Zeitschrift für Religion, Gesellschaft und Politik (2024) 8:643–665
https://doi.org/10.1007/s41682-024-00198-z

ARTIKEL

Judentum im Religionsunterricht in der Grundschule: zwischen Nicht-Thematisierung, Stereotypisierung und Antisemitismusprävention

Janne Braband · Anna Körs

Eingegangen: 5. März 2024 / Überarbeitet: 16. November 2024 / Angenommen: 20. November 2024 / Online publiziert: 13. Dezember 2024
© The Author(s) 2024

Zusammenfassung Der Beitrag untersucht, wie Vorstellungen von religiöser Differenz und insbesondere des Judentums im didaktisch angeleiteten Rahmen des Religionsunterrichts an staatlichen Schulen konstruiert und verhandelt werden. Dazu werden drei unterschiedliche Fälle der Behandlung des Judentums im Religionsunterricht in der Grundschule vorgestellt, die einerseits eine erhebliche Varianz und Bandbreite in der Unterrichtspraxis zum Thema Judentum aufzeigen und andererseits auf die Gefahr der Reproduktion von antisemitischen Stereotypen und einseitigen Geschichtsbildern verweisen. Diese Ergebnisse an der Schnittstelle von Antisemitismus- und Bildungsforschung machen damit gleichsam die Notwendigkeit deutlich, die Behandlung des Judentums im Religionsunterricht auf die Grundlage einer antisemitismuskritischen Bildung zu stellen. Während die vorliegende Studie die Unterrichtspraxis fokussiert und exemplarisch zeigt, dass Judentum, jüdisches Leben und Antisemitismus im Religionsunterricht in der Grundschule sehr unterschiedlich thematisiert werden und die Lehrkraft hierbei eine zentrale Rolle spielt, bleibt u. a. die Frage des institutionellen Settings ein wichtiges Desiderat, um das Potenzial des Religionsunterrichts für antisemitismuskritische Bildung ermessen und auch strukturell entwickeln zu können.

This text is created as part of the joint project "RelcoDiff—Antisemitism in pedagogical contexts. Religiously coded constructions of difference in early and middle childhood," sub-project: "Religiously coded constructions of difference in school-based religious education." The research leading to these results received funding by the Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), under Grant Agreement 01UG2149C.

Janne Braband · ✉ Anna Körs
Akademie der Weltreligionen der Universität Hamburg, Hamburg, Deutschland
E-Mail: anna.koers@uni-hamburg.de

Janne Braband
E-Mail: janne.braband@uni-hamburg.de

Schlüsselwörter Judentum · Religiöse Vielfalt · Antisemitismusprävention · Antisemitismuskritische Bildung · Religionsunterricht · Grundschule

Judaism in religious education at elementary school: between non-thematization, stereotyping and anti-Semitism prevention

Abstract This article examines how ideas of religious difference, and Judaism in particular, are constructed and negotiated in the didactically guided framework of religious education in state schools. To this end, three different cases of the treatment of Judaism in religious education in elementary school are presented, which on the one hand show a considerable variance and range in teaching practice on the subject of Judaism and on the other hand point to the danger of reproducing anti-Semitic stereotypes and one-sided images of history. These results at the interface of anti-Semitism and educational research thus make clear the need to place the treatment of Judaism in religious education on the basis of an anti-Semitism-critical education. While the present study focuses on teaching practice and shows that Judaism, Jewish life and anti-Semitism are addressed very differently in religious education lessons in elementary school and that the teacher plays a central role here, the question of the institutional setting, among other things, remains an important desideratum in order to be able to empirically assess and structurally develop the potential of religious education for anti-Semitism-critical education.

Keywords Judaism · Religious diversity · Anti-Semitism prevention · Anti-Semitism critical education · Religious education · Elementary school

1 Einleitung

Angesichts eines wachsenden Antisemitismus in der Gesellschaft werden an die Schule und dabei auch an den Religionsunterricht hohe gesellschafts- und bildungspolitische Erwartungen gestellt. So sollen Schule und Unterricht durch die Vermittlung von Kenntnissen über das Judentum und die jüdische Geschichte und Gegenwart zur Prävention und Bearbeitung von Antisemitismus beitragen (vgl. Beauftragter der Bundesregierung für jüdisches Leben in Deutschland 2022, S. 45). Während die jüngere Antisemitismusforschung einige Erkenntnisse über ablehnende Haltungen von Jugendlichen gegenüber anderen Religionen und speziell gegenüber Juden erbracht hat, gibt es bisher keine Forschung dazu, ob und wie bereits im Kindesalter Stereotypisierungen und Zuschreibungen mit antisemitischem Hintergrund entwickelt werden und wie diesen entgegengewirkt werden kann. Ebenso unerforscht ist die Frage, wie Vorstellungen von religiöser Differenz im didaktisch angeleiteten Rahmen des Religionsunterrichts konstruiert und verhandelt werden.

Vor diesem Hintergrund beschäftigt sich der vorliegende Beitrag mit der grundlegenden Frage: Wie wird das Judentum im Religionsunterricht thematisiert und in der Unterrichtspraxis behandelt und welche Vorstellungen über Judentum und jüdische Menschen entstehen dadurch bereits im Kindesalter? Dazu werden drei sehr

unterschiedliche Fälle der Behandlung des Judentums im Religionsunterricht in der Grundschule vorgestellt, die einerseits eine erhebliche Varianz und Bandbreite in der Unterrichtspraxis zum Thema Judentum aufzeigen und andererseits auf die Gefahr der Reproduktion von antisemitischen Stereotypen und einseitigen Geschichtsbildern verweisen. Diese Ergebnisse an der Schnittstelle von Antisemitismus- und Bildungsforschung machen damit gleichsam die Notwendigkeit deutlich, die Behandlung des Judentums im Religionsunterricht auf die Grundlage einer antisemitismuskritischen Bildung und entsprechender Forschung zu stellen.

Der Beitrag gliedert sich wie folgt: Zunächst wird der Forschungsstand aus drei für unsere Fragestellung relevanten Feldern dargestellt. Hierzu gehören Erkenntnisse zu Antisemitismus im schulischen Kontext, zur Antisemitismusprävention speziell im Religionsunterricht sowie zum historischen Lernen in der Grundschule (Kap. 2). Im Anschluss erläutern wir das Design der empirischen Untersuchung im Hinblick auf das Feld, die Methodik und das Sample (Kap. 3), bevor wir die Ergebnisse darstellen und diskutieren (Kap. 4). Im Fazit bündeln wir die Forschungsergebnisse im Hinblick auf die Frage, welchen Beitrag der Religionsunterricht zur Antisemitismusprävention leisten könnte und welche weiterführenden Forschungen zur wissenschaftlichen Einschätzung und Entwicklung eines antisemitismuskritischen Religionsunterrichts zukünftig erforderlich sind (Kap. 5).

2 Forschungsstand: Antisemitismus (-prävention) im Kontext von Schule, Religionsunterricht und Geschichtsbildern

2.1 Antisemitismus im schulischen Kontext

Die Entwicklung und Dynamik von Antisemitismus in Deutschland, seine Dimensionen und Ausprägungsformen wurden in den letzten Jahren in verschiedenen Studien untersucht. Dazu gehören u. a. die Untersuchungen des Unabhängigen Expertenkreises Antisemitismus (2017) und der Agency for Fundamental Rights der Europäischen Union (FRA 2018) sowie die Forschungen von Zick et al. (2017a, b), die auch eine jüdische Perspektive einbeziehen und deutlich machen, dass antisemitistische Bilder und Narrative heute in der gesamten Gesellschaft zu finden sind. Bereits diese Studien zeigen, dass der schulische Kontext eine zentrale Rolle bei der Reproduktion, Erfahrung und (Nicht-)Thematisierung von Antisemitismus spielt (vgl. Chernivsky und Lorenz-Sinai 2023, S. 20). Dementsprechend belegen mittlerweile auch Untersuchungen für den Bildungsbereich das Vorhandensein verschiedener Antisemitismen sowie antisemitismusbezogene Kontinuitäten und Diskontinuitäten, Gemeinsamkeiten und Widersprüche (vgl. Grimm und Müller 2021, S. 7 f.).

Besonders hervorzuheben ist die breit angelegte Studie zu Antisemitismus im schulischen Kontext von Bernstein (2020), die in verschiedenen Bundesländern und in unterschiedlichen Schulformen und Klassenstufen systematisch die Perspektiven von jüdischen Schüler:innen und ihren Eltern sowie von jüdischen Lehrkräften beleuchtet und auch die Perspektiven von nichtjüdischen Lehrkräften und Expert:innen aus dem Bereich der antisemitismusbezogenen Präventions- und Beratungsarbeit einbezieht. Aus den Schilderungen der Betroffenen arbeitet Bernstein fünf Dimen-

sionen von Antisemitismus an Schulen heraus (vgl. ebd., S. 84 f.). Demnach wird Antisemitismus erstens als Normalität im schulischen Kontext erlebt, was einen offenen Umgang mit jüdischer Identität erschwert oder verhindert. Zweitens werden jüdischen Schüler:innen Repräsentativrollen zugeschrieben, wodurch sie zu ‚Anderen' gemacht und häufig abgewertet werden. Drittens erleben sie diffuse und offene Anfeindungen und Angriffe von Mitschüler:innen, aber viertens auch von Lehrkräften. Fünftens wird der Umgang von Lehrkräften und Schulleitungen mit solchen Anfeindungen und Angriffen als problematisch beschrieben, da Antisemitismus häufig nicht als solcher erkannt wird und die Betroffenen sich alleingelassen und ungeschützt fühlen. Auf Seiten der nichtjüdischen Lehrkräfte zeigen sich verschiedene Abwehrstrategien in Bezug auf die pädagogische Auseinandersetzung mit Antisemitismus, aber auch antisemitische Ressentiments und die Verbreitung und Normalisierung antisemitischer Fremd- und Feindbilder (vgl. ebd., S. 137). Daraus resultieren drei zentrale Problemschwerpunkte: die Überforderung der Lehrkräfte mit dem israelbezogenen Antisemitismus, die Unklarheit über das Verhältnis von Rassismus und Antisemitismus und der Umgang mit sekundärem Antisemitismus und dem „Echo der Nazizeit" (ebd., S. 312).

