

Janne Braband, Saba-Nur Cheema,
Yasmine Goldhorn, Karen Körber, Anna Körs,
Susanna Kunze, Benjamin Rensch-Kruse (Hg.)

ANTI- SEMITISMUS IN DER KINDHEIT

Differenzkonstruktionen
in pädagogischen Kontexten

[transcript] Bildungsforschung

Janne Braband, Saba-Nur Cheema, Yasmine Goldhorn, Karen Körber, Anna Körs,
Susanna Kunze, Benjamin Rensch-Kruse (Hg.)
Antisemitismus in der Kindheit

Janne Braband (Dr.) ist Erziehungswissenschaftlerin und war wissenschaftliche Mitarbeiterin im Teilprojekt »Religiös codierte Differenzkonstruktionen im schulischen Religionsunterricht« an der Akademie der Weltreligionen der Universität Hamburg.

Saba-Nur Cheema (Dipl.-Pol.) ist Politologin und wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft der Goethe-Universität Frankfurt. Sie war wissenschaftliche Mitarbeiterin im Teilprojekt »Antisemitismus unter jungen Kindern – Differenzkonstruktionen im Vor- und Grundschulalter«.

Yasmine Goldhorn (M.A.) ist Soziologin. Sie war studentische Hilfskraft im Teilprojekt »Antisemitismus unter jungen Kindern – Differenzkonstruktionen im Vor- und Grundschulalter« am Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft der Goethe-Universität Frankfurt.

Karen Körber (Dr.) ist Leiterin des Bereichs Jüdische Gegenwartsforschung am Institut für die Geschichte der deutschen Juden in Hamburg. Sie war Leiterin des Teilprojekts »Religiös codierte Differenzkonstruktionen – jüdische Perspektiven« und seit Sommer 2023 Leiterin des BMBF-Verbundprojekts »Antisemitismus in pädagogischen Kontexten. Religiös codierte Differenzkonstruktionen in der frühen und mittleren Kindheit«.

Anna Körs (Dr.) ist Soziologin und wissenschaftliche Geschäftsführerin und Vize-direktorin der Akademie der Weltreligionen der Universität Hamburg und war Leiterin des Teilprojektes »Religiös codierte Differenzkonstruktionen im schulischen Religionsunterricht«.

Susanna Kunze (M.A.) ist assoziierte Wissenschaftlerin am Institut für die Geschichte der deutschen Juden in Hamburg. Sie war wissenschaftliche Mitarbeiterin im Teilprojekt »Religiös codierte Differenzkonstruktionen – jüdische Perspektiven«.

Benjamin Rensch-Kruse (Dr.) ist Erziehungswissenschaftler und war wissenschaftlicher Mitarbeiter im Teilprojekt »Antisemitismus unter jungen Kindern – Differenzkonstruktionen im Vor- und Grundschulalter« am Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft der Goethe-Universität Frankfurt.

Janne Braband, Saba-Nur Cheema, Yasmine Goldhorn, Karen Körber,
Anna Körs, Susanna Kunze, Benjamin Rensch-Kruse (Hg.)

Antisemitismus in der Kindheit

Differenzkonstruktionen in pädagogischen Kontexten

[transcript]

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

FONΛ21

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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



Dieses Werk ist unter der Creative-Commons-Lizenz BY 4.0 lizenziert. Für die ausformulierten Lizenzbedingungen besuchen Sie bitte die URL <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>.

Die Bedingungen der Creative-Commons-Lizenz gelten nur für Originalmaterial. Die Wiederverwendung von Material aus anderen Quellen (gekennzeichnet mit Quellenangabe) wie z.B. Schaubilder, Abbildungen, Fotos und Textauszüge erfordert ggf. weitere Nutzungsgenehmigungen durch den jeweiligen Rechteinhaber.

2025 © Janne Braband, Saba-Nur Cheema, Yasmine Goldhorn, Karen Körber, Anna Körs, Susanna Kunze, Benjamin Rensch-Kruse (Hg.)

transcript Verlag | Hermannstraße 26 | D-33602 Bielefeld | live@transcript-verlag.de

Umschlaggestaltung: Maria Arndt

Druck: Elanders Waiblingen GmbH, Waiblingen

<https://doi.org/10.14361/9783839472712>

Print-ISBN: 978-3-8376-7271-8 | PDF-ISBN: 978-3-8394-7271-2

Buchreihen-ISSN: 2699-7681 | Buchreihen-eISSN: 2747-3864

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier mit chlorfrei gebleichtem Zellstoff.

Der vorliegende Sammelband ist Isabell Diehm in dankbarem Andenken gewidmet.

Ohne ihre Initiative und ihren Einsatz, ihre wissenschaftliche Expertise, ihre persönliche Begeisterung für die Sache, ihre freundliche und wertschätzende Art und ihre bis zuletzt angebotene Unterstützung wäre das Verbundprojekt, aus dem der vorliegende Band hervorgegangen ist, nicht möglich gewesen.

Janne Braband, Saba-Nur Cheema, Yasmine Goldhorn, Karen Körber, Anna Körs,
Susanna Kunze und Benjamin Rensch-Kruse

Inhalt

Einleitung

Einleitung

*Janne Braband, Saba-Nur Cheema, Yasmine Goldhorn, Karen Körber, Anna Körs,
Susanna Kunze, Benjamin Rensch-Kruse* 11

Differenzkonstruktionen der frühen Kindheit

Eine Herausforderung für die erziehungswissenschaftliche Migrations- und
Kindheitsforschung
Isabell Diehm († 2023) 17

Teil I: Antisemitische Differenzkonstruktionen in der frühen Kindheit

Antisemitismus unter jungen Kindern analysieren

Diskussion einer praxistheoretisch informierten Perspektive
Benjamin Rensch-Kruse 29

»Die haben alles, was sie zum Leben brauchen.«

Eine empirische Perspektive auf Antisemitismus unter jungen Kindern
Saba-Nur Cheema 53

Zwischen Unsichtbarkeit und Externalisierung

Pädagogische Perspektiven auf jüdisches Leben und Antisemitismus
in Kindertagesstätten
Yasmine Goldhorn 77

Kitas als (un-)politische Räume

Antimuslimischer Rassismus und Antisemitismus im Kontext frühkindlicher Bildung <i>Seyran Bostanci und Emma Kunz</i>	95
---	----

Teil II: Antisemitische Differenzkonstruktionen und jüdische Perspektiven in der mittleren Kindheit

Antisemitismus und Differenzkonstruktionen im Kontext des Religionsunterrichts

Empirische Befunde zur Perspektive von Grundschüler:innen <i>Janne Braband und Anna Körs</i>	119
---	-----

Der Religions- und Ethikunterricht aus den Perspektiven von jüdischen Schüler:innen und Lehrer:innen

<i>Marina Chernivsky und Friederike Lorenz-Sinai</i>	141
--	-----

Antisemitismuskritik in der Grundschule

Historische, institutionelle und pädagogische Perspektiven <i>Romina Wiegemann</i>	163
---	-----

Zur Konstruktion von Kindheit in gedenkstättenpädagogischen Angeboten für Kinder im Grundschulalter

<i>Alexandra Flügel und Irina Landrock</i>	179
--	-----

Jüdische Grundschulen in der postmigrantischen Gesellschaft

Wiederaufbau jüdischer Bildung zwischen Tradition, Vielfalt und Antisemitismus <i>Karen Körber und Susanna Kunze</i>	195
---	-----

Jüdische Kinder- und Jugendliteratur

Ein Interview mit der Autorin Eva Lezzi <i>Karen Körber und Susanna Kunze</i>	219
--	-----

Buchkapitel »Die neue Wohnung«

<i>Eva Lezzi</i>	235
------------------------	-----

Anhang

Autor:innen	241
--------------------------	-----

Einleitung

Einleitung

Janne Braband, Saba-Nur Cheema, Yasmine Goldhorn, Karen Körber, Anna Körs, Susanna Kunze, Benjamin Rensch-Kruse

In den zurückliegenden Jahren ist die öffentliche und politische Aufmerksamkeit für die Gefahren eines gewachsenen Antisemitismus in Deutschland gestiegen, der mit dem 7. Oktober 2023 und den globalen Folgen einen vorläufigen Höhepunkt erreicht hat. Die französisch-israelische Soziologin Eva Illouz konstatierte nach dem Terroranschlag der Hamas auf Israel einen »Antisemitismus auf Weltniveau« (Illouz 2023: 49). Anfeindungen gegenüber Jüdinnen und Juden haben jedoch bereits vor dem 7. Oktober zugenommen – auf dem Schulhof, als antisemitische Schmierereien an Hauswänden oder als Hassrede in den sozialen Medien. Insbesondere das Attentat auf die Synagoge in Halle an Yom Kippur 2019 führte zu zahlreichen präventiven Gegenmaßnahmen, die sich vor allem auf Bildungseinrichtungen konzentrieren. Jüngste Forschungen zum Antisemitismus haben in diesem Zusammenhang insbesondere den Raum der Schule untersucht und auf zwei Befunde aufmerksam gemacht, die für die gesellschaftliche Bearbeitung des Problems von besonderer Dringlichkeit sind. Zum einen zeigen Studien, dass antisemitische Übergriffe bereits unter Jugendlichen stattfinden (Bernstein 2020) und zum anderen weisen sie auf strukturelle Versäumnisse der pädagogischen Einrichtungen selbst im Umgang mit Antisemitismus hin (Salzborn 2020, Chernivsky/Lorenz-Sinai 2020). Der zunehmende Handlungsbedarf, der hier im Feld der öffentlichen Erziehung von älteren Kindern und Jugendlichen sichtbar wird, dokumentiert dabei zugleich eine Forschungslücke, die auch den Anlass und die zentrale Fragestellung für den vorliegenden Band liefert: inwiefern antisemitische Differenzkonstruktionen bereits im Kindesalter virulent werden und wie Antisemitismus im Bereich der (früh)kindlichen Erziehung und Bildung begegnet werden kann. Der theoretisch fundierte und empirisch forschende Blick, der sich auf die frühe und mittlere Kindheit und hier auf kindliche Unterscheidungspraktiken richtet, die als antisemitisch (re-)konstruierbar sind, ist untrennbar mit Isabell Diehm († 2023) verbunden, die Professorin im Arbeitsbereich *Erziehung, Politik und Gesellschaft* am Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft der Goethe-Universität Frankfurt a.M. war.

Ihr programmatischer Anspruch, die Migrations- und die Kindheitsforschung konstruktiv aufeinander zu beziehen, hat sich nicht nur in zahlreichen Forschungs-

projekten und Publikationen niedergeschlagen, er bildete auch den Ausgangspunkt für ein Vorhaben, das zum Ziel hatte, Differenzkonstruktionen unter jungen Kindern grundlagentheoretisch zu untersuchen, um der Ausbildung antisemitischer Haltungen frühzeitig und nachhaltig bereits im frühen Kindesalter mit seinen besonderen Entwicklungs- und Lernchancen entgegenwirken zu können. Daraus ist unter ihrer Leitung und in Zusammenarbeit mit Dr. Karen Körber, Institut für die Geschichte der deutschen Juden (IGdJ) in Hamburg, und Dr. Anna Körs, Akademie der Weltreligionen (AWR) der Universität Hamburg, das Verbundprojekt *Antisemitismus in pädagogischen Kontexten. Religiös codierte Differenzkonstruktionen in der frühen und mittleren Kindheit (RelcoDiff)* entstanden, das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) im Rahmen des bundesweiten Forschungsnetzwerks »Antisemitismus im 21. Jahrhundert (FonA21)« (2021–2025) gefördert wurde. In drei interdisziplinär und qualitativ forschenden Teilprojekten haben wir, die Projektleiter:innen und Mitarbeiter:innen, uns der Forschungsfrage nach Differenzkonstruktionen in der Kindheit aus verschiedenen Perspektiven und in unterschiedlichen pädagogischen Feldern angenähert: Im ersten Teilprojekt *Antisemitismus unter jungen Kindern. Differenzkonstruktionen im Vor- und Grundschulalter* wurden für die Erforschung der Frage, inwiefern Kinder in Kindertagesstätten *ungesteuert* untereinander (antisemitische) Differenzierungspraktiken anwenden, sowohl Interviews mit pädagogischen Fachkräften, Kitaleitungen und Eltern geführt als auch teilnehmende Beobachtungen und Gruppendiskussionen mit Kindern unternommen. Im Teilprojekt *Religiös codierte Differenzkonstruktionen im schulischen Religionsunterricht* standen *gesteuerte*, d.h. didaktisch vermittelte und reproduzierte Unterscheidungspraktiken auf Grundlage von Gruppendiskussionen mit Schüler:innen, Unterrichtsbeobachtungen und Interviews mit Religionslehrer:innen an Hamburger Grundschulen im Mittelpunkt der Forschung. Mit dem dritten Projekt *Differenzkonstruktionen in jüdischen Schulen* haben wir einen Perspektivwechsel vollzogen und den Fokus auf jüdische Grundschulen gelegt. An drei Standorten wurden leitfadengestützte Interviews mit von Antisemitismus *betroffenen jüdischen* Eltern und deren Kindern und parallel dazu Expert:inneninterviews mit Schulleitungen und Lehrkräften geführt.

Der vorliegende Band gewährt Einblicke in die Ergebnisse des Verbundvorhabens sowie in aktuelle Forschungen, die sich aus der Perspektive der Erziehungswissenschaften, der antisemitismuskritischen und jüdischen Bildungsforschung sowie der pädagogischen Praxis mit antisemitischen Differenzkonstruktionen in der frühen und mittleren Kindheit befassen. Am Beispiel von Kindertagesstätten, (jüdischen) Grundschulen, Gedenkstätten, dem Religionsunterricht sowie anhand von Kinderliteratur werden erstmals Herausforderungen, Problemlagen und Desiderate einer antisemitismuskritischen Bildungs- und Kindheitsforschung sichtbar, die Hinweise auf ein neues Forschungsfeld geben.

Eröffnet werden die Beiträge mit *Isabell Diehms* Abschiedsvorlesung, die sie im Februar 2023 an der Goethe-Universität Frankfurt a.M. gehalten hat. Unter dem

programmatischen Titel *Differenzkonstruktionen der frühen Kindheit. Eine Herausforderung für die erziehungswissenschaftliche Migrations- und Kindheitsforschung* skizziert Diehm historisch gewachsene und pädagogisch-programmatisch verankerte Kindheitsbilder, deren (kritische) Analyse auch für ihre eigenen kindheitsforschenden Arbeiten richtungsweisend war. Im Horizont erster Eindrücke ihres Teilprojekts *Antisemitismus unter jungen Kindern. Differenzkonstruktionen im Vor- und Grundschulalter* fragt sie nach den dort zugrunde gelegten Kindheitsvorstellungen und ihrer empirischen Fundierung.

Benjamin Rensch-Kruse stellt in seinem Beitrag die grundlegende Frage, wie Antisemitismus unter jungen Kindern aus einer praxistheoretisch informierten Perspektive analysiert werden kann. Anhand eines spezifischen Kulturkonzepts, an das Theorien sozialer Praktiken sowie kindheits- und antisemitismusforschende Arbeiten anschließen, versucht er eine Diskussion dahingehend anzustoßen, inwiefern praxistheoretische Konzepte im Allgemeinen und das praxeologische Konzept *sensu* Reckwitz im Besonderen interessante Impulse dafür bereitstellen, Praktiken junger Kinder im Horizont derjenigen ›kulturellen Codes‹ und ›symbolischen Ordnungen‹ zu untersuchen, die als antisemitisch gelesen werden können. Auf der Grundlage des Forschungsprojekts richtet der Beitrag sein Augenmerk darauf, wie der Einsatz antisemitischer Wissensordnungen in Praktiken des Differenzierens unter jungen Kindern untersucht werden kann.

In ihrem Artikel analysiert *Saba-Nur Cheema* anhand einer Gesprächssequenz aus einer Gruppendiskussion mit Kitakindern exemplarisch, inwiefern antisemitische Differenzierungspraktiken unter Kindern mit der Vorstellung einer kindlichen *Agency* interpretiert werden können. Dabei führt sie anhand der diskursiven Praktiken aus, wie sich antisemitisches *Othering* unter Kindern äußert.

Kontrastierend zu den Ergebnissen von *Cheema* analysiert *Yasmine Goldhorn* in ihrem Beitrag die Perspektiven pädagogischer Fachkräfte auf jüdisches Leben und Antisemitismus. Die Erwachsenenperspektiven im Sprechen über Jüdinnen und Juden sind geprägt von einer Externalisierung von Antisemitismus aus den eigenen Räumen. Eingebettet in Diskurse über kindliche Unschuld und über Antisemitismus als Problem der Vergangenheit – so das Ergebnis des Beitrags – findet von pädagogischer Seite anstelle einer reflexiven Problembearbeitung eine Verdrängung des Themas aus dem Elementarbereich statt.

Daran anschließend schlagen *Seyran Bostancı* und *Emma Kunz* in ihrem programmatischen Beitrag vor, Kindertagesstätten als politische Räume zu begreifen und Themen wie Diversität und Ungleichheitsverhältnisse in der frühkindlichen Bildung aktiv zu bearbeiten. Die Autorinnen nehmen insbesondere Erscheinungsformen des antimuslimischen Rassismus in den Blick, den sie eng mit kindlichen Erfahrungen mit entwertenden, adultistischen Strukturen verflochten sehen.

Es folgen zwei Beiträge zum Religionsunterricht als Lernort zum Judentum und jüdischen Leben, die erstmals auch empirisch basierte Aussagen zur Bedeutung

des Religionsunterrichts als Beitrag einer antisemitismuskritischen Bildung liefern, dessen Potenziale und Herausforderungen aus jüdischer und nichtjüdischer Perspektive durchaus unterschiedlich wahrgenommen werden.

Der Beitrag von *Janne Braband* und *Anna Körs* beschäftigt sich mit der Perspektive von Grundschüler:innen auf (religiös codierte) Differenz, Differenzkonstruktionen und Diskriminierung. Es werden Befunde aus dem Teilprojekt »*Religiös codierte Differenzkonstruktionen im schulischen Religionsunterricht*« vorgestellt, die zeigen, dass die Kinder religiöser Vielfalt mit viel Interesse und großer Offenheit begegnen, dass ihnen aber auch negative Stereotypisierungen, Diskriminierung und Ausgrenzungspraxen bekannt sind, die sie z.T. reproduzieren, aber auch kritisch reflektieren. In Bezug auf die Thematisierung von Judentum und Antisemitismus im Unterricht zeigt sich, dass antisemitische Fragmente z.T. unhinterfragt reproduziert werden. Die Ergebnisse verweisen auf die Notwendigkeit, im Religionsunterricht neben der Wissensvermittlung auch die Involviertheit der Kinder in Muster und Praxen von Abwertung, Ausschluss und Diskriminierung aufzugreifen und ein kritisches Augenmerk auf gesellschaftlich tradierte Stereotype zu legen.

Komplementär dazu befassen sich *Marina Chernivsky* und *Friederike Lorenz-Sinai* in ihrem Beitrag mit den Herausforderungen und Potenzialen des Religions- und Ethikunterrichts aus der Perspektive von jüdischen Schüler:innen und nichtjüdischen Lehrkräften. Vor dem Hintergrund von Ergebnissen aus der Bundesländerstudienreihe zu Antisemitismus im schulischen Kontext zeigen die Autorinnen, dass dem Religions- bzw. Ethikunterricht im Kontext von Erfahrungen mit Antisemitismus bei Lehrkräften und jüdischen Schüler:innen eine durchaus widersprüchliche Rolle zukommt. Während Lehrkräfte ihn eher vage als Potenzial für die Antisemitismusprävention anführen, ist der Religions- und Ethikunterricht für jüdische Schüler:innen ein potenzieller Ort für Differenzsetzungen, Exponierungen und antisemitische Zuschreibungen.

Der Beitrag von *Romina Wiegemann* schließt hieran an und zeigt, dass die Grundschule in ihrer historischen Entwicklung nach 1945 einer Auseinandersetzung mit Antisemitismus eher ausgewichen ist, obwohl entsprechende Forschungen auch schon für Grundschüler:innen eine Involviertheit in antisemitische Strukturen und Geschichtsbilder deutlich machen. Nachdem sie die Präsenz von Antisemitismus in der Grundschule anhand der Analyse eines Fallbeispiels auch aus Sicht von Betroffenen aufzeigt, stellt die Autorin Grundlinien und Handlungsperspektiven für eine antisemitismuskritische Bildungsarbeit in der Grundschule vor.

