierten Verletzungen kommt. Eine typische Situation aus dem Alltag weiterführender Schulen⁴⁵: Ein Schüler erzählt im Unterricht einen üblen Holocaustwitz, einige Mitschüler*innen lachen verhalten, die meisten schweigen, einige wenige zeigen sich empört, andere verweisen rationalisierend auf das Recht der freien Meinungsäußerung und unterstützen damit den Witzerzähler. In dieser Situation muss die Lehrkraft pädagogisch intervenieren und deutlich machen, dass die Verhöhnung der Opfer der Shoah eine massive Verletzung der Würde und Integrität von Menschen darstellt, auch wenn in der Klasse keine Jüdinnen und Juden anwesend sind. Nicht nur die Erzählung des Witzes ist verletzend; auch das indifferente (oder vielleicht auch zustimmende) Schweigen der Mehrheit und die rationalisierende Abwehr des Antisemitismusvorwurfs wirken verletzend. Diese in pädagogischen Settings vorzufindenden Rollen verweisen im Übrigen auf das historische ›Gesellschaftsmodell‹ des NS, was das oben erwähnte spannungsreiche Ineinander von Geschichte und Gegenwart in der antisemitismuskritischen Bildungsarbeit plausibilisiert. Dieses Gesellschaftsmodell, das den Holo-

43 Diese intergenerationellen Narrative neigen dazu, die eigenen (Ur)Großeltern von Schuld reinzuwaschen. Nach der MEMO-Studie von 2019 gehen 28,7% der Befragten davon aus, dass ihre Vorfahren während der NS-Zeit »Helfer« waren, für knapp 36% gehörte die eigene Familie selbst zu den Opfern des NS-Regimes; vgl. Eberhardt/Schweizer, *Antisemitismusstudien und ihre Folgen*, 106.

44 Czollek, *Desintegriert Euch!*, 152.

45 Thomas Eppenstein berichtet von ähnlichen Szenen aus dem Hochschulkontext; vgl. Eppenstein, *Grenzen und Spannungsfelder antisemitismuskritischer Bildung*, 219ff.

caust überhaupt erst möglich machte, unterscheidet zwischen der kleinen Zahl von »Helfern«, den vielen »Zuschauern« und »Mitläufern« und den »Tätern« und ihren Gehilfen.⁴⁶ Wenn es in pädagogischen Räumen zu antisemitischen Verletzungen kommt, sollten sich Lehrkräfte dieses Rollengeflecht bewusst machen und entsprechend differenziert reagieren. »Die pädagogische Intervention sollte also darauf abzielen, kritische und solidarische Potenziale zu aktivieren und zu stärken und zugleich unklare und indifferente Haltungen und Gewissheiten zu irritieren.«⁴⁷

Anders sieht es aus, wenn jüdische Schüler*innen verbal oder physisch attackiert oder antisemitisch gemobbt werden. Dann steht der Schutz der Betroffenen im Zentrum der Intervention. In diesen Fällen sollte die Schule als Organisation ein für alle Beteiligten verbindliches Regelwerk gegen antisemitische und rassistische Übergriffe erstellen und jeden Verstoß dagegen konsequent sanktionieren, mit disziplinarischen und, wenn nötig, auch mit rechtlichen Mitteln.

Antisemitismuskritische Bildungsarbeit steht und fällt mit den beteiligten Pädagog*innen. Um sowohl im präventiven Bereich als auch bei notwendigen Interventionen handlungsfähig zu sein, müssen sie sich mit ihrer eigenen Position in der postnationalsozialistischen Gesellschaft, mit ihren biografischen und familialen Verwobenheiten in die NS-Zeit selbstkritisch auseinandersetzen und evtl. Fragmente antisemitischer Ressentiments bei sich selbst erkennen. Gerade Lehrkräfte sollten reflektieren, inwiefern sie, wie viele Angehörige der Mehrheitsgesellschaft, die fortbestehende Existenz antisemitischer Einstellungen und Erklärungsmuster ignorieren, abwehren und verdrängen – denn diese sind ein verstörendes und das eigene Selbstverständnis bedrohendes Phänomen angesichts des oft aufgeführten »Gedächtnistheaters«⁴⁸, in dem sich die Deutschen selbst als geläutert, gut und antisemitismussfrei inszenieren und sich eine neue, saubere kollektive Identität verleihen, weil sie die schlimme Vergangenheit (vermeintlich) erfolgreich bewältigt haben.

6 »Das geht auch mich an« – Eine Orientierungshilfe für strukturierte Bildungsarbeit vor dem Hintergrund der Shoah

Abschließend soll hier eine pädagogische Orientierungshilfe vorgestellt werden, in der die antisemitismuskritische Bildungsarbeit in einen weiteren inhaltlichen, didaktischen und curricularen Rahmen gestellt wird. Die Publikation »Das geht

46 Vgl. Heyl, *Erziehung nach und über Auschwitz*, 6ff.

47 Krieg, *Bildungsarbeit gegen Antisemitismus*, 232.

48 Vgl. Czollek, *Desintegriert Euch!*, 19ff., der damit einen Begriff des jüdischen Soziologen Y. Michal Bodemann aufgreift.

auch mich an«⁴⁹ richtet sich an angehende und praktizierende Lehrkräfte unterschiedlicher Fächer und aller Jahrgänge, von der Grundschule bis zur Sekundarstufe II. In der Einleitung der Orientierungshilfe wird das curricular-didaktische Modell vorgestellt, das darauf zielt, die vielfältigen Einzelaspekte des Themenkreises »Shoah, Nationalsozialismus, Antisemitismus, Widerstand« nicht isoliert voneinander zu behandeln, sondern in einer verbindenden und verschränkenden Zusammenschau. Gleichzeitig wird unter entwicklungspsychologischen und didaktischen Gesichtspunkten reflektiert, an welcher Stelle in der Schulbiografie der Themenaspekt platziert werden könnte und welche horizontalen und vertikalen Anknüpfungsmöglichkeiten es gibt. Der umfangreiche Materialteil mit zum großen Teil »unverbrauchten« Materialien illustriert das Modell und gibt praktische Anregungen für die Unterrichtsgestaltung.

Oft wird über das mangelnde Interesse von Schüler*innen und ihr Gefühl von »Übersättigung« geklagt, wenn es um Themen wie Nationalsozialismus, Holocaust, Antisemitismus oder NS-Widerstand im Unterricht geht. Das liegt weniger daran, dass diese Themen zu oft oder zu intensiv behandelt würden – ein Blick in die Unterrichtswirklichkeit und die Lehrpläne zeigt, dass diese Themen eher eine marginale Bedeutung haben –, sondern daran, dass die entsprechenden Themenaspekte ungesteuert, unkoordiniert und ohne verlässliche Absprachen zwischen Fächern und Jahrgangsstufen unterrichtet werden.⁵⁰ Die hier vorgestellte Orientierungshilfe entwickelt dagegen ein didaktisch reflektiertes und curricular koordiniertes Modell, das Wege beschreibt, wie mit Schüler*innen unterschiedlicher Schularten und Jahrgänge systematisch und in sequentiell aufbauenden Lernschritten über die genannten Themen im Unterricht gearbeitet werden kann. Dass die Lernaktivitäten »vor dem Hintergrund der Shoah« stattfinden sollen, bedeutet, dass die Shoah nicht isoliert behandelt wird, sondern eingebunden wird in eine jahrhundertelange Geschichte mit wechselnden Beziehungen, die mit ihren Kontinuitäten wie z. B. dem Antisemitismus, bis in die Gegenwart hineinreicht.

Lernen wird in dieser Orientierungshilfe nicht lediglich als Prozess der Wissensaneignung verstanden, sondern vielmehr als Geflecht von kognitiven, affektiven und handlungsorientierten Aspekten konzeptionalisiert. Darum werden dem »Lernen« die Aktivitäten des »Erinnerns« und »Gedenkens« zugeordnet. Die pädagogische Erinnerungsarbeit wendet sich gegen die gesellschaftlich wirksamen Mechanismen des Vergessens und Verdrängens und zielt damit auf die von Adorno aufgestellte Forderung an alle Pädagogik, dass Auschwitz sich nicht

49 Vgl. hierzu grundsätzlich Koch/Möller, Das geht auch mich an. Die Orientierungshilfe erscheint 2021 in der Form einer Printversion, in der die Einführung und ausgewählte Bausteine aus dem Materialteil veröffentlicht werden und einer etwa 1500seitigen digitalen Version mit allen Beiträgen und Bausteinen für die unmittelbare Verwendung im Unterricht.

50 Vgl. Borries, Lebendiges Geschichtslernen, 51 f.

wiederhole. In Anbetracht und Kenntnis der Shoah sollen Schüler*innen zur Wahrnehmung der Entstehung und Entwicklung von sozialen Ausgrenzungsprozessen, von rassistischer, antisemitischer, ethnischer und kultureller Diskriminierung sensibilisiert und zu widerständigem Engagement in ihrer Lebenswelt ermutigt werden. Das ›Gedenken‹ richtet sich als zweckfreier Prozess auf die namenlosen Opfer der Shoah und versucht angemessene Formen und Rituale eines würdevollen Erinnerns in schulischen und außerschulischen Räumen unter aktiver Beteiligung von Schüler*innen zu finden. Dieses zweckfreie Erinnern stößt an die institutionellen Grenzen von Schule, lässt sich aber in schulischen Kontexten zumindest anbahnen.

Der mehrschichtige Prozess des Lernens, Erinnerns und Gedenkens kann nicht in einem einzelnen Fach erfolgen und ist auch nicht in einer bestimmten Jahrgangsstufe abgeschlossen. Ein solches Lernen ist im Grunde nur möglich in fächerübergreifenden Arrangements, in denen hermeneutische, historisch-politische, ethisch-religiöse und kreative Aspekte zur Geltung kommen, und in einer jahrgangsübergreifenden Lernmodellierung, in der die einzelnen Lernschritte transparent und nachvollziehbar aufeinander aufbauen. Die Orientierungshilfe folgt der Logik einer kompetenzorientierten Didaktik, d. h. sie denkt vom Ende her und identifiziert von daher Lernschritte und Lerninhalte: Was muss ein junger Mensch nach neun, zehn oder 13 Jahren schulischer Bildung wissen, können und wollen, um kompetent und sozial verantwortlich an gesellschaftlichen Diskursen um Nationalsozialismus, Shoah, Antisemitismus zu partizipieren und sich entsprechend zu engagieren?

Konkret identifiziert die Orientierungshilfe fünf Dimensionen, die die inhaltliche Orientierung für die vernetzende und aufbauende Planung und Gestaltung von Unterricht beschreiben und diesen vor Verkürzung und Eindimensionalität bewahren. Diese Dimensionen sind:

1. Spurensuche: Die unterrichtliche Arbeit mit Biografien von Menschen aus der Zeit des Nationalsozialismus
2. Erinnerungskultur: Gedenkorte, Gedenktage, Gedenkanklässe im Kontext der Shoah
3. Nationalsozialismus: Entstehung, Geschichte, Herrschaftssystem, »soziologische Struktur«
4. Judentum: Geschichte, Kultur, Religion, Politik, innere Vielfalt, Israel
5. Konsequenzen: Antisemitismus, Antirassismus, Menschenrechtsarbeit, »Nie wieder Auschwitz!«

Diese fünf Dimensionen sind nicht als Themenbereiche zu verstehen, die im Unterricht nacheinander ›abgearbeitet‹ werden. Sie stellen in der Reihenfolge auch keine Wertigkeit dar. Sie bilden vielmehr inhaltlich die Komplexität und Mehrdimensionalität des Lernens, Erinnerns und Gedenkens ab. Ausgehend von

diesen Dimensionen werden in der Orientierungshilfe konkrete Inhalte, unterrichtliche Aktivitäten und Unterrichtsziele differenziert nach Schulstufen beschrieben. So soll im Ansatz deutlich werden, wie die für die schulische Bildungsarbeit im Kontext von Nationalsozialismus, Shoah und Antisemitismus relevanten Inhalte und Themen auf die verschiedenen Jahrgangsstufen verteilt werden können und somit ein transparenter, langfristig angelegter, aufbauender und sinnstiftender Lernprozess organisiert werden kann. Mit diesem hier nur kurz skizzierten Ansatz verbindet sich die Hoffnung, der gesellschaftlichen Gefahr eines sich ausbreitenden Antisemitismus doch etwas entgegensetzen zu können.

Literatur

- Adorno, Theodor W., *Minima Moralia*, Frankfurt a. M. 1984.
- Antisemitismus an Schulen. Handreichung für Schulleitungen und Lehrkräfte im Regierungsbezirk Münster. 2. Aufl., Münster 2020.
- Assmann, Aleida, *Das neue Unbehagen an der Erinnerungskultur: Eine Intervention*. 3. Aufl., München 2020.
- Bernstein, Julia, *Antisemitismus an Schulen in Deutschland. Befunde – Analysen – Handlungsoptionen*, Weinheim/Basel 2020.
- Bernstein, Julia/Diddens, Florian, *Umgang mit Antisemitismus in der Schule*, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte* (2020), 26–27, 42–47.
- Bernstein, Julia/Diddens, Florian/Theiss, Ricarda et al., »Mach mal keine Judenaktion«. Herausforderungen und Lösungsansätze in der professionellen Bildungs- und Sozialarbeit gegen Antisemitismus, Frankfurt a. M. 2018 [https://www.frankfurt-university.de/fileadmin/standard/Aktuelles/Pressemitteilungen/Mach_mal_keine_Judenaktion__Herausforderungen_und_Loesungsansaeetze_in_der_professionellen_Bildungs-_und_Sozialarbeit_gegen_Anti.pdf] (Abruf 18.06.2021).
- Bundesministerium des Innern, für Bau und Heimat (BMI) (Hg.), *Unabhängiger Expertenkreis Antisemitismus: Antisemitismus in Deutschland – aktuelle Entwicklungen*, Berlin 2017 [<https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/downloads/DE/publikationen/themen/heimat-integration/expertenkreis-antisemitismus/expertenbericht-antisemitismus-in-deutschland.pdf?blob=publicationFile&v=7>] (Abruf 18.06.2021).
- Borries, Bodo von, *Lebendiges Geschichtslernen. Bausteine zu Theorie und Pragmatik. Empirie und Normfrage*, Schwalbach/Taunus 2004.
- Brumlik, Micha, *Antisemitismus*. 100 Seiten, Bonn 2020.
- Czollek, Max, *Desintegriert Euch! 2. Aufl.*, München 2018.
- DGB-Bildungswerk Thüringen e. V., »Die Deutschen werden den Juden Auschwitz nie verzeihen« [<https://www.baustein.dgb-bwt.de/C2/DieDeutschen.html>] (Abruf 18.06.2021).
- DW, *Bundestag verurteilt Boykott-Kampagne gegen Israel*, 2019 [<https://www.dw.com/de/bundestag-verurteilt-boykott-kampagne-gegen-israel/a-48779523>] (Abruf 18.06.2021).

- Eberhardt, Andreas/Schweizer, Luisa Maria, Antisemitismus-Studien und ihre Folgen für die historisch-politische Bildungsarbeit, in: Kiesel, Doron/Eppenstein, Thomas (Hg.), »Du Jude«. Antisemitismus-Studien und ihre pädagogischen Konsequenzen. Herausgegeben im Auftrag des Zentralrats der Juden in Deutschland, Bonn 2020, 105–112.
- Eppenstein, Thomas, Grenzen und Spannungsfelder antisemitismuskritischer Bildung, in: Kiesel, Doron/Eppenstein, Thomas (Hg.), »Du Jude«. Antisemitismus-Studien und ihre pädagogischen Konsequenzen. Herausgegeben im Auftrag des Zentralrats der Juden in Deutschland, Bonn 2020, 209–225.
- Heyl, Matthias, Erziehung nach und über Auschwitz – dass der Unterricht sich in Soziologie verwandle..., 2001 [[http://www.fasena.de/download/hey1/Heyl20\(2001\).pdf](http://www.fasena.de/download/hey1/Heyl20(2001).pdf)] (Abruf 18.06.2021).
- International Holocaust Remembrance Alliance, Arbeitsdefinition von Antisemitismus, 2016. [<https://www.holocaustremembrance.com/de/node/196?focus=anti-semitismandholocaustdenial>] (Abruf 18.06.2021).
- Kern, Salomon, »Die Erforschung des Antisemitismus in all seinen chamäleonhaften, gefährlichen Erscheinungsformen bleibt unverzichtbar«, in: Kiesel, Doron/Eppenstein, Thomas (Hg.), »Du Jude«. Antisemitismus-Studien und ihre pädagogischen Konsequenzen. Herausgegeben im Auftrag des Zentralrats der Juden in Deutschland, Bonn 2020, 15–16.
- Kiesel, Doron/Eppenstein, Thomas (Hg.), »Du Jude«. Antisemitismus-Studien und ihre pädagogischen Konsequenzen. Herausgegeben im Auftrag des Zentralrats der Juden in Deutschland, Bonn 2020.
- Killguss, Hans-Georg/Werner, Sebastian (Hg.), Bildungsarbeit gegen Antisemitismus. Grundlagen, Methoden & Übungen, Frankfurt a. M. 2020.
- Koch, Gerda E. H./Möller, Rainer (Hg.), Das geht auch mich an. Ein fächer- und jahrgangübergreifendes Curriculum der Holocaust Education mit Unterrichtsmaterialien für Grundschule, Sek I und Sek II. Recklinghausen 2021 [https://recklinghausen.deutscher-koordinierungsrat.de/sites/default/files/downloads/Recklinghausen/Das_geht_mich_an_A5_beidseitig.pdf] (Abruf: 30.08.2021).
- Krieg, Deborah, Bildungsarbeit gegen Antisemitismus – Perspektiven für die Praxis, in: Kiesel, Doron/Eppenstein, Thomas (Hg.), »Du Jude«. Antisemitismus-Studien und ihre pädagogischen Konsequenzen. Herausgegeben im Auftrag des Zentralrats der Juden in Deutschland, Bonn 2020, 226–233.
- Krüger, Thomas/Lengemann, Simon, Antisemitismus und »Volksgemeinschaft«. Notwendige Impulse für historisch-politische Bildung in identitären Zeiten, in: Kiesel, Doron/Eppenstein, Thomas (Hg.), »Du Jude«. Antisemitismus-Studien und ihre pädagogischen Konsequenzen. Herausgegeben im Auftrag des Zentralrats der Juden in Deutschland, Bonn 2020, 199–208.
- Mendel, Maron, Herausforderungen antisemitismuskritischer Bildungsarbeit, in: Aus Politik und Zeitgeschichte (2020) 26–27, 36–41.
- Mokrosch, Reinhold/Naurath, Elisabeth/Wenger, Michele (Hg.), Antisemitismusprävention in der Grundschule – durch religiöse Bildung, Osnabrück 2020.
- Perko, Gudrun (Hg.), Antisemitismus in der Schule. Handlungsmöglichkeiten der Schulsozialarbeit, Weinheim/Basel 2020.
- Schüler-Springorum, Stefanie, Antisemitismus-Studien – ein Überblick, in: Kiesel, Doron/Eppenstein, Thomas (Hg.), »Du Jude«. Antisemitismus-Studien und ihre pädagogi-

- schen Konsequenzen. Herausgegeben im Auftrag des Zentralrats der Juden in Deutschland, Bonn 2020, 91–104.
- Schulte von Drach, Markus C., Über die »Protokolle der Weisen von Zion«, 2018 [<https://www.bpb.de/lernen/projekte/270425/ueber-die-protokolle-der-weisen-von-zion>] (Abruf 18.06.2021).
- Schwarz-Friesel, Monika, Judenhass im Internet. Antisemitismus als kulturelle Konstante und kollektives Gefühl, Bonn 2020.
- Stellungnahme zur Kampagne »Boycott, Desinvestitionen und Sanktionen« (BDS), 2019 [<https://www.deutscher-koordinierungsrat.de/dkr-home-Stellungnahme-BDS-2019>] (Abruf 18.06.2021).
- StopAntisemitismus, Homepage [<https://www.stopantisemitismus.de>] (Abruf 18.06.2021).

II. Stereotype und Vorurteile im Kontext der Religionslehrer*innenbildung

Stereotype und Othering in religiösen Bildungsprozessen. Herausforderungen für die Religionslehrer*innenbildung

Stereotype gründen in kognitiven Strukturen, die Wissen, Überzeugungen und Erwartungen in Bezug auf eine Gruppe von Menschen prägen. Stereotype Zuschreibungen erfüllen so die kognitive und soziale Funktion, komplexe zwischenmenschliche und gesellschaftliche Interaktionen in komplexitätsreduzierender Weise zu ordnen. Für das gesellschaftliche Zusammenleben bedeuten stereotype Zuordnungen jedoch elementare Herausforderungen – u. a., weil sich derartige gruppenbezogene Kategorisierungen als ausgesprochen stabil erweisen und in der Folge das Denken sowie Handeln einer Person stark prägen.¹ In Bezug auf die Professionalisierung von Lehrer*innen sind Stereotype ebenso bedenkenswert, für vorliegenden Beitrag insbesondere mit Blick auf (inter-)religiöse Bildungsprozesse. Auch im Religionsunterricht, der Glaubens- und Lebensweltfragen thematisiert, ist davon auszugehen, dass stereotypisierende Einstellungen der Lehrer*innen ins unterrichtliche Geschehen einwirken.²

An vielen Stellen sind religionsbezogene Stereotypisierungen zugleich mit gesellschaftlichen Praxen des Otherings verbunden, das neben dem Aspekt der Komplexitätsreduktion auch eine identitätsstabilisierende Funktion erfüllt. Mit Othering werden Strategien des Fremdmachens bzw. der Veränderung bezeichnet, die eine »eigene« (Gruppen-)Identität einer »fremden« gegenüberstellen.³ Othering versucht »Fremdes« *fremder* zu machen, um das »Eigene« *eigener* zu machen.⁴ Im Religionsunterricht kann es daher passieren, dass Lehrkräfte in Bezug auf bestimmte religiöse Gruppen verzerrende Deutungen artikulieren, die dem Selbstbild der einer solchen »Gruppe« zugeordneten Menschen nicht entsprechen. Stereotype Darstellungen können als Begründung

1 Vgl. Jonas et al., Sozialpsychologie, 111; Pickel, Stereotype und Vorurteile als Herausforderungen (in vorliegendem Band); Unser, Über Möglichkeiten und Grenzen (in vorliegendem Band).

2 Vgl. Riegel/Leven, The structure of teacher knowledge, 111.

3 Vgl. Spivak, The Rani of Sirmur, 252–257; Reuter, Ordnungen des Anderen, 142–149; Thomas-Olalde/Velho, Othering and its effects – Exploring the concept.

4 Vgl. Freuding, Fremdheitserfahrungen und Othering.

genutzt werden, dass Menschen dieser »fremden Gruppe« als nicht zugehörig zur »eigenen« Gruppenidentität angesehen werden. Auf diese Weise können gesellschaftliche Ausgrenzungsstrukturen reproduziert werden.

Diese Gemengelage markiert Herausforderungen für die Religionslehrer*innenbildung, die im Folgenden zunächst schlaglichtartig illustriert (1) werden. Auf der Basis von Diagnosen zu Othering in interreligiöser Bildung (2) werden sodann Ansatzpunkte einer auf Othering aufmerksam machenden Religionslehrer*innenbildung benannt (3) und abschließend anhand eines universitären Seminarsettings verdeutlicht (4).

1 **Stereotype und Otheringpraxen in Bildungsprozessen – Schlaglichter**

Ein gelbes Püppchen mit dreieckigem Hut und Kimono für China, eine dunkelbraune Figur mit Baströckchen für den afrikanischen Kontinent, für Österreich eine Figur im Dirndl, ... – Bettina Brandstetter schildert beispielhaft, wie Kindern in Kindertagesstätten das Thema »Verschiedene Menschen aus verschiedenen Kulturen« nähergebracht wird. Den von ihr untersuchten pädagogischen Ansätzen liegt häufig ein homogenisierender Kulturbegriff zugrunde, der ethnisch und national bzw. wie immer wieder auch rassistisch konnotiert ist. Im Kontext eines solchen Kulturbegriffs wird nicht selten eine deutschsprachige, weiße, christliche Mehrheitskultur konstruiert, die für den Ort der pädagogischen Einrichtung und auch gesamtgesellschaftlich die »Norm« darstellt. Darin spiegeln sich auch Stereotype pädagogischer Fachkräfte, die wiederum konkrete Auswirkungen auf die Kinder haben, die nicht dieser konstruierten Mehrheitskultur, sondern einer »fremden« Minderheitskultur zugerechnet werden. Die betroffenen Heranwachsenden erfahren so schon früh, dass sie gesellschaftlich als »anders« bzw. »fremd« angesehen werden.⁵ Ähnliche Mechanismen beleuchtet auch Barbara Asbrand mit Blick auf die Grundschule, wo muslimische Kinder in einer mehrheitlich aus christlichen Kindern zusammengesetzten Klasse von der Lehrkraft eine Sonderrolle zugeschrieben bekommen, indem sie etwa aufgefordert werden, der Klasse »ihre« Religion zu erklären.⁶ Dass Othering-Haltungen in Lerngruppen auch ins offen Feindselige kippen können, illustriert Manfred Riegger mit Blick auf eine Mittelschul-Unterrichtsstunde zum Thema

5 Brandstetter, Kulturen, Religionen und Identitäten aushandeln, 89–102; vgl. auch Lingen/Mecheril, Religion als soziale Deutungspraxis, 22f.

6 Asbrand, Zusammen leben und lernen im Religionsunterricht, 181–191.

Islam. Die Lehrkraft zeigte sich mit der offen zum Ausdruck gebrachten Ablehnung der Jugendlichen überfordert.⁷

Eva Stögbauer verweist auf religionsbezogene Stereotypen, die gesellschaftlich existieren und zu denen sich schulischer Religionsunterricht verhalten muss: z. B. das Christentum als strenger und doppelmoralischer Sittenwächter, der Buddhismus als gleichmütig und friedfertig, der Islam als fanatisch und gewalttätig, ... Aber auch der Religionsunterricht selbst bestimmt »in einem gewissen Maße, mit welchen Impressionen und Bildern einer Religion Schüler/innen nach Hause gehen. Dementsprechend sind inhaltliche Aufbereitung ebenso wie Medien und Materialien zu ›fremden‹ Religionen kritisch zu betrachten und auf die von ihnen ausgehenden Bilder und Stereotype hin zu befragen.«⁸

In Bezug auf Mechanismen in Medien und Materialien des Religionsunterrichts untersucht Joachim Willems das Lehrwerk »Kursbuch Religion elementar« und veranschaulicht: »Das Kapitel zum Islam beginnt mit der Überschrift ›Muslime bei uns‹ [...]. Damit wird schon zum Einstieg suggeriert, dass Muslime nicht zu ›uns‹ gehören würden und Teil einer ›Wir-Gruppe‹ seien, sondern als ›Andere‹ ›bei uns leben. Unter dieser Überschrift folgen vier (vermutlich fiktive) Leserbriefe, von denen sich je zwei für bzw. gegen den Bau einer Moschee ›in unserer Stadt‹ (so im ersten ›Leserbrief‹) aussprechen. Dazu sollen die Schülerinnen und Schüler dann ihre Meinung formulieren, Argumente sammeln und eine Diskussion führen.«⁹

Die präsentierten Schlaglichter bedürfen einer Differenzierung: Zu unterscheiden ist zwischen offen feindseligen Ausgrenzungen »fremder Religionen« und subtilen Stereotypisierungen sowie damit verknüpften Ausgrenzungspraxen, die von der verursachenden Person z. T. weder intendiert noch bemerkt werden. In den Blick zu nehmen sind nicht zuletzt institutionelle und systemische Faktoren, die solche Ausgrenzungspraxen befördern und so dem Vorhaben einer Einzelperson, Ausgrenzung zu verhindern, entgegenstehen.

Insgesamt zeigen die Schlaglichter: Dass es in (inter-)religiöser Bildung zu stereotypen und ausgrenzenden Darstellungen von Religionen kommen kann, ist keine neue Erkenntnis. Dass derartige Mechanismen bisweilen mit sehr negativen Folgen verbunden sein können, ist ebenfalls »sattsam bekannt«¹⁰. Viele unterrichtspraktische Zugänge wählen gerade die oft konflikthafte Natur religiöser Begegnungen als ihren Ausgangspunkt und wollen zugleich langfristig zu einem friedlicheren Zusammenleben der Religionen und Weltanschauungen in einer

7 Riegger, Vielfalt und Verschiedenheiten, 39.

8 Stögbauer, Mit fremden Religionen im Klassenzimmer, 243.

9 Willems, »Religionistischer« Rassismus und Religionsunterricht, 485 f.; vgl. auch Freuding/Graeff, Wo Strukturen existieren.

10 Streib, Wie finden interreligiöse Lernprozesse, 231.

pluralen Gesellschaft beitragen.¹¹ Die herausfordernde Frage ist daher, warum es in (inter-)religiösen Bildungsprozessen weiterhin zu ausgrenzenden stereotypen Darstellungen von Religionen kommt, obwohl diese Darstellungen religionspädagogischerseits schon oft problematisiert worden sind. Das im Folgenden thematisierte Phänomen des Othering markiert eine Spur, dieser Herausforderung in Bezug auf die Religionslehrkräfte und deren unterrichtliches Agieren nachzugehen.

2 Otheringstrukturen in (inter-)religiöser Bildung – Diagnosen

Die Gründe für Otheringstrukturen in (inter-)religiöser Bildung sind komplex und vielseitig. Im Folgenden sollen – weil sie für die Religionslehrer*innenbildung einen zentralen, stärker als bisher ernst zu nehmenden Referenzkontext markieren – vor allem diskursive Strukturen in den Blick genommen werden, die in subtiler Form zu Othering in interreligiöser Bildung beitragen.

2.1 Unbemerkte Differenzkonstruktionen

Nicht selten konstruieren oder reproduzieren Religionslehrkräfte unbemerkte stereotype Differenzen, obwohl sie in Orientierung an prägenden religionspädagogischen Ansätzen interreligiöses Lernen ihren Schüler*innen positive Lerngelegenheiten im Interesse an Begegnung oder Verstehenwollen offerieren wollen.

Die These, Begegnung sei der »Königsweg« interreligiöser Bildung, wurde in der Religionspädagogik vielfach kritisch diskutiert.¹² Nicht immer lässt sich eine persönliche Begegnung von »Angehörigen« verschiedener Religionen in der Schule realisieren. Kommt sie zustande, befinden sich »Angehörige« nichtchristlicher Religionen häufig in der Unterzahl und sehen sich durch ihre Minderheitenposition vielfach in Lage gedrängt, »repräsentativ« für »ihre« Religion sprechen zu müssen (vgl. oben). Religionspädagogischerseits noch wenig reflektiert ist allerdings das Differenzdenken, das mit dem Begegnungsbegriff häufig einhergeht. Dies betrifft nicht nur die persönliche, sondern auch die

11 Vgl. beispielsweise Langenhorst, *Religionspädagogik und Komparative Theologie*, 89; Sajak, *Interreligiöses Lernen*, 9f; Kraml et al., *Konflikte und Konfliktpotentiale in interreligiösen Bildungsprozessen*.

12 Vgl. Langenhorst, *Religionspädagogik und Komparative Theologie*, 99ff.; Schweitzer, *Interreligiöse Bildung*, 146. Prägend in die religionspädagogische Diskussion hat die Idee der Begegnung als »Königsweg« Stephan Leimgruber eingebracht; vgl. Leimgruber, *Interreligiöses Lernen*, 101f.

mediale »Begegnung«. In Lehrwerken für den katholischen Religionsunterricht etwa wird unter dem Motto »Begegnung mit Muslimen in unserer Gesellschaft« ein impliziter Gegensatz zwischen »Muslimen« und dem »Uns« der Gesellschaft aufgemacht.¹³ Auch in Lernplanvorgaben zum Lernbereich Religionen findet sich nicht selten das Wort »begegnen«.¹⁴ Das damit verknüpfte stereotype Bildungsnarrativ suggeriert, dass die Begegnung zwischen Angehörigen verschiedener Religionen erst pädagogisch zu initiieren ist, wohingegen die Realität zeigt, dass sich Menschen und nicht zuletzt Schüler*innen unterschiedlicher Religionszugehörigkeit in ihrem Alltag vielfach begegnen, ohne dass dies pädagogisch angestoßen werden muss und vor allem ohne dass »religiöse Differenz« der Begegnung entgegenstünde oder im Rahmen einer Begegnung erst abgebaut werden müsste.

Dass auch mit dem positiv gemeinten »Verstehenwollen« fremdmachende Stereotype einhergehen können, zeigen religionspädagogische Ansätze, die im Kontext von Theo Sundermeiers »Den Fremden verstehen«¹⁵ stehen. Sundermeiers Ausführungen sind nach wie in der interreligiösen Theoriebildung sehr präsent.¹⁶ In dieser Theorietradition fußende religionspädagogische Vorschläge neigen meist unbewusst dazu, eine »andersreligiöse« Gruppe als erst zu erforschenden, »fremden« Lerngegenstand zu konstruieren. Nicht automatisch aber ist eine im Unterricht zu thematisierende Religion für die Lernenden so »fremd«, wie es entsprechende interreligiöse Ansätze suggerieren. Oft ist sie Schüler*innen zumindest nicht wesentlich unbekannter als die sog. »eigene« Religion. In diesen »Verstehen-wollen-des-Fremden«-Zugängen spiegeln sich überdies bisweilen gesellschaftsprägende Mechanismen, insofern das Bestreben, die Fremdheit von Religionen verstehen zu wollen, nicht in Bezug auf alle Religionen gleichermaßen artikuliert wird: Manche Religionen werden »fremder« gemacht als andere;¹⁷ Differenz kann nämlich auch erzeugt werden, indem beständig die

13 Vgl. Freudig/Graeff, Wo Strukturen existieren; Willems, »Religionistischer« Rassismus und Religionsunterricht.

14 Vgl. z. B.: Bildungsplan für evangelische Religionslehre an Grundschulen in Baden-Württemberg, Jahrgangsstufe 1/2, Standards zu »3.1.7 Religionen«, bei denen sich die Formulierung findet »Die Schülerinnen und Schüler können Menschen anderer Religionszugehörigkeit und deren Glaubenspraxis bzw. Menschen ohne Religionszugehörigkeit respektvoll begegnen« (<http://www.bildungsplaene-bw.de/Lde/LS/BP2016BW/ALLG/GS/REV/IK/1-2/07>; Abruf: 30.07.2021); Fachlehrplan für katholische Religionslehre an Gymnasien in Bayern, Jahrgangsstufe 7, Lernbereich 5 »Muslimen begegnen – Glaube, Geschichte und Kulturen des Islam« (<https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/gymnasium/7/katholische-religionslehre>; Abruf: 30.07.2021).

15 Sundermeier, Den Fremden verstehen.

16 Vgl. Freudig, Fremdheitserfahrungen und Othering.

17 Vgl. u. a. Daniel, Welche Religion gilt als modern?

Notwendigkeit betont wird, die »Fremdheit« einer Person, Kultur oder Religion erklären zu müssen.¹⁸

2.2 Vorstrukturierung interreligiöser und interweltanschaulicher Bildungsprozesse durch den Weltreligionsbegriff

Auch über die Verwendung des scheinbar unverfänglichen Standardterminus »Weltreligionen« kommen im Religionsunterricht Othering-Mechanismen zum Tragen – eine Erkenntnis, die für Lehrkräfte erhellend sein kann; nicht zuletzt, weil seit Jahrzehnten der Weltreligionen-Begriff sowohl in der Lehrer*innenbildung und in religionsdidaktischen Verortungen, aber auch in der Gesellschaft verwendet wird. Mit diesem Begriff ist es einerseits zwar leicht möglich, geteiltes Wissen abzurufen, insofern im deutschsprachigen Kontext damit meist hinduistische Religionen, Buddhismus, Judentum, Christentum und Islam fokussiert werden. Zum anderen aber finden sich auch Schwierigkeiten, mit denen eine Rede von »Weltreligionen« oder gar von den »fünf großen Weltreligionen« konfrontiert ist. Denn der Weltreligionsbegriff entstammt ursprünglich kolonialen bzw. orientalistischen Diskursen¹⁹ und begrenzt das interreligiöse Augenmerk vor allem auf den Großraum »Eurasien«, insofern die damit meist klassifizierten »fünf großen Weltreligionen« dort ihren Ursprung haben. Viele weitere Religionen der Erde finden kaum Beachtung, zumeist diejenigen aus Gebieten, die heute als »globaler Süden« bezeichnet werden.²⁰ Der Weltreligionen-Begriff bestimmt darüber mit, welche Religionen und Weltanschauungen überhaupt als relevant für ein »Verstehenwollen« im schulischen Fächerkanon erscheinen. Mit Foucault gesprochen ist durch diesen Terminus der interreligiöse »Wissens«-Erwerb bereits in einer dispositiven Weise vorstrukturiert, indem mit ihm gewissermaßen das »wissenschaftlich Nicht-Qualifizierbare vom Qualifizierbaren« unterschieden wird.²¹ Dies betrifft nicht nur den Religionsunterricht: Ein Blick in Lehrwerke und Bildungs- bzw. Lehrpläne deutschsprachiger (Bundes-)Länder zeigt etwa, dass der Weltreligionsbegriff auch im Fach Ethik eine Rolle spielt. Und auch in elementarpädagogischen Ansätzen wird bereits kleinen Kindern »ein Basiswissen über die Weltreligionen«²² beigebracht, mit dem sie auf die Welt zu blicken lernen. Eine derartige Unterteilung der Welt der Religionen und Weltanschauungen in mehrere »Weltreligionen-Komplexe« kann Überzeugungen über bestimmte Glaubensgemeinschaften reproduzieren; auch üb-

18 Vgl. Mecheril/Thomas-Olalde, *Die Religion der Anderen*, 50.

19 Vgl. Masuzawa, *The invention of world religions*.

20 Vgl. Henningsen, *Repräsentationen des Globalen Südens im evangelischen Religionsbuch*.

21 Vgl. Foucault, *Schriften III*, 395f.

22 Hugoth, *Fremde Religionen*, 7.

rigens in Bezug auf die Religionen, die nicht den Weltreligionen zugerechnet und damit potenziell marginalisiert werden. Indem das Weltreligionen-Dispositiv die Richtung des »Verstehenwollens« lenkt, trägt es zudem mit dazu bei, dass nicht-konfessionell identifizierte Menschen oder neue Spiritualitätsformen nicht die Aufmerksamkeit erhalten, die ihnen in einem plural perspektivierten religiösen Lernen zukommen könnte.²³

2.3 Fremd machende Theoriebildung

Viele Lehrkräfte operieren in religiösen Lern- und Bildungsprozessen mit einem Gegensatz von »eigener Religion« und »fremden Religionen«. Im evangelischen oder katholischen Religionsunterricht wird dabei mit dem Begriff der »eigenen Religion« das (konfessionell spezifizierte) Christentum gemeint, der Begriff »fremde Religionen« wird demgegenüber häufig als ein Synonym für nicht-christliche Religionen gebraucht. Eine solche Gegenüberstellung ist gleichwohl mit der Herausforderung konfrontiert, dass das Christentum empirisch betrachtet für viele Lernende ebenfalls eine »Fremdreligion« darstellt.²⁴ Dafür, dass der Gegensatz von »eigener« christlicher Religion und »fremden« nichtchristlichen Religionen in vielen religionspädagogischen Darlegungen aufrechterhalten wird und Lehrkräfte durch Replizieren dieses Gegensatzes in Bezug auf bestimmte Religionen im Religionsunterricht Otheringprozesse initiieren, gibt es mehrere Gründe. Zu nennen sind beispielsweise:

- Die religionspädagogische Diskurslandschaft zu interreligiöser Bildung in Deutschland wurde lange Zeit mehrheitlich von christlichen Forscher*innen geprägt, sodass hier die (impliziten) Gleichsetzungen »christlich = eigen« und »nichtchristlich = fremd« kommunikativ »anschlussfähig« sind – auch wenn etwa jüdische oder muslimische Forscher*innen diese Gleichsetzung mit relativer Sicherheit so nicht teilen und sich in der jüngeren Forschung entsprechende Sensibilitäten einstellen.
- Auch historische Kontinuitätslinien grundieren das Fremdmachen nicht-christlicher Religionen im Religionsunterricht: Das, was heute mit den Termini »interreligiöse Bildung« oder »interreligiöses Lernen« bezeichnet wird, wurde in frühen religionspädagogischen Konzeptionen noch mit dem Begriff »Fremdreligionsunterricht« markiert. Unter »Fremdreligionen« wurden auch hier zuerst nichtchristliche Religionen verstanden.²⁵ Die Mitrezeption dieses

23 Vgl. Käbisch/Philipp, Religiöse Positionierung als Fähigkeit.

24 Vgl. u. a. Englert, Connection impossible, 29; Schweitzer, Interreligiöses Lernen und Differenz, 62.

25 Vgl. Lähnemann, Vom Unterricht über Fremdreligionen zum interreligiösen Lernen.

Vor-Verständnisses im religionsunterrichtlichem Handeln kann als weitere Ursache für religionsbezogenes Othinging identifiziert werden.

- Die konfessionelle Anlage des Religionsunterrichts gibt in vielen Ländern der Bundesrepublik Deutschland eine bestimmte Perspektive auf Religion vor. Die evangelische oder katholische Sichtweise auf Religion(en), die sich nicht zuletzt in Gestalt von Lehrplänen, Lehrwerken, aber auch im Rahmen der Lehrer*innenbildung manifestiert, stellt eine wesentliche Grundlage dafür dar, was im konfessionellen Religionsunterricht als »eigen« und was als »fremd« angesehen wird.
- Viele Forschungsbeiträge warnen davor, in interreligiösen Bildungsprozessen über subjektive Fremdheitserfahrungen einfach hinwegzugehen.²⁶ So wichtig letztgenannte Warnung ist, so zeigt sich gleichzeitig, dass in Bezug auf »Fremdheit« zwei Facetten unterschieden werden sollten: *individuell irritierende und situativ unerwartete Fremdheitserfahrungen*²⁷ und *durch gesellschaftliche Diskurse sowie institutionelle Ordnungen bedingte Fremdzuschreibungen*²⁸. Auch der Begriff »fremde Religion« kann so auf zweierlei Weise interpretiert werden: als Ausdruck einer individuell irritierenden Erfahrung und als gesellschaftlich sowie institutionell manifestierte Festschreibung von Nicht-Zugehörigkeit. Wird zwischen diesen beiden Ebenen nicht differenziert, erhält der Begriff »fremde Religion«, verwendet zunächst als implizites, institutionell begründetes Synonym für nichtchristliche Religionen, zugleich den Anklang des Unerklärlichen, des subjektiv Irritierenden. Solche Bedeutungsüberschneidungen sind in religionspädagogischen Beiträgen immer wieder feststellbar.

2.4 Untergründig tradierte Dispositive

Auch gesellschaftlich tradierte Dispositive der Ausgrenzung wirken sich in gewissem Grad auf das Lehrer*innenhandeln in (inter-)religiösen Bildungsarrangements aus und können Othinging forcieren. Neben bisweilen offen artikulierten rassistischen Äußerungen,²⁹ sind es insbesondere subtile, oft unbemerkte Stereotypisierungen und Ausgrenzungspraktiken, die bei der Thematisierung von Religionen in die Gestaltung von Lehr-Lernprozessen hineinwirken können. Zu

26 Vgl. z. B. Streib, Wie finden interreligiöse Lernprozesse bei Kindern und Jugendlichen statt; Meyer, Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht.

27 Vgl. Waldenfels, Phänomenologie des Eigenen und des Fremden.

28 Vgl. den Begriff der systemischen »Fremdreferenz« bei Luhmann, Die Wirtschaft der Gesellschaft, 15, vgl. zum Foucault'schen Fremdheitsverständnis bspw. Reuter, Ordnungen des Anderen, 199–209.

29 Vgl. u. a. Pickel, Stereotype und Vorurteile als Herausforderungen (im vorliegenden Band); Bernstein, Antisemitismus an Schulen.

nennen sind hier beispielsweise die häufig unbewusste Gleichsetzung von »Fremdenfeindlichkeit« und »Rassismus«,³⁰ eine unbemerkte Übernahme eines kolonialen oder rassistischen Wortschatzes,³¹ die Wahrnehmung von Islam und »aufgeklärtem, christlichem Europa« als Gegensatz³² oder die Reduktion des Judentums auf eine Religion der »Verfolgung«, des »Holocausts« sowie die damit einhergehende Nichtberücksichtigung jüdischen Lebens in der BRD nach 1945/90. Religionslehrkräfte als Teil der Gesellschaft haben nicht immer Kenntnis dieser oft sprachlich entfalteten Otheringstrukturen und tragen folglich unbewusst zu deren Reproduktion bei.

3 Othering als Herausforderung für Religionslehrer*innenbildung – Ansatzpunkte

Angesichts der bislang präsentierten Schlaglichter und Diagnosen gilt es zu fragen, wie Religionslehrkräfte für Otheringkontexte sensibilisiert werden können, die mit religionsbezogenen Stereotypisierungen einhergehen. Dabei ist darauf zu achten, dass Lehrer*innen bezüglich der Thematisierung von Religionen nicht verunsichert zurückbleiben, sondern professionalisiert werden, interreligiöse Lehr-Lernprozesse so anzulegen, dass religionsbezogene »Fremdheit« im Lerngeschehen als Erfahrung reflexiv thematisiert werden kann, aber nicht als stereotype oder gesellschaftlich ausgrenzende Zuschreibung überdauert. Ansatzpunkte lassen sich unter anderem hinsichtlich fachwissenschaftlicher sowie religionsdidaktischer Kompetenzen und in Bezug auf die Überzeugungen von (angehenden) Religionslehrer*innen identifizieren. Der Fokus liegt dabei auf der Metareflexivität bzgl. potenzieller eigener erlernter Stereotype, die Wissen, Überzeugungen und Erwartungen in Bezug auf Religionen prägen und sich auf die Gestaltung von Lehr-Lernprozessen auswirken.

Das von Jürgen Baumert und Mareike Kunter im Rahmen der COACTIV-Studien entwickelte Modell professioneller Handlungskompetenz von Lehrkräften systematisiert vier zentrale Kontexte, die in der Lehrer*innenbildung elementar sind: Professionswissen, Überzeugungen/Werthaltungen/Ziele, motivationale Orientierungen, Selbstregulation.³³ Diese vier Kontexte werden in der ersten Phase der Lehrkräftebildung schwerpunktmäßig von unterschiedlichen

30 Vgl. z. B. <https://www.zeit.de/die-antwort/2019-03/rassismus-herkunft-identitaet-kommunikation> (Abruf: 30.07.2021).

31 Vgl. z. B. AntiDiskriminierungsbüro (ADB) Köln/Öffentlichkeit gegen Gewalt e.V., Sprache schafft Wirklichkeit.

32 Vgl. z.B. Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung, Keine Chance auf Zugehörigkeit.

33 Vgl. Baumert/Kunter, Stichwort: Professionelle Kompetenz.

erziehungswissenschaftlichen, fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Disziplinen bearbeitet. In den vorliegenden Darlegungen gilt das Augenmerk der Religionslehrer*innenbildung³⁴. Daher werden im Folgenden primär die fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Facetten des Professionswissens sowie die religionsbezogenen Überzeugungen fokussiert: Sie haben unmittelbaren Einfluss darauf, inwiefern Othering im Religionsunterricht zur Geltung gebracht oder vermieden wird. Die nachfolgend präsentierten Ansatzpunkte wollen deshalb Orientierungen bieten, wie angehende Religionslehrer*innen für Otheringmechanismen und deren Vermeidung in religionsunterrichtlichen Settings sensibilisiert werden können.

3.1 Aufbau von Professionswissen

In Bezug auf das *Professionswissen*, welches u. a. Fachwissen und fachdidaktisches Wissen sowie damit verbundene Kompetenzen umfasst, gilt es zum einen, in den verschiedenen Phasen der Religionslehrer*innenbildung *fachwissenschaftlich* fundiert auf das Phänomen Othering an sich zu verweisen, z. B. in Bezug auf postkoloniale oder migrationspädagogische Theoriekontexte oder weitere Referenztheorien, die sich mit dem Entstehen von gesellschaftlicher »Differenz« befassen. Zum anderen gilt es spezifisch danach zu fragen, wo religionsbezogene Othering-Mechanismen zur Geltung kommen – sowohl in gesellschaftlicher, (inter-)religiöser, religionsunterrichtbezogener und auch persönlicher Hinsicht. Die unter Kapitel 2 präsentierten Diagnosen können helfen, in Lehrveranstaltungen und Fortbildungen Otheringgründe zu identifizieren, zu verstehen und (selbst-)reflexiv zu bearbeiten: Wo werden mit welchen (sprachlichen) Mitteln welche Differenzkonstruktionen vorgenommen (vgl. »uns«-»sie«-, »wir«-»die«-Formulierungen)? Werden religionsbezogene Fremdheitszuschreibungen konstruiert und falls ja, auf welche Weise und in welcher Hinsicht? Wo werden gesellschaftlich weitergetragene Wissen-Macht-Ordnungen aufgegriffen und unbemerkt reproduziert? Zur Bearbeitung dieser Fragestellungen kann auf verschiedene Publikationen zurückgegriffen werden, die entsprechende Beispiele, Hinweise und Hilfestellungen bieten.³⁵

Nötig ist aber auch, dass Lehrer*innenbildungsverantwortliche vorliegende fachwissenschaftliche wie auch fachdidaktische Publikationen, die Religionen thematisieren, querlesen, d. h., diese auf sich darin befindliche Otheringmechanismen oder Äußerungen hin untersuchen – idealerweise zusammen mit

34 Vgl. Lindner, Religionslehrer/in, 377f.

35 Erste Optionen bieten u. a. Bernstein et al., »Mach mal keine Judenaktion«; Freuding, Fremdheitserfahrungen und Othering; Willems, Judentum und Islam.

(angehenden) Religionslehrer*innen – und entsprechende Passagen diskutieren. Dies erfordert auch die kritische Auseinandersetzung mit bestimmten Lehren von Religionsgemeinschaften, die potentiell ausgrenzend wirken können. Wichtig ist ebenso, dass bei der religionspädagogischen Debatte um zukunftsfähige Formen des Religionsunterrichts Perspektiven auf gesellschaftliche Othering-Kontexte miteinbezogen werden.³⁶

Bezüglich des *religionsdidaktischen Professionswissens* wiederum markieren folgende, von Baumert/Kunter fokussierte Dimensionen wichtige Referenzpunkte, um in der Religionslehrer*innenbildung für othering-vermeidende Lehr-Lernsettings zu professionalisieren: Erklärungs- und Repräsentationswissen, Wissen über Schüler*innendenkweisen und -vorstellungen, Wissen über fachspezifische Aufgabenstellungen und deren Potenziale, Einsatzorte und Anforderungen.

Es gehört zur Professionalität von Religionslehrkräften, dass sie selbst vorsichtig und präzise mit dem Begriffsfeld »fremd/Fremdheit« umgehen und einen entsprechenden Umgang im Religionsunterricht in Bezug auf Religionen kultivieren: Denn es macht einen Unterschied, ob sich ein Subjekt selbst fremd fühlt oder Fremdheitserfahrungen gemacht hat oder, ob »fremd/Fremdheit« auf andere hin attribuiert wird. Diesen Unterschied gilt es sowohl zu thematisieren als auch im eigenen Klassifizieren und Sprechen zu berücksichtigen. In dieser Hinsicht geht es nicht darum, Fremdheitserfahrungen, die Schüler*innen in Bezug auf Religionen machen und artikulieren, zu verdrängen. Vielmehr geht es darum, den Lernenden im Umgang damit einen othering-sensiblen Blick und damit einhergehend einen othering-vermeidenden Spracherwerb zu ermöglichen und überdies Lernarrangements so zu gestalten, dass Stereotype und damit verbundenes religionsbezogenes Othering nicht von vorneherein durch Lehrer*innenerklärungen oder verwendete Materialien, Medien und Methoden³⁷ aktiviert wird. Potenzial bieten freilich auch othernde Repräsentationsformen – u. a. bisweilen Beispiele aus Schulbüchern: (Angehende) Lehrkräfte müssen derartige Repräsentationen nicht nur identifizieren können, sondern auch in der Lage sein, entsprechende Beispiele im Lerngeschehen dekonstruierend aufzugreifen, um »Ausgrenzungsmechanismen, Zuschreibungspraktiken und Dominanzverhältnisse zu thematisieren und zu reflektieren«³⁸. Bei Gesprächen über gesellschaftliche Differenz und »Fremdheit« sollten Religionslehrer*innen Formen von Othering, die mit antisemitischen oder (kultur-)rassistischen Haltungen bzw. weiteren Formen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit einhergehen, eine deutliche Absage erteilen, wenn sie solche Haltungen im Schul- oder

36 Vgl. z. B. Möller/Wedding, Mehr Communio- bzw. Ökumenesensibilität, 143–147.

37 Vgl. Unser, Social inequality and interreligious learning, 113–121.

38 Willems, Judentum und Islam, 159.

Unterrichtsalltag bei Schüler*innen, aber auch Kolleg*innen wahrnehmen. Falls nötig, sind sie im Bereich des Möglichen mit Sanktionen zu belegen.³⁹

3.2 Arbeit an epistemischen Überzeugungen

Ein zentrales Feld der Befähigung von Religionslehrkräften zur Identifikation und Vermeidung von Othering ist die reflexive Thematisierung von *epistemischen Überzeugungen*, die die (zukünftigen) Lehrer*innen in Bezug auf Religionen besitzen: Sie gründen auf einem individuellen Richtigkeitsglauben und bezeichnen Vorstellungen, die (zukünftige) Lehrer*innen über »die Struktur, Verlässlichkeit, Genese, Validierung und Rechtfertigung von Wissensbeständen«⁴⁰ entwickelt haben. Diese Überzeugungen tangieren unter anderem das (Vor-)Verständnis von Religionslehrkräften in Bezug auf (bestimmte) Religionen sowie die dem interreligiös ausgerichteten Unterrichten zugrundeliegenden Ziele. Beispielsweise hat Andrea Betz in einer quantitativ-empirischen Studie Einstellungen von Lehramtsstudierenden zu religiöser Differenz untersucht: Dabei kann sie unter anderem nachweisen, dass unter Proband*innen mit negativer Einstellung zu religiöser Differenz abwertende Bewertungen von Religionen »die Verbindung von Vorurteilen mit geschlossenen, rigiden Denkformen sowie mit der mangelnden Bereitschaft, sich auf Unbekanntes einzulassen, dokumentieren«⁴¹. Betz erhebt weiterhin in ihrer Studie, dass die »Aufwertung eigener Religion« starke Zusammenhänge »mit der wörtlichen Auffassung religiöser Schriften und Inhalte« aufweist (wogegen möglicherweise mit einer stärkeren religiös-theologischen Reflexion anzusetzen sei). Die »Abwertung anderer Religionen« dagegen besitzt nur geringe Zusammenhänge mit eigener Religiosität, auch wenn Stereotype ebenso auf religiösen Inhalten beruhen könnten. Betz regt daher an, im Rahmen einer Förderung von »Ambiguitätstoleranz« auch auf ausdrücklich nicht-religiöse Inhalte Bezug zu nehmen, einhergehend mit einer »Dialogorientierung«, die auf religiös-theologischen Inhalten aufbaut und sich ebenfalls positiv auf Einstellungen gegenüber gesellschaftlicher Vielfalt auswirken kann.⁴²

Insofern Überzeugungen und Einstellungen von Erwachsenen sich als sehr stabil erweisen und schwer zu bearbeiten sind, gilt es nach Optionen Ausschau zu halten, diese in der Religionslehrer*innenbildung zu thematisieren und (angehenden) Religionslehrkräften Möglichkeiten einer diesbezüglichen Selbstrefle-

39 Vgl. ähnlich Willems, Judentum und Islam, 159.

40 Baumert/Kunter, Stichwort: Professionelle Kompetenz, 498. Vgl. zudem Riegel/Leven, The structure.

41 Betz, Interreligiöse Bildung und Vorurteile, 243.

42 Betz, Interreligiöse Bildung und Vorurteile, 262 f. u. 256 ff.

xion zu offerieren. Neben der Aktivierung der eigenen Konzepte in Bezug auf bestimmte Religionen und deren Gläubige bieten sich weitere lehrerbildende Formate im Rahmen von universitären Lehrveranstaltungen, aber auch Lehrer*innenfortbildungen an: Unter anderem die Konfrontation mit oder das ehrliche Nachdenken über Stereotype, die auf die »eigene« Religion hin projiziert werden, können Wegweiser darstellen, den persönlichen epistemischen Überzeugungen in Bezug auf Religionen und Gläubige auf die Spur zu gelangen. Von großer Bedeutung ist hierbei auch das Aufdecken von emotionalen Bezugspunkten, die individuell mit dem Sprechen über »Religionen« verbunden sind. Denn das Sprechen über »eigene« und »fremde Religionen« ist vielfach keine rein rationale Angelegenheit, sondern diesbezügliche epistemische Überzeugungen sind an vielen Stellen emotional geprägt. In diesem Zusammenhang kann es ertragreich sein, sich zu vergegenwärtigen, wie auch die emotionale Färbung epistemischer Überzeugungen durch individuelle und gesellschaftliche Faktoren gleichzeitig beeinflusst wird. Vor diesem Hintergrund erscheinen subjektive (Fremdheits-)Erfahrungen nicht allein als »Dimension des persönlich Erlebten«, sondern »das scheinbar Persönliche und Subjektive« kann in seiner Beziehung zu gesellschaftlichen »Wissensformen und Machtprozessen« verstanden werden.⁴³

Nicht selten führt dies zur Erkenntnis, dass »eigene« Einstellungen zu Religionen weniger vertraut sind als angenommen und dass religionsbezogene Wissensbestände nur verkürzt oder eben mit Otheringmechanismen versehen vorliegen. Dies können oftmals motivierende Anlässe für Studierende und Lehrkräfte sein, sich inhaltlich intensiver mit den thematisierten Religionen und Weltanschauungen bzw. mit dem »eigenen Blick« auf diese Religionen und Weltanschauungen zu beschäftigen. Im günstigsten Fall weitet diese Beschäftigung sogar die Empathie und Sensibilität für Perspektiven anderer Individuen, die auch mit den betrachteten Religionen und Weltanschauungen in Beziehung stehen und mit ihnen ebenfalls individuelle Erfahrungen und sozial erlernte Überzeugungen verbinden. In der Folge stellt sich die Frage, ob nicht viel mehr religionslehrer*innenbildende Angebote vonnöten wären, die zum einen Angehörige verschiedener Religionen adressieren und zum anderen neben der Wissensebene auch immer wieder explizit eine Selbstreflexion in Bezug auf religionsbezogen-epistemische Überzeugungen einfordern.