Ähnlich zeigen Chernivsky und Lorenz-Sinai (2023) in einer Studienreihe in bisher fünf Bundesländern, dass der Umgang mit Antisemitismus an Schulen in der Gegenwartsgesellschaft geprägt ist von zentralen Traditionslinien und themenspezifischen Herausforderungen (ebd., S. 23 f.; vgl. auch Chernivsky 2019, 2020). So führe eine *Historisierung* von Antisemitismus dazu, dass er im schulischen Kontext ausschließlich in historischer Perspektive wahrgenommen und deshalb als überwunden betrachtet und nicht erkannt werde. Aufgrund der *Tabuisierung* von Antisemitismus werde zudem seine direkte Thematisierung verunmöglicht, wodurch sich in der Nachkriegsgesellschaft subtilere Formen und Dynamiken von Antisemitismus entwickelten. Außerdem sei der Umgang mit Antisemitismus in Schulen durch das Muster der *Distanzierung* geprägt, womit Abwehrreaktionen gegen Hinweise auf Antisemitismus gemeint sind, die eine kritische Selbstreflexion verhindern und Antisemitismus externalisieren. Die Traditionslinie der *Perspektivendivergenz* betrifft die „Kluft zwischen der Wahrnehmung und Einschätzung von Antisemitismus seitens der Betroffenen und der Nichtbetroffenen" (Chernivsky und Lorenz-Sinai 2023, S. 23), wie sie auch in der Studie von Bernstein deutlich wird. Schließlich finde verbreitet eine *Objektifizierung* statt, bei der Juden zu Objekten der Bedürfnisse von nichtjüdischen Mehrheitsangehörigen gemacht würden (wie z. B. in Erinnerungsritualen) und zu der auch die Nichtanerkennung der „selbstverständlichen Präsenz, Heterogenität und Selbstbestimmtheit von Jüdinnen_Juden als Einzelne und in Gemeinschaft" (ebd., S. 24) gehöre.

Übereinstimmend mit Bernstein stellen Chernivsky und Lorenz-Sinai fest, dass es unter Lehrkräften sehr unterschiedliche Definitionen von Antisemitismus gibt, von denen viele unzureichend und unvollständig sind. Zwar gebe es theoretische Wissensbestände über Antisemitismus, mit Blick auf die eigene Praxis hätten Lehrkräfte aber häufig „keinen ‚innere[n] Kompass'" (ebd., S. 55 ff.) für seine Wahrnehmung und würden ihn als ungreifbar, schwer lokalisierbar und extrem schwer bearbeitbar beschreiben. Auch Bernstein (2020) betont, dass vorgelagerte Stufen von Antisemitismus häufig gar nicht wahrgenommen werden und es unter Lehrkräften wenig

Bewusstsein darüber gebe, dass er in Denk- und Handlungsmustern, „negativbehafteten Kategorien, Pauschalisierungen, Stereotypen […], Ignoranz [und] emotionaler Abneigung“ (ebd., S. 21) beginnt. Die De-Thematisierung von Antisemitismus gehe mit einer fehlenden Einbeziehung der Betroffenenperspektive einher, was wiederum auch damit zusammenhänge, dass meistens davon ausgegangen werde, dass keine jüdischen Schüler:innen anwesend sind. Nicht selten rühre diese scheinbare Nichtpräsenz jedoch daher, dass jüdische Schüler:innen ihre Identität gerade aufgrund von Antisemitismus verbergen. Lehrkräfte wiederum würden die „daraus resultierende Unsichtbarkeit jüdischer Schüler*innen“ zum Anlass nehmen, Antisemitismus nicht zu erkennen bzw. „als Problem wahrzunehmen“ (ebd., S. 483).

Als geeignete Interventionspraktiken und Ansatzpunkte zur Bearbeitung von Antisemitismus werden von Lehrkräften häufig die Beschäftigung mit Religionen, die Begegnung mit Juden und die historische Bildung über den Nationalsozialismus und die Shoah genannt, so Chernivsky und Lorenz-Sinai (2023, S. 86 ff.). Gerade letztere gelte als klassischer Ansatz zur Antisemitismusprävention, er sei jedoch „als Reaktion auf antisemitische Vorfälle unzureichend und irreführend, da Antisemitismus auf diese Weise ausschließlich historisch erklärt“ werde (ebd., S. 88). Darüber hinaus müsse beachtet werden, dass gerade durch die Auseinandersetzung mit dem Holocaust „Reaktionsmuster aktiviert werden [können], die antisemitischen Gefühlen und Argumentationen Vorschub leisten“ (Chernivsky 2019, S. 9). Emotionen wie Scham, Betroffenheit, aber auch Erinnerungsabwehr könnten dabei in „Widerstand gegen ‚alles Jüdische‘“ (ebd.) umschlagen.

Um pädagogisch angemessen auf Antisemitismus reagieren zu können, sei die Wahrnehmung der strukturellen Verankerung des Antisemitismus in Gesellschaft und Schule nötig, so Bernstein (ebd., S. 386 ff.), ebenso wie systematische und institutionell verstetigte Fort- und Weiterbildungsangebote, die neben der Wissensvermittlung und der Ausleuchtung historischer, gesamtgesellschaftlicher und diskursiver Zusammenhänge auch die Auseinandersetzung mit eigenen Emotionen und individual-biographischen Faktoren ermöglichen (Chernivsky 2020, S. 465 f.). Zwar gebe es bereits eine Fülle an Handreichungen zur Bearbeitung von Antisemitismus an Schulen, diese stützten sich jedoch bisher zu wenig auf empirische Erkenntnisse (Bernstein 2020, S. 14), welche auch für eine weitere Professionalisierung der Arbeit gegen Antisemitismus nötig wären.

2.2 Antisemitismusprävention und religiöse Bildung

Trotz einiger Erkenntnisse zur religiösen Dimension von Antisemitismus im christlichen Antijudaismus (vgl. Bernstein 2020, S. 43 ff.) und im islamischen bzw. islamisierten Antisemitismus (vgl. ebd., S. 55 ff.) wird in der Antisemitismusforschung und in Handlungsempfehlungen gegen Antisemitismus nicht speziell auf den Religionsunterricht eingegangen. Zwar wird er als ein für das Thema mitzuständiges Fach unter anderen genannt (vgl. z. B. Mendel und Messerschmidt 2017; Salzborn 2021; Grimm und Müller 2021; Salzborn und Kurth 2021), es fehlen jedoch empirische Untersuchungen dazu, ob und wie diese Adressierung des Religionsunterrichts im Einzelnen wahrgenommen und in der Praxis konkretisiert werden kann.

Auf diese empirische Leerstelle weist auch die Religionspädagogik in ihren neueren konzeptionellen Ansätzen zur Antisemitismusprävention im Rahmen religiöser Bildung hin, die gerade den Religionsunterricht in der Grundschule hier in einer zentralen Verantwortung sehen (Naurath 2020a, S. 13). Die besondere Bedeutung der Grundschule begründet Naurath mit Erkenntnissen aus der entwicklungspsychologischen Vorurteilsforschung, indem sie davon ausgeht, dass Antisemitismus ein religiöses Vorurteil ist (Naurath 2020b, S. 81 f.), das gerade im frühen Lebensalter im Rahmen interreligiöser Bildung besonders wirksam bearbeitet werden könne (ebd., S. 86). Als zentralen Faktor für die Stabilisierung bzw. Reduktion von Vorurteilen stellt Naurath die Vermeidung bzw. Ermöglichung von Kontakten zwischen der eigenen und der ‚Fremdgruppe' heraus. Gerade das Grundschulalter könne damit als „eine äußerst sensible Phase in Bezug auf äußere Einflussmöglichkeiten auf die Vorurteilsbildung bei Kindern" gelten, in der „der Einfluss durch die Auseinandersetzung mit anderen sozialen Gruppen [...] besonders fruchtbar und positiv" (ebd., S. 84) einzuschätzen sei. Für die Antisemitismusprävention sei innerhalb der Grundschule der Religionsunterricht besonders geeignet, da hier die Wertebildung und die Achtung Andersgläubiger zentrale Inhalte seien, so Naurath.

Aus diesen Überlegungen sind didaktische Ansätze und praktische Beispiele für antisemitismuspräventives Lernen im Religionsunterricht hervorgegangen, die sich sowohl mit der Wissensvermittlung über jüdische Traditionen und jüdisches Leben als auch mit Begegnungen mit praktizierenden Juden und mit dem Lernen über den Holocaust befassen (vgl. Mokrosch et al. 2020; Boschki und Rothgangel 2020). Insgesamt werde allerdings Antisemitismusprävention nicht flächendeckend als Aufgabe des Religionsunterrichts angesehen, vielmehr sei „der Religionsunterricht in der Grundschule ein nahezu weißer Fleck auf der Landkarte der Präventionsbemühungen", so Naurath (2020a, S. 13). Die konzeptionelle und unterrichtspraktische Erarbeitung einer „grundlegenden Didaktik der Antisemitismus-Prävention als Vorurteilsprävention" (Naurath 2020b, S. 85) für den Religionsunterricht stehe somit noch aus. Neben einer Didaktik der Shoah und der Erinnerungskultur müsse dabei eine „Werte-Bildung im Sinne von Dialog- und Pluralitätsfähigkeit" (ebd.) fokussiert werden. Ziel eines solchen Religionsunterrichts müsse es sein, „dem Bild der Ausgrenzung und Verfolgung [...] ein positives Bild des lebendigen Judentums entgegenzusetzen", sodass die Kinder das Judentum nicht nur mit „Schrecken, Grauen, Schuld und Scham" verbinden, sondern mit positiven Gefühlen „im Sinne von Interesse, Bereicherung und Wertschätzung" (ebd.). Dabei sei es wichtig, der Vorstellung eines homogenen Judentums entgegenzuwirken, indem Begegnungen ermöglicht werden, die die Vielfalt jüdischen Lebens zeigen.

Empirische Studien zu der Frage, ob und wie die verschiedenen didaktischen Ansätze zur Antisemitismusprävention im Religionsunterricht umgesetzt werden oder wirken, gibt es bisher nicht (vgl. Naurath 2020a, S. 17). Auch über den Religionsunterricht hinaus ist festzustellen, dass die große Anzahl an praxisbezogenen Handreichungen zur Antisemitismusprävention nicht nur einer viel geringeren Anzahl an empirischen Forschungsarbeiten zu Antisemitismus selbst gegenübersteht (vgl. Bernstein 2020, S. 14), sondern dass es insgesamt auch an Grundlagenforschung und Begleitforschung zur Praxis der Antisemitismusprävention fehlt (vgl. Bauer 2021, S. 40 f.). Dies gilt auch für die Thematisierung des Holocaust in der

Grundschule, wozu es allerdings einige wenige Forschungen aus der Sachunterrichtsdidaktik gibt, die wichtige Erkenntnisse zum Geschichtsbild von Kindern und zu ihren damit verbundenen Vorstellungen über das Judentum liefern.