Alexandra Flügel und *Irina Landrock* knüpfen in ihrem Artikel über gedenkstättenpädagogische Angebote für Kinder im Grundschulalter an erziehungswissenschaftliche Debatten zur Kindheitsforschung an, die auch diesem Band zugrunde liegen. Die Autorinnen wenden sich einem wichtigen Bereich der außerschulischen Bildung, nämlich der NS-Gedenkstättenpädagogik zu, der in Überlegungen zur Demokratiebildung auch für jüngere Kinder an Bedeutung gewinnt. *Flügel*

und *Landrock* folgen der These, dass Kinder im Grundschul- und im gedenkstättenpädagogischen Diskurs sowohl als Partizipant:innen von Erinnerungskultur situiert als auch als spezifische, in besonderer Weise vulnerable Klientel adressiert werden. Auf der Grundlage einer ethnographischen Untersuchung analysieren sie an ausgewählten Fallbeispielen, wie Kinder in Interaktionen mit Gedenkstättenmitarbeiter:innen als Mitmachende der Programme aufgerufen werden und wie in diesen Interaktionen spezifische Auswahlentscheidungen, Dethematisierungen und Aussparungen in der gedenkstättenpädagogischen Vermittlungsarbeit über Nationalsozialismus und Holocaust zu beobachten sind.

Der darauffolgende Text von *Karen Körber* und *Susanna Kunze* wendet sich einem anderen pädagogischen Kontext zu, mit dem sich erneut ein Perspektivwechsel verbindet. Die Autorinnen befassen sich mit der Wiederkehr der jüdischen Bildung in Deutschland am Beispiel von drei jüdischen Grundschulen in Frankfurt a. M., Hamburg und Köln. Der Blick auf die Institutionalisierung von Bildung und Erziehung lenkt die Aufmerksamkeit auf einen Bereich der Selbstorganisation und -artikulation von Jüdinnen und Juden, dem für den Wiederaufbau und die Formierung eigener Lebenswelten als Minderheit in der nichtjüdischen Mehrheitsgesellschaft eine wichtige Bedeutung zukommt. Anhand von ausgewählten Fallbeispielen zeigen *Körber* und *Kunze*, dass jüdische Schulen aus der Perspektive jüdischer Eltern und deren Kinder einen »safe space« bieten, der vor Antisemitismus schützt und zudem ein anderes Verständnis und eine andere Sensibilität für ausgrenzende Erfahrungen ermöglicht. Zudem können sich die Schüler:innen als Angehörige einer religiös, kulturell und säkular verschiedenen Gruppe wahrnehmen, was dabei hilft, ein Selbstbewusstsein als junge Jüdinnen und Juden zu entwickeln. Zugleich wird deutlich, dass die Grundschulen eine zentrale Funktion als sekundäre Sozialisationsinstanz übernehmen, der es obliegt, Wissen über jüdische Religion, Geschichte und Tradition zu vermitteln und in die Praxis jüdischer Fest- und Feiertage einzuführen.

Auch der letzte Beitrag, ein Interview mit der Kinder- und Jugendbuchautorin *Eva Lezzi*, wendet sich dem gegenwärtigen jüdischen Leben in Deutschland zu und führt darin zentrale Themen, Herausforderungen und Perspektiven noch einmal zusammen, die in verschiedener Weise die hier versammelten Texte durchziehen. Im Gespräch mit den Herausgeberinnen *Karen Körber* und *Susanna Kunze* über die Entwicklungen jüdischer Kinder- und Jugendliteratur nach 1945, gibt die Autorin Einblicke in ihre Intentionen für das Entstehen der Beni-Kinderbuchreihe, in der sie – illustriert von Anna Adam – jüdische Gegenwart aus der Perspektive eines achtjährigen Jungen erzählt, zu dessen Lebenswelt ein kulturell-religiös geprägtes jüdisches Familienleben und die Shoah als Erinnerungsraum ebenso gehören wie die Leidenschaft fürs Skateboard fahren und das Aufwachsen in der Großstadt Berlin. *Lezzi* spricht über ein Schreiben, das versucht, sowohl den verschiedenen innerjüdischen Erfahrungswelten gerecht zu werden als auch der Diversität einer postmigrantischen Gesellschaft, und schildert die literarische Herausforderung, von Antisemi-

tismus und Islamophobie zu erzählen, ohne die Hoffnung auf ein gelungenes Miteinander preiszugeben.

Der Band schließt mit dem Abdruck eines Kapitels der Autorin aus ihrem 2024 erschienenen Kinderbuch *Die Großstadtdetektive. Wer schnappt den Dieb?*, das eine multikulturelle Freundschaftsgeschichte im heutigen Berlin erzählt.

Wir danken dem Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), das diesen Sammelband durch seine finanzielle Unterstützung in dieser Form möglich gemacht hat. Ein weiterer Dank gilt dem Forschungsnetzwerk Antisemitismus im 21. Jahrhundert (FonA21), das im Rahmen des BMBF-Förderprogramms *Aktuelle Dynamiken und Herausforderungen des Antisemitismus* gegründet wurde und unser Verbundprojekt begleitet hat. Unser besonderer Dank gilt dem Projektteam für Koordination und Öffentlichkeitsarbeit, Dr. Monika Schärtl und Adina Stern, für die Organisation zahlreicher Konferenzen, Vernetzungs- und Gesprächsformate, die uns bereichert und unterstützt haben. Wir danken allen Autor:innen für ihre Beiträge zu diesem Band. Eva Lezzi und dem Beltz Verlag sei gedankt für die Abdruckgenehmigung in diesem Band. Ein besonderer Dank gilt Yasmine Goldhorn für das Lektorat und die Fertigstellung des Manuskripts.

Die Herausgeber:innen

Literatur

- Bernstein, Julia (2020): Antisemitismus an Schulen in Deutschland. Befunde – Analysen – Handlungsoptionen. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Chernivsky, Marina/Lorenz-Sinai, Friederike (2020): Antisemitismus im Kontext Schule – Deutungen und Umgangsweisen von Lehrer:innen an Berliner Schulen. Berlin: Kompetenzzentrum für Prävention und Empowerment.
- Illouz, Eva (2023): »Wir, die Linken? Nicht mehr! Intellektuelle Vernebelungsstrategien«, in: Tanja Martini/Klaus Bittermann (Hg.): Nach dem 7. Oktober. Essays über das genozidale Massaker und seine Folgen, S. 46–52.
- Salzborn, Samuel (Hg.) (2020): Schule und Antisemitismus. Politische Bestandsaufnahme und pädagogische Handlungsmöglichkeiten. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Differenzkonstruktionen der frühen Kindheit

Eine Herausforderung für die erziehungswissenschaftliche Migrations- und Kindheitsforschung¹

Isabell Diehm († 2023)

»Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr« – Dieser im Alltag geläufige Ausspruch ist vermutlich allen schon begegnet. Er steht für die Vorstellung, die sowohl alltags- wie kindheitstheoretisch und -pädagogisch als historisch gewachsener, pädagogisch-normativer und entsprechend tief verankerter Gemeinplatz gelten kann. Harm Paschen (1988) bezeichnete diesen Topos als »pädagogische Spruchweisheit«. In der Aussage: »Je früher, desto besser« hat er seine Entsprechung. Diese wiederum bringt pointiert zum Ausdruck, was Jürgen Oelkers (1992: 29, 1996a: 845) als die »Frühe Prägungsannahme« bezeichnet hat. Je jünger sie sind, die sich Entwickelnden, die sich Sozialisierenden, die zu Erziehenden, die Lernenden der nachwachsenden Generation – die Kinder eben – desto erfolgversprechender werden pädagogische Anstrengungen eingeschätzt. »Je jünger, je unverbrauchter« – »je jünger, je natürlicher und reiner«, das sind die dahinterliegenden, ontogenetisch, anthropologisch und sozialisationstheoretisch geteilten Vorstellungen vom »unschuldigen Kind«, die bis zu Jean-Jacques Rousseau zurückverfolgt werden können. Dieses »unschuldige Kind«, welches seine historischen Wurzeln in christlich-religiösen Vorstellungen hat, erfuhr durch Rousseau noch eine symbolische Überhöhung. Es handelt sich um einen Kindheitsmythos, der den Kindern einen besonderen Status der Unantastbarkeit zuspricht. In der späteren romantischen Auslegung um 1800 fand er einen Höhepunkt.

Ich werde im Folgenden in einem *ersten Teil* den historisch gewachsenen, in vielen pädagogischen Programmen normativ tief verankerten Bildern vom Kind nachgehen. Ich fokussiere exemplarisch auf aktuelle Debatten um verschiedene Ansätze der sogenannten »Interkulturellen Pädagogik«. Im *zweiten Teil* frage ich, auf der Basis von ersten Eindrücken aus einem laufenden Forschungsprojekt (vgl. Rensch-

1 Der Text ist eine leicht überarbeitete und für den vorliegenden Sammelband angepasste Fassung der Abschiedsvorlesung von Isabell Diehm, die am 3. Februar 2023 an der Goethe-Universität Frankfurt a.M. gehalten wurde.

Kruse/Cheema/Goldhorn 2023), nach der *empirischen* Fundierung der dort unterlegten Kindheitsannahmen. Mit der empirischen Analyse frühkindlicher Praktiken der Unterscheidung, die im Kontext der Markierung ethnisch codierter Differenz zu beobachten sind, suche ich nach Möglichkeiten, das Programm mit erziehungswissenschaftlich erzeugtem Wissen zu versorgen.

Kindheitsbilder dienen der gesellschaftlichen Ordnungsbildung (vgl. Bühler-Niederberger 2005). Mit der Rezeption jenes Kindheitsbildes *sensu* Rousseau während der Französischen Revolution, so Peter Tremp (2005: 80), wurde deutlich, dass das Kind »als Symbol im Rahmen einer übergreifenden Erneuerungsidee, als Leitfigur im Kontext der Herausforderung sozialer Umgestaltung« fungierte. Dieser pädagogisch-normative Gesellschaftsbezug war zeitgleich in allen Debatten der europäischen Aufklärung anzutreffen. Auch Immanuel Kant (1977[1803]: 699f) ging davon aus, dass eine gute und früh ansetzende Erziehung des einzelnen Menschen die Verbesserung der Gattung als Ganzer ermögliche. So formulierte er: »Der Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung. Er ist nichts, als was die Erziehung aus ihm macht. [...] Es ist entzückend, sich vorzustellen, daß die menschliche Natur immer besser durch Erziehung werde entwickelt werden, und daß man diese in eine Form bringen kann, die der Menschheit angemessen ist. Dies eröffnet uns den Prospekt zu einem künftigen glücklichern Menschengeschlechte«. Dabei sei Kindheit hier lediglich als »Transitorium« (Baader 2003: 23), als Übergangsphase zum Erwachsenenstatus, aufgefasst worden – so der Vorwurf der Romantiker gegenüber den Aufklärern (historisch begründet *gendere* ich an *dieser* Stelle nicht). Gleichwohl kam dem Verweis auf die nachwachsende Generation, auf die Kinder, eine ordnende Funktion zu. Auch wenn gesellschaftliche Neuordnungstendenzen während der Klassik und Romantik in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts und während der Reformpädagogik um 1900 in den Hintergrund rückten, finden sich gesellschaftliche Ordnungsbildungsabsichten und –prozesse, festgemacht am »unschuldigen«, schützenswerten Kind, bis heute. Um es nur kurz in Anlehnung an Meike Sophia Baader (2004) zu erwähnen: Die Reformpädagogik schloss an die romantischen Vorstellungen vom Kind direkt an. Sie plädierte für den kindlichen Bedarf an »Schonräumen«, prägte das Schlagwort »vom Kinde aus« und sorgte mithin dafür, dass die romantische »Vergötterung der Kinder« – wie Lenzen (1985: 193) es formulierte – auch noch in der Moderne zu finden sei.

Gesellschaftliche Ordnungsbildungsprozesse, welche die rein romantischen Vorstellungen vom »unschuldigen Kind« und die dazu gehörigen Topoi zwar zugrunde legen, zugleich aber auch hinter sich lassen, bezogen und beziehen sich bis heute auf die nachwachsende Generation, mithin das Generationenverhältnis, und arbeiten weiter mit der »Frühen Prägungsannahme«.

Auch im 20. Jahrhundert sind diese normativen Bezüge in pädagogischen Programmen weiterhin anzutreffen. Mehr noch: Ohne die normativ aufgeladenen Elemente – zum einen das »unschuldige Kind«, das eine reine Umsetzung der er-

strebten gesellschaftlichen Ordnungsbildungsprozesse zu verkörpern verspricht, und zum anderen die ›Frühe Prägungsannahme‹ – sind pädagogische Programmatiken kaum vorstellbar. Dies galt für die Geisteswissenschaftliche Pädagogik im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts, ebenso aber auch für die fatale nationalsozialistische, aggressive, autoritäre und hochgradig ideologisch aufgeladene, zur Härte erziehende und missbrauchende Pädagogik.

Ebenso gilt dies für das pädagogische Programm einer »Erziehung nach Auschwitz« (Adorno 1966/1971: 90), dem Adorno »auf die frühe Kindheit sich zu konzentrieren« als ein zentrales Gebot vorgibt. »Da aber die Charaktere insgesamt, [...] nach den Kenntnissen der Tiefenpsychologie schon in der frühen Kindheit sich bilden, so hat Erziehung, welche die Wiederholung verhindern will, auf die frühe Kindheit sich zu konzentrieren« (ebd.).

Strukturell vergleichbar gilt dieses Muster genauso für die heute curricular verankerten elementarpädagogischen Programme in Kindertagesstätten, so etwa die Umweltpädagogik, welche die jungen Kinder z.B. schon früh zur Mülltrennung erziehen will, um auf diese Weise durch deren nachhaltiges Vorgehen die Welt zu retten – hier von einer *Pädagogisierung* gesellschaftlicher Probleme zu sprechen, erscheint mir nur allzu angemessen (vgl. Proske 2001). Das gilt auch für die Friedenspädagogik und für die hier im Folgenden interessierenden Ansätze der Interkulturellen Pädagogik, welche bereits vor 25 Jahren, als Antwort auf die Realität der Migration, durch den 10. Kinder- und Jugendbericht seitens der Bundesregierung bildungspolitisch und pädagogisch-curricular in der Kinder- und Jugendhilfe verankert wurden.

Die Interkulturelle Pädagogik zielt darauf, so früh wie möglich die ›Multikulturelle Gesellschaft‹, jenes in den 1990er Jahren viel gepriesene Zukunftsmodell, frühpädagogisch wenigstens anzubahnen. Schon die jungen Kinder sollen lernen, tolerant und anerkennend mit ethnisch codierter Differenz umzugehen. In Anlehnung an Max Weber (Weber 1920/1972: 237; siehe auch Diehm et al. 2013: 644) hebt der Begriff der Ethnizität auf gemeinschaftlich konstruierte Unterscheidungsmerkmale wie Kultur, Sprache, Nation und Religion ab; phänotypische Differenzen wie die Hautfarbe und andere essentialistische Differenzkonstruktionen sind in diese Definition nicht eingeschlossen. Diese Lücke versuche ich differenz-, rassismus- und antisemitismustheoretisch zu schließen (vgl. auch Mendel/Cheema/Arnold 2022).

Ich komme zum *zweiten Teil*, zur Empirie und zurück zum Programm der Interkulturellen Pädagogik: Auch sie führt die beiden durch die (historische) Kindheitsforschung (vgl. Baader 1996; Bühler-Niederberger 2005; Honig 1999; Lenzen 1985; Oelkers 1996b) ausgemachten pädagogischen Perspektiven auf Kinder mit sich: die der Frühen Prägungsannahme und die des unschuldigen Kindes, freilich ohne hinreichende empirische Fundierung. Ja, man kann sagen, die romantischen Kindheitsbilder, die Verklärung von Kindern in der Wissenschaft wie der Politik, haben die empirische Forschung zu lange blockiert und behindert.

Beide Annahmen markieren eine deutliche Differenz zu dem Handeln und Verhalten der Erwachsenen. Kinder gelten als wesentlich anders, ihre Andersheit ist insbesondere an ihre Schwäche und Bedürftigkeit geknüpft. Dieser Denktradition und Sichtweise verhaftet, wird auch im Bereich Interkultureller Pädagogiken unterstellt, dass junge Kinder im Vor- und Grundschulalter keinen expliziten Gebrauch von ethnisch codierter Differenz machten, schon gar nicht in böser, diskriminierender, d.h. in unterscheidender bzw. selbst- oder fremddistinktiver Absicht. Angenommen wird allenfalls, dass sie die Vorurteile der Erwachsenen schlicht reproduzieren, lediglich imitieren, ihnen gleichsam passiv ausgeliefert sind, sofern sie denn überhaupt auf ethnische Unterscheidungen zugreifen.

An dieser Stelle tritt ein *Paradoxon* zu Tage, das diesen normativen Orientierungen innewohnt: Mit Blick auf alle Entwicklungsbereiche wird, ontogenetisch informiert, die besondere Wirksamkeit und Nachhaltigkeit früher Erfahrungen behauptet. Bezogen auf den kindlichen Umgang mit ethnisch codierter Differenz wird diesen eine Wirkmächtigkeit im *Negativen* allerdings abgesprochen. Junge Kinder erscheinen so gesehen weder an ethnisch codierten Differenzen interessiert, noch können sie ›rassistisch‹ sein oder ›antisemitisch‹ agieren, sondern sie sind – wie durch die Unschuldannahme immunisiert – von negativen Einflüssen nicht antastbar. Eines gezielt abwertenden Umgangs mit ethnisch codierten Differenzen hält man sie für nicht fähig – so als könnte sie eine solchermaßen ausgerichtete Umwelt lediglich an der Oberfläche tangieren, was dann im schlimmsten Fall zur Nachahmung des Verhaltens der Erwachsenen führe, nicht aber zu einer tiefer gehenden Durchdringung ihres ›reinen‹ Wesenskerns.

Geht es jedoch im *Positiven* um die Sozialisier-, Erzieh- und Bildbarkeit des jungen Kindes, wird auf frühe Prägung und nachhaltige Wirksamkeit gesetzt. Unerreichbar für die negativen Einflüsse ihrer sozialen Umwelt, sind die Kinder freilich ansprechbar und formbar von bzw. durch Erziehung: Kinder erscheinen lediglich durch *positive* Erziehungsabsichten berührbar. So zeigt sich die positive Seite der pädagogischen und in sich mehrfach paradox strukturierten Figur der Frühen Prägungsannahme, wenn sie zentral auf der Unschuldshypothese beruht.

Was aber wissen wir jenseits dieser programmatisch-normativen pädagogischen Konstruktionen über die Bedeutung ethnisch codierter Differenz in der frühen Kindheit? Welche sozial- und erziehungswissenschaftlichen Ergebnisse kann eine empirische Sozialisations- und Bildungsforschung angesichts dieser Fragen hervorbringen?

Lange Zeit existierten im deutschsprachigen Raum diesbezüglich keine empirisch fundierten Erkenntnisse. Lange herrschte ein systematischer Mangel, ein Desiderat an empirischen Befunden zu den Fragen, *wie* nehmen junge Kinder ethnisch codierte Differenzen wahr, *wie* fließt ihr Wissen darüber in ihren Alltag und ihr Alltagshandeln ein, *wie* gehen sie damit um, *wie* gestaltet sich diesbezüglich ihre *peer-culture*?

Diese Situation hat sich seit etwa zwanzig Jahren langsam verändert, insofern die Migrations- sowie die Kindheitsforschung sich der Frühen Kindheit als einem gemeinsamen Forschungsfeld angenommen haben. Inzwischen können wir auf entsprechende empirische Studien zurückgreifen. Zur Frage, welche Bedeutung ethnisch codierte Differenz im sozialen Umgang junger, 3- bis 7-jähriger Kinder hat, lassen sich nun einige konkretere Einsichten benennen.

Im angloamerikanischen und angelsächsischen Sprachraum waren empirische Studien sozial- und entwicklungspsychologischer Provenienz zum Themengebiet ›Frühe Kindheit, Ethnizität und Race‹ bereits seit den 1940er Jahren anzutreffen. *Racial preferences*, ethnische und *racial* codierte Selbstidentifikationen der Kinder sowie kindliche Vorurteile, wurden in diesen frühen Studien durch verschiedene methodische Zugänge untersucht. In den 1980er Jahren konnte dann etwa Henri Tajfel (1982) relevante wahrnehmungspsychologische Erkenntnisse festhalten. Demnach werden seitens der jungen Kinder die Bewertungen von Kategorien/ Unterscheidungen lange vor deren kognitiver Begriffsbildung gelernt.

Für meine eigene empirische Forschung im Kontext von Erziehung und Migration seit Anfang der 1990er Jahre erwies sich die Studie von Debra van Ausdale und Joe Feagin aus dem Jahr 2001 als hoch bedeutsam. In einer sozialwissenschaftlichen Perspektive geht es hier um die ethnographische Erforschung einer aktiven kindlichen Re-Produktion von *Race* und Ethnizität, dem selbstgesteuerten frühkindlichen Umgang mit entsprechenden Unterscheidungen.