43 Lemke, Eine Kritik der politischen Vernunft, 265.

4 Otheringsensibilisierende Religionslehrer*innenbildung – konkret

An einem exemplarischen Setting wird im Folgenden abschließend eine Option veranschaulicht, wie Studierende in einem Seminar an der Universität Bamberg zur Reflexion von Othering-Bildern angeleitet wurden.

Den Ausgangspunkt der Seminarsitzung markierte ein Foto eines Jungen in buddhistischem Ordensgewand, der in der Hand eine Pistole hält. Die erste Reaktion darauf war bemerkenswert: »Das passt nicht!«, sagte eine Studentin. Auf Nachfrage hin erklärte sie, dass Kinder und Waffen nicht zusammenpassten. Sie wollte dann noch etwas sagen, suchte nach Worten und ließ ihren Satz schließlich unbeendet. Daraufhin wurden dem Kurs zwei weitere Fotos gezeigt: eines von einem augenscheinlich muslimischen Paar in einem Garten, fröhlich lachend, sie mit Kopftuch, er mit Hut und Zahnsperre; ein weiteres von einem Muslim, der im neuseeländischen Christchurch vor einem Meer abgelegter Blumen am Ort des dort im Jahr 2019 verübten Anschlags betet. Jetzt meldete sich eine weitere Studentin zu Wort: »Ich glaube, Sie möchten zeigen, dass Islam und Buddhismus auch anders sein können, als man normalerweise denkt. Normalerweise denkt man ja eher, dass der Islam gewalttätig und der Buddhismus friedlich ist.« Der Dozent fragte die Studierenden, ob sie auf den Fotos oder der sie zeigenden Präsentation irgendeinen Hinweis auf diese Deutung sähen (was sie verneinten). Auf die erneute Nachfrage hin, wo diese Interpretationen entstanden seien, sagte die erste Studentin: »In unserem Kopf.«

In einem zweiten Schritt wurden den Seminarteilnehmer*innen einerseits ein Foto von zwei palästinensischen Mädchen mit Kopftuch, die einen Stein und einen Koran in die Höhe halten, gezeigt, andererseits zwei Fotos von lächelnden buddhistischen Mönchen – ergänzt um den Hinweis, dass diese Fotos aus Lehrwerken für den Religionsunterricht entnommen seien. In der anschließenden Diskussion im Seminarraum war eine verstärkte Sensibilität dafür bemerkbar, dass es wichtig ist, das eigene (gesellschaftlich vermittelte) Vor-»Wissen« über Religionen zu hinterfragen. In einzelnen Meldungen wurde aber auch zu bedenken gegeben, dass die Gegenbilder (kriegerischer Buddhismus, friedlicher Islam), welche die Studierenden irritierten, ebenfalls schnell stereotyp werden können – die Darstellungen hinterfragten sich quasi gegenseitig. Abschließend entspann sich eine Diskussion über die grundsätzliche Bildauswahl in Lehrwerken, u. a. wurde diskutiert, ob Abbildungen von Kindern mit Waffen in der Hand diesen Kindern gerecht werden.

Solche oder ähnliche Anregungen zur (Selbst-)Reflexion können nicht für sich stehen bleiben, sondern sollten in einen breiter angelegten Erwerb von Professionswissen eingebettet werden, indem z. B. die historische Genese des Weltre-

ligionsbegriffs aus kolonialen Diskursen oder die sozialen Auswirkungen von Otheringstrukturen insgesamt kritisch beleuchtet werden. Eine Lehrperson, die für Otheringprozesse sensibilisieren will, muss zuvor selbst gesellschaftlich vorhandene Ausgrenzungsdiskurse reflektieren und sich dafür auch mit eigenen Deutungsmustern auseinandersetzen. Erst auf dieser Grundlage kann es gelingen, implizit wirkmächtige stereotype Bilder von Religion auch bei anderen Personen gezielt zu irritieren und auf diese Weise offenzulegen.

Literatur

- AntiDiskriminierungsBüro (ADB) Köln/Öffentlichkeit gegen Gewalt e.V., Sprache schafft Wirklichkeit. Glossar und Checkliste zum Leitfaden für einen rassismuskritischen Sprachgebrauch, Köln 2013.
- Asbrand, Barbara, *Zusammen leben und lernen im Religionsunterricht. Eine empirische Studie zur grundschulpädagogischen Konzeption eines interreligiösen Religionsunterrichts im Klassenverband der Grundschule*, Frankfurt a. M. 2008, 181–191.
- Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike, Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9 (2006) 469–520.
- Bernstein, Julia, *Antisemitismus an Schulen in Deutschland. Befunde – Analysen – Handlungsoptionen*, Weinheim/Basel 2020.
- Bernstein, Julia/Diddens, Florian/Theis, Riccarda et al., »Mach mal keine Judenaktion!« Herausforderungen und Lösungsansätze in der professionellen Bildungs- und Sozialarbeit gegen Antisemitismus, Frankfurt a. M. 2018.
- Betz, Andrea, *Interreligiöse Bildung und Vorurteile. Eine empirische Studie über Einstellungen zu religiöser Differenz*, Berlin 2018.
- Brandstetter, Bettina *Kulturen, Religionen und Identitäten aushandeln. Elementarpädagogik zwischen Homogenisierung und Pluralisierung*, Münster 2020, 89–102.
- Castro Varela, María do Mar/Dhawan, Nikita, *Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung*, Bielefeld 2015.
- Daniel, Anna, *Welche Religion gilt als modern? Zur diskursiven Verknüpfung von Religion und Moderne im religionssoziologischen Diskurs*, in: Amir-Moazami, Schirin (Hg.), *Der inspierte Muslim. Zur Politisierung der Islamforschung in Europa*, Bielefeld 2018, 35–60.
- Englert, Rudolf, *Connection impossible? Wie konfessioneller Religionsunterricht Schüler/innen ins Gespräch mit Religion bringt*, in: Kenngott, Eva-Maria/Englert, Rudolf/Knauth, Thorsten (Hg.), *Konfessionell – interreligiös – religionskundlich. Unterrichtsmodelle in der Diskussion*, Stuttgart 2015, 19–30.
- Foucault, Michel, *Schriften*. Bd. 3, Frankfurt am Main 2003.
- Freuding, Janosch, *Fremdheitserfahrungen und Othering. Ordnungen des »Eigenen« und »Fremden« in interreligiöser Bildung*, Bielefeld i. E.
- Freuding, Janosch/Graeff, Alexander, *Wo Strukturen existieren, die Othering begünstigen – Islam-Darstellungen in evangelischen und katholischen Schulbüchern* [https://www.

- remid.de/blog/2019/10/wo-strukturen-existieren-die-othering-beguenstigen-islam-darstellungen-in-evangelischen-und-katholischen-schulbuechern/] (Abruf 20.09.2021).
- Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung (Hg.), Keine Chance auf Zugehörigkeit? Schulbücher europäischer Länder halten Islam und modernes Europa getrennt. Ergebnisse einer Studie des Georg-Eckert-Instituts für internationale Schulbuchforschung zu aktuellen Darstellungen von Islam und Muslimen in Schulbüchern europäischer Länder, Braunschweig 2011.
- Henningsen, Julia, Repräsentationen des Globalen Südens im evangelischen Religionsbuch. Eine Thematische Diskursanalyse vor dem Horizont postkolonialer Theorien, Leiden i. E.
- Hugoth, Matthias, Fremde Religionen – fremde Kinder? Leitfaden für interreligiöse Erziehung, Freiburg im Breisgau 2003.
- Jonas, Klaus/Stroebe, Wolfgang/Hewstone, Miles, Sozialpsychologie, Heidelberg 2014.
- Käbisch, David/Philipp, Laura, Religiöse Positionierung als Fähigkeit zum Perspektivwechsel und Argumentieren. Didaktische Leitlinien für das gemeinsame Lernen mit Konfessionslosen, in: Lindner, Konstantin/Schambeck, Mirjam/Simojoki, Henrik et al. (Hg.), Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell, Freiburg i. Br. u. a. 2017, 238–257.
- Kraml, Martina/Sejdini, Zekirija/Bauer, Nicole et al., Konflikte und Konfliktpotentiale in interreligiösen Bildungsprozessen. Empirisch begleitete Grenzgänge zwischen Schule und Universität, Stuttgart 2020.
- Lähnemann, Johannes, Vom Unterricht über Fremdreigionen zum interreligiösen Lernen, in: Schweitzer, Friedrich/Elsenbast, Volker/Scheilke, Christoph T. (Hg.), Religionspädagogik und Zeitgeschichte im Spiegel der Rezeption von Karl Ernst Nipkow. Festschrift zum 80. Geburtstag, Gütersloh 2008, 107–120.
- Langenhorst, Georg, Religionspädagogik und Komparative Theologie. Eine Verhältnisbestimmung aus Sicht der Religionspädagogik, in: Burrichter, Rita/Langenhorst, Georg/Stosch, Klaus von (Hg.), Komparative Theologie: Herausforderung für die Religionspädagogik. Perspektiven zukunftsfähigen interreligiösen Lernens, Paderborn 2015, 89–110.
- Leimgruber, Stephan, Interreligiöses Lernen, München 2007.
- Lemke, Thomas: Eine Kritik der politischen Vernunft. Foucaults Analyse der modernen Gouvernementalität, Berlin u. a. 1997.
- Lingen-Ali, Ulrike/Mecheril, Paul, Religion als soziale Deutungspraxis, in: ÖRF 24 (2016) H. 2, 17–24.
- Lindner, Konstantin, Religionslehrer/-in, in: Stögbauer-Elsner, Eva/Lindner, Konstantin/ Porzelt, Burkard (Hg.), Studienbuch Religionsdidaktik, Bad Heilbrunn 2021, 370–380.
- Luhmann, Niklas, Die Wirtschaft der Gesellschaft, Frankfurt a. M. 1988.
- Masuzawa, Tomoko, The invention of world religions. Or, how European universalism was preserved in the language of pluralism, Chicago, London 2005.
- Mecheril, Paul/Thomas-Olalde, Oscar, Die Religion der Anderen. Anmerkungen zu Subjektivierungspraxen der Gegenwart, in: Allenbach, Brigit/Goel, Urmila/Hummrich, Merle et al. (Hg.), Jugend, Migration und Religion. Interdisziplinäre Perspektiven, Zürich 2011, 35–66.
- Meyer, Karlo, Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht. »Weltreligionen« im deutschen und englischen Religionsunterricht, Neukirchen-Vluyn 1999.

- Möller, Rainer/Wedding, Michael, Mehr Communio- bzw. Ökumenesensibilität! – oder: Wird das Differenzkonzept religionspädagogisch überstrapaziert, in: Lindner, Konstantin/Schambeck, Mirjam/Simojoki, Henrik et al. (Hg.), *Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell –kooperativ –kontextuell*, Freiburg i. Br. 2017, 139–158.
- Reuter, Julia, *Ordnungen des Anderen. Zum Problem des Eigenen in der Soziologie des Fremden*, Bielefeld 2002.
- Riegel, Ulrich/Leven, Eva Maria, The structure of teacher knowledge in religious education. A qualitative reconstruction of the knowledge teachers refer to in planning religious education, in: *RISTAL 1* (2018) H. 1, 102–116 [<https://doi.org/10.23770/rt1814>] (Abruf: 30.07.2021).
- Riegger, Manfred, Vielfalt und Verschiedenheiten. Religionshermeneutische Perspektiven auf Pluralität, in: Büttner, Gerhard/Mendl, Hans/Reis, Oliver et al. (Hg.), *Religiöse Pluralität*, Babenhausen 2017, 24–41.
- Sajak, Clauß Peter, *Interreligiöses Lernen*, Darmstadt 2018.
- Schweitzer, Friedrich, *Interreligiöse Bildung. Religiöse Vielfalt als religionspädagogische Herausforderung und Chance*, Gütersloh 2014.
- Schweitzer, Friedrich, *Interreligiöses Lernen und Differenz. Doppelte Fremdheitserfahrung als Herausforderung und Chance für religiöse Bildung*, in: Klie, Thomas/Korsch, Dietrich/Wagner-Rau, Ulrike (Hg.), *Differenz-Kompetenz. Religiöse Bildung in der Zeit*, Leipzig 2012, 61–69.
- Spivak, Gayatri C., The Rani of Sirmur. An Essay in Reading the Archives, in: *History and Theory* 24 (1985) 247–272.
- Stögbauer, Eva M., Mit fremden Religionen im Klassenzimmer. Bedingungen, neuralgische Punkte und Perspektiven einer Didaktik der Religionen, in: Rahner, Johanna/Schambeck, Mirjam (Hg.), *Zwischen Integration und Ausgrenzung. Migration, religiöse Identität(en) und Bildung – theologisch reflektiert*, Berlin 2011, 237–254.
- Streib, Heinz, Wie finden interreligiöse Lernprozesse bei Kindern und Jugendlichen statt? Skizze einer xenosophischen Religionsdidaktik, in: Schreiner, Peter/Sieg, Ursula/El-senbast, Volker (Hg.), *Handbuch interreligiöses Lernen*, Gütersloh 2005, 230–243.
- Sundermeier, Theo, *Den Fremden verstehen. Eine praktische Hermeneutik*, Göttingen 1996.
- Thomas-Olalde, Oscar/Velho, Astride: Othering and its effects – Exploring the concept, in: Heike Niedrig/Christian Ydesen (Hg.), *Writing Postcolonial Histories of Intercultural Education*, Frankfurt a. M. u. a. 2011, 27–51.
- Unser, Alexander, *Social inequality and interreligious learning. An empirical analysis of students' agency to cope with interreligious learning tasks*, Wien 2019.
- Waldenfels, Bernhard, *Phänomenologie des Eigenen und des Fremden*, in: Münkler, Herfried/Ladwig, Bernd (Hg.), *Furcht und Faszination. Facetten der Fremdheit*, Berlin 1997, 65–84.
- Willems, Joachim, *Judentum und Islam, interreligiöses Lernen und Othering im christlichen Religionsunterricht*, in: Altmeyer, Stefan/Grümme, Bernhard/Kohler-Spiegel, Helga et al. (Hg.), *Judentum und Islam unterrichten (= JRP 36)*, Göttingen 2020, 149–161.
- Willems, Joachim, ›Religionistischer‹ Rassismus und Religionsunterricht, in: Fereidooni, Karim/Simon, Nina (Hg.), *Rassismuskritische Fachdidaktiken. Theoretische Reflexio-*

nen und fachdidaktische Entwürfe rassismuskritischer Unterrichtsplanung, Wiesbaden 2020, 473–493.

Positionalität im interreligiösen Raum. Exemplarische Einblicke in religionskooperative Praxis

Vorbemerkungen: Konfessioneller Religionsunterricht im Spiegel aktueller Diskussionen

Die EKD-Denkschrift »Religiöse Orientierung gewinnen« (2014) markiert die Situation des Religionsunterrichts (RU) auch aktuell präzise: Eine zunehmende Multireligiosität (und Konfessionslosigkeit) in der Gesellschaft verlangt nach Aufarbeitung der mit diesen Veränderungen gegebenen Schwierigkeiten und Problemstellungen für den schulischen Bereich.¹ Mit der religiösen und weltanschaulichen Vielfalt wächst der Verständigungsbedarf. Ältere Annahmen, dass eine zunehmend ungehinderte Kommunikation aus sich heraus zu dialogischen Annäherungen führen könne, bestätigten sich nicht. Unbegleitete Differenzverfahren führen vielmehr zu bleibenden Verunsicherungen, die die Ausbildung einer religiösen Identität erschweren.²

Der Ansatz der Denkschrift betrifft Fragen der institutionellen Rahmung und konkreten Durchführung von RU. Religiöse und interreligiöse Kompetenzen treten in den Fokus, der bisherige Bezug auf Konfessionalität ist zu überdenken.³ Der konfessionelle RU steht zudem schulorganisatorisch unter Druck. Die schulischen Strukturen sowie entsprechende Zuschreibungen führen mit Blick auf Funktion und Selbstverständnis des Religionsunterrichts eine Dynamik herauf, die den Religionsunterricht an Schulen randständig werden lässt.⁴ Forderungen nach Aufhebung konfessioneller Bindungen stehen Überlegungen zum dialogischen Charakter des Religionsunterrichts gegenüber.⁵ Hinzu kommt, dass er auch in seiner Relevanz für eine plurale Gesellschaft umstritten ist: »Warum soll bei dem Bemühen, die religiöse Orientierungsfähigkeit von Her-

1 EKD, Religiöse Orientierung gewinnen, 25.

2 Klutz, Religionsunterricht 12, 230f.

3 EKD, Religiöse Orientierung gewinnen, 25.

4 Klutz, Religionsunterricht, 241.

5 Vgl. nur Schambeck, Gottlos, 705.

anwachsenden zu stärken, auf die religiösen Traditionen vorzugsweise nur einer Religionsgemeinschaft zurückgegriffen werden?»⁶

Wenn aber die bisherige Form des konfessionellen RU wegen seiner umstrittenen Relevanz zur Debatte steht, zugleich aber gefordert wird, auch andere Religionen in ihrer orientierenden Dimension zu berücksichtigen, dann fragt sich, auf welche Weise RU schulorganisatorisch und didaktisch zu konzipieren ist, um in einer angemessenen Nähe, aber auch Distanz zu Religion orientierende Fragen zu thematisieren.

1 Von der Konfessionalität zur Positionalität: Orientierungen in religionspluraler Situation

Im Fokus religionspädagogischen Interesses steht die Frage, wie sich interreligiöse Begegnungen pädagogisch und theologisch sinnvoll rahmen lassen. Die große Mehrheit der Religionspädagoginnen und Religionspädagogen stimmt darin überein, dass ein am Bekenntnis orientierter Unterricht einem religionskundlichen RU vorzuziehen ist.⁷ In ihrer konkreten Ausgestaltung gehen die Vorschläge und Modelle aber bislang erheblich auseinander.⁸ Diskutiert wird insbesondere die Frage, wie ›Konfessionalität‹ konzipiert werden kann. Einige Beispiele.

Thorsten Knauth modelliert den Begriff der Konfessionalität neu. Eine identitätsstiftende Auseinandersetzung mit der eigenen Religion sei nicht länger Voraussetzung für den Dialog mit Anderen. Dieser – etwa gegenüber den Denkschriften der EKD – veränderte Zugriff hat Konsequenzen für die Grundlegung von RU: Religiöse Bildung enthält sich konfessioneller Verengung, sondern orientiert sich an Dialog und Mehrperspektivität.⁹ Es geht ihm um eine pluralitätsorientierte und dialogische Auseinandersetzung mit Religion, deren Bekenntnisbezug im Sinne eines konfessorischen Prinzips als ein »subjektives Moment angeeigneten religionsbezogenen Denkens, Glaubens und Urteilens auf der Seite der Lernenden« bestimmt ist. »Bescheidenheit in Wahrheitsfragen« kennzeichnet den Habitus von Lehrenden und Lernenden, die sich im kom-

6 Englert, Religionsunterricht, 368.

7 Ein konfessioneller RU ermöglicht über die Figur des Einverständnisses Subjektbildung, findet sich aber in kritischer Distanz zur religiösen Unterweisung vor. Er umfasst existentielle Potentiale, die die Richtung des Einverständnisses anzeigen, nicht aber ein Einverständnis nahelegen. Er hält bestimmte Optionen vor, die aus einer sich in Distanz übenden Außenperspektive nicht zur Sprache kommen. Lorenzen, Entscheidung, 283.

8 Hierzu grundsätzlich Schröder/Emmelmann, Religions- und Ethikunterricht; Schambeck, Gottlos, 705.

9 Knauth, Dialogisches Lernen, 193f.

munikativen Raum auf die Suche nach tragfähigen Deutungen für die Arbeit am Lebensglauben (Englert) machen.¹⁰

Gegenüber diesem Ansatz, der Konfessionalität als konfessorisches Prinzip in den Voraussetzungen von RU diskutiert, plädiert Mirjam Schambeck dafür, Religion durch Lehrkräfte zu thematisieren, »die sich in einer bestimmten Religion verortet haben«¹¹. Ziel ihres Ansatzes ist es, Schülerinnen und Schüler zu einem eigenen Umgang mit existentiellen »learning from religion«¹² zu befähigen. Sie empfiehlt über Knauth hinausgehend, Religion nicht nur im Klassenverband zu unterrichten, sondern diesen Unterricht auch um dialogorientierte Phasen zu erweitern.¹³

Im Folgenden wird ein mehrperspektivisches Verfahren gewählt. Dies geschieht nicht zuletzt, insofern Laura Wolst in ihrer Studie zum interreligiösen Lernen darauf hinweist, dass zwischen didaktischen und organisatorischen Prinzipien zu unterscheiden ist.¹⁴

Zum einen ist zu fragen, ob sich der empirisch gegründete Ansatz von Stefanie Lorenzen zur »reflektierten Positionalität«¹⁵ als didaktische Alternative präsentieren könnte. Ob Religion persönlich relevant wird, hängt davon ab, in welcher Beziehung die empirisch gewonnene Kategorie »Halt im Leben« verorten zu Auswirkungen konkreter Religionsgestalt im Sinne einer Leben ermöglichenden transzendenten Instanz des Daseins steht.¹⁶ Reflektierter Positionalität geht es um die »identitätsrelevante Frage, welche Erklärungsmuster sich im Blick auf die eigene Erfahrungsdeutung kurz- und/oder langfristig als dominant (weil »passend«) erweisen«¹⁷. Vor diesem Hintergrund transformieren Positionierungsprozesse den konfessionellen RU kriteriologisch und didaktisch. Ist der Halt im Leben normativer Bezugspunkt von Positionalität ohne Partizipationsentscheidung, so dienen (inter-)religiöse Gegenstände (Meyer) als Anregung um über

10 Knauth, Dialogischer Religionsunterricht, 21.

11 Gmoser/Weirer, Religionsunterricht in Österreich, 181.

12 Vgl. Kropac, Bildung, 27f.

13 In einer ersten positionellen Phase werden die Klassen eines Jahrgangs von Lehrkräften unterschiedlicher Konfessionen und Religionsgemeinschaften aus der Position oder Weltanschauung der jeweiligen Lehrkraft, jedoch zu einem vorab vereinbarten Thema unterrichtet. In einer anschließenden dialogischen Phase diskutieren die Lerngruppen in Form von Projektunterricht oder von Teamteaching gemeinsam, »was die unterschiedlichen Religionen zum Thema sagen.« In einer dritten Phase der »Rückspiegelung« findet der Unterricht wiederum im Klassenverband statt. Im Zentrum steht »die Frage, was das Gelernte für das persönliche Verständnis und die eigene Position zu Religion austrägt.« Schambeck, Gottlos, 705.

14 Wolst, Lernen, 98; 238. Zum Problem vgl. auch Woppowa, Umgang, 224.

15 Als Kernkategorie ihrer Untersuchung zur Positionalität ermittelt sie »Religion als aufgeladenes Wirkzentrum im Kontext der Verdichtung«. Lorenzen, Entscheidung, 147.

16 Ebd., 155, 159.

17 Ebd., 179.

eigene Halt gebende Orientierungen nachzudenken.¹⁸ Die reflexive Vermittlung primär-inhaltlicher und sekundär-gestaltförmiger Orientierungen erweist sich als Voraussetzung für reflektierte Positionalität im Sinne einer bestimmten Möglichkeit, Halt im Leben in Situationen zu verorten, die sich religiösen Eindeutigkeiten entziehen.¹⁹

Zum anderen geraten neuere Versuche in den Blick, die mit dem religionskooperativen Unterricht eine schulorganisatorische Alternative avisieren. Ein entsprechender Ansatz wird u. a. am Dortmunder Stadtgymnasium erprobt:²⁰ Islamischer, katholischer und evangelischer RU erarbeiten »über das gesamte Schuljahr hinweg parallel die gleichen Themen aus der Perspektive der jeweils eigenen Konfession«²¹. Einmal pro Unterrichtsreihe tauschen sich die Schülerinnen und Schüler unter Anleitung durch in spezifischen Konfessionen beheimatete Lehrkräfte über die verschiedenen religiösen Ansichten und Traditionen aus. Die theologischen Grundvorstellungen des Vorhabens basieren auf den Methoden und Zielen komparativer Theologie,²² die mit dem interreligiösen und religionskooperativen Lernen, der Multiperspektivität sowie einer Perspektivenverschränkung verbunden werden.²³

Eine begriffliche Profilschärfung des Ausdrucks religionskooperativ ist bislang nicht unternommen worden. Neuere Handbücher und Religionsdidaktiken nehmen allerdings Probleme in den Fokus, die sich aus und in konfessionellooperativer Perspektive ergeben.²⁴ Vereinzelt Äußerungen machen auf die Bedeutung von (empirischen) Evaluationen für ihre didaktische Profilierung aufmerksam.²⁵

18 Ebd., 341.

19 Knauth diskutiert dies Problem in den Voraussetzungen seines Entwurfs. Stefanie Lorenzen kann es im Rahmen ihres Ansatzes aufnehmen. Vgl. Lorenzen, Entscheidung, 343 ff.

20 Die Evangelische Gesamtschule Gelsenkirchen unterhält ein ähnliches Projekt, das sich – bislang – an den Denkschriften der EKD orientiert. Soth, Gemeinsamkeiten, 9.

21 Die Universität Paderborn hat ein Modellprojekt für religionskooperativen RU entwickelt vgl. ZeKK, Modellversuch.

22 Vgl. hierzu grundsätzlich Stosch, Komparative Theologie.

23 Das Dortmunder Projekt benennt in religionspädagogischer Hinsicht schwerpunktmäßig folgende Ziele: »die interreligiöse und interkulturelle Dialogfähigkeit, das (Neu-)Verstehen der »eigenen« konfessionellen Tradition, das (Neu-)Verstehen der »fremden« konfessionellen Traditionen, die Förderung eines eigenen religiösen Standpunktes (Konfessorisches Lernen)« ZeKK, Modellversuch.

24 Woppowa führt eindrücklich an der Gegenüberstellung von evangelisch/katholisch vor, wie eine konfessionskundliche Vermittlung zur Entstehung von Vorurteilen und Stereotypen führen kann. Woppowa, Umgang, 224f.

25 Vgl. u. a. ebd.

2 Positionalität im interreligiösen Raum: Zur Behandlung orientierender Fragen in interreligiöser Perspektive

Bisherige (religions-)didaktische Überlegungen zur Konfessionalität in pluralen Lernprozessen setzen entweder religionstheologische Ansätze oder Positionen voraus, die der komparativen Theologie entstammen.²⁶ Die von Lorenzen entfaltete Theorie der Verdichtung von Religion schiebt sich gewissermaßen dazwischen. Reflektierte Positionalität stellt einerseits das konfessorische Prinzip als vorausgesetzter Klammer eines dialogischen RU in Frage, andererseits relativiert sie die konfessionelle Positionalität der Lehrkraft.²⁷ Als religionspädagogisches Interpretament zur Weiterentwicklung orientierender Anliegen geht die Theorie der Verdichtung von Religion als Positionalität zudem über beide Ansätze hinaus. Dies impliziert nicht nur, dass weitere Formen von Positionalität entstehen können. Reflektierte Positionalität muss sich auch zu religionskooperativen Settings verhalten. Vor diesem Hintergrund liegt den folgenden Überlegungen eine spezifische Forschungsfrage zugrunde: *Inwiefern ist das Konzept der reflektierten Positionalität auf Positionierungsprozesse im religionskooperativen Raum übertragbar?*

Im Fokus der folgenden Überlegungen steht eine Befragung von evangelischen, katholischen und muslimischen Studierenden, die sich ein Semester lang mit der gemeinsamen Erarbeitung von Themen (u. a. von biblischen und koranischen Geschichten, aber auch ethischen Schlüsselthemen wie Gewalt oder Sexualität) für einen RU befasst hatten, in dem die Möglichkeit interreligiösen Lernens bestehen sollte.²⁸ Im Frühjahr 2020 wurde diese Gruppe gebeten, sich zu ausgewählten, u. a. die professionelle Biographie betreffenden Fragen im Rückblick zu äußern. Die Kurztexte wurden transkribiert, mit der Computer unterstützten Software MAXQDA kodiert und mit Hilfe der Grounded Theory Methodology (GTM) offen, axial und selektiv ausgewertet.²⁹ In den verschiedenen Fragehinsichten – praktische Umsetzung, persönliche Bedeutsamkeit, ge-

26 Woppowa, Multiperspektivität, 41–43.

27 Lorenzen, Entscheidung, 147.

28 Im Unterschied zu bisherigen Ansätzen steht nicht die Frage nach einer (normativ-) theologischen Grundlegung im Zentrum, sondern die (empirisch-) reflexive Frage, wie sich die Studierenden zu einzelnen religionskooperativen Gehalten des Seminars positionieren.

29 Phänomene des axialen Kodierens ebenso wie die Kernkategorie des selektiven Kodierens sind im Folgenden kursiv gesetzt. Die Bildung von Dimensionen und Eigenschaften ist zwischen offenem und axialem Kodieren angesiedelt und dient der Ausdifferenzierung zentraler Kategorien, die in Klammern erscheinen. Zum Vorgehen der GTM vgl. nur Hermisson, Kompetenz, 65f.

sellschaftliche Relevanz³⁰ – lassen die Texte auf der axialen Ebene Phänomene erkennen, die sich mit Fragen der Positionalität befassen.³¹

2.1 Positionalität in der künftigen Praxis

Mit Blick auf *die (spätere) eigene Praxis* ergibt sich als Phänomen, dass *Positionalität in einem interreligiös verdichteten Raum als ein bestimmter Zugang durch exemplarische Annäherung ermöglicht wird*. Fast in allen Texten wird als Voraussetzung für den Zugang zum interreligiösen Raum, die Befähigung zum Umgang mit verschiedenen Religionen angegeben. Diese Befähigung wird ermöglicht durch konkrete Informationen, die bezogen auf das gesamte Sample als angeeignetes, grundlegendes oder aus dem Vergleich gewonnenes Verfügungswissen erscheinen.³² Die Aneignung von Wissen als spezifisch qualifizierter Zugang zum interreligiösen Raum wird begleitet von einer Veränderung der Umstände, die die Befähigungsbedingungen näher erläuterten: Einstellungen, die die Studierenden für ihre künftige Praxis erhoffen, sind in verschiedener Weise ausgeprägt. Sie reichen von einer grundsätzlichen Offenheit im Umgang mit anderen Perspektiven über eine größere interreligiöse Kompetenz bis hin zur Ausbildung einer positiven Haltung gegenüber anderen Religionen.³³ Die angehenden Lehrkräfte gehen davon aus, dass Umstände, die eine wertschätzende Offenheit verbürgen, nicht ohne Weiteres gegeben sind. Als problematisch erweisen sich insbesondere Aspekte, die einer einfachen Erweiterung von Sichtweisen zuarbeiten. Es erscheint als schwierig, sich zugleich auf alternierende

30 Im Einzelnen kamen folgende Impulse zur Sprache: Reflektieren Sie Ihre Erinnerungen an das Seminar. 1) Welche Elemente lassen sich in Ihre eigene (spätere) Praxis übertragen? 2) Nennen Sie Gedanken, die Sie persönlich aus dem Seminar mitnehmen. 3) Stellen Sie Elemente aus dem Seminar heraus, die für die Gesellschaft von Relevanz sein könnten.

31 Die GTM unterstützt die Entwicklung theoretischer Konzepte und Modelle: »Strauss und Corbin beschreiben ihr Verfahren, das einerseits von den Daten ausgeht, andererseits kognitive Werkzeuge voraussetzt, um in der Arbeit mit den Daten Erkenntnisse zu erzielen, als ein ständiges Hin und Herpendeln zwischen Induktion und Deduktion.« Vgl. Hermisson, Kompetenz, 61.

32 In den Dimensionen wird die Eigenschaft »Information« als Faktenwissen (C27: »Das angeeignete Wissen aus den anderen Religionen«), als spezifisches Themengebiet (C 23: »Vor allem Wissen über Koran und die Grundlagen interreligiösen Lernens«) sowie als Vergleich (C 5: »Gegenüberstellung Koran-Bibel«) aufgerufen. Der Zugang zum Wissen ist skalierend-*asymmetrisch dimensioniert*.

33 Die Dimensionen der Eigenschaft »Einstellungen« changieren zwischen Offenheit (C 1: »Verständnis für anderen Religionen bzw. Sichtweisen einnehmen können«), einer höheren Kompetenz (C 16: »selbst kompetenter und mit mehr fachlichem Wissen auch auf den Koran und dessen (mögliches) Verständnis eingehen können«) sowie einer positiven Haltung (C 21: »positive Einstellung gegenüber anderen Religionen«).

Sichtweisen einzulassen.³⁴ Angesprochen wird die Frage nach methodologischen Verfahren und Prinzipien, die für die eigene Praxis wertgeschätzt und insofern als relevant erachtet werden. Das Bedürfnis sich zustimmend-konstruktiv, aber facettenreich auf Verfahren zu beziehen, deren Werthaltigkeit im Rückblick emergiert, zeichnet sich ab.³⁵ Die Einsicht in die Notwendigkeit von Austauschprozessen mit konkreten Personen wird befördert. Sie werden in verschiedenen Formen³⁶ erinnert. Ihre didaktische Bedeutung ist dort erkennbar, wo sich Schülerinnen und Schüler, die als Kronzeugen ihrer eigenen Religion adressiert und vereinnahmt werden, als überfordert empfinden³⁷

Das sich abzeichnende, wertschätzende Interesse an der Übertragbarkeit von seminaristischen Settings (Kontext) weist im Zusammenhang mit einer erheblichen Streuung von möglichen Bezugnahmen auf die verschiedenen Religionen als Befähigung zum Umgang mit ihnen (ursächliche Bedingungen) sowie Überlegungen zur Veränderung eigener Einstellungen als nähere Erläuterung dieser Befähigung (Strategien) auf die Bedeutung von notwendigen Austauschprozessen als Copingstrategien hin. Von diesen wird vermutet, dass sie erwartbaren Schwierigkeiten (intervenierenden Bedingungen) im Umgang mit anderen Religionen antizipierend begegnen (Konsequenzen). *Positionalität ergibt sich aus der reflexiven Erarbeitung expliziter Strategien, die der ungeklärten Frage, wie den anderen Religionen zu begegnen ist, in der späteren Praxis ausgleichend gegenüber stehen.*

2.2 Positionalität als Reflexion persönlicher Bedeutsamkeit

Hinsichtlich der persönlichen Bedeutsamkeit lässt sich als Phänomen formulieren, dass *Positionalität als konkrete, in einem interreligiös verdichteten Raum gewonnene Einsicht exemplarische Perspektivenwechsel eröffnet.* Das Interesse der Studierenden richtet sich primär auf Aspekte, die Schlaglichter auf die jeweils

34 Als Eigenschaft lässt die »Sichtweise« alternierende Dimensionen erkennen, die sich als interne (C 24: »multireligiöse Ansichten auf einen Aspekt«) und externe Perspektiven (C 2: »Sichtweisen anderer Religionen verstehen«) gegenüber stehen.

35 Als Dimensionen dieser Eigenschaft können inklusive entsprechender Überschneidungsbereiche ein »teaching about« (C 13: »Ausgangspunkt: Gemeinsamkeiten betonen«), »teaching inbetween« (C 3: »Kooperation zwischen den Religionen«) und »teaching fromwithin« (C 6: »Anregungen für Stundengestaltungen in der Schule zur Interreligiosität«) beschrieben werden. Die Ausdrücke inbetween und fromwithin greifen auf Überlegungen zum Verhältnis von Empirie und Normativität zurück (vgl. u. a. Kaufman, Normativity), sie dienen hier dazu, das spezifische Verhältnis zur Unterrichtspraxis zu beschreiben.

36 Die Dimensionen der Eigenschaft »Austausch« reichen von der Außen- (C 28: »Austausch Religionen«) über die Innen- (C 26) bis hin zur Expertinnenperspektive (C 13: »Experten aus der jeweiligen Religion einladen – nicht nur Lehrkräfte müssen Experten für alle sein«).

37 Vgl. nur Stosch, Entwicklungsperspektiven, 283.

andere Religion werfen. Erinnernte Einsichten kommen als Formen spezifischer Wissensvermittlung zum Vorschein. Perspektivisch erstrecken sie sich diesseits eines Orientierungswissens³⁸ von einem spezifisch erweiterten, religionsbezogenen Verfügungswissen bis hin zur Wertschätzung von Anstrengungen derjenigen, die mit ihren heiligen Schriften umgehen.³⁹ Als fördernde Bedingungen dieser asymmetrischen Perspektiven ergeben sich eine angenehme Atmosphäre sowie ein spezifisches, aber allgemeines Interesse an der anderen Religion, das weder als selbstverständlich vorausgesetzt werden kann,⁴⁰ noch sich in jedem Fall einer Sensibilisierung für Ähnlichkeit, Bedeutung und Zusammengehörigkeit der heiligen Schriften verdankt.⁴¹ Im Umkehrschluss erweisen sich bestimmte, formal und emotional motivierte Zugriffe auf die Heiligen Schriften als Momente, die den Eindruck von Gleichwertigkeit sistieren oder stören.⁴² Dem zwischen den einzelnen Positionen auszuhandelnden Gleichgewicht entspricht ein Reflexivwerden der spezifischen Perspektive, die gegenüber der jeweils anderen Religion eingenommen wird: Vorurteilsbesetzte Einstellungen kommen ebenso zur Sprache wie die Forderung nach grundsätzlicher Offenheit oder einer detaillierteren Kompetenz im Umgang miteinander.⁴³ Im Endeffekt besteht der

38 »Unter Verfügungswissen sei hier ein positives Wissen um Ursachen, Wirkungen und Mittel verstanden, unter Orientierungswissen ein regulatives Wissen um (begründete) Ziele und Zwecke. Das eine hat es mit dem Können, das andere mit dem Sollen zu tun, und beide Wissensformen gehören im Grunde zusammen. Denn ohne ein regulatives oder handlungsorientierendes Wissen, wie es auch begründete Systeme von (sozialen) Handlungsregeln darstellen, entstehen Orientierungsdefizite, wird das Können, das sich im Verfügungswissen zur Geltung bringt, orientierungslos.« Mittelstraß, Geisteswissenschaften, 37.

39 Die Dimensionen der Eigenschaft »Wissensvermittlung« bewegen sich zwischen Erweiterung (C 26: »Wissen über Aufbau/Verständnis des Koran«), positiver Wertung (C 23: »Vor allem Sicht auf Koran war interessant«), Forderung nach Aufklärung (C 4: »Eine zeitgemäße Umgangsweise mit den Texten und adäquate Erarbeitung ist dringend geboten [in beiden Religionen]«) und Wertschätzung der Binnenperspektive (C 20).

40 Als Eigenschaft dient »das erwachende Interesse«, die Dimensionen oszillieren zwischen nutzbar (C3: »ist sehr hilfreich für alle«), angenehm (C 24: »Ich habe das allgemeine Interesse an der muslimischen Religion als sehr angenehm empfunden«) und spannend (C27: »Religion egal welcher Richtung ist vielfältig und spannend«).

41 In Bezug auf das spezifische Entdecken ist festzuhalten, dass Ähnlichkeiten beschrieben (C 11: »Bibel und Koran sind im allgemeinen sehr ähnliche Schriften, die sich nicht gegenseitig ausschließen müssen«), Gemeinsamkeiten bewusst gemacht (C 21: »Das Christentum und der Islam haben sehr viel Kontaktpunkt/Gemeinsamkeiten, die mir vorher so nicht bewusst waren«) oder als bedeutsam gesetzt (C 12: »Gemeinsamkeiten sollten im Zentrum stehen«) werden.

42 Bestimmte Zugriffe gründen sich in der Eigenschaft des »Vergleichs« und betreffen formale (C 16: »Unterschied im exegetischen Verständnis [insbesondere der HKM] in Christentum und Islam«) und emotionale (C 26: »die christliche Bibel ist brutaler/weniger offen als der Koran«) Dimensionen.

43 Als Dimensionen der Eigenschaft »spezifische Perspektive« lassen sich die Einsicht in die Ursachen für ablehnende Haltungen (C 26), eine notwendige Offenheit (C 3: »offen für Austausch sein«) sowie die Aneignung spezifischer Kompetenzen (C 13) aufweisen.

persönliche Ertrag in einem mehrfachen Perspektivenwechsel: Positiv wertgeschätzt wird insbesondere, dass man durch die Auseinandersetzung mit der anderen Religion die eigene Religion besser verstehen kann. Das Besserverstehen vollzieht sich als ein Wechsel der Perspektive und ist abhängig von Beziehungen, die zur anderen Religion in spezifischer Weise unterhalten und entwickelt werden: Das Interesse am fremden Wissenserwerb kommt der eigenen Religion zugute, bis dahin, dass die kritische Auseinandersetzung mit der eigenen Religion aus dem Umgang mit der anderen Religion erwächst (Strategie). Es ist zwar möglich, sich Orientierungswissen auf dem Umweg über die andere Religion persönlich anzueignen, unklar scheint aber, wie sich ein rein formaler Bezug zu einem existentiellen verhält (ursächliche Bedingung).⁴⁴ Die Bedeutung der Atmosphäre (Kontext) ebenso wie der Umgang mit gering schätzenden Umgangsweisen bzw. das Herausarbeiten notwendiger Kompetenzen (intervenierende Bedingungen) ermöglichen die Einsicht in die Notwendigkeit von Austauschprozessen (Konsequenzen). *Positionalität erscheint als das Reflexivwerden von Perspektivenwechseln.* Innerhalb des reflexiven Bewusstwerdens sind asymmetrische Formen anzutreffen, die die Frage klären, auf welche Weise sich formale und existentielle Dimensionen zueinander verhalten: Das (formale) Verfügungswissen scheint eine niedrige Ausprägung von Positionalität mit sich zu bringen, während ein (existentiell) ausgeprägtes Orientierungswissen über ein formatives Potential verfügt, das ihrer Ausprägung zuarbeitet.

2.3 Positionalität im Rahmen gesellschaftlicher Relevanz

In den Ausführungen zur künftigen Praxis war offen geblieben, welche Art von Copingstrategien möglichen Schwierigkeiten hinsichtlich der Zugänge zu anderen Religionen begegnen. Während der persönliche Zugriff nicht zuletzt von einem durch die kritische Auseinandersetzung mit Religionen geprägten, mehrfachen Perspektivenwechsel insofern profitiert als sich die eigene Religion profilierter verstehen lässt, thematisiert die Frage nach einer möglichen gesellschaftlichen Relevanz ein weiteres Phänomen: *Positionalität entsteht im interreligiösen Raum durch exemplarische Anleitung als Neuverstehen.*

Im Rückblick auf das Seminarsgeschehen werden vielfältige Eckpunkte entdeckt, die für ein gemeinschaftliches Zusammenleben ergiebig sind: Grund-

44 Eine entsprechende Eigenschaft kann als »Perspektivenwechsel« angegeben werden, ihre Dimensionen alternieren asymmetrisch zwischen formalen (C 17: »interessantes Wissen, auch Neues über die eigene Religion«) und existentiellen Einsichten (C 13: »Es gibt viele Aspekte, die man so aus einer eigenen Religion/Konfession selber nicht wusste und in der Aufgabe sieht, sich auch stärker mit der eigenen Religion auseinanderzusetzen als sich ständig mit anderen Religionen zu beschäftigen«).

sätzliche Gemeinsamkeiten zwischen den Religionen werden festgehalten. Der Umgang mit dieser Entdeckung alterniert zwischen einer bloßen Wahrnehmung und einem spezifischen Verhalten.⁴⁵ Mit Blick auf die erwartete gesellschaftliche Relevanz werden im konkreten Umfeld (Entstehungs-) Bedingungen näher spezifiziert: Bestimmte Erinnerungen ermöglichen das Entdecken von geschichtlich-vertikalen, aber auch aktuell-horizontalen Zusammenhängen, die eine spezifische Form qualifizierter Reflexivität aufwerfen.⁴⁶ Widerstände betreffen ausgewählte Einstellungen, die exemplarisch emergieren und nach dem Einfluss potentiell wertschätzender, aber auch (selbst-)kritischer Aspekte auf zugrunde liegende Haltungen fragen.⁴⁷ Eine Verständigung über angemessene Verhaltensweisen ist abhängig von spezifisch qualifizierten, themenzentrierten Umgangsweisen. Einstellungen und Haltungen verändern sich im Prozess eines reflexiven Wissenserwerbs zum Umgang mit (strittigen) Themen, die weder in den Religionen noch in der Gesellschaft konfliktfrei behandelbar sind.⁴⁸ Die Befähigung zum Umgang miteinander erscheint von spezifischer gesellschaftlicher Relevanz. Sie beruht auf spezifischen Kompetenzen, die nicht auf ein Einverständnis abheben, sondern auf ein Neuverstehen. Betont wird einerseits das nachvollziehende Verstehen der anderen Perspektive, andererseits die Bedeutung dieser anderen Perspektive für das eigene Selbstverständnis.⁴⁹ Das Entdecken und Hinterfragen von geschichtlichen, aktuellen und reflexiv-qualifizierenden Hintergründen (ursächliche Bedingungen) ermöglicht eine Form spezifischer (Selbst-) Aufklärung (intervenierende Bedingungen), die einen re-

45 Die Eigenschaft betrifft die »Wahrnehmung«, in ihren Dimensionen geht es um passive (C 28: »Viele gemeinsame Inhalte«) und aktive Formen (C13: »Betonung von Gemeinsamkeiten«).

46 Beim Entdecken von »Hintergründen«, die zugleich als Eigenschaften dienen, zeichnen sich als Dimensionen auf die geschichtlichen Ursprünge zurückzuführende (C 12: »gemeinsamen Ursprung beachten (Abraham)«; C 29: »Hintergründe versch. Politischer und historischer Ereignisse verstehen«), aktuell-hinterfragende (C 25: »politische und religiöse Konflikte besser zu verfolgen«), aber auch qualifizierende (C 4: »Stellen und Inhalte nicht nur wörtlich auslegen und eingebürgerte Verständnisse müssen auch überdacht werden«) Zugänge ab.

47 Als Eigenschaft werden »Einstellungen« erkennbar, deren Dimensionen sich zwischen nachgefragter Bedeutsamkeit (C 19: »Gewalt und Gott: Vers der Schwerter als Kriegsansage, was bedeutet das eig.? Kontext [historisch]«) sowie der Problematisierung von Bewertungen (C 26: »Gewaltverhältnis/-bereitschaft hinterfragen«) erstrecken.

48 Dimensionen dieser Eigenschaft bestehen im funktionalen Wissenserwerb (C 25: »Wissen, um toleranter mit den anderen Religionen umgehen zu können«), dem Austausch über den Umgang mit umstrittenen Themen (C 22: »Der Umgang von Homosexualität in Islam und Christentum«), in der Überwindung von Vorurteilen (C 16: »gegenseitige Begegnung der Religionen baut Vorurteile und Missverständnisse ab«) sowie in dem Ringen um Akzeptanz in Begegnungen (C 15: »Interreligiöser Dialog schafft Akzeptanz und Respekt den Menschen anderer Religionen gegenüber«).

49 Das »Neuverstehen« als Eigenschaft zeichnet sich durch die Dimensionen des die Anderen Verstehen (C 29: »Grundlegendes Wissen über andere Religionen und ihre Sichtweisen«) sowie des durch die Anderen sich selbst anders verstehen (C 16: »auch die jeweils andere Religion bietet eine bereichernde Perspektive auf die andere Religion«) aus.

flektierten Umgang mit wertschätzenden sowie (selbst-) kritischen Elementen (Strategie) eröffnet. Sie verweisen ihrerseits auf spezifische Verhaltensweisen, Einstellungen und Haltungen (Kontext). Die besondere Perspektive der anderen Religion wird zu einem Kriterium des eigenen Selbstverständnisses und ermöglicht die Befähigung zum Umgang miteinander (Konsequenz). Es ist weniger die Möglichkeit des Perspektivenwechsels als vielmehr die Integration von fremden Perspektiven, die sich als spezifischer Ertrag eines für die Gesellschaft relevanten Umgangs mit anderen Religionen ergibt. *Spezifische Positionierungen gegenüber einem wertschätzenden bzw. (selbst-) kritischen Umgang identifizieren eine dritte Form von Positionalität als Neuverstehen.*

Die Ausführungen der Studierenden fokussieren insgesamt weniger inhaltliche Aspekte als vielmehr die Frage, auf welche Weise erinnert wird. Als Kernkategorie ergibt sich auf der selektiven Ebene eine dreifach kodierte *Positionalität, die in einem bestimmten, zeitlich eingegrenzten sowie interreligiös verdichteten Raum verschiedene, miteinander in Beziehung stehende Praxen (die reflexive Erarbeitung expliziter Strategien, das Reflexivwerden von Positionalität als Perspektivenwechsel sowie reflektierte Positionalität als Neuverstehen) ausbildet.*⁵⁰

3 Kriteriologische Überlegungen zu einer religionskooperativen (Weiter-) Entwicklung reflektierter Positionalität

Im Vorstehenden ging es um die axiale und selektive Kodierung von Aussagen zur Übernahme von Elementen aus dem Seminar in die (eigene) Praxis (1), zur persönlich bedeutsamen Reflexion (2) sowie zur gesellschaftlichen Relevanz von spezifischen Gehalten (3). Vor dem Hintergrund der Ausarbeitung verschiedener Formen von reflektierter Positionalität, liegt es nahe, eine nähere Sequenzierung der aufgewiesenen Dimensionen vorzunehmen, um die Vorstellungen der Studierenden in Richtung auf mögliche Kriterien für eine religionskooperative Didaktik zu verdichten.⁵¹ Betrachtet werden die alternierenden sowie skalierend-*asymmetrischen Dimensionen entsprechender Positionierungsprozesse im interreligiösen Raum unter dem Aspekt ihrer möglichen religionskooperativen Relevanz.*⁵²

50 Hermisson, Kompetenz, 60–61.

51 Zum sequenzierenden Modell von Kathy Charmaz, das sich als Variante der GTM versteht, vgl. Bücker, Kodieren.

52 Unter asymmetrischen Positionierungsprozessen sind (Selbst-)Verortungen zu verstehen, die inkommensurable Pole miteinander verbinden. Vgl. Lorenzen, Entscheidung, 258–261, 289f.

