

Othering als performative Falle. Ein kritischer Blick auf unterrichtsnahe Reportagen und Wissenssendungen zum Judentum

Jan Woppowa

Universität Paderborn

Kontakt: jan.woppowa@upb.de

eingereicht: 26.01.2024; überarbeitet: 15.04.2024; angenommen: 19.04.2024

Zusammenfassung: Unter der Fragestellung, wie über Judentum gesprochen wird, wie jüdisches Leben bzw. Jüdinnen und Juden medial repräsentiert bzw. kommentiert werden und inwiefern sich dabei gewisse Othering-Dynamiken feststellen lassen, analysiert der Beitrag einige exemplarische Sequenzen aus ausgewählten Wissenssendungen über Judentum und jüdisches Leben in Deutschland. Theoretisch leitend ist dabei das Othering-Konzept, mit dem neben den Ebenen gesellschaftlicher Rahmenbedingungen und sozialer Praktiken insbesondere auf der Ebene subjektiven Handelns der Hauptakteure im Film die fremdheitskonstruierende Macht von Gestik und Mimik aufgedeckt und in ihrer potenziellen Wirksamkeit kenntlich gemacht wird.

Schlagwörter: Judentum, jüdisches Leben, Othering, Antisemitismuskritik, Film, Ästhetisches Leben

Abstract: The article analyzes a number of exemplary sequences from selected knowledge programs about Judaism and Jewish life in Germany, focusing on the question of how Judaism is discussed, how Jewish life and Jews are represented in the media and to what extent certain othering dynamics can be identified. The theoretical guiding principle is the concept of othering, to uncover the power of gestures and facial expressions constructing otherness, in addition to the levels of societal framework conditions and social practices and particularly at the level of the subjective actions of the main actors in the film.

Keywords: Judaism, Jewish life, Othering, criticism of Anti-Semitism, film, aesthetic learning

I. Problemanzeigen

Erhebt man das Vorwissen von Schülerinnen und Schülern über Judentum und jüdisches Leben, kann man durchaus Überraschendes erleben. So sind in den Antworten im Rahmen einer ethnographischen Unterrichtsstudie (Levenig, 2023) durchaus einige Grundlagen (Jesus als Jude, gemeinsame Wurzeln u. a.) erkennbar, die vermutlich im Rahmen des Religionsunterrichts erworben worden sind, aber auch viel Nichtwissen und fachliche Unsicherheit. Insbesondere fällt auf, dass Schülerinnen und Schüler unreflektiert klassische Stereotype über das Judentum („strenge Gesetze“, „alte Religion“), über Jüdinnen und Juden („wohlhabend“, „früher ziemlich reich“) reproduzieren und in Dominanzstrukturen über das Verhältnis zwischen Judentum und Christentum („bessere Religion“, „moderner“) denken. Darüber hinaus kann auch ein Lehrerverhalten beobachtet werden, das solchen Unsicherheiten, Stereotypisierungen und Abwertungsmechanismen nur ungenügend begegnet, sei es aus eigener Unwissenheit oder aus der Überforderung, mit entsprechenden Unterrichtssituationen umzugehen. In den meisten Fällen liegt der Korrekturbedarf wohl in sachlich unreflektierten Sichtweisen auf das Judentum und „weniger auf der Ebene der Haltung oder der Gering- oder Wertschätzung im Allgemeinen“ (Schröder, 2020, S. 262). Zudem treten unangemessene Wortwahl oder unbewusste Vor-Urteile in den Vordergrund. Die Frage nach den Ursprüngen solcher Vorstellungen bei Schülerinnen und Schülern oder Lehrkräften soll

hier nicht Gegenstand sein, lässt sich u. a. aber diskurstheoretisch im Blick auf in Schulbüchern tradiertes gesellschaftliches Konsenswissen begründen und darlegen (Woppowa & Drath, 2024).

Neben der aus diesem Eingangsbeispiel resultierenden sachbezogenen und reflexivitätsfördernden Professionalisierung von Religionslehrkräften bleiben Antisemitismuskritik und Antisemitismusprävention zentrale Desiderate der Lehrerbildung sowie des Religionsunterrichts und anderer religiöser Lern- und Bildungsprozesse in Schule, Gemeinde und Gesellschaft (Woppowa, 2024, 227f.). So hat zum einen die Studie von Julia Bernstein u. a. evident gemacht, dass sich (nichtjüdische) Lehrkräfte antisemitischer Stereotype und diskriminierender Sprache bedienen, auch im Kontext des Religionsunterrichts (Bernstein, 2020, S. 129), zum anderen erkennen Lehrkräfte im Religionsunterricht durchaus rechtsextreme Gesinnungen bei ihren Schülerinnen und Schülern (Boschki & Schlag, 2022). Nicht zuletzt zeigen aktuelle Ereignisse – dieser Beitrag entsteht unmittelbar nach den Terroranschlägen in Israel am 7. Oktober 2023 und dem darauffolgenden Kriegsgeschehen in Gaza – einen erstarkenden Antisemitismus und sichtbare antisemitische Diskurse und Praktiken aus unterschiedlichen Richtungen, nicht zuletzt auch in Schulen (Jürigs, 2023).