Eine Erkenntnis von van Ausdale und Feagin (2001) war, dass bereits 3- bis 5-jährige Vorschulkinder ethnisch codierte Differenz sozial und situativ sehr virtuos einzusetzen wissen, dass diese Differenzen in den alltäglichen Interaktionen der Kinder eine Rolle spielen und von ihnen als manipulative *tools* genutzt werden: Je nach sozialer Situation dienen sie den Kindern sowohl in spielerischer wie in verletzender Absicht zum Ein- als auch zum Ausschluss ihrer selbst oder anderer Kinder.

Sowohl unter theoretischen wie unter methodologischen und methodischen Gesichtspunkten ist diese Studie der sogenannten neueren sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung zuzuordnen. Diese spielt seit Ende der 1980er/Anfang der 1990er Jahre auch in der bundesdeutschen Forschungslandschaft eine bedeutende Rolle. Im Zentrum dieser Forschungslinie steht das *aktive Kind*, das als kompetenter Akteur seine Wirklichkeit (inter-)aktiv konstruiert oder besser: *ko*-konstruiert. Die *Agency* dieses Kindes, seine Handlungsmacht – eingebunden in die generationale Ordnung – bildet im Sinne einer Prämisse nun den Ausgangspunkt für zahlreiche empirische Forschungen (vgl. Honig 1999; Honig/Lange/Leu 1999). Als das »Kind der Forschung« verkörpert es den Gegenentwurf zu jenen Bildern vom Kind, die von der Pädagogik programmatisch und konzeptionell in Anspruch genommen werden und eben auf der Unschuldshypothese basieren. Dabei geht es nicht darum, das normativ-programmatische Konstrukt des ›unschuldigen Kindes‹ mit dem vermeintlichen Gegenbild eines empirisch hervorgebrachten ›schuldigen‹ Kindes

zu konfrontieren. Vor dem Hintergrund der empirisch fundierten sozial- und erziehungswissenschaftlichen Erkenntnisse ist nun vom sozial eingebundenen und eigenaktiven Kind die Rede, d.h. man geht von der frühen Befähigung zur Eigenaktivität im sozialen und interaktiven Umgang aus.

Im Rückgriff auf das praxeologische Theorieangebot (Reckwitz 2003) haben wir in meinem Forschungszusammenhang auch von ›doing ethnicity‹ und ›doing race‹ gesprochen, um die empirisch herausgearbeitete Agency/capacity to act der jungen Kinder zu beschreiben (vgl. Diehm/Kuhn 2011; Diehm et al. 2013). An dieser Stelle ist festzuhalten, dass die neuere sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung, beginnend in den 1990er Jahren, zum einen für eine empirische Wende steht. Erst diese Umstellung der Prämissen hat eine fruchtbare Bezugnahme zwischen der erziehungswissenschaftlichen Kindheits- und der Migrationsforschung ermöglicht. Zum anderen war diese empirische Wende der Ausgangspunkt dafür, dass sich enorme methodologische wie methodische Weiterentwicklungen der spezifisch gegenstandsbezogenen empirischen Zugänge verzeichnen lassen. Diesbezüglich können wir in der Erziehungswissenschaft heute eine sozialwissenschaftlich gut verortete empirische Disziplinierung konstatieren, die Ende der 1980er Jahre noch nicht vorstellbar war.

Die in meinen Augen große Herausforderung für die Erziehungswissenschaften, die Kindheits- und die Migrationsforschung nicht nur konstruktiv aufeinander zu beziehen, sondern auch noch empirisch aufzustellen, scheint mir rückschauend gut gelungen zu sein. Mit dieser Feststellung bestreite ich nicht, dass ein jeder deskriptiv positionierte Forschungsansatz auch der normativen Orientierungen bedarf. Das schließt die kritisch-konstruktive Auseinandersetzung mit historisch gewachsenen normativen und programmatischen Kindheitsbildern ein. Erst die subdisziplinären, aufeinander bezogenen Entwicklungen der erziehungswissenschaftlichen Kindheits- und der Migrationsforschung in ihrer empirischen Ausrichtung und die daraus gewonnenen Erkenntnisse zum interaktiven Umgang junger Kinder mit ethnisch und phänotypisch codierter Differenz ebneten den aktuell eingeschlagenen Forschungsweg.

Zusammen mit Benjamin Rensch-Kruse, Saba-Nur Cheema und Yasmine Goldhorn erforsche ich in einem Teilprojekt des vom BMBF geförderten interdisziplinären Verbundprojekts »Antisemitismus unter jungen Kindern – Differenzkonstruktionen im Vor- und Grundschulalter« ethnographisch und praxeologisch die entsprechenden Differenzkonstruktionen junger Kinder in ihrem Kita-Alltag. Zwei weitere Teilprojekte sind unter der Leitung von Anna Körs und Karen Körper eingebunden: Eines untersucht die didaktisch vermittelten und (re-)produzierten Unterscheidungspraktiken im Religionsunterricht an staatlichen Grundschulen (Braband/Körs 2024 und in diesem Band). Das andere nimmt einen Perspektivwechsel vor, indem es die Wahrnehmungen der Betroffenen erhebt und jüdische

Eltern sowie deren Kindern nach ihren Erfahrungen und Erwartungen mit jüdischen Grundschulen befragt (Körber/Kunze 2024 und in diesem Band).

Das Vorhaben, Antisemitismus unter jungen Kindern *in actu* und *in situ* erforschen zu wollen, bedeutet, »empirisches Neuland zu betreten« (Rensch-Kruse et al. 2024: 79). Bis heute taucht, wiewohl von Adorno doch angemahnt, die *frühe* Kindheit im Forschungskontext der »Erziehung nach Auschwitz« nicht auf. »Die Vorstellung, dass bereits junge Kinder Antisemitismen verinnerlichen, mit Worten und Taten reproduzieren oder gar souverän gegen andere einsetzen, mutet vor dem Hintergrund der Kontinuität romantischer Kindheitsbilder (vgl. Baader 2004), des Primats kindlicher Vulnerabilität und Abhängigkeit (vgl. Andresen/Koch/König 2015) sowie der machtvollen Unschuldannahme (vgl. Bühler-Niederberger 2005) geradezu blasphemisch an« (Rensch-Kruse et al. 2024: 80) – so haben wir die pädagogisch-normative Ausgangslage unseres Forschungsvorhabens formuliert. Die inzwischen vorliegenden, empirisch gut fundierten Erkenntnisse zum frühkindlichen Umgang mit ethnisch codierter Differenz und zu ›*race*‹ bieten indes einen theoretisch, methodologisch und methodisch solide begründeten Hintergrund für unsere Forschungsfragen (vgl. ebd.: 85–87).

Auch wenn sich Antisemitismus als eine hochkomplexe, variantenreiche Differenzkategorie erweist, die unter anderem rassistische, verschwörungstheoretische, religionsbegründete, kulturelle, nationale, politische und ökonomische Differenzkonstruktionen in sich vereint, so sind es insbesondere die (diskursiven) Praktiken des Differenzierens, welche die infrage stehende Problematik verdeutlichen können (vgl. ebd.: 87). Ihre Analyse vermag es zu ermöglichen, das ›*Wie*‹ von solchen *doings*, *usings* und *sayings* der kindlichen Unterscheidungspraktiken in den Blick zu nehmen, die als antisemitisch (re-)konstruierbar sind. Wir arbeiten daran, neue Erkenntnisse und Einsichten in diese komplexen Zusammenhänge zu gewinnen.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1971): »Erziehung nach Auschwitz«, in: Gerd Kadelbach (Hg.), Theodor W. Adorno. Erziehung zur Mündigkeit, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 88–104.
- Andresen, Sabine/Koch, Claus/König, Julia (Hg.) (2015): Vulnerable Kinder. Interdisziplinäre Annäherungen, Wiesbaden: Springer VS.
- Baader, Meike S. (1996): Die romantische Idee des Kindes und der Kindheit: auf der Suche nach der verlorenen Unschuld, Neuwied: Luchterhand.
- Baader, Meike S. (2003): »Kinder und Kindheiten in Deutschland und Frankreich. Differenzen in den Sichtweisen, Traditionen und Bedingungen des Aufwachsens«, in: Jacky Beillerot/Christoph Wulf (Hg.), Erziehungswissenschaftliche

- Zeitdiagnosen: Deutschland und Frankreich, *European Studies in Education* 20, Münster: Waxmann, S. 21–30.
- Baader, Meike S. (2004): »Der romantische Kindheitsmythos und seine Kontinuitäten in der Pädagogik und in der Kindheitsforschung«, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 7, S. 416–430.
- Braband, Janne/Körs, Anna (2024): »Judentum im Religionsunterricht in der Grundschule: zwischen Nicht-Thematisierung, Stereotypisierung und Antisemitismusprävention«, in: *Z Religion Ges Polit* 8, S. 643–665.
- Bühler-Niederberger, Doris (Hg.) (2005): *Macht der Unschuld: Das Kind als Chiffre*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Diehm, Isabell/Kuhn, Melanie (2011): »Doing Race/Doing Ethnicity in der frühen Kindheit. (Sozial-)Pädagogische Konstruktionen vom Kind und ihre Irritation durch Empirie«, in: Eva Hammes-Di Bernado/Sonja A. Schreiner (Hg.), *Diversität. Ressource und Herausforderung für die Pädagogik der frühen Kindheit*, Weimar/Berlin: Verlag das Netz, S. 24–37.
- Diehm, Isabell/Kuhn, Melanie/Machold, Claudia/Mai, Miriam (2013): »Ethnische Differenz und Ungleichheit. Eine ethnographische Studie in Bildungseinrichtungen der frühen Kindheit«, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 5, S. 644–656.
- Honig, Michael S. (1999): *Entwurf einer Theorie der Kindheit*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Honig, Michael S./Lange, Andreas/Leu, Hans R. (Hg.) (1999): *Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung*, Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Kant, Immanuel (1977[1803]): »Über Pädagogik«, in: Wilhelm Weischedel (Hg.), *Immanuel Kant. Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik: Band XII*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 691–761.
- Körper, Karen/Kunze, Susanna (2024): »Jüdische Schulbildung im 21. Jahrhundert – Neue Perspektiven auf Frankfurt a.M./Hamburg«, in: *Z Religion Ges Polit* 8, S. 557–580.
- Lenzen, Dieter (1985): *Mythologie der Kindheit: die Verewigung des Kindlichen in der Erwachsenenkultur; versteckte Bilder und vergessene Geschichten*, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.
- Mendel, Meron/Cheema, Saba-Nur/Arnold, Sina (Hg.) (2022): *Frenemies. Antisemitismus, Rassismus und ihre Kritiker:innen*, Berlin: Verbrecher Verlag.
- Oelkers, Jürgen (1992): »Seele und Demiurg: Zur historischen Genesis pädagogischer Wirkungsannahmen«, in Niklas Luhmann/Karl E. Schorr (Hg.), *Zwischen Absicht und Person. Fragen an die Pädagogik*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 11–57.
- Oelkers, Jürgen (1996a): »Ästhetische Moderne und Erziehungstheorie. Heilsame Destruktionen«, in, Arno Combe/Werner Helsper (Hg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 842–886.

- Oelkers, Jürgen (1996b): Reformpädagogik – eine kritische Dogmengeschichte. Weinheim/München: Beltz Juventa.
- Paschem, Harm (1988): Das Hänschen-Argument: Zur Analyse und Evaluation pädagogischen Argumentierens, Köln: Böhlau.
- Proske, Matthias (2001): Pädagogik und Dritte Welt: Eine Fallstudie zur Pädagogisierung sozialer Probleme, Frankfurt a.M.: Fachbereich Erziehungswiss. der Johann-Wolfgang-Goethe-Univ.
- Reckwitz, Andreas (2003): »Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive«, in: Zeitschrift für Soziologie 32, S. 282–301.
- Rensch-Kruse, Benjamin/Cheema, Saba-N./Goldhorn, Yasmine (2023): Antisemitismus in der Kita? Einblicke in ein Forschungsprojekt zu Differenzkonstruktionen unter jungen Kindern, <https://diversekindheiten.de/2023/09/01/antisemitismus-in-der-kita-einblicke-in-ein-forschungsprojekt-zu-differenzkonstruktionen-unter-jungen-kindern/vom-13.01.2025>.
- Rensch-Kruse, Benjamin/Cheema, Saba-N./Goldhorn, Yasmine/Diehm, Isabell (2024): »Antisemitismus unter jungen Kindern. Forschungsgrundlagen und -reflexionen im Kontext einer Differenzforschung in Einrichtungen der frühen Kindheit«, in: Seyran Bostancı/Emra Ilgün-Birhimoğlu (Hg.), Elementarpädagogik in der postmigrantischen Gesellschaft. Theoretische und empirische Zugänge zu einer rassismuskritischen Pädagogik, Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 79–95.
- Tajfel, Henri (Hg.) (1982): Social Identity and Intergroup Relations, Cambridge: Cambridge University Press.
- Tremp, Peter (2005): »Kindliche Unschuld als revolutionäres Argument: Rousseaus Emile und die Französische Revolution«, in: Doris Bühler-Niederberger (Hg.), Macht der Unschuld. Das Kind als Chiffre, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 61–85.
- Van Ausdale, Debra/Feagin, Joe R. (2001): The First R. How Children Learn Race and Racism, Lanham: Rowman & Littlefield.
- Weber, Max (1972): Wirtschaft und Gesellschaft, Tübingen: Mohr Siebeck.

Teil I: Antisemitische Differenzkonstruktionen in der frühen Kindheit

Antisemitismus unter jungen Kindern analysieren

Diskussion einer praxistheoretisch informierten Perspektive

Benjamin Rensch-Kruse

1 Einleitung

In der neueren sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung¹ werden Kinder für gewöhnlich als soziale Akteure und Kindheit(en) als Element(e) einer generationalen Ordnung konzipiert. Damit wird einerseits herausgestellt, dass Kinder als eigensinnige und handlungsmächtige Subjekte nicht nur von Erwachsenen in soziale Strukturen eingepasst werden, sondern diese selbst aktiv und durchaus gekonnt mit hervorbringen. Andererseits wird angezeigt, dass ›Kindheit‹ keine natürlich gegebene, sondern eine sozial konstruierte Entität bezeichnet (vgl. Heinzl/Kränzl-Nagl/Mierendorff 2012: 15). Mit beiden Konzeptionen lässt sich das weite und vielschichtige Feld der Kindheitsforschung² sowohl grob umreißen als auch differenzieren. So betrachtet wird in empirischen Arbeiten dem Forschungsschwerpunkt entsprechend nach »kindlichem Handlungsvermögen« oder nach »Kindheit« als soziale[m] Ordnungsmuster« bzw. nach der »Relationierung« (Bollig/Kelle 2014: 266–267) beider Ansätze gefragt. Daran ist eine je eigene theoretische und method(olog)ische Vorgehensweise geknüpft, die es hinsichtlich des hier zur Diskussion stehenden Themas, Antisemitismus aus einer kindheitsforschenden Perspektive zu analysieren, erst noch auszuarbeiten gilt.

Die Fragen, wie Antisemitismus unter jungen Kindern und im Horizont von Kindheitskonstruktionen erforscht werden kann, welche theoretischen Konzepte und analytischen Perspektiven sich hierzu anbieten und welche method(olog)ischen Potenziale und/oder Problemstellungen sich dabei eröffnen, sind bisher noch nicht eingehend diskutiert worden. Weder existieren Studien, die kindliches Handeln im Spannungsfeld antisemitischer Gesellschaftsstrukturen untersuchen, noch lassen

-
- 1 Für die sogenannte *neuerer sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung* ist im deutschsprachigen Kontext eine spätestens in den 1990er-Jahren einsetzende gegenseitige Beeinflussung von Kindheitssoziologie und Erziehungswissenschaft charakteristisch (vgl. Bollig et al. 2018: 7).
 - 2 Im Folgenden ist mit ›Kindheitsforschung‹ die sozial- und erziehungswissenschaftliche Kindheitsforschung gemeint.

sich Arbeiten finden, die generationale Ordnungen und ihre kindheitskonstruierenden Wirkungsweisen im Horizont von Antisemitismus beleuchten (vgl. auch Rensch-Kruse et al. 2024). Von dieser spezifischen Leerstelle abgesehen, verfügt die Kindheitsforschung allerdings über ein breites Repertoire erkenntnistheoretischer und method(olog)ischer Ansätze, das für die Analyse von Antisemitismus im Kontext Kinder und Kindheit(en) fruchtbar gemacht werden könnte (vgl. exempl. Bostancı/Ilgün-Birhimoğlu 2024; Krüger/Grunert/Ludwig 2022; Bak/Machold 2022). Neben differenztheoretischen Arbeiten (vgl. Pfaff/Tervooren 2022) springen hierbei insbesondere jene Ansätze ins Auge, die praxistheoretisch informiert sind (vgl. Budde/Rißler 2022).

Theorien sozialer Praktiken liefern der Kindheitsforschung »innovative Impulse« (ebd.: 143) in Bezug auf die Fragen, wie Kinder in soziale Prozesse involviert sind, inwiefern sie an diesen handlungsmächtig partizipieren, wie Kindheitskonstruktionen in Praktikenkomplexen materialisieren und wie dabei generationale Ordnungen hervorgebracht werden (vgl. Bollig/Kelle 2014). Mit ihrer Zurückweisung von mentalistischen und textualistischen Ansätzen vollziehen Praxistheorien eine Verschiebung hin zu einer »Neudefinition des Sozialen« (ebd.: 267), die ihren Fokus auf soziale Praktiken richtet und mit Blick auf die Erforschung von Antisemitismus im Kontext von Kindern und Kindheit(en) als aussichtsreiche Perspektive erscheint. Theorien sozialer Praktiken weisen Konturen auf, die kindheits- und antisemitismusforschende Theorielinien an verschiedenen Punkten treffen.

Einen dominanten Punkt markiert ein spezifischer Kulturbegriff, der für Praxistheorien wesentlich und für einzelne kindheits- wie antisemitismusforschende Arbeiten richtungsweisend ist. »Praxistheorien sind Kulturtheorien« (Reckwitz 2003: 288), die »die kollektiven Wissensordnungen der Kultur nicht als ein geistiges ›knowing that‹ oder als rein kognitive Schemata der Beobachtung, auch nicht allein als die Codes innerhalb von Diskursen der Kommunikationen [begreifen], sondern als ein praktisches Wissen, ein Können, ein know how, ein Konglomerat von Alltagstechniken, ein praktisches Verstehen im Sinne eines ›sich auf etwas verstehen.« (ebd.: 289). ›Kultur‹ ist hiernach etwas, das in sozialen Praktiken materialisiert und zur Aufführung kommt. Sie ist »an das Handeln der Subjekte, genauer: an deren soziale Praktiken« (Schmidt/Schulz 2022: 927) geknüpft. Dieses Kulturverständnis ist in der Kindheits- und Antisemitismusforschung *quasi* überall dort zu finden, wo sozialer Sinn und soziales Handeln »als kulturell produzierte Bestandteile einer bestimmten sozialen Praxis« (Reckwitz 2010a: 45) analysiert werden. Während die »Kinderkultur(en)-Forschung« (Schmidt/Schulz 2022: 937) ihren Fokus bspw. auf kinderkulturelle Praktiken richtet, lassen sich in der Antisemitismusforschung kulturwissenschaftlich informierte Ansätze finden, die Antisemitismus als eine »Handlungspraxis« (Weyand 2024: 150) verstehen.

Antisemitismus als eine kulturelle Praxis zu betrachten ist insofern vielversprechend als angenommen werden kann, dass Kinder als soziale Akteure in kulturelle

Praktiken involviert sind und in dieser Hinsicht »doing culture« (Hörning/Reuter 2004: 10; Herv. i. O.) betreiben.³ Solchergestalt wird hier davon ausgegangen, dass Praxistheorien »als sozialtheoretische Heuristik[en]« (Reckwitz 2021: 51) wichtige Impulse für die Erforschung der Frage beisteuern können, wie und inwiefern junge Kinder an antisemitischen Praktiken teilhaben.⁴ Dabei wird es im Folgenden nicht darum gehen, das analytische Potenzial praxistheoretischer Ansätze umfassend aufzuzeigen und ausführlich auf inhärente Problemstellungen einzugehen, sondern eine grundsätzliche Diskussion dahingehend anzustoßen, inwiefern Theorien sozialer Praktiken als »analytische Werkzeuge« (ebd.) etwas zur Erforschung von Antisemitismus unter jungen Kindern beitragen können. Die Grundlage für diese Auseinandersetzung bildet ein von 2021 bis 2025 an der Goethe-Universität Frankfurt angesiedeltes Forschungsprojekt, das antisemitische Differenzkonstruktionen unter jungen Kindern in Kindertageseinrichtungen untersucht (vgl. Diehm; Cheema; Goldhorn in diesem Band; vgl. auch Rensch-Kruse et al. 2024).⁵ Der vorliegende Beitrag richtet sein Augenmerk darauf, inwiefern eine bestimmte praxistheoretisch informierte Perspektive interessante Anknüpfungspunkte dafür bereitstellt, Praktiken junger Kinder im Horizont derjenigen »kulturellen Codes« und »symbolischen Ordnungen« zu analysieren, die als antisemitisch gelesen werden können. Allgemein gerät also in den Blick, wie junge Kinder als soziale Akteure in kulturelle Praktiken involviert sind.