Die Frage nach religionskooperativen Kriterien setzt ein mit Zugängen zur eigenen Praxis. Das Verfügungswissen der anderen Religion(en) steht im Vordergrund, es wird angeeignet, grundlegend erarbeitet und vergleichend betrachtet (C27, C 23, C 5). Für den eignen Umgang mit anderen Religionen impliziert dies asymmetrische Praxen. Gemeinsamkeiten werden betont, Angehörige verschiedener Religionen kooperieren miteinander, exemplarische Anleitungen werden adaptiert: »Die verschiedenen inhaltlichen Themengebiete, die in den [gemeinsamen, A.R.] Sitzungsgestaltungen bearbeitet worden sind, nehme ich gerne mit in meine eigene praktische Tätigkeit als angehende Lehrerin.«(C 15) Problematische Aspekte werden im Sich-Einlassen auf alternierende Sichtweisen interner und externer Perspektiven identifiziert (C 24, C 2). Angesprochen sind methodologische Verfahren und Prinzipien, die für die eigene Praxis als relevant erachtet werden, gleichwohl von nicht nur graduell unterschiedenen Dispositionen wie Offenheit, einer höheren Kompetenz oder einer positiven Haltung (C1, C 16, C 21) begleitet sind. Aus der Einsicht in die Notwendigkeit von Austauschprozessen ergibt sich die Thematisierung konkreter Praxen. Dem einfachen Austausch steht nicht nur die Einbeziehung von professionellen Expertinnen und Experten gegenüber (C 13). Die Analyse verweist auch auf explizite Strategien, die von der Frage, wie den Angehörigen anderer Religionen zu begegnen und den gemeinsamen Interessen zu entsprechen ist, überlagert wird: »der religionsdidaktische Anteil war meist sehr kurz, allerdings half der Austausch besonders mit den Muslimen, um eine Sensibilität für den Koran zu bekommen, dies hilft natürlich auch im Unterricht bei interreligiösen Einheiten« (C 19). Zugänge und Adressierungen sind mit Blick auf die andere Religion auszubalancieren: *Religionskooperative Zugänge zu Personen und Gegenständen im interreligiösen Raum erscheinen als auszubalancierende Positionierungsprozesse.*

Die Frage nach persönlicher Bedeutsamkeit transformiert sich kriteriologisch in den spezifischen Umgang mit der eigenen Standortsuche. Während eine perspektivische Wissensvermittlung angefragt, gewürdigt und gefordert wird (C 26, C 23, C 4), entfalten sich die perspektivischen Dimensionen eines Orientierungswissens von einem einfachen bzw. erweiterten Interesse an Spezifika des schriftbezogenen Umgangs bis hin zu wertschätzenden Anstrengungen der mit ihren heiligen Schriften umgehenden Akteure: »Dass Muslime bei der Rezeption enorm viel intertextuelles Vorwissen mitbringen müssen, um die Erzählungen zu verstehen, war mir nicht bewusst« (C 20). Der Vollzug einer Annäherung wird begünstigt durch eine angenehme Atmosphäre, erstreckt sich zunehmend auf ein allgemeines Interesse an der anderen Religion und führt insgesamt zu einer Sensibilisierung für die spezifischen Gemeinsamkeiten von heiligen Schriften (C 11, C 21, C 12). Gegenüber der grundsätzlichen Sensibilisierung erweist sich ein alternierender Zugang als nicht unproblematisch: bestimmte, formal und

emotional motivierte Haltungen (C 16, C 22) insistieren auf den Differenzen oder ebnen sie vorschnell ein: »Die Idee, dass die Religionen in den Vergleich gestellt wurden, war sehr hilfreich für später« (C 22). Dem im interreligiösen Raum auszuhandelnden Gleichgewicht korreliert demgegenüber ein Reflexivwerden von Haltungen gegenüber der jeweils anderen Religion: vorurteilsbesetzte Einstellungen (C 26: »großes gegenseitiges Misstrauen gründet vielfach auf Vorurteilen und mangelnder Bereitschaft der Perspektivenübernahme«) werden ebenso benennbar wie ein Desiderat nach spezifischer Kompetenz (C 13: »es wird eigens kompetentes Wissen erfordert [über die eigenen reflektierten Standpunkte aber auch theologisches Grundwissen], um überhaupt in einen gewinnbringenden Austausch zu gelangen«) im Umgang miteinander. Die Befähigung zu einem besseren Verstehen wird abhängig von asymmetrischen Perspektiven: »Ich nehme mit, wie viele inhaltliche Gemeinsamkeiten und Überschneidungen das Christentum und der Islam bzw. deren H. Schriften haben und wie viel ich selbst vom Kennenlernen der anderen Religion über meine Religion vertiefend kennengelernt habe« (C 15). Die (selbst-)kritische Auseinandersetzung mit der Standortsuche gegenüber der eigenen Religion ist kriteriologisch auf den Umgang mit Orientierungswissen der anderen Religion bezogen: Je religionskundlicher ein Perspektivenwechsel gefasst ist, desto geringer sind seine Auswirkung auf (kritische) Positionierungen. Je existentieller ein Perspektivenwechsel durch konkrete Religion(en) formatiert ist, desto mehr Möglichkeiten ergeben sich für die Ausbildung von Positionierungsprozessen. *Religionskooperative Standortsuche im interreligiösen Raum erscheint als ein auf konkrete Religionen und ihre Bedeutungszuschreibungen bezogener Perspektivenwechsel.*

Im Umgang mit der Frage nach gesellschaftlicher Relevanz eröffnet das Neuerstehen als eine weitere Form von Positionalität die Bildung spezifischer Kriterien: Beobachtete Gemeinsamkeiten zwischen den Religionen lenken die Blickrichtung auf die Art und Weise ihres Zustandekommens, bei der zunächst alternierende Auffassungen nebeneinander (C 28, C 13) zu stehen kommen. Der Rückblick auf bestimmte Erinnerungen identifiziert spezifische Hintergründe. Indem sie Reflexivität als geschichtlich-vertikal, aktuell-horizontal, aber auch besonders qualifiziert ausweisen (C 12, C 29, C 25, C 4), rückt die Frage spezifischer Haltungen in den Vordergrund: »Besonders das Thema Gewalt im Islam sollte unbedingt in der westlichen Gesellschaft thematisiert werden, um Vorurteile aus dem Weg zu räumen« (C 21). Neu erworbene Einstellungen resultieren asymmetrisch aus dem Prozess des Wissenserwerbs, einem Austausch über Aspekte, die in den Religionen Konflikt behaftet sind, der Möglichkeit zum Abbau gegenseitiger Vorbehalte in Begegnungen sowie der Einsicht, dass wechselseitige Kontakte einen Zuwachs an Respekt und Achtung nach sich ziehen (C 25, C 22, C 16, C 15). Die Befähigung zum Umgang miteinander erhebt Anspruch auf gesellschaftliche Relevanz, die sich aus dem nachvollziehenden Verstehen der

jeweils anderen Perspektive (C 29, C 6: »Der Umgang mit dem Thema Gott und Gewalt ist mir klarer geworden«) ergibt, aber auch auf deren Bedeutung für das eigene Neuverstehen abhebt (C 16, C 13: »Motivation, sich über andere Religionen zu informieren, sich mit anderen Religionen auseinanderzusetzen – daraus kann ein besseres Verständnis verschiedener Perspektiven/Ansichten/Kulturen resultieren.«) Die sich in der Betrachtung asymmetrischer, nicht aber alternierender Aspekte konstituierende Positionalität bezieht sich insgesamt auf die Reflexion von (Vor-) Einstellungen und Haltungen. Die besondere Perspektive der anderen Religion qualifiziert die Befähigung zum Umgang miteinander und wird zu einem Spezifikum des eigenen Selbstverständnisses. Als Kriterium für gesellschaftlich relevante Positionierungsprozesse erscheint weniger die Möglichkeit des Perspektivenwechsels als vielmehr die Einbeziehung von Fremdperspektivischem in das Eigene. Der Umgang mit *religionskooperativen Strukturen bzw. ein religionskooperatives Neuverstehen im interreligiösen Raum wird befördert durch die perspektivische Integration strittiger Überschneidungsbereiche.*

4 (Vor-) Überlegungen zu einer religionskooperativen Didaktik differenzierter Positionalität

Bereits die Denkschrift »Identität und Verständigung« (1994) hat empfohlen, »das Gemeinsame inmitten des Differenten zu stärken«⁵³. Im Hintergrund stand die pädagogische Einsicht in die Differenz von Pluralität im Sinne gesellschaftlicher Vielfalt und Pluralismus im Sinne eines Regel und Prinzipien basierten Umgangs mit Vielfalt. Neu hinzukommen muss ein theologischer Klärungsprozess, der die Voraussetzungen einer Teilnahme an religionskooperativem RU jenseits einer konkreten konfessionell-religiösen Partizipationsentscheidung klärt: Religiöse oder weltanschauliche Überzeugungen müssen selbst religiös oder weltanschaulich begründet sein, um eine bindende Kraft zu entfalten.

Reflektierte Positionalität als Leitbegriff eines didaktisch-pädagogisch verantworteten RU ist mit Blick auf religionskooperative Zusammenhänge einerseits konzeptionell, andererseits kriteriologisch weiter zu denken. Im interreligiösen Raum wäre reflektierte Positionalität an eine Urteilsbildung gebunden, die aus der Reflexion spezifischer Grundlagen (auszubalancierende Strategien, Reflexivwerden des Perspektivenwechsels, mehrfacher Perspektivenwechsel im Sinne eines Neuverstehens) entsteht und sich im Prozess der Teilhabe an religionskooperativen Prozessen kriteriologisch auf die Bedeutung von Austausch-

⁵³ EKD, Religiöse Orientierung gewinnen, 65.

prozessen, auf spezifische Umgangsformen mit Schrift und Tradition sowie auf die (selbst-) kritische Auseinandersetzung mit strittigen Konflikten bezieht.

Die Projektgruppe »Interreligiöse Religionspädagogik« hat mit Blick auf die (schul-) organisatorische Passung vorgeschlagen, Konfessionalität im Rahmen einer »transkonfessionellen Didaktik« als »reflektierte, relative bzw. relationale sowie authentische Positionalität«⁵⁴ zu ventilieren. Jenseits einer konfessionellen Engführung – im Sinne eines Nachweises der jeweiligen Übereinstimmung mit Konfessionalität – ist abschließend zu diskutieren, ob die empfohlenen Unterscheidungen geeignet sind, Positionierungsprozesse im religionskooperativen Kontext zu beschreiben.

Authentischer Positionalität geht es vor diesem Hintergrund nicht um eine konfessionsspezifische Wahrnehmung, Deutung, die Formulierung eines entsprechenden Urteils oder darum, ein persönliches Bekenntnis abzulegen.⁵⁵ Im Sinne religionskooperativer Zugänge ist vielmehr zu fragen, auf welche Weise religiöse Gegenstände im multireligiösen Kontext behandelt werden. Wird es möglich, dass sie ihre gebrochenen und widerständigen Potentiale zeigen? Indem RU dies intendiert, bringt er existentielle oder ggf. widerständige Resonanzräume zum Klingen und eröffnet der eigenen Stimme neue Räume der Artikulation. Authentische Positionalität macht darauf aufmerksam, dass es weniger um das Aufspannen normativer Orientierungshorizonte als vielmehr darum geht, existentielle Fragen zu artikulieren. Von einer einfachen Rückbindung an konfessorische oder konfessionelle Positionen ist um der nachvollziehbaren Modulierung eigener religiöser Positionierung willen abzusehen.

Relationale Positionalität im Sinne religionskooperativer Standortsuche entspringt aus dem spezifischen Umgang mit einem größeren Horizont, der sich auf Transzendenz bezieht. Die Angehörigen abrahamitischer Religionen adressieren diese Transzendenz personal, in ihren Schriften und Traditionen auch relational. Dem religionskooperativen Ansatz geht es insofern weniger um die Plausibilisierung von Bekenntnissen, die im Verlauf geschichtlicher Prozesse entstehen und mannigfachen Veränderungen oder expliziten Normierungen durch sich als dazu berufen verstehende Instanzen unterliegen.⁵⁶ Im Fokus steht

54 Reflektierte Positionalität impliziert, dass kein Gegenstand »positionslos« eingebracht wird, relative bzw. relationale Positionalität, dass eine konfessionelle Position »neben vielen anderen wahrzunehmen und dialogisch auf andere zu beziehen«, und authentische Positionalität, dass elementare Fragen, »die im Religionsunterricht thematisch werden [...] auf ihre Positionalität und Perspektivität hin« zu beziehen sind. Vgl. Projektgruppe, Dialog, 49f.

55 In der evangelischen Religionspädagogik lässt sich zwar eine spezifische Orientierung an konfessorisch-konfessionellen Begrifflichkeiten der altprotestantischen Orthodoxie (notitia, assensus, fiducia) erkennen (vgl. Projektgruppe, Dialog, 50), sie scheint aber gerade an dieser Stelle weniger zielführend, weil sie die Perspektive auf eine spezifische Form konfessioneller Positionalität explizit einschränken dürfte.

56 Projektgruppe, Dialog, 49.

vielmehr der Austausch über verschiedene Zugänge zu jenem Gestaltungsanspruch, mit dem Angehörige verschiedener Religionen ihr Verhältnis zu religiösen Traditionen modulieren. Relationale Positionalität setzt sich in Bezug zu Traditionen, die auch in anderen Religionen wertgeschätzt sind. Avisiert ist keine »transkonfessionelle Didaktik«, die einer pluralen konfessionellen – und d.h. gemeinsamen – Verantwortung unterliegt,⁵⁷ sondern eine religionskooperative Didaktik, die den einzelnen Konfessionen jenen Raum gewährt, den sie zu ihrer Entfaltung benötigt.

Reflektierte Positionalität im Sinne eines religionskooperativen Neuverstehens impliziert, dass die Lehrperson durchsichtig macht, woher sie ihren Standpunkt bezieht. Dies betrifft nicht nur die Quellen, aus denen sie schöpft, sondern vor allem auch die Art und Weise, in der sie den Umgang mit diesen Quellen praktiziert.⁵⁸ Das Studium übt weniger die eigene (Mit-) Verantwortung gegenüber einer konkreten Religionsgemeinschaft ein,⁵⁹ sondern leitet vielmehr dazu an, sich reflektiert zu dieser besonderen Verantwortung zu verhalten. Dies umfasst die Reflexion der Ausbildung eigener Positionalität sowie des eigenen Sich-Inbeziehungsetzen zur Positionalität von (Lehr-)Personen, die anderen Konfessionen oder Religionen angehören.

Positionalität im religionskooperativen RU ins Spiel zu bringen, macht insofern darauf aufmerksam, dass insbesondere eine differenzierte Ausarbeitung des Begriffs von Positionalität geeignet ist, existentielle Fragen im interreligiösen Rahmen anklingen zu lassen, dem Gestaltungsanspruch der Angehörigen verschiedener Konfessionen modulierend zu begegnen und auf die besondere Verantwortung der Lehrperson hinzuweisen. Oder noch einmal anders – unter Rückgriff auf die empirischen Ergebnisse – formuliert: Je religionskundlicher Positionalität gefasst ist, desto weniger arbeitet ein Unterricht einer (kritischen) Positionierung zu. Je religionsbezogener sie ist, desto mehr Möglichkeiten stellt er für die Ausbildung von Positionierung zur Verfügung.

Einer religionskooperativen Didaktik geht es weder um interreligiöse Positionalität noch um einen transkonfessionellen Ansatz, sondern sie legt erheblichen Wert auf die theologisch und pädagogisch verantwortete Förderung von eigener Positionalität im (inter-) religiösen Raum.

57 Ebd.

58 Vgl. dazu auch Roggenkamp, Einstellungen, 282–283 u. ö.

59 Projektgruppe, Dialog, 49.

Literatur

- Bücker, Nicola, Kodieren – aber wie? Varianten der Grounded-Theory-Methodologie und der qualitativen Inhaltsanalyse im Vergleich, in: Forum Qualitative Sozialforschung (2020) Volume 21, No. 1, Art. 2 Januar 2020.
- EKD, Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD), Gütersloh 1994.
- EKD, Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule. Eine Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD), Gütersloh 2014.
- Englert, Rudolf, Warum »konfessioneller« Religionsunterricht?, in: Katechetische Blätter 139/5 (2014) 368–375, 368.
- Gmoser, Agnes/Weirer, Wolfgang, Es muss sich etwas verändern! Religionsunterricht in Österreich. Empirische Blitzlichter aus der schulischen Praxis und Überlegungen zur konzeptionellen Weiterentwicklung, in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 27 (2019) 1, 161–189, 181.
- Hermisson, Sabine, Spirituelle Kompetenz. Eine qualitativ-empirische Studie zu Spiritualität in der Ausbildung zum Pfarrberuf, Göttingen 2016.
- Kaufman, Tone S., From the Outside, Within, or In Between? in: Normativity at Work in Empirical Practical Theological Research. Conundrums in Practical Theology (2016) 134–162.
- Klutz, Philipp, Religionsunterricht vor den Herausforderungen religiöser Pluralität. Eine qualitativ-empirische Studie in Wien, Münster 2015.
- Knauth, Thorsten, Dialogischer Religionsunterricht für alle. Kontext, Konzeption und Perspektiven, in: Religionspädagogische Beiträge 77 (2017) 15–24.
- Knauth, Thorsten, Dialogisches Lernen als zentrale Figur interreligiöser Kooperation?, in: Konstantin Lindner et al. (Hg.): Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell, Freiburg i. Br. 2017, 193–212.
- Knauth, Thorsten/Weiße, Wolfram (Hg.): Ansätze, Kontexte und Impulse zu dialogischem Religionsunterricht, Münster 2020.
- Kropac, Ulrich, Religiöse Bildung, in: ders./Ulrich Riegel, Handbuch Religionsdidaktik, Stuttgart 2020, 17–28.
- Lorenzen, Stefanie, Entscheidung als Zielhorizont des Religionsunterrichts? Religiöse Positionierungsprozesse aus der Perspektive junger Erwachsener, Stuttgart 2020.
- Mittelstraß, Jürgen, Der unheimliche Ort der Geisteswissenschaften, in: Ulrich Engler (Hrsg.), Zweites Stuttgarter Bildungsforum. Orientierungswissen versus Verfügungswissen: Die Rolle der Geisteswissenschaften in einer technologisch orientierten Gesellschaft. Reden bei der Veranstaltung der Universität Stuttgart am 27. Juni 1994, Stuttgart 1995, 30–39.
- Roggenkamp, Antje, Einstellungen, Haltungen und Strategien angehender Religionslehrkräfte im christlich-muslimischen Dialog. Exemplarische Zugänge zu strittigen Themen, in: Theo-Web, 19(2), 2020, 274–299.
- Schambeck, Mirjam, »Gottlos haben wir hier nicht«. Bekenntnisorientiert Religion im Klassenverband unterrichten, in: Stimmen der Zeit 143/10 (2018), 703–711.

- Schröder, Bernd/Emmelmann, Moritz (Hrsg.), Religions- und Ethikunterricht zwischen Konkurrenz und Kooperation, Göttingen, 2018.
- Soth, Esther, Gemeinsamkeiten und Unterschiede. Religionsunterricht, in: Unsere Kirche vom 14. Juli 2019, 9.
- Stosch, Klaus von, Entwicklungsperspektiven für den Dialog der Religionen an den Universitäten. *Theo-Web*, 19(1) (2020), 282–289.
- Stosch, Klaus von, *Komparative Theologie als Wegweiser in der Welt der Religionen*, Paderborn 2012.
- Wolst, Laura: *Lernen mit Religionen. Kooperationen zwischen Evangelischem und Islamischem Religionsunterricht aus Schülerinnen- und Schülerperspektive*, Stuttgart 2019.
- Woppowa, Jan, Zum prekären Umgang mit Konfessionalität und Heterogenität: Plädoyer für eine ökumenisch inspirierte Lesart des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts, in: Schambeck, Mirjam/Simojoki, Henrik/Stogiannidis, Athanasios (Hg.), *Auf dem Weg zu einer ökumenischen Religionsdidaktik. Grundlegungen im europäischen Kontext*, Freiburg i. Br. 2019, 219–234.
- Woppowa, Jan, Differenzsensibel und konfessionsbewusst lernen. Multiperspektivität und Perspektivenverschränkung als religionsdidaktische Prinzipien, in: *Österreichisches Religionspädagogisches Forum Universität Graz*, 24 (2016), 2, 41–49.
- Zentrum für Komparative Theologie und Kulturwissenschaften (ZeKK), *Modellversuch gestartet: Religionskooperativer Religionsunterricht am Stadtgymnasium Dortmund*. [<https://kw.uni-paderborn.de/zekk/forschung/ags-und-projekte/religionskooperativer-religionsunterricht>] (Abruf 20.08.2021).

»Wenn es dann trinitarisch wird, dann ist bei mir eine Vollbremsung«. Interreligiöse Hochschullehre – ein Lernort gegen Stereotype?

1 Hinführung

Die islamische Religionspädagogik gehört nun seit etwa zehn Jahren an ausgewählten Hochschulen zum Kanon der universitären Wissenschaftsdisziplinen. Ihr Schwerpunkt liegt auf der Ausbildung islamischer Religionslehrkräfte für den islamischen Religionsunterricht nach Artikel 7,3 GG. Ähnlich wie in den Lehrplänen für den katholischen und evangelischen Religionsunterricht gehören Themenfelder, in denen andere Religionen behandelt werden, auch zu den inhaltlichen Schwerpunkten des islamischen Religionsunterrichts.¹ Hierbei geht es darum, Schüler*innen »[...] Wissen über andere religiöse Bekenntnisse zu vermitteln [und] die religiöse wie auch interreligiöse Dialog- und Urteilsfähigkeit zu fördern«². Entsprechend gehört die Behandlung anderer Religionen zu den in den Curricula der Ausbildung von Lehrkräften für den islamischen Religionsunterricht verankerten verpflichtenden Modulen an allen Hochschulen, die Lehrkräfte für den islamischen Religionsunterricht ausbilden.³ Ausgehend von den Zielen des schulischen Religionsunterrichts hat die universitäre Ausbildung das Ziel, angehende Religionslehrer*innen während des Studiums bestmöglich auf die Praxis ihres zukünftigen beruflichen Umfelds vorzubereiten.

Im Rahmen einer von der Akademie für Islam in Wissenschaft und Gesellschaft (AIWG) veranstalteten Projektwerkstatt *Religiöse Diversität in Curricula der islamisch-theologischen Studien* sind wir der Frage nachgegangen, wie andere Religionen im Lehramtsstudium für islamische Religionslehre berücksichtigt werden und mit welcher Haltung die Dozierenden die fremden Religionen thematisieren. Hierzu wurden insgesamt elf Interviews mit Dozierenden durchgeführt, die Lehre an den Standorten für islamische Theologie in Münster, Osna-

1 Vgl. hierzu grundsätzlich Kamcili-Yildiz, *Begegnungslernen in den Kerncurricula*, 301–310.

2 Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, *Kernlehrplan für die Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen Islamischer Religionsunterricht*, (Heft 5024), Düsseldorf 2014, 10.

3 Vgl. hierzu grundsätzlich Kamcili-Yildiz, »Andere Religionen«, 215–229.

brück, Hamburg, Tübingen sowie Erlangen-Nürnberg anbieten. Als Grundlage der Datenerhebung diente ein standardisierter Fragenkatalog. Die Interviews wurden mithilfe von MAXQDA analysiert und inhaltsanalytisch ausgewertet. Zudem wurden zwei Lehrende bei ihrer interreligiösen Lehre beobachtet. Die Beobachtungen wurden in dichten Beschreibungen dokumentiert und praxistheoretisch ausgewertet.⁴

Dieser Beitrag reflektiert das Datenmaterial und die Analyseergebnisse unter der Fragestellung, inwieweit sich in den Mindsets von religiöser Pluralität und den Mindsets von guter Lehre Vor-Urteile und Stereotype im Hinblick auf andere Religionen finden lassen und wie sich dies auf die konkrete Hochschullehre auswirkt. Dabei werden zunächst die beiden Analysen separat betrachtet und im Anschluss die gewonnenen Erkenntnisse mit Blick auf die Lehre zusammengeführt.

2 Vor-Urteile in den Mindsets von religiöser Pluralität

2.1 Stereotype eingelagert in den Profilen von Lehrenden

Das Ziel der Untersuchung ist es, mit Hilfe der Experteninterviews das ›Deutungswissen‹, also jene subjektiven Relevanzen, Regeln, Sichtweisen und Interpretationen der Expert*innen zu erheben, die das Bild vom Expert*innenwissen als eines heterogenen Konglomerats nahelegen. Die in den Interviews zu findenden Vor-Urteile gehören in der Untersuchung zu den *Mindsets* von religiöser Pluralität, die das Verständnis davon steuern, welche Art von Beziehungen zwischen den Religionen zu denken sind. Diese Vorentscheidungen haben einen großen Einfluss, sowohl bewusst als auch unbewusst, auf die Vorbereitung und Durchführung der Lehrveranstaltungen. Bei der Definition von *Mindsets* orientieren wir uns an der Definition von Martin Harant, der den Begriff für die Inklusionspädagogik fruchtbar gemacht hat.⁵ Er beschreibt *Mindsets* als »ein pädagogischen Diskursformationen jeweils zugrundeliegendes Vorverständnis bzw. zugrundeliegendes Gesamt an Annahmen oder Gewissheiten [...]«. Dabei sind nicht zwangsläufig die Einheitlichkeit bzw. der argumentative Zusammenhang von akademischen ›Schulbildungen‹ vorausgesetzt [...]«⁶. *Mindsets* sind im Folgenden als überindividuelle, vorgelagerte, emotional aufgeladene, zunächst abstrakte Denkformen zu verstehen, die von einzelnen Individuen übernommen werden können. Wenn sich Individuen an *Mindsets* orientieren, kann es

4 Vgl. hierzu grundsätzlich Horsch-Al Saad et al., Projektvorstellung, 213–214.

5 Vgl. hierzu grundsätzlich Harant, Der Inklusionsbegriff im Spannungsfeld, 37–57.

6 Ebd., 39.

durchaus sein, dass in Kontexten mit unklaren Rollenanforderungen unterschiedliche Mindsets hybridisiert werden oder man sich je nach Handlungsaufgabe an unterschiedlichen Mindsets orientiert.⁷

Um Mindsets zu religiöser Pluralität bei den Lehrenden sichtbar zu machen, wurden alle Expert*inneninterviews nach dem Standard von Mayring im Sinne der Kontingenzanalyse ausgewertet.⁸ Dies bedeutet, dass zu Beginn des Projektes eine konkrete Fragestellung formuliert sowie die Materialstichprobe bestimmt wurde. In diesem Fall waren dies die geführten Interviews, aus welchen dann Textbestandteile festgelegt und definiert wurden, deren Kontingenz untersucht werden sollte, woraufhin das Aufstellen des Kategoriensystems erfolgen konnte. Für die Bewertung wurde ein normatives Gerüst verwendet, wie und mit welchen Zielen der interreligiöse Dialog in der Hochschulbildung geführt werden sollte. Dieses normative Gerüst haben wir zum einen aus den Kompetenzerwartungen zum Inhaltsfeld *Andere Religionen und Weltanschauungen* aus dem Kernlehrplan für Islamischen Religionsunterricht für die Sekundarstufe I entwickelt.⁹ Zum anderen haben wir uns an den Grundhaltungen der Komparativen Theologie orientiert.¹⁰ Es wurde zunächst versucht, einzelne Aussagen der Interviewten deduktiv in bereits in der Forschung entwickelte Kategorien einzuordnen. Dies erwies sich aufgrund unerwarteter Antworten und unspezifischer Aussagen als eher schwierig. Daher wurden zusätzlich eigene Kategorien entwickelt, welche sich an klassischen religionstheologischen und systematischen Modellen orientieren.

Die Abbildung des Codesystems zeigt, dass von uns 322 Beobachtungen hinsichtlich der beiden Hauptkategorien *Präkonzepte/Überzeugungssysteme* und *Methoden* markiert werden konnten. Die Betrachtung der absoluten Häufigkeiten lässt erkennen, dass die acht häufigsten Kategorien, die in der Tiefe und in der Breite vorkommen, sich übergreifend in zwei Themenfelder einordnen lassen:

- Religionskundliches und theologisches Wissen vermitteln und vergleichen: wie beispielsweise die Subkategorien *Kommensurabilitätsunterstellung* (27 x), *Wahrnehmung von Unterschieden* (21 x) und *Vermittlung religionskundlichen Wissens (über die eigene und fremde Religion)* (22 x) und

7 Vgl. Mauritz et al., Mindsets religiöser Pluralität, 231.

8 Vgl. hierzu grundsätzlich Mayring, Qualitative Inhaltsanalyse.

9 Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Kernlehrplan für die Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen Islamischer Religionsunterricht, (Heft 5024), Düsseldorf 2014.

10 Vgl. Stosch, Komparative Theologie als Wegweiser, 134–168.

Vorurteile gegenüber anderen Religionen wurden von uns in beiden Hauptkategorien markiert. Dabei tauchte die *Zurückweisung* (4 x) in den Subkategorien *Lernmöglichkeiten* und *Abwertung anderer fremder theologischer Konzepte* (9 x) und in der Subkategorie *Umgang mit der Differenz* auf. Rein quantitativ betrachtet sind damit Vor-Urteile in etwa 4 % aller Mindsets zu finden.

Im nächsten Schritt wurde untersucht, wie sich die Verteilung der Vorurteile innerhalb der einzelnen Interviews visuell abbildet. Hierzu wurden die einzelnen Interviews durch das Visual-Tool »Dokument-Portrait« in MAXQDA in den Farben der damit assoziierten Mindsets in ihrer Abfolge und Länge im Interview dargestellt.¹² Die einzelnen Dokumenten-Portraits zeigen die codierten Segmente des Kategoriensystems der religiösen Vielfalt und des interreligiösen Dialogs in den Farben der drei Mindsets und der damit einhergehenden Hierarchisierung innerhalb der Kategorien: Grüne Segmente spiegeln Aussagen zum Typ »emotional involviert und bereit für eigene Veränderung«, die gelben Segmente Aussagen zum Typ »emotional neutral und gesellschaftlich konform« und die roten Segmente Aussagen zum Typ »negativ emotional und abwehrend« wider. Schwarze Segmente zeigen Aussagen an, die einer Kategorie aus dem Kategoriensystem »religiöse Vielfalt« entsprechen, allerdings keinem der drei Mindsets zugeordnet sind.¹³

Die farbliche Markierung macht deutlich, dass die Cluster unterschiedliche farbliche Anteile aufweisen. Die roten Segmente zeigen den »negativ emotional und abwehrenden« Typ. Diese finden sich in sechs Interviews wieder. Die Interviews mit diesen Segmenten lassen einen großen Anteil an gelben Segmenten und einen vergleichsweise geringen grünen Anteil erkennen. Sie lassen die Schlussfolgerung zu, dass diese Lehrenden im Interview stark das »emotional neutrale/gesellschaftlich konforme« Mindset benutzen und je nach emotionaler »Betroffenheit« das »emotional neutrale« Mindset verlassen und durch den Kontext bzw. die darin stattfindende Subjektivierung übergeordneter Diskurse zur religiösen Pluralität das emotional abwehrende Mindset zeigen. Daher können in einem Interview auch punktuell Aussagen und Begründungen vorkommen, die im Kontext des gesamten Interviews weniger von Bedeutung sind, aber punktuell als stereotyp einzuordnen sind. Die individuellen Profile werten wir daher als im Interview generierte Reaktionspraxis, aus denen sich die Individuen kontextbezogen bedienen. Dass es dazu trotz der öffentlichen Gesprächssituation und der gesellschaftlichen Disziplinierung kommt, zeigt ein Potenzial zur Abwertung. Die Realisierung und vor allem die Frage, mit welchen Absichten es zur stereotypen Abwertung fremder Religionen kommt, hängt an den Kontexten, die solche ad hoc Bildungen aufrufen. Eine professionsbezogene

12 Vgl. VERBI, MAXQDA Manual 2018, 22–26.

13 Vgl. Mauritz et al., Mindsets religiöser Pluralität, 242.

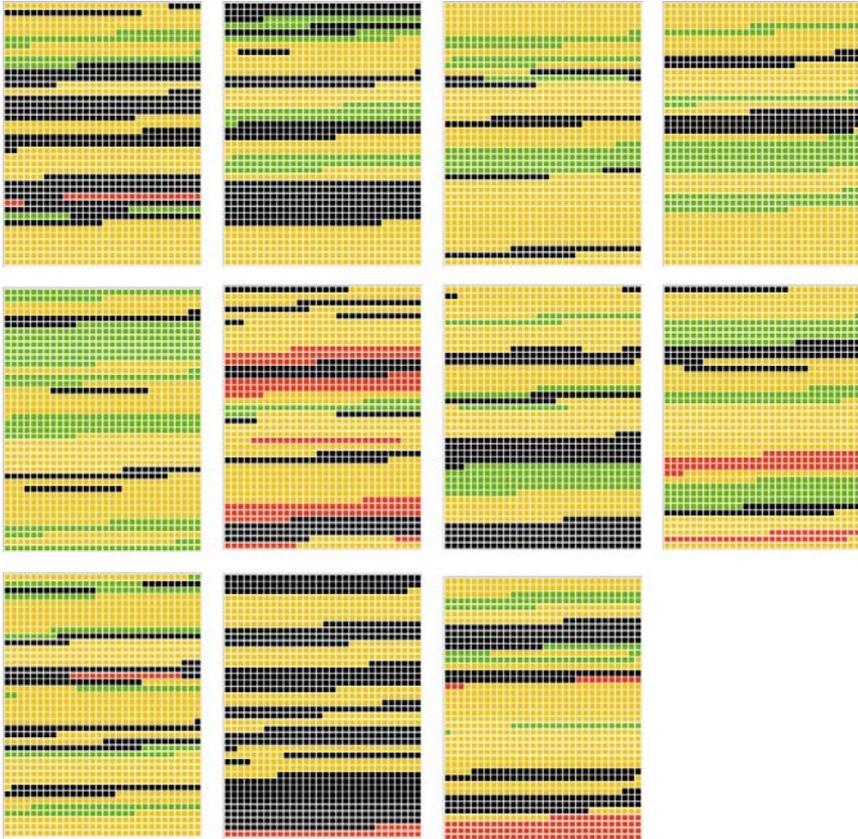


Abb. 2: Farblich markierte Profile der Interviewten

Versteifung in bestimmten Wissensbeständen lässt sich zwar wenig beobachten, z. T. werden auch in einem Segment sich direkt widersprechende Äußerungen getätigt, ohne dass sie als Widerspruch wahrgenommen werden.¹⁴ Insgesamt aber ist der quantitative Anteil an solchen problematischen Denkbewegungen über alle Interviews hinweg und innerhalb eines Interviews gering. Trotzdem macht es Sinn, diese wenigen Stellen auf ihre Auswirkungen auf die Dialogbereitschaft hin zu untersuchen.

14 Vgl. ebd., 243.

2.2 Analyse der vorhandenen Abwertungen und Zurückweisungen

Im nächsten Schritt werden die genannten Vorurteile, die wir dem Mindset 3 »negativ emotional und abwehrend« zugeordnet haben, zunächst unter den Aspekten der sich darin abbildenden persönlichen Haltungen und im zweiten Schritt aus theologischer Perspektive analysiert.

Die erhobenen Daten zeigen bei manchen Dozierenden ein abwehrendes Verhältnis zu fremden theologischen Konzepten:

»Beim Christentum ist natürlich immer, wenn es dann trinitarisch wird, dann ist bei mir eine Vollbremsung.« (Interview: 2)

Die/Der Dozierende beschreibt ihre/seine Haltung vor theologischen Problemen, wie etwa hier der Frage nach Gottesvorstellungen in Christentum und Islam, als ein bewusstes Haltmachen. Aus der Perspektive der Komparativen Theologie nimmt die Person zwar die Unterschiede in den Gotteskonzepten der eigenen und fremden Theologie wahr, jedoch macht sie diese »nicht fruchtbar [...] für Transformationen des eigenen Denkens und für kreative Neuaufbrüche in der Suche nach der Wahrheit«¹⁵.

Außerdem sind in den Mindsets Vorwürfe und Vorurteile gegenüber einer fremden Theologie zu finden, die allerdings auf veraltete theologische Konzepte zurückgreifen und eine theologische Unveränderbarkeit attestieren.

»Wir haben ja so diese Vorstellung, also dass im Christentum sozusagen, das Gesetz aufgehoben wurde. Wie sie das so meinen, da kommen wir nicht weiter mit. Also das ist so ein Gegensatz, wenn sie das so meinen in der Hinsicht. Das sind tatsächlich unüberwindbare Gegensätze.« (Interview: 7)

Dieses Mindset arbeitet mit Fremdzuweisungen. Anstatt einen Dialog auf Augenhöhe zu führen und Erkenntnisse für die eigene Theologie aus dem Dialog zu gewinnen, können die Gesprächspartner zur Rechtfertigung der eigenen Theologie aufgefordert werden und in einem apologetischen Wettstreit enden. Allerdings sind diese Vorwürfe und Zurückweisungen nicht explizit, sondern häufig verdeckt formuliert.

»Der Grundgedanke ist natürlich, dass wir feststellen, dass wir als Menschen dieser unterschiedlichen Religionen sehr viel gemeinsam haben und die klassische Spannung zwischen diesen drei Monotheismen – zweieinhalb Monotheismen – überwinden können oder überwinden sollten und da geht natürlich sehr leicht verloren, wie unterschiedlich wir sind.« (Interview: 4)

15 Stosch, *Komparative Theologie als Wegweiser*, 161.

Diese verdeckten und unbewussten Vorwürfe können sich auch darin äußern, dass man dem Dialogpartner nicht die gleichen Dialogfähigkeiten wie sich selbst zutraut und ihm fehlende Empathie vorwirft.

»Ich glaube der grundsätzliche Unterschied besteht erst einmal darin, dass es für Christen sehr schwer ist zu verstehen, was es bedeutet in einer Gesetzesreligion zu leben. Weil natürlich aus der Grundtendenz des Christentums geht es um die Aufhebung des Gesetzes, die Ersetzung des Gesetzes durch den Glauben. Und sehr viele Christen auch hier Kollegen gehen immer noch davon aus, dass das Gesetz so etwas wie ein Beiwerk ist.« (Interview: 4)

Dieses Mindset führt zu der Haltung, die eigene Position für die überlegenere zu halten und voreingenommen gegenüber anderen Religionen und Theologien in den Dialog zu gehen. Ein Perspektivwechsel oder die eigene Veränderlichkeit werden ausgeschlossen, aber auch »[...] Grenzerfahrungen, die Zusammenhänge und Versöhnungsmöglichkeiten erahnen lassen, die theologisch nicht unbedingt vermittelt werden können«¹⁶.

Ordnet man die Inhalte der genannten Zurückweisungen und Abwertungen in theologische Kategorien ein, lassen sich folgende Gruppierungen vornehmen:

a. Vergleich von Bibel und Koran

In einem Mindset wird der in interreligiösen Dialogveranstaltungen oft vorgenommene Vergleich der beiden Heiligen Schriften zurückgewiesen und auf die unterschiedlichen Entstehungsgeschichten beider Bücher aufmerksam gemacht:

»Zum Beispiel solch simplen Sachen: ›Wir gucken uns jetzt mal an, was im Koran steht.« Das passt einfach nicht. Bibel ist ein ganz anderer Begriff als der Koran. Also der Begriff Koran beschreibt eine Schrift. Die Bibel ist eine Sammlung. Das muss ich einfach klar haben und darüber muss man zumindest vorher mal gesprochen haben, auch wenn der Titel dann bleibt muss ich dann wissen worüber ich spreche, damit ich Texte miteinander vergleichen kann zum Beispiel.« (Interview: 10)

Die Lehrende macht hier auf das Selbstverständnis der beiden Schriften aufmerksam, das sich prinzipiell als Asymmetrie abbildet. Auch wenn Jüd*innen sowie Christ*innen die Bibel als ›Gottes Wort‹ verstehen, sind die Verfasser der prophetischen Bücher der Hebräischen Bibel oder der Evangelien des Neuen Testaments Menschen, die beanspruchen, von Gottes Geist geleitete Verfasser und Überlieferer zu sein. Die Bibel in ihren beiden Teilen will menschliches Zeugnis von Gottes Wirken in der Welt, an seinem Volk Israel und an der Welt der Völker sein und versteht sich nicht als Offenbarung.¹⁷ Der Koran hingegen ist

¹⁶ Ebd., 162.

¹⁷ Vgl. Kuschel, Die Bibel im Koran, 88.

die wörtliche Gottesrede und bildet eine Kommunikation zwischen Gott und Muhammad als Empfänger der Botschaft ab, der in eine religiös und kulturell heterogene Gesellschaft hineinspricht.¹⁸ Wenn, wie oben im Mindset angemerkt, von der Bibel als einem »[...] ganz anderen Begriff« (Interview: 10) die Rede ist, wird auf die Entstehungshintergründe und den damit sowohl gattungstechnisch als auch inhaltlich wie historisch nicht angemessenen Vergleich beider Schriften verwiesen.

b. Beziehung Judentum und Christentum

Auf eine weitere Asymmetrie zwischen dem Judentum und Christentum wird auf der Beziehungsebene verwiesen:

»Zu wenig Berührung und dann von christlicher Seite natürlich immer die Vorstellung heraus, weil viele Christen denken, das Judentum ist das Alte Testament und das kennen sie ja aus ihrer Auslegung.« (Interview: 4)

Die Lehrende macht darauf aufmerksam, dass das Christentum die Heilige Schrift des Judentums in den eigenen Kanon aufgenommen hat, dafür aber das nachbiblische Judentum nahezu 2000 Jahre theologisch enterbt hat.¹⁹ Im Neuen Testament eingelagerte Abgrenzungsdiskurse zwischen Synagoge und früher Kirche spielen sich auch auf dem Boden der Texte ab. »Dennoch gelang es der Kirche in erstaunlich kurzer Zeit, sich das Alte Testament auch innerlich anzueignen. Man operierte mit dem Schlüssel von Verheißung und Erfüllung, um den heilgeschichtlichen Sinn typologisch zu erschließen«²⁰.

»Also es gibt natürlich ein theologisches Problem zwischen dem Christentum und dem Judentum. Vor allen Dingen aus der Sicht des Christentums, weil es sich eben als Nachfolgereligion des Judentums versteht, welches das Judentum aber auflöst. Also, das geht ja immer im Christentum um die Frage, wer ist das richtige Judentum.« (Interview: 9)

Die Äußerung rezipiert die christliche Tradition im inklusivistischen Umgang mit der jüdischen Bibel, nur dass diese Linie eben schon längst nicht mehr in der offiziellen Theologie nach Auschwitz vertreten wird und auch in der kirchlichen Praktik so gelebt wird. Die christliche Theologie versteht heute sehr genau das Wunder, überhaupt in die jüdische Gottesbeziehung eintreten zu dürfen und an den Schriften als Auslegungsort dieser Beziehung teilzuhaben. Dankbar werden heute die inklusivistischen Öffnungen in der jüdischen Bibel wie z. B. die Völ-

18 Vgl. Isik, *Bibel- und Korandidaktik in komparativer Absicht*, 266.

19 Vgl. Renz, *Asymmetrien und Hindernisse im christlich-islamischen Dialog*, 69.

20 Dassmann, *Kirchengeschichte I. Ausbreitung, Leben und Lehre der Kirche*, 67.

kerwallfahrt zum Zion (Jes 2,3)²¹ und die Bundesangebote wie die Noachidischen Gebote gesehen, über die das Christentum im Übergang vom Judentum zum Heidenchristentum seine eigene Spur finden kann.²² Statt der Überwindung des Alten in dem Neuen Bund – und damit auch der Überwindung einer dunklen jüdischen Gottesbeziehung gegenüber einer hellen, freundlichen jesuanischen für die Christen – ist heute das Bewusstsein deutlich, dass die christliche Teilhabe an dem Bund Folge des Gotteswirkens im jüdischen Volk ist und nicht dessen Aufgabe seines Volkes. Es bleibt dabei, dass das Christentum in seiner Eigenständigkeit und sicher auch Selbstmächtigkeit für das Judentum anstößig ist, nur müssen sich heute die Christen dieser erweiterten Beziehung Gottes mit diesem fremden Volk als würdig erweisen, sie sind aufgefordert, diese Beziehung in Wort und Werk zu bezeugen und nicht umgekehrt.²³ Diesen Perspektivwechsel haben die Äußerungen nicht mitvollzogen. Sie bleiben in einer Opposition, die auch die christliche Theologie in eine für sie selbst schwierige Position zwingt.

c. Trinitätstheologie

Die trinitätstheologische Überzeugung, dass sich das Wesen des einen Gottes in drei Hypostasen zeigt, ist nicht nur innerchristlich eine immer wieder neu zu klärende Aussage, sie wird auch rein quantitativ betrachtet am häufigsten von Dozierenden mit nicht-christlicher Religionsangehörigkeit kritisiert.²⁴ Dabei werden unterschiedliche inhaltliche Ebenen angesprochen. Eine Hochschullehrende bringt ihr Bedauern zum Ausdruck, dass auf dem Konzil von Nicäa (325 n. Chr.) bzw. von Konstantinopel (381 n. Chr.) Jesus Christus von der Kirche als wahrer Gott vom wahren Gott, gezeugt, nicht geschaffen, wesensgleich mit dem Vater festgelegt wurde.

»Aus meiner Sicht schade, dass sich die Trinitätslehre durchgesetzt hat, das wäre noch eine andere interessante Art gewesen, wenn sich die andere Theologie durchgesetzt.« (Interview 5).

Die Hochschullehrende präferiert aus persönlicher Überzeugung die Position des Arius, das als Subordinationianismus bekannte Denken, wonach Jesus Christus deutlich dem Vater untergeordnet ist. Arius zufolge ist allein der Vater nicht gezeugt, ewig und ohne Anfang. Der Sohn und Logos ist nach dieser Denkrichtung das Erste unter allen Geschöpfen, aber er ist und bleibt Geschöpf.²⁵ Für eine

21 Vgl. Fischer, Tora für Israel, 24–36.

22 Vgl. grundsätzlich hier Müller, Tora für die Völker.

23 Vgl. Reis, Nachhaltigkeit – Ethik – Theologie, 483–486.

24 Vgl. hierzu grundsätzlich Ruster, Vom Monotheismus zur Trinität, 35–50.

25 Vgl. Stosch, Trinität, 35.

andere Lehrende ist der Zugang zu Gott über Jesus Christus eine persönliche Einschränkung:

»Und habe gesehen, das eine oder andere, das ist irgendwie nachvollziehbar, das ermöglicht den betreffenden Leuten einen Zugang eben halt ja über Jesus und die sehen in Jesus, dass sich Gott manifestiert irgendwie, dann ist das fein für die. Ich kann mich da jetzt aber nicht auf Jesus beschränken« (Interview 2)

Die Lehrende weist diese empfundene Einschränkung zurück. Im weiteren Verlauf macht die interviewte Person auf die Gefühle aufmerksam und darauf, welche Assoziationen mit der empfundenen Engführung verbunden sind:

»Dann sehe ich dann aber auch gleich das Licht von allen anderen Propheten, und von Propheten (unv.) und da war ich also vollkommen weggetreten, da sagt der Kollege neben mir ›So verstehe ich die Trinität.‹ Das hat sich angefühlt wie ein Auffahrunfall. Patsch. (lacht) Das war dann plötzlich so eine Engführung, da bist du plötzlich in einer Flasche drin. Also so habe ich das empfunden. Aber für den ist das jetzt erst mal ein Zugang, ja gut, dann soll der den Zugang haben. Ich habe auch meine Begrenzung in meinen Zugängen.« (Interview: 2)

Dass es aus jüdischer und islamischer Perspektive schwierig sein kann, die Trinitätslehre als Monotheismus zu begreifen, wird wie folgt deutlich:

»Man kann natürlich auch die Frage stellen, inwiefern das Christentum nicht doch eine Form des Götzendienstes ist aus der Sicht der islamischen oder jüdischen Perspektive. Also von daher – theologisch – gibt es starke Gegensätze.« (Interview: 4)

Die Lehrende scheint in ihrem Verständnis der christlichen Dreifaltigkeit nicht von ›drei Erscheinungsformen des Einen‹, sondern von einer tritheistischen Lehre mit drei unterschiedlichen Gottheiten auszugehen; sie schränkt den Monotheismus des christlichen Glaubens als gemeinsame Grundlage aller drei abrahamitischen Religionen ein und macht aus den »[...] drei Monotheismen zweieinhalb Monotheismen [...]« (Interview: 4). Dass die Frage, ob Muslim*innen und Christ*innen an denselben Gott glauben, nicht immer eindeutig beantwortet werden kann, darauf machen Muna Tatari und Aaron Langenfeld aufmerksam: »Wird die Frage mit ›Ja‹ beantwortet, dann drängt sich unmittelbar die Problematik auf, dass Christen an einen trinitarischen Gott glauben, Muslime aber nicht. Wird sie hingegen mit ›Nein‹ beantwortet, dann wird doch übersehen, dass es nicht nur vielfältige Überschneidungen zwischen Gottesverständnissen (Einzigkeit, schlechthinnige Unbedingtheit, Barmherzigkeit) [...]«²⁶ gibt. Produktiver als bipolare Denkweisen ist eine, die sich dem Gottesbegriff induktiv nähert und »die unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen in den trinitäts- und tauhid-theologischen Konzepten berücksichtigt«²⁷. Die in der Äußerung vorge-

26 Tatari/Langenfeld, Gott in Differenz und Einheit, 4.

27 Ebd.

nommene Opposition geht dagegen auf die Religionssysteme und bewertet den trinitarischen Glauben inklusivistisch latent als Götzendienst. Auch diese Position eröffnet keinen Dialog, der über die Markierung der Oppositionen hinauskommen kann und Lernmöglichkeiten verschenkt.

3 Stereotype in den Mindsets guter Lehre

3.1 Mindsets guter Lehre

Das gleiche Material wurde in einem zweiten Schritt induktiv noch einmal auf die Lehrkonzepte kodiert. Dabei ließen sich fünf Mindsets guter Lehre identifizieren. Bei Mindset eins ist die *Instruktion* die vorrangige Lehridee. Als Lehrende/r vermittelt er/sie jenes relevante Wissen von den anderen Religionen an die komplementär aufnehmenden Studierenden, das nötig ist, um in den Austausch zu treten. Verdeutlicht werden kann dies an folgendem Ankerbeispiel:

»Im Bereich des Christentums würde ich mir sehr stark wünschen, dass gelernt und vermittelt würde, dass das Judentum nicht gleichzusetzen ist mit der Vorläuferreligion des Christentums.« (Interview: 4)

Dieser Fokus auf die Instruktion geht von einem objektivistischen Wissensverständnis zu den Religionen aus, das in einer starken Asymmetrie zwischen den Lehrenden und den Studierenden von oben nach unten wandert.²⁸

Beim zweiten Lehr-Mindset liegt das Hauptaugenmerk auf der *Konstruktion bzw. dem Selbsterkennen* der Studierenden. Es ist geprägt von einer offenen Lehrhaltung, so werden bei diesem Typ die Ergebnisse nicht vorgeschrieben, sondern in einem Prozess entdeckt:

»Ich lasse die das dann entdecken, was die entdecken müssen. Ich halte keinen Vortrag drüber.« (Interview: 2)

Die Lehrenden füllen nicht den Lernraum, sondern sind eher Ermöglichende: Sie geben den Studierenden großen Spielraum, aktiv zu werden und ermöglichen ihnen mehr Freiheit im Erlangen von Wissen. Sie gehen von einem relationalen Wissensbegriff aus, da Wissen an die Erkenntnisbeziehung gebunden ist.²⁹

Das dritte Lehr-Mindset ist geprägt von einer *dialogischen Haltung*. Die Lehrenden sehen es hier als ihre Aufgabe an, dialogische Lernräume zu eröffnen. Sie legen zunächst großen Wert auf räumliche Gestaltung und die Atmosphäre in diesen Räumlichkeiten. Sie möchten Sicherheit bieten und einen Raum mit einer offenen Atmosphäre schaffen, der zum Entfalten der eigenen Meinung einlädt.

28 Vgl. Wegner/Nückles, Die Wirkung hochschuldidaktischer Weiterbildung, 175.

29 Vgl. ebd.

Dabei legen sie ihren Fokus auf das Diskutieren. Dieses Lehr-Mindset verdeutlicht sich an folgendem Zitat:

»Aber ich sehe die Sache ein bisschen über die Theologie hinaus, dass diejenigen die später Lehramtler oder Pfarrer oder Priester oder Imame sein werden, sollten die Chance haben, unverbindlich in einem lockeren Klima und Atmosphäre miteinander auszutauschen.« (Interview: 1)

Im Dialog verbinden sich produktive äußere Umstände mit einer offenen themengeleiteten Interaktionsstruktur.

Das vierte Lehr-Mindset ist ebenfalls von Austausch geprägt, aber in Formen der Begegnung an andersreligiösen Orten, wie es für *Exkursionen* typisch ist. Es betont die Kraft und Bedeutsamkeit der Erfahrung an authentischen andersreligiösen Orten, um über die Erfahrung nachgeordnet kognitive Lernprozesse starten zu können:

»Ich bin aber für eine Begegnung außerhalb der Seminarräume. Ich bin der Meinung, in Seminarräumen ist das Wissenschaftliche, Akademische wichtig. Und in anderen Räumen das Menschliche.« (Interview: 1)

Im Kontrast zum Standort Universität bewirkt die Begegnung eine neue Erfahrung im fremden Raum, die die Seminarräume nicht bieten können, auf die sie aber nicht verzichten können.

Das fünfte Lehr-Mindset fordert die Studierenden zur *Positionierung* auf. Die Stellungnahme der Studierenden ist hier entscheidend:

»Also, in dem Moment, wo ich mal sag: Ihr müsst euch mal selber positionieren. ›Ich bin so und so‹. Also ich habe shäfi'tisch angefangen, aber bin nun malekitisch zuhause. Müssen Sie auch einfach mal schauen.« (Interview: 7)

Die Lehrenden erwarten aus diesem Mindset heraus von ihren Studierenden eine Einordnung und eine verbale Äußerung bezüglich der eigenen Position. Diese Aufforderung stellt einen hohen Anspruch an die Studierenden dar, da sie eine sehr persönliche und reflektierte Auseinandersetzung voraussetzt. Das erfordert Mut, sich öffentlich zu markieren und damit vom Mainstream an Überzeugungen abzusetzen. Sich zu positionieren, fordert zum Widerspruch und zur argumentativen Reibung, aber auch zum Angebot des gemeinsamen Lernens heraus, so dass die Positionierung Bildungsprozesse eröffnet.

3.2 Instruktion neutralisiert die Abwertung

Die fünf Mindsets lassen sich in einem idealen Lehr-/Lernkonstrukt (Abb. 3) so anordnen, dass der Dialog, die Begegnung und die Positionierung zu einem differenzstarken Lernen an und in religiöser Pluralität führen. Die reine Begeg-

nung ohne dialogische Strukturen, in denen Positionen angeboten und offengehalten werden für Argumente und Perspektiven, verstärkt eher stereotype Vorstellungen (Bettin). Instruktion und Ko-Konstruktion von Wissen sind eher das Ergebnis als die Voraussetzung für den Dialog oder werden in dieser Form gewonnen.

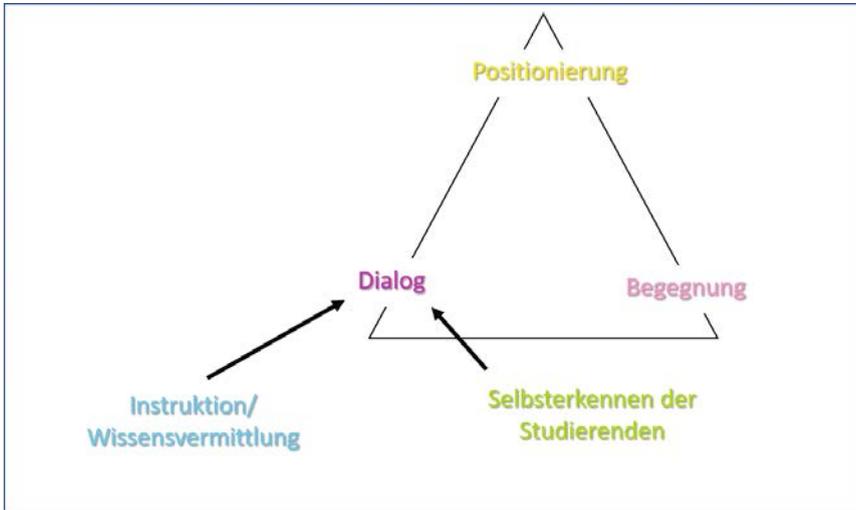


Abb. 3: Topographisches Modell der Lehr-Mindsets (Reis et al., Mindsets guter Lehre, 254)

Wenn man die Interviews auf diese fünf Mindsets hin auswertet, dann ist es auch hier so, dass die Lehrenden sehr unterschiedliche Profile zeigen, in denen verschiedene Mindsets funktional kombiniert werden. Anhand der Analyse der vorliegenden Profile lassen sich grundsätzliche Aussagen treffen.

- Das vorherrschende Lehr-Mindset ist die *Instruktion*. Diese Information zeigt sich in der deutlich hervortretenden blauen Färbung innerhalb der Portraits. 116 Antworten der Interviewten konnten diesem Lehr-Mindset zugeordnet werden.
- Insgesamt herrscht eine hohe Heterogenität in den Verteilungen der Lehr-Mindsets. Lediglich ein Profil legt den größten Wert auf den Dialog als Lehrform – erkennbar an der vorwiegenden lila Färbung des Portraits.
- Eine weitere Auffälligkeit ist die selten auftretende Positionierung. Lediglich in fünf von elf Interviews wurde dieses Lehr-Mindset entdeckt.