2. Fragestellung und Analysegegenstand

Lehrkräfte gestalten ihren Unterricht durch den Rückgriff auf eine Vielzahl unterschiedlicher Bildungsmedien. Über eingeführte Lehrwerke hinaus greifen sie – insbesondere im Religionsunterricht – auf zulassungsfreie Unterrichtsmaterialien zurück, die oftmals frei über das Internet zugänglich und abrufbar sind. Dabei geraten auch (digitale) Medien wie Erklärfilme oder Reportagen und Wissenssendungen als ästhetisch und konzeptionell zielgruppenscharf zugeschnittene Bildungsmedien ins Blickfeld der Recherche. Diese treten mit dem Selbstanspruch einer qualitativ hochwertigen Wissensvermittlung an junge Menschen auf und sind deshalb oftmals zugänglich über einschlägige (kommunale oder kirchliche) Medienserver, damit für Lehrkräfte schnell verfügbar und mit einer gewissen Attraktivität und Autorität ausgestattet. Einige solcher Reportagen bzw. Wissenssendungen sollen im Folgenden exemplarisch im Zentrum stehen und unter der Fragestellung analysiert werden, wie in ihnen über Judentum gesprochen wird, wie jüdisches Leben bzw. Jüdinnen und Juden medial repräsentiert bzw. kommentiert werden und inwiefern sich dabei gewisse Othering-Dynamiken feststellen lassen.

In methodischer Hinsicht lehnen sich die folgenden Ausführungen an den Ansatz des Soziologischen Filmlesens (SFL) an, der die filmische „Konstruktion sozialer Verhältnisse“ sowie „Repräsentationen und Verhandlungen sozialer Phänomene“ (Flicker & Zehenthofer, 2021, S. 401) rekonstruiert und analysiert. Der eigentlich für die Analyse großer Spielfilmsamples entwickelte Ansatz wird hier auf eine sehr kleine Auswahl von Filmreportagen als kulturellen Artefakten angewendet, ohne dabei aber sein Potenzial einzubüßen. Denn das Ziel des Soziologischen Filmlesens „besteht in einem Sichtbarmachen und reflektieren von Repräsentations- und Narrationsmustern, unter gleichzeitiger Berücksichtigung, dass SFL eine spezifische diskursive Praxis darstellt“ und dabei das „Ideal einer selbstkritisch-distanzierten Forschungspraxis“ (Flicker & Zehenthofer, 2021, S. 405) verfolgt. Solche Muster werden im Folgenden exemplarisch rekonstruiert und interpretiert, ohne dabei den strengen Verfahrensschritten der SFL in Gänze folgen zu können. Darüber hinaus folgt die vorliegende Analyse einem praxeologischen Anliegen (Grümme, 2021), sowohl in der Rekonstruktion und kritischen Interpretation vorliegender sozialer Diskurse und kultureller Praktiken als auch in einer selbstkritischen Distanznahme im Blick auf das Analysematerial.

Die Reportage sowie die Wissenssendung, hier als ein pädagogisches Format der Reportage verstanden, zeichnet sich durch einen Wechsel zwischen Objektivität und Subjektivität aus. So werden zum einen Fakten bzw. Sachwissen zu einem Thema präsentiert, zum anderen geschieht das durch den Reporter oder Wissensvermittler motivierend und zielgruppenorientiert. Durch das so entstehende Zusammenspiel von themenbezogenem Sachwissen einerseits und erlebnisorientierter Vermittlung andererseits

werden eine spezifische Fragehaltung, Lebendigkeit und Spannung erzeugt. Dabei fließen zudem auch die Innensicht, der persönliche Standpunkt und mögliche Emotionen des Reporters mit ein. Den Rezipientinnen und Rezipienten der Reportage wird somit ermöglicht, selbst Teil des Geschehens zu sein: „Dabei sein, miterleben, selber betroffen sein, verstört oder beglückt, nachvollziehen, was da vorgeht, sich identifizieren mit den Akteuren - das vermittelt dem Leser allein die Reportage“ (Henri Nannen, zit. nach: Witzke & Rothaus, 2010, S. 20). Im Blick auf die hier im Zentrum stehenden (öffentlich-rechtlichen) Wissenssendungen für Kinder und Jugendliche ist auch von einem sogenannten „Edutainment“ (Aufenanger, 2005) zu sprechen, das sich in spezifischer Weise durch adressatenbezogene Strategien der Emotionalisierung, des Unterhaltsamen und Spielerischen sowie des gezielten Einsatzes von Gestik und Mimik auszeichnet, um Lernmotivation zu steigern.

Im Zentrum dieser Analyse stehen die Folgen zweier beliebter und verbreiteter Wissenssendungen: „Der Judentum-Check“¹ aus der Reihe „Checker Tobi“ (2018, 24:24 min Gesamtlänge, zuletzt ausgestrahlt am 05.09.2021 auf KiKA) sowie die Folge „Was glaubt man, wenn man jüdisch ist?“² aus der Reihe „Willi wills wissen“ (2022, 23:36 min Gesamtlänge, zuletzt ausgestrahlt am 05.05.2022 auf ARD alpha).