2.3 Geschichtsbilder von Grundschüler:innen

Zur Frage, ob Holocaust und Nationalsozialismus überhaupt ein Thema für die Grundschule sein sollten, hat seit Mitte der 1990er-Jahre eine kontinuierliche Diskussion stattgefunden, in deren Rahmen ab 2001 erste geschichtsdidaktisch begründete Vorschläge für die Thematisierung des Holocaust in der Grundschule und ab 2008 erste empirische Untersuchungen vorgelegt wurden (vgl. Koch 2017, S. 75 ff.). Inzwischen besteht weitgehend Einigkeit darüber, dass eine Thematisierung in der Grundschule durchaus angebracht ist, da Kinder im mittleren Grundschulalter „mit dem Erwerb grundlegender Fähigkeiten für das historische Lernen, [...] über die wesentlichen Voraussetzungen für eine erste altersgemäße Thematisierung" verfügen (ebd., S. 98) und eine „frühe Prägung von Geschichtsbildern" noch vor dem vierten Grundschuljahr einsetze (ebd., S. 307). Dabei zeigen Studien zu den Vorstellungen und Deutungen von Kindern allerdings auch, dass kindliche Rekonstruktionsprozesse mit dem gesamtgesellschaftlichen Erinnerungsdiskurs an die nationalsozialistische Vergangenheit verwoben sind (Becher 2008; Flügel 2008) und auch bei Kindern „verharmlosende Vorstellungen" zum Nationalsozialismus verbreitet sind, die eine „Entlastung der Mehrheitsbevölkerung der Deutschen" ermöglichen (Koch 2017, S. 179). Auch die Schule sei dementsprechend „in ihrer gesellschaftlichen Reproduktionsfunktion in den Erinnerungsdiskurs verstrickt und nur begrenzt zur Etablierung erinnerungskritischer Momente fähig" (Flügel 2008, S. 8).

Ein zentrales Element, das in den verschiedenen Untersuchungen über die Vorstellungen der Kinder auftaucht, ist der „Hitler(zentr)ismus" (Becher 2008, S. 4), mit dem Hitler als Schlüsselfigur erscheint, die von den Kindern „als Zentrum und Verursachung der Verbrechen" (Flügel 2008, S. 3) vorgestellt wird. Durch diese „Stilisierung Hitlers zur hauptverantwortlichen Person" (ebd., S. 4) werde für alle anderen Personen eine Entlastung ermöglicht, sodass die Bevölkerung im Nationalsozialismus als machtlos, gelähmt und von Hitler verführt geschildert werde (Becher 2008, S. 4.). Neben dem Erlangen der Weltherrschaft ist in den Vorstellungen der Kinder ein zweites zentrales Ziel Hitlers die Vernichtung der Juden, womit er ihnen als „*Erfinder und Initiator der Judenverfolgung und -ermordung*" gilt (Becher 2012, S. 102, Hervorh.i. O.). Als Grund dafür nennen die Kinder Hitlers religiös geprägte Antipathie gegenüber Juden, während ihnen ein rassistisch argumentierender Antisemitismus nicht bekannt zu sein scheint (ebd.).

Diese Vorstellungen von Hitler und seinen Beweggründen stehen im Zusammenhang mit dem Bild, das die Kinder von ‚den Juden' und vom Judentum haben. Becher stellt fest, dass Juden von den Kindern hauptsächlich anhand der Differenzkategorie Religion und in Abgrenzung zum Christentum als ‚Andere' wahrgenommen werden. Da den Kindern Juden als konkrete Menschen unbekannt seien, würden diese anhand der ‚anderen' Religion als „*Fremd-Gruppe*" der eigenen „*Wir-Gruppe*" (Becher 2008, S. 5, Herv.i. O.) gegenübergestellt und seien vor allem als Opfer des Nationalsozialismus, als Fremde und Ausländer präsent. Die Vorstellung der Kinder, die

Juden seien aufgrund ihrer anderen Religion keine Deutschen (gewesen), bezeichnet Becher als Teil „latent antisemitischer Fragmente“ (ebd.) in den Geschichtsbildern der Kinder. Hier werde das „Fortwirken eines völkisch-deutschen Staatsangehörigkeitsverständnisses“ sichtbar, das sie mit Benz (2000) als „letzte Propagandafrüchte des Nationalsozialismus“ (ebd., S. 59) bezeichnet.

Ausdrücklich problematisiert wird vor dem Hintergrund dieser Ergebnisse die Vorstellung, das Lernen über den Holocaust könne als Teil des Lernens über das Judentum zur Prävention von Antisemitismus beitragen. So warnt Enzenbach (2012) vor dem „Kurzschluss“, dass mit dem Unterricht über die Verfolgung der Juden „zugleich das Leben dieser Gruppe beschrieben werden“ könne (ebd., S. 61). Stattdessen berge eine erstmalige Thematisierung des Judentums im Zusammenhang mit dem Nationalsozialismus die Gefahr, jüdische Geschichte in Deutschland auf die Verfolgungsgeschichte und die damit verbundenen Zuschreibungen zu reduzieren. In einer Befragung von Lehrkräften an 24 Berliner Grundschulen stellt Enzenbach (2012) dennoch fest, dass auch im Religions- bzw. Lebenskundeunterricht, in dem jüdische Geschichte ein Thema ist, in 90 % der Fälle auch der Nationalsozialismus bzw. die Judenverfolgung thematisiert werden (ebd., S. 55). Sie kritisiert, dass die Konfrontation von Kindern mit dem Holocaust häufig zu einer Reproduktion judenfeindlicher Bilder führt, die umso gravierender sei, da das Judentum häufig überhaupt zum ersten Mal im Zusammenhang mit dem Holocaust thematisiert werde. Somit lernten Kinder zuerst über Juden, wie sie von den Nationalsozialisten gesehen und verfolgt wurden, während eine systematische Aufklärung über die Funktion und die Fehler der antisemitischen Feindbilder häufig vernachlässigt werde.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass angesichts des Antisemitismus im schulischen Kontext auch der Religionsunterricht aufgefordert wird, sich an einer antisemitismuspräventiven Bildung zu beteiligen. Während die wenigen religionspädagogischen Ansätze zur Antisemitismusprävention in der Grundschule auf den Abbau von Vorurteilen durch Begegnung und auf Erinnerungslernen über den Holocaust setzen, zeigen Erkenntnisse zu den Geschichtsbildern von Grundschüler:innen, wie hierbei Antisemitismen und einseitige Geschichtsbilder reproduziert werden können. Auch die Antisemitismusforschung verweist darauf, dass im schulischen Kontext gerade die Momente der Thematisierung des Holocaust und auch des Judentums als Religion zu Gelegenheiten werden, in denen judenfeindlichen Ressentiments Ausdruck verliehen wird. Deutlich wurde außerdem, dass für den Religionsunterricht – zumal in der Grundschule – Forschungsergebnisse fehlen, die über die Umsetzung und Wirkung einer antisemitismuspräventiven religiösen Bildung in der Praxis Aufschluss geben würden. Vor diesem Hintergrund befasst sich die im Folgenden vorgestellte Untersuchung mit der grundlegenden Frage, wie das Judentum und jüdisches Leben im Religionsunterricht in der Grundschule thematisiert werden und welche Schlüsse sich daraus für die Möglichkeiten und Grenzen antisemitismuspräventiver Bildung ziehen lassen.

3 Religiös codierte Differenzkonstruktionen im schulischen Religionsunterricht: Forschungsfeld, Untersuchungsmethodik und Sample

3.1 Religionsunterricht für alle in Hamburg (RUfa)

Der Religionsunterricht an staatlichen Schulen in Hamburg wird als „Religionsunterricht für alle“ (RUfa) angeboten, in dem Schüler:innen mit unterschiedlichen Religionszugehörigkeiten und ohne Religionszugehörigkeit gemeinsam unterrichtet werden. Als bekenntnisgebundener Religionsunterricht wurde der RUfa zunächst allein von der evangelischen Kirche verantwortet und wird inzwischen religionsplural mit weiteren Religionsgemeinschaften gemeinsam getragen. Seit 2014 sind drei muslimische Religionsgemeinschaften, die Alevitische Gemeinde, die Jüdische Gemeinde und seit 2022 die katholische Kirche mitverantwortlich sowie Buddhisten, Hindus und Bahais beratend beteiligt. Mit dieser bundesweit einzigartigen Konzeption stellt der Hamburger RUfa einen Sonderweg dar und gilt angesichts fortschreitender Prozesse religiöser Pluralisierung und Säkularisierung zugleich als Pionier und Modell zur „Frage, wie der Religionsunterricht der Zukunft aussehen kann“ (Bauer und Wolff 2023, S. 102). Damit bietet der Hamburger RUfa ein interessantes Untersuchungsfeld, in dem sich die Unterrichtspraxis zum Judentum und insgesamt zu religiöser Vielfalt im Kontext einer religiös diversen Schülerschaft untersuchen lässt. Er wird somit als ein spezifisches Fallbeispiel betrachtet und kann darüber hinaus als Ausgangspunkt für Reflexionen zur Bedeutung des Religionsunterrichts für die Vermittlung des Judentums und für die Prävention von Antisemitismus in zunehmend heterogen geprägten Schul- und Unterrichtskontexten dienen.

3.2 Untersuchungsmethodik

Die Frage, wie religiöse Vielfalt – und damit auch das Judentum – im Religionsunterricht thematisiert, wahrgenommen und verhandelt wird und wie dabei religiös codierte Differenzen (re-)konstruiert werden, untersuchen wir mit einem grundlagentheoretischen und praxeologischen Ansatz. Dazu gehen wir in Anlehnung an neuere Theorien sozialer Praktiken davon aus, dass der pädagogische Alltag in Bildungsorganisationen durch regelgeleitete, typisierte und routinisiert wiederkehrende pädagogische Praktiken hergestellt wird (Reckwitz 2010). Unter diesem Blickwinkel lassen sich die Herstellung von Differenz und entsprechende Unterscheidungspraktiken sowie ethnisch oder religiös codiertes Unterscheidungswissen zwischen Subjekten im Rahmen sozialer Ungleichheitsverhältnisse untersuchen (Machold 2015). In Anlehnung an die *Doing-Ansätze* sensu West und Fenstermaker (1995) betrachten wir dementsprechend das *‚Doing Religious Difference‘* im Religionsunterricht in einem qualitativ-rekonstruktiven ethnographischen Forschungsdesign.