Mit der von MAXQDA erzeugten Code-Landkarte lässt sich der funktionale Zusammenhang der Mindsets noch besser verstehen. Im Zentrum steht die Instruktion, die stark mit dem Dialog bis in die einzelnen Segmente verbunden ist. Insgesamt lassen sich zwei Muster unterscheiden: Bei dem einen stellt die In-

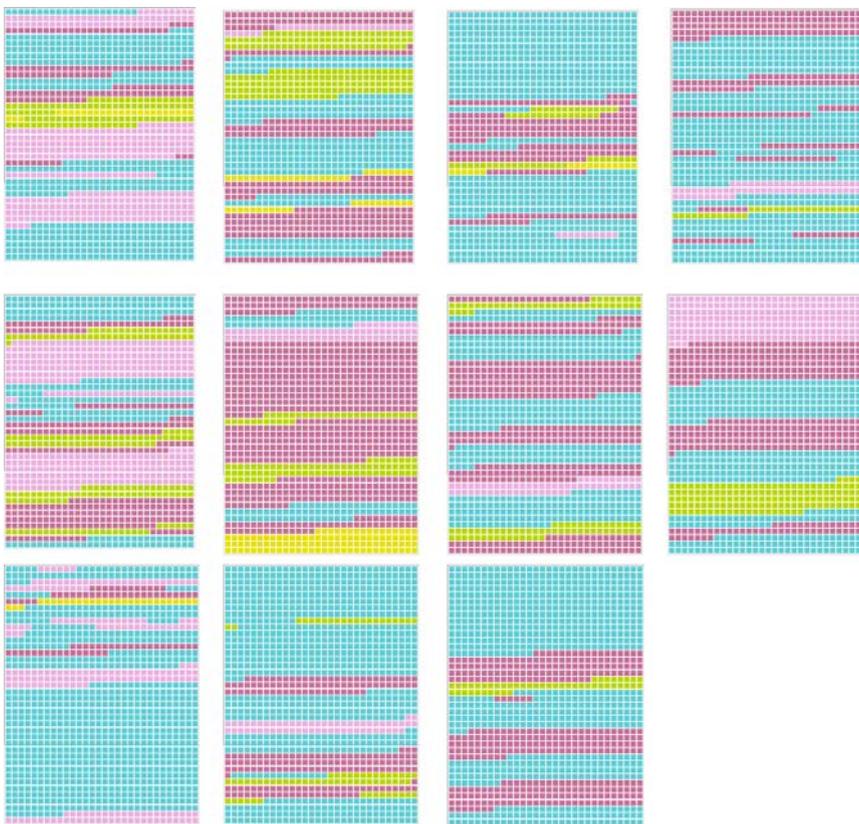


Abb. 4: Mit MAXQDA erzeugte Lehrprofile (Reis et al., *Mindsets guter Lehre*, 257)

struktion die zentrale universitäre Lehrpraxis dar, auf deren Basis Dialog und Begegnung möglich sind. Ein zweites Muster setzt eher am Dialog an, der dann aber stärker von den entdeckenden Lernprozessen getragen wird, die auch häufiger zu Positionierungen aufzufordern. Instruktion spielt eine nachgeordnete Rolle.

Wenn man nun die Mindsets zur religiösen Pluralität mit denen zur guten Lehre vergleicht, dann fallen direkte Konsistenzen auf. Wenn das Mindset zur religiösen Pluralität deutliche Anteile vom Typ »emotional involviert und bereit für eigene Veränderung« enthält, tendiert die Lehrperson eher zum zweiten Muster der differenzstarken und offenen Dialogorientierung. Wenn die Person fast ausschließlich Aussagen zum Typ »emotional neutral und gesellschaftlich konform« tätigt, dann übernimmt sie das instruktionsorientierte Lehrsetting und sieht das religionskundliche Wissen als Grundlage für den Dialog. Wie ist das nun im Fall des Mindsets der (emotionalen) *Ablehnung fremder theologischer*

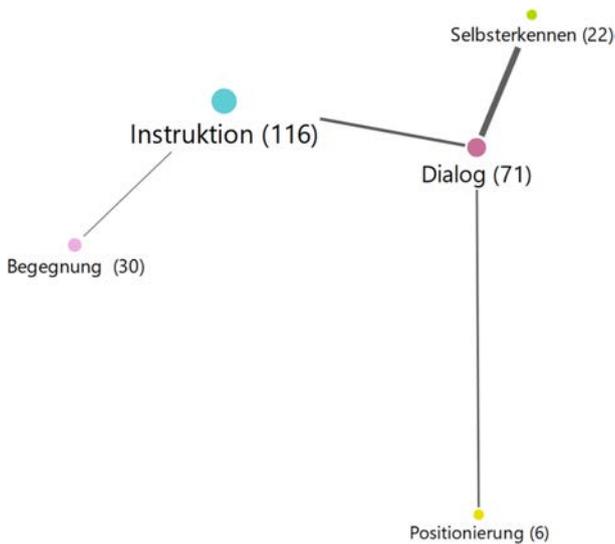


Abb. 5: Darstellung der Codelandkarte (Reis et al., *Mindsets guter Lehre*, 258)

Konzepte, also dem Mindset, in dem die Stereotype eingelagert sind? Bis in die einzelnen Segmente hinein, wird dieses Mindset mit der (sachkundlichen) *Instruktion* in dem Mindset zur guten Lehre verbunden. Was auf den ersten Blick wie eine Inkonsistenz wirkt, erweist sich auf den zweiten Blick als Mainstreaming-Effekt, da hier die persönliche Ablehnung mit Blick auf Lehre *emotional neutral/hochschulkonform* gefasst wird.³⁰ Wir beobachten, dass die in den benutzten Mindsets der Abwertung potenziell wirksamen Stereotype in dem Kontext von universitärer Lehre nicht durchschlagen. Die akademische Lehre wird als wissensbasiert angesehen, die auf Praktiken wie die Instruktion angewiesen ist, bevor andere Praktiken sinnvoll sind. Davon wird sich auf der Mindsetebene nur gelöst, wenn mit dem Dialog ein ganz anderes, Individuum bezogenes Lernen beabsichtigt wird.

4 Lehre als Ort der Stereotype?

In dem bisherigen Forschungsprojekt sind nur zwei Lehrsituationen aufgenommen und ausgewertet worden. Dabei ist interessant, dass in beiden Situationen nur das erste Muster der instruktionalen Lehre beobachtbar war. Dabei unterschied sich die Lehre durchaus. Eine Lehrperson hat fast die ganze Lehrveranstaltung hindurch instruiert und stark religionskundliches Wissen struk-

³⁰ Vgl. Reis et al., *Mindsets guter Lehre*, 259–263.

turiert dargeboten. Sie hat dabei selbst die ursprünglich vorgesehene Form der Gruppenarbeit ausgehebelt. Die andere Lehrperson wollte in eine dialogische Situation kommen, aber ist auch durch tatkräftige Unterstützung der Studierenden am Ende bei der Instruktion von religionskundlichem Wissen mit leichten inklusivistischen Nuancen geendet.³¹ In beiden Fällen ließen sich im Profil zu den Mindsets religiöser Pluralität Abwertungen fremder Religionen finden, die aber auf der Ebene der Lehrpraxis keine Rolle spielten.

Drei Folgen sollen aber auch benannt werden:

- Durch die starke Instruktion haben auch die Studierenden kaum Raum, sich zu emotionalisieren und von sich aus Stereotype anzubringen, so dass insgesamt die Lehre kein Ort ist, an der Stereotype nach unserer Beobachtung tradiert werden.
- Es ist aber insgesamt wenig Emotionalität, wenig Auseinandersetzung und wenig Reibung von beiden Seiten zu beobachten. Sie verhalten sich sehr diszipliniert. Die starke Orientierung am religionskundlichen Wissen führt so dazu, dass Stereotype von Studierenden nicht erkannt werden könnten. Der Lernort Hochschule wird aus unserer Sicht als Ort, um Stereotype zu bearbeiten, nicht genutzt.
- Die starke Wissensorientierung gehört zu den akademischen Werten, aber beim religiösen und noch schärfer beim fremdreligiösen Wissen schwächt dies eher die Lebendigkeit religiösen Wissens, das in seiner Eigenart auf vielfältige Überzeugungssysteme angewiesen ist.³² Wenn fremde Religionen religionskundlich gefasst werden, werden sie schematisch in der Differenz ›vertraut/unvertraut‹ beobachtet. Das führt zu inklusivistischen Tendenzen, die noch nicht automatisch zur Abwertung führen, aber doch Feinheiten und sehr genaue Veränderungen in den Religionen und zwischen den Religionen überblenden und damit Potenziale nicht ausnutzen, stereotype Begründungen zu unterbrechen. Gerade wenn die Lehrenden die gleiche Religion wie die Studierenden ausüben und dann über eine für beide Seiten fremde Religion sprechen, legen sich solche Muster nahe, dadurch dass eine gemeinsame Lage gegenüber der schematisch wahrgenommenen fremden Religion rekonstruiert wird.

Hochschullehre ist also kein Ort, an dem abwertende Urteile zu fremden Religionen die Praktiken dominieren, aber sie ist gegenwärtig nach unseren Beobachtungen auch kein Ort, an dem vorhandene Stereotype, die Stein, Ceylan und

31 Vgl. Reis et al., »Dann mache ich einfach mal weiter.«, 267–281.

32 Vgl. Büttner/Reis, Glaubenswissen – konstruktivistisch gelesen, 13–16.

Zimmer in den Einstellungen von islamischen Religionslehrkräften beobachtet haben, explizit bearbeitet werden.³³

Literatur

- Ballhorn, Egbert/Brok, Tom O./Hellwig, Kristina et al. (Hg.), Lernort Jerusalem. Kulturelle und theologische Paradigmen einer Begegnung mit den Religionen, Münster 2006, 57–70.
- Büttner Gerhard/Reis, Oliver, Glaubenswissen – konstruktivistisch gelesen, in: Büttner, Gerhard/Mendl, Hans/Reis, Oliver et al. (Hg.), Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik. Bd. 6: Glaubenswissen, Babenhausen 2015, 9–20.
- Dassmann, Ernst, Kirchengeschichte I. Ausbreitung, Leben und Lehre der Kirche in den ersten drei Jahrhunderten. Stuttgart 1991.
- Fischer, Irmtraud, Tora für Israel. Das Konzept des Jesajabuches (= Stuttgarter Bibelstudien), Stuttgart 1995.
- Harant, Martin, Der Inklusionsbegriff im Spannungsfeld pädagogischer ›Mindsets‹, in: Pädagogische Korrespondenz (2016) H. 54, 37–57.
- Horsch-Al Saad, Silvia/Kamcili-Yildiz, Naciye/Reis, Oliver et al., Projektvorstellung, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 19 (2020) H. 1, 213–214.
- Isik, Tuba, Bibel- und Korandidaktik in komparativer Absicht in einem kooperativkonfessionellen Religionsunterricht, in: Burrichter, Rita/Langenhorst, Georg/Von Stosch, Klaus (Hg.), Komparative Theologie: Herausforderung für die Religionspädagogik. Perspektiven zukunftsfähigen interreligiösen Lernens, Paderborn 2015, 263–278.
- Kamcili-Yildiz, Naciye, Begegnungslernen in den Kerncurricula des islamischen Religionsunterrichts, in: Espelage, Christian/Mohagheghi, Hamideh/Schober, Michael (Hg.), Interreligiöse Öffnung durch Begegnung. Grundlagen – Erfahrungen – Perspektiven im Kontext des christlich-islamischen Dialogs, Hildesheim 2021, 301–310.
- Kamcili-Yildiz, Naciye, »Andere Religionen« in den Curricula der islamischen Religionslehrerausbildung, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 19 (2020) H. 1, 215–229.
- Kuschel, Karl-Josef, Die Bibel im Koran. Grundlagen für das interreligiöse Gespräch, Ostfildern 2015.
- Mauritz, Gerrit/Hillebrand, Miriam/Reis, Oliver et al., Mindsets religiöser Pluralität als Faktor in der (islamischen) Religionslehrer*innenbildung, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 19 (2020) H. 1, 230–248.
- Mayring, Philipp, Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken, Weinheim/Basel 2015.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Kernlehrplan für die Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen Islamischer Religionsunterricht (Heft 5024), Düsseldorf 2014.

33 Vgl. hierzu grundsätzlich Stein et al., Einstellungen zum Islamischen Religionsunterricht, 48–63.

- Müller, Klaus, Tora für die Völker. Die noachidischen Gebote und Ansätze ihrer Rezeption im Christentum, Berlin 1994.
- Reis, Oliver/Hillebrand, Miriam/Mauritz, Gerrit et al., Mindsets guter Lehre in Beziehung zu den Mindsets religiöser Pluralität, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 19 (2020) H. 1, 249–266.
- Reis, Oliver/Wittke, Annika/Mauritz, Gerrit et al., »Dann mache ich einfach mal weiter.« – Zur Lehrsteuerung der Studierenden in die Indifferenz, in: Theo-Web, Zeitschrift für Religionspädagogik 19 (2020) H. 1, 267–281.
- Reis, Oliver, Nachhaltigkeit – Ethik – Theologie. Eine theologische Beobachtung der Nachhaltigkeitsdebatte, Münster 2003.
- Renz, Andreas, Asymmetrien und Hindernisse im christlich-islamischen Dialog, 2006 [<https://anawati.de/export/sites/anawati/.content/.galleries/downloads/anawati-asy-metrien.pdf>] (Abruf 14.06.2021).
- Ruster, Thomas, Vom Monotheismus zur Trinität. Erkundungen zur Korrelation von Gottesbild und Gesellschaftsform, in: Büttner, Gerhard/Mendl, Hans/Reis, Oliver et al. (Hg.), Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik. Bd. 6: Glaubenswissen, Babenhausen 2015, 35–50.
- Stein, Margit/Ceylan, Rauf/Zimmer, Veronika, Einstellungen zum Islamischen Religionsunterricht von muslimischen ReligionslehrerInnen und LehramtsanwärterInnen in Deutschland, in: HIKMA – Zeitschrift für Islamische Theologie und Religionspädagogik 8 (2017) H. 1, 48–63.
- Stosch, Klaus von, Komparative Theologie als Wegweiser in der Welt der Religionen, Paderborn 2012.
- Stosch, Klaus von, Trinität. Paderborn 2017.
- Tatari, Muna/Langenfeld, Aaron, Gott in Differenz und Einheit – christliche und islamische Annäherungen an eine rationale Gottesrede, in: Kontexte. Religionspädagogische Diskussionsbeiträge und Informationen von und für Religionslehrer/-innen und Seelsorger/-innen an Schulen im Bistum Essen (2016) H. 3, 4–7.
- VERBI, MAXQDA Manual 2018. 12 – Visualisieren (Visual Tools) [www.maxqda.de/helpp.php] (Abruf 14.06.2021).
- Wegner, Elisabeth/Nückles, Matthias, Die Wirkung hochschuldidaktischer Weiterbildung auf den Umgang mit widersprüchlichen Handlungsanforderungen, in: Zeitschrift für Hochschulentwicklung 6 (2011) H. 3, 171–188.

III. Stereotype und Vorurteile im Kontext des Religionsunterrichts

Über Möglichkeiten und Grenzen des Abbaus von Vorurteilen und Stereotypen durch interreligiöses Lernen

Es ist eines der großen Versprechen interreligiösen Lernens. Durch die pädagogisch angeleitete Auseinandersetzung mit anderen Religionen und ihren Gläubigen sollen bestehende Vorurteile und Stereotype abgebaut sowie wechselseitiges Verständnis und Toleranz gefördert werden. In einer religionspluralen Gesellschaft sind solche Lernprozesse unverzichtbar, da sie zum sozialen Frieden und zur Kooperationsfähigkeit von Menschen mit unterschiedlichen (religiösen) Weltanschauungen und Wertevorstellungen beitragen. Das Versprechen, Vorurteile und Stereotype abzubauen, ist daher auch eines der zentralen Argumente zur Legitimierung interreligiösen Lernens im Religionsunterricht der öffentlichen Schule.¹

Ob interreligiöses Lernen derzeit aber tatsächlich dieses Versprechen einlöst, ist fraglich. Zumindest konnten die bislang verfügbaren Wirksamkeitsstudien nur in einer sehr geringen Anzahl von Fällen einen Effekt des interreligiösen Lernens auf den Abbau von Vorurteilen und Stereotypen finden.² Diese Befundlage lässt (mindestens) zwei verschiedene Interpretationen zu. Entweder ist das Lernziel, Vorurteile und Stereotype abzubauen zu wollen, selbst unrealistisch, weil es durch die Mittel und Rahmenbedingungen des interreligiösen Lernens gar nicht erreichbar ist; oder aber die bislang beherrschenden didaktischen Konzepte und eingesetzten Methoden sind unzureichend, um das prinzipiell realistische Lernziel zu erreichen. Meines Erachtens spricht einiges dafür, die Problemursache auf der didaktischen und methodischen Ebene zu suchen und nicht das Lernziel als solches in Frage zu stellen. Die folgende Untersuchung zielt darauf, diese Einschätzung zu begründen, indem sie Unterrichtsinterventionen der bereits genannten Wirksamkeitsstudien miteinander vergleicht und herausarbeitet, welche Interventionen warum Einstellungsänderungen bewirken.

Um das Ziel der Untersuchung zu erreichen, werden in einem ersten Schritt die notwendigen sozialpsychologischen Grundlagen geklärt, um die Unterrichtsinter-

1 Vgl. Unser, *Interreligiöses Lernen*, 2021, 281.

2 Für einen Überblick vgl. Unser, *Interreligiöses Lernen*, 2018, 270–285.

terventionen adäquat einschätzen zu können (1.). In einem zweiten Schritt wird rekonstruiert, wie in der religionspädagogischen Theorie Einstellungsänderungen durch interreligiöses Lernen konzeptualisiert werden (2.), um dann in einem dritten Schritt die Wirksamkeitsstudien und ihre Unterrichtsinterventionen in den Blick zu nehmen (3.). Der Beitrag schließt mit einem Fazit, in dem die zentralen Erkenntnisse zusammengefasst und diskutiert werden (4.).

1 Einstellungen und Einstellungsänderung: Sozialpsychologische Grundlagen

Wenn wir über Vorurteile und Stereotype sprechen, verwenden wir Begriffe, die aus der sozialpsychologischen Einstellungsforschung stammen. Es ist deshalb sinnvoll, zunächst die grundlegenden Einsichten dieser Forschungstradition zu rekapitulieren, um zu klären, was Einstellungen sind und wie man sie überhaupt verändern kann.

Mit dem Begriff Einstellung wird gewöhnlich die Bewertung eines Objekts bezeichnet, die sowohl kognitive, als auch affektive und verhaltensbezogene Komponenten umfasst.³ Einstellungen drücken demnach aus, ob wir etwas oder jemanden mögen oder nicht mögen, bejahen oder ablehnen. Diese Bewertungen setzen sich aus Vorstellungen (kognitive Komponente), Emotionen (affektive Komponente) und Verhaltensdispositionen (verhaltensbezogene Komponente) zusammen, die wir mit dem Objekt verbinden. Vorurteile stellen eine Unterkategorie der Einstellungen dar, denn sie bezeichnen eine normalerweise abwertende Haltung gegenüber Angehörigen einer sozialen Gruppe (etwa Frauen, Homosexuelle oder Musliminnen und Muslime).⁴ Stereotype schließlich bezeichnen die kognitive Komponente von Vorurteilen, denn hierbei geht es um Vorstellungen über Angehörige einer bestimmten sozialen Gruppe, die ihnen gleiche oder zumindest ähnliche Merkmale zuschreiben und individuelle Unterschiede zugunsten einer imaginierten Gruppenhomogenität ausblenden.

Neben der Frage, was Einstellungen sind, beschäftigt sich die Sozialpsychologie seit langem mit der Frage, ob und wie Einstellungen verändert werden können. Die Antworten, die bislang darauf gegeben wurden, hängen wiederum ab von Modellen, die erklären, wie Einstellungen entstehen und warum wir überhaupt so etwas wie Einstellungen haben. Die Forschung in diesem Feld lässt sich grob in zwei Richtungen unterteilen, auch wenn es zunehmend integrative Ansätze gibt.⁵

3 Vgl. Haddock/Maio, Einstellungen, 199.

4 Vgl. Spears/Tausch, Vorurteile und Intergruppenbeziehungen, 509.

5 Vgl. ebd., 510.

Die erste Forschungsrichtung sucht vor allem nach individuellen Ursachen für die Entstehung von Einstellungen. Während noch in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts dabei die Suche nach bestimmten Persönlichkeitsmerkmalen eine große Rolle spielte, die Vorurteile und Stereotype erklären sollten (man denke etwa an Adornos berühmt gewordene Studie zum autoritären Charakter⁶), setzten sich ab den 1960er Jahren im Anschluss an die »kognitive Wende« in der Psychologie Forschungsansätze durch, die die Entstehung von Einstellungen, Vorurteilen und Stereotypen auf die Besonderheiten unserer Wahrnehmungs- und Denkprozesse zurückführen.⁷ Denn wir sind gar nicht in der Lage, die Komplexität unserer Wirklichkeit und die verschiedenen Reize, die permanent auf uns einwirken, allesamt zu erfassen. Einstellungen, also unsere meist intuitiven Bewertungen von Objekten, helfen uns dabei, angesichts einer komplexen Wirklichkeit handlungsfähig zu bleiben, indem sie Zusammenhänge vereinfachen, Zuschreibungen verallgemeinern und so die zu verarbeitenden Informationen drastisch reduzieren.

Das heißt selbstverständlich nicht, dass Vorurteile und Stereotype etwas Gutes wären. Die Erkenntnis ist aber wichtig, dass sie für unser alltägliches Handeln eine orientierende Funktion erfüllen.⁸ Denn dies erklärt zumindest in Teilen, warum die reine Konfrontation mit Faktenwissen kaum zum Abbau von Vorurteilen und Stereotype beiträgt.⁹ Wenn ich beispielsweise gegenüber muslimischen Kolleginnen und Kollegen Vorbehalte habe, weil ich der Meinung bin, dass sie den Ramadan zum Anlass nehmen, um weniger intensiv zu arbeiten (und ich das eventuell noch ausgleichen muss), dann wird diese Einschätzung nicht dadurch verschwinden, dass ich über die Fastenpflicht im Islam informiert werde. Informationen, die Vorurteile und Stereotype infrage stellen sollen, müssen hingegen kognitiv so verarbeitet werden, dass neue Erklärungsmuster und Handlungsorientierungen entstehen, die alltagstauglich sind. Vor allem im zwischenmenschlichen Bereich haben sich dabei Übungen zur Perspektivübernahme und zur Hervorrufung von Empathie als äußerst effektiv erwiesen.¹⁰

Die zweite Forschungsrichtung sieht demgegenüber die Ursache von Vorurteilen und Stereotypen nicht im Individuum, sondern in den Beziehungen zwischen sozialen Gruppen.¹¹ Soziale Gruppen stellen für uns wichtige Identifika-

6 Vgl. hierzu grundsätzlich Adorno et al., *The authoritarian personality*.

7 Für einen Überblick aus religionspädagogischer Perspektive über verschiedene kognitive Theorien vgl. Rothgangel, *Vorurteile als Integrationshindernis*, 170–175.

8 Vgl. Haddock/Maio, *Einstellungen*, 209.

9 Vgl. Rothgangel, *Vorurteile als Integrationshindernis*, 169.

10 Vgl. Spears/Tausch, *Vorurteile und Intergruppenbeziehungen*, 560.

11 Für einen Überblick aus religionspädagogischer Perspektive über verschiedene Intergruppentheorien vgl. Betz, *Interreligiöse Bildung und Vorurteile*, 74–77.

tionsgrößen dar, die eine Antwort darauf geben, wer dazu gehört und wer nicht. Diese Frage wird durch Praktiken der Abgrenzung und Ausgrenzung beantwortet. Vorurteile und Stereotype erfüllen hierbei wiederum eine wichtige Funktion, indem sie die Geschlossenheit innerhalb der Eigengruppe (In-Group) und die Abgrenzung gegenüber der Fremdgruppe (Out-Group) durch deren Abwertung erhöhen. Es ist dabei unerheblich, warum es zur Abgrenzung kommt; ob etwa Konflikte um knappe Ressourcen (so etwa die Realistic Conflict Theory¹²), die Verteidigung der Gruppenidentität (so etwa die Social Identity Theory¹³) oder Fragen kultureller und moralischer Normen (so etwa die Ethnic Competition Theory¹⁴) eine Rolle spielen. Wichtig ist die Einsicht, dass Vorurteile und Stereotype ihre Ursache in Konkurrenzverhältnissen zwischen sozialen Gruppen haben.

Dementsprechend wird auch davon ausgegangen, dass Vorurteile und Stereotype abgebaut werden können, wenn man die Art der Beziehung zwischen den sozialen Gruppen ändert. Am bekanntesten ist dabei wohl die sogenannte Kontakthypothese, die davon ausgeht, dass durch Begegnung und Kooperation Vorurteile und Stereotype abgebaut werden, weil sich die Gruppenmitglieder nun nicht mehr im Modus der Konkurrenz, sondern dem der Zusammenarbeit befinden. Wichtig ist hierbei, dass die Begegnung tatsächlich so gestaltet ist, dass es zu einer Umdeutung der Gruppenbeziehung kommt. Als günstig haben sich hierfür unter anderem die folgenden Aspekte erwiesen: Begegnung und Kooperation müssen ausreichend lange erfolgen; die beteiligten Gruppen müssen ein gemeinsames Ziel verfolgen, das sich nur gemeinsam erreichen lässt (wechselseitige Abhängigkeit); zwischen den Mitgliedern der unterschiedlichen Gruppen sollten möglichst keine Statusunterschiede bestehen, sodass eine Begegnung auf Augenhöhe möglich ist.¹⁵

2 Einstellungen und Einstellungsänderungen in der Theorie interreligiösen Lernens

Wie bereits zu Beginn des Beitrags deutlich gemacht wurde, spielen Einstellungen und Einstellungsänderungen eine große Rolle in der Theorie interreligiösen Lernens. Einerseits werden bestimmte Einstellungsänderungen, wie etwa der Abbau von Vorurteilen und Stereotypen, explizit als Lernziele formuliert.¹⁶ An-

12 Vgl. hierzu grundsätzlich Sherif, Group Conflict and Co-operation.

13 Vgl. Tajfel/Turner, An integrative theory of intergroup conflict, 33–47.

14 Vgl. Scheepers, Ethnic Exclusionism in European Countries, 17–34.

15 Vgl. Blanik, Die Kontakthypothese, 64–67.

16 Vgl. Unser, Interreligiöses Lernen, 2021, 286.

dererseits werden Einstellungen als Lernvoraussetzungen reflektiert, die interreligiöse Lernprozesse erleichtern oder erschweren.¹⁷ Es erstaunt daher umso mehr, dass in der Theorie interreligiösen Lernens einstellungstheoretische Erkenntnisse aus der Sozialpsychologie kaum wahrgenommen, geschweige denn systematisch rezipiert wurden, worauf bereits Andrea Betz hingewiesen hat.¹⁸ Warum ist das so?

Eine wahrscheinliche Ursache dafür liegt in der Genese des interreligiösen Lernens. Nach Phasen der apologetischen und dann religionskundlichen Behandlung nicht-christlicher Religionen im Religionsunterricht setzte sich spätestens in den 1990er Jahren das durch, was wir heute als interreligiöses Lernen bezeichnen.¹⁹ Dort soll die Auseinandersetzung mit nicht-christlichen Religionen, ihren Lehren, Symbolen und Bräuchen bei den Schülerinnen und Schülern zur Reflektion des eigenen Glaubens führen, indem das Fremde als Anfrage, Vertiefung oder Ergänzung des Eigenen bedacht wird. Interreligiöses Lernen soll also intraindividuelles religiöses Lernen ermöglichen.²⁰ Zu dieser Entwicklung haben maßgeblich zwei Impulsgeber beigetragen. Einerseits Positionsverschiebungen und neue Modelle in der Religionstheologie, die es ermöglichten, Wahrheitsansprüche des Christentums und der nicht-christlichen Religionen miteinander zu vermitteln.²¹ Andererseits die konkreten Beispiele interreligiöser Dialoginitiativen, bei denen sich Menschen mit unterschiedlicher Religionszugehörigkeit zusammenfanden, um die Tradition der anderen besser zu verstehen und sich gemeinsam auf die intellektuell-spirituelle Suche nach Gott zu machen.²² Und so ist das Ideal des interreligiösen Dialogs – trotz aller kritischen Stimmen²³ – bis heute die maßgebliche Blaupause, vor deren Hintergrund interreligiöses Lernen konzipiert wird.²⁴ Am deutlichsten ist das sicherlich beim Ansatz des Begegnungslernens zu sehen, dessen Protagonisten teilweise selbst in interreligiösen Dialoginitiativen biografisch verwurzelt sind.²⁵ Das Prinzip des Dialogs wurde aber in der Folge so stark verallgemeinert und von späteren Ansätzen adaptiert, dass man es zu Recht als »methodische Grundstruktur dieses interreligiösen Lernens«²⁶ bezeichnen kann.

Was bedeutet diese starke Orientierung am Ideal des interreligiösen Dialogs nun für die Konzeptualisierung von Einstellungsänderungen durch interreli-

17 Vgl. Schweitzer, *Interreligiöse Bildung*, 155.

18 Vgl. Betz, *Interreligiöse Bildung und Vorurteile*, 83.

19 Vgl. Schambeck, *Interreligiöse Kompetenz*, 58–60.

20 Vgl. Sajak, Kippa, Kelch, *Koran*, 14.

21 Vgl. Ziebertz, *Interreligiöses Lernen und die Pluralität der Religionen*, 131.

22 Vgl. Nipkow, *Ziele interreligiösen Lernens*, 225–226.

23 Vgl. etwa Meyer, *Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht*, 55–56.

24 Vgl. Unser, *Interreligiöses Lernen*, 2021, 284–285.

25 Vgl. hierzu grundsätzlich Lähnemann, *Lernen in der Begegnung*.

26 Schlüter, *Methoden des interreligiösen Lernens*, 558.

giöses Lernen? Zunächst einmal muss festgehalten werden, dass in den Monographien, die die jeweiligen Ansätze interreligiösen Lernens ausformulieren und begründen, an äußerst wenigen Stellen explizit thematisiert wird, welche (Lern-) Prozesse zu Einstellungsänderungen beitragen. Dieser Befund deckt sich mit der Diagnose von Betz, dass einstellungstheoretische Zusammenhänge in Ansätzen interreligiösen Lernens kaum reflektiert werden. Dennoch lässt sich eine zumindest implizite Theorie rekonstruieren.

Allgemein kann man zum Beispiel sagen, dass der Identitätsbegriff in der Theorie interreligiösen Lernens eine wichtige Rolle spielt. Schülerinnen und Schüler sollen durch die Auseinandersetzung mit ihnen fremden religiösen Traditionen und ihren Angehörigen eine eigenständige religiöse Identität ausbilden, die letztlich pluralitätsfähig²⁷ in dem Sinne ist, dass sie anderes und andere nicht abwerten und ausgrenzen muss, um sich ihrer selbst sicher zu sein.²⁸ Stattdessen sollen Angehörige anderer Religionen durch die Lernprozesse als Menschen wahrgenommen werden, die sich vielleicht in mancher Hinsicht von einem selbst unterscheiden, mit denen man aber zumindest die Sehnsucht und die Suche nach einer größeren Wirklichkeit teilt.²⁹ Das Entdecken und das Verfolgen dieses gemeinsamen Anliegens scheinen in der Theorie interreligiösen Lernens als der zentrale Motor angesehen zu werden, der Einstellungsänderungen vorantreibt, weil er Fremdheit abbaut und zu einem differenzierteren Blick auf die anderen führt.³⁰

Eine solche Konzeptualisierung hat natürlich eine gewisse Plausibilität, wenn man sie etwa im Horizont sozialpsychologischer Forschungsansätze liest, die die Ursache von Vorurteilen und Stereotypen in den Beziehungen zwischen sozialen Gruppen sehen (vgl. dazu Abschnitt 1.). Nicht umsonst wird ja zum Beispiel auch der Begriff der Kontakthypothese im Zusammenhang mit dem Begegnungslernen gerne verwendet. Man muss sich aber verdeutlichen, welche Vorannahmen dabei getroffen werden. Eine erste Vorannahme wäre, dass die unterschiedlichen religiösen Traditionen und die jeweiligen Differenzen das zentrale Moment bei der Konstruktion von Gruppenidentitäten sind und somit auch einen maßgeblichen Anlass für Vorurteile und Stereotype darstellen. Das betrifft nicht nur die Gruppe der Anderen, die ich als religiös homogene Gruppe konstruiere, sondern auch die Eigengruppe der adressierten Schülerinnen und Schüler. Die zweite Vorannahme wäre, dass die gemeinsame Arbeit an religiösen Differenzen, die gemeinsame Suche nach dem Wahren und dem Guten das Projekt ist, das es Schülerinnen und Schülern verschiedener reli-

27 Vgl. Ziebertz, *Interreligiöses Lernen und die Pluralität der Religionen*, 135.

28 Vgl. Sajak, Kippa, Kelch, *Koran*, 34.

29 Vgl. Lähnemann, *Weltreligionen im Unterricht*, 163.

30 Vgl. Leimgruber, *Interreligiöses Lernen*, 294.

giöser Traditionen erlaubt, miteinander zu kooperieren und zu erkennen, dass man sich bei aller Differenz auch ähnlich ist. Man muss an dieser Stelle, glaube ich, nicht die Forschungsliteratur zur Religiosität Jugendlicher der vergangenen zwanzig Jahre anführen, um zu belegen, dass solche Vorannahmen vermutlich weit entfernt von der Realität vieler Religionsklassen sind. Die Frage ist: Spiegelt sich das auch in empirischen Studien zur Wirksamkeit interreligiösen Lernens wider?

3 Empirische Evidenz für Einstellungsänderungen durch interreligiöses Lernen

Der Frage, ob und unter welchen Bedingungen interreligiöses Lernen tatsächlich zu Einstellungsänderungen führt, wird in diesem Abschnitt nachgegangen. Dazu wird in einem ersten Schritt ein Überblick über derzeit vorliegende Wirksamkeitsstudien und ihre Befunde hinsichtlich Einstellungsänderungen gegeben (Abschnitt 3.1). In einem zweiten Schritt sollen dann exemplarisch zwei der in diesen Studien untersuchten Unterrichtsinterventionen didaktisch analysiert und miteinander verglichen werden. Hierbei wird das Ziel verfolgt herauszuarbeiten, weshalb es im einen Fall zu keiner Einstellungsänderung kommt, im anderen jedoch schon (Abschnitt 3.2).

3.1 Überblick über die Befunde vorliegender Wirksamkeitsstudien

Wenn wir wissenschaftlich gesicherte Erkenntnisse über den Einfluss bestimmter Lehr-Lern-Formate auf Lerneffekte gewinnen möchten (zum Beispiel den Einfluss interreligiösen Lernens auf den Abbau von Vorurteilen und Stereotypen), dann sind Wirksamkeitsstudien das Mittel der Wahl. Diese orientieren sich an den folgenden methodischen Standards.³¹ Es werden zwei Gruppen – eine Experimental- und eine Kontrollgruppe – gebildet, denen jeweils beliebig viele Schulklassen angehören können. In beiden Gruppen werden sowohl vor als auch nach einer bestimmten Lernzeit (meist mehrere Wochen) über einen standardisierten Test Wissen, Einstellungen oder Kompetenzen erfasst, um Veränderungen über die Zeit (Lerneffekt) rekonstruieren zu können. Jedoch erhält nur die Experimentalgruppe auch die zu untersuchende Unterrichtsintervention (Lehr-Lern-Format). Zeigen sich bei der Experimentalgruppe höhere Lerneffekte als bei der Kontrollgruppe, lässt sich dieser Effekt

31 Für eine ausführliche Darstellung vgl. Schweitzer, Interventionsstudien im Religionsunterricht, 107–122.

somit auf die Unterrichtsintervention zurückführen. Für das interreligiöse Lernen im deutschen Religionsunterricht liegen derzeit lediglich vier solcher Wirksamkeitsstudien vor, was im Vergleich mit der Forschung in anderen Fachdidaktiken äußerst wenig ist. Tabelle 1 gibt einen Überblick über die wichtigsten Charakteristika dieser Studien und die in Bezug auf Einstellungsänderungen gefundenen Lerneffekte, welche im Folgenden näher ausgeführt werden.

Hrsg.	Jahr	Bezeichnung der Unterrichtsintervention	Schulart/Klassenstufe	Samplegröße	Effekt
Ziebertz	2010	Gender in Islam und Christentum	Realschule/9. Klasse	N = 1.790	n.s.
Merkt et al.	2014	Gute Pflege	Berufsschule/1.-3. Ausbildungsjahr	N = 196	d = .44
		Letzte Lebensphase	Berufsschule/1.-3. Ausbildungsjahr	N = 217	d = .30
		Würde des Alters	Berufsschule/1.-3. Ausbildungsjahr	N = 186	n.s.
		Umgang mit dem Körper	Berufsschule/1.-3. Ausbildungsjahr	N = 202	d = .23
		Leid und Sinn	Berufsschule/1.-3. Ausbildungsjahr	N = 201	n.s.
		Demenz	Berufsschule/1.-3. Ausbildungsjahr	N = 194	d = .45
		Religion als Coping	Berufsschule/1.-3. Ausbildungsjahr	N = 228	n.s.
		Beginn des Lebens	Berufsschule/1.-3. Ausbildungsjahr	N = 178	n.s.
Schweitzer et al.	2017	Islamic Banking	Berufsschule/1.-3. Ausbildungsjahr	N = 691	n.s.
		Religion und Gewalt	Berufsschule/1.-3. Ausbildungsjahr	N = 760	n.s.

(Fortsetzung)

Hrsg.	Jahr	Bezeichnung der Unterrichtsintervention	Schulart/Klassenstufe	Samplegröße	Effekt
Schweitzer & Bucher	2020	Judentum und Islam gemeinsam in 8 Doppelstunden	Gymnasium/5.-6. Klasse	N = 462	n.s.
		Judentum und Islam separat in je 4 Doppelstunden	Gymnasium/5.-6. Klasse	N = 462	n.s.
Anmerkung: Die Effekte der Unterrichtsinterventionen sind in der Tabelle mit dem Effektstärkemaß Cohens-d dokumentiert. Nicht signifikante Effekte werden mit »n.s.« angegeben.					

Tab. 1: Effekte von Unterrichtsinterventionen im interreligiösen Lernen auf Einstellungsänderungen bei Schülerinnen und Schülern

Eine erste Wirksamkeitsstudie wurde im Jahr 2010 von Hans-Georg Ziebertz herausgegeben, die den Einfluss einer fünf Wochen dauernden Unterrichtsintervention bei Schülerinnen und Schülern der 9. Klasse an Realschulen in Bayern, Baden-Württemberg, Hessen und Nordrhein-Westfalen untersucht. Die Intervention besteht aus einer eigens für die Studie entwickelten Unterrichtssequenz, in der Geschlechterkonstruktionen in Christentum und Islam thematisiert werden.³² Das Sample der Studie besteht aus 1.790 Schülerinnen und Schülern, die durchschnittlich 15 Jahre alt sind. Davon gehören 907 der Experimental- und 883 der Kontrollgruppe an. Es handelt sich um keine Zufallsstichprobe. Vielmehr war für die Auswahl der Schulklassen entscheidend, dass mindestens 20–30 % der Schülerinnen und Schülern Muslime bzw. Muslima waren.³³ Demnach waren die untersuchten Lerngruppen multireligiös zusammengesetzt. In dieser Studie konnte keine durch die Unterrichtsintervention hervorgerufene Einstellungsänderung festgestellt werden.³⁴

Eine zweite, 2014 von Heinrich Merkt, Friedrich Schweitzer und Albert Biesinger herausgegebene Wirksamkeitsstudie untersucht den Einfluss mehrerer zwei- bis dreiwöchiger Unterrichtsinterventionen auf die Entwicklung interreligiöser Pflegekompetenz angehender Alten- und Krankenpflegefachkräfte an Berufsschulen für Pflegeberufe in Baden-Württemberg. Insgesamt werden acht Unterrichtsmodule untersucht, die an unterschiedlichen Experimentalgruppen getestet wurden. Diese Unterrichtsmodule behandeln explizit interreligiöse Anforderungssituationen im Berufsalltag von Pflegefachkräften.³⁵ Das Sample der Studie besteht aus 773 Schülerinnen und Schülern, die durchschnittlich

32 Vgl. Ziebertz et al., Konzeption des Curriculum Gender und Religion, 138–148.

33 Vgl. Ziebertz et al., Methodologie und Design der Genderstudie, 132–134.

34 Vgl. Flunger/Ziebertz, Das Gender-Curriculum im quasi-experimentellen Design, 199.

35 Vgl. Schnabel-Henke, Zur didaktischen Umsetzung interreligiöser Pflegekompetenz, 65.

26 Jahre alt sind. Davon gehören 149 der Kontrollgruppe an. Die Größe der Experimentalgruppen schwankt zwischen $n=29$ und $n=79$. Auch hier handelt es sich um multireligiös zusammengesetzte Lerngruppen. Ob es sich um eine Zufallsstichprobe handelt, ist aus den gemachten Angaben nicht klar ersichtlich.³⁶ Wie Tabelle 1 zeigt, konnten bei vier der acht Unterrichtsinterventionen keine hervorgerufenen Einstellungsänderungen festgestellt werden. Bei den restlichen vier Interventionen zeigen sich jedoch immerhin kleine³⁷ (›Letzte Lebensphase‹ und ›Umgang mit dem Körper‹) bis mittelstarke (›Gute Pflege‹ und ›Demenz‹) Lerneffekte.³⁸

Eine dritte Wirksamkeitsstudie wurde 2017 von Friedrich Schweitzer, Magda Bräuer und Reinhold Boschki herausgegeben. Sie untersucht den Einfluss zweier dreiwöchiger Unterrichtsinterventionen bei angehenden Bank- und Industriekaufleuten an kaufmännischen Berufsschulen in Baden-Württemberg.³⁹ Das Sample der Studie besteht aus 1.105 Schülerinnen und Schülern, die im Durchschnitt 19 Jahre alt sind. Davon gehören 346 der Kontrollgruppe an. Die Unterrichtsintervention ›Islamic Banking‹ erhielten 345 Schülerinnen und Schüler, weitere 414 erhielten die Intervention ›Religion und Gewalt‹. Auch hier sind die Lerngruppen multireligiös zusammengesetzt. Zur Stichprobenziehung wurden alle kaufmännischen Berufsschulen in Baden-Württemberg kontaktiert.⁴⁰ Auch in dieser Studie konnten jedoch die Unterrichtsinterventionen keine Einstellungsänderungen bewirken.⁴¹

Die vierte und bislang letzte veröffentlichte Wirksamkeitsstudie wurde 2020 von Friedrich Schweitzer und Ibtissame Bucher herausgegeben. Sie untersucht die Lerneffekte zweier acht Wochen dauernden Unterrichtsinterventionen bei Schülerinnen und Schülern der 5. und 6. Klasse im evangelischen Religionsunterricht an Gymnasien in Württemberg. Die beiden Unterrichtsinterventionen unterscheiden sich im Wesentlichen dadurch, dass in einem Fall das Judentum und der Islam gemeinsam Gegenstand der achtwöchigen Unterrichtsreihe sind, im zweiten Fall die beiden Religionen im Umfang von vier Woche jeweils getrennt voneinander behandelt werden.⁴² Das Sample der Studie besteht aus 460 Schülerinnen und Schülern, von denen 228 die erste Intervention und 232 die zweite erhalten haben. Es handelt sich dabei um eine geschichtete Zufallsstichprobe.⁴³

36 Vgl. Merkt/Losert, Eine empirische Studie zur Struktur interreligiöser Pflegekompetenz, 203–204.

37 Zur Klassifikation der Stärke der Lerneffekte vgl. Cohen, A power primer, 155–159.

38 Vgl. Merkt/Losert, Eine empirische Studie zur Struktur interreligiöser Pflegekompetenz, 229–230.

39 Vgl. Gronover/Schnabel-Henke, Möglichkeiten der didaktischen Umsetzung, 73–80.

40 Vgl. Losert, Empirische Befunde zur interreligiösen Kompetenzentwicklung, 103–106.

41 Vgl. ebd., 121.

42 Vgl. Bucher, Vorstellung der Unterrichtseinheiten für den Unterrichtsversuch, 86–101.

43 Vgl. Rutkowski/Losert, Judentum und Islam im Religionsunterricht, 118–119.

Auch in dieser Studie lassen sich keine Effekte des interreligiösen Lernens auf Einstellungsänderungen finden.⁴⁴

Welche Schlussfolgerungen lassen sich aber aufgrund dieser Befundlage treffen? Betrachtet man die Studienergebnisse rein quantitativ, dann ist der Befund äußerst ernüchternd. Lediglich in etwas weniger als einem Drittel der Untersuchungen (30,8 %) konnten Einstellungsänderungen bei Schülerinnen und Schülern auf interreligiöses Lernen zurückgeführt werden. Dabei muss man jedoch bedenken, dass hier sehr unterschiedliche Unterrichtsinterventionen untersucht wurden, die zwar alle unter dem Stichwort ›interreligiöses Lernen‹ firmieren, sich jedoch hinsichtlich Themenauswahl, didaktischen Überlegungen und methodischer Gestaltung unterscheiden. In dieser Unterschiedlichkeit könnte tatsächlich der Schlüssel liegen, um Gelingen oder Misslingen hinsichtlich der Änderung von Einstellungen zu erklären. Deshalb werden im nächsten Abschnitt zwei dieser Unterrichtsinterventionen einer genaueren didaktischen Analyse unterzogen.

3.2 Didaktische Analyse von zwei Unterrichtsinterventionen

Im Folgenden werden die beiden Unterrichtsinterventionen ›Gender in Islam und Christentum‹ und ›Gute Pflege‹ einer didaktischen Analyse unterzogen. Aufgrund des Umfangs des Beitrags kann hier nur exemplarisch vorgegangen werden. Deshalb wurden zwei Unterrichtsinterventionen ausgewählt, die sich hinsichtlich ihrer Effekte auf Einstellungsänderungen unterscheiden und deren didaktisch-methodische Planung ausführlich beschrieben ist. Analysiert wird, wie die beiden Interventionen das Unterrichtsthema didaktisch einordnen (Themenkonstitution, Relevanz), welche Lernziele verfolgt werden und wie dies methodisch umgesetzt wird. Auf dieser Grundlage wird eine Beurteilung der Unterrichtsinterventionen vorgenommen, die Erkenntnisse aus der Sozialpsychologie (vgl. Abschnitt 1.) und aus der Religionspädagogik (vgl. Abschnitt 2.) einbezieht und Erklärungsansätze bietet, warum es im einen Fall zu keiner Einstellungsänderung kommt, im anderen Fall hingegen schon.

In der Unterrichtsreihe ›Gender in Islam und Christentum‹ werden Geschlechterrollen, Partnerschaftsmodelle und der Umgang mit Sexualität thematisiert. Im Fokus stehen dabei entsprechende Normen, die sich aus religiösen und kulturellen Traditionen speisen. Didaktisch wird das Thema auf zweifache Weise konstituiert. Zum einen wird ihm eine öffentliche Relevanz zugesprochen, weil zum Beispiel Fragen nach der Rolle der Frau oder nach dem Umgang mit Homosexualität in Christentum und Islam immer wieder Anlässe für gesell-

44 Vgl. ebd., 150.

schaftliche Konflikte darstellen. Zugleich wird aber auch eine existentielle Bedeutung für die Schülerinnen und Schüler behauptet.⁴⁵ Weil diese sich im Zuge ihrer Entwicklung mit der Frage nach der eigenen sexuellen Identität und einem verantwortungsvollen Umgang damit auseinandersetzen müssen, ginge es hierbei nicht um die »Verhandlung abstrakter Probleme«, wodurch der für das interreligiöse Lernen bedeutsame »dialogische Charakter [...] zum Tragen« komme.⁴⁶ Ziel der Unterrichtsreihe ist es entsprechend, zu einem produktiven Umgang mit religiöser und kultureller Differenz zu kommen.⁴⁷ Angehörige anderer Religionen sollen nicht mehr als Bedrohung wahrgenommen werden (wozu auch der Abbau von Vorurteilen und Stereotypen gehört). Vielmehr soll reflektiert werden, dass wir alle unsere Normen aus bestimmten Traditionen speisen und es soll eine die Unterschiede übergreifende Perspektive auf das Thema entwickelt werden.⁴⁸ Methodisch geht die Unterrichtsreihe klassisch vor. Zwar soll der methodische Schwerpunkt auf der »Interaktion zwischen Schülern und Schülerinnen unterschiedlicher religiös-kultureller Herkunft« liegen.⁴⁹ Die einzelnen Unterrichtsstunden werden aber maßgeblich durch Lehrer-Schüler-Gespräche, Gruppen- oder Partnerarbeiten, bei denen etwa aus Texten Positionen und Argumente herausgearbeitet werden müssen, sowie Ergebnispräsentationen und -diskussionen im Plenum getragen.⁵⁰

Warum gelingt hier keine Einstellungsänderung? Weil die didaktische Konzeption dieser Unterrichtsintervention zwei Sollbruchstellen hat. Die erste ist die behauptete existentielle Relevanz des Themas für die Schülerinnen und Schüler. Ausgangspunkt der Themenkonstitution sind gesellschaftliche Konflikte aufgrund verschiedener Wert- und Normvorstellungen. Einfach zu behaupten, dass dies für die Lernenden existentiell relevant sei, weil das Thema Sexualität ja auch in der Pubertät eine große Rolle spiele, überzeugt jedoch nicht. Hier wird übersehen, dass die Thematisierung und der Umgang mit Sexualität in den beiden Feldern – öffentlich und individuell-existentiell – in der Regel sehr unterschiedlich erfolgt. Es steht also infrage, ob der Unterrichtsinhalt tatsächlich das Thema der Schülerinnen und Schüler ist. Die zweite Sollbruchstelle betrifft die methodische Gestaltung des Unterrichts. Denn hier wird gerade nicht zu einem dialogischen Austausch angeregt. Vielmehr sind die Aufgaben oft rekonstruktiv oder es geht um den Austausch von Meinungen, der aber prinzipiell auch ohne Bezug zu Religion funktioniert – ein Phänomen, das sich auch in

45 Vgl. Ziebertz et al., Konzeption des Curriculum Gender und Religion, 138.

46 Ebd., 145.

47 Vgl. ebd., 137.

48 Vgl. ebd., 143.

49 Ebd., 138.

50 Vgl. ebd., 150–165.

anderen Materialien zum interreligiösen Lernen finden lässt.⁵¹ Einstellungsänderung gelingt hier also nicht, weil sich die Unterrichtskonzeption zwar am Ideal des interreligiösen Dialogs orientiert, dieses aber auf der Ebene der Unterrichtsgestaltung nicht realisiert wird und vermutlich auch nicht realisieren kann, weil auf Seiten der Lernenden ganz andere Voraussetzungen und Bedürfnisse vorliegen.

Warum aber gelingt die Einstellungsänderung im Unterrichtsmodul ›Gute Pflege‹? Zunächst einmal nimmt die Themenkonstitution einen anderen Ausgangspunkt. Lernanlass ist nicht ein identifiziertes gesellschaftliches Problem, sondern eine Anforderungssituation im beruflichen Alltag der Schülerinnen und Schüler. Es geht dabei um die Klärung der Frage, wie man im beruflichen Alltag angemessen mit Konflikten, Irritationen oder Störungen umgehen kann, die sich aus religiöser Differenz ergeben.⁵² Entsprechend wird die interreligiöse Pflegekompetenz der Lernenden als Teil ihrer professionellen Handlungskompetenz konzeptualisiert.⁵³ Die Förderung dieser interreligiösen Pflegekompetenz ist das Ziel des Unterrichtsmoduls. Die methodische Planung, die sich an den von Obst⁵⁴ vorgeschlagenen Schritten orientiert, reflektiert nun ausgehend von den Lernausgangslagen der Schülerinnen und Schüler, welche Lernschritte zur Ausbildung interreligiöser Pflegekompetenz nötig sind.⁵⁵ Entsprechend sind die beiden Unterrichtsstunden des Moduls aufgebaut. Sie beginnen mit der Einführung einer Anforderungssituation (in der ersten Stunde ist das eine fiktive Situation, in der zweiten Stunden werden eigene Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler thematisiert) und der gemeinsamen Diskussion darüber, warum es hier zu Konflikten kommt und wie man diese lösen könnte. In einem zweiten Schritt werden Informationen zur pflegerischen Begleitung von Angehörigen bestimmter Religionen gegeben, die für deren Bedürfnisse sensibilisieren sollen. Diese Informationen werden über Textarbeit angeeignet und anschließend besprochen. Im dritten und letzten Schritt werden die vorhergehenden Überlegungen weiter vertieft. Hier werden die Schülerinnen und Schüler über Rollenspiele und Empathieübungen angeleitet, sich in die andere Person hineinzuversetzen und Handlungsalternativen auszuprobieren.⁵⁶

Warum gelingt hier Einstellungsänderung? Zwei Punkte sind hierfür entscheidend. Zum einen gelingt es dem Unterrichtsmodul, eine für die Schülerinnen und Schüler relevante Problemstellung aufzuwerfen. Das, was hier verhandelt wird, hat für sie unmittelbare persönliche Bedeutung. Dies gelingt, weil

51 Vgl. Unser, Social inequality and interreligious learning, 116–119.

52 Vgl. Schnabel-Henke, Zur didaktischen Umsetzung interreligiöser Pflegekompetenz, 64–65.

53 Vgl. ebd., 63.

54 Vgl. Obst, Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht, 138–148.

55 Vgl. Schnabel-Henke, Zur didaktischen Umsetzung interreligiöser Pflegekompetenz, 65–70.

56 Vgl. Krimmer, Interreligiöse Pflegekompetenz, 77–78.

das Unterrichtsmodul nicht vom Ideal des interreligiösen Dialogs aus konzipiert wird, sondern sich an ›interreligiösen Überschneidungssituationen‹ aus dem Alltag der Lernenden orientiert – ein Ansatz, der hauptsächlich von Joachim Willems vertreten wird.⁵⁷ Zum anderen werden die Schülerinnen und Schüler über Informationen, Rollenspiele und Empathieübungen dazu angeleitet, neue Urteile und Orientierungsmuster zu entwickeln, die ihnen bei der Bewältigung ihres Berufsalltags helfen. Damit werden die kognitiven Muster, die Einstellungen hervorrufen, effektiv adressiert, wie sich das auch bereits in der sozialpsychologischen Forschung gezeigt hat (vgl. Abschnitt 1.).

4 Fazit

Der vorliegende Beitrag zielte darauf, die Möglichkeiten und Grenzen des Abbaus von Vorurteilen und Stereotypen durch interreligiöses Lernen anhand des gegenwärtig verfügbaren empirischen Wissens zu rekonstruieren. Auch wenn in den meisten Wirksamkeitsstudien zum interreligiösen Lernen kein entsprechender Lerneffekt gefunden werden konnte, wurde in diesem Beitrag die These vertreten, dass die Ursachen für Ge- oder Misslingen des Abbaus von Vorurteilen und Stereotypen in den didaktischen und methodischen Entscheidungen der untersuchten Unterrichtsinterventionen gefunden werden können. Denn obwohl die vorliegenden Wirksamkeitsstudien alle unter dem Stichwort interreligiöses Lernen firmieren, unterscheiden sich die eingesetzten Unterrichtsinterventionen zum Teil erheblich voneinander.

Um diese These zu überprüfen, wurden zunächst Theoriezusammenhänge aus der sozialpsychologischen Einstellungsforschung (Abschnitt 1.) und aus der Religionspädagogik (Abschnitt 2.) skizziert. Wichtige Erkenntnisse aus der Sozialpsychologie waren, dass Vorurteile und Stereotype zum einen auf kognitive Prozesse und unserem Bedürfnis nach Komplexitätsreduktion und einfacher Orientierung, zum anderen auf Konflikte zwischen sozialen Gruppen zurückgeführt werden können. Je nach Ursache können Vorurteile und Stereotype entsprechend abgebaut werden – etwa indem man neue Orientierungsmuster anbietet und einübt oder indem man kooperative Begegnungen zwischen Angehörigen verschiedener Gruppen ermöglicht. Der Blick auf die Religionspädagogik konnte zeigen, dass dort die entsprechenden Erkenntnisse aus der Sozialpsychologie kaum systematisch rezipiert werden und sich die Konzeptualisierung interreligiösen Lernens stattdessen sehr stark am Ideal des interreligiösen Dialogs orientiert.