3. Othering als Analysewerkzeug

Das im Kontext der Postkolonialen Studien entstandene Konzept des Othering bzw. der ‚Veränderung‘ soll im Folgenden als theoretisch fundiertes Analysewerkzeug dienen. Othering beschreibt die Konstruktion von Anderen vor dem Hintergrund hierarchischer Differenzordnungen und gewaltförmiger Machtverhältnisse (Riegel, 2016, S. 52), so dass der Prozess des „Different-Machens“ (Riegel, 2016, S. 58) einer dauerhaften Legitimation hegemonialer Ordnungen dient. Der postkoloniale Entstehungskontext des Konzepts (Silber, 2023, S. 20) fokussiert die Verschränkung von Wissen, Abwertung und Macht und versteht Othering als Festschreibung bestehender Macht- und Herrschaftsverhältnisse. „Das entscheidende Moment von Othering liegt darin“, so resümiert Riegel, „dass in einer wirkmächtigen Verschränkung und im Zusammenspiel von hegemonialen alltäglichen, fachlichen, wissenschaftlichen und politischen Diskursen und Bildern, mit Mitteln der Zuschreibung, Essentialisierung und Repräsentation eine bestimmte Gruppe erst also solche, dann als *Andere* diskursiv hervorgebracht und identitär festgeschrieben wird“ (Riegel, 2016, S. 52). Othering korrespondiert damit in enger Weise mit Prozessen der Normalisierung, in denen Gegensatzpaare wie Norm/Abweichung, selbstverständlich/ungewöhnlich oder vertraut/fremd binäre Differenzkonstruktionen auslösen. „Dabei stellt das ‚Normale‘ das Selbstverständliche, das Unhinterfragte, aber auch Nicht-Thematisierte dar, das jedoch zum zentralen Orientierungspunkt, zur Norm wird bzw. diese verkörpert und hegemonial wirkt.“ (Riegel, 2016, S. 58) Othering wird damit gewissermaßen beherrscht von einer „Dominanz des Denkens in binären Differenzkonstruktionen“ und vom „Festhalten an vorherrschenden Differenzordnungen“ (Freuding, 2022, S. 328).

Aus solchen Mechanismen gruppenbezogener Zuordnung resultiert die Gefahr, dass „die Subjektivität derjenigen, die als Andere markiert werden, systematisch ignoriert und verfehlt“ (Riegel, 2016, S. 53) wird. Othering lässt sich daher auch als ambivalentes „Wechselspiel von Subjektivierung (als Prozess der Hervorbringung und Anrufung als Andere) und Objektivierung (durch Zuschreibung, Festschreibung, Ausgrenzung)“ (Riegel, 2016, S. 53) charakterisieren. Auch wenn Riegel vor dem Hintergrund der postkolonialen Herkunft des Konzepts auf die Gefahr hinweist, Othering jenseits bestehender Macht- und Herrschaftsverhältnisse lediglich als „sozialpsychologisches Phänomen der Abgrenzung und Distinktion zu betrachten, das Individuen dazu bewegt, sich (einseitig) von anderen Menschen und

¹ <https://www.youtube.com/watch?v=I1bA-uUvBao> [25.11.2023].

² <https://www.ardmediathek.de/video/Y3JpZDovL2JyLmRIL3ZpZGVvLzA1NGO1NTNILWMOntAtNDg5Ni04-ZDg0LW04M2JlZGZhOGZIYO?isChildContent> [25.11.2023].

Gruppen zu distanzieren“ (Riegel, 2016, S. 54), soll im Blick auf den hier behandelten Gegenstand Othering auch als eine „spezielle Form der Kommunikation“ (Freuding, 2022, S. 333) und deshalb als System sozialen Handelns bzw. sozialer Praktiken in den Vordergrund rücken. Denn Othering enthält eine „implizite Hierarchie des Sprechens“ (Freuding, 2022, S. 351) und lässt die „hegemoniale Praxis des Sprechens über Andere“ (Riegel 2011, S. 320), in der Sprechakte als „doing difference-Prozesse“ (Riegel 2011, S. 326) interpretiert werden können, offenkundig werden.

Bei aller strukturellen und historischen Differenz zwischen den eingangs benannten Phänomenen des Antijudaismus bzw. des Antisemitismus einerseits und dem Konzept des Othering andererseits besteht doch eine enge Beziehung zwischen antisemitischen Vorurteilen und Othering-Praktiken – wenn auch kein notwendiger Kausalzusammenhang, denn nicht jedes diskriminierende Othering kann antisemitisch genannt werden. Antijudaismus bzw. Antisemitismus können vielmehr als „eine spezielle Variante eines höchst folgenreichen ‚Othering‘“ (Koerrenz, 2021, S. 133; vgl. zur Unterscheidung von Rassismus bzw. Antisemitismus als Othering ebd. S. 136) verstanden werden. Denn problematische Praktiken des Othering geraten auch dann schon ins kritische Blickfeld, wenn noch nicht von Antisemitismus gesprochen werden kann oder soll, unter Umständen bereiten sie aber einen gewissen Nährboden für antisemitische Praktiken, die dann selbstverständlich als spezifische Form von Othering interpretiert werden müssen. Im Blick auf Judentum und jüdisches Leben lässt sich mit Koerrenz auf die von ihm selbst gestellte Frage „Why the Jews?“ wie folgt antworten: „Aus einer Beobachterperspektive gehört es zu den faszinierenden und zutiefst verstörenden Einsichten, dass das Jüdische und konkret Menschen, die sich selbst als ‚jüdisch‘ verstehen oder eben von ‚außen‘ als zugehörig gelabelt werden, eine der Projektionsflächen für ein diskriminierendes Othering gebildet haben und bilden.“ (Koerrenz, 2021, S. 137; vgl. ein davon unterschiedenes „Selbst-Othering“ ebd. S. 146)

Riegel (2011; 2016) hat in ihrer Studie zu pädagogischen Praktiken des Othering einen diskursverschränkenden Zugang zwischen Intersektionalität und Othering vorgelegt, durch den aufgedeckt werden kann, dass „Zuschreibungen und Wahrnehmungen nicht nur entlang einer Differenzlinie konstruiert und strukturiert“ (Riegel, 2011, S. 320) werden, sondern vielmehr im intersektionalen Zusammenwirken verschiedener Differenzkonstruktionen und Dominanzverhältnisse stattfinden. Vor dem Hintergrund dieses Zugangs hat sie ein Analysemodell entworfen, das auch die Interdependenz verschiedener sozialer Referenzebenen berücksichtigt. Insbesondere unterscheidet sie dabei folgende sich gegenseitig bedingende soziale Ebenen: *erstens* die Ebene der gesellschaftlichen Bedingungen, *zweitens* die Ebene der sozialen Diskurse und kulturellen Praktiken sowie *drittens* die Ebene des handelnden Subjekts (Riegel, 2016, S. 63). Auch wenn im Folgenden keine intersektionale Perspektive auf das vorliegende Material angelegt wird, sollen diese sozialen Referenzebenen eine strukturierende Rolle spielen.