In einem kurzen Aufriss werden zunächst Verbindungslinien zwischen Theorien sozialer Praktiken und Kindheitsforschung nachgezeichnet (2.1) und es wird diskutiert, wie Antisemitismus praxistheoretisch zu konzipieren ist (2.2). Auf der Grundlage erster initiierender Fragestellungen und der konzeptuellen Rahmung des genannten Forschungsprojekts (3.1) werden sodann drei Phänomenbereiche

-
- 3 Doing culture als Konzept unterstreicht, dass Feindschaft gegen Jüdinnen und Juden, in welcher Form auch immer, »keine »objektive Tatsache« [ist], sondern eine »interaktive Sache des Tuns« (Hörning/Reuter 2004: 10).
 - 4 Damit ist freilich nicht gesagt, dass sich eine praxistheoretische Indienstnahme reibungslos für eine kindheitsforschende Antisemitismusanalyse eignet. Nach einer ersten Phase praxistheoretischer Euphorie wird innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Fachdiskussion unlängst angemerkt, dass Theorien sozialer Praktiken disziplinspezifische Risiken und erkenntnistheoretische Probleme innewohnen (vgl. Balzer/Bellmann 2023: 35). Ähnliches gilt, wenn auch gegenstandstheoretisch anders gelagert, für die Kindheitsforschung (vgl. Bollig/Kelle 2014: 263). Darüber hinaus hat in der Antisemitismusforschung (vgl. Bergmann/Körte 2004) bislang (noch) kein nennenswerter »Practice Turn« (Schatzki/Knorr-Cetina/Savigny 2001) stattgefunden, auf den für eine epistemologische Schärfung zurückgegriffen werden könnte.
 - 5 Das Forschungsprojekt mit dem Titel *Antisemitismus unter jungen Kindern. Differenzkonstruktionen im Vor- und Grundschulalter* ist eines von drei Teilprojekten des vom BMBF von 2021 bis 2024 geförderten interdisziplinären Verbundprojekts *Antisemitismus in pädagogischen Kontexten. Religiös codierte Differenzkonstruktionen in der frühen und mittleren Kindheit (RelcoDiff)*.

einer praxistheoretisch informierten Antisemitismusanalyse herausgearbeitet und expliziert (3.2). Abschließend werden zentrale Aspekte des Analyseverfahrens zusammengefasst und es wird aufgezeigt, welche erkenntnistheoretischen Problemstellungen und empirischen Herausforderungen es noch eingehender zu diskutieren gilt (4).

2 Praxistheoretisch informierte Kindheitsforschung und Antisemitismus

2.1 Praxistheorie(n) und Kindheitsforschung

Seit dem diagnostizierten »Practice Turn« (Schatzki/Knorr-Cetina/Savigny 2001) in den Sozialwissenschaften haben neuere Theorien sozialer Praktiken in der Kindheitsforschung deutlich an Popularität gewonnen. Dies mag auch damit zusammenhängen, dass Praxistheorien »einen quasi-ethnologischen Blick auf die Mikrologik des Sozialen« (Reckwitz 2003: 298) richten und darum für das in der Kindheitsforschung ohnehin sehr beliebte Erhebungsverfahren der teilnehmenden Beobachtung sprechen. Teilnehmende Beobachtungen gestatten lebens- bzw. alltagsnahe Einsichten in kulturelle Bedingungen kindlicher Handlungs- und Verhaltensweisen. »Besonders die ethnografische Kindheitsforschung hat sich in den letzten Jahren um kulturanalytische Beschreibungen auf der Basis von Beobachtungen bemüht« (Heinzel 2012: 29). So hat nicht zuletzt auch der seit den 1980er Jahren stattfindende »Cultural Turn« (Moebius 2020: 88; Herv. i. O.) zu einer praxistheoretischen Vitalisierung in der Kindheitsforschung beigetragen und bewirkt, dass kinder-kulturelle Praktiken fokussiert und Kinderkulturen als soziale Praxis analysiert werden (vgl. Schmidt/Schulz 2022: 929). Als »Version der Kulturtheorien« (Reckwitz 2003: 287) liegt Praxistheorien ein bestimmtes Kulturverständnis zugrunde, das wiederum einen gewissen Praxisbegriff impliziert: Kultur findet als Praxis statt und Praktiken bezeichnen kulturelle Techniken (vgl. Reckwitz 2021: 54).

Ein vornehmlich für die Kindheitsforschung instruktiver und dominanter Bezugspunkt ist die »kulturtheoretische ›Praxistheorie« (2012: 186) von Andreas Reckwitz.⁶ Der von Reckwitz prominent ins Feld geführte Kulturbegriff beschreibt ›Kultur« als einen »Komplex von Sinnsystemen oder [...] von ›symbolischen Ordnungen«, mit denen sich die Handelnden ihre Wirklichkeit als bedeutungsvoll erschaffen und die in Form von Wissensordnungen ihr Handeln ermöglichen und einschränken«

6 In nahezu allen praxistheoretisch informierten Arbeiten der Kindheitsforschung wird auf die eine oder andere Weise auf die von Reckwitz ausgearbeiteten »Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken« (2003) Bezug genommen. Auch deshalb wird sich die folgende Diskussion an zentralen praxistheoretischen Arbeiten von Reckwitz orientieren.

(ebd.: 84). Kultur erscheint hiernach als ein überindividueller Wissens- und Sinn-generator für subjektive Welt- und Selbstverhältnisse und in dieser Beziehung als eine handlungsermöglichende wie -einschränkende Ordnungsstruktur. Nach Reckwitz ist für die Praxistheorie nun charakteristisch, dass kulturelle Wissensordnungen als ein »praktisches Wissen« (2003: 289) betrachtet werden und der »Ort des ›Sozialen‹« (ebd.) in Praktiken⁷ lokalisiert wird (vgl. auch Abschn. 2.2). Genauer gesagt sind es »die ›sozialen Praktiken‹, verstanden als know-how abhängige und von einem praktischen ›Verstehen‹ zusammengehaltene Verhaltensroutinen, deren Wissen einerseits in den Körpern der handelnden Subjekte ›inkorporiert‹ ist, die andererseits regelmäßig die Form von routinisierten Beziehungen zwischen Subjekten und von ihnen ›verwendeten‹ materialen Artefakten annehmen« (ebd.: Herv. B.R.-K.). Aus diesem Blickwinkel ist die Praxis nicht nur der räumliche und zeitliche Ort, an dem sich ›sozialer Sinn‹ abspielt und entfaltet, sondern an dem sich Individuen zu kulturell formierten Subjekten resp. kulturell vermittelte Ordnungen zu sozialen Strukturen verdichten und verstetigen. Bei aller strukturierenden Routine und Geschlossenheit ist die Praxis allerdings zugleich auch der Ort »einer relativen ›Offenheit‹ für Misslingen, Neuinterpretation und Konflikthaftigkeit des alltäglichen Vollzugs« (ebd.: 294). Die grundsätzliche Nicht-Vorhersehbarkeit sozialer Praktiken, d.h. ihre Situationsgebundenheit, Zeitlichkeit, reziproke Inkonsistenz und innersubjektive Überlagerung hinsichtlich unterschiedlicher Wissensformen lassen kulturelle Verschiebungen, Irritationen und Umbrüche gleichsam zum Regelfall werden (vgl. ebd.: 294–296).

Für die Kindheitsforschung ist die Grundstruktur der so konzipierten »soziale[n] Welt der Praktiken« (ebd.: 294) erkenntnistheoretisch sowohl äußerst fruchtbar als auch herausfordernd. Im Spannungsfeld von Routinisiertheit und Geschlossenheit einerseits sowie Unberechenbarkeit und Unbestimmtheit andererseits erscheint das Akteurskonzept in einem anderen Licht.⁸ Mit Blick auf das praxistheoretische Verständnis, »menschliche Akteure nicht in erster Linie als kompetent Handelnde, sondern als Partizipanden von Praktiken« (Bollig/Kelle 2014: 267) zu verstehen, diskutieren Sabine Bollig und Helga Kelle die Frage, welche theoretischen aber auch analytischen Herausforderungen sich daraus für die akteurszentrierte Kindheitsforschung ergeben (vgl. ebd.). In Bezug auf die *Agency*, d.h. die Handlungsmacht von Kindern halten sie fest, dass Kinder nach praxistheoretischem Verständnis »immer als Partizipanden der Praktiken und damit auch der Ordnungen, die diese herstellen, zu verstehen« (ebd.: 274) seien. Zugleich würden Kinder »durch die

7 Nach einer prominenten Definition von Schatzki (1996: 89), an die auch Reckwitz anschließt, ist eine ›Praktik‹ »as a temporally unfolding and spatially dispersed nexus of doings and sayings« zu begreifen.

8 Das gilt auch für das Konzept der ›generationalen Ordnung‹, auf das an dieser Stelle nicht weiter eingegangen werden kann (vgl. exempl. Schmidt/Schulz 2022; Bollig/Kelle 2014).

Teilhabe an Praktiken allerdings auch erst mit spezifischen Verständnissen von sich selbst als Akteuren – und damit auch als Subjekten – ausgestattet« (ebd.). Kindliche Handlungsmacht und kindliches Agieren seien hiernach nicht lediglich ein Ergebnis zugewiesener resp. zugestanderer Subjektpositionen innerhalb der »sozialen Ordnungskategorie Kindheit«, die die »Akteurschaft als Kind« (ebd.: Herv. i. O.) hervorhebe. Praxistheoretisch gelesen träten Kinder als Akteure auf, die »an der Hervorbringung von Kinderpositionen in ihrem Alltag permanent beteiligt« seien und die »aktiv und situativ hochvariabel Selbstpositionierungen in allen Praktiken, an denen sie partizipieren« (ebd.), vornähmen. Das bedeutet konkret, dass kindlicher Handlungsmacht nicht nur innerhalb kinderkultureller Umgebungen eine praktische Bedeutung zukommt, sondern potenziell auch in anderen davon abgrenzbaren Bereichen.

Für die in der Kindheitsforschung dominante Perspektive, Kinderkulturen als eigenständige Entfaltungskontexte kindlicher *Agency* zu betrachten (vgl. exempl. Corsaro 2005), d.h. *in puncto* ihrer Vollzugsmöglichkeiten tendenziell zwischen kindlichen und erwachsenen Praxissphären zu unterscheiden, stellt der hier angeführte praxistheoretische Ansatz mithin eine Irritation dar. Er legt eine Verknüpfung bzw. Interferenz verschiedener Kulturbereiche nahe, in deren Wechsel- und Gegenseitigkeit die differenten sozialen Praktiken als *der* Spielraum kindlicher Handlungsmacht erscheinen (vgl. Bollig/Kelle 2014: 275). So gesehen sind Kinder Träger:innen von Kultur, die an unterschiedlichsten Praktikenkomplexen partizipieren und dabei auf differente Weise positioniert werden bzw. selbst Positionierungen vornehmen. Die *Agency* von Kindern ist insofern nicht zuletzt auch in peerkulturell übergreifenden sozialen Praktiken zu beleuchten. Als Akteure sind Kinder in die kulturellen Praktiken der jeweils vorherrschenden Gesellschaftsstrukturen involviert, die hier »als Geflechte und Arrangements von Praktikenbündeln zu verstehen [sind], die sich als emergente Phänomene in der Fortpflanzung und Verkopplung von Praktiken entfalten« (ebd.). Als eigentümlicher bzw. selbstständiger Bereich treten »kindliche Praktiken« insofern zunächst in den Hintergrund, als sie immer schon ein fester Bestandteil gesamtgesellschaftlicher Praktiken sind. Praxistheoretisch gesehen existiert kindliche *Agency* nur im Vollzug sozialer Praktiken. Ob diese als »kindlich«, »kindgemäß« und/oder »kindgerecht« gedeutet werden, welche Selbst- und Fremdverhältnisse dabei eine Rolle spielen und inwiefern kindliche Handlungsmacht im praktischen Vollzug zur Geltung kommt, ist dahingehend eine empirische Frage.

Bevor im Einzelnen genauer darauf eingegangen wird, welche Impulse der hier angezeigte Ansatz für eine kindheitsforschende Antisemitismusanalyse bereitstellt, soll zunächst diskutiert werden, inwiefern Antisemitismus als eine kulturelle Praxis zu begreifen ist.

2.2 Antisemitismus praxistheoretisch gelesen

Empirisch betrachtet ist Antisemitismus ein gesamtgesellschaftliches Phänomen. Obgleich das Gros der antisemitismusforschenden Disziplinen eine beachtliche Bestimmungsdiffizilität des Begriffs einräumt und konzidiert, dass Judenfeindschaft aufgrund ihrer Wandelbarkeit auch epistemologisch nur schwer zu fassen ist, soll hier einem Ansatz gefolgt werden, der Antisemitismus grundsätzlich als eine *soziale Praxis* konzipiert (vgl. Jensen/Schüler-Springorum 2014: 18; vgl. Enzenbach 2012). Innerhalb der Antisemitismusforschung ist diese Perspektive in einem kulturwissenschaftlich informierten Zweig beheimatet, »der das kulturell verfügbare Arsenal an judenfeindlichen Deutungsmustern« (Holz/Ullrich 2024: 65) erforscht bzw. Antisemitismus vornehmlich als einen »kulturellen Code« (Volkov 2000: 23) untersucht. Letztere, auf Shulamit Volkov zurückgehende Vorgehensweise versteht Antisemitismus nicht als eine Ideologie oder Weltanschauung, sondern vielmehr als ein »kulturelles Muster« (ebd.: 19) und in diesem Zusammenhang als »eine Handlungspraxis« (Weyand 2024: 150). Volkovs Kulturverständnis liegt in Anlehnung an Guy Rocher (2004: 89) ein starkes Handlungskonzept zugrunde, das auf den routinisierenden und kollektivierenden Charakter von Handlungen und entsprechend auf »Kultur in ihrem praktischen Vollzug« (Hörning/Reuter 2004: 10) abhebt. In ihrer Betrachtung bezieht sich Volkov (2000) auf die Wilhelminische Gesellschaft, d.h. ihr Konzept des kulturellen Codes steht für eine historische Formation, die nicht ohne weiteres auf die Jetztzeit zu übertragen ist. Wenn – wie bei Rekursen auf Volkov der Fall – davon abstrahierend von Antisemitismus als einem kulturellen Code gesprochen wird, dann soll damit *grosso modo* untermauert werden, dass Judenfeindschaft tief in der jeweiligen Gesellschaft verankert ist (vgl. Weyand 2024: 151; Rensch-Kruse et al. 2024: 82). Kultur als Code steht dann synonym für den zeitlosen Durchdringungscharakter antisemitischer Denk- und Handlungsweisen. Im Anschluss an dieses allgemeinere Verständnis von Volkovs Konzept lässt sich nun eine praxistheoretische Lesart bilden.

Praxistheoretisch ausgeleuchtet ist Antisemitismus als eine Form des *doing culture* (vgl. Hörning/Reuter 2004) zu begreifen, näherhin als ein historisch gewachsenes, ausdifferenziertes und tradiertes »Kulturgut«, das – um es mit Reckwitz (2021: 55; Herv. i. O.) zu sagen – als »Kultur allein im praktischen *doing culture*« existiert. Damit ist gemeint, dass Antisemitismus als eine kulturelle wirkmächtige Wissensordnung grundsätzlich *nur* im Vollzug sozialer Praktiken auftritt. Oder anders formuliert: Von einem »kulturellen Code« kann bei Antisemitismus immer nur dann die Rede sein, wenn er als eine tradierte Wissensordnung wiederholt in Praktiken zur Aufführung gebracht wird, kollektiv routinisiert ist, d.h. sich allmählich, aber kontinuierlich und dauerhaft, über Praktikenkomplexe, Artefaktsysteme und Diskursformationen in soziale Akteure eingeschrieben hat und infolgedessen als inkorporiertes Wissen nicht mehr ohne weiteres zu dechiffrieren ist. Als kulturelle Wissens-

ordnungen fassonieren Antisemitismen bestimmte soziale Praktiken, d.h. sie geben ihnen ihre eigentliche Form (vgl. ebd.: 56).⁹ Wissensordnungen sind mit Reckwitz »Klassifikationssysteme, die die Welt auf eine bestimmte Weise sinnhaft repräsentieren und qua Unterscheidungen (Codes) den Akteuren die sinnhafte Interpretation von Welt ermöglichen – genau dies ist Kultur im allgemeinsten Sinne« (ebd.).

Das Konzept der »Wissensordnungen« hat in der Praxistheorie *sensu* Reckwitz eine zentrale Bedeutung. Neben der körperlich-materialen Basis sozialer Praktiken steht es als Heuristik für deren kulturellen Überbau. Praxistheoretisch gelesen sind Praktiken körperlich-kulturell verschränkte Komplexe, die mit Reckwitz über zwei Charakteristika verfügen: Einerseits werden sie durch kulturelle Wissensordnungen ermöglicht und reguliert und andererseits sind sie in Körpern und Artefakten material verankert (vgl. ebd.: 189). Bei einer Wissensordnung handelt es sich im weitesten Sinne um kulturelle Schemata, die als kollektive Sinnsysteme eine handlungsleitende Funktion erfüllen (vgl. Reckwitz 2012: 90). Handeln wird hier nach damit erklärt, dass »es dieses in die kollektiven »Wissensordnungen« der Akteure einbettet, Wissensordnungen, die als Sinnmuster das »Verstehen« der Umwelt und Welt anleiten« (ebd.: 146; Herv. i. O.). Wie Akteure ihre Wirklichkeit kognitiv organisieren wird nachvollziehbar, wenn davon ausgegangen wird, dass ihr Wissen in Gestalt von »Schemata« strukturiert ist, d.h., dass dem Wissen von Akteuren eine Ordnung zugrunde liegt (vgl. ebd.: 148). Nach Reckwitz lassen sich so geartete Schemata »als allgemeine Unterscheidungen und Sinnmuster verstehen, auf deren Grundlage Bedeutungszuschreibungen vollzogen werden« (ebd.). Wissensordnungen haben sowohl einen befähigenden als auch einen einschränkenden Charakter. Als zusammengesetzte Wissensschemata strukturieren sie das Denken und Handeln von Akteuren und bilden folglich die Grundlage für körperliche Praxisvollzüge: »Diese Sinnmuster oder Schemata des Wissens, die dazu anleiten, den Objekten in der Welt – Dingen, Verhalten, Zeichen etc. – mögliche Bedeutungen zuzuschreiben, bieten die Basis der menschlichen Handlungsformen und damit das eigentliche handlungsermöglichende und -einschränkende »Wissen«« (ebd.: 164–165).

Als kulturelle Wissensordnungen transportieren Antisemitismen – bspw. der Jahrhunderte alte antijudaistische Topos, Jüdinnen und Juden hätten eine »große Nase« – Schemata des Wissens, die situativ ein bestimmtes Verstehen der (Um-)Welt zur Folge haben.¹⁰ Diese Wissensschemata materialisieren in sozialen Praktiken, d.h. sie sind in Körpern (z.B. in Form von Aussagen und Affekten) aber auch in Artefakten (z.B. in Form von Symbolen und Bildern) verankert, in deren Zusammen-

9 Antisemitismen sind insofern soziale Praktiken, als »sie sich im Raum verbreiten, in ihn *diffundieren* und sich in der Zeit *wiederholen*, so dass sie sich in Zeit und Raum potenziell *reproduzieren*« (Reckwitz 2021: 58; Herv. i. O.).

10 Wissensordnungen haben immer eine historische Dimension. Sie sind nicht nur an eine bestimmte Zeit, sondern auch lokal und situativ gebunden (vgl. Reckwitz 2010b: 18).

spiel eine jeweilige Wissensordnung zur Aufführung kommt. Dabei sind Wissensordnungen in erster Linie als »implizite, in der Regel nicht verbalisierte« Ordnungen zu verstehen, die »in ihrer praktisch inkorporierten Aggregatform [...], als ›tacit knowledge‹ von Kriterien, Skripts, Schemata und Bewertungen« (Reckwitz 2010a: 190) vorkommen und damit weitestgehend unbewusst bleiben. Einzelne Praktiken oder ganze Praktikenkomplexe sind hiernach »über eine implizite, in der Regel nicht verbalisierte Wissensordnung strukturiert« (ebd.). Antisemitische Wissensordnungen treten also in aller Regel als implizites resp. nichtreflexives praktisches Wissen in Erscheinung. Eine Ausnahme von dieser Regel – soviel sei an dieser Stelle vorweggenommen – bilden allerdings »diskursive Praktiken«, in denen Wissensordnungen dem Wortsinn nach »ausdrücklich« werden (vgl. Reckwitz 2019: 205; vgl. Abschn. 3.2.1).