57 Vgl. Willems, *Interreligiöse Kompetenz*, 141–164.

In Abschnitt 3 wurden schließlich die Befunde der einschlägigen Wirksamkeitsstudien zum interreligiösen Lernen dargestellt und zwei der eingesetzten Unterrichtsinterventionen exemplarisch analysiert. Hier zeigten sich tatsächlich bedeutsame Unterschiede bei der didaktischen und methodischen Planung, die unter Rückgriff auf die theoretischen Überlegungen in Abschnitt 1 und 2 mit dem gelingenden oder misslingenden Abbau von Vorurteilen und Stereotypen in Verbindung gebracht werden konnten. Jene Unterrichtsintervention (Gender in Islam und Christentum), die sich am Paradigma des interreligiösen Dialogs orientierte, konnte keine Einstellungsänderung hervorrufen – wahrscheinlich, weil hier trotz gegenteiliger Behauptung keine persönliche Relevanz für die Lernenden erzeugt wurde und die methodische Gestaltung auch nicht so angelegt war, dass eine persönlich-existentielle Auseinandersetzung mit dem Thema gefördert wird. Das ist übrigens nicht auf eine schlechte Unterrichtsplanung von Seiten der Autorinnen und Autoren der Studie zurückzuführen, sondern muss eher als exemplarisch für viele Konzeptionen und Materialien im interreligiösen Lernen angesehen werden.⁵⁸ Der zweiten Unterrichtsintervention (Gute Pflege) gelang hingegen eine Einstellungsänderung bei den Schülerinnen und Schülern. Sie orientiert sich aber auch nicht am Ideal des interreligiösen Dialogs, sondern setzt an ›interreligiösen Überschneidungssituation‹ (Willems) im Berufsalltag der Lernenden an. Dadurch wird persönliche Relevanz hergestellt. Zugleich fördert die methodische Gestaltung der Intervention (Rollenspiele, Empathieübungen) die Ausbildung neuer Orientierungsmuster, die im Alltag der Lernenden tragfähig sind. Damit löst die Unterrichtsintervention eine wichtige Bedingung für Einstellungsänderungen ein, die wir aus der sozialpsychologischen Forschung kennen.

Was können wir aus dieser Befundlage lernen? Wir haben hier zumindest einen ersten Anhaltspunkt, der darauf hindeutet, dass sich durch die starke Orientierung am interreligiösen Dialog bestimmte Lernziele des interreligiösen Lernens – im konkreten Fall: der Abbau von Vorurteilen und Stereotypen – nicht ausreichend verwirklichen lassen. Damit ist natürlich keinesfalls gesagt, dass das dialogische Paradigma grundsätzlich unbrauchbar geworden ist. In der didaktischen Theoriebildung und der methodischen Ausgestaltung interreligiösen Lernens müssen wir zukünftig aber vermutlich stärker als bisher zwischen einzelnen Lernzielen differenzieren und grundlegender reflektieren, welche Lernprozesse jeweils dazu führen, dass diese erreicht werden können. Dazu gehört auch, dass Erkenntnisse aus relevanten Bezugsdisziplinen – wie etwa hier der Sozialpsychologie – systematischer rezipiert werden als bisher.

Es gibt Möglichkeiten, durch interreligiöses Lernen Vorurteile und Stereotype abzubauen. Das konnte die Studie von Merkt et al. zeigen. Dazu braucht es aber

58 Vgl. Unser, Social inequality and interreligious learning, 85–121.

die Offenheit, die Grenzen des eigenen religionspädagogischen Theoriehorizonts zu überschreiten und die lebensweltlichen Problemstellungen der Schülerinnen und Schüler, aus denen Vorurteile und Stereotype erwachsen, in den Blick zu nehmen und zu adressieren. Selbstverständlich gelingt dies einfacher im Kontext der beruflichen Bildung, wo der Arbeitsalltag eine geteilte Erfahrung aller Schülerinnen und Schüler ist. Für die allgemeinbildende Schule ist diese Aufgabe komplexer, weil sich die Lerngruppe meist aus Schülerinnen und Schülern mit ganz unterschiedlichen lebensweltlichen Erfahrungshorizonten zusammensetzt. Hier besteht weiterhin Forschungsbedarf, um Lehrerinnen und Lehrer mit dieser Aufgabe nicht allein zu lassen. Das von Joachim Willems in die Diskussion eingebrachte Konzept der »interreligiösen Überschreibungssituationen«⁵⁹ könnte hierfür hilfreich sein.

Literatur

- Adorno, Theodor W./Frenkel-Brunswik, Else/Levinson, Daniel et al., *The authoritarian personality*, Oxford 1950.
- Betz, Andrea, *Interreligiöse Bildung und Vorurteile. Eine empirische Studie über Einstellungen zu religiöser Differenz*, Berlin 2018.
- Blanik, Nicole, *Die Kontakthypothese – gelebte interreligiöse Begegnungen als »Erfolgsgarant« für subjektive Einstellungsänderung?*, in: Gärtner, Claudia/Bettin, Natascha (Hg.), *Interreligiöses Lernen an außerschulischen Lernorten. Empirische Erkundungen zu didaktisch inszenierten Begegnungen mit dem Judentum*, Berlin 2015, 57–70.
- Bucher, Ibtissame, *Vorstellung der Unterrichtseinheiten für den Unterrichtsversuch*, in: Schweitzer, Friedrich/Bucher, Ibtissame (Hg.), *Judentum und Islam im Religionsunterricht. Theoretische Analysen und empirische Befunde im Horizont interreligiösen Lernens*, Münster 2020, 85–102.
- Cohen, Jacob, *A power primer*, in: *Psychological Bulletin* 112 (1992) Issue 1, 155–159.
- Flunger, Barbara/Ziebertz, Hans-Georg, *Das Gender-Curriculum im quasi-experimentellen Design. Eine Analyse der Messeffekte*, in: Ziebertz, Hans-Georg (Hg.), *Gender in Islam und Christentum. Theoretische und empirische Studien*, Berlin 2010, 187–205.
- Gronover, Matthias/Schnabel-Henke, Hanne, *Möglichkeiten der didaktischen Umsetzung. Einführung in die Unterrichtseinheiten*, in: Schweitzer, Friedrich/Bräuer, Magda/Boschki, Reinhold (Hg.), *Interreligiöses Lernen durch Perspektivenübernahme. Eine empirische Untersuchung religionsdidaktischer Ansätze*, Münster 2017, 70–80.
- Haddock, Geoffrey/Maio, Gregory R., *Einstellungen*, in: Jonas, Klaus/Brodbeck, Felix C. (Hg.), *Sozialpsychologie*. 6. Aufl., Berlin 2014, 197–229.
- Krimmer, Evelyn, *Interreligiöse Pflegekompetenz. Ein Überblick über die Möglichkeiten der methodischen Umsetzung in neun Modulen*, in: Merkt, Heinrich/Schweitzer,

59 Vgl. Willems, *Interreligiöse Kompetenz*, 141–164.

- Friedrich/Biesinger, Albert (Hg.), *Interreligiöse Kompetenz in der Pflege. Pädagogische Ansätze, theoretische Perspektiven und empirische Befunde*, Münster 2014, 73–88.
- Lähnemann, Johannes, *Lernen in der Begegnung. Ein Leben auf dem Weg zur Interreligiosität*, Göttingen 2017.
- Lähnemann, Johannes, *Weltreligionen im Unterricht. Eine theologische Didaktik für Schule, Hochschule und Gemeinde. Teil II: Islam. 2. Aufl.*, Göttingen 1996.
- Leimgruber, Stephan, *Interreligiöses Lernen*, München 2007.
- Losert, Martin, *Empirische Befunde zur interreligiösen Kompetenzentwicklung in Bank- und Industriefachklassen*, in: Schweitzer, Friedrich/Bräuer, Magda/Boschki, Reinhold (Hg.), *Interreligiöses Lernen durch Perspektivenübernahme. Eine empirische Untersuchung religionsdidaktischer Ansätze*, Münster 2017, 101–132.
- Merkt, Heinrich/Losert, Martin, *Eine empirische Studie zur Struktur interreligiöser Pflegekompetenz und zur Wirksamkeit interreligiöser Unterrichtsmodulare an Alten-, Gesundheits- und Krankenpflegeschulen*, in: Merkt, Heinrich/Schweitzer, Friedrich/Biesinger, Albert (Hg.), *Interreligiöse Kompetenz in der Pflege. Pädagogische Ansätze, theoretische Perspektiven und empirische Befunde*, Münster 2014, 191–246.
- Meyer, Karlo, *Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht. »Weltreligionen« im deutschen und englischen Religionsunterricht*, Neukirchen-Vluyn 1999.
- Nipkow, Karl Ernst, *Ziele interreligiösen Lernens als mehrdimensionales Problem*, in: van der Ven, Johannes A./Ziebertz, Hans-Georg (Hg.), *Religiöser Pluralismus und Interreligiöses Lernen*, Weinheim 1994, 197–232.
- Obst, Gabriele, *Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht. 3. Aufl.*, Göttingen 2010.
- Rothgangel, Martin, *Vorurteile als Integrationshindernis. Interreligiöses Lernen vor dem Hintergrund sozialpsychologischer Einstellungs- und Vorurteilsforschung*, in: Rothgangel, Martin/Aslan, Ednan/Jäggle, Martin (Hg.), *Religion und Gemeinschaft. Die Frage der Integration aus christlicher und muslimischer Perspektive*, Göttingen 2013, 167–187.
- Rutkowski, Mirjam/Losert, Martin, *Judentum und Islam im Religionsunterricht: besser als gemeinsames Thema oder in getrennten Unterrichtseinheiten? Eine empirische Untersuchung*, in: Schweitzer, Friedrich/Bucher, Ibtissame (Hg.), *Judentum und Islam im Religionsunterricht. Theoretische Analysen und empirische Befunde im Horizont interreligiösen Lernens*, Münster 2020, 103–153.
- Sajak, Clauß Peter, Kippa, Kelch, *Koran. Interreligiöses Lernen mit Zeugnissen der Weltreligionen. Ein Praxisbuch*, München 2010.
- Schambeck, Mirjam, *Interreligiöse Kompetenz*, Göttingen 2013.
- Scheepers, Peer, *Ethnic Exclusionism in European Countries. Public Opposition to Civil Rights for Legal Migrants as a Response to Perceived Ethnic Threat*, in: *European Sociological Review* 18 (2002) Issue 1, 17–34.
- Schlüter, Richard, *Methoden des interreligiösen Lernens. Grundsätzliche Überlegungen*, in: Schreiner, Peter/Sieg, Ursula/Elsenbast, Volker (Hg.), *Handbuch Interreligiöses Lernen*, Gütersloh 2005, 556–566.
- Schnabel-Henke, Hanne, *Zur didaktischen Umsetzung interreligiöser Pflegekompetenz. Ein exemplarischer Einblick*, in: Merkt, Heinrich/Schweitzer, Friedrich/Biesinger, Albert (Hg.), *Interreligiöse Kompetenz in der Pflege. Pädagogische Ansätze, theoretische Perspektiven und empirische Befunde*, Münster 2014, 63–72.

- Sherif, Muzafer, *Group Conflict and Co-operation. Their Social Psychology*, London 1967.
- Spears, Russell/Tausch, Nicole, Vorurteile und Intergruppenbeziehungen, in: Jonas, Klaus/Brodbeck, Felix C. (Hg.), *Sozialpsychologie*. 6. Aufl., Berlin 2014, 507–564.
- Schweitzer, Friedrich, *Interreligiöse Bildung. Religiöse Vielfalt als religionspädagogische Herausforderung und Chance*, Gütersloh 2014.
- Schweitzer, Friedrich, *Interventionsstudien im Religionsunterricht. Begründungen – Beispiele – Perspektiven*, in: Schambeck, Mirjam/Riegel, Ulrich (Hg.), *Was im Religionsunterricht so läuft. Wege und Ergebnisse religionspädagogischer Unterrichtsforschung*, Freiburg i. Br. 2018, 107–122.
- Tajfel, Henri/Turner, John C., *An integrative theory of intergroup conflict*, in: Austin, William G./Worchel, Stephen (Eds.), *The social psychology of intergroup relations*, Monterey 1979, 33–47.
- Unser, Alexander, *Interreligiöses Lernen*, in: Kropac, Ulrich/Riegel, Ulrich (Hg.), *Handbuch Religionsdidaktik*, Stuttgart 2021, 280–291.
- Unser, Alexander, *Interreligiöses Lernen*, in: Schambeck, Mirjam/Riegel, Ulrich (Hg.), *Was im Religionsunterricht so läuft. Wege und Ergebnisse religionspädagogischer Unterrichtsforschung*, Freiburg i. Br. 2018, 270–285.
- Unser, Alexander, *Social inequality and interreligious learning. An empirical analysis of students' agency to cope with interreligious learning tasks*, Wien 2019.
- Willems, Joachim, *Interreligiöse Kompetenz. Theoretische Grundlagen – Konzeptualisierungen – Unterrichtsmethoden*, Wiesbaden 2011.
- Ziebertz, Hans-Georg, *Interreligiöses Lernen und die Pluralität der Religionen*, in: Englert, Rudolf/Schwab, Ulrich/Schweitzer, Friedrich et al. (Hg.), *Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik*, Freiburg i. Br. 2002, 121–143.
- Ziebertz, Hans-Georg/Hermans, Chris/Riegel, Ulrich, *Methodologie und Design der Genderstudie*, in: Ziebertz, Hans-Georg (Hg.), *Gender in Islam und Christentum. Theoretische und empirische Studien*, Berlin 2010, 127–135.
- Ziebertz, Hans-Georg/Remmlinger, Barbara/Herbert, Markus, *Konzeption des Curriculum Gender und Religion*, in: Ziebertz, Hans-Georg (Hg.), *Gender in Islam und Christentum. Theoretische und empirische Studien*, Berlin 2010, 137–167.

Die Buchreligionen im Religionsbuch. Eine Untersuchung zur Darstellung von Judentum, Christentum und Islam in zugelassenen Unterrichtswerken für den Religionsunterricht

Auch wenn zurzeit wieder einmal der Abgesang auf das klassische Religionsbuch gesungen wird¹, läuft zumindest die Schulbuchentwicklung für den Religionsunterricht weiterhin auf Hochtouren. So weist die Schulbuchliste des Ministeriums für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen² eine Fülle von Unterrichtswerken für den evangelischen, islamischen und katholischen Religionsunterricht aus, darunter im katholischen Segment mit *Vernünftig Glauben*³ für die Oberstufe und *Ich bin da*⁴ für die Grundschule zwei gerade erst (2020) zugelassene vollständig überarbeitete Neuauflagen bewährter Titel. Wenn die Bereitschaft der Verlage, das Risiko langwieriger und damit kostspieliger Schulbuchentwicklungsprozesse einzugehen, ein Indikator für die tatsächliche Nutzung von Unterrichtswerken ist, dann kann es um das klassische Schulbuch nicht so schlecht stehen, wie mancher Schulferner aus durchschaubaren Gründen orakelt. Auch das aufwändige Zulassungsverfahren, das vor allem im islamischen und katholischen Bereich zu einem oft quälenden, mehrschrittigen Prüfprozess durch die Behörden der jeweiligen Religionsgemeinschaft angewachsen ist, kann als Hinweis darauf verstanden werden, dass zumindest die muslimischen und katholischen Autoritäten den Schulbüchern eine gewisse Wirksamkeit im Rahmen unterrichtlicher Bildungsprozesse zutrauen – warum sollte man sonst ein so komplexes Kontrollsystem im Rahmen der Einvernehmensherstellung zur Zulassung etablieren und immer weiter ausbauen? Auch im Religionsunterricht gilt folglich weiterhin, dass Schulbücher ein elementares Medium der Unterrichtsgestaltung sind, die unterschiedlichste Funktionen für Schüler*innen (Depotfunktion), Unterrichtende (Steuerfunktion) und Schul-

1 Vgl. hierzu grundsätzlich Ramb, »Gutenberg-Zeitalter« in religiöser Bildung zu Ende.

2 Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen: Verzeichnis der zugelassenen Lernmittel in NRW [<https://www.schulministerium.nrw.de/BiPo/VZL/lernmittel>] (Abruf 06.08.2021).

3 Michalke-Leicht/Sajak, *Vernünftig Glauben* (Neuauflage).

4 Fischer et al., *Ich bin da*.

verwaltung (Filterfunktion) übernehmen⁵ und deshalb auch im Zeitalter der Digitalisierung sowohl in klassisch-analoger als auch in hybrid-digitaler Form als E-Book weiterhin im Einsatz sind.

Die wissenschaftliche Erforschung, Begleitung und Weiterentwicklung von Religionsbüchern ist in den vergangenen Jahrzehnten vor allem durch die grundlegenden Forschungsarbeiten von Hansjörg Biener, Klaus Hock, Johannes Lähnemann, Thomas Lange, Julia Spichal, Monika und Udo Tworuschka, sowie Hans Vöcking und Hans Zirker geprägt worden.⁶ Bereits in ihren Studien lag ein besonderer Fokus auf der Darstellung der abrahamischen Religionen in den religionskundlichen Kapiteln der Schulbücher. Einen weiteren wichtigen Impuls hat der Diskurs dann durch die sog. Birmingham-Studie erfahren, die von der Herbert Quandt-Stiftung zur Jahrtausendwende im Rahmen ihrer Bemühungen um den Dialog der abrahamischen Religionen und Kulturen in Auftrag gegeben worden war.⁷ Forscher*innen der Theologischen Fakultät der Universität Birmingham untersuchten in acht europäischen Ländern Schulcurricula und Schulbücher in den Fächern Geschichte, Sprache, Literatur und Religion in Hinblick auf ihr Potential, Wissen über Judentum, Christentum und Islam zu vermitteln. Die Ergebnisse der Studie zeigten, dass die Thematisierung von Judentum und Islam in den meisten untersuchten Curricula recht spät erfolgte und dann auch häufig in Zusammenhang mit Konfliktsituationen oder im Rahmen von Integrationsproblemen stand. Auch Empfehlungen gab die Forschungsgruppe mit auf den Weg: So sollte Schülerinnen und Schülern zumindest eine Basis an Grundwissen über die abrahamischen Religionen vermittelt werden, die Thematik müsse in den Bereichen der Lehrer*innenausbildung und der staatlichen Curricula angemessen implementiert werden und Lehrbücher müssten gemäß den Erkenntnissen der Studie grundlegend überarbeitet werden.⁸ Die Herbert Quandt-Stiftung selbst reagierte auf diese Ergebnisse, indem sie den Förderwettbewerb »Schulen im Dialog – Europäische Identität und kultureller Pluralismus« initiierte, der in den Anfangsjahren in Baden-Württemberg, Hessen und Thüringen und später dann in Kooperation mit den Kultusregierungen in Berlin, Bremen, Hamburg, Hessen, Rheinland-Pfalz und dem Saarland durchgeführt wurde. Im Rahmen dieses Wettbewerbs gestalteten über 200

5 Vgl. hierzu grundsätzlich Hagstedt, Planungshilfe oder Planungsersatz?

6 Vgl. hierzu grundsätzlich Biener, Herausforderungen zu einer multiperspektivischen Schulbucharbeit; Hock/Lähnemann, Die Darstellung des Christentums; Lange, Judentum und jüdische Geschichte im Schulunterricht nach 1945; Spichal, Vorurteile gegen Juden im christlichen Religionsunterricht; Tworuschka, Evangelische Religion; Tworuschka, Katholische Religion; Vöcking et al., Analyse der katholischen Religionsbücher zum Thema Islam.

7 Vgl. hierzu grundsätzlich Löffler, Der Dialog der Kulturen als bleibende Aufgabe.

8 Vgl. hierzu grundsätzlich Kaul-Seidmann et al., Europäische Identität und kultureller Pluralismus.

Schulen mit ca. 30.000 Schülerinnen und Schülern eindrucksvolle Großprojekte, die sich dem interreligiösen und interkulturellen Lernen von Jüdinnen und Juden, Christ*innen und Muslim*innen widmeten. Die Beiträge der Schulen wurden kontinuierlich am Lehrstuhl für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts der Katholisch-Theologischen Fakultät an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster ausgewertet: So sind in den vergangenen Jahren ein Methodenhandbuch für das interreligiöse und interkulturelle Lernen, ein Qualitätsrahmen mit Standards für das dialogische Lernen, eine Reihe mit Unterrichtsmaterialien und eine abschließende Auswertung aller vorliegenden Wettbewerbsdokumente erschienen.⁹ Parallel zur Materialauswertung hat sich ein anderes Teilprojekt an der Professur sukzessive der Frage gewidmet, inwieweit diese Hinweise und Anregungen der Birmingham-Studie inzwischen in Lehrwerken des evangelischen, islamischen, jüdischen und katholischen Religionsunterrichts umgesetzt worden sind. Im Rahmen dieses Teilprojekts wurden alle in Nordrhein-Westfalen zugelassenen Unterrichtswerke für den evangelischen, den islamischen und den katholischen Religionsunterricht einem neuen Analyseverfahren unterzogen.

Im Folgende werden die Ergebnisse dieser Untersuchung referiert: Nach der Einführung in die Methodologie der Studie (1.) sollen in drei Abschnitten die Ergebnisse der Auswertung von evangelischen (2.), islamischen (3.) und katholischen Unterrichtswerken (4.) vorgestellt werden. Welche Konsequenzen aus den Ergebnissen zu ziehen sind und welche Perspektiven sich für die Schulbuchentwicklung auf tun, soll im Schlussabschnitt bedacht werden (5.).

1 Der methodische Ansatz der Münsteraner Religionsbuch-Studie

Die Schulbuchanalyse des Münsteraner Forschungsprojekts¹⁰ lehnte sich methodisch an das Nürnberg-Rostocker-Forschungsprojekt von Klaus Hock und Johannes Lähmann¹¹ an. Gegenstand der Analyse waren alle in Nordrhein-Westfalen¹² zugelassenen Unterrichtswerke für den evangelischen und katho-

9 Vgl. hierzu grundsätzlich Sajak, Dialogisch lernen; Sajak/Muth, Standards für das dialogische Lernen; Sajak, Lernen im Dialog; Sajak, Dialogisches Lernen konkret.

10 Vgl. auch bereits veröffentlichte Ergebnisse in: Mansfeld/Sajak, Einladung zum interreligiösen Lernen?; Radtke/Sajak, Die Shoah im Religionsbuch.

11 Hock/Lähmann, Die Darstellung des Christentums in Schulbüchern.

12 Die Fokussierung auf NRW erklärt sich zum einen mit dem Standort der Forschungsgruppe, zum anderen aber auch mit der Repräsentativität dieses bevölkerungsreichsten Bundeslandes. Kein Verlag kann es sich aus ökonomischen Gründen leisten, evangelische oder katholische Unterrichtswerke zu vertreiben, die nicht in NRW zugelassen sind – Bayern na-

schen Religionsunterricht sowie (wegen der sehr kleinen Stichprobe in NRW) alle in deutschen Bundesländern vorgelegten Religionsbücher für den islamischen Religionsunterricht.¹³ Zunächst wurden die einzelnen Schulbuchreihen der Grundschule und anschließend die der Sekundarstufe I und II untersucht. Nach der Erstellung eines didaktischen Profils des jeweiligen Unterrichtswerkes wurde ein Fragenkatalog abgearbeitet, der als Leitfaden diente, um eine vergleichbare Darstellung der einzelnen Unterrichtswerke zu gewährleisten. Dabei wurden folgende Fragen verfolgt:

- Für welchen Schultyp und welche Jahrgangsstufe ist das vorliegende Unterrichtswerk vorgesehen?
- Handelt es sich um ein Lehr- oder ein Arbeitsbuch?
- Wie ist die Lehrwerksreihe gestaltet? Lässt sich ein roter Faden erkennen, in Bezug auf: Vorwort, Schriftgröße, Seitenumfang, erstes Erscheinungsdatum, Verfasser*in, Herausgeber*in, zugezogener Rat aus den dargestellten Religionen, Farbwahl? Wie gestaltet sich die Relation von Text und Bild?
- Sagt der Titel bereits etwas über das vorliegende Unterrichtswerk aus?

Im Anschluss daran wurde mittels einer Raumanalyse untersucht, welchen Umfang das Judentum, der Islam und (in islamischen Lehrwerken) das Christentum innerhalb des Unterrichtswerks einnehmen. Dabei wurden die Lehrwerke vollumfänglich analysiert und jede einzelne Seite geprüft. Alle expliziten Erwähnungen der jeweils anderen beiden Religionen wurden gezählt und tabellarisch dokumentiert. Die Daten wurden anstelle von Zeilenangaben in Seitenangaben erhoben. Um möglichst detaillierte Aussagen machen zu können, wurde dabei zwischen 0,25; 0,3; 0,5; 0,75 und 1 Seite differenziert. Neben den proportionalen Viertelzählungen wurde mit dem Faktor 0,3 außerdem die Möglichkeit einer Drittel Seite gegeben, da davon auszugehen war, dass die drei abrahamischen Religionen teils auch im gleichen Umfang auf einer Seite dargestellt werden. Die Entscheidung für die Seitenangaben ist in erster Linie damit zu begründen, dass vor allem in den Unterrichtswerken der Grundschule vornehmlich Bilder und Fotos verwendet werden und sich diese einerseits nicht in Zeilen angeben lassen und andererseits wegen ihrer Quantität und Qualität nicht ignoriert werden sollten. Erwähnungen im Inhaltsverzeichnis und Glossar blie-

türlich wie immer ausgenommen. Hier verlangt die staatliche Schulaufsicht genuin ›bayerische‹ Lehrwerke. Insofern bilden in NRW zugelassene Religionsbücher das Portfolio aller nicht-bayerischen Unterrichtswerke ab.

- 13 Zugelassene Lehrwerke für den jüdischen Religionsunterricht liegen weder in NRW noch in anderen Bundesländern vor. Lediglich in Hessen ist ein Buch mit dem »Lehre mich, Ewiger, Deinen Weg« – Ethik im Judentum« auch für den jüdischen Religionsunterricht zugelassen. Dies ist aber kein Schulbuch im klassischen Sinne, sondern ein Kompendium zur jüdischen Ethik.

ben wie beim Nürnberg-Rostocker-Projekt bei der Zählung unberücksichtigt. Um die Ergebnisse übersichtlich zu halten, wurden sowohl die absoluten Zahlen als auch der prozentuale Wert aufgezeigt.

Die folgende Inhaltsanalyse bezog sich dann auf das oder die jeweiligen Kapitel, in denen das Judentum, der Islam und bzw. oder (im Falle der islamischen Lehrwerke) das Christentum explizit thematisiert wird. Außerdem wurden die Aufgaben und Herausforderungen der interreligiösen Schulbuchforschung nach Johannes Lähnemann¹⁴ bei der Inhaltsanalyse berücksichtigt und durch einen weiteren Fragenkatalog abgedeckt:

- In welchem Kontext werden Judentum, Islam und Christentum genannt?
- Handelt es sich um eigenständige oder beiläufige Thematisierungen der abrahamischen Religionen?
- Wo ist die Thematik des Judentums, des Christentums und des Islam im Unterrichtswerk angeordnet?
- Welche Inhalte der Religionen werden vermittelt und wie werden sie bewertet beziehungsweise gedeutet?
- Sind bei der Darstellung der jeweiligen Glaubensinhalte Übertreibungen zu erkennen?
- Werden jüdische, christliche und islamische Symbole richtig abgebildet und Inhalte korrekt wiedergegeben?
- Welche (Glaubens-)Situationen werden dargestellt? Sind es eher Alltagssituationen oder herausgehobene Momente wie z. B. besondere Feste?
- Ist ein realistisches Bild der dargestellten Religion beabsichtigt und gelingt diese Darstellung auch? Werden dazu zum Beispiel realistische und authentische Materialien der jeweiligen Religion (z. B. Fotos, Einheitsübersetzungen etc.) verwendet?
- Wird die Multiperspektivität der Religionen berücksichtigt, indem inhaltliche Unterschiede der verschiedenen (christlichen) Konfessionen wahrgenommen werden?
- Gibt es Inhalte, die im entsprechenden Kontext für das Wissen über das Judentum, das Christentum und den Islam maßgeblich sind und hier ggf. nicht erwähnt werden?
- Wird darauf aufmerksam gemacht, dass sowohl Judentum, Christentum als auch der Islam abrahamische Religionen sind?
- Welche Vergleichspunkte zwischen den Religionen werden gewählt? Überwiegen die Gemeinsamkeiten oder die Unterschiede?
- Welche Verbesserungen sind unerlässlich?

14 Lähnemann, Interreligiöse Schulbuchforschung und -entwicklung.

Aus den quantitativen wie qualitativen Analyseschritten ergab sich schließlich die zusammenfassende Darstellung und Bewertung des jeweiligen Unterrichtswerks.

Eine Bemerkung zum Schluss: Die Studie wurde von katholischen Religionspädagog*innen¹⁵ durchgeführt. Trotz des Bemühens um größtmögliche Objektivität, ist es nicht auszuschließen, dass die Analyse durch jüdische oder islamische Theolog*innen in Teilen anders ausfallen könnte. Allerdings wurden die Ergebnisse des Projekts im Rahmen des Christlich-Islamischen Forums für Religionspädagogik (CIFR) auf zwei Fachtagungen vorgestellt und mit evangelischen, jüdischen und muslimischen Theolog*innen kritisch diskutiert.¹⁶

2 Judentum und Islam in den Unterrichtswerken für den evangelischen Religionsunterricht

Für den evangelischen Religionsunterricht in der Grundschule waren während des Projektzeitraums (2015–2019) auf der Lehrmittelliste des Landes Nordrhein-Westfalen drei Schulbuchreihen zugelassen: Das erste Unterrichtswerk *Kinder fragen nach dem Leben*¹⁷ wird von Annette Drews, Hildegard Gabler, Miriam Kämper, Michael Landgraf und Ingrid Wiedenroth-Gaber im Cornelsen Verlag herausgegeben. *Spuren Lesen*¹⁸ erscheint im Calwer-Verlag und wird von Petra Freudenberger-Lötz verantwortet. Das dritte Unterrichtswerk findet sich im Programm des Klett-Verlags: Die *Reli-Reise*¹⁹ wird von Christian Gauer, Sabine Grünschläger-Brenneke, Antje Kruza und Micaela Röse besorgt und ist das jüngste Werk auf dem Schulbuchmarkt. Alle Unterrichtswerke umfassen zwei Bände, die jeweils für die 1./2. und 3./4. Klasse konzipiert sind, sodass insgesamt sechs Unterrichtswerke als Analysegrundlage fungierten.

Für die Sekundarstufe I wurden die Unterrichtswerke *Kursbuch Religion*²⁰ von Dierk Heidrun, Petra Freudenberger-Lötz, Michael Landgraf und Hartmut Rupp, veröffentlicht im Calwer Verlag, die *Moment mal!-Reihe*²¹ des Klett-Verlags von Bärbel Husmann und Rainer Merkel sowie das *Religionsbuch*²², das Ulrike

15 Zur Forschungsgruppe gehörten Paulina Berg, Anne Kürpick, Lisa-Marie Mansfeld, Martha Radtke und Clauß Peter Sajak.

16 Die Ergebnisse des Projekts wurden von Yauheniya Danilovich, Naciye Kamcili-Yildiz, Thorsten Knauth, Johannes Lähmann, Ephraim Meir, Rainer Möller und Zrinka Stimac im Rahmen von CIFR-Tagungen 2017 und 2019 diskutiert.

17 Drews et al., *Kinder fragen nach dem Leben* (2 Bde).

18 Freudenberger-Lötz, *Spuren lesen* (2 Bde).

19 Gauer et al., *Die Reli-Reise* (2 Bde).

20 Dierk et al., *Kursbuch Religion* (3 Bde).

21 Husmann/Merkel, *Moment mal!* (3 Bde).

22 Baumann/Wermke, *Religionsbuch* (3 Bde).

Baumann und Michael Wermke beim Cornelsen-Verlag herausgeben, analysiert. Alle Werkreihen umfassen jeweils drei Schulbücher, die jeweils für die Klassenstufe 5./6., 7./8. und 9./10. angelegt sind, sodass insgesamt neun Schulbücher im Rahmen der Studie analysiert wurden.

Für die Sekundarstufe II werden die drei Schulbuchreihen von den Verlagen jeweils in einem eigenen Oberstufengesamtband weitergeführt. Diese drei Werke tragen die Titel *Kursbuch Religion Sekundarstufe II*²³, *Moment mal! Oberstufe*²⁴ sowie *Religionsbuch Oberstufe*²⁵ und sind in Nordrhein-Westfalen für den evangelischen Religionsunterricht in der Oberstufe zugelassen und wurden entsprechend in der Studie einer Analyse unterzogen.

Alles in allem ist in den neun Unterrichtswerken (insgesamt 18 Bücher) eine angemessene und sachgemäße Darstellung von Judentum und Islam wie auch ihrer dialogischen Beziehung zueinander bzw. zum Christentum erkennbar. Auf insgesamt 8,58 % aller Seiten findet sich eine explizite Darstellung von Judentum und Islam²⁶. Interreligiöses Lernen im Allgemeinen und dialogisches Lernen im Speziellen wird damit konsequent in den kompetenzorientierten Lehrwerken des Evangelischen Religionsunterrichts angeleitet (vgl. Tab. 1). Betrachtet man die quantitativen Ergebnisse genauer, liegen die prozentualen Werte in einer Spannweite von 4 % in der Grundschulreihe *Kinder fragen nach dem Leben* bis zu 12,8 % der *Moment mal!*-Reihe der Sekundarstufe I. Bezogen auf die einzelnen Schulformen liegt die Sekundarstufe I mit 11,53 % vor der Sekundarstufe II (8,8 %) sowie dem Elementarbereich (5,41 %). Ausgehend von den Kernlehrplänen wird dem interreligiösen Lernen eine unterschiedliche Schwerpunktsetzung zugeschrieben: So gilt für den Primarbereich die Sensibilisierung und Wertschätzung für die interreligiösen Beziehungen von Menschen und Gemeinschaften. In der Erprobungsstufe wird dann eine erweiterte interreligiöse Beobachtungs- und Reflexionskompetenz angezielt. Diese soll in der Sekundarstufe II zu einem tieferen Verständnis der eigenen wie auch der fremden Religionen führen, die den Perspektivwechsel und Vergleich mit dem Fremden ermöglichen will. Wie dies in den verschiedenen Unterrichtswerken konkret umgesetzt worden ist, können die Ergebnisse der Inhaltsanalyse, also des qualitativen Studienteils, zeigen.

23 Rupp/Dietrich, *Kursbuch Religion – Sekundarstufe II*.

24 Heideman et al., *Moment mal! Evangelische Religionslehre. Oberstufe*.

25 Baumann/Schweitzer, *Religionsbuch Oberstufe*.

26 In der Schulbuchreihe *Kinder fragen nach dem Leben* wird der Islam erst in dem zweiten Band thematisiert. Da allerdings das gesamte Unterrichtswerke für die Analyse herangezogen wird, ist eine Darstellung des Islam zu 1 % in Band 2 vorhanden und somit prinzipiell dialogisches Lernen gewährleistet.

Titel der Lehrwerksreihe	Judentum	Islam	Judentum und Islam	Durchschnittswert – Schulform	Durchschnittswert – insgesamt
<i>Kinder fragen nach dem Leben</i>	3,0 %	1,0 %	4,0 %	5,41 % (Judentum: 3,04 % Islam: 2,37 %)	8,58 % (Judentum: 4,78 % Islam: 3,82 %)
<i>Reli-Reise</i>	3,5 %	3,5 %	7,0 %		
<i>Spuren lesen</i>	2,6 %	2,6 %	5,2 %		
<i>Das Kursbuch Religion 1, 2, 3</i>	4,8 %	4,4 %	9,2 %	11,53 % (Judentum: 6,6 % Islam: 5 %)	
<i>Moment mal! 1, 2, 3</i>	6,7 %	6,1 %	12,8 %		
<i>Religionsbuch 1, 2, 3</i>	8,2 %	4,4 %	12,6 %		
<i>Kursbuch Religion Oberstufe</i>	3,5 %	3,5 %	7,0 %	8,80 % (Judentum: 4,7 % Islam: 4,1 %)	
<i>Moment mal! Oberstufe</i>	4,9 %	2,2 %	7,1 %		
<i>Religionsbuch Oberstufe</i>	5,7 %	6,6 %	12,3 %		

Tab. 1: Quantitative Zusammenschau aller untersuchten evangelischen Unterrichtswerke (Grundschule, Sekundarstufe I und II des Gymnasiums)

Insgesamt sind die Ergebnisse höchst erfreulich: Auch die qualitative Analyse zeigt, dass in den Schulbüchern das interreligiöse Lernen durch die sachgemäße Darstellung der abrahamischen Religionen fachwissenschaftlich wie fachdidaktisch gelungen angeleitet und unterstützt wird. Weder fehlerhafte Darstellungen, Abwertungen noch klischeebeladene Stereotypisierungen sind in den Schulbüchern zu finden. Vielmehr werden die klassischen Vorurteile – insbesondere in den Werken der Sekundarstufe I – genutzt, um die Schülerinnen und Schüler zu einem konkreten Umdenken anzuregen und in der Gesellschaft virulente Vorurteile kritisch zu reflektieren. Die Werke der *Moment mal!*-Reihe, das *Kursbuch Religion* sowie das *Religionsbuch Oberstufe* bilden jene Stereotypisierungen als Provokation, die zur eigenen Meinungsbildung anregt, mit hilfreichen Aufgabenstellungen im Schulbuch ab. Darüber hinaus verpflichten sich die übrigen Unterrichtswerke ebenfalls, provokante und brisante Themenfelder – wie die Situation in Israel und Jerusalem, die Auseinandersetzung in der Kirchengeschichte, den Nationalsozialismus sowie aktuelle nationale Konfliktfelder – in dialogischer Perspektive bewusst zu thematisieren. Diese bewusste Integration von Konfliktthemen trägt dazu bei, dass Schüler*innen das Judentum und den Islam als eigenständige Größen wahrnehmen und damit bewusst anders als in häufig verwendeten Zuschreibungen, die diese beiden Religionen gerne in Minderheiten- oder Opferrollen drängen. In allen Unterrichtswerken ist das Bemühen erkennbar, einseitige Sichtweisen und monokausale Erklärungsmuster

durch multiperspektivische Zugänge auf konzeptionell-methodischer wie auch auf inhaltlicher Ebene aufzulösen.

Konzeptionell lassen sich verschiedene spezifische Darstellungsmodi in den Lehrwerken erkennen: Liegt der Trend der Grundschule auf einer zusammenhängenden Gegenüberstellung innerhalb eines Kapitels (vgl. *Reli-Reise, Spuren suchen*), kann für die Sekundarstufe I in zwei Werken sogar eine vom Schulbuch explizit getrennte Darstellung von Judentum (5./6.) und Islam (7./8.) sowie der interreligiösen Dimension (Buddhismus (9./10.)) festgestellt werden (vgl. *Kursbuch Religion, Moment mal!*). Nichtsdestotrotz gelingt es in den meisten Fällen, die dialogische Perspektive mitzubedenken sowie Bezüge zu der jeweils anderen Religion in den Unterkapiteln herzustellen. Ausgehend von der expliziten, auf je ein Kapitel beschränkten Darstellung – entsprechend dem Inhaltsfeld »andere Religionen« in der 1. bis 6. Jahrgangsstufe – zeichnet sich in der Oberstufe die Tendenz zu einer mehr oder weniger kontinuierlich kapitelübergreifenden Darstellung ab – auch hier entsprechend den Vorgaben des Kernlehrplans. Das Unterrichtswerk *Religionsbuch Oberstufe* erreicht diese kontinuierliche Thematisierung in nahezu jedem Kapitel. Zu erwähnen ist hier aber auch das Grundschulwerk *Spuren lesen*, in dem bereits in der Schuleingangsphase immer wieder interreligiöse Bezüge und dialogische Beziehungen hergestellt werden.

Dennoch konnten in den Inhaltsanalysen auch kleinere Ungenauigkeiten, latent tendenziöse Aussagen sowie Verkürzungen erfasst werden. Diese treten aber angesichts des guten Gesamteindrucks eher in den Hintergrund. Die Notwendigkeit der didaktischen Reduktion führt ab und an zu einer Darstellung der Lerngegenstände, die für Schüler*innen nicht wirklich hilfreich ist (z. B. im Jerusalem-Kapitel²⁷ des 2. Bandes von *Religionsbuch*) und sogar Vorurteile produzieren könnte. Auch muss an dieser Stelle auf die marginale Verortung des Judentums (Ausnahme: *Religionsbuch Oberstufe*) in den einzelnen Werken der Unterrichtsreihen (was sich auch im Gesamtvergleich auswirkt) aufmerksam gemacht werden. In drei Reihen (jeweils ein Werk pro Schulform: *Kinder fragen nach dem Leben, Religionsbuch, Moment mal! Oberstufe*) muss ein Ungleichgewicht in der Darstellung mit einer Abweichung von mehr als 2 % verzeichnet werden (vgl. Tab. 1), was sich sicherlich auch mit der gemeinsamen Wurzel und Traditionsgeschichte sowie der Holocaustthematik begründen lässt. Es ist allerdings offensichtlich, dass die Schulbuchautor*innen um eine gleichwertige Darstellung von Judentum und Islam bemüht sind, sodass dieses quantitative Ungleichgewicht auf qualitativer Ebene nicht widerspiegelt.

Abschließend bleibt festzuhalten, dass sich alle evangelischen Unterrichtswerke dem interreligiösen Lernen und einer angemessenen religionstheologischen Darstellung der abrahamischen Religionen verpflichtet sehen. Alle Lehr-

27 Baumann/Wermke, *Religionsbuch* 2, 164–182.

werke bieten somit eine Basis für die Anleitung interreligiöser Lernprozesse, in denen Judentum und Islam in ihrer Eigenheit wie auch in der trialogischen Verwiesenheit erschlossen und beurteilt werden können. Stereotypisierenden Sichtweisen und klischeebehafteten Darstellungen wurden nur ganz vereinzelt entdeckt und auch dann nur als marginale Fehler und latente Ungenauigkeiten.

3 Judentum und Christentum in Unterrichtswerken für den islamischen Religionsunterricht

Im Projektzeitraum waren für den islamischen Religionsunterricht in der Grundschule fünf Unterrichtswerke²⁸ mit insgesamt neun Einzelbänden erhältlich, die entsprechend einer Einzelanalyse unterzogen wurden: *Bismillah – Wir entdecken den Islam*²⁹, herausgegeben von Rauf Ceylan, *Die Schöne Quelle*³⁰, verantwortet von einem Team um Yakar Havva, das von der Islamische Föderation in Berlin veröffentlichte Unterrichtswerk *Ikra – Mein erstes Islambuch*³¹, *Mein Islambuch*³², das von einem Team um Erkan Serap und Bülent Ucar entwickelt worden ist sowie *Miteinander auf dem Weg*³³ von Mouhanad Khorchide.

Für den islamischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe I³⁴ wurden drei Unterrichtswerke untersucht, die zusammen sechs einzelne Unterrichtsbände umfassten: *Bismillah – Islam verstehen*³⁵, das hier nun von Bülent Ucar verantwortet wird, *EinBlick in den Islam*³⁶, ebenfalls unter der Federführung von Bülent Ucar und *Saphir*³⁷, das von Lamyä Kaddor, Rabeya Müller und Harry Harun Behr herausgegeben wird.

Im Rahmen der *quantitativen Analyse* zeigte sich, dass eine explizite Erwähnung von Judentum und Christentum in den Unterrichtswerken für den islamischen Religionsunterricht auf durchschnittlich 8,21 % der Schulbuchseiten vorkommt (vgl. Tab. 2). In den einzelnen Unterrichtswerken zeigen sich allerdings deutliche Unterschiede, wie es etwa die divergenten Werte von 1,3 % (*Ikra – Mein erstes Islambuch*) und 14,16 % (*Saphir*) veranschaulichen.

28 Allein die Reihe *Mein Islambuch* lag im Untersuchungszeitraum vollständig vor.

29 Ucar, *Bismillah – Islam verstehen* (2 Bde.).

30 Havva, *Die schöne Quelle* (2 Bde.).

31 Islamische Föderation in Berlin, *Ikra – mein erstes Islambuch*.

32 Serap et al., *Mein Islambuch* (3 Bde.).

33 Khorchide, *Miteinander auf dem Weg*.

34 Für die Sekundarstufe II gibt es derzeit keine vergleichbaren Unterrichtswerke.

35 Ucar, *Bismillah – Islam verstehen*.

36 Ucar, *EinBlick in den Islam*.

37 Kaddor et al., *Saphir*.

Titel der Lehrwerksreihe	Judentum	Christentum	Judentum und Christentum	Durchschnittswert – Schulform	Durchschnittswert – Insgesamt
<i>Bismillah – Wir entdecken den Islam</i>	4,5 %	5,5 %	10 %		8,21 % (Judentum: 3,35 % Christentum: 4,86 %)
<i>Die Schöne Quelle</i>	1,75 %	4,8 %	6,55 %	7,23 % (Judentum: 2,83 % Christentum: 4,4 %)	
<i>Ikra – Mein erstes Islambuch</i>	0,5 %	0,8 %	1,3 %		
<i>Mein Islambuch</i>	3,5 %	5,9 %	9,4 %		
<i>Miteinander auf dem Weg</i>	3,92 %	5 %	8,92 %		
<i>Bismillah – Islam verstehen</i>	3,2 %	5,3 %	8,5 %	9,82 % (Judentum: 4,19 % Christentum: 5,63 %)	
<i>EinBlick in den Islam</i>	2,31 %	4,5 %	6,81 %		
<i>Saphir</i>	7,08 %	7,08 %	14,16 %		

Tab. 2: Judentum und Christentum in den analysierten Unterrichtswerken für den IRU

Auch konnte beobachtet werden, dass Judentum und Christentum in den Unterrichtswerken für die Sekundarstufe I im Vergleich zu denen für die Grundschule signifikant umfangreicher behandelt werden. Eine Erklärung hierfür könnte darin liegen, dass den curricularen Vorgaben für die Schuleingangsphase hinsichtlich des interreligiösen Lernens von Schulbuchmachenden vergleichsweise wenig Beachtung geschenkt wird. Zudem fiel auf, dass eine quantitativ breite Darstellung in der Regel mit einer hohen Qualität der inhaltlichen Gestaltung einherging. Dies zeigt sich vor allem in der Integration von jüdischen und christlichen Glaubenthemen in den nicht-interreligiösen Abschnitten der islamischen Lehrwerke, z. B. durch dialogische Vergleiche und entsprechende Protagonist*innen, grafische Notizzettel oder Informationskästen. Sogenannte »dialogische Anstandskapitel«³⁸, gibt es im Hinblick auf die islamischen Unterrichtswerke nur in zwei von acht Fällen zu (*Ikra – Mein erstes Islambuch* und *Miteinander auf dem Weg*). Aufschlussreich ist, dass die Ergebnisse dieser Studie keineswegs mit den bisherigen Forschungsergebnissen für Schulbücher im islamischen Bereich übereinstimmen. Während in den islamisch geprägten Ländern in Schulbüchern lediglich implizite und unthematische Erwähnungen von Judentum und Christentum die Regel sind, findet die Darstellung der zwei untersuchten Religionen in den analysierten Unterrichtswerken nahezu aus-

38 Der Begriff »Anstandskapitel« wurde auf den CIFR-Tagungen eigentlich für christliche Unterrichtswerke verwendet und bezeichnete hier das Abhandeln von Judentum und Islam in eigenen Kapiteln, ohne zugleich Elemente dieser Religionen in die anderen Kapitel zu integrieren. In den Unterrichtswerken für den Islamischen Religionsunterricht trifft dies nur in zwei von acht Fällen zu (vgl. *Ikra – Mein erstes Islambuch*, *Miteinander auf dem Weg*).

nahmslos explizit und thematisch statt. Auch war das Nürnberg-Rostocker-Projekt zu dem Ergebnis gekommen, dass die Darstellungen in erster Linie defizitär, negativ und überwiegend aus islamischer Perspektive erfolgten und ein interreligiöses Lernen zu keiner Zeit angestrebt wurde. Dies zeigt sich aber nirgendwo in den Ergebnissen in dieser Untersuchung. In den untersuchten Unterrichtswerken wird vielmehr häufig bereits im Vorwort die Bedeutung des interreligiösen Lernens betont und im weiteren Verlauf dann konzeptionell aufgegriffen.

Auch die Inhaltsanalyse zeigt, dass Judentum und Christentum in allen Unterrichtswerken vor allem im trialogischen Vergleich thematisiert werden. Eine explizite Charakterisierung der beiden Religionen als abrahamische oder monotheistische Religion findet allerdings nie statt. Zudem sind signifikante Unterschiede bezüglich des trialogischen Vergleichs festzustellen: So stellt *Die Schöne Quelle* Inhalte der drei abrahamischen Religionen nebeneinander, ohne eine Erarbeitung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden anzuregen. Über die curricularen Forderungen hinaus werden in zwei von drei Unterrichtswerken für die Sekundarstufe I (*Bismillah – Islam verstehen* und *Saphir*) auch weitere Weltreligionen – Buddhismus, Konfuzianismus, Hinduismus – vergleichend mit dem Judentum, Christentum und Islam dargestellt. Die Untersuchung der Grundschullehrwerke zeigte nur in zwei Fällen (*Die Schöne Quelle* und *Ikra – Mein erstes Islambuch*), dass auch Elemente anderer Religionen und Kulturen thematisiert werden – und dies hier allein zur Vermittlung multikultureller Toleranz und nicht zur religionstheologischen Auseinandersetzung.

Erfreulich ist, dass das Judentum und/oder das Christentum nahezu in allen Lehrwerken (Ausnahme: *Ikra – Mein erstes Islambuch*) in direktem Vergleich mit dem Islam dargestellt werden. Hier fällt aber auf, dass die Darstellung des Christentums gegenüber der des Judentums deutlich dominiert. Gleiches gilt für das Item »Judentum und Christentum im Kontext deutscher Kultur«. Während das Judentum überwiegend im historischen Kontext vorgestellt wird, bezieht sich die Darstellung des Christentums meist auf die historische *und* die aktuelle Situation. Daraus ergibt sich ein Ungleichgewicht in der quantitativen Darstellung von Judentum und Christentum (Ausnahme: *Miteinander auf dem Weg* und *Saphir*), sodass das Christentum durchschnittlich zu 4,86 % und das Judentum nur zu 3,35 % erwähnt wird (vgl. Tab. 2). Allein das Lehrwerk *Saphir* stellt sowohl jüdische als auch christliche Glaubensinhalte separat und in einem eigenständigen Kapitel dar. Auch wenn die Thematisierung des Judentums und Christentums in einem jeweils eigenständigen Kapitel zunächst religionskundlich wirkt, zeigen die Autoren*innen von *Saphir*, dass ein trialogischer Vergleich auch auf diese Weise gelingen kann, z. B. indem die Glaubensinhalte der jeweiligen Religion wesentlich differenzierter und individueller dargelegt und Arbeitsauf-

träge zur Erarbeitung von interreligiösen Gemeinsamkeiten und Unterschieden gestellt werden.

Insgesamt zeigt die qualitative Analyse ein durchaus positives Bild. So beeindruckt hier vor allem die Vielzahl an Einblicken in das Judentum und das Christentum, die im Kontext der Abhandlung von Items wie Gotteshäusern, Heiligen Schriften, Festen, der Person Isa/Jesus, der Gebetsriten und -texte ermöglicht werden. Allerdings bleibt die Mehrheit der Unterrichtswerke in Anbetracht der curricularen Forderungen ausbaufähig (Ausnahme: *Mein Islambuch*, *EinBlick in den Islam*, *Saphir*). Auffällig ist hier, dass häufig besondere Momente im Jahreskreis – etwa Weihnachten und Chanukka – anstelle von alltäglichen Situationen präsentiert werden. In Anbetracht der curricularen Vorgaben ist dies plausibel, es gibt jedoch nur bedingt das alltägliche Leben eines Juden oder Christen wieder. Bezüglich der Themenwahl hat bereits Klaus Hock im Hinblick auf die Darstellung des Christentums bemängelt, dass essenzielle Glaubensinhalte wie Inkarnation, Trinität und Auferstehung in den Lehrwerken für den islamischen Religionsunterricht nicht explizit erwähnt werden.³⁹ Entsprechend fällt in diesem Zusammenhang das Unterrichtswerk *Saphir* besonders positiv auf, das im Kontrast zu vergleichbaren Unterrichtswerken die Trinität und die Leidensgeschichte Jesu in großer Ausführlichkeit darstellt. Und auch wenn, wie erwähnt, hervorgehobene Momente und Feste in den analysierten Unterrichtswerken dominieren, wird eine realistische Darstellung, primär gestützt durch Fotos, durchweg angestrebt, sodass häufig eine inszenierte Begegnung geschaffen werden kann. Sowohl Fotos als auch die inszenierten Begegnungen zeigen zudem deutlich, dass die islamischen Lehrwerke in erster Linie schüler*innenorientiert und nicht rein fachwissenschaftlich ausgerichtet sind. Eine Ausnahme bildet hier *Die Schöne Quelle*, die durchweg Fotos von bekannten Sakralbauten und historischen Ereignissen anbietet, statt jüdische oder christliche Person in Aktion zu zeigen.

Mit Blick auf die theologische Darstellung des Christentums und des Judentums konnten im Rahmen der qualitativen Analyse keine grundsätzlichen Fehler festgestellt werden. Lediglich kleinere Ungenauigkeiten und Auslassungen, die zu Missverständnissen und einseitigen Darstellungen führen könnten, sind zu notieren. Auffallend ist, dass das Hinzuziehen von Berater*innen aus Christentum und Judentum nicht per se ein Indiz für eine korrekte beziehungsweise detaillierte Darstellung der Inhalte ist. Gleiches gilt auch für den entgegengesetzten Fall, zumal allein *Saphir* Rat aus dem Judentum hinzugezogen hat, dieses aber in den übrigen Unterrichtswerken nicht zwangsläufig defizitär dargestellt wird. Im Allgemeinen verzichten nur drei der acht Lehrwerksreihen (*Die Schöne*

39 Vgl. Hock, Schulbuchforschung interreligiös – Ergebnisse und Perspektiven, 498.

Quelle, Ikra – Mein erstes Islambuch, EinBlick in den Islam) auf Berater*innen anderer Religionen.

Ein Ziel der Untersuchung war die Aufdeckung möglicher Stereotype, doch diese sind in den analysierten Unterrichtswerken erfreulicherweise kaum zu finden. Stereotypisierungen bezüglich des Christentums, die zu vorurteilsbeladenen Einstellungen führen könnten, sind nur in *Die Schöne Quelle* zu beobachten, in anderen Werken (*Ikra – Mein erstes Islambuch, Miteinander auf dem Weg*) fallen allein triviale Stereotypisierungen auf, indem sie das christliche Weihnachtsfest beispielsweise kommerziell statt religiös intendiert vorstellen. Grundsätzlich sind alle Unterrichtswerke an einem friedlichen Miteinander der abrahamischen Religionen interessiert, was z. B. auch im Titel des Lehrwerks *Miteinander auf dem Weg* betont wird. Erfreulich ist, dass Gemeinsamkeiten der drei Religionen in allen Unterrichtswerken hervorgehoben werden und das friedliche Miteinander von Judentum, Christentum und Islam konstant thematisiert wird.

4 Judentum und Islam in Unterrichtswerken für den katholischen Religionsunterricht

Für den katholischen Religionsunterricht in der Grundschule waren auf der Lehrmittelliste des Landes Nordrhein-Westfalen während des Projektzeitraums (2015–2019) nur zwei Unterrichtswerke zugelassen: die Schulbuchreihe *fragen – suchen – entdecken*⁴⁰ (je ein Einzelband für die Klassen eins bis vier) von Barbara Ort und Ludwig Rendle sowie die Reihe *Lebensfreude*⁴¹ (ein gemeinsamer Band für die erste und zweite Klasse sowie Einzelbände für die dritte und vierte Klasse) von Esther Dreiner und Hermann-Josef Perrar. Für den katholischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe I an Gesamtschulen und Gymnasium fanden sich auf der Lehrmittelliste drei Schulbuchreihen, die in der Studie entsprechend untersucht wurden: Neben neuen Konzeptionen wie *Leben gestalten*⁴² (im Klett Verlag von Markus Tomberg herausgegeben) und *Mittendrin. Lernlandschaften Religion*⁴³ (von Iris Bosold und Wolfgang Michalke-Leicht im Kösel Verlag entwickelt und verantwortet) fand sich hier auch weiterhin das traditionsreiche Unterrichtswerk von Werner Trutwin, das die Bandtitel *Zeit der Freude, Wege des Glaubens* und *Zeichen der Hoffnung*⁴⁴ trägt und welches in verschiedenen Auf-

40 Rendle/Orth, fragen – suchen – entdecken (4 Bde.).

41 Dreiner et al., Lebensfreude (3 Bde.).

42 Tomberg, Leben gestalten (3 Bde.).

43 Bosold/Michalke-Leicht, Mittendrin (3 Bde.).

44 Trutwin, Zeit der Freude; Ders., Wege des Glaubens; Ders., Zeichen der Hoffnung.

lagen schon seit den 1970er Jahren viele Schüler*innengenerationen geprägt hat. In der gymnasialen Oberstufe waren im Projektzeitraum dagegen nur zwei eigenständige, nicht in der Sekundarstufe I eingeführte Unterrichtswerke zugelassen, nämlich *Vernünftig glauben. Arbeitsbuch für den katholischen Religionsunterricht*⁴⁵, das von Wolfgang Michalke-Leicht und Clauß Peter Sajak im Schöningh-Verlag herausgegeben wird und *sensus Religion. Vom Glaubenssinn und Sinn des Glaubens*⁴⁶, das bei Kösel von Rita Burrichter und Josef Epping verantwortet wird.