4. Exemplarische Analysen zu ausgewählten Reportagen und Wissenssendungen

4.1 Gesellschaftliche Rahmenbedingungen

Reportagen und Wissenssendungen entstehen im Rahmen gesellschaftlicher Bedingungen und sind, ähnlich wie Schulbücher und andere Bildungsmedien, Träger soziokulturellen und hegemonialen Wissens (Höhne, 2003, S. 75). Das Judentum kann rein quantitativ als religiöse Minderheit in einer (noch) christlich geprägten Mehrheitsgesellschaft beschrieben werden. Aber auch qualitativ werden jüdische Kultur und Religion als Praxis einer Minderheit wahrgenommen und gesellschaftlich repräsentiert. Das lässt sich beispielsweise in der gesetzlichen Verankerung von religiösen Feiertagen beobachten, die von einer weitgehenden Nichtbeachtung jüdischer (und auch islamischer) Feiertage gekennzeichnet ist. Diese Deutungshoheit und Definitionsmacht führt etwa bei der Planung zentraler Klausurtermine im öffentlichen Schulwesen zur Benachteiligung jüdischer Schülerinnen und Schüler und offenbart hegemoniale Strukturen. Ein positives Gegenbeispiel und Beleg für eine zunehmende Sensibilisierung: Mitt-

lerweile sind wegen der Überschneidung mit hohen jüdischen Feiertagen ursprünglich angesetzte zentrale Abiturtermine für das Jahr 2024 verschoben worden.³ Das Berliner Tikvah Institut fordert in einem Policy Paper vom August 2023 sogar, das bislang nur theoretisch geschützte Feiertagsrecht für Jüdinnen und Juden neu zu regeln, um dem Recht auf freie und diskriminierungsfreie Religionsausübung gerecht werden zu können.⁴

Ähnliche hegemoniale Konstruktionen, die aus einer angenommenen und normativ gesetzten Mehrheitsperspektive heraus vorgenommen werden, begegnen in der – vermehrt auch in Schulbüchern anzutreffenden – Differenzsetzung und Gegenüberstellung zwischen ‚wir bzw. uns‘ und ‚die bzw. ihr‘ oder ‚Wir und die Anderen‘. So wird beispielsweise in Tobis ‚Judentum-Check‘ das jüdische Pessach-Fest wie folgt vorgestellt: „Ungefähr, wenn bei uns Ostern ist, feiern die Juden Pessach“ (19:10 min). Das Fest wird religionsvergleichend eingeführt, wobei das christliche Osterfest hier als Norm vorausgesetzt und alle Adressatinnen und Adressaten der Sendung in homogenisierender und realitätsverzerrender Weise als Christinnen und Christen vereinnahmt („bei uns“) werden. Jüdinnen und Juden gehören demnach nicht ‚zu uns‘ und werden als ‚die Anderen‘ konstruiert, dessen Feste erst einmal als nicht bekannt und gesellschaftlich weitgehend ausgeblendet vorausgesetzt werden. Dass auch das Osterfest und die dahinter liegenden Inhaltsbezüge vielen der jungen Rezipientinnen und Rezipienten nicht bekannt sein dürften, wird hier völlig außer Acht gelassen und kann als Hinweis auf eine unterstellte normative Mehrheitsperspektive betrachtet werden.

4.2 Soziale Diskurse und kulturelle Praktiken

Bestimmte Praktiken schaffen diskursiv Grenzen und Normalisierungen, etwa im Gebrauch bzw. Nicht-Gebrauch der Bezeichnung ‚Jüdin/Jude‘, die bei nicht wenigen Menschen Berührungsängste und Unsicherheiten auslöst. So war beispielsweise auf der Titelseite einer Ausgabe des Süddeutsche Zeitung Magazins v. 24.11.2023 zu lesen: „Welches Gefühl löst das Wort Jude in Ihnen aus?“ Ein mögliches Unbehagen führt dann zur Vermeidung der Bezeichnung oder zur Verwendung umständlicher Hilfskonstruktionen wie ‚jüdische Mitbürger‘ oder ‚Menschen jüdischen Glaubens‘. Gründe dafür sind vielschichtig, einer liegt wohl im abwertenden und vernichtenden Sprachgebrauch der Nationalsozialisten und ihrer antisemitischen Propaganda. Ein anderer Grund mag mit dem Phänomen zusammenhängen, dass die Bezeichnung ‚Du Jude!‘ als Schimpfwort und Beleidigung auf Schulhöfen grassierte und dies immer noch tut (Bernstein, 2020, S. 85). Solche Vermeidungsstrategien, Dethematisierungen oder Abwertungen von Angehörigen einer ethnischen bzw. religiösen Gruppe können wie Stereotypisierungen als „Praxis der ‚Schließung‘ und des Ausschlusses“ funktionieren, denn sie schreiben „symbolisch Grenzen fest“ (Hall, 2004, S. 145) und ermöglichen so die „Aufrechterhaltung der sozialen und symbolischen Ordnung“ (Hall, 2004, S. 145), dass Jüdinnen und Juden irgendwie besonders und mit Vorsicht zu behandeln sind. Sie folgen damit einer „Deutungsspur des prinzipiellen Andersseins“ (Koerrenz, 2021, S. 138).