Dazu wurde der Religionsunterricht in den beteiligten Grundschulklassen in mehrwöchigen Feldphasen teilnehmend beobachtet, wobei der Beobachtungsfokus einerseits auf der Gestaltung und dem Ablauf des Unterrichts lag, sodass der Frage nachgegangen werden konnte, ob und wie religiöse Vielfalt, religiöse Differenzen und das Judentum im didaktischen Setting des Religionsunterrichts thematisiert

wurden. Andererseits wurden auch Routinen und Abläufe zur Herstellung impliziter Ordnungen (vgl. Budde 2014) im Unterricht fokussiert, ebenso wie Störungen und ihre Bedeutungen (vgl. Scholz 2012).

Jeweils vor dem Beobachtungszeitraum wurde mit den Religionslehrkräften ein Expert:inneninterview durchgeführt, in dem der Werdegang der Lehrkraft, ihre Ziele im Religionsunterricht, ihre Pläne für den Beobachtungszeitraum, ihr Blick auf die Kinder und Wünsche für die Weiterentwicklung des Religionsunterrichts thematisiert wurden. Außerdem wurde nach der Behandlung des Judentums im Religionsunterricht sowie nach Vorurteilen gegenüber Juden und anderen religionsbezogenen Zuschreibungen oder Abwertungen unter den Kindern gefragt. Jeweils nach dem Beobachtungszeitraum fand mit den Lehrkräften ein Abschlussgespräch statt, bei dem im Rückblick auf die Beobachtung und das Einstiegsinterview offene Fragen geklärt und Auffälligkeiten reflektiert wurden.

Die Perspektive der Kinder wurde zusätzlich zu den Beobachtungen in Gruppendiskussionen erschlossen, die jeweils am Ende des Beobachtungszeitraums auf freiwilliger Basis mit den Klassen geführt wurden. Nach einem spielerischen Einstieg wurde hier zunächst das Judentum thematisiert, indem die Kinder gefragt wurden, was sie noch über das Judentum wissen. Nach der Sammlung von Wissen und Assoziationen zum Judentum, bei der auch andere Religionen, Unterschiede und Gemeinsamkeiten thematisiert wurden, bezog sich eine zweite Frage auf Kenntnisse oder Erfahrungen der Kinder mit religionsbezogenen Vorurteilen oder Abwertungen, in Bezug auf das Judentum, aber auch in Bezug auf andere Religionen oder weitere Merkmale.

Die gesammelten Daten aus Beobachtungen, Interviews und Gruppendiskussionen wurden in Anlehnung an die Grounded Theory (Strauss und Corbin 1996) in einem mehrstufigen Kodierverfahren ausgewertet. Dabei wurde zunächst jeweils das Material eines Falls offen, axial und selektiv kodiert, um die bestimmenden Themen und Schwerpunkte des Falls aus den Perspektiven der Lehrkraft und der Kinder zu analysieren. Später wurden übergeordnete Kategorien wie z. B. *„Atmosphäre im Religionsunterricht“* oder *„Assoziationen der Kinder zum Judentum“* auch fallübergreifend bearbeitet.

3.3 Sample

Bei der Fallauswahl wurde im Sinne des theoretischen Samplings (Strauss und Corbin 1996) der jeweils nächste Fall auf der Grundlage der bisherigen Erkenntnisse ausgewählt, damit möglichst viele verschiedene Varianten einbezogen werden konnten. Insgesamt wurden 44 Religionsstunden in acht Klassen an vier verschiedenen Grundschulen beobachtet, es wurden Interviews mit den dazugehörigen fünf Lehrkräften geführt und mit den beobachteten Klassen fanden insgesamt fünf Gruppendiskussionen statt. Zusätzlich wurden drei Expert:inneninterviews mit Religionslehrkräften geführt, deren Unterricht aus organisatorischen Gründen nicht beobachtet werden konnte. Trotz der relativ hohen Anforderungen an die beteiligten Lehrkräfte in Bezug auf Arbeitsaufwand und Offenheit konnte ein heterogenes Sample erreicht werden.

So sind Schulen aus dem gesamten Spektrum des Hamburger Sozialindex[1] vertreten und die religionsbezogene Zusammensetzung der Klassen reicht von überwiegend christlichen und nicht-religiösen Kindern ohne Migrationshintergrund in einer Klasse über sehr gemischte Klassen bis hin zu Klassen mit überwiegend Kindern aus muslimischen Familien[2]. Von den acht beteiligten Lehrkräften sind fünf christlich, zwei muslimisch und eine alevitisch. Von den fünf christlichen Lehrkräften haben drei evangelische Theologie auf Lehramt studiert und zwei unterrichten fachfremd mit entsprechender Zusatzqualifikation. Die drei nicht-christlichen Lehrkräfte haben ebenfalls einen Qualifizierungskurs für das Fach Religion absolviert. Die drei Fälle, auf die wir uns in diesem Beitrag beziehen, werden im Folgenden noch etwas näher skizziert.

Der erste Fall ist der Religionsunterricht von Frau Uranus, der in zwei vierten Klassen über jeweils vier Unterrichtsstunden beobachtet wurde. Das Thema der Stunden war die Josephsgeschichte, die von der Lehrerin erzählt und vorgelesen wurde, wobei sie jeweils einzelne Szenen von den Kindern nachspielen ließ und mit ihnen besprach. Im Zentrum dieses Unterrichts standen das empathische Nachempfinden und die Reflexion von Gefühlen sowie das Gespräch über Lösungen für zwischenmenschliche Probleme. In beiden Klassen hat jeweils ca. die Hälfte der Kinder einen Migrationshintergrund und neben christlichen und nicht-religiösen Kindern haben einige Kinder Bezüge zu weiteren Religionen wie Islam, Hinduismus und Buddhismus. Frau Uranus selbst ist in beiden Klassen zusammen mit einem Kollegen die Klassenlehrerin und unterrichtet hier neben Religion auch verschiedene weitere Fächer. Sie hat u. a. evangelische Theologie auf Lehramt studiert und arbeitet seit 31 Jahren an dieser Grundschule.

Der zweite Fall ist der Religionsunterricht von Frau Mars, der in zwei vierten Klassen über jeweils drei Unterrichtsstunden beobachtet wurde. Hier waren die drei großen monotheistischen Religionen Islam, Judentum und Christentum das Unterrichtsthema, das bereits vor dem Beobachtungszeitraum begonnen worden war. Während der beobachteten Stunden wurde zusätzlich mit der Lektüre der Geschichte von Anne Frank begonnen. In den Klassen von Frau Mars haben fast alle Kinder einen Migrationshintergrund, sehr viele mit Bezügen zum Islam, einige zum Christentum, einige Kinder sind nicht religiös. Frau Mars selbst ist Sonderpädagogin mit dem Fach Musik und arbeitet seit 20 Jahren an ihrer Schule. Seit ca. 15 Jahren unterrichtet sie auch Religion und hat dafür eine entsprechende Zusatzqualifikation absolviert.

Der dritte Fall ist der Religionsunterricht von Frau Merkur, der über 20 Unterrichtsstunden in einer dritten Klasse beobachtet wurde. Hier wurde das Judentum als eine der fünf Weltreligionen thematisiert, wobei vor dem Beobachtungszeitraum bereits der Hinduismus und der Buddhismus behandelt worden waren. Die Behandlung des Judentums im Beobachtungszeitraum umfasste die Mosesgeschichte sowie ver-

[1] Der Hamburger Sozialindex beschreibt die sozio-ökonomische Zusammensetzung der Schülerschaft an Schulen auf einer Skala von 1 bis 6 anhand von Schul- und regionalen Strukturdaten.

[2] Die Religionszugehörigkeit der Kinder wird von den Schulen nicht erhoben. Die Angaben hier orientieren sich an den Aussagen der jeweiligen Religionslehrkräfte, die Kinder wurden nicht über ihre Religionszugehörigkeit befragt.

schiedene jüdische Feste, Rituale, Gegenstände und Geschichten, die mit der Klasse erkundet, nacherzählt und ausprobiert wurden. Außerdem besuchte die Klasse eine Synagoge, einen koscheren Supermarkt und verschiedene Spuren jüdischen Lebens im Stadtteil. In dieser Klasse haben die meisten Kinder keinen Migrationshintergrund und sind christlich oder nicht religiös, drei sind aus muslimischen Familien, zwei aus buddhistischen und ein Kind hat einen familiären Bezug zum Judentum. Frau Merkur selbst hat u. a. evangelische Theologie auf Lehramt studiert, sie ist die Klassenlehrerin und unterrichtet neben Religion auch die meisten anderen Fächer in ihrer Klasse. Sie arbeitet seit ca. 20 Jahren an der Schule.

4 Ergebnisse

Im Folgenden werden die jeweiligen Besonderheiten der drei Fälle aus den Beobachtungs-, Interview- und Gruppendiskussionsdaten herausgearbeitet. Im Fokus stehen dabei die Gestaltung des Unterrichts und die Frage, wie das Judentum jeweils thematisiert wird. Damit zusammenhängend werden auch Aussagen der Lehrkräfte über jüdische Schüler:innen und über Vorurteile gegenüber Juden dargestellt sowie die Reaktionen und Beiträge der Kinder im Unterricht und in den Gruppendiskussionen. Anschließend werden die Ergebnisse vor dem Hintergrund des Forschungsstandes diskutiert.