Alles in allem zeigten sowohl die quantitative als auch die qualitative Analyse, dass diese Unterrichtswerke für den katholischen Religionsunterricht in NRW den Anforderungen des Kernlehrplans zu den Themen Judentum, Islam und abrahamischer Dialog uneingeschränkt nachkommen und Judentum und Islam ausnahmslos – und zumeist nahezu fehlerfrei – thematisieren.⁴⁷ Essentielle Inhalte des Judentums und des Islams, wie Gottes- und Prophetenbild, die Goteshäuser, die Heiligen Schriften, die Feste sowie die Ausübung des alltäglichen Glaubenslebens werden dabei berücksichtigt und mehr oder weniger fehlerfrei beschrieben. Fehlende Elemente konnten in keinem der Schulbücher ausgemacht werden. Die Lehrmedien zeichnen sich dabei durch eine altersangemessene, aktuelle und handlungsorientierte Darstellung aus, die neben den kognitiven auch soziale, affektive und emotionale Lernziele einholen will.

Ferner finden Prinzipien wie Pluralitätssensibilität und Multiperspektivität häufig Anwendung. So wird in allen Werken versucht, die Religionen nicht als homogenes, sondern als stark heterogenes Phänomen zu kennzeichnen, das immer auch durch seine Umwelt beeinflusst ist. Auch der Standard einer Ausrichtung auf den interreligiösen Dialog bzw. abrahamischen Dialog wird in jedem Lehrwerk verfolgt. Hervorzuheben sind hier insbesondere die Unterrichtswerke für die gymnasiale Oberstufe, welche die durchaus brisante Frage nach dem Wahrheitsanspruch der Religionen aufgreifen und mit Blick auf die klassischen religionstheologischen Modelle detailliert diskutieren. Zugleich bleiben aber in beiden Werken dabei die christlich inklusivistische Perspektive sowie die Anerkennung der anderen Religionen in Toleranz, Frieden und Freundschaftlichkeit gewahrt.

45 Michalke-Leicht/Sajak, *Vernünftig Glauben*.

46 Burrichter/Epping, *Sensus Religion*.

47 Zu beachten ist, dass nur die expliziten Erwähnungen erfasst wurden. Bei Hinzunahme der inklusiven und impliziten Erwähnungen ergäbe sich sicherlich ein noch positiveres Bild.

Titel der Lehrwerksreihe	Judentum	Islam	Judentum und Islam	Durchschnittswert – Schulform	Durchschnittswert – insgesamt
<i>fragen – suchen – entdecken</i> 1, 2, 3, 4	14,97 %	12,30 %	27,27 %	15,85 % (Judentum: 8,61 % Islam: 7,24 %)	14,73 % (Judentum: 8,58 % Islam: 6,16 %)
<i>Lebensfreude</i> 1&2, 3, 4	2,25 %	2,18 %	4,43 %		
<i>Leben gestalten 1</i> (5/6), <i>Leben gestalten 2</i> (7/8/9)	11,14 %	8,88 %	20,02 %	21,71 % (Judentum: 13,52 % Islam: 8,20 %)	
<i>Mittendrin. Lernlandschaften Religion</i> (5/6), <i>Mittendrin 7,8,9 plus 10</i> (7/8/9 plus 10)	10,68 %	8,25 %	18,93 %		
<i>Zeit der Freude</i> (5/6), <i>Wege des Glaubens</i> (7/8), <i>Zeichen der Hoffnung</i> (9)	18,73 %	7,46 %	26,19 %		
<i>sensus Religion</i> (10/11/12/13)	5,75 %	4,84 %	10,59 %	6,64 % (Judentum: 3,61 % Islam: 3,04 %)	
<i>Vernünftig glauben</i> (10/11/12/13)	1,46 %	1,23 %	2,69 %		

Tab. 3: Quantitative Zusammenschau aller untersuchten Unterrichtswerke (Grundschule, Sekundarstufe I und II des Gymnasiums)

Auffällig ist, dass das Judentum im Zusammenhang mit dem Christentum quantitativ häufiger thematisiert wird als der Islam – die Gründe dafür liegen auf der Hand. So werden Judentum und Christentum häufig in ihren gemeinsamen historischen Wurzeln sowie mit Blick auf die Gestalt des Jesus von Nazareth zusammengeführt und dann auch miteinander in Beziehung gesetzt. Hier wäre allerdings eine stärkere Beachtung der islamischen Perspektive, z. B. zur Be-

deutung Jesu als Gesandter im Islam, für den abrahamischen Dialog wünschenswert gewesen.

Des Weiteren ist festzuhalten, dass der Ansatz des inszenierten religiösen Begegnungslernen in den Unterrichtswerken in den höheren Jahrgangsstufen zunehmend abnimmt. Während in den Lehrwerken der Primarstufe und vermehrt auch in denen der Sekundarstufe I häufig noch fiktive Glaubenszeug*innen durch ein Inhaltsfeld führen, werden diese spätestens in der Oberstufe durch authentische Quellen oder authentische Glaubenszeug*innen ersetzt, die nicht mehr die Funktion der Moderation, sondern die der Darstellung ihrer spirituellereligiösen Perspektive einnehmen. Insgesamt zeigte sich auch, dass viele der Unterrichtswerke im Bereich der Darstellung jüdischen und islamischen Lebens sowohl in der Bundesrepublik als auch in jüdisch bzw. islamisch geprägten Ländern noch ausbaufähig sind. So findet sich ausnahmslos immer ein Bezug zum jüdischen und islamischen Leben, der primär durch das Feiern von Festen charakterisiert wird. Die Darstellung eines pluralen jüdischen respektive islamischen Alltagslebens wäre daher an verschiedenen Stellen sinnvoll.

Tradierte Vorurteile und Stereotype lassen sich in den meisten Unterrichtswerken nur selten finden, lediglich Werner Trutwins dreibändiges Werk für die Sekundarstufe I weist einige Mängel auf, die hier nur kurz angesprochen werden sollen: So findet sich im Schulbuch für die Jahrgangsstufen 5 und 6 *Zeit der Freude* die Formulierung, dass für Muslim*innen »kein einziger Vers im Koran falsch ist«⁴⁸ und sie den Koran »in allen Einzelheiten befolgen und ihm gehorchen«⁴⁹ müssten. Von unterschiedlichen Koranauslegungen, die immer schon einen vielstimmigen Diskurs über das rechte Verständnis des Korans produziert haben, ist dagegen nicht die Rede.⁵⁰ Zudem wird der Islam an einigen Stellen als Religion einer »fremdartigen« Minderheit dargestellt. So heißt es u. a. in der Überschrift einer Aufgabenstellung: »Wir müssen verstehen lernen, dass Muslime anders sind.«⁵¹ Sicherlich sollten auch die Unterschiede zwischen Christentum und Islam in einem Schulbuch thematisiert werden, hier erscheinen sie jedoch nahezu unüberbrückbar. Solche Konnotationen sollten mit Blick auf grundlegende Prinzipien interreligiösen Lernens überarbeitet und vermieden werden.⁵² Auch auf der Doppelseite »Islam in Deutschland«⁵³ finden sich Vorurteile, die ggf. unreflektiert an die Schülerinnen und Schüler weitergegeben werden könnten: So wird z. B. unter der Überschrift »Probleme für Muslime in

48 Trutwin, *Zeit der Freude*, 220.

49 Ebd.

50 Ebd.

51 Ebd., S. 223.

52 Vgl. Sajak, *Interreligiöses Lernen*, 93–97.

53 Trutwin, *Zeit der Freude*, 224f.

Deutschland«⁵⁴ dargestellt, dass muslimische Familien häufig keine Wohnung finden, weil sie als Ausländer – schon allein die Tatsache, alle Muslim*innen als Ausländer zu bezeichnen, ist tendenziös – von Vermietern und Vermieterinnen weniger geschätzt würden. Ebenso wird der Bau von Moscheen als Problem und das Fasten im Ramadan nahezu als unmenschlich bezeichnet: »Tragisch sind die vielen Unglücksfälle, die sich im Ramadan in Folge des Fastens ereignen.«⁵⁵ Wenn auch die Intention dieser Doppelseite sicherlich gut und richtig ist, hätte an dieser Stelle zumindest auch gelingendes muslimisches Leben in Deutschland aufgezeigt werden können. Auch die Aufgabenstellung »Sammelt in eurer Klasse ein paar Euro ein und bittet Kinder aus der Türkei, dafür Döner, Gyros, Humus, Oliven und Fladenbrot zum Probieren mit in die Klasse zu bringen«⁵⁶ erscheint mehr als unglücklich gewählt. Warum türkische Kinder Döner, Gyros und Co. mitbringen müssen und warum die Aufgabenstellung zunächst eine Art Spendenaktion für dieses Unterfangen propagiert, erschließt sich nicht. Vielmehr werden hier klischeehafte Essgewohnheiten aufgegriffen, die zu einem gelingenden Miteinander führen sollen.

Im Lehrwerk für die Stufen 7 und 8 *Wege des Glaubens* wird der Islam nicht eigens thematisiert, was zur Folge hat, dass insgesamt nur 0,8 Seiten des Unterrichtswerks auf die Darstellung dieser Religion entfallen. Dabei wird zum einen im Zusammenhang mit Jesus Christus und dessen Bedeutung in den abrahamischen Religionen, zum anderen im neunten Kapitel mit der Überschrift »Das christliche Abendland«⁵⁷ vom Islam gesprochen. Aufgrund der gesellschaftspolitischen Entwicklungen seit 2015 ist der Begriff des ›christlichen‹ Abendlandes problematisch geworden, denn er wird im rechten politischen Spektrum als Kampfbegriff gegen den Islam verwendet. Entsprechend kann inzwischen dieser Titel missverstanden werden oder tendenziös wirken. Innerhalb dieses Kapitels findet sich eine Doppelseite zum Thema Kreuzzüge, auf der auch der Islam thematisiert wird: »Die Kreuzzüge haben zu einer bitteren Feindschaft zwischen Christentum und Islam geführt, deren Nachwirkungen bis heute fort dauern.«⁵⁸ Differenzierte Erläuterungen sowie eine positive Sicht der islamisch-christlichen Beziehungen in der heutigen Zeit erfolgen hier nicht. So wird für Schüler*innen der Eindruck einer Feindschaft zwischen Christentum und Islam vermittelt, die bis in die heutige anhält.⁵⁹ Auch die zugehörige Aufgabenstellung kann zur Formulierung monokausaler Erklärungszusammenhänge führen. Dort heißt es: »Welche anderen Kriege und blutigen Anschläge kennt ihr,

54 Ebd., 225.

55 Ebd.

56 Ebd., 225.

57 Trutwin, *Wege des Glaubens*, 185.

58 Ebd., 193.

59 Vgl. ebd., 192f.

die heute aus religiösen Motiven heraus geführt werden?»⁶⁰ Eine so formulierte Aufgabenstellung wird selten multiperspektivische Lösungen hervorbringen, die Kriege und Terroranschläge in ihrer Vielschichtigkeit thematisieren. Dass hier insbesondere blutige Anschläge – als wären andere, glücklicherweise weniger blutige Anschläge der Diskussion nicht würdig – in den Fokus gerückt und als religiös motiviert klassifiziert werden, führt zu einer Verstärkung der negativen Assoziationen.

Im dritten und letzten Band der Trutwin-Reihe, dem Band *Zeichen der Hoffnung* für die Jahrgangsstufen 9 und 10, findet sich kein explizites Kapitel zum Judentum oder Islam. Beide Religionen werden hier jedoch im Kontext anderer Inhaltsfelder thematisiert, so z. B. das Judentum im Kontext des Themas »Sinnvolle Freiheit«⁶¹. Die Erwähnung des Islam innerhalb von *Zeichen der Hoffnung* ist dagegen marginal. So beschäftigen sich im gesamten Buch 2,05 Seiten mit dem Islam, was einen Anteil von 1,36 % am Gesamtwerk ausmacht. Der Islam wird dabei im Kapitel »Kirche heute und morgen«⁶² am stärksten thematisiert. Ein Blick in das Material zeigt dabei jedoch leider auch hier eine problematische Darstellung. So wird unter der Überschrift »Weltweite Christenverfolgung«⁶³ in wenig differenzierter Art und Weise festgestellt: »Der Bau christlicher Kirchen wird in einigen islamischen Ländern nicht gestattet, während die Muslime Moscheen auch in nichtislamischen Ländern bauen dürfen.«⁶⁴ Zwar wird darauf hingewiesen, dass dies nur in einigen islamisch geprägten Ländern der Fall sei, trotzdem wird so das Bild eines toleranten Christentums im Unterschied zu einem intoleranten Islam gefestigt.⁶⁵ Dass dieses Bild nicht immer den Tatsachen entspricht, zeigt z. B. ein Blick in die Schweiz, wo der Bau von Moscheen bzw. Minaretten per Volksabstimmung eingeschränkt wurde.

Während also die Darstellung des Islam in allen drei Bänden des Trutwischen Unterrichtswerks noch durch verschiedene Stereotype geprägt ist, die weiter Vorurteile befördern könnten, kann die des Judentums dagegen als sehr gelungen beschrieben werden. Entsprechend wäre hier eine Überarbeitung von Aufgabenstellungen, aber auch von Informationstexten, sinnvoll. Positiv ist zu vermerken, dass in allen drei Bänden konsequent der Versuch unternommen wird, den Dialog von Menschen aus Judentum und Christentum bzw. aus Islam und Christentum zu initiieren und zu fördern.

60 Ebd., 193.

61 Trutwin, *Zeichen der Hoffnung*, 47.

62 Ebd., 125.

63 Ebd., 132.

64 Ebd.

65 Vgl. ebd., 132f.

5 Zusammenfassende Betrachtung

Die dargelegte Analyse hat gezeigt, dass alle Unterrichtswerke in allen drei Religionslehren bemüht sind, die abrahamischen Religionen in ihrer Pluralität und Vielschichtigkeit darzustellen. In den Büchern für den evangelischen und katholischen Religionsunterricht wird zudem kontinuierlich versucht, diese in ein würdigendes Verhältnis zueinander im Sinne des Dialogs zu setzen. Das interreligiöse Lernen spielt dabei in den Unterrichtswerken von der Grundschule bis ans Ende der Mittelstufe/Sekundarstufe I eine bedeutsame Rolle. So wird in den allermeisten Fällen, auf eine quantitativ wie qualitativ ausgewogene Darstellung von Judentum, Christentum und Islam geachtet, wobei die Pluralität der einzelnen Religionen in vielen der Unterrichtswerke zwar zur Sprache kommt, allerdings angesichts von Individualisierungs- und Enttraditionalisierungsprozessen noch einmal stärker ausgeleuchtet werden müsste.

Fachwissenschaftlich arbeiten die Autorinnen und Autoren der Werke dabei auf hohem Niveau, sodass sich im Vergleich zu früheren Schulbuchgenerationen nur wenige sachlichen Fehler finden.⁶⁶ Das darf positiv gewürdigt werden, betrachtet man z. B. die Ergebnisse des Kölner oder des Nürnberg-Rostocker Projekts. Nichtsdestotrotz finden sich immer noch an verschiedenen Stellen Stereotype, die (positiven) Rassismus oder Exotismus nicht hinterfragen oder diesen sogar fördern. Innerhalb der Werke aller drei Religionslehren (die genauen Titel wurden oben genannt) würde es an vielen Stellen helfen, sprachlich sensibler zu agieren und Aufgabenstellungen diesbezüglich zu überarbeiten.

Des Weiteren sollte in Zukunft das alltägliche Leben von Juden und Jüdinnen und Muslim*innen noch stärker thematisiert werden, auch wenn dies in einem Schulbuch zugegebenermaßen nicht immer leicht ist. Die Beschäftigung mit dem gelebten Glauben müsste jedoch zumindest durch die Aufgabenstellungen oder weitergehende Hinweise angeleitet werden, sollten die vorliegenden Publikationen den Standards des interreligiösen Lernens entsprechen wollen.⁶⁷

Alles in allem lässt sich den untersuchten Schulbuchreihen das Bemühen erkennen, im Kontext eines konfessionellen Religionsunterrichtes das Judentum, das Christentum und den Islam als abrahamische Geschwisterreligionen angemessen darzustellen und zu würdigen. Im Vergleich mit den Ergebnissen der einschlägigen Schulbuchforschung aus den letzten Jahrzehnten ist das ein erfreuliches und nicht zu gering zu schätzendes Ergebnis. In diesem Sinne ist das dialogische Lernen im schulischen Religionsunterricht auf einem guten Weg.

66 Vgl. z. B. die Ergebnisse von Vöcking et al. Analyse der katholischen Religionsbücher zum Islam, 272–278.

67 Vgl. Sajak, Interreligiöses Lernen, 93–107.

Literatur

Untersuchte evangelische Unterrichtswerke

- Baumann, Ulrike/Schweitzer, Friedrich (Hg.), Religionsbuch Oberstufe, Berlin 2015.
- Baumann, Ulrike/Wermke, Michael (Hg.), Religionsbuch 1. Neue Ausgabe für den evangelischen Religionsunterricht, Berlin 2011.
- Baumann, Ulrike/Wermke, Michael (Hg.), Religionsbuch 2. Neue Ausgabe für den evangelischen Religionsunterricht, Berlin 2011.
- Baumann, Ulrike/Wermke, Michael (Hg.), Religionsbuch 3. Neue Ausgabe für den evangelischen Religionsunterricht, Berlin 2012.
- Dierk, Heidrun/Freudenberger-Lötz, Petra/Landgraf, Michael/Rupp, Hartmut (Hg.), Kursbuch Religion 1. Arbeitsbuch für den Religionsunterricht im 5./6. Schuljahr, Stuttgart 2015.
- Dierk, Heidrun/Freudenberger-Lötz, Petra/Landgraf, Michael/Rupp, Hartmut (Hg.), Kursbuch Religion 2. Arbeitsbuch für den Religionsunterricht im 7./8. Schuljahr, Stuttgart 2016.
- Dierk, Heidrun/Freudenberger-Lötz, Petra/Landgraf, Michael/Rupp, Hartmut (Hg.), Kursbuch Religion 3. Arbeitsbuch für den Religionsunterricht im 9./10. Schuljahr, Stuttgart 2017.
- Drews, Annette/Gabler, Hildegard/Kämper, Miriam/Landgraf, Michael/Wiedenroth-Gabler, Ingrid, Kinder fragen nach dem Leben. Religionsbuch für das 1. und 2. Schuljahr, Berlin 2006.
- Drews, Annette/Gabler, Hildegard/Kämper, Miriam/Landgraf, Michael/Wiedenroth-Gabler, Ingrid, Kinder fragen nach dem Leben. Religionsbuch für das 3. und 4. Schuljahr, Berlin 2007.
- Freudenberger-Lötz, Petra (Hg.), Spuren lesen. Religionsbuch für das 1./2. Schuljahr, Braunschweig 2010.
- Freudenberger-Lötz, Petra (Hg.), Spuren lesen. Religionsbuch für das 3./4. Schuljahr, Braunschweig 2011.
- Gauer, Christian/Grünsläger-Brenneke, Sabine/Kruza, Antja/Röse, Michaela, Die Reli-Reise 1/2. Lehrwerk für den evangelischen Religionsunterricht, Stuttgart 2012.
- Gauer, Christian/Grünsläger-Brenneke, Sabine/Röse, Michaela, Die Reli-Reise 3/4. Lehrwerk für den evangelischen Religionsunterricht, Stuttgart 2013.
- Heidemann, Imke/Hofmann, Tim/Hülsmann, Matthias/Husmann, Bärbel/Merkel, Rainer/Rabe, Kirsten/Tannen, Rebekka, Moment mal! Evangelische Religionslehre. Oberstufe (Einführungs- und Qualifikationsphase), Stuttgart 2016.
- Husmann, Bärbel/Merkel, Rainer (Hg.), Moment mal! 1. Evangelische Religion Gymnasium, Stuttgart 2013a.
- Husmann, Bärbel/Merkel, Rainer (Hg.), Moment mal! 2. Evangelische Religion Gymnasium, Stuttgart 2013b.
- Husmann, Bärbel/Merkel, Rainer (Hg.), Moment mal! 3. Evangelische Religion Gymnasium, Stuttgart 2014.
- Rupp, Hartmut/Dieterich, Veit-Jakobus (Hg.), Kursbuch Religion – Sekundarstufe II. Arbeitsbuch für den Religionsunterricht in der Oberstufe, Stuttgart 2014.

Untersuchte islamische Unterrichtswerke

- Ceylan, Rauf (Hg.), Bismillah – Wir entdecken den Islam 1/2. Arbeitsheft für den Islamunterricht, Braunschweig 2011.
- Ceylan, Rauf (Hg.), Bismillah – Wir entdecken den Islam 3. Arbeitsheft für den Islamunterricht, Braunschweig 2012.
- Havva, Yakar /Önel Seniz Hale/Cetin, Hüseyin/Topçuk, Ali/Paschen, Dorothea/Gebauer, Klaus, Die Schöne Quelle. Islamunterricht in der Grundschule Klasse 3, Helfen und Stärken, Köln 2008.
- Havva, Yakar /Önel Seniz Hale/Cetin, Hüseyin/Topçuk, Ali/Paschen, Dorothea/Gebauer, Klaus, Die Schöne Quelle. Islamunterricht in der Grundschule Klasse 4, Teilen und Anteil nehmen, Köln 2011.
- Islamische Föderation in Berlin (Hg.), Ikra – Mein erstes Islambuch. Grundschule 1/2, Berlin 2012.
- Kaddor, Lamy/Müller, Rabeya/Behr, Harry Harun (Hg.), Saphir 7/8. Islamisches Religionsbuch für junge Musliminnen und Muslime, München 2011.
- Kaddor, Lamy/Müller, Rabeya/Behr, Harry Harun (Hg.), Saphir 5/6. Religionsbuch für junge Musliminnen und Muslime, München 2012.
- Khorchide, Mouhanad (Hg.), Miteinander auf dem Weg 1/2. Islamischer Religionsunterricht, Stuttgart 2012.
- Serap, Erkan/Lubig-Fohsel, Evelin/Solgun-Kaps, Gül/Ucar, Bülent, Mein Islambuch. Grundschule 1/2, München 2009.
- Ucar, Bülent (Hg.), Bismillah – Islam verstehen 5. Arbeitsheft für den Islamunterricht, Braunschweig 2011.
- Ucar, Bülent (Hg.), Bismillah – Islam verstehen 6. Arbeitsheft für den Islamunterricht, Braunschweig 2012.
- Ucar, Bülent (Hg.), EinBlick in den Islam 5/6, Hückelhoven 2010.
- Ucar, Bülent (Hg.), EinBlick in den Islam 7/8, Hückelhoven 2012.
- Ucar, Bülent (Hg.), Mein Islambuch. Grundschule 3, München 2011.
- Ucar, Bülent (Hg.), Mein Islambuch. Grundschule 4, München 2013.

Untersuchte katholische Unterrichtswerke

- Bosold, Iris/Michalke-Leicht, Wolfgang (Hg.), Mittendrin 5/6. Lernlandschaften Religion. Unterrichtswerk für den katholischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe I, München 2012.
- Bosold, Iris/Michalke-Leicht, Wolfgang (Hg.), Mittendrin 7/8/9 plus 10. Lernlandschaften Religion, Berlin 2015.
- Burrichter, Rita/Epping, Josef (Hg.), Sensus Religion. Vom Glaubenssinn und Sinn des Glaubens, München 2013.
- Dreiner, Esther/Perrar, Hermann-Josef/Zitzelsberger, Annette (Hg.), Lebensfreude. Arbeitsbuch Religion. 1./2. Schuljahr, Paderborn 2012.
- Dreiner, Esther/Perrar, Hermann-Josef/Zitzelsberger, Annette (Hg.), Lebensfreude. Arbeitsbuch Religion. 3. Schuljahr, Paderborn 2014.

- Dreiner, Esther/Perrar, Hermann-Josef/Zitzelsberger, Annette (Hg.), Lebensfreude. Arbeitsbuch Religion. 4. Schuljahr, Paderborn 2015.
- Michalke-Leicht, Wolfgang/Sajak, Clauß Peter (Hg.), Vernünftig glauben. Arbeitsbuch für den katholischen Religionsunterricht. Oberstufe, Paderborn 2011.
- Ort, Barbara/Rendle, Ludwig (Hg.), fragen – suchen – entdecken. Religion in der Grundschule 1, 2. Aufl., München 2006.
- Ort, Barbara/Rendle, Ludwig (Hg.), fragen – suchen – entdecken. Religion in der Grundschule 2, 2. Aufl., München 2006.
- Ort, Barbara/Rendle, Ludwig (Hg.), fragen – suchen – entdecken. Religion in der Grundschule 3, 2. Aufl., München 2006.
- Ort, Barbara/Rendle, Ludwig (Hg.), fragen – suchen – entdecken. Religion in der Grundschule 4, 2. Aufl., München 2006.
- Tomberg, Markus (Hg.), Leben gestalten 1. Unterrichtswerk für den Katholischen Religionsunterricht. 5. und 6. Jahrgangsstufe, Stuttgart 2013.
- Tomberg, Markus (Hg.), Leben gestalten 2. Unterrichtswerk für den Katholischen Religionsunterricht am Gymnasium. 7.–9. Jahrgangsstufe, Stuttgart 2014.
- Trutwin, Werner, Zeit der Freude. Religion – Sekundarstufe I. Band 1. Jahrgangsstufen 5/6, Gymnasium, München 2014.
- Trutwin, Werner, Wege des Glaubens. Religion – Sekundarstufe I. Band 2. Gymnasium, Berlin 2015.
- Trutwin, Werner, Zeichen der Hoffnung. Religion – Sekundarstufe I. Band 3. Gymnasium, Berlin 2015.

Forschungsliteratur

- Biener, Hansjörg, Herausforderungen zu einer multiperspektivischen Schulbucharbeit. Eine exemplarische Analyse am Beispiel der Berücksichtigungen des Islams in Religions-, Ethik- und Geschichtsbüchern, Schenefeld 2007.
- Fischer, Friedrich/Gies, Wolfgang/Krause, Vera et al., Ich bin da. Religion. 4 Bde., Stuttgart 2018.
- Hagstedt, Herbert, Planungshilfe oder Planungsersatz? Überlegungen zum didaktischen Standort des Schulbuchs, in: Katechetische Blätter 102 (1977) H. 3, 191–203.
- Hock, Klaus/Lähnemann, Johannes (Hg.), Die Darstellung des Christentums in Schulbüchern islamisch geprägter Länder. 2 Bde., Schenefeld 2005.
- Hock, Klaus, Schulbuchforschung interreligiös – Ergebnisse und Perspektiven, in: Lähnemann, Johannes (Hg.), Visionen wahr machen. Interreligiöse Bildung auf dem Prüfstand, Referate und Ergebnisse des Nürnberger Forums 2006, Hamburg 2007, 491–501.
- Kaul-Seidmann, Lisa/Nielsen, Jorge S./Vinzent, Markus, Europäische Identität und kultureller Pluralismus, Bad Homburg v. d. Höhe 2003.
- Lähnemann, Johannes, Interreligiöse Schulbuchforschung und -entwicklung. Vorschläge für Standards, in: Pirner, Manfred/Lähnemann, Johannes/Haußmann, Werner (Hg.), Medien-Macht und Religionen. Herausforderung für interkulturelle Bildung. Referate und Ergebnisse des Nürnberger Forums 2010, Berlin 2011, 316–326.

- Lange, Thomas (Hg.), Judentum und jüdische Geschichte im Schulunterricht nach 1945. Bestandsaufnahmen, Erfahrungen und Analysen aus Deutschland, Österreich, Frankreich und Israel, Wien 1994.
- Löffler, Roland, Der Dialog der Kulturen als bleibende Aufgabe, in: Sajak, Clauß Peter (Hg.), Dialogisches Lernen konkret. Zehn Jahre Schulwettbewerb der Herbert-Quandt-Stiftung – eine Bilanz, Freiburg i. Br. 2019, 9–17.
- Mansfeld, Lisa-Marie/Sajak, Clauß Peter, Einladung zum interreligiösen Lernen? Die Darstellung von Judentum und Islam in Schulbüchern für den katholischen Religionsunterricht, in: Cibedo-Beiträge 3 (2018) 104–114.
- Michalke-Leicht, Wolfgang/Sajak, Clauß Peter (Hg.), Vernünftig glauben. Arbeitsbuch für den katholischen Religionsunterricht. Oberstufe (Neuausgabe), Paderborn 2020.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen: Verzeichnis der zugelassenen Lernmittel in NRW [<https://www.schulministerium.nrw.de/BiPo/VZL/-lernmittel>] (Abruf 06.08.2021).
- Radtke, Martha/Sajak, Clauß Peter, Die Shoah im Religionsbuch. Eine materialanalytische Untersuchung von katholischen Unterrichtswerken und Kommentarbänden, in: Zeitschrift für christlich-jüdische Begegnung im Kontext (2020) H. 3, 280–285.
- Ramp, Martin, Religionspädagoge: »Gutenberg-Zeitalter« in religiöser Bildung zu Ende [<https://www.katholisch.de/artikel/27153-religionspaedagoge-gutenberg-zeitalter-in-religioeser-bildung-zu-ende>] (Abruf 06.08.2021).
- Sajak, Clauß Peter (Hg.), Dialogisch Lernen. Bausteine für die interkulturelle und interreligiöse Projektarbeit, Seelze 2010.
- Sajak, Clauß Peter (Hg.), Lernen im Dialog. Bausteine für interreligiöse und interkulturelle Lernprojekte. 4 Bde., Paderborn 2012–2015.
- Sajak, Clauß Peter (Hg.), Dialogisch Lernen. Bausteine für die interkulturelle und interreligiöse Projektarbeit, Seelze 2010.
- Sajak, Clauß Peter, Interreligiöses Lernen, Darmstadt 2018.
- Sajak, Clauß Peter (Hg.), Dialogisch Lernen konkret. Zehn Jahre Schulwettbewerb der Herbert-Quandt-Stiftung – eine Bilanz, Freiburg i. Br. 2019.
- Sajak, Clauß Peter/Muth, Ann-Kathrin, Standards für das dialogische Lernen. Interkulturelle und interreligiöse Kompetenz in der Schule fördern, Bad Homburg v. d. Höhe 2011.
- Spichal, Julia, Vorurteile gegen Juden im christlichen Religionsunterricht. Eine qualitative Inhaltsanalyse ausgewählter Lehrpläne und Schulbücher in Deutschland und Österreich. Göttingen 2015.
- Tworuschka, Udo, Evangelische Religion, in: Stöber, Georg/Tworuschka, Monika/ Tworuschka, Udo (Hg.), Nachträge 1986–1988 zur Analyse der Schulbücher in der Bundesrepublik Deutschland zum Thema Islam in den Fächern: Ethik, Geographie, Geschichte, Evangelische und Katholische Religion, Braunschweig 1989, 36–57.
- Tworuschka, Udo, Katholische Religion, in: Stöber, Georg/Tworuschka, Monika/ Tworuschka, Udo (Hg.), Nachträge 1986–1988 zur Analyse der Schulbücher in der Bundesrepublik Deutschland zum Thema Islam in den Fächern: Ethik, Geographie, Geschichte, Evangelische und Katholische Religion, Braunschweig 1989, 58–71.
- Vöcking, Hans/Zirker, Hans/Tworuschka, Udo et al., Analyse der katholischen Religionsbücher zum Islam, Braunschweig 1988.
- Zentralrat der Juden in Deutschland/Schweizerischer Israelitischer Gemeindebund (Hg.), »Lehre mich, Ewiger, Deinen Weg« – Ethik im Judentum, Leipzig 2015.

Die Herausforderungen an den islamischen Religionsunterricht durch konstruierte Feindbilder entlang eines Täter*in-Opfer-Diskurses

Dass Stereotypen, Fundamentalismus und Vorurteile nicht nur die Gesellschaft, sondern auch das Bildungssystem, dazu gehört auch der Religionsunterricht, herausfordern, steht außer Frage. Allerdings kann eine undifferenzierte Zuschreibung eines Menschen zum Fundamentalismus bzw. Rassismus zur Polarisierung innerhalb der Gesellschaft, und zwar entlang der Kategorie Täter*in vs. Opfer führen. Ich möchte dies an zwei Beispielen erläutern. Das erste betrifft eine fehlende Präzisierung und Differenzierung der Definition des Islamismusbegriffs, die dazu führen könnte, dass muslimische Schülerinnen und Schüler sich zu Unrecht mit dem Vorwurf des Islamismus konfrontiert sehen könnten. Das zweite betrifft die Antwort auf gefühlte Diskriminierung mit gegenseitiger Diskriminierung, die zur Polarisierung innerhalb der Gesellschaft mit der Konsequenz führen könnte, den nichtmuslimischen Teil zu Täter*innen und die Muslim*innen zu Opfern zu stigmatisieren. Diese fehlende kritische Reflexion des Umgangs mit Fundamentalismus, Stereotypen und Vorurteilen kann zu deren Reproduktion beitragen und daher Teil des Problems werden.

Ich betrachte diesen Beitrag als eine offene Reflexion sowie Einladung, Phänomene des Fundamentalismus und der Diskriminierung kritisch zu reflektieren bevor sie pauschal verwendet werden, um defizitäre Entwicklungen innerhalb der Gesellschaft zu beschreiben. Ein unreflektierter Gebrauch solcher Kategorien könnte sie erst recht konstruieren und dadurch die Gesellschaft unnötig polarisieren. Daher benötigen wir klare Kriterien dafür, wann wir von Fundamentalismus, Diskriminierung, Vorurteile, Stereotypen usw. sprechen. Der vorliegende Beitrag leistet diese zuletzt genannte Aufgabe nicht, lädt aber zu einer kritischen Diskussion darüber ein.

1 Der Islamismusbegriff zwischen Erfahrung und Stigmatisierung

In seinem Fachartikel zum Thema »Islamismus als politisch-soziologisches Phänomen der Radikalisierung junger Menschen in Deutschland«¹ geht der Politikwissenschaftler Joachim Karl Rennstich der Frage nach, was Islamismus sei und merkt zurecht an, dass hierzu keine einheitlich anerkannte und genutzte Definition zum Begriff Islamismus in der Literatur zu finden ist.² Dies erschwert eine substantielle, empirisch-gestützte Form der Erforschung von Islamismus und dessen Wirkung im Kontext von Schule und Religionsunterricht.

Rennstich sieht in der Definition des Islamwissenschaftlers Tilman Seidensticker eine hilfreiche Grundlage, da sich diese als relativ offen »und dennoch fachdiskussionsgerechte Definition« erweist.³ Seidensticker definiert Islamismus wie folgt: »Bestrebungen zur Umgestaltung von Gesellschaft, Kultur, Staat oder Politik anhand von Werten und Normen, die als islamisch angesehen werden«⁴. Dazu merkt Rennstich an: »Mit ›Bestrebungen zur Umgestaltung‹ umfasst diese Definition die große Bandbreite von aktivistischen Formen, in denen sich moderner Islamismus manifestiert. Diese reichen von religiös-motivierten, formellen und informellen Erziehungstätigkeiten, missionarischen Aktivitäten, politischem Aktivismus in Parteien und Bewegungen, bis hin zu revolutionären Plänen und Formen des Terrorismus.«⁵ Till Hagen Peters kommt im Zuge seiner Untersuchung »Islamismus bei Jugendlichen in empirischen Studien«, in der er sich ausführlich mit dem Begriff »Islamismus« auseinandersetzt, zu einer ähnlichen Schlussfolgerung. Zwar gibt es in der Wissenschaft eine Bandbreite an Verwendungen des Begriffs (Islamismus als Bestreben, einen islamischen Staat zu schaffen; Islamismus als anti-aufklärerische Geisteshaltung; Islamismus als imaginiertes Kollektiv; Neofundamentalismus als moderne Form religiöser Spiritualität; Islamismus als islamische Religion; Islamismus als Abwehr der Moderne; Islamismus als religiös legitimierte politische Ideologie; Islamismus als Terrorismus durch Migranten)⁶, alle eint aber eine Gemeinsamkeit: sie beschreiben Einstellungsmuster oder politische Orientierungen, »die in den heiligen Texten des Islams die einzige gültige Grundlage für alle Bereiche des menschlichen Lebens und Handelns sehen und zudem die uneingeschränkte Deutungshoheit dieser Texte für sich beanspruchen.«⁷ Entscheidend ist somit:

1 Vgl. hierzu grundsätzlich: Rennstich, Islamismus als politisch-soziologisches Phänomen.

2 Ebd., 11.

3 Ebd., 12.

4 Seidensticker, Islamismus: Geschichte, Vordenker, Organisationen, 9.

5 Rennstich, Islamismus als politisch-soziologisches Phänomen, 12.

6 Vgl. Peters, Islamismus bei Jugendlichen in empirischen Studien, 12–32.

7 Ebd., 29.

»Islamismus steht demnach für ein ganzheitliches Islamverständnis mit zwingenden Vorgaben für das individuelle bzw. kollektive Handeln in allen Gesellschaftsbereichen.«⁸ Bei der Definition von Seidensticker sind »die Werte und Normen, die als islamisch angesehen werden«, problematisch, für Peters ist es ein als ganzheitliche Vorgabe für alle Gesellschaftsbereiche verstandener Islam. Diese und ähnliche Definitionen öffnen Tür und Tor für Pauschalisierungen mit dem Risiko, dass junge Muslime, die sich auf ihre Religion beziehen, dem Vorwurf des Islamismus ausgesetzt sind. Bei der Definition von Seidensticker geraten alle Werte und Normen des Islams unter den Generalverdacht des Islamismus. Bei Peters sind es die Heiligen Schriften des Islams. Dass es unterschiedliche und widersprüchliche Auslegungen gibt, findet bei ihm keine Berücksichtigung. Auch bedarf der Versuch des Pädagogen Karsten Jung in Anlehnung an Überlegungen von Michael Kiefer, Islamismus unter Schülerinnen und Schülern zu erfassen,⁹ eine Differenzierung. Im Anschluss an Peter Sloterdijk stellt Kiefer als zentrales Merkmal des Neo-Salafismus das »Pathos der strikten Einwertigkeit« heraus¹⁰, wonach der gesamte Alltag bipolar konstruiert wird: Alle Handlungen des Lebens lassen sich in das Schema »erlaubt/verboten« (halal/haram) einordnen. Jeder Muslim habe die Pflicht, das Gute zu tun und das Böse zu verbieten.¹¹ Entsprechend schreibt Susanne Schröter dem Politischen Islam einen Herrschaftsanspruch zu, der »die gesamte Gesellschaft mit allen ihren Teilbereichen umfasst«¹² und spricht von einer »Politisierung der Religion«¹³ als »Reglementierung der Lebensführung von Muslimen anhand der Kategorien des Erlaubten (*halal*) und Verbotenen (*haram*).«¹⁴

Sind allerdings alle islamischen Werte und Normen bzw. alles, was im Islam erlaubt bzw. verboten ist, problematisch? Sicher nicht. Der Islam kennt ähnlich wie das Christentum eine Sozialethik, die die Menschen unter anderem zur Bewahrung der Schöpfung, zur Solidarität mit den Armen und Bedürftigen, zum Einsatz für Gerechtigkeit und Gleichheit ruft. Diese Sozialethik ist schon in der dritten der sogenannten fünf Säulen des Islams verankert. Sie schreibt den Muslimen eine soziale Pflichtabgabe als Teil der religiösen Praxis vor, die sich als soziale Maßnahme der gesellschaftlichen Vermögensumverteilung und somit der Solidarität mit Armen und Bedürftigen versteht. Die islamische Praxis findet also nicht nur auf dem Gebetsteppich statt, sondern auch im gelebten Leben, um dieses konstruktiver zu gestalten (z. B. mehr Solidarität mit Armen und Be-

8 Ebd.

9 Vgl. Jung, Islamismus als religionspädagogische Herausforderung, 127.

10 Kiefer, Neosalafismus und Prävention, 1–4.

11 Vgl. Kiefer, Neosalafismus und Prävention, 2.

12 Schröter, Politischer Islam, 13.

13 Ebd.

14 Ebd.

dürftigen, mehr Umweltschutz, mehr Gerechtigkeit bzw. Gleichheit in der Gesellschaft usw.). Man spricht vom politischen Auftrag des Islams. Daher ist die politische Partizipation bzw. das gesellschaftliche Engagement von Muslim*innen, eine freie und gerechte Gesellschaft mitzugestalten, ein Teil des Selbstverständnisses des Islams. Warum soll diese normative Erwartung an den Menschen, Hand der Liebe und Barmherzigkeit zu sein (der Koran spricht vom Menschen als Kalif, als Statthalter Gottes), für die demokratische Gesellschaft problematisch sein? Nicht jede Form der Einhaltung von islamischen Normen und Werten gehört zum Islamismus. Auch nicht jede Form der Partizipation bzw. des gesellschaftlichen Engagements, die religiös motiviert bzw. begründet ist, ist ein Ausdruck von Fundamentalismus. Ein religiös motivierter Einsatz zum Beispiel für mehr Umweltschutz, für mehr Frauenrechte, für mehr Solidarität mit Armen und Bedürftigen usw. ist sogar im Sinne demokratischer Prinzipien und des gesellschaftlichen Friedens. Daher bedarf es dringend eines klaren Kriteriums, ab wann wir von Islamismus sprechen. Hier schlage ich folgende Ergänzung zur Definition von Seidensticker vor, die uns davor schützt, Pauschalaussagen zu machen bzw. junge Muslim*innen zu Unrecht als Islamist*innen zu bezeichnen. Diese Ergänzung beinhaltet ein grundsätzliches Kriterium und zwar den Schutz unserer freiheitlich-demokratischen Grundordnung, darunter fallen auch die Menschenrechte sowie das Recht auf Selbstbestimmung usw. Entsprechend umfasst Islamismus: »Bestrebungen zur Umgestaltung von Gesellschaft, Kultur, Staat oder Politik anhand von Werten und Normen, die von deren Verfechtern als islamisch angesehen werden, die aber im Widerspruch zu den Grundsätzen des demokratischen Rechtsstaates und den Menschenrechten stehen«. Das heißt, nur solche Bestrebungen im Namen des Islams, die im Widerspruch zu den Grundsätzen des demokratischen Rechtsstaates, den Menschenrechten und den Grundlagen einer freien Gesellschaft stehen, sind dem Islamismus zuzurechnen, nicht jedoch alle Normen und Werte des Islams.

Für Lehrerinnen und Lehrer bedeutet dies, dass nicht jede*r muslimische Schüler*in, der*die sich zum Beispiel an Speisevorschriften hält und daher das Verzehren von Schweinefleisch bzw. das Trinken von Alkohol für sich als verboten erachtet, ein*e Islamist*in ist. Das bloße Einhalten von Speisevorschriften ist kein Indiz für Islamismus, nicht jede Rede von halal/haram oder von islamischen Werten und Normen ist problematisch. Der Maßstab für eine Beurteilung ist die religiös begründete Einhaltung der freiheitlich-demokratischen Grundordnung. Diese im Namen des Islams relativieren bzw. abschaffen und sie durch solche Gesetze ersetzen zu wollen, die im Widerspruch zu ihr stehen, macht die Ideologie des Islamismus aus.

Warum stellt nun ein undifferenzierter Umgang mit Zuschreibungen zu islamistischen Milieus und somit das Konstruieren von Islamisten, die aber keine sind, eine Herausforderung für den islamischen Religionsunterricht dar?

Wenn junge Musliminnen und Muslime die Erfahrung machen, dass sie allein deshalb als Islamisten verdächtigt werden, weil sie sich an bestimmte religiöse Gebote und Normen halten, die keineswegs im Widerspruch zur freiheitlich-demokratischen Grundordnung stehen, wenn sie sich zum Beispiel an ihre rituellen Gebete oder an das Fasten im Ramadan bzw. an Speisevorschriften halten, dann entsteht bei ihnen der Eindruck, dass es hier nicht um eine Haltung zur Verteidigung von demokratischen Grundwerten geht, sondern um eine antiislamische Haltung. Sie verlieren das Vertrauen in die Gesellschaft, da diese zwar von demokratischen Werten spricht, zu denen auch das Recht auf Religionsfreiheit gehört, aber diese in der Praxis nicht wirklich vorlebt. Hierdurch wird der islamische Religionsunterricht herausgefordert, demokratische Grundwerte als universale Werte zu begründen, die im Einklang mit dem Islam stehen. Sie sind keineswegs westliche Werte, die Muslim*innen aufoktroziert werden. Dadurch verschwindet ein Machtgefälle, in deren Wahrnehmung der Westen den Muslim*innen vorschreibt, sich seine Werte anzueignen. Werte einer freien Gesellschaft, in der der Mensch ein selbstbestimmtes Subjekt ist, müssen im Sinne einer islamischen Freiheitstheologie reflektiert werden.¹⁵ Die Aneignung des Islams im Lichte einer solchen inklusiven Theologie durch junge Musliminnen und Muslime wird begünstigt, wenn diese sich mit der Gesellschaft identifizieren können. Dann fühlen sie sich ihr zugehörig und müssen in der Religion keinen exklusiven Schutzraum vor der Gesellschaft suchen. Religion wird dann nicht mehr als identitätsstiftende Ab- und Ausgrenzung von der Gesellschaft gesucht, sondern als innere Bereicherung und Motivation zur konstruktiven Teilhabe an der Gesellschaft.

Exkurs: Wege aus einer Identitätsfalle, in der der Islam und der Westen als konkurrierende Wertesysteme vermittelt werden

Unsere Gesellschaft benötigt heute dringend Wege aus der Gefahr einer schleichenden und polarisierenden Identitätspolitik. Wenn von demokratischen Grundwerten die Rede ist, dann wird diesen oft eine bestimmte kulturelle Zugehörigkeit zugesprochen, sie seien europäische oder sogar westliche Werte. Vom Islam wird erwartet, sich diese anzueignen. Durch diese Rhetorik werden zwei Sphären gegenübergestellt: Auf der einen Seite europäische Werte und auf der anderen Seite der Islam. Dies erinnert an die selbsterfüllende Prophezeiung eines Kulturkampfes zwischen dem Islam und dem Rest der Welt von Samuel Huntington. Dieser Kampf wird von den verschiedenen Akteuren auf beiden Seiten durch die Verwendung einer polarisierenden Sprache konstruiert. Auch wenn

¹⁵ Vgl. Khorchide, Gottes Offenbarung in Menschenwort, 78ff.

Demokratie und Menschenrechte in einem bestimmten historischen Kontext entstanden sind, heißt das nicht, dass sie im Besitz einer bestimmten Kultur sind. Sie sind universale Werte, die uns allen zur Verfügung stehen. Aber zurück zu Deutschland: Hier werden Muslim*innen oft sowohl in der Fremd- als auch in der Selbstzuschreibung als Angehörige einer religiösen Minderheit wahrgenommen. Sie hätten die Bringschuld, sich die demokratischen Werte der Mehrheitsgesellschaft anzueignen. Auch diese konstruierte Trennlinie: Mehrheitsgesellschaft vs. Minderheiten entlang religiöser Zugehörigkeit gehört zu einer Identitätspolitik, die polarisierende Grenzen, aber auch ein Machtgefälle zwischen Mehrheit und Minderheit aufrichtet.¹⁶ Davon profitieren Partikularisten auf beiden Seiten (wie religiöse Exklusivisten, Nationalisten, Rassisten und Islamisten). Für Rechtspopulisten ist der Islam an sich eine Gefahr für die freiheitlich-demokratische Grundordnung. Sie sehen die europäische Identität durch eine vermeintliche Islamisierung stark gefährdet. Islamisten hingegen konstruieren den Westen als Feindbild. Sie warnen vor der Identifizierung der Muslim*innen mit Europa und seinen demokratischen Werten. Diese Identitätsfalle, in der der Islam und Europa als Feindbilder gegeneinander ausgespielt werden, rückt immer mehr von den Rändern in Richtung Mitte der Gesellschaft. Misstrauen und Vorurteile wachsen auf beiden Seiten und scheinen immer mehr die Beziehung zwischen Muslimen und Nichtmuslimen zu bestimmen. Der Soziologe Detlef Pollack kommt in seiner repräsentativen Studie zur religiösen Vielfalt in Europa zu dem Ergebnis, dass 57,7 Prozent der Westdeutschen und 62,2 Prozent der Ostdeutschen islamkritisch sind. Mit dem Islam verbinden die Deutschen vor allem Frauendiskriminierung (über 80 Prozent), Fanatismus (mehr als 70 Prozent) und Gewaltbereitschaft (über 60 Prozent). Lediglich 8,2 Prozent der Westdeutschen und 5,2 Prozent der Ostdeutschen halten den Islam für friedfertig.¹⁷ In einer anderen Studie zu türkeistämmigen Muslim*innen in Deutschland stellt Pollack fest, dass etwa die Hälfte der befragten türkeistämmigen Muslim*innen ein Gefühl mangelnder Anerkennung beklagt: »Der Aussage ›Als Türkeistämmiger fühle ich mich als Bürger 2. Klasse‹ stimmen 51 % der Befragten ›stark‹ bzw. ›eher‹ zu. Dass der eigene Wille und persönliche Anstrengung manchmal nicht reichen, um ›dazuzugehören‹, weil generelle Inklusionsbarrieren auch seitens der Mehrheitsgesellschaft bestehen, meint ebenfalls etwa jeder zweite Befragte. 54 % stimmen der Aussage stark bzw. eher zu: ›Egal wie sehr ich mich anstrenge, ich werde nicht als Teil der deutschen

16 Khorchide, Umdenken, 109ff.

17 Religion und Politik – Exzellenzcluster WWU, »Deutsche sind viel weniger tolerant gegenüber Muslimen«. Umfrage zu religiöser Vielfalt in Europa zeigt integrationspolitisch brisante Ergebnisse. [https://www.uni-muenster.de/Religion-und-Politik/aktuelles/2010/dez/PM_Studie_Religioese_Vielfalt_in_Europa.html] (Abruf 05.09.2021).

Gesellschaft anerkannt.«¹⁸ Dieses Gefühl des Nichtdazugehörens geht allerdings laut der Studie nicht auf Diskriminierungserfahrungen der Befragten zurück: »Nur 24 % nehmen sich selbst als Angehörige einer Bevölkerungsgruppe wahr, die in irgendeiner Form diskriminiert wird.«¹⁹ Diese durch Vorurteile und Ressentiments konstruierte Identitätsfalle stellt ein ernstes Hindernis dar, um sich dem jeweils anderen zu öffnen. Die Lösung besteht in der Schaffung einer Rhetorik sowie eines Narrativs von einem großen »Wir«. Und hier können und sollen Religionen einen entscheidenden Beitrag leisten: Angehörige der verschiedenen Religionen sollten für eine Koalition der verschiedenen religiösen wie nichtreligiösen moralischen Universalien eintreten. Dazu gehört an erster Stelle der Einsatz für die Anerkennung von Pluralität und Menschenwürde. Gerade ein Bündnis von Universalisten gegen Partikularisten ist heute gefragter als je zuvor. Religiöse Menschen sind heute herausgefordert, sich Gedanken darüber zu machen, wie sie die Liebeskräfte in sich freisetzen können. Identitätspolitik vereinnahmt nicht nur demokratische Werte als westliche, sie leidet zugleich unter einem Vertrauensverlust vieler Menschen in der Welt. Wenn der Westen in Länder wie den Irak oder Afghanistan einmarschiert, angeblich um sie zu demokratisieren und dort Menschenrechte einzuführen, am Ende jedoch nur Krieg und Elend sowie korrupte Regime als Partner hinterlässt, dann ist der Westen in seinem Anspruch, Vertreter der Demokratie in der Welt zu sein, nicht mehr glaubwürdig. Der Aufruf an islamische Länder: »Demokratisiert euch! Werdet wie wir! Achtet die Menschenrechte wie wir!«, ist in der Wahrnehmung vieler Muslim*innen längst nicht mehr glaubwürdig. Hier hat der Westen ein Authentizitätsproblem, das nur durch ehrliche und aufrichtige Innen- sowie Außenpolitik überwunden werden kann, die sich freiheitlich-demokratischen Grundwerten verpflichtet sieht, auch in den internationalen Entscheidungen und Interaktionen.

18 Pollack, Detlef/Müller, Olaf/Rosta, Gergely/Dieler, Anna, Integration und Religion aus der Sicht von Türkeistämmigen in Deutschland [https://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/religion_und_politik/aktuelles/2016/06_2016/studie_integration_und_religion_aus_sicht_t_rkeist__mmiger.pdf] (Abruf 05.09.2021).

19 Ebd.

2 Die rassistische Mehrheitsgesellschaft versus die diskriminierten Muslim*innen? – Das Konstruieren von Feindbildern als Herausforderung für den islamischen Religionsunterricht

Trotz unserer säkularen Wahrnehmung des Verhältnisses von Staat und Religion klingt es für uns keineswegs befremdend, wenn ein Teil unserer Gesellschaft über dessen Religionszugehörigkeit identifiziert wird: *die* Muslim*innen. Gleichzeitig wären wir befremdet, wenn wir von *den* Christ*innen als einer eigenständigen Gruppe in unserer Gesellschaft sprechen würden, außer bei Themen, die explizit mit dem Christentum zu tun haben. Aber warum? Warum werden hauptsächlich Muslim*innen als eine eigenständige Gruppe innerhalb unserer Gesellschaft wahrgenommen, über die sogar diskutiert wird, ob sie überhaupt zu unserer Gesellschaft gehört? Was macht Muslim*innen aus, dass nur sie in einer säkularen Gesellschaft über ihre Religionszugehörigkeit definiert werden?

In ihrem Buch »Sprache und Sein« beklagt Kübra Gümüşay diese Fremdzuschreibung der Muslim*innen als Kollektiv, sie erkennt darin eine Form der Diskriminierung, da durch kollektive Zuschreibungen die Individualität des einzelnen Muslims untergraben werde. Die These von Kübra Gümüşay, wonach die Sprache, die wir verwenden, eine gewisse Wahrnehmung in der gelebten Realität konstruiert, ist richtig. Habe ich zum Beispiel gerade eben von *den* Muslim*innen geschrieben, hätte ich dies auch anders formulieren können: »Warum wird nur ein Teil unserer Gesellschaft als eine eigenständige Gruppe über ihre Zugehörigkeit zum Islam wahrgenommen und entsprechend definiert? Was macht die Zugehörigkeit zum Islam aus, dass daraus eine eigenständige Gruppe innerhalb unserer Gesellschaft konstruiert wird?« Diese Formulierung hinterfragt zwar die Wahrnehmung einer bestimmten Gruppe in unserer Gesellschaft über ihre Religionszugehörigkeit, allerdings ohne sie direkt zu benennen und schon gar nicht als eine Kategorie des Andersseins zum Deutschsein.