In dem auch für die schulische Wissensvermittlung eingesetzten Wissensmagazin Galileo wird beispielsweise die Reportage (2013, 15:46 min Gesamtlänge) über eine jüdisch-orthodoxe Familie und Judentum in Deutschland mit „unsere geheimnisvollen jüdischen Nachbarn“⁵ anmoderiert. Dabei manifestiert sich eine symbolische Grenze in sprachlicher und später insofern auch in performativer Weise, als nach dem Eintreten durch eine Wohnungstür in einem Mehrparteienhaus parallel zum gesproche-

³<https://www.juedische-allgemeine.de/politik/abiturpruefungen-2024-werden-wegen-pessach-verlegt/> [25.11.2023].

⁴ <https://tikvahinstitut.de/juedisches-leben-nicht-gleichberechtigt/> [25.11.2023].

⁵<https://www.prosieben.de/serien/galileo/videos/mein-geheimnisvoller-nachbar-jude-v-15rj2p2qbum0> [25.11.2023].

nen Kommentar „hinter der Tür viele Geheimnisse“ (1:15) ein Flachbildschirm vermutlich zur Einhaltung der Schabbatregeln mit einem weißen Laken zugedeckt wird. Sprachlich und mit filmischen Mitteln wird hierbei eine „Strategie des Fremdmachens“ (Freuding, 2022, S. 47) verfolgt, die man als Otherring bezeichnen kann. „Ein Paradoxon hegemonialer diskursiver Praktiken besteht darin, dass sie *Fremdheit* und *Vertrautheit* auf konstitutive Art und Weise miteinander verweben: jedem ist vertraut, wer die Fremden sind. Die Fremden sind nie Fremde im eigentlichen Sinne. Sie sind viel eher Vertraute: *man kennt sie*“ (Mecheril & Thomas-Olalde, 2011, S. 51). Diese von Mecheril und Thomas-Olalde herausgestellte Paradoxie zeigt sich im Beispiel wie folgt: Nachbarn, zumal in einem Mehrparteienhaus, sind jedem vertraut – ‚man kennt sie‘. Denn jeder weiß, wer zu ihnen gehört und man weiß das Wesentliche über sie. Dieses ‚Kennen‘ lässt sich als kulturelle Praktik bezeichnen, denn es bildet ein routinisiertes Handlungsmuster ab, in dem implizite Wissensbestände und gemeinsam geteilte Überzeugungen zum Ausdruck kommen können. Im Beispielvideo kommt die Kenntnis der Nachbarn in der Überzeugung zum Ausdruck, dass sie ‚geheimnisvoll‘ sind. Mecheril und Thomas-Olalde sprechen dabei auch von einer „epistemische[n] Dominanz“ (Mecheril & Thomas-Olalde, 2011, S. 51), die bestimmte Subjekte (eine jüdisch-orthodoxe Familie) hervorbringt und durch Repräsentationspraktiken (‚geheimnisvolle Nachbarn‘) zu subjektivierten, „radikal anderen Subjekten“ (Mecheril & Thomas-Olalde, 2011, S. 51) macht. Aus Antisemitismuskritischer Sicht wäre hier mindestens darauf aufmerksam zu machen, dass die Attribution ‚geheimnisvoll‘ allzu leicht das antisemitische Stereotyp der ‚jüdischen Weltverschwörung‘ wachrufen kann.

Eine ähnliche Problematik begegnet dann, wenn Jüdischsein auf Aussehen bezogen wird. So kommentiert ‚Checker Tobi‘ die Bilderfolge von verschiedenen Menschen – beispielsweise ein betender Mann oder ein Mädchen beim Tennisspielen – mit: „Juden können so aussehen oder so oder auch so.“ (1:14) Was hier möglicherweise anders intendiert gewesen ist, nämlich Jüdischsein gerade nicht auf bestimmte Äußerlichkeiten zu fixieren und schon gar nicht auf die äußerliche Erscheinung orthodoxer Jüdinnen und Juden zu verkürzen, kippt schnell ins Gegenteil. Durch die Herstellung eines (sachlich nicht notwendigen) prinzipiellen Bezugs zwischen Jüdischsein und Aussehen wird bereits ein antisemitisches Stereotyp reproduziert und die gezeigten Jüdinnen und Juden werden zu ‚radikal anderen Subjekten‘ gemacht. Der Kommentar des Reporters ist in seiner Wirkung damit als kontraintentional (Grümme, 2021, S. 185) zum sichtbaren Bildmaterial zu bewerten (ähnliche Beispiele findet man in Schulbüchern, vgl. Woppowa & Drath, 2024).

4.3 Subjektives Handeln

Auf der Ebene subjektiven Handelns sollen im Folgenden die zentralen Akteure der beiden Wissenssendungen, also ‚Tobi‘ und ‚Willi‘, im Zentrum der Analyse stehen. Die drei kurzen Beispielsequenzen können für den engen und wechselseitig wirksamen Zusammenhang von Inhalt und Form stehen, der hier hinsichtlich Otherring-Prozessen zum Tragen kommt. Dabei zeigt sich auch, dass die handelnden Subjekte ihrerseits Bezug auf soziale Differenzkonstruktionen nehmen und sich in der Auseinandersetzung mit vorherrschenden Repräsentationen und Bildern sowie Praxen der Adressierung (Riegel, 2016, S. 70), wie beispielsweise unter 4.2 dargelegt, selbst positionieren.