Dennoch gilt: Antisemitisches Wissen stellt keine vorpraktische Eigenschaft einer Person dar, sondern ist als Bestandteil einer Praktik nur *in praxi* gegeben. Praxistheoretisch gelesen verfügen Akteure über antisemitisches Wissen nicht im Sinne eines »theoretischen Denkens« oder rein »kognitiven Bewusstseins«, sondern ausschließlich als Träger:innen von Praktiken, in denen ihnen eine bestimmte Akteurs- und Subjektposition zufällt (vgl. Reckwitz 2010a: 190). Die bereits thematisierte *Agency* der Akteure ist schließlich in der Offenheit und Nicht-Vorhersehbarkeit sozialer Praktiken verortet (vgl. Abschn. 2.1), d.h. in der praktischen Voraussetzung, dass mit divergenten Verhaltensroutinen und ungleichartigen Sinngehalten notwendigerweise umgegangen werden muss (vgl. Reckwitz 2003: 296).

Für eine Antisemitismusanalyse bietet sich Reckwitz Konzept als Heuristik an, weil Wissensordnungen ihrer Anlage nach durch vielgestaltige Differenzen strukturiert konzipiert werden. Diese systematisch angelegten Unterscheidungen stellen den Kontext dafür dar, welcher »praktische Sinn« gebildet werden kann und wie die analytisch bedeutsamen Bezugspunkte einer Praktik zu bewerten und praktisch zu bewerkstelligen sind. Wissensordnungen sind dabei durchweg sowohl als ermöglichend und produktiv als auch als ausschließend und begrenzend zu verstehen (vgl. Reckwitz 2010a: 194; vgl. Abschn. 2.1). »Ihre zentralen Unterscheidungen arbeiten mit Abgrenzungen gegenüber kulturell kaum intelligiblen oder diskreditierten Denk- und Handlungsweisen, bis hin zur Abgrenzung gegen ein ›konstitutives Außen‹« (ebd.: Herv. i. O.). Auf der Seite der Akteure sind diese Abgrenzungen mit einer Stabilisierung, aber auch einer Destabilisierung ihrer inneren Identität, d.h. ihrer normalisierten oder verallgemeinerten Denk- und Handlungsweisen verbunden (vgl. ebd.).

Ein zentrales Element des Antisemitismus besteht in der Abgrenzung gegenüber Individuen, Gruppen und/oder Institutionen, die aufgrund eines mit bestimmten Eigenschaften essentialisierten »jüdisch-Seins« abgewertet und/oder angefeindet werden. Genau genommen handelt es sich dabei um hierarchische

Praktiken des Differenzierens auf der Grundlage antisemitischer Wissensordnungen, durch die ›das Eigene‹ im Spiegel der Demarkierung ›des Anderen‹ aufgewertet und gefestigt wird. Wissensordnungen haben eine normativ-modellierende Eigenschaft. Sie geben den Dingen der Welt bestimmte Bedeutungen »und ermöglichen es, zwingen aber auch dazu, entsprechend diesen Bedeutungen zu handeln, wahrzunehmen und zu sprechen« (Reckwitz 2012: 34). Indem antisemitische Wissensordnungen als kulturelle Abgrenzungsmuster in sozialen Praktiken des Unterscheidens in den Blick genommen werden, wird Antisemitismus *in praxi* als ein handlungsermöglichender und/oder -einschränkender Deutungsrahmen analysierbar.¹¹

Damit sollte annähernd deutlich geworden sein, wo antisemitische Sinn- und Bedeutungssysteme in Anlehnung an die praxistheoretische Perspektive von Reckwitz zu verorten sind: Sie »werden analysierbar als Wissensordnungen, welche in Praktiken zum Einsatz kommen, in Diskursen produziert, in Form von Subjektivierungen interiorisiert und in Auseinandersetzung mit Artefaktsystemen verwendet und modifiziert werden« (Reckwitz 2010a: 193). Hieran kann eine Antisemitismusanalyse unter jungen Kindern anschließen.

3 Junge Kinder ›in Aktion‹. Perspektiven einer praxistheoretisch informierten Antisemitismusanalyse

3.1 Initiierende Fragen und Forschungskontext

Eine praxistheoretisch informierte Antisemitismusanalyse unter jungen Kindern ist auf das »beobachtbare Praktizieren« (Bollig/Kelle 2014: 268) jüdenfeindlicher Gegebenheiten ausgerichtet.¹² Dem geht die Annahme voraus, dass antisemitische Handlungen einen »sozialen Normalfall« (Reckwitz 2003: 289) darstellen, in den Kinder als soziale Akteure unweigerlich verstrickt sind. In den analytischen Blick geraten damit Praktiken, in denen sowohl implizite als auch explizite antisemitische Sinnzusammenhänge situativ, d.h. zu einer bestimmten Zeit und an einem bestimmten Ort, zur Aufführung kommen. Mehr noch geraten antisemitische Wissensordnungen in den Blick, die von Kindern in Praktiken angewandt und auf eine bestimmte Art und Weise vollzogen werden. Die Frage nach dem ›Wie‹ dieses

11 Inwiefern es sich mit Schatzki (2002: 88) bei Unterscheidungspraktiken um »integrative practices« und/oder »dispersed practices« handelt, wäre eine spannende noch zu diskutierende Frage.

12 Dass der Forschungsfokus auf Antisemitismus unter jungen Kindern und nicht bei jungen Kindern liegt, unterstreicht die Offenheit und den sozialen Charakter der alltäglichen Praxis, »die sowohl von Erwachsenen als auch von Kindern interaktiv gestaltet wird« (Eckermann/Heinzel 2015: 25).

Vollzugs ist im Spannungsfeld weitestgehend routinierter und geschlossener Praktiken einerseits sowie ihrer tendenziellen Offenheit und Nicht-Vorhersehbarkeit andererseits verortet. Noch einmal: Die Potenzialität von *Agency* wird »nicht über eine vorpraktische Autonomie der Subjekte, sondern über die Kontextualität, die Zeitlichkeit und die Agonalität der Praktiken [selbst] begründet« (Reckwitz 2003: 297; vgl. Abschn. 2.1). Als kollektive Sinnsysteme haben judenfeindliche Wissensordnungen eine handlungsanleitende Funktion (vgl. Abschn. 2.2). Sie sind normativ aufgeladen, in sich gewertet, verfügen über eine »Struktur der Anrede« (Villa 2012: 43) und folgen einer immanenten Abgrenzungs- und Unterscheidungslogik, die besagt, wie gehandelt werden soll und was zu tun ist. Für die Analyse ist also die Frage bedeutsam, wie Kinder antisemitische Wissensordnungen im Hier und Jetzt in jeweiligen Praktiken des Differenzierens einsetzen. Es geht um Kinder ›in Aktion‹.

So wäre bspw. zu fragen, welche judenfeindlichen Wissensordnungen von Kindern in Praktiken wie gespielt werden, d.h. auf welche Art und Weise Kinder in diese Praktiken involviert sind und inwiefern sie dabei handlungsmächtig agieren. Wie werden Kinder durch entsprechende Praktiken positioniert und inwieweit werden hierbei Routinen und Kontinuitäten, aber auch Irritationen und Brüche deutlich? Inwiefern weisen Praktiken, in denen judenfeindliche Wissensordnungen zum Einsatz kommen, Effekte kindlicher Eigentümlichkeit auf? Oder anders gefragt: Sind antisemitische Wissensordnungen ein Bestandteil kinderkultureller Praktiken und werden dabei bestimmte Konstruktionen des Kindseins praktiziert? Werden Kinder in Praktiken als antisemitische Akteure hervorgebracht? Aber auch: Inwiefern sind Diskurse, Artefakte und Affekte in eine Antisemitismusanalyse unter jungen Kindern einzubeziehen?

Ohne im Einzelnen auf alle Fragen eingehen zu können, soll unter dem Eindruck des oben genannten Forschungsprojekts (vgl. Abschn. 1) beispielhaft skizziert werden, welche Aspekte der ins Feld geführten praxistheoretischen Perspektive für eine Antisemitismusanalyse unter jungen Kindern fruchtbar gemacht werden können. In besagtem Forschungsprojekt wurden in vier Kindertagesstätten teilnehmende Beobachtungen durchgeführt. Darüber hinaus wurden neun videogestützte Gruppengespräche¹³ mit Kindern zwischen vier und neun Jahren veranstaltet (vgl. auch Cheema in diesem Band). Im Kontakt mit den Kindern kamen Kinderbücher, Bilder und Handpuppen zum Einsatz, die religiöse Symbole, wie bspw. eine Synagoge, eine

13 Es ist hier nicht von ›Gruppendiskussionen‹ die Rede, weil unter den Kindern zumeist kein wechselseitiger Austausch von Argumenten über ein bestimmtes Thema stattgefunden hat, sondern ein offener mitunter sprunghafter Gedankenaustausch, in den die Forscher:innen immer wieder involviert waren, und der durch (Nach-)Fragen, Erklärungen, Behauptungen, inhaltliche Abschweifungen und Impulsivität gekennzeichnet war.

Kirche, eine Moschee, einen Davidsstern, ein Kreuz, eine Kippa und/oder ein Kopftuch zeigten bzw. trugen. Während der Kontakt mit den Kindern im Verlauf der teilnehmenden Beobachtungen weitestgehend ungesteuert war, wurden die Kinder zu Beginn der Gruppengespräche dazu aufgefordert zu beschreiben, was sie mit Blick auf die jeweils eingebrachten Gegenstände sehen. Auf diese Weise wurde versucht, mit den Kindern in ein Gespräch zu kommen. Durch die Arbeit mit den Materialien ergaben sich Möglichkeiten, Praktiken des Unterscheidens zu beobachten, die von den Kindern selbst eingebracht wurden. Hierfür boten sich teilnehmende Beobachtungen und auch Gruppengespräche an (vgl. Abschn. 2.1). Sie gewährten Einblicke in interaktive Verhaltens- und Sprechweisen und ermöglichten Erkenntnisgewinne in Bezug auf die Art und Weise der praktischen Umsetzung und Zirkulation antisemitischer Wissensordnungen im jeweiligen Kitakontext.¹⁴

Bei der nun folgenden praxistheoretisch informierten Auseinandersetzung wird es weder um ein ausgefeiltes Analyseprogramm noch um ausgereifte Analyseergebnisse gehen, sondern um allgemeinere, unter dem Eindruck des genannten Forschungsprojekts entstandene Überlegungen.

3.2 Antisemitische Wissensordnungen und ihre Praktiken analysieren

Der hier zur Diskussion stehende Ansatz schlägt vor, antisemitische Wissensordnungen zu rekonstruieren, die über einen »Nexus von *doings*« (Reckwitz 2021: 66; Herv. i. O.) in Praktiken des Differenzierens eingesetzt werden. Inwiefern Unterscheidungspraktiken tatsächlich durch eine »antisemitische Semantik« (Holz/Haury 2021: 21) codiert sind, ist dabei situationsabhängig und entsprechend am jeweiligen Fall zu untersuchen. Judenfeindliche Differenzierungsweisen sind für gewöhnlich in ein ganzes Netzwerk von Praktiken eingebunden, in denen verschiedene – sich mintunter auch widerstreitende – Wissensordnungen körperlich-materiell zum Einsatz kommen. Implizite, in der Regel nonverbale Praktiken (bspw. Augenrollen, Kopfschütteln und Gestikulieren) kommen für gewöhnlich im Zusammenhang mit verbalisierten Praktiken (bspw. Aussagen, Argumentationen, Bilddeutungen) vor, die größtenteils explizit sind (vgl. Reckwitz 2019: 205). Darüber hinaus spielen aber auch Artefakte (bspw. Spielzeug, Kleidung, Inventar) eine nicht zu vernachlässigende Rolle. Als Gegenstände, die »von menschlichen Akteuren ›gehandhabt‹ werden« (Reckwitz 2010c: 156), können Artefakte impliziter wie expliziter Sinn sozialer Praktiken sein (vgl. Reckwitz 2003: 291). Antisemitische Wissensordnungen werden nicht zuletzt über den praktischen Gebrauch von Artefakten angewandt, aktualisiert und reproduziert. Für ihre Rekonstruktion sind

14 Für eine eingehendere forschungspraktische und -ethische Reflexion der Forschungsanlage vgl. Goldhorn/Rensch-Kruse 2025; Rensch-Kruse et al. 2024.

dahingehend sowohl nichtdiskursive als auch diskursive Praktiken, sowie die mit ihnen im Gebrauch stehenden Artefakte bedeutsam.

Eine Untersuchung der verschiedenen »Praxis-Artefakt-Konstellationen« (Reckwitz 2010a: 195) ermöglicht Erkenntnisgewinne über den routinisiert-wiederholenden aber auch brüchig-misslingenden Einsatz von Wissensordnungen, wobei sich diese je nach Art der konsequenten Analyse jeweiliger Konstellationen steigern können, wie auch die Komplexität der Erkenntnisgewinnung selbst. Letzteres kann dazu führen, dass in der konkreten Forschungspraxis – allem praxistheoretischen Anspruch zum Trotz – die eine oder andere Praxis-Artefakt-Konstellation aus dem analytischen Sichtfeld gerät. Insbesondere die Rekonstruktion und Deutung inkorporierter Wissensordnungen, die in nonverbalen Praktiken des Differenzierens zur Geltung gebracht werden, sind aufgrund ihrer Implizitheit eine empirische Herausforderung. Inwiefern »eine durch bestimmte implizite Wissenskriterien regulierte Form von Körperbewegungen« (Reckwitz 2016a: 35), wie bspw. eine Handbewegung in Relation mit Schulterzucken, als routinisierte oder unberechenbare Unterscheidungspraktik im Horizont antisemitischer Wissensordnungen zur Aufführung gebracht wird, lässt sich oftmals nur in Verbindung mit verbalisierten Praktiken, wie bspw. einer Jüdinnen und Juden abwertenden Aussage, oder aber im Kontext der Anwendung eines Gegenstands, wie bspw. des Gebrauchs einer Handpuppe mit Kippa, deuten. Implizite soziale Bedeutungen drohen dann schnell hinter explizitere zurückzufallen, weil sprachlich thematisierte und/oder unmittelbar gegenstandsbezogene Sinnzusammenhänge im Vergleich eindeutiger zu entschlüsseln sind.

Für ein Verständnis von Antisemitismus als einem kulturellen Code sind es aber nacher gerade die nichtdiskursiven Praktiken, aus denen das kulturell tradierte Netz antisemitischer Handlungsweisen gestrickt ist. Es müsste also darum gehen, vor allem auch solche Wissensordnungen zu fokussieren, die in nonverbalen Praktiken eingesetzt werden. Hierin, d.h. in der Berücksichtigung verschiedener Konstellationen, besteht letztlich auch die Herausforderung und die Möglichkeit nach der *Agency* von Kindern zu fragen; denn im kohärenten Vollzug nichtdiskursiver und diskursiver Praktiken erst kann »eine Überlagerung und Kombination unterschiedlicher, heterogener Wissensordnungen stattfinden, die ein Moment der Unruhe in die Kultur transportieren« (Reckwitz 2010a: 195). Auch spielt hinein, dass junge Kinder noch nicht dermaßen kulturell vorgeprägt sind, d.h., dass sie eine gewisse Offenheit mitbringen, an differenten Praktikenensembles teilzunehmen bzw. sich von ihnen irritieren zu lassen (vgl. Bollig/Kelle 2014: 277). Die Frage nach der Handlungsmacht von Kindern ist im Kontext des Variationsreichtums, der Situativität und der Offenheit sozialer Praktiken verortet.

Darum, und um mit Blick auf junge Kinder im Einzelnen noch genauer herausarbeiten zu können, wie antisemitische Wissensordnungen in diskursiven und nichtdiskursiven Praktiken des Unterscheidens zu analysieren sind, und wie »die

untrennbare Verknüpfung von Explizitem und Implizitem *in* Praktiken« (Bittner/Budde 2018: 33; Herv. i. O.) zu verstehen ist, sollen zum Ende hin drei praxisanalytisch relevante Phänomenbereiche beleuchtet werden.

3.2.1 Antisemitische Wissensordnungen analysieren 1: Diskurse

Für die Analyse von antisemitischen Wissensordnungen unter jungen Kindern sind ›Diskurse‹ als Phänomenbereich eine zentrale Heuristik. »Wenn Kultur ein Ensemble von Praktiken darstellt, dann schließt dies diskursive Praktiken bzw. Diskurse von vornherein ein« (Reckwitz 2016a: 36). Reckwitz schlägt vor, Praktiken und Diskurse nicht wie gemeinhin üblich als zwei vorgeblich unterschiedliche Ebenen des Sozialen zu betrachten, sondern als zusammengehörende Erscheinungs- und Zustandsformen des materialen Vorhandenseins von kulturellen Wissensordnungen (vgl. Reckwitz 2019: 201–202). Dergestalt bezeichnet das Konzept der Wissensordnung das, »was in Praktiken *und* Diskursen verhandelt wird und ihnen ihre Form gibt« (ebd.: 202; Herv. i. O.). ›Diskurse‹ versteht Reckwitz als eine »Spezialform« (Reckwitz 2016a: 36) resp. »spezifische Menge von Praktiken« (Reckwitz 2019: 203), die »Praktiken der Repräsentation« mitliefern und denen »als Zirkulationsorten von (extrakorporalen) Wissensordnungen [...] ein besonderer Stellenwert« (Reckwitz 2010a: 192) zukommt. Mit Reckwitz sind Diskurse den Praktiken also weder über- noch untergeordnet, sondern befinden sich mit diesen auf einer Ebene. Zum Beispiel sind antiisraelische Diskurse als eine Komponente an Praktikenkomplexen politischer Organisationen oder judenfeindliche Postings am Praktikenkomplex eines digitalen Mediums beteiligt (vgl. Reckwitz 2016a: 37).

Wie weiter oben bereits angedeutet, ist für diskursive Praktiken bezeichnend, dass sie Wissensordnungen transportieren, einsetzen und reproduzieren, die vorwiegend explizit sind (vgl. Abschn. 2.2): »Wenn Praktiken insgesamt bestimmte Wissensordnungen implizit sind, dann werden in Diskursen Wissensordnungen gewissermaßen expliziert, sie werden selbst zum Thema der Darstellung, so dass sie auch produziert und vermittelt werden können« (ebd.; vgl. auch Reckwitz 2021: 60).¹⁵ Antisemitische Wissensordnungen werden in diskursiven Praktiken ausdrücklich, weil sie als Gesagtes, Textuelles und Visuelles expliziert werden müssen. Sie werden in Aussagen, Narrationen, Argumentationen und ikonografischen Beschreibungen »zu einem kulturellen Thema« (Reckwitz 2024: 34). Das bedeutet,

15 Reckwitz weist darauf hin, dass diskursive Praktiken durchaus auch über implizite Codes und Wissensordnungen verfügen, die in ihrer Abstraktion nicht selbst zum Thema der Darstellung werden. Gleichwohl hält er an der Unterscheidung explizit/implizit fest, um den Unterschied von diskursiven und nichtdiskursiven Praktiken herauszustellen, denn: »Sinnzusammenhänge, die in allen Praktiken zwangsläufig enthalten sind und ihnen, ohne daß [sic!] sie repräsentiert oder thematisiert werden müßten, ihre Form geben, werden in Diskursen zum expliziten Thema (ohne daß [sic!] je alle Sinnzusammenhänge oder die Komplexität kulturell relevanter Unterscheidungen dargestellt werden könnten)« (Reckwitz 2019: 205).

dass Wissensordnungen über materielle Träger wie Körper (bspw. Sprechakte) und Artefakte (bspw. Bücher) insofern objektiviert und rezipiert werden, als sie intersubjektiv verständlich bzw. hermeneutisch zugänglich sind. Im Spiegel dieser Objektivierung werden judenfeindliche Wissensordnungen in Praktiken des Differenzierens ausdrücklich und damit forschungspraktisch fassbar.

Ein Beispiel: In einem Gruppengespräch mit vier Kindern wird im Kontext des Sprechens über religiöse Speisevorschriften von einer Forscherin das Wort »Jude« eingebracht. Ahmad, ein siebenjähriger Junge, wiederholt das Wort mit einem fragenden Tonfall. Die Forscherin stellt ihm daraufhin die Frage, ob er das Wort schon einmal gehört habe. Ahmad antwortet, dass »Juden nicht gut« seien, woraufhin Sarah, ein gleichaltriges Mädchen einwirft, dass sie »kein Jude« sei. Wahrnehmbar angespannt sagt Ahmad: »Die sind ekelhaft, die Juden«. Auf die Frage der Forscherin, woher er das wisse, reagiert Ahmad mit der Gegenfrage, ob sie denn wisse, »was Juden« seien. Ohne die Antwort der Forscherin abzuwarten, sagt Ahmad: »Juden sind gefährlich«.