Gümüşay geht aber weiter, indem sie das Problem der diskriminierenden Formulierung, die Muslim*innen zu einer homogenen Gruppe stigmatisiert, allein in der verwendeten Sprache der ›anderen‹ verortet, wobei Gümüşay von den Unbenannten spricht, die die Muslim*innen benennen, weshalb sie Letztere als die Benannten bezeichnet. Ich widerspreche diesem Befund, denn er ist nichts anderes als ein Produkt identitärer Kategorien. Kübra Gümüşay beschreibt die Gesellschaft anhand von Zuschreibungen: die Benennenden bzw. Unbenannten auf der einen Seite, die Benannten auf der anderen. Sie verwendet diese Bezeichnungen anstelle der gängigen Kategorien Mehrheitsgesellschaft und Minderheiten. Damit wird jedoch kein Problem gelöst, unsere Gesellschaft bleibt weiterhin unterteilt in ›wir‹ und ›die anderen‹. Die Variation der Bezeichnungen

hilft nicht weiter. Im Gegenteil. Durch diese neuen Begrifflichkeiten kommt eine normativ nicht unproblematische Ebene dazu: den Unbenannten/Benennenden wird eine Art Schuld zugewiesen, die ›anderen‹ der Gesellschaft benannt und sie damit ihrer Individualität beraubt zu haben. Neue Kollektive werden konstruiert, ein Täter*innen- und ein Opferkollektiv.

Es sind längst nicht nur die ›anderen‹, die ›Unbenannten‹, die Mehrheitsgesellschaft, die autochthonen Deutschen oder wie immer man den nichtmuslimischen Teil unserer Gesellschaft bezeichnen möchte, die eine kollektive islamische Identität erzeugen, es sind immer auch die Muslim*innen selbst, die es anstreben, ihre Gruppenidentität aufrechtzuerhalten. Es wäre zu einfach zu behaupten: Gäbe es keine diskriminierende Sprache der Mehrheitsgesellschaft, würden sich die Muslim*innen viel stärker als Individuen statt als Kollektiv wahrnehmen. Eines der prominentesten Beispiele dafür ist das Bestreben der muslimischen Moscheegemeinden in Deutschland, als Repräsentant*innen aller in Deutschland lebenden Muslim*innen wahrgenommen zu werden. Wie am Fließband verwenden die Vertreter*innen dieser Organisationen in Talkshows, Interviews oder schriftlichen wie mündlichen Statements kollektive Zuschreibungen: »Wir Muslime fordern / wollen / fühlen uns / erklären / bedauern / hoffen / freuen uns / sind entsetzt / appellieren / werden diskriminiert / werden wertgeschätzt ...« Diese Rhetorik im öffentlichen Raum erzeugt eine Realität: Muslim*innen erscheinen als homogene Gruppe mit Repräsentant*innen, die stellvertretend für die Gruppe sowohl in der Politik als auch in gesellschaftlichen Institutionen sprechen. Vertreter*innen der großen Moscheegemeinden werden nicht müde zu behaupten, sie würden die Basis der Muslim*innen repräsentieren, und sie beanspruchen für sich die Deutungshoheit über den Islam.

Ein Tisch, an dem heute auch diejenigen sitzen, die bislang dort nicht sitzen durften – mit dieser Metapher beschreibt der Soziologe Aladin El-Mafaalani die gegenwärtigen gesellschaftspolitischen Konflikte, die sich auf die Anerkennung von Menschen mit Migrationshintergrund und Minderheiten in Deutschland beziehen.²⁰ Heute sitzen muslimische Verbände als Repräsentant*innen der Muslim*innen an einem Tisch mit Vertreter*innen von Ministerien, Kultusämtern und politischen Einrichtungen, um über die Belange der Muslim*innen zu sprechen und mitzubestimmen. Kübra Gümüşay greift El-Mafaalanis Metapher auf und fragt ihre Leser: »Möchten Sie auch in Zukunft in einer pluralen Gesellschaft leben? Wenn ja: Möchten Sie dies gleichberechtigt und auf Augenhöhe mit Ihren Mitmenschen tun? Und was bedeutet es konkret, gleichberechtigt und auf Augenhöhe in einer pluralen Gesellschaft zusammenzuleben?«²¹ Doch an

20 Vgl. hierzu grundsätzlich: El Mafaalani, Das Integrationsparadox: Warum gelungene Integration zu mehr Konflikten führt.

21 Gümüşay, Sprache und Sein, 167.

wen genau richtet sie sich, wer ist mit diesem »Sie« gemeint? Wenn Gümüşay schreibt: »Was bedeutet es, mit all jenen am Tisch zu sitzen, die bislang nicht an diesem Tisch sitzen durften?«, dann spricht sie zu jenen, die auch bislang schon am Tisch saßen, also zu den Vertreter*innen der sogenannten Mehrheitsgesellschaft. Der*die Leser*in befindet sich plötzlich inmitten eines Identitätsdiskurses und muss sich fragen: Gehöre ich zu der fragenden oder zu der befragten Gruppe? Zu welchem »Wir« bzw. »Sie/Ihr« gehöre ich?

Das Problem dieser »Wir«- und »Sie/Ihr«-Sprache besteht darin, dass sie die Pluralitätsfrage nur an die »Mehrheitsgesellschaft« stellt. Sie thematisiert Pluralität – diesen fundamentalen Wert unserer Demokratie – nicht als Wert an sich, sondern als Problem einer bestimmten Gruppe. Umgekehrt sind es vor allem Muslim*innen, die unter einer identitären Sprache leiden, etwa wenn Fragen an sie gerichtet werden wie: Wie pluralitätsfähig ist der Islam? Wie demokratiefähig sind Muslim*innen? Gerade wenn es sich um für unser Zusammenleben grundsätzliche Werte wie Pluralität handelt, brauchen wir eine werteorientierte statt einer identitären Sprache. Und daher sollten sich die Fragen, die Kübra Gümüşay hinsichtlich der Pluralitätsfähigkeit stellt, an uns alle richten, also auch an die Muslim*innen und nicht allein an die »Mehrheitsgesellschaft«.

Mittlerweile sitzen die großen muslimischen Verbände fast überall mit am Tisch. Aber, um mit Kübra Gümüşay zu fragen, möchten diese Verbände auch mit anderen muslimischen Verbänden gleichberechtigt und auf Augenhöhe am selben Tisch sitzen? Mit den liberalen, sufischen und schiitischen Verbänden? Die bisherige Praxis deutet nicht darauf hin und ich sehe hier einen großen Bedarf für innerislamische Diskussionen. Warum muss zum Beispiel eine Muslimin, sobald sie eine Moschee eröffnet und sich zur Imamin dieser Moschee erklärt, Morddrohungen, Beschimpfungen aller Art und einen Shitstorm von Muslim*innen erdulden?²² Was ist mit jenen muslimischen Schulmädchen und Frauen ohne Kopftuch, die von Muslim*innen gemobbt werden und denen man vermittelt, sie seien schlechte Muslim*innen? Werden bekennende Homosexuelle respektvoll und auf Augenhöhe behandelt? Was ist mit innerislamischen theologischen Positionen, die etwa den Koran mit historisch-kritischen Methoden erforschen wollen? Werden diese mit Respekt und auf Augenhöhe behandelt? Und was ist mit dem Bild von Andersgläubigen in den Köpfen vieler Muslim*innen? Wenn ich von Lehrkräften höre, wie abfällig sich manche ihrer Schüler*innen zu Andersgläubigen äußern, dann sehe ich den dringenden Bedarf, diese und weitere Themen rund um die Frage nach der Pluralität als gesellschaftliche Herausforderung an uns alle zu diskutieren, ohne dass wir uns in einem identitären Diskurs in Schuldzuschreibungen verlieren. Das ist eine

22 Die Debatte um die Ibn Rushd Moschee, die Frau Seyran Ateş gegründet hat, ist bis heute noch medial präsent.

Notwendigkeit und darf nicht durch den Vorwurf des Rassismus unter den Teppich gekehrt werden.

Ich kann Kübra Gümüşays Forderung eines Perspektivwechsels nur unter-schreiben: Statt als ein Kollektiv wahrgenommen zu werden, sollten Mus-lim*innen als Individuen, als Subjekte gewürdigt werden. Wären solche Forde-rungen jedoch konsequent, würden sie sich nicht nur an den nichtmuslimischen Teil unserer Gesellschaft richten, sondern an alle, fernab jeglicher Schuldzu-weisungen. Würden Themen wie die Befreiung der Frau authentisch angespro-chen, würden sie nicht zur Demonstration der Diskriminierung muslimischer Frauen durch die »Mehrheitsgesellschaft« instrumentalisiert, um den Täter*in-nenstatus der »Weißen« zu belegen. Daher verwundert es kaum, dass Kübra Gümüşay in ihrem Buch »Sprache und Sein« seitenweise über die Diskriminie-rung muslimischer Frauen durch die »Weißen« schreibt, aber kein Wort zur Wahrnehmung der Frau im innerislamischen Diskurs verliert. Am Ende bleibt der Befund: Die »Weißen« sind schuld daran, dass muslimische Frauen als Kollektiv und nicht als Subjekte wahrgenommen werden. Ist das aber wirklich so? Wo verorten wir die zahlreichen Traktate innerhalb der islamischen Theologie, die in der Frau nur ein Objekt des Mannes sehen? Was machen wir mit den vielen Argumenten innerhalb der islamischen Theologie, die die Frau auf ein sexuelles Objekt reduzieren? Wie gehen wir mit der in der islamischen Theologie ver-breiteten Rhetorik um, wonach Frauen ein Kopftuch tragen müssen, um ihre Reize vor den Männern zu verdecken? Diese Traktate und Argumente bestanden schon lange bevor die Muslime mit den »Weißen« in Berührung kamen. Wollen wir nicht auch über diese Formen der Diskriminierung von Frauen reden?

Innerislamisch haben wir ein strukturelles Problem mit der Frauendiskrimi-nierung, die durch die gelebte frauenbenachteiligende Praxis reproduziert wird. Wollen wir nicht auch darüber reden, und zwar mit derselben Intensität und demselben Engagement, wie über die Diskriminierung durch nichtmuslimische Strukturen und Argumente? Die meisten muslimischen Frauen nehmen es heute als eine Selbstverständlichkeit hin, in etlichen Moscheen vom Freitagsgebet ausgeschlossen, in die hinteren Reihen (auf jeden Fall hinter dem Patriarchat) oder sogar in andere Räume verbannt zu werden. Sollte eine Muslimin es wagen, dies zu thematisieren, wird sie, wie im Fall der Islamwissenschaftlerin Amina Wadud im Jahre 2005, von muslimischen Männern wie auch Frauen verurteilt – erstaunlicherweise auch von vielen, die die Fahne des Feminismus hochhalten. Als sie als Imamin vor Männern und Frauen vorbetete, löste das eine Welle der Empörung unter muslimischen Gelehrten aus. Welche eine Anmaßung! Manche sprachen ihr den Glauben ab, sie erhielt zahlreiche Drohungen und wurde als Häretikerin abgestempelt. Dabei gibt es in der islamischen Tradition etliche anerkannte muslimische Gelehrte, die nichts dabei finden, wenn Frauen als

Vorbeterinnen vor Männern stehen.²³ Doch die Gefahr ist groß! Eine Frau in der Funktion eines Imams – das würde ja bedeuten, dass Frauen als gleichberechtigtes Subjekt auftreten. Dagegen muss das Patriarchat protestieren, schließlich werden Männer in ihrem Gebet abgelenkt, wenn vor ihnen eine Frau betet. Und da das Patriarchat in der Frau nichts anderes sehen will und womöglich kann als ein erotisches Objekt, bestimmen die Männer, wo die Frau während des Gebets zu stehen hat. Traut sich aber ein Muslim oder Nichtmuslim, diese Dinge anzusprechen und sie kritisch zu hinterfragen, dann ist er der Diskriminierende und der Rassist. Es ist erstaunlich, wie oft muslimische Frauen, die gegen einen Kopftuchzwang in islamischen Ländern protestieren, von Frauen verurteilt werden, die in der Kritik am Kopftuchtragen ein Zeugnis des Rassismus sehen. Und es ist erstaunlich, dass gerade die lauten Stimmen gegen Rassismus diesen nur bei den »Weißen«, nie aber in den eigenen Reihen ausmachen. Selbstkritik hingegen würde bedeuten, zuzugeben: »Auch bei uns gibt es Rassismus und Benachteiligung von Frauen.« Aber das würde die Überzeugung, den »Weißen« moralisch überlegen zu sein, erschüttern. Daher ist jede Form von Kritik, auch Selbstkritik, zurückzuweisen und zu verurteilen. Und so verwundert es auch nicht, dass ausgerechnet selbstkritische und reformorientierte Muslim*innen im Islamophobie-Report 2018, der unter der Schirmherrschaft der regierungsnahen türkischen SETA-Stiftung herausgegeben wird, als islamophob denunziert werden.

3 Überwindung von Machtdiskursen der Opfer-Täter*in-Rhetorik

Für Rechtspopulist*innen sind Muslim*innen nichts anderes als gefährliche Täter*innen, die unsere Gesellschaft islamisieren wollen. Muslim*innen, die sich mit freiheitlich-demokratischen Werten identifizieren und dies nach außen tragen, wird unterstellt, sie betrieben Takeyya. Sie täten also so, als seien sie modern, in Wirklichkeit aber verfolgten sie eine islamistische Agenda, die die geistige Okkupation unserer Gesellschaft anstrebt. Es könne keine integrierten Muslim*innen geben, denn der Islam an sich sei das Problem. Deutsche hingegen seien Opfer dieser angeblich voranschreitenden Islamisierungsprozesse. Die deutsche Identität, die jüdisch-christlich sei, sei noch nie so bedroht gewesen wie heute. Daher müssten Deutsche sich stärker zusammenschließen und sich gegen die Muslim*innen solidarisieren. Gute Deutsche versus böse Muslim*innen.

23 Vgl. dazu auch Khorchide, Gottes falsche Anwälte. Der Verrat am Islam, 199 ff.

Für Islamist*innen hingegen ist der Westen selbst der Täter. Der »weiße Mann«, Repräsentant dieses Westens, gilt als Rassist, als Islamophober und Islamhasser. Und um einen roten Faden vom einstigen Kolonialismus zur heutigen Lage der Muslim*innen in der Welt zu knüpfen, datiert der Islamist den Beginn des »antimuslimischen Rassismus« mit der Entdeckung Amerikas 1492 durch den »weißen Mann«. So werden Begriffe wie »der Westen«, »der weiße Mann«, »Kolonialismus«, »antiislamischer Rassismus« fast schon als Synonyme verwendet und essentialisiert, um sie für die Herstellung einer Opferhaltung als globale und historisch verankerte kollektive Identität der Muslim*innen zu nutzen. Der Islam sei die Zielscheibe von Jüd*innen, Christ*innen und allen Nichtmuslim*innen schon seit der Zeit Mohammeds und bis heute. Muslim*innen müssten sich daher gegen den Westen solidarisieren. Auch diese Rhetorik spaltet unsere Gesellschaft, nur mit umgekehrtem Vorzeichen: Böse Deutsche versus gute Muslim*innen.

Rechtspopulist*innen und Islamist*innen haben in ihrer Täter*in-Opfer-Rhetorik nicht nur viele Gemeinsamkeiten, sie sind die zwei Seiten derselben Medaille: Beide gründen auf einer identitären Ideologie, nur die Labels sind andere: hier deutsch, dort Islam. Und beide vertreten Absolutheitsansprüche, beide benötigen sich gegenseitig, weil sie sich über das Feindbild beschreiben: Wir sind die, die die Welt vor den Feinden retten wollen. Für die einen sind diese Feinde die Muslim*innen, für die anderen der Westen. Beide Gruppen haben ein existenzielles Interesse daran, diese Trennlinie zu erhalten, auf dass immer mehr Menschen sich ihren Parolen einer akuten Gefahr durch die konstruierten Feindbilder anschließen.

Sowohl Rechtspopulist*innen als auch Islamist*innen verfolgen identitäre Ideologien, basierend auf Absolutheitsansprüchen und somit auf Ab- und Ausschlussmechanismen. Das »wir« der jeweiligen Gruppe ist ein monolithisches. Wer sich dazu bekennt, gehört zu den Guten. Alle anderen sind die Bösen. Das eigene Selbstverständnis speist sich vor allem aus der Abgrenzung von diesem bösen »ihr«. Dies bedeutet aber auch, dass beide Gruppen auf dieses böse »andere« angewiesen sind, um das »wir« zu konstruieren. Daher muss das »andere« durch den Gebrauch einer bestimmten Sprache ständig reproduziert werden. Rechtspopulisten verwenden hierzu Ausdrücke wie: »Gefahr der Islamisierung Europas«, »Verlust unserer jüdisch-christlichen Identität« oder »Unterwanderung unseres Rechtssystems durch die Scharia«. Aber auch der Begriff »Islam« ist Teil dieser stigmatisierenden Rhetorik. Islamist*innen verwenden hingegen eine religiöse Sprache: die »Kuffar« (Ungläubige), die den Islam vernichten wollen und Muslim*innen weltweit verfolgen; die »Kreuzzüge der Ungläubigen« – damals wie heute; »wir müssen Gottes Gesetz, die Scharia, überall einführen«; »nur der Islam ist die Lösung aller Probleme dieser Welt«. In jüngster Zeit neigen Akteur*innen des politischen Islams allerdings eher zu

politischen Ausdrücken: die »postkoloniale Gefahr« für den Islam durch den »weißen Mann«, die Gefahr der »Islamophobie« oder die »rassistischen Gesellschaften des Westens«.

Der Zulauf beider Gruppen wächst – aus einem einfachen Grund: Ihre Sprache ist emotional und identitär zugleich. Emotional, weil sie Angst, Wut, aber auch Triumphgefühle erzeugt. Angst vor einem vermeintlichen Kontrollverlust: Andere bestimmen über mich, ich verliere meine Selbstbestimmung. Wut über den Absolutheitsanspruch des jeweils anderen, der mir keine Daseinsberechtigung mehr zugesteht. Und Triumphgefühle wegen des angeblich bevorstehenden Sieges über den anderen. Identitär ist ihre Sprache, weil sie Identitäten konstruiert, die absolut sind. Die Sprache beider Gruppen erklärt die Welt durch ein simples emotionales Freund-Feind-Schema und erreicht jene, die in ihrer Identität verunsichert sind. Also diejenigen, die meinen, ihre christlich-abendländische Identität vor dem Islam retten zu wollen, aber keine Antwort auf die Frage haben, was christlich-abendländische Identität überhaupt ist. Oder diejenigen, die meinen, ihre islamische Identität vor Verwestlichung retten zu wollen, aber genauso wenig wissen, was sie zu Muslim*innen macht. Beide Gruppen wissen, was sie nicht sind, sie können aber nicht sagen, was sie zu dem macht, was sie sind.

4 Welche konstruktive Rolle kann der islamische Religionsunterricht hier spielen?

Wer danach strebt, dass wir uns in einer Gesellschaft als gleichberechtigte Menschen auf Augenhöhe begegnen, der wird bemüht sein, eine inklusive Sprache zu verwenden. Wenn es um den Islam und die Muslim*innen in Deutschland geht, dann könnte man annehmen, dass es gerade der dominierende Teil unserer Gesellschaft, also der nichtmuslimische Teil (oft ist die Rede von der Mehrheitsgesellschaft) ist, der eine exklusivistische Sprache verwendet und die Minderheit, also die Muslim*innen, eine inklusivistische. Dem ist aber keineswegs so. Die Verwendung einer inklusivistischen bzw. exklusivistischen Sprache hat wenig mit dem Verhältnis von Mehrheit und Minderheit in unserer Gesellschaft zu tun, sondern viel mehr mit der Haltung. Um die Haltung geht es, über sie sollten wir, auch im Religionsunterricht reden, diskutieren und debattieren, und zwar jenseits identitärer Zugehörigkeiten zu einer bestimmten Kategorie, wie immer man diese Kategorie definieren will.

Auch sogenannte Minderheiten können eine exklusivistische Haltung einnehmen und die Gesellschaft künstlich in Täter*in und Opfer polarisieren. Zu Recht betont Kübra Gümüşay in ihrem Buch »Sprache und Sein«, dass Sprache

Menschen ausgrenzen kann und unsere Betrachtung der Welt fundamental lenkt und beeinträchtigt.²⁴ Zu Recht appelliert sie für einen verantwortungsvollen Umgang mit Sprache. Indem sie jedoch immer wieder die Dichotomie verwendet: weiße Menschen versus People of Color, um eigentlich nichts anderes zu bezeichnen als die Mehrheitsgesellschaft in Deutschland und Menschen mit Migrationshintergrund, konstruiert sie Grenzen. Da jedoch der Begriff People of Color normativ stark mit einer Opferzuschreibung konnotiert ist, läuft diese Polarisierung der deutschen Gesellschaft auf die Formel hinaus: die rassistische Mehrheitsgesellschaft versus die diskriminierten Menschen mit Migrationshintergrund, wozu die Muslime*innen gezählt werden. Rassismus und Diskriminierung werden somit als essenzielle Eigenschaften der Mehrheitsgesellschaft beschrieben, Minderheiten sind dagegen stets die Opfer. Identitäre Kategorien, die sich durch eine Täter*in-Opfer-Rhetorik speisen, lassen keinen Platz für Selbstkritik. Sie lassen keinen Platz für eine wertneutrale, aber kritische Auseinandersetzung mit Phänomenen der Diskriminierung, des Rassismus, der Erniedrigung. Identitäre Zugänge setzen sich nicht mit Haltungen, sondern mit Labels von Zugehörigkeiten auseinander. Es ist keine Frage, dass es in unserer Gesellschaft Hass und Rassismus gibt. Sie sind aber bei Muslim*innen genauso anzutreffen wie bei Nichtmuslim*innen. Und sie sind auch innerislamisch stark verbreitet. Sogenannte liberale Muslim*innen werden zum Beispiel mit viel Hass, Diskriminierung und Erniedrigung konfrontiert, und zwar von Muslim*innen, die andere Auslegungen des Islams vertreten.

Der islamische Religionsunterricht ist ein geschützter Raum, um über diese innerislamische Vielfalt, aber auch zum Verhältnis zu anderen Religionen und Weltanschauungen sowie zu Andersdenkenden zu reflektieren, um Vorurteilen und Denunzierungen zu entgegnen. Zum Beispiel werden in den meisten Koranübersetzungen Nichtmuslim*innen als »Ungläubige« bezeichnet, was eine falsche Übersetzung des arabischen Wortes »Kafir« (pl. Kuffar) ist. Der Koran spricht keineswegs pauschal von Nichtmuslim*innen, sondern kritisiert an einigen Stellen Leugner Mohammeds, die aktiv gegen ihn vorgegangen sind, meist militärisch. Diese bezeichnet der Koran als Leugner*innen, was eine geeignetere Übersetzung des Wortes »Kafir« wäre. Themen wie Überwindung von religiösem Exklusivismus, respektvoller Umgang mit dem »Anderen«, Wege aus der Instrumentalisierung und Politisierung der Religion, inklusive Sprache usw. sollten auch im islamischen Religionsunterricht besprochen und diskutiert werden, um Wege aus Identitätsfallen und Täter*in-Opfer-Diskursen, die Machtdiskurse sind, in denen es um moralisch Überlegene und Unterlegene geht, zu finden. Der Vorschlag mancher, die Perspektive umzudrehen und die »anderen«, die man für die Herrschenden hält, mittels Fremdzuschreibungen wie »Rassist*innen«,

24 Vgl. Gümüşay, Sprache, 23.

»weiße Menschen«, »Islamophobe« zu stigmatisieren, vertieft nur die Gräben zwischen den konstruierten Gruppen und stellt keinen konstruktiven Ausweg aus der Identitätsfalle dar. Es darf nicht darum gehen, Rache zu üben: »Wenn du mich durch deine Zuschreibung stigmatisierst, dann stigmatisiere ich dich durch meine Zuschreibung«. Wer dem Gegenüber zuruft: »Du weißer Mann«, darf sich nicht wundern, wenn er als Antwort hört: »Und du schwarzer/farbiger Mann« – aber auch umgekehrt. Hier prallen identitäre Perspektiven aufeinander. Ein Krieg der Identitäten kann niemals der Ausweg sein. Die Konkurrenz um die Opferrolle und somit um die moralische Überlegenheit hilft genauso wenig. Erst wenn wir über das Problem, das spaltet, an sich reden, ohne dem Problem eine Identität zu verleihen und ohne Schuldzuschreibungen, erst dann wird das Problem uns alle beschäftigen und wir werden gemeinsam nach einer Lösung suchen. Wenn Hass, Rassismus, Diskriminierung und Ausgrenzung ein strukturelles Problem in unserer Gesellschaft darstellen, das von Menschen mit einer menschenfeindlichen Haltung unterstützt und reproduziert wird, unabhängig von ihrer religiösen, weltanschaulichen, ethnischen, nationalen usw. Zugehörigkeit, dann benötigen wir strukturelle Lösungen und keine identitären.

Literatur

- El Mafaalani, Aladin, *Das Integrationsparadox: Warum gelungene Integration zu mehr Konflikten führt*, Köln 2018.
- Gümüşay, Kübra, *Sprache und Sein*, Berlin 2020.
- Jung, Karsten, *Islamismus als religionspädagogische Herausforderung*, in: Bruckermann, Jan-Friedrich/Jung, Karsten (Hg.), *Islamismus in der Schule*, Göttingen 2017, 126–138.
- Khorchide, Mouhanad, *Gottes falsche Anwälte. Der Verrat am Islam*, Freiburg i. Br. 2020.
- Khorchide, Mouhanad, *Gottes Offenbarung in Menschenwort. Der Koran im Licht der Barmherzigkeit*, Freiburg i. Br. 2018.
- Khorchide, Mouhanad/Homolka, Walter, *Umdenken! Wie Islam und Judentum unsere Gesellschaft besser machen*, Freiburg i. Br. 2021.
- Kiefer, Michael, *Neosalafismus und Prävention*, in: *Jugendsozialarbeit aktuell* 129 (2014) 1–4.
- Peters, Till Hagen, *Islamismus bei Jugendlichen in empirischen Studien*, Bremen 2012.
- Pollack, Detlef/Müller, Olaf/Rosta, Gergely/Dieler, Anna, *Integration und Religion aus der Sicht von Türkeistämmigen in Deutschland*. [https://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/religion_und_politik/aktuelles/2016/06_2016/studie_integrations_und_religion_aus_sicht_t_rkeist_mmiger.pdf] (Abruf 05.09.2021).
- Religion und Politik – Exzellenzcluster WWU, »Deutsche sind viel weniger tolerant gegenüber Muslimen«. *Umfrage zu religiöser Vielfalt in Europa zeigt integrationspolitisch brisante Ergebnisse*. [https://www.uni-muenster.de/Religion-und-Politik/aktuelles/2010/dez/PM_Studie_Religioese_Vielfalt_in_Europa.html] (Abruf 05.09.2021).

- Rennstich, Joachim K., Islamismus als politisch-soziologisches Phänomen der Radikalisierung junger Menschen in Deutschland, in: Bruckermann, Jan-Friedrich/Jung, Karsten (Hg.), Islamismus in der Schule, Göttingen 2017, 11–29.
- Schröter, Susanne, Politischer Islam. Stresstest für Deutschland, München 2019.
- Seidensticker, Tilman, Islamismus: Geschichte, Vordenker, Organisationen, München 2015.

Peter Schreiner

Religion und Bildung als vergessene Dimensionen des Religionsunterrichts? Impulse und Perspektiven einer Debatte in England

»Our pupils are developing human beings and not just consumers of knowledge organisers.«
(Trevor Cooling)

Einleitung

Der Religionsunterricht (RU) in England ist für die Fragestellungen dieses Bandes interessant, weil er beispielhaft für einen multi-religiösen Dialog und eine interreligiöse Ausrichtung steht. Er stellt eine Form des kooperativen Religionsunterrichts dar: Religionsgemeinschaften arbeiten ebenso zusammen wie nichtstaatliche unterstützende Einrichtungen sowie Universitäten und andere akademische Einrichtungen. Auch parlamentarische Institutionen beschäftigen sich mit dem Religionsunterricht. Das Fach ist kontextuell verankert und wird bislang regional verantwortet. Es gibt eine breite politische und gesellschaftliche Unterstützungsstruktur, die durchaus beispielhaft ist. Auch im deutschen Kontext wird der Religionsunterricht in England durchaus positiv wahrgenommen.¹

Diese Sicht sollte Stereotypen und Vorurteile nicht vernachlässigen, die es im Blick auf die gegenseitige Wahrnehmung der bestehenden Formen des Religionsunterrichts in England und Deutschland gibt. Im englischen Diskurs wird der Begriff ›confessional‹ eng mit ›indoctrination‹ verbunden und fast ausschließlich negativ konnotiert, im deutschen Kontext wird das englische Modell des Religionsunterrichts bisweilen als reine ›Religionskunde‹ charakterisiert, dem die Tiefendimension fehle. In beiden Fällen werden die jeweiligen Positionen mit der Rolle der Religionsgemeinschaften und dem Stellenwert von Theologie für das Fach begründet.

1 Vgl. dazu beispielhaft: Grethlein, Religionspädagogik, 182–188; siehe grundsätzlich hier: Sajak, Das Fremde als Gabe begreifen; Haußmann, Dialog mit pädagogischen Konsequenzen?; Meyer, Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht; Schröder, Religionspädagogik, 404–423; Schweitzer, Religionspädagogik, 79–80; 94–95.

Ebenso gibt es die Einschätzung englischer Kolleg*innen, im inklusiven, nicht-konfessionellen multi-religiösen Religionsunterricht in England ein gutes Beispiel auch für andere Länder zu sehen.

Derzeit gibt es massive Probleme mit dem Religionsunterricht in England. An vielen Schulen findet er nicht statt, die Qualität des Unterrichts wird bemängelt, in etlichen Schulen wird er weitgehend von nicht fachlich ausgebildeten Lehrkräften unterrichtet und Ressourcen für Aus- und Fortbildung schrumpfen oder fehlen inzwischen ganz. Es besteht Unklarheit über seine inhaltliche Ausrichtung und es fehlt ihm nach Meinung vieler Experten eine national verankerte Anerkennung und Absicherung.

Es sind Initiativen entstanden, den Religionsunterricht zukunftsfähig aufzustellen. Im Zentrum der aktuellen Diskussion steht dabei der 2018 vorgelegte Bericht einer Commission for Religious Education (CoRE) mit dem Titel: *Religion and Worldviews. The Way forward. A national plan for RE* mit Vorschlägen einer grundlegenden Neuorientierung des Faches.² Der Bericht wurde schnell Gegenstand kontroverser Debatten. Zentrale Punkte sind die Ausweitung des Inhalts des Religionsunterrichts auf Weltanschauungen, ein auf nationaler Ebene abgestimmter inhaltlicher Rahmen, die Etablierung eines national verankerten Anspruchs auf RU, die Veränderung der bestehenden Kooperation zwischen Staat und Religionsgemeinschaften sowie die Verbesserung der Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte. Darum soll es in diesem Beitrag gehen. Ein Fokus liegt dabei auf der in der Diskussion des Berichtes aufgeworfenen Frage, ob Religion und Bildung ›vergessene Dimensionen‹ des neuen Ansatzes und des Religionsunterrichts überhaupt sind, eine Frage, die auch für andere Kontexte Bedeutung haben kann.

Die Auseinandersetzung mit den aktuellen Entwicklungen zum Religionsunterricht in England wird als ein Beispiel gesehen, einen intensiveren Wissenstransfer in der Religionspädagogik im europäischen Kontext zu fördern.³ Ein darauf bezogenes Projekt geht davon aus, dass die weitere Entwicklung des Religionsunterrichtes nicht mehr nur national betrieben werden kann und dass konzeptionelle Entscheidungen auf wissenschaftlichen Analysen und empirischen Erkenntnissen beruhen sollten, die nicht auf ein einzelnes Land begrenzt sind. Dazu gehört die differenzierte Wahrnehmung von Entwicklungen in anderen Kontexten und eine konstruktive Auseinandersetzung damit.

2 Commission on Religious Education (CoRE), Final Report. Religion and Worldviews.

3 Vgl. grundsätzlich hier: Schweitzer/Schreiner, International Knowledge Transfer in Religious Education.

1 Merkmale des Religionsunterrichts in England und Wales

Um den Ansatz des Religionsunterrichts und die Reformvorschläge der Kommission verstehen zu können, bedarf es zunächst einer kurzen Einführung in das Schulwesen und in die bisher bestehende lokale Zuständigkeit für die Religionsunterricht-Lehrpläne. Das Schulwesen ist von Beginn an als ein duales System der Kooperation von Kirche und Staat konzipiert worden. Mit Beginn der öffentlichen Finanzierung der Schulen (Bildungsgesetz von 1870) wurden die bis dahin mehrheitlich bestehenden kirchlichen Schulen in der Regel auch als kommunale Schulen verstanden. Ein nicht-kirchliches Schulwesen hat sich sozusagen komplementär zu den kirchlichen/religiösen Schulen entwickelt. Das ist bis heute so geblieben und wurde durch die Bildungsgesetze von 1944 und 1988 bestätigt.⁴ Es gibt deshalb im Vergleich mit Deutschland einen relativ hohen Anteil religiöser, überwiegend christlicher, Schulen in England, die sich als Schule im jeweiligen Gemeinwesen verstehen und deshalb auch nicht als private oder freie Schulen betrachtet werden.⁵ Auch das katholische Schulwesen ist nicht unbedeutend.⁶

Die Zuständigkeit für den Religionsunterricht-Lehrplan liegt bislang auf lokaler Ebene. Die lokalen resp. regionalen Verwaltungsbehörden (local authorities) sind nach dem Bildungsgesetz von 1988 dazu verpflichtet, ein Ständiges Beratungsgremien für den Religionsunterricht (Standing Advisory Council on Religious Education SACRE), einzurichten. Dessen Aufgabe ist es, einen Lehrplan für den Religionsunterricht zu erarbeiten und seine Einhaltung zu begleiten. Der Lehrplan ist für alle staatlich finanzierten kommunalen Schulen verpflichtend. Da die meisten religiösen Schulen kommunale Schulen sind, folgen sie ebenso dem verabredeten Lehrplan. Auf der Grundlage des Bildungsgesetzes von 1988 sollen alle Schüler*innen bis 14 Jahren über das Christentum und über andere Weltreligionen (i. d. R. Buddhismus, Hinduismus, Islam, Judentum und Sikhismus) unterrichtet werden, ebenso über ethische, philosophische und moralische Themen. Auch andere im lokalen Kontext vorfindliche religiöse und

4 Vgl. Gates/Jackson, Religion and Education in England, 65–98 (hier mehr Literatur); Prior, Religious Education in UK: England [www.eftre.weebly.com] (Abruf 13.06.2021); siehe grundsätzlich hier: Barnes, Crisis, Controversy and the Future of Religious Education.

5 Ein Viertel aller Grundschulen sind Church of England Schools, sowie etwa 200 Sekundarschulen, so dass es insgesamt 4.700 Schulen mit etwa 1 Mio. Schüler*innen der Church of England gibt. Weitere Infos dazu unter: The Church of England, Church schools and academies [https://www.churchofengland.org/about/education-and-schools/church-schools-and-academies] (Abruf 13.06.2021).

6 Der katholische Schulbereich beträgt etwa 2.230 Schulen mit rund 850.000 Schüler*innen; Informationen auf Catholic Education Service, Homepage [https://www.catholiceducation.org.uk/] (Abruf 13.06.2021). Zahlen zu religiös orientierten Schulen finden sich auch bei Clarke/Woodhead, A New Settlement (Abruf 13.06.2021).

nicht-religiöse Glaubensrichtungen können Gegenstand des Unterrichts sein. Richtlinie für die thematische Ausrichtung der Lehrpläne ist bislang folgende Passage des Bildungsgesetzes von 1988:

Any Agreed Syllabus »shall reflect the fact that religious traditions in Great Britain are in the main Christian, whilst taking account of the teaching and practices of the other principal religions represented in Great Britain.«⁷

Ein weiteres wichtiges Merkmal für den Religionsunterricht in England sind Veränderungen in der Schullandschaft, da die von der Commission vorgeschlagene neue Rolle der lokalen Behörden im Blick auf den Religionsunterricht u. a. mit diesen Veränderungen begründet wird.

Seit der Labour-Regierung (1997 bis 2010) gibt es eine zunehmende Zahl von Schulen, die direkt vom Staat finanziert werden und nicht den lokalen Behörden unterstehen, wie etwa Academies (oft begonnen als Stiftungen mit privaten Mitteln) und freie Schulen (free schools, eingeführt im Herbst 2011 durch die konservativ-liberale Koalition). Diese Schulen sind angehalten, in ihrem RU-Lehrplan den allgemeinen staatlichen Vorgaben zu entsprechen, sind jedoch nicht verpflichtet, den lokalen Lehrplänen zu folgen, auch wenn es die meisten tun. Die inzwischen hohe Anzahl dieser Schultypen ist markant:

»In fact, by August 2018, nearly three quarters of secondary schools and three in ten primary schools had become academies and free schools.«⁸

In Schulen mit religiös-konfessionellem Charakter (überwiegend christlich aber zunehmend auch durch andere Glaubensgemeinschaften getragen) sind die Glaubensgemeinschaften an der Erstellung des Curriculums beteiligt, die z. T. multi-religiös, z. T. jedoch auch religionspezifisch ausgerichtet sind.

Wenn nun eine zunehmende Zahl von Schulen direkt vom Bildungsministerium unterstützt wird und den lokalen Behörden nicht unterstehen, wird die lokale Zuständigkeit für den Religionsunterricht-Lehrplan deutlich geschwächt.

Viele Lehrplänen haben lange Bezug genommen auf zwei wesentliche Ziele des RU, die auch gerne in anderen Kontexten aufgenommen werden: learning about religion und learning from religion. Ohne auf Differenzierungen in der Diskussion einzugehen,⁹ kann festgehalten werden, dass sich ›about religion‹ auf zu vermittelnde Wissensbestände zielt, und ›from religion‹ auf die Rezeption dieses Wissens auf Seiten des*r Schüler*in. In jüngeren Lehrplänen wird zunehmend differenzierter argumentiert und der Bezug auf die beiden genannten Ziele

7 UK Parliament 1988, Section 8.3, zitiert nach Gates/Jackson, Religious Education in England, 69.

8 Heilbronn, Education as Social Practice, 20–35, Zitat: 30.

9 Vgl. Teece, Is it learning about and from religions, 93–103.

weitergeführt. So finden sich z. B. im Lehrplan von Tower Hamlets folgende drei Ziele, die dann auch noch mit Unterzielen erläutert und weitergeführt werden:

- Know about and understand a range of religions and
- Express ideas and insights about the nature, significance and impact of religions and worldviews
- Gain and deploy the skills needed to engage seriously with religions and worldviews¹⁰

Ein weiteres Merkmal, das die gegenwärtige Diskussion bestimmt, ist die Entscheidung, bei der Etablierung eines Nationalen Curriculums in 2010 den Religionsunterricht nicht mit einzubeziehen, sondern in regionaler /lokaler Verantwortung zu belassen. Damit fehlt dem Religionsunterricht nach Ansicht vieler Wissenschaftler*innen eine gleichwertige Beachtung bzw. Behandlung im Vergleich mit den 10 Fächern des Nationalen Curriculums. Qualitätsentwicklung und Qualitätskontrolle hinken den Fächern des Nationalen Curriculums hinterher. Das will die Commission durch die nun vorgeschlagene nationale Verankerung und Absicherung verändern.

Bei der Auflistung von Merkmalen des Religionsunterrichts in England ist auch seine breite gesellschaftliche und politische Verankerung zu nennen. Beispielhaft dafür steht der 1973 gegründete Religious Education Council (REC), der etwa 70 Mitgliedsorganisationen hat und sich für die unterschiedlichen Belange des Religionsunterrichts einsetzt oder auch die All Parliamentary Group for Religious Education (APPG), die sich auf politischer Ebene für Belange des Religionsunterrichts einsetzt. Der REC hat auch die Initiative für die Etablierung der Commission on Religious Education (CoRE) ergriffen.¹¹

Diese knappe und in keiner Weise vollständige Darstellung von Merkmalen dient als Grundlage, um einerseits die bestehende Marginalisierung und Krisenphänomene verstehen zu können, die zu einer Neuorientierung des Faches geführt haben, und andererseits die Vorschläge für eine grundlegende Reform.

10 Vgl. Tower Hamlets. Agreed Syllabus for Religious Education.

11 Mehr Infos über Religious Education Council of England and Wales, Homepage [www.religiouseducationcouncil.org.uk] (Abruf 13.06.2021); es gibt eine Reihe von weiteren Organisationen verschiedener Interessengruppen für den Religionsunterricht, die ebenfalls an der öffentlichen Debatte teilnehmen. Dazu gehören: The Association of RE Inspectors, Advisers and Consultants; AULRE: The network for learning, teaching and research in religion and education, The Association of University Lecturers in RE; National Association of RE Standing Advisory Councils on RE (NASACRE); National Association of Teachers of Religious Education; Religious Education Council of England and Wales, Shap Working Party.

2 Marginalisierung und Krisenphänomene

Eine Krise des Religionsunterrichts wird schon lange konstatiert, u. a. zeugen die Berichte der für Bildungsstandards und ihre Überprüfung zuständigen Institution davon.¹² Ungeachtet dessen gibt es die Einschätzung von Wissenschaftlern, dass das englische Modell beispielhaft für andere Kontexte sein könnte. Aber auch die größten Fans sehen kritische Entwicklungen. So schreiben z. B. Mike Castelli und Mark Chater:

»The RE experiment in the UK is unique and has much to offer the wider world, but is in danger of isolation, neglect and dismemberment at a time of unprecedented religious, cultural and political tension.«¹³

Auch Brian Gates und Robert Jackson schätzen die kooperative Grundstruktur des Modells als beispielgebend für andere Kontexte:

»The model which deliberately brings together, at both local and national levels, representatives of faith communities, professional teaching, academic scholarship and political interests continues to be significant and healthy for any social democracy.« (Hervorhebung P.S.)¹⁴

Der Final Report der CoRE steht im Zentrum dieses Beitrages, deshalb werden die darin angeführten Krisenmerkmale vorgestellt, die auf den letzten Bericht von Ofsted verweisen.¹⁵

- Gute Qualität des Religionsunterrichts wurde lediglich in 50 % der Sekundarschulen und in 40 % der Grundschulen konstatiert.
- Es gibt eine Konfusion im Blick auf die Ziele des Religionsunterrichts.
- Unterricht wird vielfach durch nicht fachspezifisch ausgebildete Lehrkräfte erteilt.
- In bestimmten Altersstufen (key stage 3 und 4) wurde 2016 an 33,4 % aller Schulen kein Religionsunterricht erteilt.
- Es gibt keine ausreichende Ausbildung und Unterstützung für Religionslehrkräfte (Grundschullehrkräfte erhalten im Rahmen ihrer Ausbildung nur 3 Std. fachspezifische Ausbildung für Religionsunterricht!).¹⁶

12 Ofsted = Office for Standards in Education, Children's Services and Skills. Vgl. www.gov.uk. Verwiesen sei auf die drei Ofsted Berichte von 2007 (Making Sense of Religion), 2010 (Transforming religious education) und 2013 (Religious education: realising the potential) zu Stärken und Schwächen des Religionsunterrichts.

13 Castelli/Chater, We need to talk about religious education, 12.

14 Gates/Jackson, Religious Education in England, 65.

15 Dabei wird Bezug genommen auf den Bericht von 2013 von Ofsted, Religious Education: Realising the potential.

16 Vgl. zu anderen Berichten: Prior, Religious Education in UK: England; Schreiner, Religious Education in Transition, 35.

Auf der Grundlage dieser Analyse hat die Commission ihre Vorschläge für einen veränderten Ansatz ausgearbeitet.

3 Neuorientierung

Vorschläge für eine Neuorientierung des Religionsunterrichts und eines nationalen Plans enthält der 2018 erschienene *Final Report der Commission on Religious Education: Religion and Worldviews. A way forward.*¹⁷

Der Religious Education Council (REC), als Initiator des Prozesses, besteht aus etwa 70 Organisationen und hat das Ziel, unterstützende Maßnahmen für den Religionsunterricht vorzuschlagen. Auf seine Initiative hin wurde eine Kommission von 14 Expert*innen berufen, die einen Plan für die Zukunftsfähigkeit des Religionsunterrichts erstellen sollte. In einem zweijährigen Prozess wurden auch 2.245 Rückmeldungen verschiedener Interessengruppen des RU, die ein Online Aufruf ergab, einbezogen. Ebenso sind im Rahmen eines Konsultationsprozesses zu dem 2017 veröffentlichten Zwischenbericht, 905 Rückmeldungen eingegangen. Man kann also von einem durchaus beachtlichen Kommunikations- und Dialoggeschehen im Rahmen der Entstehung des Berichtes sprechen. Der Vorsitzenden der Kommission, The Very Rev. John Hall, charakterisiert die vorgelegte ›neue Vision‹ wie folgt:

In this, its Final Report, CoRE therefore proposes that a new National Plan for RE should be enacted to ensure that learning in this area remains academically rigorous and a knowledge-rich preparation for life in a world of great religion and belief diversity.¹⁸

Es geht also um einen nationalen Plan, der sicherstellen soll, dass Lernen im Religionsunterricht wissenschaftlich gründlich erfolgt und Schüler*innen dazu verhilft, sich ›wissensstark‹ auf ein Leben in einer Welt großer religiöser und glaubensmäßiger Vielfalt vorzubereiten.

Die insgesamt elf Empfehlungen orientieren sich an drei allgemeinen Zielsetzungen: (1) Es soll eine neue Vision für den Religionsunterricht geben, (2) allen Schüler*innen wird ein qualitativ hochstehender Unterricht garantiert und (3) in die Aus- und Fortbildung von Lehrkräften soll massiv investiert werden. Zusätzlich wird die Rolle der lokalen Unterstützungsstrukturen verändert.¹⁹

Wesentlich sind folgende Vorschläge:

- (1) Der Name des Faches soll geändert werden von ›Religious Education‹ zu ›Religion and Worldviews‹ (R & W).

17 Vgl. Commission, Religion and Worldviews, 2.

18 Ebd., 1.

19 Vgl. ebd., 1–2.

- (2) Es soll für alle öffentlich finanzierten Schulen eine nationale Verpflichtung geben, das Fach ›Religion and Worldviews‹ anzubieten. Ofsted soll beauftragt werden, die Umsetzung dieser nationalen Verpflichtung zu überprüfen.
- (3) Ein nationaler Rahmenlehrplan soll die bisher geltenden lokalen Lehrpläne ersetzen und die Funktion der SACREs soll geändert werden. Sie sollen zu lokalen Beratungsgremien für das neue Fach transformiert werden, jedoch ohne rechtliche Zuständigkeiten.

Zu diesen drei Punkten folgende erste Anmerkungen: Die Begründung für die Umbenennung des Faches bezieht sich auf die zunehmende Vielfalt der Gesellschaft und die Weiterentwicklung des bestehenden Ansatzes, der sich wesentlich auf die Vermittlung von sechs Weltreligionen konzentriert. Auffallend ist eine deutliche inhaltliche Verschiebung, es wird nicht mehr von ›Religionen‹ oder von ›Religion‹ gesprochen, sondern ausschließlich auf ›Weltanschauung(en)‹ rekurriert:

The time is right for a new vision for the subject if we are to prepare children and young people for living in the increasingly diverse world in which they find themselves. We need to move beyond an essentialised presentation of six ›major world faiths‹ and towards a deeper understanding of the complex, diverse and plural nature of worldviews at both institutional and personal levels. We need to ensure that pupils understand that there are different ways of adhering to a worldview – you may identify with more than one institutional worldview, or indeed none at all.²⁰

Religion soll überwiegend als zentrale Kategorie betrachtet und mit anderen Kategorien behandelt werden wie »secular, spiritual, and worldview.«²¹ Die neue Vision wird einem ›abgerundeten‹ Bildungskonzept zugeordnet und einem ›neuen wissenschaftlichen‹ Verständnis von Weltanschauungen:

We then set out our vision for the subject. The study of religious and non religious worldviews remains a central component of a rounded academic education, and at the same time this study needs to reflect changes in patterns of belief and belonging, as well as new academic understandings of how worldviews work and how they influence individuals and groups.²²

Der zweite Punkt umfasst die Einführung einer nationalen Verpflichtung/Garantie für den Religionsunterricht. Was heißt das konkret? Zielsetzung und Bedeutung des Faches sollen gestärkt und ein kontinuierliches Angebot geschaffen werden. R & W soll durchgängig bis Schuljahr 11 unterrichtet werden und der Erschließung von ›Weltanschauungen‹ dienen. Auch in dieser Passage fällt auf, dass fast durchgängig von ›Weltanschauungen‹ und nicht von ›Religion‹ ge-

20 Ebd., 6.

21 Ebd., 31.

22 Ebd., 20.

sprochen wird. Der Bericht enthält eine Liste mit Kriterien, was die Schüler*innen erreichen sollen.²³ Zugleich soll die nationale Verpflichtung die Pflicht aufheben, den lokal erstellten Lehrplänen zu folgen. Das greift substanziell in die derzeitige Struktur ein, die kontextuelle und lokale Verankerung der Lehrpläne und ihrer Umsetzung wird aufgegeben. Stattdessen soll es ein Expertengremium von max. 9 Personen auf nationaler Ebene geben, die für ›Programmes of Study‹ für jede der vier key stages verantwortlich zeichnen.

Konsequent ist dann auch die im dritten Punkt vorgeschlagene ›Entmachtung‹ der lokalen Behörden und die Veränderung der Rolle der SACREs. Sie sollen in Beratungsgremien (Local Advisory Networks for Religion and Worldviews) umgewandelt werden, in denen die Church of England ihren bisher privilegierten Veto-Status bei Entscheidungen verliert.²⁴

4 Rezeption und Diskussion des Berichtes

Die Vorschläge der Kommission wurden von Lehrkräfteverbänden überwiegend positiv aufgenommen. Sie wurden u. a. begrüßt von der National Education Union (NEU), der National Association of Teachers of Religious Education (NATRE) und der National Association of Head Teachers (NAHT).

Verhalten bis ablehnend war dagegen die bildungspolitische Reaktion auf die Vorschläge.²⁵ In einem Schreiben an den Vorsitzenden der Kommission reagierte Bildungsminister Damian Hinds auf die Vorschläge des Berichtes. Er wies auf den Stellenwert des bestehenden Faches hin:

»It gives them (children and young people) knowledge of the values and traditions of Britain and other countries, and so foster mutual respect and tolerance of those with different faiths and beliefs.«²⁶

Ebenso deutlich wies Hinds den Reformbedarf zurück mit Verweis auf die Belastung der Lehrkräfte »there is not the time to being these reforms«. Zugleich betonte er, dass einige Interessensverbände befürchten, die neue Ausrichtung würde die Zielsetzung des Faches ›verwässern‹ (diluting).²⁷

Die Ignoranz, die aus dieser Zurückweisung auch gegenüber dem REC gelesen werden kann, und die scharfe Reaktion darauf von Seiten des REC, kann von außen zumindest so interpretiert werden, dass es derzeit keine ausreichende

23 Ebd., 12–13.

24 Ebd., 53–57.

25 Vgl. grundsätzlich hier: Schreiner, *Religious Education in Transition*.

26 Zit. nach Schreiner, *Religious Education in Transition*, 38.

27 Ebd.

Grundlage zwischen Bildungspolitik und Shareholdern für eine gemeinsame Weiterentwicklung des Faches gibt.

In der akademischen Diskussion in England finden sich zustimmende und kritische Positionen. Als Beispiel für eine zustimmende Position steht Mark Chater, der bereits durchgängig von einem »Worldviews Curriculum« spricht.²⁸ Er spricht er von einem Projekt, in dem das Konzept der ›Weltanschauung‹ in der Lage ist, unterschiedliches, spezialisiertes Wissen wieder in einen gemeinsamen Rahmen zu vereinen (re-unification) und zu integrieren (re-integration) mit dem Merkmal »celebrating pluralism yet attempting to make sense out of limitless diversity.«²⁹ Insgesamt sieht er die vorgeschlagene Reform als überfällig an, unterstreicht die hohe Bedeutung der Empfehlungen und beklagt den hohen Einfluss von religiösen Gruppierungen auf die gegenwärtige Struktur des Religionsunterrichts. Eine der von ihm beschriebenen Herausforderungen sieht er denn auch in einem Befreiungsakt: »Liberate the subject from the political and economic control of belief communities and other producer interests«³⁰.

Eher kritisch äußert sich Philip Barnes, der nach den pädagogischen Gründen fragt, ›Weltanschauungen‹ in den Religionsunterricht zu integrieren und dazu an die kontroverse Diskussion um den Birmingham Agreed Syllabus von 1973 erinnert. Damals ging es darum, welche nicht-religiösen Weltanschauungen in den Lehrplan aufgenommen werden sollten.³¹ Humanismus und Kommunismus wurden als ›nicht-religiöse Lebensanschauungen‹, die behandelt werden sollen, identifiziert und einbezogen, allerdings in dem funktionalen Verständnis, damit Religion besser verstehen zu können, nicht jedoch um ihrer selbst willen. Barnes kritisiert daher auch, dass die Vorstellung im Bericht der Commission mehr als vage ist, welche ›Weltanschauungen‹ überhaupt berücksichtigt werden sollen. Im Bericht der Commission werden Humanismus, Säkularismus, Atheismus und Agnostizismus genannt, ebenso jedoch auch »other relevant worldviews within and beyond the traditions listed above, including worldviews of local significance where appropriate«³².

Auffallend ist ein insgesamt eher unbekümmerter und historisch wenig sensibler Gebrauch des Begriffs ›Weltanschauung(en)‹. Im Bericht wird Bezug genommen auf den deutschen Ursprung des Begriffs und unterschieden zwischen

28 Chater, *Reforming RE*, 115–126, Zitat: »This shift from RE to Worldviews ›signifies the greater attention that needs to be paid to individual lived experience, the complex, plural and diverse nature of worldviews both at individual and institutional levels, and the extension of the subject beyond six major world faiths and Humanism.« (Commission on Religious Education (CoRE), *Final Report. Religion and Worldviews*, 30; 123f.

29 Ebd., 116.

30 Commission on Religious Education (CoRE), *Final Report. Religion and Worldviews*, 35.

31 Vgl. Barnes, *Crisis*, 78–84.

32 Commission on Religious Education (CoRE), *Final Report. Religion and Worldviews*, 13.

einer persönlichen und einer institutionellen Weltanschauung. Bezüge zur Begriffs- und Bedeutungsgeschichte werden nicht hergestellt, und auch die Instrumentalisierung des Begriffs durch die Ideologie des Nationalsozialismus wird nicht erwähnt. Im deutschen Kontext kann es jedoch aufgrund dieser geschichtlichen Erfahrung und auch aufgrund der Erfahrung der Staatsideologie der DDR keine in dieser Weise unbekümmerte und geschichtsvergessene Verwendung des Konzepts ›Weltanschauung‹ geben und der Begriff könnte schon gar nicht für die Bezeichnung eines Schulfaches zur Verwendung kommen.³³

Friedrich Schweitzer stellt in seinem Beitrag, fest, dass im Bericht offen bleibe, mit welchen pädagogischen Maßnahmen ›Weltanschauungen‹ behandelt werden sollen und was konkret unter einem *refined understanding* verstanden wird. Was heißt das z. B. im Blick auf Fundamentalismus oder Rassismus?³⁴ Abgrenzend nennt die Commission folgende ›Weltanschauungen‹ die explizit nicht im Rahmen von R & W behandelt werden sollen: Nationalismus, globaler Kapitalismus und Kommunismus.³⁵

Unklar und geschichtsvergessen werden hohe Maßstäbe formuliert und die Beschäftigung mit ›Weltanschauungen‹ geradezu als Schlüssel zur Aneignung von Welt angesehen:

Studying religious and non-religious worldviews gives young people the opportunity to develop the knowledge, understanding and motivation they need to engage with important aspects of human experience including the religious, spiritual, cultural and moral. It provides an insight into the sciences, the arts, literature, history and contemporary local and global social and political issues.³⁶

5 Religion und Bildung als vergessene Dimensionen?

Aus erziehungswissenschaftlicher und religionspädagogischer Perspektive gibt es kritische Rückmeldungen im Blick auf die fehlende Einbeziehung von Forschung und Wissenschaft.³⁷ Es fehle der Bezug zu wissenschaftlicher Forschung und es gebe keine Referenzen für die dargelegten Positionen.