Erstes Beispiel:⁶ In der Sequenz über die jüdische Schabbat-Praxis verlässt Reporter Tobi das Haus einer jüdischen Familie und informiert gleich einer Regieanweisung die Rezipientinnen und Rezipienten über das weitere Vorgehen des Kamerateams: „Jetzt geht gleich die Sonne unter und dann beginnt Schabbat. Das Problem ist nur, dass an Schabbat ja niemand mehr arbeiten darf. Naja, und wir alle ja auch nicht.“ (21:30) Deshalb sei der Schabbat an einem anderen Tag ‚nachgespielt‘ worden, was dann im unmittel-

⁶ Für wertvolle Erkenntnisse aus der qualitativen Inhaltsanalyse des vorliegenden Videomaterials im Rahmen ihrer Masterarbeit danke ich Frau Theresa Gockeln.

baren Anschluss gezeigt wird. Zunächst wird durch den Kommentar der Schabbat als „Idee der Freiheit“ (Erich Fromm) insofern konterkariert, als er als ‚Problem‘ deklariert und damit eher mit Zwang und Unfreiheit assoziiert wird. Allein der nicht notwendige Kommentar konstruiert Fremdheit und führt zu einer Abwertung der jüdischen Schabbat-Praxis. Darüber hinaus erscheint die performative Inszenierung dieses ‚Problems‘ fragwürdig: Um das Kamerateam mit seiner Ausstattung zeigen zu können, nutzt Tobi in Selfie-Praxis die Frontkamera seines Smartphones. Dadurch wird ein Blick auf weitere drei Personen ermöglicht, die Tobi während der Dreharbeiten begleiten und für das Ton- und Videomaterial zuständig sind. Die Reaktionen der Personen auf das Ruhegebot bzw. Arbeitsverbot sind an einem unverständlich wirkenden Grinsen und Gesten der Ratlosigkeit wie Achselzucken abzulesen. Was einerseits als filmisches Element des einem Edutainment verschriebenen Formats eingeordnet werden kann, erzeugt in Mimik und Gestik bewusst Fremdheit und Unverständnis gegenüber einer scheinbar hermetisch verschlossen bleibenden religiösen Kerntradition.

Zweites Beispiel: In der darauffolgenden Sequenz über die traditionelle Feier des Schabbats kommentiert Tobi die Gebets- und Feierpraxis in der jüdischen Familie, was später mit Klezmer-Musik unterlegt wird (ob und inwiefern dadurch gewisse Klischees folkloristisch aktiviert werden, ist eine andere Frage und soll hier nicht behandelt werden). Tobi, der in den meisten Szenen nur in der Rolle des Beobachters dabei ist, wird zum Teil durch eine frontale Kameraperspektive fokussiert wie etwa beim Gebet zu Kabbalat Schabbat (22:06). Tobis fokussierte Mimik gleicht dabei einem unsicher oder fasziniert wirkenden, aber irgendwie aufgesetzten Grinsen. Die dadurch erzeugte Fremdheit wird noch verstärkt, weil er das auf Hebräisch gesprochene Gebet nicht mitsprechen kann und mit dem Grinsen scheinbar die Zeit überbrückt. Es wirkt, als müsse der Reporter seine Unbeholfenheit und sein Unwissen durch den Blick in die Kamera überspielen. Dieses filmische Mittel ist aus sachlicher Perspektive nicht notwendig und wirkt daher auf performativer Ebene umso mehr fremdheits- und grenzkonstruierend.

Drittes Beispiel: In ähnlicher Weise drängt sich dieses mimische Verhalten in der Folge der Reihe ‚Willi wills wissen‘ in den Vordergrund. Am Bar Mizwa-Gottesdienst des jüdischen Jungen Kevin kann Willi mangels Sprachkenntnissen nur passiv teilnehmen und tritt eher als unbeteiligter Beobachter im Hintergrund in Erscheinung. Auch hier wird er von der Kamera eingefangen und fokussiert, während ein breites und unsicher wirkendes Grinsen seiner Mimik zugrunde liegt (16:39). Dabei entsteht wie in obiger Beispielsequenz der Eindruck, als würde er die für ihn langweilige Zeit des unverstandenen Gebets überbrücken müssen. Letztlich kann es somit zu einer Abwertung des zentralen Segensspruchs während der Feier und der Feier an sich kommen.

4.4 Resümee: Die Macht der Mimik und Gestik

Im Sinne einer sampleübergreifenden vergleichenden Interpretation (Flicker & Zehenthofer, 2021, S. 406, S. 412f.) lässt sich sagen, dass die Absichten solcher und anderer Wissenssendungen offenkundig sind und in einer größtenteils gekonnten und professionell anmutenden Verbindung von Wissensvermittlung und Motivation bzw. Adressatenorientierung liegen. Das wird zudem dadurch eingeholt, dass hier in der Regel kein „Ent-Subjektivierungs-Prozess ... durch die objektivierende Praxis des ‚Sprechens über‘“ (Riegel, 2011, S. 332) erzeugt wird, denn Tobi und Willi sind durchweg mit Akteurinnen und Akteuren im Gespräch oder begleiten sie während ihrer Praxis, so dass diese auch in ihrer jeweiligen (religiösen) Individualität selbst zur Sprache kommen. Geht man aber davon aus, dass es auch eine Form des „verletztende[n] Sprechen[s]“ (Riegel, 2011, S. 332) und eine eigene „Macht der Sprache“ (Riegel, 2011, S. 332) gibt, dann lässt sich hier erkennen, dass es auch eine eigene Macht der verletzenden oder abwertenden Mimik und Gestik geben kann. Othering findet in den angeführten Beispielen also nicht auf der Wissensebene statt, sondern vielmehr auf der Ebene der filmischen Performanz und mithin auf der Ebene des subjektiven Handelns der zentralen Akteurinnen und Akteure und ihrer Interak-

tionen. Denn: „Will man Interaktionen verstehen, gilt es sämtliche Ausdrücke der Beteiligten zu berücksichtigen. Über das gesprochene Wort und den thematisierten Gegenstand hinaus liefern Gestik und Mimik wichtige Informationen – auch wenn sie sich der bewussten Kontrolle entziehen“ (Dimbath, 2021, S. 532; Hund, 2021, S. 1188). Der Sinngehalt bzw. das Othering-Potenzial von Gestik und Mimik ergibt sich damit erst aus der genauen Rekonstruktion des Kontextes (Bohnsack, 2021, S. 578).