An diesem kurzen Beispiel wird deutlich, wie antisemitische Wissensordnungen in diskursiven Praktiken des Unterscheidens explizit werden. Das Wort »Jude« bringt Wissensordnungen ins Spiel, die eine bestimmte Praktik des Sprechens hervorrufen. Jüdinnen und Juden zu dämonisieren und abzuwerten, sind bezeichnende antisemitisch-kulturelle Codierungen. Indem sie eine Abwertung implizieren, werden sie konsequenterweise in Praktiken des Differenzierens eingesetzt und sind in diesen als tradierte judenfeindliche Klassifikationsweisen (Codes) rekonstruierbar (vgl. auch Cheema in diesem Band).

3.2.2 Antisemitische Wissensordnungen analysieren 2: Affekte

Ein weiterer und hier vermutlich unerwarteter Phänomenbereich sind »Affekte«. Zunächst ist festzuhalten, dass Affekten sowohl in der Kindheits- als auch der Antisemitismusforschung ein bedeutender Stellenwert zukommt. In der Kindheitsforschung werden Affekte insbesondere entwicklungspsychologisch sowie bildungs- und kompetenztheoretisch betrachtet (vgl. exempl. Bovenschen et al. 2022; Burmeister 2017). Vereinfacht gesagt werden Emotionen hier als etwas untersucht, das von Kindern noch zu erlernen resp. in einer bestimmten Weise auszubilden ist. Entsprechende Schlagworte sind »emotionale Kompetenz«, »Affektregulation« und »emotionale Integration«. Auch in der Antisemitismusforschung werden in den letzten Jahren verstärkt »affektive Qualitäten« beleuchtet (vgl. exempl. Schüler-Springorum/Süselbeck 2021). Hier steht die Frage im Raum, inwiefern »feindliche Gefühle« (bspw. Verachtung, Abscheu, Ekel, Wut, Neid) ein wesentlicher Bestandteil des Antisemitismus sind (vgl. Jensen/Schüler-Springorum 2014: 17). In einer aktuellen Diskussion wird etwa dafür plädiert, Kognition und Affekte als die zwei Seiten einer Medaille zu analysieren (vgl. Ranc 2021: 143).

Auch praxistheoretisch haben Affekte eine zentrale Bedeutung. Sie werden allerdings nicht – wie in der Kindheits- und Antisemitismusforschung gemeinhin üblich – individuell-psychologisch gefasst, »sondern im Sinne eines *doing affect* als Bestandteil der Praktiken *selbst* gesehen« (Reckwitz 2021: 61; Herv. i. O.). Als Bedeutungsträger werden Affekte nicht als individuelle, biologische oder psychologische Eigenschaften begriffen. Vielmehr werden sie als ein kulturell und materiell vermitteltes soziales Tun und damit als ein konstitutives Element sozialer Praktiken untersucht.¹⁶ Hervorgehoben wird die den Affekten immanente »kulturelle und soziale Grammatik« (Illouz 2024: 16). Oder mit Reckwitz (2016b: 169) gesprochen: »Jede soziale Ordnung im Sinne eines Arrangements von Praktiken ist auf ihre Weise eine affektuelle Ordnung, jede soziale Praktik ist auf ihre Weise affektuell gestimmt und hat insofern eine affektive Dimension in sich eingebaut«. Die von Reckwitz genannte affektuelle ›Gestimmtheit‹ ist Teil einer jeweiligen zur Routine gewordenen sozialen Praktik und wird von einem Subjekt insofern inkorporiert und realisiert, als es diese Praktik kompetent zu vollziehen versteht (vgl. ebd.: 170).

Auf Antisemitismus bezogen sind Affekte hiernach nur vordergründig ein individuelles Gefühl. Tatsächlich ordnen sie sich in den umfassenden Praktikenkomplex des Antisemitismus ein und lassen sich von ihm so gestalten, wie er als kulturell-affektuelle Ordnung in Erscheinung tritt (vgl. ebd.). Dass junge Kinder auf Jüdinnen und Juden mit ›feindlichen Gefühlen‹ reagieren, hängt dahingehend von bestimmten antisemitischen Wissensordnungen ab, die emotiv in Praktiken materialisieren und dergestalt zu einer körperlichen Realität werden. Judenfeindlich gestimmte Praktiken umfassen negative Erregungszustände, die im Kontext sowohl nicht-diskursiver als auch diskursiver Praktiken des Differenzierens auftreten. »Negative Emotionen lassen sich generell als solche der Unlust, des Widerstands und der *Abgrenzung* begreifen« (Reckwitz 2024: 54; Herv. B. R. -K.). Antisemitische Wissensordnungen können *in praxi* affektuell so ›gestimmt‹ sein, dass sie verbal und nonverbal als feindselige Gefühle (bspw. Ekel, Neid, Hass, Wut, Verachtung, Abscheu) gegenüber Jüdinnen und Juden zur Schau gestellt werden.

Ein Beispiel: Im Kontext des bereits thematisierten Gruppengesprächs (vgl. Abschn. 3.2.1) reagiert Ahmad auf das Wort »Jude«, indem er abrupt stockt, den Kopf hebt und die Forscher:in mit weit geöffneten Augen ansieht. Während er ausspricht, dass »Juden nicht gut« seien, drückt er sich aus einer knienden Position mit beiden Händen vom Boden nach hinten ab, so als wolle er etwas mehr Abstand

16 ›Affekte‹ sind aus dieser Perspektive damit zunächst einmal nichts, was Kinder erst noch zu erlernen hätten, sondern was sie als Träger:innen von ›Kultur‹ *in situ* und *in actu* tun. Auch ist Antisemitismus hiernach keine individuelle Eigenschaft, die sich aus wie auch immer gearbeteten kognitiven und affektiven Strukturen zusammensetzen würde, sondern vielmehr ein Konglomerat aus kulturellen Wissensordnungen (vgl. Abschn. 2.2), die als solche emotional besetzt sind.

zwischen sich und die Forscherin bringen. Ahmad wirkt angespannt. Die dann folgende Aussage, dass Juden »ekelhaft« seien, wird mit einem leichten Kopfschütteln und einem erneuten sich nach hinten abdrücken ausgeführt.

Anhand dieser kurzen Beschreibung wird nachvollziehbar, wie antisemitische Wissensordnungen in sozialen Praktiken affektiv zur Aufführung kommen. Von Ahmads ausdrücklicher Aussage einmal abgesehen, wird ›Ekel‹ hier im Sinne einer negativen ›Gestimmtheit‹ gegen Jüdinnen und Juden als nichtdiskursive Praktik deutlich. Offenbar ruft das Wort ›Jude‹ Wissensordnungen auf den Plan, die bei Ahmad praktisch ein Gefühl des ›Ekels‹ evozieren. So lässt sich deuten, dass die von ihm herbeigeführte Praktik des Abstandnehmens insofern emotiv bedingt ist, als er gegenüber der Forscherin, die das ›ekelerregende‹ Wort eingeführt hat, erst einmal körperlich auf Distanz gehen muss. Das ausgewählte Beispiel verweist auf die enorme Bedeutung, die Affekte für eine praxistheoretisch informierte Antisemitismusanalyse unter jungen Kindern haben und macht zugleich auf die Notwendigkeit aufmerksam, insbesondere auch solche Wissensordnungen in Praktiken des Differenzierens zu erforschen, die implizit sind.

3.2.3 Antisemitische Wissensordnungen analysieren 3: Artefakte

Auch ›Artefakte‹ sind ein nicht zu vernachlässigender Phänomenbereich. Wie weiter oben angeführt, sind sie als Bezugs-, Anwendungs- und Gebrauchsgegenstände an der Initiierung, Durchführung und Reproduktion sozialer Praktiken beteiligt (vgl. Abschn. 3.2). Damit bestimmte Praktiken vollzogen werden können, bedarf es spezifischer Artefakte. So sind bspw. Praktikenkomplexe, aus denen antisemitische Slogans an Häuserwänden hervorgehen, auf die Einbeziehung gewisser Utensilien angewiesen, ohne die sie praktisch nicht funktionieren würden. »Als Ding, als Gegenstand kommt den Artefakten eine Materialität und damit eine Effektivität zu: Artefakte haben (wie Körper) Wirkungen, ob man will oder nicht, und damit eine Eigenmächtigkeit, die sich auf die Möglichkeit von Praktiken [...] auswirkt« (Reckwitz 2010a: 193).

Je nach Situation und Kontext stellen Artefakte sowohl eine Ermöglichung als auch eine Einschränkung für Praktiken dar. Sie legen gewisse Handlungen nahe und indem sie das tun, machen sie andere potentielle Handlungsweisen unwahrscheinlich. In der Auseinandersetzung mit Artefakten werden kulturelle Wissensordnungen verwendet und auf eine spezifische Weise eingesetzt. Wissensordnungen bilden gewissermaßen den Hintergrund, vor dem Artefakte als bedeutungsvoll erkannt und in sinnhafter Weise verwendet werden. »In diesem sinnhaften Gebrauch behandeln die Akteure die Gegenstände mit einem entsprechenden Verstehen und einem know how, das nicht selbst durch die Artefakte determiniert ist. Andererseits und gleichzeitig erlaubt die Faktizität eines Artefakts nicht beliebigen Gebrauch und beliebiges Verstehen« (Reckwitz 2003: 291). Artefakte sind ein Bestandteil sozialer Praktiken und als solche nehmen sie Einfluss auf die Art und Weise der

Realisierung von Wissensordnungen. Im Kontext einer Antisemitismusanalyse unter jungen Kindern wäre dahingehend zu fragen, wie antisemitische Wissensordnungen im Umgang mit bestimmten Artefakten praktisch eingesetzt werden bzw. inwiefern Gegenstände den praktischen Einsatz judenfeindlicher Wissensordnungen beeinflussen. Zu denken wäre etwa an Situationen, in denen junge Kinder mit Spielzeug umgehen.

Ein Beispiel: In besagtem Forschungsprojekt kamen versuchsweise diversitätssensible Handpuppen zum Einsatz, von denen einige eine Kippa trugen (vgl. Abschn. 2.1). Es wurde beobachtet, wie die Kinder die Puppen gebrauchten. Während die Differenzmarker ›Hautfarbe‹ und ›Kopftuch‹ im Umgang mit den Puppen bei einzelnen Kindern unterscheidungspraktisch eine Rolle spielten, war dies bei den Puppen mit den Kippot nicht der Fall. Der Umgang der Kinder mit den Handpuppen ließ keine Rückschlüsse auf antisemitische Wissensordnungen zu. Die Kippot wurden von den Kindern offenbar nicht als solche erkannt.

Trotz dieses Ergebnisses ist mit Blick auf weitere Untersuchungen anzunehmen, dass in der spielerischen Aneignung von Gegenständen und in der Auseinandersetzung mit Bildungsmaterialien durchaus Unterscheidungspraktiken beobachtet werden können, die antisemitisch codiert sind. Praxistheoretisch wäre jedenfalls mit Blick auf junge Kinder zu untersuchen, wie und inwiefern antisemitische Wissensordnungen im Umgang mit bestimmten Artefakten in sozialen Praktiken verwendet und eigenmächtig gebraucht werden.

4 Abschließende Betrachtungen

Die zur Diskussion stehende praxistheoretische Perspektive liefert anregende Impulse und Fragestellungen für eine kindheitsforschende Antisemitismusanalyse. Sie zeigt erkenntnistheoretische, method(olog)ische und forschungspraktische Wege und Richtungen auf, deren Probe aufs Exempel noch weitgehend aussteht. Der hier eingeschlagene Weg begreift Kinder als soziale Akteure, die an kulturellen Praktiken teilhaben, in deren Horizont kollektive Wissensordnungen ausgehandelt und eingesetzt werden. Als Träger:innen von Kultur sind Kinder permanent in Praktikenkomplexe involviert und damit unmittelbar an der Einsetzung und Reproduktion antisemitischer Wissensordnungen beteiligt. Unter diesen Voraussetzungen erscheint die *Agency* von Kindern in einem anderen Licht: In den Blick geraten hier nicht lediglich peerkulturelle Vollzugsmöglichkeiten kindlicher Handlungsmacht, sondern wie sich diese im Kontext unterschiedlichster und interferierender kultureller »Praxis-Diskurs-Artefakt-Komplexe« (Reckwitz 2021: 62) modelliert und gestaltet. Neben routinisierten und relativ geschlossenen, sich wiederholenden Praktiken, ist die Potenzialität der *Agency* damit praktisch

im unberechenbaren, konfligierenden und misslingenden Einsatz heterogener Wissensordnungen angesiedelt.

Für eine Untersuchung antisemitischer Wissensordnungen in Praktiken des Differenzierens erscheint es plausibel, verschiedene Phänomenbereiche (bspw. Diskurse, Affekte, Artefakte) einzubeziehen, in deren Kontext judenfeindliche Wissensordnungen in nichtdiskursiven wie diskursiven Praktiken transportiert und angewandt werden. Dabei gilt es insbesondere auch solche Praktiken zu beleuchten, die nonverbal und damit nicht ohne weiteres zugänglich sind (vgl. Abschn. 3.2). Gerade junge Kinder können – noch bevor sie über eine ausgeprägte Sprachfähigkeit und intellektuelle Verstehbarkeit verfügen – gefordert sein, »rituelle Kompetenzen des Mitspielens in Praktiken zu zeigen« (Bollig/Kelle 2014: 276). Um verstehen zu können, wie sie das tun, bietet sich eine Analyse derjenigen impliziten Wissensordnungen an, die dabei »sozusagen stillschweigend vorhanden sind« (Reckwitz 2021: 60). Eine Stärke des hier vorgestellten Ansatzes besteht darin, dass antisemitisch-kulturelle Codierungen unter jungen Kindern insbesondere auch in ihrer nonverbalen Form als inkorporiertes, nichtreflexives Wissen in den Blick geraten. So ist es naheliegend danach zu fragen, inwiefern junge Kinder über entsprechendes antisemitisches Wissen verfügen, wie sie es sich in alltäglichen Praktikenkomplexen aneignen und wie sie es in Praktiken zur Anwendung bringen.

Von den instruktiven Impulsen und Fragestellungen einmal abgesehen, gehen mit der aufgezeigten Perspektive aber auch erkenntnistheoretische Problemstellungen und konzeptionelle wie empirische Herausforderungen einher, die es noch eingehender zu diskutieren gilt. So wäre etwa im Anschluss an eine von Nicole Balzer und Johannes Bellmann (2023: 59; Herv. i. O.) aufgestellte These zu erörtern, inwiefern der vorliegende praxistheoretische Ansatz »mit einer *Ent-Pädagogisierung* erkaufte wird«, wenn mentale bzw. kognitive Dimensionen – wie bspw. »subjektive Erfahrungen« – in der Folge ausgespart bleiben. In der Kindheitsforschung werden insbesondere Erziehungs-, Lern- und Bildungsprozesse untersucht, die praxistheoretisch nur bedingt zu fassen sind (vgl. ebd.). Daraus ergibt sich auch eine Herausforderung für die Antisemitismusforschung. Sie besteht in der Frage, wie Judenfeindschaft politisch und pädagogisch zu begegnen ist, wenn sie nicht eine subjektive, sondern eine praxeologische Dimension aufweist. In der Konsequenz wären entsprechende Anstrengungen auf Praktikenkomplexe bzw. einzelne Praktiken zu richten und nicht auf die kognitiv-emotionale Konstitution antisemitischer Subjekte (vgl. Jensen/Schüler-Springorum 2014: 24). In der Theorie weist der vorgestellte Ansatz zudem einen hohen Abstraktionsgrad auf und es wäre forschungspraktisch noch eingehender zu prüfen, was davon wie umgesetzt werden kann.

Literatur

- Bak, Raphael/Machold, Claudia (Hg.) (2022): *Kindheit und Kindheitsforschung intersektional denken. Theoretische, empirische und praktische Zugänge im Kontext von Bildung und Erziehung*, Wiesbaden: Springer VS.
- Balzer, Nicole/Bellmann, Johannes (2023): »Praxistheoretische Forschung zwischen Pädagogisierung und Ent-Pädagogisierung. Chancen und Risiken einer sozialtheoretischen Umcodierung der Erziehungswissenschaft«, in: Nele Kuhlmann/Nadine Rose/Ole Hilbrich/Johannes Bellemann/Sabine Reh (Hg.), *Sozialtheoretische Erziehungswissenschaft. Konturen eines Theorie- und Forschungsprogramms*, Wiesbaden: Springer VS, S. 35–65.
- Bergmann, Werner/Körte, Mona (Hg.) (2004): *Antisemitismusforschung in den Wissenschaften*, Berlin: Metropol.
- Bittner, Martin/Budde, Jürgen (2018): »Der Zusammenhang vom Impliziten und Expliziten in praxistheoretischen Perspektiven«, in: Jürgen Budde/Martin Bittner/Andrea Bossen/Georg Rißler (Hg.), *Konturen praxistheoretischer Erziehungswissenschaft*, Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 32–50.
- Bollig, Sabine/Kelle, Helga (2014): »Kinder als Akteure oder als Partizipanden von Praktiken? Zu den Herausforderungen für eine akteurszentrierte Kindheitssoziologie durch Praxistheorien«, in: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 34, S. 263–279.
- Bollig, Sabine/Neumann, Sascha/Betz, Tanja/Joos, Magdalena (2018): »Einleitung: Institutionalisierungen von Kindheit. Soziale Ordnungsbildung im Schnittfeld von Pädagogik, Wissenschaft und Gesellschaft«, in: Tanja Betz/Sabine Bollig/Magdalena Joos/Sascha Neumann (Hg.), *Institutionalisierungen von Kindheit. Childhood Studies zwischen Soziologie und Erziehungswissenschaft*, Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 7–20.
- Bostancı, Seyran/Ilgün-Birhimoğlu, Emra (Hg.) (2024): *Elementarpädagogik in der postmigrantischen Gesellschaft. Theoretische und empirische Zugänge zu einer rassismuskritischen Pädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Bovenschen, Ina/Reim, Julia/Wendt, Eva-Verena/Walper, Sabine (2022): »Entwicklungspsychologische Ansätze«, in: Krüger/Grunert/Ludwig, *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung*, S. 55–87.
- Budde, Jürgen/Rißler, Georg (2022): »Theorien sozialer Praktiken«, in: Krüger/Grunert/Ludwig, *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung*, S. 143–167.
- Burmeister, Christoph T. (2017): »Emotionen als Kompetenz. Über das Regieren der kindlichen (und erwachsenen) Seele in der Spätmoderne«, in: Anna Fangmeyer/Johanna Mierendorff (Hg.), *Kindheit und Erwachsenenheit in sozialwissenschaftlicher Forschung und Theoriebildung*, Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 37–54.
- Corsaro, William A. (2005): »Collective Action and Agency in Young Children's Peer Cultures«, in: Jens Qvortrup (Hg.), *Studies in Modern Childhood. Socie-*

- ty, Agency, Culture, Houndmills, Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan, S. 231–247.
- Eckermann, Torsten/Heinzel, Friederike (2015): »Kinder als Akteure und Adressaten? – Praxistheoretische Überlegungen zur Konstitution von Akteuren und (Schüler-)Subjekten«, in: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 35, S. 23–38.
- Enzenbach, Isabel (2012): »Antisemitismus als soziale Praxis«, in: APuZ. Siehe <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/130424/antisemitismus-als-soziale-praxis/>
- Goldhorn, Yasmine/Rensch-Kruse, Benjamin (2025): »Antisemitismus in Kindertagesstätten erforschen. Forschungsethische Perspektiven und Reflexionen dilemmatischer Herausforderungen«, in: Sabine Andresen/Michael Fingerle/Helge Kminek (Hg.), Erziehungswissenschaft und Ethik – zu den Verstrickungen einer Disziplin. Stuttgart: Kohlhammer, i. E.
- Heinzel, Friederike (2012): »Qualitative Methoden in der Kindheitsforschung. Ein Überblick«, in: Friederike Heinzel (Hg.), Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive, Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 22–35.
- Heinzel, Friederike/Kränzl-Nagl, Renate/Mierendorff, Johanna (2012): »Sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung – Annäherungen an einen komplexen Forschungsbereich«, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 11, S. 9–37.
- Holz, Klaus/Haury, Thomas (2021): Antisemitismus gegen Israel, Hamburg: Hamburger Edition
- Holz, Klaus/Ullrich, Peter (2024): »Ebenen der Erforschung von Antisemitismus: Einstellungen, Vorfälle, Kultur und Organisation«, in: Peter Ullrich/Sina Arnold/Anna Danilina/Klaus Holz/Uffa Jensen/Ingolf Seidel/Jan Weyand (Hg.), Was ist Antisemitismus? Begriffe und Definitionen von Judenfeindschaft, Göttingen: Wallstein Verlag, S. 63–68.
- Hörning, Karl H./Reuter, Julia (2004): »Doing Culture: Kultur als Praxis«, in: Karl H. Hörning/Julia Reuter (Hg.), Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis, Bielefeld: transcript, S. 9–15.
- Illouz, Eva (2024): Explosive Moderne, Berlin: Suhrkamp.
- Jensen, Uffa/Schüler-Springorum, Stefanie (2014): »Antisemitismus und Emotionen«, in: APuZ 64, S. 17–24.
- Krüger, Heinz-Hermann/Grunert, Cathleen/Ludwig, Katja (Hg.) (2022): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung, Wiesbaden: Springer VS.
- Moebius, Stephan (2020): Kultursoziologie, 3., aktualisierte und ergänzte Auflage, Bielefeld: transcript.
- Pfaff, Nicole/Tervooren, Anja (2022): »Differenztheoretische Ansätze«, in: Krüger/Grunert/Ludwig, Handbuch Kindheits- und Jugendforschung, S. 217–248.