4.1 Grundschule Uranusweg: Unsichtbares Judentum und (Nicht-)Thematisierung des Holocaust

Da die Unterrichtsbeobachtung in diesem Fall aus organisatorischen Gründen in einen Zeitraum fiel, in dem ausschließlich die Josephsgeschichte behandelt wurde, konnten Hinweise auf die Behandlung des Judentums nur aus den beiden Interviews mit Frau Uranus gewonnen werden. Auffällig ist hierbei, dass Frau Uranus auf die Frage nach der Behandlung des Judentums in ihrem Religionsunterricht keine genaueren Angaben macht, sondern stattdessen direkt auf die Thematisierung des Holocaust zu sprechen kommt, ohne dass danach gefragt worden wäre:

> „Das ist ja, also ganz klar, die drei monotheistischen Religionen, die stellt man nebeneinander, guckt nach, was ist verbindend, was ist trennend. Das Judentum als Älteste ist ja immer, das ist so der rein sachliche Aspekt, (...). Aber natürlich kommt irgendwann auch ‚Und was war mit Hitler und was war' und so. Ähm, ich bin da sehr vorsichtig, weil die sind noch sehr klein, die kriegen natürlich von mir immer eine Antwort, also so klar, aber dass ich das als Unterrichtsthema mach, mach ich in der Grundschule nicht." (Uranus: 175–182)

Frau Uranus betont, beim Thema Holocaust sei sie sehr zurückhaltend und würde so wenig wie möglich erzählen, da die Kinder noch *„sehr klein"* und *„sehr zart"* seien, damit sie nicht *„ganz furchtbare Sachen im Kopf"* hätten. Als Beispiel für das, was sie dann erzähle, wenn Fragen kämen, sagt sie:

„Und da beziehe ich auch sehr klar Stellung und sage, es gab mal vor soundsoviel Jahren einen ganz furchtbaren Mann und der hat ganz schreckliche Sachen gemacht". (Uranus: 185–187)

Auffällig ist an dieser Stelle nicht nur die kategorische Ablehnung des Themas Holocaust in der Grundschule, sondern auch der Umstand, dass das Thema offensichtlich trotzdem auf der Hand liegt und von Frau Uranus selbst im Gespräch über die Thematisierung des Judentums im Religionsunterricht aufgebracht wird. Anstatt Beispiele für die Behandlung des Judentums als ‚ältester der drei monotheistischen Religionen' zu nennen, kommt Frau Uranus auf das Thema Holocaust, das sie aber nicht mit den Kindern behandeln möchte. Beispiele für eine Thematisierung gelebten Judentums in der Gegenwart gibt sie auch im zweiten Interview nach dem Beobachtungszeitraum nicht.

So scheint das Judentum in diesem Fall hauptsächlich mit dem Holocaust in Verbindung zu stehen, ein Thema, das von den Kindern eingebracht und von Frau Uranus vor allem als eine Art Bedrohung vorgestellt wird, vor der die Kinder geschützt werden müssen, da sie noch sehr *„zart"* und *„klein"* (Uranus: 189) seien.

Ebenso wie die Thematisierung des Holocaust kommen auch Juden selbst laut Frau Uranus in der Schule nicht vor. So antwortet sie auf die Frage, ob es unter den Kindern Vorurteile gegenüber Juden gibt:

„Kein Mensch kennt, wir kennen alle Muslime, [...]. Aber. Offen lebende Juden haben wir hier nicht. Ich habe in meiner ganzen Zeit hier noch keinen erlebt." (Uranus: 201–206)

Zunächst ist hieran auffällig, dass Frau Uranus in den 31 Jahren, die sie an ihrer Schule unterrichtet, noch keine jüdischen Schüler:innen wahrgenommen hat. Zweitens macht sie mit dem Zusatz *„offen lebend"* deutlich, dass es durchaus möglich wäre, dass jüdische Schüler:innen anwesend waren, sich aber nicht zu erkennen gaben, was sie jedoch nicht weiter problematisiert. Drittens beantwortet Frau Uranus die gestellte Frage nach Vorurteilen gegenüber Juden mit der Abwesenheit von Juden, die *„kein Mensch kennt"*. Hierin deutet sich die Vorstellung an, es könne keine Vorurteile gegenüber Juden geben, wo diese nicht anwesend sind. Weiterhin ließe sich interpretieren, dass Juden, wo sie anwesend sind, selbst den Anlass für Vorurteile darstellen, oder dass die Frage nach Vorurteilen dort nicht relevant ist, wo keine Juden anwesend sind, die von ihnen betroffen wären.

4.2 Grundschule Marsweg: Die Juden als Verfolgte im Nationalsozialismus

Im zweiten Fall fand die Beobachtung in einem Zeitraum statt, in dem sowohl das Judentum als Religion als auch der Holocaust im Religionsunterricht behandelt wurden. Das übergreifende Thema dieser Einheit, das für Frau Mars auch insgesamt für den Religionsunterricht maßgeblich ist, ist ein friedliches Zusammenleben, Akzeptanz und gegenseitiger Respekt trotz religiöser Differenzen. Dementsprechend thematisiert sie im Religionsunterricht die drei Religionen Judentum, Christentum und Islam gemeinsam und fragt in den beobachteten Stunden in einem lehrkraftzentrierten Setting immer wieder Merkmale der Religionen, wie z. B. das dazugehörige

Symbol, die Heilige Schrift oder das Gotteshaus ab. Für eine intensivere inhaltliche Auseinandersetzung gerade mit den nicht-christlichen Religionen fehlt Frau Mars nach eigener Aussage das Wissen, hier würde sie sich Fortbildung und Input dazu wünschen, mit welchen konkreten Geschichten aus den Religionen man die Unterschiede und Gemeinsamkeiten im Unterricht noch besser behandeln könne.

Die Kinder beteiligen sich an der Wissensabfrage zu den ‚Eckdaten' der Religionen recht rege und möchten ihr Wissen gerne zeigen. Hierbei wird deutlich, dass sie auch aus eigener Erfahrung relativ viel über Elemente des Islam und des Christentums wissen, beim Judentum jedoch häufiger unsicher sind und die einzelnen Aspekte vor allem nicht mit eigener Erfahrung oder Kenntnis von jüdischen Personen verbinden. Eine Beschäftigung mit einem heutigen, gelebten Judentum hat in diesen Klassen vor dem Beobachtungszeitraum lediglich anhand eines kurzen Films stattgefunden, in dem eine jüdische Familie und eine Synagoge besucht und jüdische Rituale und Gegenstände gezeigt und erklärt werden. Obwohl sich Frau Mars im Interview sehr interessiert zeigt an Möglichkeiten, mehr Berührungspunkte mit jüdischer Religion zu schaffen, konnte sie keine Möglichkeit für einen Synagogenbesuch finden und kennt auch keine anderen Begegnungsformate mit dem Judentum als gelebter Religion. Stattdessen hat sie sich gerade aufgrund dieser fehlenden Berührungspunkte mit dem Judentum dazu entschlossen, den Kindern im Religionsunterricht die Geschichte von Anne Frank vorzulesen. Im Interview sagt sie dazu:

> „Ja, das bot sich jetzt halt so gut an, weil ich immer überlegt habe, ach, vom Judentum habe ich selber so wenig Ahnung, was, was mache ich denn da noch mit ihnen, dass es irgendwie so ein bisschen geläufiger wird, und dann kam mir halt diese Idee mit Anne Frank, dass es wunderbar ist, dass ja das ein ganz großes Thema ist der Juden, nämlich ihre Verfolgung." (Mars: 354–358)

Die Verfolgung der Juden wird damit zum Thema des Judentums gemacht und die Thematisierung des Holocaust als Möglichkeit wahrgenommen, das Judentum ein *„bisschen geläufiger"* zu machen, den Kindern also das Judentum über die Verfolgung der Juden im Nationalsozialismus nahezubringen.

Zum Übergang zwischen den drei Religionen und ihren Merkmalen in der ersten Hälfte der beobachteten Stunden und der Lektüre des Buches über Anne Frank im zweiten Teil erklärt Frau Mars jeweils, dass es wegen der unterschiedlichen Religionen schon viele Kriege gegeben habe und dass es wichtig sei, viel über die verschiedenen Religionen zu wissen und Akzeptanz zu fördern, damit Kriege verhindert würden. Weiterhin begründet sie die Verfolgung der Juden im Nationalsozialismus mit der Lage in Deutschland nach dem ersten Weltkrieg, als es vielen Leuten schlecht gegangen sei und man dafür einen Schuldigen gesucht habe. Adolf Hitler habe behauptet, die Juden seien schuld an der Situation und daher seien sie verfolgt worden.

Die Kinder sind sehr interessiert am Thema und berichten über einzelne Aspekte zum Nationalsozialismus und zum Holocaust, von denen sie schon gehört haben. Auffällig ist dabei eine Fokussierung auf Adolf Hitler, der die Kinder zu ängstigen, aber auch zu faszinieren scheint. Außerdem fragen die Kinder wiederholt, wieso ausgerechnet die Juden verfolgt wurden, und warum die Menschen Hitler geglaubt

hätten, dass die Juden schuld seien. Zu einer ausführlichen Klärung dieser Fragen kommt es jedoch in den beobachteten Stunden nicht. Auch an der Geschichte von Anne Frank sind viele Kinder sehr interessiert und wirken dabei mitfühlend und teilweise schockiert. Es gibt jedoch auch Kinder, bei denen das Vorgelesene nicht richtig anzukommen scheint, sie albern nebenbei herum und schneiden sich lautlos Grimassen, einige wirken, als möchten sie sich nicht auf das Thema einlassen.

In den Berichten und Erklärungen der Lehrerin und auch in den Beiträgen der Kinder zum Thema Anne Frank und Nationalsozialismus werden wiederholt *die* Juden *den* Deutschen gegenübergestellt. So geht es bei der Nacherzählung der Geschichte von Anne Frank im Unterrichtsgespräch immer wieder um Dinge, die *„die Deutschen"* oder auch Adolf Hitler *„den Juden"* verboten haben. Dass es bei ‚den Juden' nicht um eine homogene Gruppe religiös praktizierender Gläubiger ging, wird dabei ebenso wenig deutlich wie die Tatsache, dass ‚die Juden' auch Deutsche waren. Durch die gleichzeitige Thematisierung der drei Religionen kommt es außerdem dazu, dass die Kinder im Gespräch über Anne Frank *die* Juden *den* Christen gegenüberstellen: *„Die Christen haben den Juden verboten, zur Schule zu gehen"* (Beobachtungsprotokoll Marsweg 4e02). Diese Abgrenzungen, die auch durch die Vermischung der Themen Judentum, Christentum und Islam mit dem Thema Anne Frank bei den Kindern entstehen, werden von Frau Mars nicht korrigiert, ebenso wenig wie die unbewusste Verwendung von Naziterminologie. So wird der Davidstern bei den Abfragen nach Merkmalen der drei Religionen wiederholt von den Kindern als *„Judenstern"* bezeichnet (Gruppendiskussion Marsweg: 102) und bei der Frage, wie das Judentum in der Familie weitergegeben werde, fallen die Begriffe *„Volljude"* und *„Halbjude"* (ebd., 409).