Die Relevanz, auch die subtile individuelle, intersubjektive und interaktionale Ebene von Othering und seiner Dynamik herauszustellen, wie Freuding (2023) es vornimmt, kann durch die angeführten Beispiele im Blick auf Bildungsmedien untermauert werden. Auch wenn sich solche Dynamiken in den konkreten Sequenzen wohl eher auf der Ebene des Unbeabsichtigten (Freuding, 2023, Kap. 2.2, Kap. 4.) abspielen bzw. aus Gründen filmischer Stilmittel erfolgen, ist auf der Ebene gesellschaftlicher Rahmenbedingungen deutlich geworden, dass auch subtile individuelle Reproduktionen von gesellschaftlich herrschenden (antisemitischen) Stereotypen („unsere geheimnisvollen Nachbarn“) erkennbar sind. „Das große Potential des Othering-Konzepts“, lässt sich an dieser Stelle mit Freuding resümieren, „liegt ebenso darin, den Blick auf individuelle Othering-Prozesse mit dem Blick auf die gesellschaftliche Dimension solcher Prozesse zu verknüpfen und so auf ihre weitreichenden Folgen aufmerksam zu machen. Besonders in pädagogischen Kontexten ist dies ein wichtiger Zugang“ (Freuding, 2023, Kap. 2.2).

5. Fazit

Zweifellos ist den beiden Wissenssendungen eine hohe Qualität zu bescheinigen, denn sie vermitteln sachlich fundiertes Grundlagenwissen in differenzierter Weise, haben durch die Beteiligung von Rabbinern, jüdischen Kindern und Jugendlichen, religiös-jüdischen Familien u.a. einen ständigen Wechsel von Innen- und Außenperspektive fest verankert und finden auch filmästhetisch bzw. stilistisch eine ansprechende Adressierung ihrer Zielgruppe. Allerdings lassen sich durch die oben vorgenommene Kontextualisierung der Sachebene durch die Ebene der individuellen und filmischen Performanz, die teilweise dem Format ‚Edutainment‘ geschuldet ist, problematische Othering-Praktiken aufdecken. Für eine Beschreibung und Anwendung des Othering-Konzepts hat das zur Folge, immer auch die Ebene der Performanz, das heißt der Mimik, der Gestik o.ä. mitzudenken. Der Macht der Sprache kann damit die Macht der Mimik und Gestik an die Seite gestellt werden, die oftmals unbewusst und unter der Schwelle direkter Wahrnehmung wirksam wird.

Für den Einsatz des Filmmaterials im Unterricht oder anderen Bildungskontexten soll diese kritische Dekonstruktion nicht zur Folge haben, auf das Material zu verzichten. Damit würde man dem Format und dessen Gehalt, wie oben bereits benannt, nicht gerecht. Ein didaktisch-konstruktiver Umgang könnte allerdings darin liegen, die oben analysierten u.a. Sequenzen in einem medien- bzw. ästhetisch-kritischen Lernprozess gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern zur Kenntnis zu nehmen und dabei zwei Ebenen der medialen Wissensvermittlung, nämlich Inhalt und Form, zu unterscheiden. Dadurch geraten die Größen „Kultur, Medien und Macht in einer irreduziblen Dreiecksbeziehung“ (Rauter-Nestler, 2021, S. 1317) ins Blickfeld und können exemplarisch am Medium Film in ihrer Wechselwirkung analysiert werden. Zugleich ließe sich damit auch ein Beitrag zu einer umfassenden kritischen Medienbildung im Religionsunterricht leisten. Denn gerade den Film – und damit auch die Wissenssendung als Film – kann man als „einen eigenständigen pädagogischen Text [begreifen], der im Spannungsfeld zwischen Vergnügen, Affirmation und Kritik das Politische des Privaten mit dem des Öffentlichen verbindet und damit die Heranbildung kritischer Medienkompetenzen entscheidend unterstützen kann“ (Rauter-Nestler, 2021, S. 1319).

Literaturverzeichnis

Aufenanger, Stefan (2005). Stichwort Edutainment. In Jürgen Hüther & Bernd Schorb (Hg.), *Grundbe-griffe Medienpädagogik* (S. 69–73). München: kopaed.