Gert Biesta und Patricia Hannam haben die Frage in die Diskussion des Berichtes eingebracht, ob ›Bildung‹ und ›Religion‹ nicht zwei vernachlässigte Di-

33 Darauf weist Schweitzer in seinem Beitrag hin; vgl. Schweitzer, *Sacrificing Cinderella*.

34 Ebd., 520.

35 Commission on Religious Education (CoRE), *Final Report. Religion and Worldviews*, 75.

36 Ebd., 5.

37 Vgl. grundsätzlich hier: Schweitzer, *Sacrificing Cinderella*.

mensionen des Berichtes und auch der weitergehenden Debatte um den Religionsunterricht sind.³⁸

Im Bericht der Commission werde nur ein begrenztes, funktional ausgerichtetes Verständnis von ›Bildung‹ und ›Religion‹ deutlich, das einer hermeneutischen Perspektive zugeordnet werden könne.

Ihre Kritik fassen sie dann auch mit dem Vorwurf des ›Hermeneutismus‹ als durchgängig erkennbare Grundlage für den pädagogischen Ansatz des Berichtes zusammen. Damit ist gemeint, dass Sinnstiftungsprozesse alleine dem Individuum zugeschrieben werden, Bildung weitgehend als Anpassung an die bestehenden Verhältnisse betrachtet wird und damit ein umfassendes Bildungsverständnis fehle.

This is because it fails to understand that the real task of education is never just to let everything emerge, but that the more important and more difficult task is to help children and young people to gain a perspective on the personal world view they may want to develop. Key here is the question whether the world view children may want to develop and make their own is going to help them with living well, individually and collectively, or whether the favoured world view will hinder this, in the short or longer term.³⁹

Eine theoretische Grundlage für diese Position bildet das von Gert Biesta entwickelte Verständnis von Bildung in den drei Dimensionen Qualifizierung, Sozialisation und Subjektwerdung (qualification, socialisation and subjectification).⁴⁰ Er spricht von einem »dreifachen Prisma« und einem »dreidimensionalen Denken und Handeln« im Blick auf ein ganzheitliches Konzept von Bildung und Erziehung, das auch Forschung, Politik und Praxis prägen sollte.⁴¹ Die Rolle des Religionsunterrichts sieht er aus der Perspektive der Dimension ›Qualifizierung‹ in der Wissensvermittlung und dem Dialog über Religion, Religionen und das Religiöse und in der Vermittlung von Fähigkeiten, dieses Wissen und Verständnis auch klug anzuwenden. Bei der Dimension ›Sozialisation‹ unterscheidet Biesta zwei Perspektiven: zum einen ein ›starkes‹ Sozialisationsverständnis im Rahmen eines konfessionellen Ansatzes, bei dem die ›Einschreibung‹ (sign up) in bestehende religiöse Kulturen, Traditionen und Praktiken im Mittelpunkt steht und das in der Gefahr steht, die Schüler*innen als Objekte zu behandeln, zum anderen ein ›schwaches‹ Sozialisationsverständnis, in dem es um die Ermöglichung von Orientierung geht. Während sich Qualifizierung auf die ›Außenseite‹ von Religion bezieht, eröffnet die Sozialisationsdimension ein ›innere‹ Sicht von

38 Vgl. Hannam/Biesta, *Religious education, a matter of understanding?*, 55–63; grundsätzlich hier: Biesta/Hannam, *Religion and Education*.

39 Hannam/Biesta, *Religious Education. A Matter of understanding?*, 3.

40 Vgl. Biesta, *Education, Education, Education*, 8–19; grundsätzlich hier: Biesta, *The Beautiful Risk of Education*; Biesta, *Good Education in an Age of Measurements*.

41 Biesta, *Education, Education, Education*, 12.

Religion als legitime und mögliche Perspektive von Bildung. Aber der Religionsunterricht sollte sich nicht darauf beschränken, sondern vielmehr einen Beitrag zur ›Subjektwerdung‹ (subject-ness) im Modus der ›Selbsttätigkeit‹ leisten.

This is about our freedom to act or refrain from action, to say yes or not to what we encounter, to stay or walk away from the situations we find ourselves in, to go with the flow or offer resistance.⁴²

Alternativ schlagen Biesta und Hannam ein existenziell geprägtes Verständnis von Bildung vor und eine Ausrichtung des RU, der Schüler*innen darin unterstützt »to speak and act on a world of others«:

In this alternative proposal, educational questions would be considered first and foremost and questions about what it means to live with a religious or non-religious orientation considered in existential terms and not only as beliefs or practices or objectified world views. Educationally we would want to show that a non-hermeneutic way of viewing our humanity would open different possibilities for what the teacher should seek to achieve in her relationships with children and young people in school. Further, were these dimensions considered first, were bringing the child to speak and act in a world of others taken as the organising principle of an RE curriculum, things might look rather different.⁴³

Es wird grundsätzlich nach der Zielsetzung und Ausrichtung von Bildung im Kontext religiöser Bildung gefragt und herausgestellt, dass Bildung auch die Aufgabe ›des Widerstehens‹ zukommt, um Kinder und Jugendliche in eine Konversation mit der Weltanschauung zu bringen, die sie entwickeln wollen.

Bildung erschöpft sich also nicht in hermeneutischen Übungen oder der Anpassung an bestehende Verhältnisse sondern sollte eigenständige Entscheidungen und Widerstand gegen bestehende Verhältnisse ermöglichen.⁴⁴ Wissen und Erkenntnis erzeugen auch nicht automatisch positive Einstellungen und Verhaltensweisen. Ein umfangreiches Wissen kann auch Grundlage für fehlenden Respekt, Hass etc. sein. In diesem Sinne formulieren Biesta und Hannam:

that understanding does not automatically translate into care, or respect, or friendship, and educationally it might therefore actually be better to radically disconnect the two. (...) enhanced understanding can lead to the opposite: to disrespect, hate, and so on.⁴⁵

42 Ebd., 13f.

43 Hannam/Biesta, *Religious Education*, 7.

44 Vgl. Frost, *Bildung bedeutet nicht Anpassung, sondern Widerstand*, 312–322.

45 Hannam/Biesta, *Religious Education*, 4.

Zum Verständnis von Religion

Ein weiterer zentraler Kritikpunkt von Hannam und Biesta liegt im Verständnis von ›Religion‹ im Bericht der Commission als Gegenstand des Unterrichts. Welche Perspektiven finden sich dazu? Religion wird in einen weiteren Kontext von ›Religion and Worldviews‹ gestellt und Religionen werden der übergreifenden Kategorie ›Weltanschauungen‹ untergeordnet. Auch wird Religion im Singular verwendet, wohl um sich von der bisherigen Fokussierung auf die großen sechs Weltreligionen abzugrenzen.

Religion wird im Bericht überwiegend als soziales, kulturelles oder philosophisches Phänomen behandelt, also von ›außen‹ betrachtet, statt von ›innen‹ als gelebte, sinnvolle Realität. Es fehle eine theologische Perspektive, die sich auch mit der ›Innenperspektive‹ von Religion beschäftigt.

»Here religion is predominantly conceptualised as belief and practice, which runs the risk of objectifying religion and reducing the teacher to a facilitator or technician.«⁴⁶

Hannam & Biesta schlagen eine existenzielle Perspektive vor, die nicht nur zum Nachdenken über Religion führt, sondern einen personalen, existenziellen, am Handeln in der Welt orientierten Zugang zu Religion ermöglicht.

»The key point is that where the existential is included, the task of religious education becomes one of bringing the child to be interested in the question of what it means to live a life, one with a religious orientation or otherwise, for themselves and for the world.«⁴⁷

Die Fokussierung auf die Außenperspektive von Religion wird kritisch gesehen, denn sie führe zu einer ganz bestimmten Ausrichtung der Beschäftigung von Bildung und Religion, bei der die Integrität von Bildung und Religion selbst nicht ausreichend aufgenommen wird. Bildung und Religion werden zu sehr zweckgerichtet verstanden und weniger in ihrer eigenen Substanz gewürdigt. Damit besteht die Gefahr, dass Religion und Bildung ›zwei vergessene Dimensionen‹ werden.

In der kritisierten Perspektive der Commission werde durch das reduzierte Verständnis von Bildung auch die Rolle der Lehrkräfte in problematischer Weise verstanden:

(...) reduces the teacher to the role of ›facilitator‹ or ›enabler‹ of children's making of meaning and understanding and thus dissolves the unique ›work‹ of teaching and the teacher in the educational process. (...) What it means to live a life with a world view is

46 Ebd., 7.

47 Hannam, What Should Religious Education, 124–136, Zitat: 131.

objectified as something to be studied; any question as to the significance of living a life with a religious orientation in existential terms is missing from the report.⁴⁸

Die Lehrendenausbildung für das neue Fach sieht auch Friedrich Schweitzer kritisch. Er weist darauf hin, dass es normalerweise üblich sei, die fachliche Ausbildung auf der Basis einer universitär etablierten wissenschaftlichen Disziplin zu organisieren, inklusive der didaktischen Frage, was in welcher Weise unterrichtet werden solle. Gerade aufgrund der fehlenden Kapazitäten für die Ausbildung von Religionslehrkräften sei zu fragen, welche Expertise die Lehrkräfte für das neue Fach erwerben sollen, und wie sie diese auf universitärer Ebene erwerben können.⁴⁹

Epilog

Wurde der Ansatz des Religionsunterrichtes in England in der Einleitung noch positiv gewürdigt, so relativiert sich diese Einschätzung nach der Darstellung und Diskussion der Vorschläge der Commission. Es ist zu befürchten, dass die bisherige multi-religiöse Ausrichtung zugunsten eines unklaren Profils des neu vorgeschlagenen Fachs mit dem Fokus auf ›Weltanschauungen‹ verloren geht. Auch das Qualitätsmerkmal einer lokalen, kontextuellen Verortung mit einer kooperativen Verantwortungsstruktur in Form der SACREs wird nicht weitergeführt. Stattdessen soll ein nationales Gremium mit max. neun Expert*innen dafür zuständig sein, welche Inhalte in einem nationalen Rahmenlehrplan des neuen Faches Religion & Worldviews in den verschiedenen Schulstufen behandelt werden sollen. Auch wenn der Reformbedarf für das Fach mehr als deutlich ist, wäre zu wünschen, dass im weiteren Reformprozess Ergebnisse empirischer Forschung und Erfahrungen aus anderen Kontexten herangezogen werden. Die reflexive Sicht auf die zentralen Dimensionen des Religionsunterrichtes, Religion und Bildung, die Patricia Hannam und Gert Biesta in Auseinandersetzung mit dem Bericht der Kommission entwickeln, beinhalten wertvolle Hinweise auch für die Diskussion um die Zukunft religiöser Bildung in der Schule in anderen Kontexten.

48 Commission on Religious Education (CoRE), Final Report. Religion and Worldviews, 6.

49 Vgl. Schweitzer, *Sacrificing Cinderella*, 520.

Literatur

- AULRE, The network for learning, teaching and research in religion and education, The Association of University Lecturers in RE [<http://aulre.org/>] (Abruf 13.06.2021).
- Barnes, Philip L., *Crisis, Controversy and the Future of Religious Education*, London/New York 2020.
- Biesta, Gert, *Education, Education, Education: Reflections on a Missing Dimension*, in: Biesta, Gert/Hannam, Patricia (Eds.), *Religion and Education. The Forgotten Dimensions of Religious Education?*, Leiden 2021, 8–19.
- Biesta, Gert, *Good Education in an Age of Measurements. Ethics, Politics, Democracy*, London 2010.
- Biesta, Gert, *The Beautiful Risk of Education*, London 2013.
- Biesta, Gert/Hannam, Patricia (Eds.), *Religion and Education. The Forgotten Dimensions of Religious Education?*, Leiden 2021.
- Castelli, Mike/Chater, Mark (Eds.), *We need to talk about religious education. Manifestos for the Future of RE*, London/Philadelphia 2018.
- Catholic Education Service, Homepage [<https://www.catholiceducation.org.uk/>] (Abruf 13.06.2021).
- Chater, Mark, *Reforming RE. Power and Knowledge in a Worldview Curriculum*, Woodbridge 2020.
- Clarke, Charles/Woodhead, Linda, *A New Settlement: Religion and Belief in Schools* (2015) [<http://faithdebates.org.uk/wp-content/uploads/2015/A-New-Settlement-for-Religion-and-Belief-in-schools.pdf>] (Abruf 13.06.2021).
- Commission on Religious Education (CoRE), *Final Report. Religion and Worldviews: The Way Forward. A national plan for RE* (2018) [<https://www.commissiononre.org.uk/wp-content/uploads/2018/09/Final-Report-of-the-Commission-on-RE.pdf>] (Abruf 13.06.2021).
- Frost, Ursula, *Bildung bedeutet nicht Anpassung, sondern Widerstand*, in: *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 86 (2010) H. 4, 312–322.
- Gates, Brian/Jackson, Robert, *Religion and Education in England*, in: Rothgangel, Martin/Jackson, Robert/Jäggle, Martin (Eds.), *Religious Education at Schools in Europe, Part 2: Western Europe*, Göttingen 2014, 65–98.
- Grethlein, Christian, *Religionspädagogik*, Berlin 1998.
- Hannam, Patricia, *What Should Religious Education Seek to Achieve in the Public Sphere?* in: Biesta, Gert/Hannam, Patricia (Eds.), *Religion and Education. The Forgotten Dimensions of Religious Education?*, Leiden 2021, 124–136.
- Hannam, Patricia/Biesta, Gert, *Religious education, a matter of understanding? Reflections on the final report of the Commission on Religious Education*, in: *Journal of Beliefs & Values* 40 (2019) Issue 1, 55–63.
- Haußmann, Werner, *Dialog mit pädagogischen Konsequenzen? Perspektiven der Begegnung von Christentum und Islam für die schulische Arbeit*, Rissen 1993.
- Heilbronn, Ruth, *Education as Social Practice*, in: Biesta, Gert/Hannam, Patricia (Eds.), *Religion and Education* [<https://www.catholiceducation.org.uk/>] (Abruf 13.06.2021).
- Meyer, Karlo, *Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht. »Weltreligionen« im deutschen und englischen Religionsunterricht*. 2. Aufl., Göttingen 2012.

- National Association of RE Standing Advisory Councils on RE (NASACRE), Homepage [www.nasacre.org.uk] (Abruf 13.06.2021).
- National Association of Teachers of Religious Education, Homepage [www.natre.org.uk] (Abruf 13.06.2021).
- Ofsted, Religious Education: Realising the potential 2013 [www.gov.uk/government/-publications/religious-education-realising-the-potential] (Abruf 13.06.2021).
- Prior, Lesley, Religious Education in UK: England [www.eftre.weebly.com] (Abruf 13.06.2021).
- Religious Education Council of England and Wales, Shap Working Party [<https://www.religiouseducationcouncil.org.uk/members/shap-working-party/>] (Abruf 13.06.2021).
- Sajak, Clauß Peter, Das Fremde als Gabe begreifen, Münster 2005.
- Schreiner, Peter, Religious Education in Transition, in: Avest, Ina ter/Bakker, Cok/Ipgrave, Julia et al. (Eds.), Facing the Unknown Future. Religion and Education on the Move, Münster 2020, 29–46.
- Schröder, Bernd, Religionspädagogik, Tübingen 2012.
- Schweitzer, Friedrich, Religionspädagogik, Gütersloh 2006.
- Schweitzer, Friedrich, Sacrificing Cinderella: will giving up Religious Education help to establish a more promising successor?, in: Journal of Beliefs & Values 39 (2018) Issue 4, 516–522.
- Schweitzer, Friedrich/Schreiner, Peter (Hg.), International Knowledge Transfer in Religious Education, Münster 2021.
- Teece, Geoff, Is it learning about and from religions, religion or religious education? And is it wonder some teachers don't get it? in: British Journal of Religious Education 32 (2010) Issue 2, 93–103.
- The Association of RE Inspectors, Advisers and Consultants, Homepage [www.areiac.org.uk] (Abruf 13.06.2021).
- The Church of England, Church schools and academies [<https://www.churchofengland.org/-/about/education-and-schools/church-schools-and-academies>] (Abruf 13.06.2021).
- Tower Hamlets, Agreed Syllabus for Religious Education 2017–2022 [https://www.stepney-park.towerhamlets.sch.uk/_site/data/files/users/5/112710AA111838AFBF2E3DF8AD31DB7A.pdf] (Abruf 13.06.2021).

Henrik Simojoki / Mouhanad Khorchide / Konstantin Lindner /
Antje Roggenkamp / Clauß Peter Sajak

Stereotype – Vorurteile – Ressentiments. Religionspädagogische Klärungen und Anregungen für interreligiöses und religionskooperatives Lernen

Der religionspädagogische Status von Stereotypen, Vorurteilen und Ressentiments ist, so scheint es zunächst, einfach zu bestimmen: Es soll sie nicht geben. Daher wird religiöser Bildung gemeinhin die Aufgabe zugewiesen, Stereotype zu dekonstruieren, Vorurteile abzubauen und Ressentiments entgegenzuwirken. Nur steht diese konsensfähige Zielbestimmung in einer religionspädagogisch noch nicht hinreichend reflektierten Spannung zur unbestreitbaren Realität, dass Stereotype, Vorurteile und Ressentiments nach wie vor verbreitet sind und, wie sich am globalen Einflusszuwachs populistischer Bewegungen beispielhaft zeigt, aktuell sogar besonders zu gedeihen scheinen. Weiter an Schärfe gewinnt diese Spannung durch die ambivalente Rolle von Religion und, religionspädagogisch besonders pikant, auch religiöser Bildung, die keineswegs nur auf der Seite der Prävention verortet werden können. Stereotype, Vorurteile und Ressentiments sind oft religiös motiviert – und religiöse Bildung kann ganz andere Wirkungen zeitigen als in den religionspädagogischen Zielbestimmungen vorgezeichnet. Gerade auf den Feldern interreligiösen und religionskooperativen Lernens, denen ja in religionspädagogischen und öffentlichen Diskursen zumeist positive Transformationsleistungen zugeschrieben werden, können auch gegenteilige Effekte eintreten.

Angesichts dieser Unübersichtlichkeit lag dem vorliegenden Band zunächst die Intention zugrunde, hier Klärungen herbeizuführen. Zu klären ist zunächst, was genau unter Stereotypen, Vorurteilen und Ressentiments zu verstehen ist. Dafür ist eine Auseinandersetzung mit einschlägigen sozialpsychologischen Theorien und Forschungsbefunden unentbehrlich. Sodann fehlt noch ein hinreichend orientierungskräftiges Bild über die Wirksamkeit von Stereotypen, Vorurteilen und Ressentiments im doppelten Horizont von Religion und Bildung. Die in diesem Buch versammelten Beiträge enthalten eine Vielzahl solcher Klärungen, die im ersten Teil dieses Abschlussbeitrags systematisierend gebündelt werden – mit besonderem Fokus auf pädagogische Handlungskontexte in Schule, Religionsunterricht und Lehrkräftebildung, aber auch im Blick auf Unterrichtswerke und länderbezogene Fremdwahrnehmungen. Erst auf der Basis

solcher Klärungen ist es möglich, den Beitrag religiöser Bildung zur Reduktion oder zumindest reflexiven Verarbeitung von Stereotypen, Vorurteilen und Ressentiments präziser zu bemessen – und auf dieser Basis handlungsorientierende Impulse für die Planung und Gestaltung interreligiösen und religionskooperativen Lernens zu formulieren. Im zweiten Teil dieser Ertragsbündelung sollen diese Anregungen ebenfalls verdichtet dargestellt und reflektiert werden.

1 Religionspädagogische Klärungen

1.1 Weichenstellungen der sozialpsychologischen Einstellungs- und Vorurteilsforschung

Bereits auf terminologischer Ebene markieren Stereotype, Vorurteile und Ressentiments eine Herausforderung – und nötigen religionspädagogisch zu besonderer Genauigkeit bei ihrer Verwendung. So machen Gert Pickel und Alexander Unser darauf aufmerksam, dass diese Begriffe im allgemeinen Sprachgebrauch und im sozialpsychologischen Wissenschaftsdiskurs nicht deckungsgleich gefüllt werden. Während Stereotype und Vorurteile in der Alltagssprache negativ konnotiert werden, sind sie aus psychologischer Sicht in gewisser Hinsicht unvermeidlich, weil Menschen, um in der Weltgesellschaft denken und handeln zu können, grundsätzlich gefordert sind, die überbordende Komplexität der sozialen Wirklichkeit irgendwie zu ordnen. Und dafür ist soziale Kategorienbildung über Verallgemeinerung und Eigenschaftszuschreibung ein in verschiedener Hinsicht besonders »effektives«, wenn auch gefährliches Mittel. Diese Einsicht ist, wie in Henrik Simojokis Beitrag deutlich wird, auch religionsdidaktisch belangvoll: Sie lenkt den Blick auf die basalere Ebene religionsbezogener »Ordnungskonstruktionen«¹, welche die Form von Stereotypen, Vorurteilen und Ressentiments annehmen können. Im Kontext interreligiösen und religionskooperativen Lernens kommt dabei der Frage, über welche Ordnungskonstruktionen Eigenes und Anderes bzw. Fremdes »hergestellt« wird, hervorgehobene Bedeutung zu.

Sodann legt eine konsequentere Rückbindung an Begriffe und Erkenntnisse der Sozialpsychologie stärker analytische Zugänge zu Stereotypen, Vorurteilen und Ressentiments nahe. Statt auf deren Abbau angelegte Bildungsprozesse normativ aufzuladen, gilt es, die im Bildungsgeschehen präsenten Einstellungs- und Zuordnungsmuster differenzierter in den Blick zu nehmen. Eine solche sozialpsychologische Erdung wird besonders eindringlich von Alexander Unser eingefordert, der – etwas zugespitzt formuliert – einen diesbezüglichen »Geburtsfehler« in der deutschsprachigen Konzeptentwicklung von interreligiösem

1 Vgl. dazu umfassend Freuding, Fremdheitserfahrungen und Othering.

Lernen diagnostiziert: Diese habe ihre Wurzel in religionstheologischen Innovationen und interreligiösen Dialoginitiativen und richte sich folglich bis heute vornehmlich am »Ideal des interreligiösen Dialogs« aus (S. 151). Dadurch komme es leicht zu überhöhten Wirksamkeitserwartungen, die von existierenden Theorien und Befunden zu Einstellungsforschung nicht gedeckt würden.

Bereits hier wird deutlich, dass interreligiöses und religionskooperatives Lernen in formalen und non-formalen Bildungskontexten, dem Zusammenhang, aber auch der Differenz von Stereotypen, Vorurteilen und Ressentiments Rechnung tragen muss. Der Begriff des Stereotyps bezieht sich auf »kognitive Strukturen, die unser Wissen, unsere Überzeugungen und Erwartungen über eine Gruppe von Menschen enthalten« (Pickel, S. 16). Dagegen handelt es sich bei Vorurteilen in einem dimensional weiteren Sinne um kollektive Einstellungen, die oft von Stereotypen getragen werden, darüber hinaus aber auch affektiv aufgeladen sind und eine verhaltensbezogene Komponente aufweisen. Folglich verlangen Stereotype und Vorurteile nach pädagogischen Interventionsformaten, die ihrer spezifischen dimensional Strukturierung entsprechen. In beiden Fällen ist es jedoch nicht einfach, Änderungen herbeizuführen, weil Stereotype und Vorurteile kulturell präformiert sind und sich in biographisch eingebetteten Sozialisierungsprozessen ausgebildet und verfestigt haben.

Eigener Aufmerksamkeit bedarf schließlich der von Pickel profilierte Begriff des Ressentiments, der religionspädagogisch weit weniger rezipiert worden ist. Anders als Stereotype und Vorurteile sind Ressentiments immer abwertend. Bei dieser Form von gruppenbezogener Abneigung schlagen unbewusste Anteile stärker zu Buche, etwa in Gestalt von Minderwertigkeitsgefühlen oder Projektionen eigener Defizienz. Eine Berücksichtigung dieses Konzepts ist besonders wichtig für die in diesem Band intensiv geführte religionspädagogische Auseinandersetzung mit dem Antisemitismus, der in seinen vielfältigen Ausprägungen oft von Ressentiments getragen wird. Mit dem Terminus *Othring* wiederum verweisen Janosch Freudig und Konstantin Lindner in ihren Ausführungen darauf, dass religionsbezogene Stereotypisierungen auch mit Strategien des Fremdmachens einhergehen, indem Menschen die »»eigene« (Gruppen-) Identität einer »fremden« gegenüberstellen«, dabei auf stereotype Darstellungen zurückgreifen und eine »»fremde Gruppe« als nicht zugehörig zur »eigenen Gruppenidentität« ansehen.« (S. 226f.) Während Stereotype, Vorurteile und Ressentiments sich auf gruppenbezogene Abwertungshaltungen beziehen, kommt der Begriff der Diskriminierung ins Spiel, wenn sich solche Haltungen in Praktiken niederschlagen, in denen die Personen aufgrund einer realen oder zugeschriebenen Gruppenzugehörigkeit benachteiligt und ausgegrenzt werden. Da Diskriminierungsdynamiken auf einer anderen Ebene liegen als die bislang skizzierten Konzepte und zudem im Zusammenhang des Anerkennungsdis-

kurses religionspädagogisch intensiv diskutiert worden sind,² werden sie im Folgenden (in Widerspiegelung des Bandkonzepts) nicht vertieft aufgenommen.

1.2 Einsichten zur Wirksamkeit religionsbezogener und religiös motivierter Stereotype, Vorurteile und Ressentiments ...

... in der Gesellschaft

Religionspädagogik thematisiert Stereotype, Vorurteile und Ressentiments nicht in allgemeiner Perspektive, sondern unter besonderer Konzentration auf ihre Kerndomänen Religion und Bildung. In Bezug auf Religion muss sie, wie bereits angedeutet, mit verschiedenen Szenarien rechnen: Auf der einen Seite bildet die Religionszugehörigkeit historisch wie aktuell eine zentrale Bezugsgröße sozialer Kategorisierung und gruppenbezogener Abwertung, auf der anderen Seite kommen religiöse Menschen, Gemeinschaften und Institutionen auch als Subjekte gruppenbezogener Entwertungspraktiken in Betracht. Der religionspädagogische Erschließungswert von Pickels Einführung in einschlägige Forschungsbefunde der Religionssoziologie besteht darin, dass er beide Szenarien im Blick hat. Die von ihm präsentierten Befragungsergebnisse bestätigen einige auch im öffentlichen Diskurs spürbare Tendenzen, die bereits in die religionspädagogische Konzeptentwicklung eingegangen sind: die beachtliche Präsenz von Vorurteilen gegenüber Muslim*innen, die Verlagerung vom primären hin zum sekundären oder zum – unter Muslim*innen besonders verbreiteten – israelbezogenen Antisemitismus sowie ein überhaupt noch immer hohes Vorurteilsniveau etwa im Verhältnis zu Sinti und Roma, Homosexuellen oder Geflüchteten. Deutlich relativiert wird hingegen die in kirchlichen Kreisen häufig artikulierten Überzeugung, dass der christliche Glaube mit tendenziell toleranteren Einstellungsmustern einhergehe. Demgegenüber Pickel: »Ob konfessionslos oder Mitglied einer der beiden christlichen Volkskirchen, dies macht scheinbar hinsichtlich der Existenz von Vorurteilen oft keinen großen Unterschied aus.« (S. 21) Hier bestätigt sich, was in neueren Konzepten der Wertebildung eingeschränkt worden ist: Man sollte einstellungsbezogenen Lernprozessen keine Vorsprungsannahmen zugrundelegen.³

² Vgl. zuletzt Willems, Religion in der Schule.

³ Vgl. Lindner, Wertebildung im Religionsunterricht, 36–39.

... in der Schule

Allerdings darf man nicht vorschnell aus gesamtgesellschaftlichen Entwicklungen und Befunden auf die schulische Realität schließen. Auch wenn kognitive Zuschreibungen und Einstellungen im Generationenverlauf fortgeschrieben werden, zeigen neuere Jugend- und Wertestudien, dass die Orientierungen von Kindern und Jugendlichen keineswegs deckungsgleich mit jenen der Erwachsenengenerationen sind. Hinzu kommt, dass es der Schule als pädagogischer Institution über ihren Bildungsauftrag aufgegeben ist, der Ausbildung von Stereotypen, Vorurteilen und Ressentiments entgegenzuwirken. Der Beitrag von Julia Bernstein und Florian Diddens, in dem die Kernbefunde der bislang umfangreichsten Interviewstudie über Antisemitismus an deutschen Schulen dargestellt und reflektiert werden,⁴ führt mit teils erschreckenden Zitaten und Fallbeschreibungen vor Augen, dass die Schule für jüdische Schüler*innen oft alles andere als ein Schutzraum ist. Während Schulen ihrem Selbstverständnis nach Orte der Vielfalt, des Respekts und der Toleranz sind, werden sie von den betroffenen jungen Menschen als Orte des Antisemitismus erfahren und beschrieben. Das von Bernstein und Diddens präsentierte Spektrum an Antisemitismuserfahrungen ist ausgesprochen breit und umfasst fast alle Erscheinungsformen, die im Beitrag von Gerda E. H. Koch und Rainer Möller überblicksartig aufgeführt werden.

Besonders herausfordernd aus religionspädagogischer Sicht ist die Rolle der Lehrkräfte, die in den Betroffeneninterviews immer wieder als Täter*innen genannt werden. Teils werden Schüler*innen mit der Erwartung konfrontiert, stereotypen Bildern des Judentums zu entsprechen, teils sollen die Ausdrucksformen jüdischen Glaubens nicht öffentlich ausgelebt werden. Zuweilen sind die stereotypisierenden Rollenfestlegungen und Differenzzuschreibungen durchaus wohlgemeint, etwa wenn Lehrkräfte Schüler*innen ermutigen, zu ihrer jüdischen Identität zu stehen, oder ihnen zumuten, die Opferperspektive angesichts des Holocaust im Unterricht zu repräsentieren. Aber es begegnen auch dezidiert judenfeindliche Erscheinungsformen von Antisemitismus. In den im Rahmen ihrer Studie geführten Lehrkräfteinterviews beobachten Bernstein und Diddens ebenfalls Tendenzen, den Antisemitismus als Phänomen zu relativieren oder sogar antisemitische Vorfälle herunterzuspielen. An dieser Stelle wird bereits deutlich, dass es religionspädagogisch zu kurz greift, bei einer antisemitismusprophylaktischen Professionalisierung im schulischen Kontext lediglich an Religionslehrer*innen zu denken. Vielmehr muss jede Lehrkraft über die Bereitschaft und die Kompetenz verfügen, an eigenen Haltungen im Horizont antisemitismuskritischer Bildung zu arbeiten und, positiver formuliert, sensibel

4 Vgl. Bernstein, Antisemitismus an Schulen.

mit religiösen Überzeugungen umzugehen – auch und gerade dann, wenn diese sich von den eigenen unterscheiden.

Diese Perspektive wird im Beitrag von Simojoki mit etwa anderen Akzenten weitergeführt. Während bei Bernstein und Diddens antisemitische Stereotype, Vorurteile und Ressentiments im Brennpunkt stehen, fragt Simojoki allgemeiner nach islambezogenen Ordnungskonstruktionen bei im Kontext schulischer Bildung von Geflüchteten engagierten Berufsschullehrkräften. Die inhaltsanalytische Auswertung der in bayerischen Berufsintegrationsklassen erhobenen Interviewdaten läuft auf die Pointe zu, dass solche Ordnungskonstruktionen nicht isoliert betrachtet werden sollten. Nach Simojoki ist auf eine zweifache Kontextualisierung zu achten: Zum einen scheinen die rekonstruierten Islamkonstruktionen in einem Zusammenhang mit den generellen Einstellungen zu Religion zu stehen. Zum anderen macht er an einem detaillierter ausgewerteten Fallbeispiel darauf aufmerksam, dass sich islambezogene Positionierungen nicht immer zu kohärenten Einstellungsmustern synthetisieren lassen. Folglich könne es »zu Verzerrungen kommen, wenn stereotypisierende Einzelaussagen ohne Berücksichtigung des weiteren Kontextes, in den diese Aussage eingebettet ist, als Beleg für islamfeindliche Einstellungen herangezogen werden« (S. 62).

... in der Lehrer*innenbildung

Naciye Kamcili-Yildiz und Oliver Reis setzen genau dort ein, wo Simojokis Argumentation endet: bei der Professionalisierung von Lehrkräften. Ihr Erkenntnisinteresse gilt den Haltungen, mit der Dozierende, die in der Ausbildung islamischer Religionslehrer*innen tätig sind, in ihrer Hochschullehre andere Religionen thematisieren. Bei ihrer ebenfalls inhaltsanalytischen Erschließung von insgesamt elf Expert*innen-Interviews greifen sie auf das von Martin Harant in der Inklusionspädagogik etablierte Mindset-Konzept zurück. Unter Mindsets sind demnach »überindividuelle, vorgelagerte, emotional aufgeladene, zunächst abstrakte Denkformen zu verstehen, die von einzelnen Individuen übernommen werden können« (S. 126). Kamcili-Yildiz und Reis unterscheiden zwischen Mindsets von religiöser Pluralität, die das Vorverständnis der interreligiösen Relationen bestimmen, und Mindsets guter Lehre, die das hochschuldidaktische Handeln der Lehrenden orientieren. Beide werden einer auch forschungsmethodisch innovativen Analyse analysiert, die sich an der für diesen Band leitenden Frageperspektive ausrichtet. Bereits für sich generieren die beiden Untersuchungsgänge bemerkenswerte Ergebnisse. Didaktisch besonders weiterführend ist freilich die abschließende Zusammenführung: Dort zeigt sich nämlich, dass sich die dem Mindset »negativ emotional und abwehrend« zugeordneten Abwertungen und Zurückweisungen durchgängig mit dem (ohnehin dominanten) Lehr-Mindset der Instruktion verbinden. Interessant sind nun die Effekte

dieser Koppelung, die keineswegs nur negativ sind: Das eher objektiverend-sachkundliche Hintergrundkonzept guter Lehre hat zur Folge, »dass die durchaus in den benutzten Mindsets der Abwertung potenziell wirksamen Stereotype in dem Kontext von universitärer Lehre nicht durchschlagen« (S. 140). Es greift daher zu kurz, aus dem Vorhandensein von Stereotypen und Vorurteilen auf ihre Wirksamkeit in der Hochschullehre zu schließen. Umgekehrt gilt aber auch: Hinter einer instruktionistisch-objektivierenden Lehrpraxis können sich Haltungen verbergen, die der für die Lehrer*innenbildung insgesamt angestrebten interreligiösen Profilierung des Religionsunterrichts sicherlich nicht förderlich sind und gerade aufgrund ihrer Latenz in unangemessenen Grenzziehungen und -überschreitungen eruptieren können. Je mehr also Positionierungen in religiösen Bildungsprozessen Raum gewinnen, desto höher sind die Anforderungen an die pädagogische Professionalität der Handelnden.

Genau diesen Punkt rückt Antje Roggenkamp in den Fokus. Ihr Beitrag ist ebenfalls in der religionspädagogischen Hochschullehre verortet, nähert sich aber einer anderen Wahrnehmungs- und Handlungsperspektive an. Die Analysebasis bilden Kurztexte von evangelischen, katholischen und muslimischen Studierenden, die sich ein Semester lang zentrale Themen des Religionsunterrichts für religionskooperativ angelegte Lernprozesse erschlossen hatten. Die Texte wurden im Sinne der Grounded Theory Methodology kodiert und ausgewertet, geleitet von der Frage, inwiefern das im religionspädagogischen Diskurs vielrezipierte Konzept einer »reflektierten Positionalität«⁵ auf Positionierungsprozesse im Kontext religionskooperativer Bildung übertragbar ist. Grundlegend ist die Unterscheidung von drei Bezugsperspektiven: Positionalität in der künftigen Praxis, Positionalität als persönliche Bedeutsamkeit und Positionalität im Rahmen gesellschaftlicher Relevanz. Diese Differenzierung lässt sich auch auf die Stereotypen- und Vorurteilsanfälligkeit von Positionierungen beziehen, die je nach Perspektive eigens zu bestimmen ist. Auf dieser Basis arbeitet Roggenkamp im abschließenden Verdichtungsschritt drei Prüf- und Gütekriterien einer religionskooperativen Didaktik aus: »auszubalancierende Strategien, Reflexivwerden des Perspektivwechsels, mehrfacher Perspektivenwechsel im Sinne eines Neuverstehens« (S. 120). Die didaktische Operationalisierung dieser Kriterien steht noch bevor. Jedoch weisen sie einen vielversprechenden Weg zur hochschuldidaktischen Bearbeitung der von Kamcili-Yildiz und Reis namhaft gemachten Herausforderung, dass mit der konzeptionellen Gewichtung von Positionalität auch die Gefahr stereotypen- und vorurteilsgeleiteter Abwertung steigt.

5 Zu Diskussionstand siehe Lorenzen, Entscheidung.

... in Unterrichtswerken für den Religionsunterricht

Clauß Peter Sajak kann nach umfangreichen Analyse aller zugelassenen Schulbücher für den evangelischen, islamischen und katholischen Religionsunterricht in Nordrhein-Westfalen konstatieren, dass sich in allen untersuchten Schulbuchreihen ein großes Bemühen erkennen lässt, das Judentum, das Christentum und den Islam als abrahamische Geschwisterreligionen angemessen darzustellen und zu würdigen. Dabei arbeiten die Autor*innen der Werke theologisch auf hohem Niveau, sodass sich im Vergleich zu früheren Schulbuchgenerationen nur wenige sachlichen Fehler finden. Dies ist mit Blick auf die Ergebnisse der Schulbuchforschung in den letzten Jahrzehnten ein sehr erfreuliches und durchaus überraschendes Ergebnis. Nichtsdestotrotz finden sich immer noch Stereotype, in denen Rassismus oder Exotismus nicht nur nicht hinterfragt werden, sondern diese eher fördern. Auch ist es notwendig, das alltägliche Leben von Juden und Jüdinnen und Muslim*innen noch stärker zu thematisieren und die innergemeinschaftliche Vielfalt der drei Religionen besser abzubilden.

... in der Nutzung der Potentiale des Faches Islamische Religionslehre

Auf das Potential des islamischen Religionsunterrichts, um über innerislamische Vielfalt, aber auch zum Verhältnis von Muslim*innen zu anderen Religionen und Weltanschauungen sowie zu Andersdenkenden zu reflektieren, weist Mouhanad Khorchide hin. Er entwirft ein Bild des Religionsunterrichts als Safe Space für Kinder und Jugendliche, um Vorurteilen und Denunzierungen jeglicher Art konstruktiv zu begegnen. Themen wie die Überwindung von religiösem Exklusivismus, der respektvolle Umgang mit dem »Anderen«, Wege aus der Instrumentalisierung und Politisierung der Religion, inklusive Sprache usw. sollten auch im islamischen Religionsunterricht besprochen und diskutiert werden, um Wege aus Identitätsfallen und Täter*in-Opfer-Diskursen, die Machtdiskurse sind, zu finden. Der Vorschlag mancher, die Perspektive umzudrehen und die »anderen«, die man für die Herrschenden hält, mittels Fremdzuschreibungen wie »Rassist*innen«, »weiße Menschen«, »Islamophobe« zu stigmatisieren, vertieft nach Khorchide nur die Gräben zwischen den konstruierten Gruppen und stellt keinen konstruktiven Ausweg aus der Identitätsfalle dar. Weder der Krieg der Identitäten noch Konkurrenz um die Opferrolle und somit um die moralische Überlegenheit hilft bei konstruktiven Lösungen für ein besseres Miteinander. Wenn Hass, Rassismus, Diskriminierung und Ausgrenzung ein strukturelles gesellschaftliches Problem in unserer Gesellschaft darstellen, das von Menschen mit einer menschenfeindlichen Haltung unterstützt und reproduziert wird – unabhängig von ihrer religiösen, weltanschaulichen, ethnischen, nationalen

usw. Zugehörigkeit –, dann sind strukturelle Lösungen und keine identitären notwendig.

... in der Wahrnehmung von religionsdidaktischen Konzepten und Gestaltungsformen des Religionsunterricht in anderen Ländern

Peter Schreiners Beitrag zum Religionsunterricht in England macht deutlich, dass im religionspädagogischen Wissenschaftsdiskurs Stereotype nicht nur reflexiv bearbeitet, sondern auch produziert werden. Beispielhaft zeigt sich das am Religionsunterricht in England und in Deutschland. Während der für die meisten deutschen Bundesländer charakteristische konfessionelle Religionsunterricht in England allein schon aufgrund des belasteten Attributs ›confessional‹ mitunter als indoktrinationsverdächtig gilt, wird der englische multi-faith-Ansatz in der deutschsprachigen Diskussion noch immer gelegentlich als objektivierende Religionskunde verzeichnet oder als Musterbeispiel inklusiver Pluralitätsfähigkeit idealisiert. Bereits Schreiners feinsinnige Einführung in die wichtigsten Profilmomente des englischen Religionsunterrichts zeigt Wege auf, wie stereotype Bilder des ›anderen‹ Religionsunterrichts aufgebrochen werden können: zum einen durch umsichtige Kontextualisierungen und zum anderen dadurch, dass man den auf den Religionsunterricht bezogenen Diskurs in seiner Vielstimmigkeit im Blick hat. Mindestens genauso wichtig ist zudem, dass man das eigene Verständnis des ›anderen‹ Modells stets neu an aktuellen Entwicklungen und Debatten überprüft. Dies wird von Schreiner in Form einer differenzierten Auseinandersetzung mit dem 2018 veröffentlichten »Final Report« der »Commission on Religious Education« demonstriert, der unter dem programmatischen Titel »Religion and Worldviews: A way forward« nicht weniger als einen strukturell weitreichenden Paradigmenwechsel in der Begründung und Ausgestaltung des Fachs einleiten will.⁶ Bemerkenswert im vorliegenden Kontext ist, wie Schreiner zu seiner kritischen Einschätzung der angedachten Neuausrichtung kommt: Statt eine ›deutsche‹ Perspektive einzutragen, arbeitet er die um den Abschlussbericht geführte Debatte in der englischsprachigen Religionspädagogik gründlich auf – und verweist auf Impulse, die auch für die Diskussion um die Zukunft religiöser Bildung in Deutschland wertvoll sein können.

6 Commission on Religious Education, Final Report.

2 Anregungen für interreligiöse und religionskooperative Bildung im Religionsunterricht, in der Schule und in der Lehrer*innenbildung

Die Funktion der bislang zusammengetragenen Klärungen wäre missverstanden, wenn man sie lediglich auf didaktische Gestaltungsanregungen hin befragen würde. Vielmehr besteht eine der wichtigsten Erträge darin, dass man interreligiöses Lernen nicht durch zu hohe Wirksamkeitserwartungen überfrachten sollte. Der von Alexander Unser präsentierte Überblick über die insgesamt noch wenigen vorliegenden Wirksamkeitsstudien ist zunächst einmal desillusionierend: In den meisten Studien zeitigten die untersuchten Lernprozesse keine erkennbaren transformativen Effekte. Die Ernüchterung über diesen Befund sollte aber durch die sozialpsychologische Einsicht abgefedert werden, dass sich Stereotype, Vorurteile und Ressentiments in oft komplexen Sozialisationsprozessen über Jahre hinweg ausgebildet haben und sich folglich nur schwer in kurzfristig angelegten Interventionen dekonstruieren lassen. Die Ernüchterung kann also erst einmal heilsam sein und interreligiösem Lernen, um auf eine von Siegfried Bernfeld im Blick auf die zeitgenössische geprägte Wortschöpfung zurückzugreifen, zu mehr »Tatbestands-Gesinnung«⁷ verhelfen.

Freilich zeigen die von Unser vertieft analysierten Interventionsstudien, dass die Potenziale der religionsdidaktischen Wirksamkeitsforschung weiter reichen. Anscheinend haben didaktische Entscheidungen sehr wohl Einfluss darauf, ob einstellungsbezogene Lehr-Lern-Prozesse gelingen oder misslingen. So ist bei dialogisch angelegten Prozessen interreligiösen Lernens kritisch darauf zu achten, ob die dialogisch zu vermittelnden Fragestellungen, Konflikte oder Problembestände für die Lernenden (a) existenziell relevant sind und (b) überhaupt religiös gefüllt werden. Weil interreligiöse Verständigung für die meisten Lehrenden positiv besetzt, existenziell bedeutsam und religionsdidaktisch zentral ist, kann es hier besonders leicht dazu kommen, dass das eigene Relevanzempfinden in die konstruierte Schüler*innenperspektive hineinprojiziert wird. Vor diesem Hintergrund überrascht es nicht, dass Einstellungsänderungen dort besser zu gelingen scheinen, wo sich der interreligiöse Lernprozess an alltagsbedeutsamen Anforderungs- oder Überschneidungssituationen ausrichtet.⁸ Der von Unser eindrücklich demonstrierte Orientierungswert von Interventionsstudien für interreligiöses Lernen steht jedoch in einem eklatanten Missverhältnis zur tatsächlichen Zahl solcher Untersuchungen, die bislang im niedrigen einstelligen Bereich liegt. An dieser Stelle offenbart sich eines der wohl dringlichsten Forschungsdesiderate in der Religionspädagogik überhaupt.

7 Bernfeld, Sisyphos, 13.

8 Vgl. dazu Willems, Interreligiöse Kompetenz, 141–164.

Daher gilt es hinsichtlich der Professionalisierung von Religionslehrkräften in Bezug auf die Thematisierung von Religionen nicht zuletzt stereotypisierende Differenzkonstruktionen aufzudecken, die in alltäglichen sowie unterrichtlichen Settings zum Tragen kommen. Sie resultieren bisweilen aus Einstellungen und wirken sich in Besonderem Maße auf die Gestaltung religiöser Lehr-Lern-Prozesse aus. Janosch Freuding und Konstantin Lindner konstatieren in ihrem Beitrag, dass z. B. bereits mit der Verwendung des Begriffs »Begegnung« ein stereotypes Bildungsnarrativ einhergehen kann: Werde damit suggeriert, eine Begegnung zwischen Menschen unterschiedlicher Religionen müsse erst durch den Religionsunterricht angestoßen werden, entspreche dies der Realität der Schüler*innen nur bedingt, da sich Lernende »unterschiedlicher Religionszugehörigkeit in ihrem Alltag vielfach begegnen« (S. 93). Beachtenswert erscheint in diesem Zusammenhang überdies, dass bereits eine gut gemeinte Thematisierung »fremder« Religionen Differenz erzeugt – ein Phänomen dem sowohl im unterrichtlichen Alltag als auch in religionspädagogischen Forschungsbeiträgen deutlicher als bislang Aufmerksamkeit geschenkt werden und das in der Lehrer*innenbildung verstärkt adressiert werden sollte. Die Differenzierung zwischen individuell irritierenden »Fremdheitserfahrungen« einerseits und durch gesellschaftliche Diskurse oder institutionelle Ordnungen bedingte »Fremdheitszuschreibungen« andererseits kann – so Freuding und Lindner – in dieser Hinsicht klärend wirken. In allen drei Phasen der Lehrer*innenbildung gilt es daher (angehenden) Religionslehrkräften den Aufbau von fachwissenschaftlichem Professionswissen in Bezug auf Othingpraxen, aber auch fachdidaktische Expertise z. B. in Bezug auf »othering-vermeidenden Spracherwerb« oder eine Sensibilität für »verändernde« Unterrichtsmaterialien, -methoden und -medien zu ermöglichen. Nicht zuletzt aber die Vergewisserung über individuelle Überzeugungen in Bezug auf Religionen sollte durch geeignete Selbstreflexionsformate in der universitären Lehre sowie in der Aus-, Fort und Weiterbildung angestoßen werden – auch in emotionsbezogener Hinsicht.

Gleich mehrere Beiträge in vorliegendem Band lassen erkennen, dass Selbstreflexivität zu den entscheidenden professionellen Schlüsselkompetenzen einstellungsbezogener religiöser Bildung gehört. Vorurteilssensible Handlungskompetenz setzt bei Lehrer*innen kritische Bewusstheit im Blick auf die Voraussetzungshaftigkeit und damit Begrenztheit der eigenen Sichtweise voraus. Die selbstreflexive Klärung des eigenen (biografisch geronnenen, kulturell eingebetteten und medial mitgeformten) Standpunktes wird Lehrkräften helfen, bei ihrem Umgang mit den religionsbezogenen Überzeugungen und Gestaltungspraxen ihrer Schüler*innen Stereotypisierungen zu vermeiden sowie Vorurteile zu erkennen und abzubauen.

Die Pointe der Beiträge von Simojoki, Freuding und Lindner sowie Bernstein und Diddens liegt darin, dass diese Kompetenz bei allen Lehrkräften ausgebildet

und kultiviert werden sollte. Letztere schärfen mit Blick auf die besorgniserregende Präsenz antisemitischer Einstellungsmuster und Diskriminierungspraktiken an deutschen Schulen ein, dass es mit einer Reflexivitätssteigerung allein nicht getan ist. Im Schlussteil ihres Beitrages entwerfen sie hilfreiche Handlungsperspektiven, wie Lehrkräfte Antisemitismus in der Schule begegnen und gegenwirken sollen. Im thematischen Kontext dieser Publikation ist ihr Hinweis besonders wichtig, dass es kontraproduktiv sein kann, Antisemitismus nach dem Generalisierungsmuster von Stereotypen dekonstruieren zu wollen, weil das zugrundeliegende Feindbild (etwa des »reichen Juden«) dadurch bestätigt werden kann (weil ja nur die Stereotypisierung abgewiesen wird und nicht das Feindbild selbst). Folglich schließe antisemitismuskritische Bildung die Notwendigkeit ein, »antisemitische Feindbilder ihrer Logik nach von stereotypisierenden Fremdbildern als falsche Generalisierungen zu unterscheiden und auf ihre möglicherweise ideologische oder emotionale Fundierung in einem antisemitischen Weltbild oder Ressentiment zu beziehen« (S. 46).

Die von Bernstein und Diddens eingeforderte Professionalisierung aller Lehrkräfte im Sinne antisemitismuskritischer Bildung findet eine konkretisierende Entsprechung in der von Koch und Möller vorgestellten Orientierungshilfe »Das geht auch mich an«, in der Lernen im Horizont der Shoah als übergreifende Gestaltungsaufgabe schulischer Bildung für Lehrer*innen unterschiedlicher Fachrichtungen erschlossen wird.⁹ Im Sinne der von Unser unterstrichenen Mehrdimensionalität von Vorurteilen wird ein solches Lernen »als Geflecht von kognitiven, affektiven und handlungsorientierten Aspekten konzeptionalisiert« und mit unverzweckten »Aktivitäten des ›Erinnerns‹ und ›Gedenkens‹« verschränkt (S. 81). Es ist zu wünschen, dass diese Orientierungshilfe von den adressierten Lehrkräften intensiv zurate gezogen wird und zudem im Feld religionspädagogischer Materialentwicklung Nachahmungseffekte auslöst.

Gerade weil der Religionsunterricht längst nicht mehr alle Schüler*innen erreicht, muss die pädagogische Arbeit am Abbau religionsbezogener Stereotype, Vorurteile und Ressentiments auch außerhalb dieses Faches stattfinden. Gleichwohl zeigen die im vorliegenden Band in verschiedenen Nuancierungen thematisierten Bearbeitungen dieser sehr markanten Herausforderung, dass im Rahmen interreligiöser Lern- und Bildungsprozesse ein elementarer Beitrag für die Gestaltung einer humanen Gesellschaft geleistet werden kann – ein Ausweis der Bedeutung schulischen Religionsunterrichts.

9 Vgl. grundsätzlich hier: Koch/Möller, Das geht auch mich an.

Literatur

- Bernfeld, Siegfried, *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung* [1925]. 8. Aufl., Frankfurt a. M. 2000.
- Bernstein, Julia, *Antisemitismus an Schulen in Deutschland. Befunde – Analysen – Handlungsoptionen*, Weinheim/Basel 2020.
- Commission on Religious Education (CoRE), *Final Report. Religion and Worldviews: The Way Forward. A national plan for RE (2018)* [<https://www.commissiononre.org.uk/wp-content/uploads/2018/09/Final-Report-of-the-Commission-on-RE.pdf>] (Abruf 18.08.2021).
- Freuding, Janosch, *Fremdheitserfahrungen und Othering. Ordnungen des »Eigenen« und »Fremden« in interreligiöser Bildung*, Bielefeld i. E.
- Koch, Gerda E. H./Möller, Rainer (Hg.), *Das geht auch mich an. Ein fächer- und jahrgangübergreifendes Curriculum der Holocaust Education mit Unterrichtsmaterialien für Grundschule, Sek I und Sek II*, Recklinghausen 2021.
- Lindner, Konstantin, *Wertebildung im Religionsunterricht. Grundlagen, Herausforderungen und Perspektiven*, Paderborn 2017.
- Lorenzen, Stefanie, *Entscheidung als Zielhorizont des Religionsunterrichts? Religiöse Positionierungsprozesse aus der Perspektive junger Erwachsener*, Stuttgart 2020.
- Willems, Joachim, *Interreligiöse Kompetenz. Theoretische Grundlagen – Konzeptualisierungen – Unterrichtsmethoden*, Wiesbaden 2011.
- Willems, Joachim (Hg.), *Religion in der Schule. Pädagogische Praxis zwischen Diskriminierung und Anerkennung*, Bielefeld 2020.

Verzeichnis der Autor*innen

Prof.'in Dr. Julia Bernstein lehrt zu Diskriminierung und Inklusion in der Einwanderungsgesellschaft an der Frankfurt University of Applied Sciences.

Florian Diddens ist Lehrbeauftragter am Fachbereich 4: Soziale Arbeit und Gesundheit der Frankfurt University of Applied Sciences.

Dr. des. Janosch Freuding hat am Lehrstuhl für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts am Institut für Katholische Theologie der Otto-Friedrich-Universität Bamberg promoviert.

Dr. Naciye Kamcili-Yildiz lehrt Islamische Religionspädagogik und ihre Fachdidaktik am Seminar für Islamische Theologie der Universität Paderborn.

Prof. Dr. Mouhanad Khorchide lehrt Islamische Religionspädagogik und leitet das Zentrum für Islamische Theologie an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster.

Gerda E. H. Koch arbeitet im deutschen Koordinierungsrat der Gesellschaft für christlich-jüdische Zusammenarbeit im Kreis Recklinghausen.

Prof. Dr. Konstantin Lindner lehrt Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts am Institut für Katholische Theologie der Otto-Friedrich-Universität Bamberg.

Dr. Rainer Möller arbeitet als evangelischer Theologe und Erziehungswissenschaftler und war zuletzt am Comenius-Institut Münster e. V. tätig.

Prof. Dr. Gert Pickel lehrt Religions- und Kirchensoziologie an der Theologischen Fakultät der Universität Leipzig.

Prof. Dr. Oliver Reis lehrt Religionspädagogik unter besonderer Berücksichtigung von Inklusion am Institut für Katholische Theologie der Universität Paderborn.

Prof.'in Dr. Antje Roggenkamp lehrt Praktische Theologie und Religionspädagogik an der Evangelisch-Theologischen Fakultät der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster.

Prof. Dr. Clauß Peter Sajak lehrt Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster.

Dr. Peter Schreiner war Leiter des Comenius-Institut Münster e. V. und beschäftigt sich seit vielen Jahren mit den Schwerpunktthemen Evangelische Bildungsverantwortung in Europa, vergleichende Religionspädagogik, interkulturelles, interreligiöses Lernen und ökumenisches Lernen.

Prof. Dr. Henrik Simojoki lehrt Praktische Theologie und Religionspädagogik an der Theologischen Fakultät der Humboldt-Universität zu Berlin.

Prof. Dr. Alexander Unser lehrt Religionsdidaktik an der Fakultät für Humanwissenschaften und Theologie an der Technischen Universität in Dortmund.