Jüdische Schüler:innen sind auch in diesem Fall weitgehend abwesend. Frau Mars erwähnt, dass in einem anderen Jahrgang mal ein jüdisches Mädchen dabei war, das käme aber nur sehr selten vor. Überlegungen darüber, wie es für jüdische Kinder wäre, an dem beobachteten Religionsunterricht teilzunehmen, stellt sie nicht an. Bemerkenswert ist allerdings, dass sie eine Verbindung zieht von den Juden als Verfolgte zu den *„dunkeläugigen, -haarigen"* (Mars_post: 251) Kindern in ihren Klassen. So sollten die Kinder durch die Geschichte von Anne Frank eine Vorstellung davon bekommen, wie es ist, nur wegen des Aussehens abgelehnt zu werden:

> „... dass sie an den Juden so eine, so eine Ahnung und Vorstellung davon bekommen haben, wie sich das anfühlt, dass Menschen, nur, weil sie irgendwie anders aussehen oder weil sie dann halt die dunkleren Augen und Haare haben, abgelehnt werden. Und ich meine, von diesen Dunkeläugigen, -haarigen haben wir ja hier auch ganz viele, und die waren ja auch entsetzt." (Mars_post: 248–252)

Indem Frau Mars die dunkelhaarigen Kinder in der Klasse hier auf diese Weise hervorhebt, scheint sie davon auszugehen, dass sie sich selbst als ‚anders aussehend' wahrnehmen und sich deshalb besonders mit der Geschichte identifizieren können.

Die Gruppendiskussion mit den Klassen von Frau Mars unterstreicht den Eindruck, dass den Kindern muslimische und christliche Bräuche, Gegenstände, Feste etc. recht geläufig sind, zum Judentum aber weniger Wissen vorhanden ist. Dieses bezieht sich hauptsächlich auf die Juden im Nationalsozialismus und hier auf De-

tails aus der Geschichte von Anne Frank, wobei wiederum Hitler eine zentrale Rolle spielt und weiterhin danach gefragt wird, warum gerade die Juden verfolgt wurden.

4.3 Grundschule Merkurweg: Lebendiges und gelebtes Judentum

Im dritten Beispiel schließlich wird das Judentum als eine der fünf Weltreligionen thematisiert, wofür Frau Merkur ein Buch mit dem Titel *„Wie ist das mit den Religionen?“* (Meyer und Janocha 2007) verwendet, in dem fünf Kinder, die jeweils einer der fünf Weltreligionen angehören, zusammen in einem Mehrfamilienhaus leben und sich gegenseitig ihre Religionen, Gotteshäuser, Rituale etc. zeigen. Hier wird somit ein gelebtes Judentum aus der Sicht eines Kindes von heute im Alter der Kinder in der Klasse beschrieben und gezeigt. Für die Auseinandersetzung mit dem Judentum, die sich in diesem Unterricht insgesamt über mehr als zehn Wochen erstreckt, gestaltet die Lehrerin den Unterricht als gemeinsamen Wissens- und Erfahrungsraum, in dem sie mit ihrer Klasse zusammen auf Entdeckungsreise geht. Wie auch schon vorher zum Hinduismus und zum Buddhismus, werden Feste, Rituale, Gegenstände und Speisen eingeführt, berührt, ausprobiert und bestaunt. So wird z. B. in einer Stunde das Purim-Fest behandelt, wofür die Kinder im Kunstunterricht Rasseln gebastelt haben, mit denen sie nun beim Vorlesen der Esther-Geschichte genau wie die jüdischen Kinder an Purim in der Synagoge an den Stellen der Geschichte rasseln dürfen, in denen Hanan vorkommt. An anderen Tagen wird ungesäuertes Brot gegessen, Matze versteckt und gesucht, ein Seder Teller bestückt und es werden weitere religiöse Gegenstände aus dem Judentum aus einer geliehenen Materialsammlung in der Klasse betrachtet und besprochen. Außerdem wird mit der Klasse eine Synagoge besucht, in einem koscheren Supermarkt eingekauft und es werden auf einem Rundgang jüdische Orte im Stadtteil aufgesucht. Neben diesem Erleben eines heutigen Judentums liest Frau Merkur der Klasse außerdem die Mosesgeschichte in mehreren Stunden vor, wobei sehr viele Details der Geschichte sehr genau nachbesprochen und erklärt werden. Auch spielen die Kinder einzelne Szenen nach und besprechen dabei ihre Gefühle und die möglichen Beweggründe der handelnden Personen.

Besonders auffällig ist in diesem Fall, wie gespannt und begeistert die Kinder diese mehrwöchige gemeinsame Entdeckungsreise über das Judentum mitmachen und wie eifrig sie die verschiedenen Informationen aufnehmen und wiedergeben. Sowohl an der Erarbeitung der Mosesgeschichte als auch an der Erkundung von Ritualen und Gegenständen haben die Kinder sehr viel Freude und erschließen sich die verschiedenen Inhalte mit großem Interesse. Der Holocaust und der Nationalsozialismus werden in diesen Stunden nicht thematisiert. Lediglich beim Rundgang durch den Stadtteil ist auch die Verfolgung der Juden Thema, da Spuren ehemaliger Synagogen und Stolpersteine betrachtet werden. Die Lehrerin möchte letztere allerdings ausdrücklich nicht weiter besprechen, um das Thema der Ermordung von Juden zu vermeiden.

In der Gruppendiskussion wird deutlich, dass den Kindern die Verfolgung der Juden im Nationalsozialismus dennoch bewusst ist, da einige ihre Empörung darüber äußern, was den Juden angetan wurde. Auch aktuelle Bedrohungen von Juden werden erwähnt und kritisiert. Vor allem aber zeigt sich in der Gruppendiskussion, dass die Kinder ein sehr großes und detailreiches Wissen über das Judentum aus

dem Unterricht mitnehmen. Besonders beeindruckt zeigen sie sich von der Tatsache, dass die jüdische Religion so alt ist und heutige Juden dennoch so viele Geschichten und Bräuche beibehalten haben und praktizieren. Auch betonen sie es als etwas sehr Wertvolles, dass Juden trotz Verfolgung heute noch da seien und ihren Glauben lebten.

4.4 Diskussion

Aus der Darstellung der drei Fälle wird eine erhebliche Bandbreite der Thematisierung und Behandlung des Judentums im Religionsunterricht deutlich. Während sich der Unterricht im Fall Merkurweg auf ein heute gelebtes Judentum bezieht, wird das Judentum im Fall Marsweg eher knapp zusammen mit dem Christentum und dem Islam behandelt und gleichzeitig wird mit der Geschichte von Anne Frank seine Verfolgung zum Thema gemacht. Auch im Fall Uranusweg wird das Judentum vor allem mit Holocaust und Nationalsozialismus in Verbindung gebracht, deren Thematisierung für die Grundschule jedoch ausgeschlossen wird. Im Hinblick auf die Frage, welchen Beitrag der Religionsunterricht zur Antisemitismusprävention leisten kann und welche Rolle die Behandlung des Judentums dabei spielt, lassen sich aus den Ergebnissen unter Rückgriff auf den vorher dargestellten Forschungsstand einige zentrale Punkte herausheben.

So wurde erstens in zweien der drei Fälle deutlich, dass vom Judentum und seiner Behandlung im Religionsunterricht eine direkte Verbindunglinie zum Holocaust gezogen wird. Trotz der entgegengesetzten Auffassungen von Frau Uranus und Frau Mars in Bezug auf dessen Thematisierbarkeit in der Grundschule zeigt sich bei beiden Lehrerinnen eine gedankliche Verknüpfung dieser Themen. Beide scheinen außerdem über wenig Wissen zum Judentum als Religion zu verfügen und sie bringen keine Beispiele eines aktuellen gelebten Judentums in ihren Unterricht ein. Frau Mars bezeichnet die Verfolgung außerdem als *„Thema der Juden“*, das sie angesichts ihrer eigenen Wissenslücken für geeignet hält, um das Judentum *„ein bisschen geläufiger“* zu machen, wodurch sie ihre Verknüpfung der Themen Judentum und Holocaust auch an die Kinder weitergibt.

In den Untersuchungen zum Geschichtsbild von Grundschüler:innen wird zwar durchaus dafür plädiert, Holocaust Education schon in der Grundschule anzubieten, u. a. weil die Kinder in diesem Alter ohnehin bereits über Wissen zum Nationalsozialismus verfügen und die Schule die Deutungshoheit darüber nicht anderen Instanzen überlassen solle (vgl. Koch 2017, S. 98). Die thematische Kopplung von Holocaust und Nationalsozialismus mit dem Judentum, wie sie hier dadurch entsteht, dass der Holocaust im Rahmen des Religionsunterrichts als Thema ‚der Juden‘ behandelt wird, wird allerdings im Diskurs zum historischen Lernen in der Grundschule ausdrücklich kritisiert (Enzenbach 2012; vgl. Abschn. 2.3). Die dabei drohende Reduktion jüdischer Geschichte auf die Verfolgungsgeschichte und damit verbundene Zuschreibungen werden im Beispiel Marsweg sichtbar, wo die Kinder ‚die Juden‘ hauptsächlich als Opfer des Nationalsozialismus verhandeln.

Ein damit verbundener zweiter Punkt ist das Bild der Juden als ‚religiös Andere‘, das wiederum vor allem im Religionsunterricht von Frau Mars deutlich wird. Sie behandelt das Judentum in ihren Stunden jeweils zunächst als Religion gemeinsam

mit dem Islam und dem Christentum und geht dann zur Geschichte von Anne Frank über, indem sie erklärt, wegen der Religionen habe es schon viele Kriege gegeben und ein Beispiel dafür sei die Verfolgung der Juden im Zweiten Weltkrieg. Dadurch erscheint der Holocaust als religiös motiviert und die Juden erscheinen als Fremde, die – anders als die Deutschen bzw. die Christen – nicht zu Deutschland gehören. Diese Fremdmachung von Juden, die auch Becher (2008) in den Vorstellungen von Grundschulkindern findet und als „latent antisemitische[s] Fragment" bezeichnet (ebd., S. 5, vgl. Abschn. 2.3), reproduziert Frau Mars durch ihre Unterrichtsgestaltung und bezieht sie dabei auch auf heutiges Judentum.