- Bernstein, Julia (2020). *Antisemitismus an Schulen in Deutschland. Befunde – Analysen – Handlungsoptionen*. Unter Mitarbeit von Florian Diddens. Bonn: Beltz Juventa.
- Bohnsack, Ralf (2021). Der Film als Erhebungsinstrument: Videografie und Dokumentarische Methode. In Alexander Geimer, Carsten Heinze & Rainer Winter (Hg.), *Handbuch Filmsoziologie* (S. 569–590). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10729-1_68
- Boschki, Reinhold & Schlag, Thomas (2022). Erinnerungslernen, empirisch. *Wissenschaftlich-Religionspädagogisches Lexikon*. https://doi.org/10.23768/wirelex.Erinnerungslernen_empirisch.201030
- Dimbath, Oliver (2021). Filmgestützte Interaktionsanalyse. In Alexander Geimer, Carsten Heinze & Rainer Winter (Hg.), *Handbuch Filmsoziologie* (S. 529–549). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10729-1_39
- Flicker, Eva & Zehenthofer, Irene (2021). Soziologisches Filmlesen. In Alexander Geimer, Carsten Heinze & Rainer Winter (Hg.), *Handbuch Filmsoziologie* (S. 400–418). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10729-1_27
- Freuding, Janosch (2022). *Fremdheitserfahrungen und Othering. Ordnungen des „Eigenen“ und „Fremden“ in interreligiöser Bildung*. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839460436-002>
- Freuding, Janosch (2023). *Othering. Wissenschaftlich-Religionspädagogisches Lexikon*. <https://doi.org/10.23768/wirelex.Othering.201111>
- Grümme, Bernhard (2021). Praxeologie. Eine längst überfällige Bereicherung für die Religionspädagogik. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 20(1). S. 179–193. <https://doi.org/10.23770/tw0185>
- Hall, Stuart (2004). Das Spektakel des ‚Anderen‘. In Stuart Hall (Hg.), *Ideologie, Identität, Repräsentation. Ausgewählte Schriften 4* (S. 108–166). Hamburg: Argument Verlag.
- Höhne, Thomas (2003). *Schulbuchwissen. Umrisse einer Wissens- und Medientheorie des Schulbuches*. Frankfurt am Main: Johann Wolfgang Goethe-Universität. Abgerufen von https://www.researchgate.net/profile/Thomas-Hoehne/publication/36147201_Schulbuchwissen_Umrisse_einer_Wissens-und_Medientheorie_des_Schulbuches/links/605def6792851cd8ce6bf95a/Schulbuchwissen-Umrisse-einer-Wissens-und-Medientheorie-des-Schulbuches.pdf [10.07.2024].
- Hund, Wolf D. (2021). Rassismus. In Alexander Geimer, Carsten Heinze & Rainer Winter (Hg.), *Handbuch Filmsoziologie* (S. 1187–1204). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10729-1_86
- Jürgs, Alexander (16. November 2023). Zerreißprobe im Klassenzimmer. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, S. 3.
- Koerrenz, Ralf (2021). Semitismus und Antisemitismus. Über aktives und passives Othering. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 73(2), 130-150.
- Levenig, Doreen (2023). *Das christlich-jüdische Verhältnis im Wandel. Eine ethnographische Studie im katholischen Religionsunterricht der Sekundarstufe I* (Masterarbeit), Universität Paderborn. <https://doi.org/10.17619/UNIPB/1-1715>
- Mecheril, Paul & Thomas-Olalde, Oscar (2011). Die Religion der Anderen. Anmerkungen zu Subjektivierungspraxen der Gegenwart. In Birgit Allenbach, Urmila Goel, Merle Hummrich & Cordula Weissköppel (Hg.), *Jugend, Migration und Religion. Interdisziplinäre Perspektiven* (S. 36–66). Baden-Baden: Pano. <https://doi.org/10.5771/9783845232362-33>
- Rauter-Nestler, Sebastian (2021). Kritische Medienpädagogik. In Alexander Geimer, Carsten Heinze & Rainer Winter (Hg.), *Handbuch Filmsoziologie* (S. 1315–1328). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10729-1_80
- Riegel, Christine (2011). Religion als Differenzmarker. Zu Herstellungsprozessen von Differenz im (sozial-)pädagogischen Sprechen über jugendliche Migrations-Andere. In Birgit Allenbach, Urmila Goel, Merle Hummrich & Cordula Weissköppel (Hg.), *Jugend, Migration und Religion. Interdisziplinäre Perspektiven* (S. 319–341). Baden-Baden: Pano. <https://doi.org/10.5771/9783845232362-319>
- Riegel, Christine (2016). *Bildung – Intersektionalität – Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen*. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839434581>

- Schröder, Bernd (2020). Judentum und Islam unterrichten – Forschungserträge und Unterrichtsimpulse. *Jahrbuch der Religionspädagogik* 36, S. 256–272. <https://doi.org/10.13109/9783666702976.256>
- Silber, Stefan (2023). Das entkolonialisierte Klassenzimmer. *Österreichisches Religionspädagogisches Forum*, 31(1), S. 13–29. <https://doi.org/10.25364/10.31:2023.1.2>
- Süddeutsche Zeitung Magazin (24. November 2023). *Welches Gefühl löst das Wort Jude in Ihnen aus? 79 Fragen von Jüdinnen und Juden. Eine Einladung zur Selbstbefragung* (Heft 47).
- Witzke, Bodo & Rothaus, Ulli (2010). *Die Fernsehreportage* (2., überarbeitete Auflage). Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Woppowa, Jan (2024). Religionspädagogik angesichts des jüdisch-christlichen Dialogs. In Christian M. Rutishauser, Barbara Schmitz & Jan Woppowa (Hg.), *Jüdisch-christlicher Dialog. Ein Studienhandbuch für Lehre und Praxis* (S. 221–236). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Woppowa, Jan & Drath, Hannah (2024). Hegemoniale Spannungsfelder zwischen Judentum und Christentum. Beobachtungen zur Darstellung des christlich-jüdischen Verhältnisses in ausgewählten Religionsbüchern. In David Käbisch, Michael Wermke & Jan Woppowa (Hg.), *Ambivalente Beziehungen. Historische Narrative und Bilder von Judentum, Christentum und Islam in Bildungsmedien*. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt (i. E.).