- Ranc, Julijana (2021): »Zum Sucht- und Lustcharakter interpersonalen Ressentiment-Kommunikation«, in: Schüler-Springorum/Süselbeck, Emotionen und Antisemitismus. Geschichte – Literatur – Theorie, S. 142–164.
- Reckwitz, Andreas (2003): »Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive«, in: Zeitschrift für Soziologie 32, S. 282–301.
- Reckwitz, Andreas (2010a): »Auf dem Weg zu einer kultursoziologischen Analytik zwischen Praxeologie und Poststrukturalismus«, in: Monika Wohlrab-Sahra (Hg.), Kultursoziologie. Paradigmen – Methoden – Fragestellungen, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 179–205.
- Reckwitz, Andreas (2010b): *Subjekt*, Bielefeld: transcript.
- Reckwitz, Andreas (2010c): »Der Ort des Materiellen in den Kulturtheorien. Von sozialen Strukturen zu Artefakten«, in: Andreas Reckwitz (Hg.): *Unscharfe Grenzen. Perspektiven der Kultursoziologie*, Bielefeld: transcript, S. 131–156.
- Reckwitz, Andreas (2012): *Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms*, 3. Auflage, Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Reckwitz, Andreas (2016a): »Die ›neue Kultursoziologie‹ und das praxeologische Quadrat der Kulturanalyse«, in: Andreas Reckwitz (Hg.), *Kreativität und soziale Praxis. Studien zur Sozial- und Gesellschaftstheorie*, Bielefeld: transcript, S. 23–48.
- Reckwitz, Andreas (2016b): »Praktiken und ihre Affekte«, in: Hilmar Schäfer (Hg.): *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm*, Bielefeld: transcript, S. 163–180.
- Reckwitz, Andreas (2019): »Praktiken und Diskurse. Eine sozialtheoretische und methodologische Relation«, in: Herbert Kalthoff/Stefan Hirschauer/Gesa Lindemann (Hg.), *Theoretische Empirie*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 188–209.
- Reckwitz, Andreas (2021): »Praxistheorie als Sozialtheorie«, in: Andreas Reckwitz/Harmut Rosa (Hg.), *Spätmoderne in der Krise. Was leistet die Gesellschaftstheorie?*, Berlin: Suhrkamp, S. 51–68.
- Reckwitz, Andreas (2024): *Verlust. Ein Grundproblem der Moderne*, Berlin: Suhrkamp.
- Rensch-Kruse, Benjamin/Cheema, Saba-N./Goldhorn, Yasmine/Diehm, Isabella (2024): »Antisemitismus unter jungen Kindern. Forschungsgrundlagen und -reflexionen im Kontext einer Differenzforschung in Einrichtungen der frühen Kindheit«, in: Bostancı/Ilgün-Birhimoğlu, *Elementarpädagogik in der postmigrantischen Gesellschaft. Theoretische und empirische Zugänge zu einer rassistisch-kritischen Pädagogik*, S. 79–95.
- Rocher, Guy (2004): *A General Introduction to Sociology. A Theoretical Perspective*, London: Academic Publishers.
- Schatzki, Theodore R. (1996): *Social Practices. A Wittgensteinian Approach to Human Activity and the Social*, Cambridge: Cambridge University Press.

- Schatzki, Theodore R. (2002): *The Site of the Social. A Philosophical Account of the Constitution of Social Life and Change*, University Park Pennsylvania: Pennsylvania State University Press.
- Schatzki, Theodore R./Knorr Cetina, Karin/von Savigny, Eike (Hg.) (2001): *The Practice Turn in Contemporary Theory*, London and New York: Routledge.
- Schmidt, Friederike/Schulz, Marc (2022): »Kinder und Kulturen«, in: Krüger/Grünert/Ludwig, *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung*, S. 925–943.
- Schüler-Springorum, Stefanie/Süselbeck, Jan (Hg.) (2021): *Emotionen und Antisemitismus. Geschichte – Literatur – Theorie*, Göttingen: Wallstein Verlag.
- Villa, Paula-Irene (2012): *Judith Butler. Zur Einführung*, Frankfurt a.M./New York: Campus Verlag.
- Volkov, Shulamit (2000): *Antisemitismus als kultureller Code: Zehn Essays 2., erweiterte Auflage*, München: C. H. Beck.
- Weyand, Jan (2024): »Shulamit Volkov: Antisemitismus als kultureller Code«, in: Peter Ullrich/Sina Arnold/Anna Danilina/Klaus Holz/Uffa Jensen/Ingolf Seidel/Jan Weyand (Hg.), *Was ist Antisemitismus? Begriffe und Definitionen von Judenfeindschaft*, Göttingen: Wallstein Verlag, S. 148–151.

»Die haben alles, was sie zum Leben brauchen.«

Eine empirische Perspektive auf Antisemitismus unter jungen Kindern

Saba-Nur Cheema

»Kinder haben doch keine Vorurteile!« So oder ähnlich waren die Reaktionen auf unsere empirische Studie, in der es um die Erforschung von antisemitischen Differenzpraktiken unter Kindern geht. Das ist nicht überraschend: Trotz der wissenschaftlich unumstrittenen Erkenntnis, dass Kinder bereits im frühen Alter soziale Kategorisierungen vornehmen, hält sich die Erzählung des »unschuldigen Kindes« – verknüpft mit der Unfähigkeit der Kinder, Vorurteile oder Differenzen zu artikulieren – wie eine Binsenweisheit (vgl. Diehm in diesem Band). Unter der Prämisse der interdisziplinären und sozialkonstruktivistisch inspirierten *childhood studies*, die sich ab Mitte der 1980er Jahre in den USA, Großbritannien und in skandinavischen Ländern entwickelten, wird unter anderem dieser Topos herausgefordert, da Kindheit als eigenständige Lebensphase begriffen und Kindern *Agency* zugeschrieben wird. Demnach würden Kinder ihre Wirklichkeit aktiv mitgestalten und ko-konstruieren. Dabei steht im Zentrum die Frage, wie und unter welchen Bedingungen sich die *Agency* der Kinder zeigt (vgl. Bollig/Kelle 2014: 267). Und welche Rolle dabei diskursive Praktiken des Unterscheidens spielen, ist die Ausgangsfrage des vorliegenden Textes. Denn ausgehend von dieser Frage erforschten wir im Projekt »Antisemitismus in pädagogischen Kontexten. Religiös codierte Differenzkonstruktionen in der frühen und mittleren Kindheit« (2021–2024), wie sich antisemitische Differenzkonstruktionen unter jungen Kindern äußern (vgl. Rensch-Kruse et al. 2024).¹ Unsere qualitativ-empirische Forschung ist der sozialwissenschaftlich informierten erziehungswissenschaftlichen Kindheitsforschung

1 Die Forschungsstudie ist ein Teilprojekt vom BMBF geförderten interdisziplinären Verbundprojekt »Antisemitismus in pädagogischen Kontexten – Religiös codierte Differenzkonstruktionen in der frühen und mittleren Kindheit« (2021–2024), angesiedelt an der Goethe-Universität Frankfurt. Es wurde von Isabell Diehm († 2023), Benjamin Rensch-Kruse, Yasmine Goldhorn und mir verantwortet. Bei dem vorliegenden Text handelt es sich um die Präsentation meiner ersten Ergebnisse der empirischen Studie im Kontext der laufenden Dissertation.

zuzuordnen. Wir führten Gruppendiskussionen mit Kindern, Interviews mit pädagogischen Fachkräften (siehe Goldhorn in diesem Band) sowie mit Elternteilen durch.

Im vorliegenden Beitrag wird anhand einer Gesprächssequenz aus der Gruppendiskussion mit Kindern exemplarisch diskutiert, inwiefern mit der Auffassung der kindlichen *Agency* antisemitische Differenzierungspraktiken unter Kindern interpretiert werden können. Der Beitrag beginnt mit (I) drei theoretischen Einführungen in (1) die *Agency* aus der Kindheitsforschung, (2) das Konzept des *doing difference* und (3) die Differenzpraxis des von mir genannten »antisemitischen *Othering*«. Im (II) empirischen Teil stelle ich das (1) methodische Vorgehen meiner qualitativ-empirischen Studie und (2) die für den vorliegenden Text relevante Gesprächssequenz vor. Daran anschließend folgt (3) die Interpretation des Beispiels aus der Empirie. Der Text endet mit einem Resümee (III).

I Theoretische Konzepte

1 Das Konzept der Agency aus der Kindheitsforschung

Die neue interdisziplinäre Kindheitsforschung, die sich seit den 1980er Jahren etabliert hat, ist als Erweiterung der wissenschaftlichen Auffassungen über Kindheit zu verstehen. Eine Erweiterung insofern, weil sie die Phase der Kindheit nicht mehr lediglich als Vorbereitung auf das Erwachsenwerden versteht, sondern als eigenständige Lebensphase (vgl. u. a. Honig 1999a; Heinzel 2000). Auch in der erziehungswissenschaftlichen Forschung wird seit einigen Jahren die erwachsenenzentrierte und primär erziehungsobjekthafte Perspektive auf Kindheit hinterfragt und sich an der Prämisse des aktiven Kindes der soziologischen Kindheitsforschung orientiert (vgl. Thole et al. 2013: 31). Im deutschen Sprachraum entstand so eine erziehungswissenschaftliche Kindheitsforschung, die an das (internationale) Programm der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung anschließt und es »als Theorie und Empirie der pädagogischen Institutionalisierung von Kindheit« auslegt (Neumann 2013: 143). Durch diese »empirische Wende« (vgl. Diehm in diesem Band) ist nicht nur die Verschränkung zwischen den Erziehungswissenschaften mit der Kindheitsforschung, sondern auch eine mit der Migrationsforschung entstanden, die die interdisziplinäre Auseinandersetzung mit Themenkomplexen wie Migration, Ungleichheit und Bildung ermöglicht.

Der Anspruch der Kindheitsforschung ist, mehr *mit* Kindern anstatt *über* Kinder zu forschen. Der Wandel, ihre Sichtweisen und Bedürfnisse zu erfassen, ist damit Bestandteil von zahlreichen methodologischen Überlegungen verbunden mit der Frage, ob und wie die Perspektive von Kindern einbezogen werden kann (u. a. Honig 1999b; Honig/Lange/Leu 1999; Behnken/Zinnecker 2001; Heinzel 2000). Doch

selbstkritisch wird unter Kindheitsforschenden festgestellt, dass die Forschung erwachsenenzentriert bleibt, denn selbst die Vorstellung, dass Kinder in Forschungssituationen als »Experten ihrer Lebenswelt angesehen und behandelt werden sollen« (Heinzel 2000: 27) ist eine These von Erwachsenen. Entsprechend ist es notwendig, in jeder Forschung mit Kindern die generationale Differenz zu reflektieren (vgl. Alanen 1997). Was die Auswahl der Methoden betrifft, bedient man sich in der Kindheitsforschung den klassischen Methoden der Sozialforschung, wie Interviews oder Gruppendiskussionen, die allerdings entsprechend angepasst werden (Mey/Schwentesius 2019: 27). Doch die Methoden können nicht einfach in die Kindheitsforschung »importiert« werden. Denn die Prinzipien in der qualitativen Forschung und die Anwendung der Verfahren sind basierend auf den Möglichkeiten der Kommunikation zwischen Erwachsenen entstanden. Diese »adultzentrischen Forschungsprinzipien« (ebd.) bedürfen einer Reflexion, denn unabhängig des methodischen Verfahrens besteht ein Konsens, dass die Forschung mit Kindern nie »wirklich« die Perspektive der Kinder einnehmen kann, noch wird dadurch die Welt mit »den Augen der Kinder« (ebd.: 34) betrachtet.

Die zentrale Prämisse der sozialkonstruktivistisch inspirierten Kindheitsforschung ist, dass Kinder nicht als unfertige Wesen oder »kleine Erwachsene« betrachtet werden, sondern als Akteure ihrer Umwelt und Konstrukteure ihres Lebens (vgl. Bühler-Niederberger 2005; Honig 1999a; Alanen 1997; Qvortrup 1994). Dieses Konzept der *Agency* hat einen prominenten Stellwert, es gilt als »eines der Schlüsselkonzepte, wenn nicht das Schlüsselkonzept der *childhood studies*« (James/James 2012: 3). Der Ausdruck *Agency* ist dabei als ein »Schirm- und Containerbegriff« zu verstehen, der »eine allgemeine sozialtheoretische Prämisse markiert, die ganz unterschiedliche empirische Auslegungen stimuliert hat« (Bollig/Kelle 2014: 266). Im deutschen Sprachraum wird entweder auch von *Agency* gesprochen oder es wird die Wendung »Kinder als Akteure« beschrieben. Dabei wird zwischen Kindheit und Kindern differenziert: »Auf der einen Seite analysiert man die staatlichen, rechtlichen und institutionellen oder diskursiven Konstruktionen von Kindheit, auf der anderen Seite betrachtet man Kinder als Akteure in eigenem Recht und in eigener Lebenswirklichkeit« (Kelle 2005: 145). Insofern liegt dem Ansatz auch das Zusammendenken von *Structure* und *Agency* zugrunde, denn die Akteurschaft des Kindes *als* Kind ist limitiert durch die Strukturen der generationalen Ordnung (vgl. Bollig/Kelle 2014: 266).

Das Konzept der *Agency* der Kinder wird häufig für seine Vagheit kritisiert, dem eine stringente Bestimmung fehlen würde (vgl. Helfferich 2012). Es sei unklar, was die Eigenständigkeit der Kinder auszeichne und welcher Grad von Eigenständigkeit welchen Einfluss auf die soziale Wirklichkeit habe (Bluebond-Langner/Korbin 2007: 242). Gegen diese Kritik ist zunächst einzuwenden, dass es den Vertretern jener Kindheitsforschung primär darum ging, Kindern eine Kompetenz zuzuschreiben – und zwar als Antithese zu der Auffassung, Kinder seien passive Wesen. Da-

bei wird mit ›kompetent‹ nicht etwa ›gelungenes‹ Handeln gemeint. Es geht »vielmehr um die heuristische Annahme, dass die Teilhabe an kinderulturellen Praktiken Kompetenzen ebenso verlangt, wie hervorbringt« (Bollig/Kelle 2014: 264). Mit Blick auf die generationale Differenz wird mit der Zuschreibung der Kinder als kompetent an eine eigenständige Kinderkultur gedacht, die der Erwachsenenkultur gegenübersteht. Dieser Ansatz entspricht der Idee der Kinderkulturen, wie zum Beispiel bei William A. Corsaro (1992), der die Kinderwelt als eine mit eigenständigen kulturellen Praktiken begreift, in der die Interaktion unter Gleichaltrigen, die »*peer culture*« zentral sei. Corsaro spricht dabei von einem Prozess der »*interpretive reproduction*« (Corsaro 2012: 21) und weist auf gleich zwei Aspekte hin: mit interpretativ wird die innovative und kreative Eigenleistung des Kindes betont, mit reproduzieren wird deutlich gemacht, dass Kinder nicht nur passiv die Gesellschaft und Kultur konsumieren – sondern mitgestalten.

Mit einer praxistheoretischen Auffassung von *Agency* werden Kinder »als Partizipanden der Praktiken und damit auch der Ordnungen, die diese herstellen« (Bollig/Kelle, 2014: 274), verstanden. Damit gehen Selbstpositionierungen von Kindern einher, die sie »aktiv und situativ« (ebd.) miteinbringen. Mit dieser Definition bedeutet *Agency* also nicht nur, dass sie eine inkorporierte Eigenschaft von Kindern als Personen ist. Sie meint auch, dass *Agency* als »Effekt von Praktiken« (ebd.: 277) und damit prozesshaft sowie situativ variabel zu begreifen ist.

2 Die Praxis des *doing difference* unter Kindern

In der erziehungswissenschaftlichen Differenzforschung wird der »Zusammenhang von Differenzproduktion und Prozessen pädagogischer Ordnungsbildungen« (Diehm/Kuhn/Machold 2017: 1f) seit mehreren Jahren erforscht.² Differenzen, die gleichzeitig Ungleichheit produzieren, werden dabei als konstruiert und sozial erzeugt erachtet (vgl. Mecheril/Plößler 2009). Der berühmt gewordene Ausdruck *doing gender* beschreibt genau diesen Prozess, den die Soziologen Candace West

2 In den Erziehungswissenschaften ist der Blick auf Differenz unausweichlich mit sozialen Ungleichheitsstrukturen verbunden. Helma Lutz und Norbert Wenning (2001) arbeiteten 13 bipolare hierarchische Differenzlinien heraus, die soziale Ungleichheit verstärken und in der kritischen Erziehungswissenschaft erforscht werden. Die Linien sind als Ordnungskategorien moderner Gesellschaften zu verstehen. Sie beschreiben Kategorien (z.B. Geschlecht) sowie Grunddualismen (z.B. männlich-weiblich), die hierarchisch funktionieren: Norm versus Abweichung (ebd.: 20). Damit ist jede Kategorie von einem strukturellen Machtverhältnis innerhalb der Gesellschaft gekennzeichnet. Der gemeinsame Blick auf Differenz und Macht ist neuer und letztlich auf das gesteigerte Bewusstsein einer pluralen Gesellschaft zurückzuführen, welches ein neues Verständnis von Toleranz hervorbrachte (vgl. Diehm/Radtke 1999; Lutz/Wenning 2001)

und Don Zimmermann (1987) für die konstruierte Vorstellung von Geschlecht formulierten. Geschlecht wird dabei nicht als etwas verstanden, »was jemand hat oder ist, sondern als etwas, was jemand tut. [...] Was lange Zeit als Eigenschaft einzelner Personen oder Personengruppen betrachtet wurde, wird jetzt als gegenseitiger Prozess aller an einer Interaktion Beteiligten definiert, als Prozess, in welchem ohne Unterbrechung und wechselseitig gemeinsame Bedeutungen hervorgebracht werden« (Tervooren 2006: 15). *Doing gender* sei demnach ein alltäglicher Prozess sozialer Interaktionen, der auch als »powerful reinforcer and legitimator of hierarchical arrangements« (West/Zimmermann 1987: 146) fungiert. West und Fenstermaker erweiterten im Jahr 1995 das Konzept mit *doing difference* auf weitere Differenzverhältnisse, denn, so die Autorinnen, um soziale Ungleichheit zu verstehen, reiche die Kritik an der Re-Produktion der Geschlechterdifferenz und -verhältnisse nicht aus (West/Fenstermaker 1995: 9). So spezifizierte zum Beispiel Isabell Diehm (2000 und in diesem Band) mit Blick auf Ethnisierungsprozesse die Praxis des *doing ethnicity*, um den sozialen Umgang (hier: unter jungen Kindern) mit ethnisch codierten Unterscheidungen zu beschreiben.³ In diesem Zusammenhang setzte sich in der Differenzforschung die Perspektive durch, dass nicht nur *eine* Differenzkategorie in alltäglichen Handlungen und Interaktionen relevant ist. So ist aus dem feministischen Diskurs über Fragen von Ungleichheit und Differenz unter Frauen die heute viel zitierte Triade von *race, class, gender* entstanden, die das Zusammenwirken dieser Differenzlinien analysiert. Das meint auch das Konzept der »Intersektionalität«, welches den »komplexen Wechselwirkungen zwischen ungleichheitsgenerierenden Differenzkategorien« gerecht werden will (Mecheril/Plößer 2009: 201).⁴

Im Zusammenhang mit dem Konzept der *Agency* von Kindern, die praxistheoretisch unter anderem als Effekt von sozialen Praktiken zu konzipieren ist (vgl. Bollig/Kelle 2014), stellt sich die Frage, ob (und wie) sich Differenzierungspraktiken unter

-
- 3 Damit nutzt Diehm explizit nicht den essentialistischen Begriff der ›Ethnie‹, der als Gruppenbezeichnung für Menschen verwendet wird, die sich in Sprache, Kultur und Religion ähneln würden und damit eine »problematische Nähe zum anthropologischen Rassebegriff« (Machold/Wienand 2021: 30) aufweist. So wird ›Ethnizität‹ heute »nicht mehr als soziale Tatsache und somit essentialistisch verstanden, sondern als eine soziale Konstruktion basierend auf ›gesellschaftlich situierten sozialen Dynamiken bzw. Praktiken‹« (Diehm et al. 2017: 12) gesehen.
- 4 Begrifflich geht das Konzept der Intersektionalität zurück auf die Juristin Kimberle Crenshaw, die die Schnittstellen und damit die gegenseitige Beeinflussung von Differenzkategorien – z.B. Klasse, Geschlecht, Alter, Sexualität, race – betonte (Crenshaw 1989). Zwar ist jede Kategorie auch für sich allein wirksam, doch erhält die eine durch die andere eine »zusätzliche Verankerung« (vgl. Diehm/Radtke 1999: 95). In diesem Zusammenhang wird auch über das sogenannte Differenzdilemma (vgl. Kiesel 1996) diskutiert, indem davon ausgegangen wird, dass die Anerkennung von Differenz die Reproduktion der Differenz mit sich bringt.