Drittens lässt sich in unseren Daten auch der Hitlerzentrismus wiederfinden, auf den die Geschichtsbilderforschung verweist. So zeigen sich die Kinder im Marsweg gleichzeitig fasziniert und geängstigt von der Person Adolf Hitler und erklären die Verfolgung der Juden damit, dass dieser die Juden nicht gemocht habe und sie umbringen wollte. Auch Frau Uranus formuliert das Interesse der Kinder in ihren Klassen so: natürlich käme irgendwann die Frage *„Und was war mit Hitler"*. Besonders interessant ist jedoch, dass weder Frau Uranus noch Frau Mars diesem Hitlerzentrismus der Kinder etwas entgegensetzen. Stattdessen erklärt Frau Uranus den Kindern auf ihre Fragen hin, es habe mal *„einen ganz furchtbaren Mann"* gegeben, der *„ganz furchtbare Sachen gemacht"* habe. Und auch Frau Mars bedient sich dieses monokausalen hitlerzentristischen Erklärungsmusters (vgl. Becher 2008, S. 5) und erklärt in den beobachteten Stunden die Verfolgung der Juden damit, dass Hitler den Deutschen eingeredet habe, die Juden seien schuld an der schwierigen Lage im Land. Der bei Kindern *und* Lehrkräften sichtbare Hitlerzentrismus lässt somit den dem Holocaust zugrunde liegenden Antisemitismus als ausschließlich individuelle und primär religiös begründete Abneigung erscheinen. Die gleichzeitige Behandlung des Judentums als Religion bei Frau Mars birgt außerdem die Gefahr, dass vor dem Hintergrund einer so verkürzten Thematisierung des Holocaust imaginierte (religionsbezogene) Besonderheiten von Juden in den Mittelpunkt gestellt werden und bei den Kindern als ‚Grund' für die Verfolgung hängenbleiben (vgl. Wiegemann 2022, S. 182).

Der vierte Punkt betrifft die angenommene Nicht-Präsenz jüdischer Schüler:innen und den fehlenden Perspektivwechsel in unseren Beispielen. Weder Frau Uranus noch Frau Mars reflektieren die Perspektive jüdischer Schüler:innen bei einer Thematisierung des Holocaust im Religionsunterricht, da beide von ihrer vollständigen Abwesenheit ausgehen. Frau Uranus führt zudem die Abwesenheit jüdischer Schüler:innen als Antwort auf die Frage nach Vorurteilen an. Diese Annahme der Nichtpräsenz haben auch Chernivsky und Lorenz-Sinai (2023) sowie Bernstein (2020) in ihren Untersuchungen festgestellt und als charakteristisch für Antisemitismus im schulischen Kontext beschrieben, wo sie als Vermeidungs- und Abwehrstrategie von Lehrkräften eingesetzt werde, die gleichzeitig Antisemitismus und jüdische Schüler:innen unsichtbar mache (ebd., S. 296). In diesem Zusammenhang kritisiert Wiegemann (2022), dass die Debatte um die Thematisierung des Holocaust in der Grundschule an einem standardisierten Kindheitsbild orientiert sei und Differenzverhältnisse weitgehend ausspare (vgl. ebd., S. 175). Dies zeigt sich in unseren Daten nicht nur in der fehlenden Reflektion einer jüdischen Perspektive, sondern auch in der Bemerkung von Frau Mars, dass vor allem die *„dunkeläugigen und*

-haarigen" Kinder am Beispiel der Juden lernen könnten, wie es ist, wenn man wegen seines Aussehens abgelehnt werde. Aus welcher Perspektive und vor welchem persönlichen Hintergrund diese Kinder Diskriminierung und Ausgrenzung tatsächlich erleben, wird von ihr ebenso wenig reflektiert wie die Perspektive möglicher jüdischer Schüler:innen.

Abschließend ist fünftens ein Punkt hervorzuheben, der am Beispiel von Frau Merkur besonders deutlich wird. Als einzige vermittelt diese im Religionsunterricht das Judentum ausschließlich als Religion, indem sie anhand der Mosesgeschichte die Ursprünge des Judentums aufzeigt und gleichzeitig mit den Kindern Traditionen, Rituale, Orte und Gegenstände eines heutigen Judentums erkundet. Damit vollzieht sie die von Enzenbach (2012) geforderte Entkopplung des Lernens über jüdisches Leben heute von der Thematisierung des Nationalsozialismus (ebd., S. 60f.), und vermittelt „ein positives Bild des lebendigen Judentums" (Naurath 2020b, S. 85). Dafür nimmt sich Frau Merkur sehr viel Zeit und sagt dazu im Interview, dass sie ihren Religionsunterricht als gemeinsame Entdeckungsreise mit der Klasse versteht, die sich zeitlich nicht exakt planen lasse und für die sie sich auch von jeglichem Druck seitens des Lehrplans freimache. Das authentische Interesse von Frau Merkur an der Erkundung des Judentums (und anderer Religionen) überträgt sich auf die Kinder und der Unterricht profitiert von ihrem Fachwissen und den Gelegenheiten, religiöse Elemente praktisch zu erleben. In der Gruppendiskussion mit der Klasse wird deutlich, dass hierdurch ein gänzlich anderes Bild des Judentums bei den Kindern entsteht, als in den Klassen von Frau Mars. Zwar ist auch hier ein Vorwissen über die Verfolgung der Juden vorhanden, es überwiegen aber deutlich die Äußerungen, die ein breites und detailreiches Wissen über das Judentum zeigen, das die Kinder als lebendige und im unmittelbaren Umfeld vorfindbare Religion erlebt haben.

5 Fazit und Ausblick

Die hier vorgestellten Forschungsergebnisse sind als exemplarische Momentaufnahmen zu verstehen, die für die Frage nach einem möglichen Beitrag des Religionsunterrichts zu einer antisemitismuskritischen Bildung einige Anhaltspunkte liefern. So machen sie in erster Linie deutlich, dass der Religionsunterricht nur unter bestimmten Bedingungen einen Beitrag zur Antisemitismusprävention leisten kann. Die Thematisierung des Judentums – gerade, wenn sie mit der Behandlung des Holocaust verbunden wird – kann im Gegenteil auch zu einer Reproduktion antisemitischer Stereotype und einseitiger Geschichtsbilder beitragen. Außerdem wird sichtbar, dass die Kinder aus dem Religionsunterricht ein Bild vom Judentum und von jüdischen Menschen mitnehmen, das an Bedeutung gewinnt, je weniger Berührungspunkte sie ansonsten mit Jüdinnen und Juden haben. Schon deswegen scheint eine Vermittlung des Judentums als vielfältiger und gelebter Religion inmitten unserer Gesellschaft angemessener als die Darstellung ‚der Juden' als Opfer des Holocaust, als Fremde und religiös Andere von damals.

Die Grundvoraussetzung für einen antisemitismuspräventiven Religionsunterricht wie für antisemitismuskritische Bildung generell ist jedoch nicht (allein) die Thema-

tisierung des Judentums, sondern ein Verständnis von Antisemitismus, das sich auf die Gesellschaft bezieht, in der dieser möglich ist. Dazu müsste Antisemitismus als Problem der Mehrheitsgesellschaft verstanden werden, als kontinuierliches soziales und strukturelles Machtverhältnis, das als solches bestimmte Bilder von ‚den Juden' prägt. Antisemitismusprävention im Religionsunterricht wäre damit nicht in erster Linie Unterricht über das Judentum oder über den Holocaust, sondern eine Auseinandersetzung mit Macht und Herrschaft, mit Diskriminierung und Ausgrenzung und mit Empathie und Solidarität. Unter dieser Voraussetzung ist für den Religionsunterricht in der Grundschule sowohl eine Vermittlung des Judentums als Religion vorstellbar, wie sie Frau Merkur praktiziert, als auch eine Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus. Letztere müsste jedoch den Holocaust nicht als Thema ‚der Juden' aufgreifen, sondern als Thema ‚der Deutschen' und sich als antisemitismuskritische Shoah Education verstehen (vgl. Wiegemann 2022).

Diese Erfordernisse verweisen auf die zentrale Rolle der Lehrkräfte für die Behandlung des Judentums und insgesamt für die Gestaltung antisemitismuspräventiver Momente im Religionsunterricht. In den drei dargestellten Beispielen aus unserer Erhebung macht die große Unterschiedlichkeit der Fälle deutlich, dass die Art und Weise der Behandlung des Judentums im Religionsunterricht nicht etwa durch den Lehrplan vorgegeben ist, sondern je nach Schwerpunktsetzung, Interesse und Kenntnissen der jeweiligen Lehrkraft variiert. Während Frau Mars ihre Wissenslücken über das Judentum mit der Geschichte von Anne Frank auffängt, macht sich Frau Merkur mit ihrer Klasse auf eine Entdeckungsreise zu Orten und Gegenständen jüdischen Lebens und jüdischer Religion. Frau Uranus hingegen vermittelt in ihrem Religionsunterricht weder ein aktuelles gelebtes Judentum noch thematisiert sie den Holocaust, aber sie spricht mit den Kindern anlässlich der Josephsgeschichte über Gefühle, Ausgrenzung und Ungerechtigkeit, sowie über Möglichkeiten der Umkehr und Wiedergutmachung. Diese Bandbreite verweist darauf, dass der Religionsunterricht über vielfältige Ressourcen verfügt, um antisemitismuskritische Momente einzubauen. Die Behandlung des Judentums ist dabei nur ein Aspekt, der jedoch ohne eine antisemitismuskritische Grundlegung nicht vor einseitigen Stereotypisierungen schützt.

Die Erkenntnisse dieses Beitrags werfen außerdem weiterführende Fragen auf, die in künftigen Forschungen zu bearbeiten sind. Während die vorliegende Studie die Unterrichtspraxis fokussiert und exemplarisch zeigen konnte, dass Judentum, jüdisches Leben und Antisemitismus im Religionsunterricht in der Grundschule sehr unterschiedlich thematisiert werden und dass die Lehrkraft hierbei eine zentrale Rolle spielt, bleibt die Frage der Gestaltung des institutionellen Settings – z. B. in Bezug auf Ausbildung, Curriculum und Schulorganisation – ein wichtiges Desiderat, um das Potenzial des Religionsunterrichts für antisemitismuskritische Bildung ermessen und strukturell entwickeln zu können. Dabei ist auch danach zu fragen, welche weiteren Inhalte und Gestaltungsaspekte antisemitismuspräventiv wirken können. Auch die Perspektive der Kinder und ihr Bild vom Judentum sind noch ausführlicher zu untersuchen, wobei der Einfluss des Religionsunterrichts, aber auch anderer Fächer und weiterer Quellen zu berücksichtigen wäre. Schließlich ist die Forschung zu Antisemitismus im schulischen Kontext auch auf die grundsätzlichere Frage zu beziehen, wie Differenzkonstruktionen überhaupt in der Institution Schule hervor-

gebracht, verhandelt und reproduziert werden, und wie unterschiedliche Zuschreibungen und Stigmatisierungen miteinander korrespondieren.

Funding Open Access funding enabled and organized by Projekt DEAL.

Interessenkonflikt J. Braband und A. Körs geben an, dass kein Interessenkonflikt besteht.

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

Die in diesem Artikel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.

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

Literatur

Bauer, Ullrich. 2021. Mit Bildung gegen das kulturelle Gedächtnis eines globalen Judenhasses – geht das? Chancen und Risiken von Prävention und Intervention. In *Bildung gegen Antisemitismus. Spannungsfelder der Aufklärung*, Hrsg. Marc Grimm, Stefan Müller, 21–43. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag.

Bauer, Jochen, und Jutta Wolff. 2023. Islamisch mitverantworteter Religionsunterricht in Hamburg: Projekt, Evaluation, Konzept, Realisierung. In *slamischer Religionsunterricht in Deutschland. Ein Kaleidoskop empirischer Forschung*, Hrsg. Anna Körs, 75–103. Wiesbaden: Springer VS.

Beauftragter der Bundesregierung für jüdisches Leben in Deutschland und den Kampf gegen Antisemitismus. 2022. Nationale Strategie gegen Antisemitismus und für jüdisches Leben. https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/downloads/DE/publikationen/themen/heimat-integration/nasas.pdf?__blob=publicationFile&v=6. Zugegriffen: 2. Nov. 2024.

Becher, Andrea. 2008. Holocaust und Nationalsozialismus im Sachunterricht thematisieren. Konsequenzen aus einer qualitativ-empirischen Studie zu Vorstellungen von Kindern. *widerstreit sachunterricht* https://doi.org/10.25673/92499.

Becher, Andrea. 2012. Die Zeit des Holocaust in Vorstellungen von Grundschulkindern Perspektiven von Kindern und die Thematisierung von Holocaust und Nationalsozialismus im (Sach-)Unterricht der Grundschule. In *Kinder und Zeitgeschichte: Jüdische Geschichte und Gegenwart, Nationalsozialismus und Antisemitismus* widerstreit sachunterricht., Hrsg. Isabel Enzenbach, Detlef Pech, und Christina Klätte, 101–120. https://doi.org/10.25673/92555.

Benz, Wolfgang. 2000. Reaktionen auf den Holocaust. Antisemitismus, Antizionismus und Philosemitismus. In *Juden in Deutschland nach 1945. Bürger oder „Mit-"Bürger?*, 2. Aufl., Hrsg. Otto Romberg, Susanne Urban-Fahr, 54–63. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Bernstein, Julia. 2020. *Antisemitismus an Schulen in Deutschland. Befunde – Analysen – Handlungsoptionen*. Weinheim: Beltz.

Boschki, Reinhold, und Martin Rothgangel. 2020. Judenfeindlichkeit und Islamfeindlichkeit. Religionspädagogische Präventionsarbeit mit Schülerinnen und Schülern. In *Judentum und Islam unterrichten*, Hrsg. Stefan Altmeyer, et al., 162–174. Göttingen: V & R unipress.

Budde, Jürgen. 2014. Differenz beobachten? In *Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung*, Hrsg. Anja Tervooren, et al., 133–148. Bielefeld: transcript.

Chernivsky, Marina. 2019. *Antisemitismus an der Schule entgegenwirken – Lernen am sicheren Ort*. Meadon. https://www.medaon.de/de/artikel/antisemitismus-an-der-schule-entgegenwirken-lernen-am-sicheren-ort/ Zugegriffen: 10.12.2024

Chernivsky, Marina. 2020. Umgang mit Antisemitismus als pädagogische Herausforderung. In *Antisemitismus an Schulen in Deutschland. Befunde – Analysen – Handlungsoptionen*, Hrsg. Julia Bernstein, 461–468. Weinheim: Beltz.

Chernivsky, Marina, und Friederike Lorenz-Sinai. 2023. *Antisemitismus im Kontext Schule. Deutung und Praktiken von Lehrkräften*. Weinheim: Beltz Juventa.

Enzenbach, Isabel. 2012. Historisches Lernen in der Grundschule als Prävention gegen Antisemitismus? In *Kinder und Zeitgeschichte: Jüdische Geschichte und Gegenwart, Nationalsozialismus und Antisemitismus* widerstreit sachunterricht., Hrsg. Isabel Enzenbach, Detlef Pech, und Christina Klätte, 51–62. https://doi.org/10.25673/92555.

Flügel, Alexandra. 2008. „Kinder können das auch schon mal wissen und nicht nur, dass alles schön ist!" Zur Kommunikation von Grundschülerinnen und Grundschülern über den Nationalsozialismus und Holocaust. *widerstreit sachunterricht* https://doi.org/10.25673/92507.

FRA. 2018. Experiences and perceptions of antisemitism. Second survey on discrimination and hate crime against Jews in the EU. European Agency for Fundamental Rights. http://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/fra-2018-experiences-and-perceptions-of-antisemitism-survey_en.pdf. Zugegriffen: 2. Nov. 2024.

Grimm, Marc, und Stefan Müller. 2021. Bildung gegen Antisemitismus – aber wie und gegen wen? In *Bildung gegen Antisemitismus. Spannungsfelder der Aufklärung*, Hrsg. Grimm, Müller, 7–20. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag.

Koch, Christina. 2017. *Wissen von Kindern über den Nationalsozialismus. Eine quantitativ-empirische Studie im vierten Schuljahr*. Berlin: Springer.

Machold, Claudia. 2015. *Kinder und Differenz. Eine ethnographische Studie im elementarpädagogischen Kontext*. Wiesbaden: Springer.

Mendel, Meron, und Astrid Messerschmidt (Hrsg.). 2017. *Fragiler Konsens. Antisemitismuskritische Bildung in der Migrationsgesellschaft*. Frankfurt; New York: Campus. unter Mitarbeit von Tom David Uhlig.

Meyer, Karlo, und Barbara Janocha. 2007. *Wie ist das mit den Religionen?* Stuttgart Wien: Gabriel Verlag.

Mokrosch, Reinhold, Elisabeth Naurath, und Michèle Wenger (Hrsg.). 2020. *Antisemitismusprävention in der Grundschule – durch religiöse Bildung*. Göttingen: V & R unipress.

Naurath, Elisabeth. 2020a. Antisemitismus-Prävention im Religionsunterricht der Grundschule – Wagnis, Herausforderung und Ermutigung. In *Antisemitismusprävention in der Grundschule – durch religiöse Bildung*, Hrsg. Reinhold Mokrosch, Elisabeth Naurath, und Michèle Wenger, 11–21. Göttingen: V&R unipress.

Naurath, Elisabeth. 2020b. Antisemitismus als religiöses Vorurteil. Entwicklungspsychologische Möglichkeiten der Vorurteilsprävention in der Grundschule durch religiöse Bildung. In *Antisemitismusprävention in der Grundschule – durch religiöse Bildung*, Hrsg. Reinhold Mokrosch, Elisabeth Naurath, und Michèle Wenger, 79–861. Göttingen: V&R unipress.

Reckwitz, Andreas. 2010. Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. In *Unscharfe Grenzen. Perspektiven der Kultursoziologie*, Hrsg. Reckwitz, 97–130. Bielefeld: transcript.

Salzborn, Samuel (Hrsg.). 2021. *Schule und Antisemitismus. Politische Bestandsaufnahme und pädagogische Handlungsmöglichkeiten*, 2. Aufl., Weinheim: Beltz Juventa.

Salzborn, Samuel, und Alexandra Kurth. 2021. Antisemitismus in der Schule. Erkenntnisstand und Handlungsperspektiven. In *Schule und Antisemitismus. Politische Bestandsaufnahme und pädagogische Handlungsmöglichkeiten*, Hrsg. Samuel Salzborn, 9–49. Weinheim: Beltz Juventa.

Scholz, Gerold. 2012. Teilnehmende Beobachtung. In *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive*, 2. Aufl., Hrsg. Friederike Heinzel, 116–133. Weinheim Basel: Beltz.

Strauss, Anselm, und Juliet Corbin. 1996. *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.

Unabhängiger Expertenkreis Antisemitismus. 2017. Antisemitismus in Deutschland – aktuelle Entwicklungen. Zweiter Expertenkreis. https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/downloads/DE/publikationen/themen/heimat-integration/expertenkreis-antisemitismus/expertenbericht-antisemitismus-in-deutschland.pdf;jsessionid=EFE340C7BF6A4FE75F98E36157808460.live862?__blob=publicationFile&v=11. Zugegriffen: 2. Nov. 2024.

West, Candace, und Sarah Fenstermaker. 1995. Doing Difference. *Gender and Society* 9(1):8–37.

Wiegemann, Romina. 2022. Die Thematisierung der Shoah in der Grundschule – Eine antisemitismuskritische Perspektivierung. In *Die Shoah in Bildung und Erziehung heute. Weitergaben und Wirkungen in Gegenwartsverhältnissen*, Hrsg. Marina Chernivsky, Friederike Lorenz-Sinai, 175–190. Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Zick, Andreas, Silke Jensen, Julia Marth, Daniela Krause, und Geraldine Döring. 2017a. *Verbreitung von Antisemitismus in der deutschen Bevölkerung. Ergebnisse ausgewählter repräsentativer Umfragen. Expertise für den unabhängigen Expertenkreis Antisemitismus*. Institut für interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung. https://pub.uni-bielefeld.de/download/2919878/2920030/IKG_ASBericht_Expertenrat_Marz2017.pdf. Zugegriffen: 02.11.2024.

Zick, Andreas, Andreas Hövermann, Silke Jensen, und Julia Bernstein. 2017b. Jüdische Perspektiven auf Antisemitismus in Deutschland. Ein Studienbericht für den Expertenrat Antisemitismus. https://www.frankfurt-university.de/fileadmin/standard/Aktuelles/Pressemitteilungen/Studie_juedische_Perspektiven_Bericht_April2017.pdf. Zugegriffen: 2. Nov. 2024.

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