Kindern äußern. Aus einer rein entwicklungspsychologischen Perspektive ist empirisch bereits erforscht, dass sich soziale Kategorisierungen in der frühen Kindheit entwickeln (vgl. u. a. Aboud 1988; Bigler/Liben 2007). Doch nicht nur die Empirie aus der Entwicklungspsychologie, auch Studien der sozial- und erziehungswissenschaftlichen Kindheitsforschung ergeben, dass Kinder an unterschiedlichen Ausdrücken des *doing difference* – z. B. *doing gender* (Breidenstein/Kelle 1998; Thorne 1993); *doing ethnicity* (Diehm 2000; Diehm/Kuhn 2005, 2006), *doing race* (van Ausdale/Feagin 2001; MacNaughton/Davis 2009); *doing background* (Machold/Wienand 2021) – beteiligt sind. Sie zeigen eindrücklich, wie Kinder bereits im Vorschulalter soziale Kategorisierungen ausdrücken und diese im Sinne der *Agency* als aktive Mitgestalter und Ko-Konstrukteure interpretieren.

3 Die Wahrnehmung der *Religionsanderen* und ›antisemitisches *Othering*‹

Eine weitere und in der Differenzforschung noch vergleichsweise weniger beachtete Kategorie ist Religion, was sich im Zuge der zunehmenden religiösen Pluralisierung der Gesellschaft allmählich verändert (vgl. Rensch-Kruse 2024: 12f). Im Zusammenhang des hier zugrundeliegenden Forschungsprojektes ging es um die Frage, inwiefern sich die Differenz zum *Religionsanderen* – nach Paul Mecheril und Oscar Thomas-Olalde (2011; 2020), die bezugnehmend auf die Praxis des *Othering* Religionsminderheiten (insb. Muslime) beschreiben – in der sozialen Praxis von Kindern äußert. Dabei spiele Religion – in Abgrenzung von einer theologischen als auch religionssoziologischen Herangehensweise – als ein Identitäts- und Zugehörigkeitsmerkmal und damit als soziale Kategorie eine wirksame Rolle, in der auch die »zeit- und raumrelative Option der sozialen Adressierung, Identifikation und des Verstehens« (Mecheril/Thomas-Olalde 2020: 109) bedeutsam sind. So verstanden ist Religion aus differenztheoretischen Überlegungen relevant, da sie zur diskursiven Abgrenzung der *Religionsanderen* dient: »›Religion‹ wird mit *Andersheit* (*Otherness*) verbunden; die ›andere Religion‹ ist in diesen diskursiven Topoi die ›Religion der Anderen‹, womit die Andersheit der Anderen als quasi-religiöse Setzung festgelegt wird« (ebd. 2011: 46). Mit dem Ausdruck der *Religionsanderen* wird hervorgehoben, dass es sich um eine aktive Abgrenzung des ›Eigenen‹ vom ›Anderen‹ handelt, wie im Konzept der Andersmachung bzw. ›Veränderung‹ (›*Othering*‹) aus der rassismustheoretischen Auseinandersetzung.⁵ Mecheril und Thomas-Olalde (2020) sprechen im

5 *Othering* beschreibt die Konstruktion von Anderen in einer hierarchisierten Gesellschaft, die zu einer Legitimation hegemonialer Ordnungen dient. Gerade wenn es um ›den Islam‹ bzw. ›die Muslime‹ geht, wird eine kulturalistische Argumentation angewendet, indem es die Vorstellung einer homogenen ›islamischen Kultur und Lebensweise‹ gibt. In der Rassismuskforschung wird dieser Prozess auch als Kulturrassismus bezeichnet, in dem an die Stelle der ›Rasse‹-Vokabel nun das Wort ›Kultur‹ getreten ist (vgl. Memmi 1999; Balibar 1990). Dieser kulturelle Differenzialismus basiert auf einem essentialistischen Wahrnehmungssys-

Zusammenhang der Markierung von *Religionsanderen* später auch von ›religiöse[m] *Othering*‹, das darin bestehe, dass »bestimmte (selbstartikulierte oder zugeschriebene) religiöse Zugehörigkeiten als Ausdruck gesellschaftlichen Andersseins und als Hinweis auf die Legitimität spezifischer Behandlungsweisen« (ebd.: 109) zu interpretieren seien. Damit wird *Othering* nicht nur als ein »sozialpsychologisches Phänomen der Abgrenzung und Distinktion« (Riegel 2016: 54) begriffen, sondern auch als eine »spezielle Form der Kommunikation« (Freuding 2022: 333). Dies betone wiederum die soziale Praxis des »Different-Machens« (Riegel 2016: 58).

In der erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung bezieht man sich in diesem Zusammenhang primär auf antimuslimische Diskurse, da sich Religion als soziale Differenz, das religiöse *Othering*, im deutschsprachigen Diskursraum seit Jahrzehnten besonders stark auf ›den Islam‹ und ›die Muslime‹ konzentriert. Inwiefern das Konzept der *Religionsanderen* bzw. des religiösen *Othering* auf eine bestimmte Wahrnehmung von Juden übertragen werden kann, um damit antisemitische Differenzierungspraktiken zu untersuchen, lässt sich an unterschiedlichen Aspekten diskutieren. Zwar ist der Ursprung der Judenfeindschaft im christlich motivierten Antijudaismus eindeutig religiös begründet gewesen. Jedoch änderte sich dies ab Ende des 19. Jahrhunderts, als der rassistisch motivierte Antisemitismus immer mehr Zuspruch fand (vgl. Benz 2004; Bergmann 2006). Der wesentliche Unterschied zwischen Antijudaismus und modernem heutigen Antisemitismus ist, dass Juden nicht mehr (primär) als ›religiös Andere‹ gesehen werden. Daran ändert sich allerdings nichts an der Funktion des Phänomens (vgl. Koerrenz 2021: 133). Die »religiöse Unterfütterung durch den christlichen Antijudaismus« wirkt weiter, jedoch wurde die Judenfeindschaft nach dem Mittelalter rassentheoretisch begründet (Bergmann 2006: 39). Dabei wurden antijüdische Vorurteile und Ressentiments »zunehmend von der Realität gesellschaftlicher Provenienz entkoppelt [...], bis sie schließlich zur vollkommenen Abstraktion« wurden (Salzborn 2010: 120). In der Abstraktion liegt das Entscheidende, denn es ging nicht (mehr) um reale Juden als andere Religionsgruppe, die als Projektionsobjekte fungierten, sondern um fiktive Juden, die »lediglich durch den Antisemiten definiert« (ebd.: 123f) werden. In ihrer abstrakten Rolle würden Juden nun in der nationalen Gesellschaftsordnung, so Klaus Holz, die »Figur des Dritten« (Holz 2004) ausmachen. Holz empirische Analysen über antisemitische Texte zeigen, dass die Konstruktion des »Juden als Dritten« ein konstitutives Merkmal des modernen Antisemitismus ist. Die ›Juden‹ würden weder zum ›Wir‹ gehören noch die Rolle des ›normalen Fremden‹ – wie ›die Muslime‹ – personifizieren, sondern sie gelten als konstitutive Außenseiter: »Er ist weder das eine noch das andere, weder Inländer, noch Ausländer.« (Holz 2004: 43) und: »Sie [Die ›Juden‹] sind Innen nicht zugehörig und haben Außen keinen Ort im

tem, das von einer gegebenen ›Kultur‹ und einer Verabsolutierung von ›kulturellem Erbe‹ ausgeht, das einem Natur-Status ähnelt (vgl. Al-Azmeh 1996: 5f).

Sinne von Volk/Staat/Nation« (ebd.: 54). Dabei verkörpere der ›Jude‹ die »Negation der Unterscheidung zwischen der eigenen und den anderen ›Nationen« (Holz 2004: 45). Die binäre Unterscheidung im Rassismus – Holz beschreibt die Zuordnung zweier konstruierter Gruppen auch als »symmetrische Konstruktion« (ebd.: 49) – zwischen einer ›Wir-Gruppe‹ und einer Fremdgruppe, ist die Grundlage für die Entwicklung der Figur des Dritten (ebd.: 52f.). Aus der Sicht der jeweiligen Wir-Gruppe würde die Konstruktion »[Eigene Nation vs. Andere Nationen] vs. [Jude]« (ebd.: 55, Herv. i. O.) entstehen, in der ›Juden‹ als die Dritten die Gefahr darstellen, die nationale Ordnung zu zerstören. In anderen Worten: Juden wird eine paradoxe Rolle zugeschrieben, denn sie sind die »ein- und ausgeschlossenen Dritten« (ebd.: 56). Sie gehören nicht dazu, sind allerdings konstitutiv für die Imagination einer binären Ordnung zwischen ›Wir‹ und ›Fremden‹, die dem Konzept des Othering zugrunde liegt. In diesem Bild der antisemitischen Konstruktion von Juden als Dritte (Holz 2004) zeigt sich deutlich, weshalb der auf »binäre[r] Spaltung« (Hall 2000) basierende rassistische Prozess des Othering in seinem originären Kontext nicht auf Antisemitismus übertragbar ist. Während, nach Hall, im rassistischen Diskurs »zwei binär entgegengesetzte Gruppen« (Hall 2000: 14) konstruiert werden, in der die ausgegrenzte Gruppe das Gegenteil der positiv konnotierten Eigengruppe verkörpert, wird im antisemitischen Weltbild ›der Jude‹ als Außenseiter in diesem Bild konstruiert. Denn die rassistisch Veränderten werden im Macht- und Herrschaftsverhältnis eingebunden, da sie beherrscht und unterdrückt werden. In diesem herrschaftskritischen Konzept, aus dem das Othering entwickelt wurde, lässt sich die antisemitische Logik nicht ›reininterpretieren‹. In erster Linie geht es in der rassistisch begründeten Konstruktion der ›Wir‹-Gruppe (die sogenannte Dominanzgesellschaft, vgl. Rommelspacher 1998) zur Abgrenzung von ›Anderen‹ (den rassifizierten ›Fremden‹) in der Gesellschaft. Würde man den Antisemitismus einfach als Rassismus übersetzen, würde dies, unter anderem, zu einer »begrifflichen Entspezifizierung des Antisemitismus« (Elbe 2022: 3) führen. Holz formuliert dies zugespitzt wie folgt: »Juden spielen dagegen in einer anderen Liga« (Holz 2004: 52). Denn die Feindbildkonstruktion im Antisemitismus geht über rassistische Motivationen hinaus: Juden werden nicht nur als ›Fremdkörper‹ abgewertet, ihnen wird auch eine gefährliche Macht zugeschrieben, was unter anderem im Bild des ›Strippenziehers‹ deutlich wird. Während also Macht und Überlegenheit in der rassistischen Logik den ›Unterdrückenden‹ zugeschrieben werden, gelten diese Eigenschaften im antisemitischen Weltbild wiederum für Juden – und der Antisemit gilt als ›Opfer‹ oder gar ›ohnmächtig‹. So bergen machtkritische Perspektiven auf das rassistische Othering gar das Potenzial, antisemitische Stereotype zu reproduzieren, weshalb postkoloniale Ansätze in diesem Zusammenhang häufig in Kritik stehen (Vgl. Elbe 2022; Mendel/Uhlig 2017).

Doch ist die Verwendung des Ausdrucks ›antisemitisches Othering‹ neuerdings in pädagogisch-programmatischen sowie zivilgesellschaftlichen Kontexten, selten

in wissenschaftlichen Analysen zu vernehmen (vgl. Koerrenz 2021; Woppowa 2024). Beispielsweise spricht Koerrenz (2021: 136) in seinem Versuch die Logik des Antisemitismus mit der Theorie des Othinging zu verbinden von antisemitischen Othinging als »spezielle Variante« sowie als »eine der festgefahrensten und folgenreichsten Varianten« des Othinging. Auch er unterscheidet die »rassistischen Bestimmungen des Anders-Seins« von der Logik des Antisemitismus, die »sowohl (kultur-)geschichtlich als auch systematisch eine eigene und andere Form des Othinging« (ebd.: 136, siehe Fußnote 11) bedeute. Insofern bestehe, trotz der historischen und strukturellen Unterschiede zwischen Antisemitismus und dem Konzept des Othinging, eine »enge Beziehung zwischen antisemitischen Vorurteilen und Othinging-Praktiken« (Woppowa 2024: 118). Dabei bleibe allerdings relevant, die grundlegenden Unterschiede in der Anwendung deutlich zu machen.

Aus diesen theoretischen Überlegungen lässt sich festhalten, dass antisemitische Differenzierungspraktiken als eine bestimmte Form des Othinging beschrieben werden können. Ich beschreibe diese Differenzwahrnehmung und -konstruktion als eine Praxis des antisemitischen Othinging, die ich wie folgt definiere:

Antisemitisches Othinging beschreibt die diskursive Praxis der Veränderung von Juden: sie werden als andersartig, ›fremd‹, mächtig, überlegen und/oder bedrohlich konstruiert, weil sie Juden sind. Dabei findet eine Abgrenzung und Distanzierung vom ›Eigenen‹ statt. Anders als in der binären Logik rassistischen Othingings gehören sie weder zum ›Wir‹ noch zur Kategorie des ›normalen Fremden‹ – sondern erscheinen als konstitutive Außenseiter, als übermächtige mitunter unsichtbare dritte Figur.

II Empirischer Teil

1 Methodologie der empirischen Studie

Im vorliegenden Text wird anhand einer Gesprächssequenz aus der qualitativ-empirischen Studie die Frage nach *Agency* und antisemitischem *Othinging* bei Kindern exemplarisch diskutiert. Bisher liegen in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften keine empirischen Studien über die Wahrnehmung von *Religionsanderen* oder möglichen Ausdrücken von antisemitischem *Othinging* vor. Ausgehend von der Prämisse, dass Kinder als Akteure zu begreifen sind, ging es in unserem Forschungsprojekt darum, inwiefern sich antisemitische Differenzierungspraktiken unter ihnen äußern. Für unsere Forschung führten wir neun Gruppendiskussionen mit 36 (nichtjüdischen) Kindern aus insgesamt vier Kindertagesstätten

durch.⁶ Häufiger als Gruppendiskussionen werden in der Forschung mit Kindern teilnehmende Beobachtung durchgeführt (siehe u.a. Machold/Wienand 2021; Ramadan 2020; Stockinger 2017; van Ausdale/Feagin 2001). Doch neuere Studien heben das Potenzial von Gruppendiskussion in der Kindheitsforschung hervor (z.B. Brenneke/Tervooren 2019). So biete das inszenierte Setting die Möglichkeit, Kommunikationsformen und Imaginationen der Kinder aufzurufen und entsprechend zu rekonstruieren (ebd.: 232). Kinder seien in der Lage, sich auf das Format einer Gruppendiskussion einzulassen und »eigene Themen zu setzen bzw. gesetzte Themen in spezifischer Weise zu ko-konstruieren« (ebd.). Im vorliegenden Forschungszusammenhang begannen die Gruppendiskussionen mit dem Einstiegssatz: »Wir möchten mit Euch über Religionen sprechen«. So sollte es möglich werden, über unterschiedliche Religionen bzw. Religionsgruppen (insbesondere: die ›Religionsanderen‹) zu sprechen. Auch wenn das zentrale Forschungsinteresse bei der Wahrnehmung von Juden lag, wurde bewusst allgemein begonnen. Zur Vorbereitung des Gesprächs wurden mehrere kommunikationsunterstützende oder -anregende Hilfsmittel mitgebracht, darunter auch unterschiedliche Bilder. Auf den Bildern waren unter anderem religiöse Symbole zu sehen, wie beispielsweise eine Synagoge, eine Moschee, ein Davidsstern, eine Kippa und/oder ein Kopftuch. Die Materialien sollten die Motivation und Diskussion stimulieren sowie eine Abwechslung und Auflockerung bringen (siehe dazu Vogl 2015: 68). Zentral bei den Überlegungen der Auswahl der Hilfsmittel war, welches Material in der Gruppendiskussion mit Kindern ein Gespräch über die Wahrnehmung von Juden unterstützen kann, ohne dabei antisemitische Stereotypen zu reproduzieren. Im Laufe des Forschungsprozesses wurde dies regelmäßig reflektiert, das Material angereichert und variiert.

Angelehnt an das offene Kodierverfahren der Grounded Theory (Strauss/Corbin 1996), wurden konkrete Erzählpassagen der Gruppendiskussionen ausgewertet und interpretiert. Anhand von praxistheoretischen Grundannahmen über soziale Praktiken wurden die diskursiven Differenzpraktiken analysiert, um sie (auch) als einen Ausdruck von *Agency* zu verstehen. Der praxistheoretische Zugang bietet sich für die Analyse der Gruppendiskussionen mit Blick auf antisemitische Differenzpraktiken an, da in der Praxistheorie diskursive und nichtdiskursive Praktiken (Reckwitz 2008) als »Produktion und Reproduktion des Sozialen« (Schäfer 2017) begriffen werden. Das Soziale wird dabei kulturell definiert: »gesellschaftlich zirkulierende Praktiken und inkorporierte Wissensordnungen« (ebd.: 2) ermöglichen das Verstehen des Sozialen. Daher wird für die Analyse Antisemitismus nicht nur als Ideologie oder Semantik begriffen, sondern auch als Wissensordnung, kultureller Code (Vol-

6 Die Religionszugehörigkeit wurde nicht erfragt. Häufiger erwähnten Kinder im Laufe des Gesprächs, ob und welcher Religion sie sich zugehörig fühlen/erzogen werden.

kov 2000)⁷ und Handlungspraxis. Im Folgenden wird eine Passage einer Diskussion unter vier jungen Kindern analysiert.

2 Gesprächssequenz: »Die haben alles, was sie zum Leben brauchen.«

Beschreibung

In einem Gespräch mit vier Kindern – Marlene (6 Jahre), Sina (6 Jahre), Paula (6 Jahre), Kira (4 Jahre) – saßen wir, zwei Erwachsene, in einem Sitzkreis im Turnraum einer städtischen Kita. Die Gruppendiskussion dauerte etwa zwanzig Minuten⁸ und begann mit der Information, dass wir »über Religion« sprechen werden. Diese Information führte unter den Kindern zu unterschiedlichen Assoziationen, die sie durch- und nacheinander äußerten: sie sprachen über den anstehenden schulischen Religionsunterricht (Marlene, Sina und Paula stehen kurz vor der Einschulung); sie sprachen darüber, dass es Kriege und Kämpfer gibt (Paula erklärte zuvor, dass Religionen verschiedene Länder seien) und erwähnen in diesem Zusammenhang den russischen Angriffskrieg auf die Ukraine; im Zuge des Austauschs über den Krieg berichten Marlene und Sina von Erzählungen ihrer Großeltern.⁹ Geplant war, den Kindern unterschiedliche Bilder als Stimuli zu zeigen und sie zu fragen, was sie auf den Bildern (er)kennen. Dabei überwog die Beteiligung von Marlene, Sina und Paula, die auch unter- und miteinander diskutierten. Kira hat sich bis zum Ende des Gesprächs kaum beteiligt. Das erste Bild, das die Kinder sehen, zeigt eine Bar Mitzwa: ein Junge und ein Mann schauen auf eine ausgerollte Thora. Beide tragen die Kippa als Kopfbedeckung und den Gebetsmantel (Tallit). Im Hintergrund ist eine Menora zu sehen. Als erstes meldet sich Paula zu Wort, die feststellt, dass »die« beiden Menschen »Kopftücher« aufhaben. Marlene sagt daraufhin, dass es sich um »ein Land« handle und sagt anschließend: »Da ist der Berg, wo Gott den einen Mann die drei Schriften vergeben hat.« Offensichtlich kennt Marlene die biblische Geschichte des Berges Sinai, der in dieser Erzählung als Ort der Offenbarung der Zehn Gebote von Gott an Moses vorkommt. Auf Nachfrage, woher sie dies kenne, berichtet Marlene vom »Arche Noah Buch«, das ihre Mutter

7 Der Ausdruck des Antisemitismus als »kultureller Code« von Shulamit Volkov bezieht sich auf den spezifischen historischen Kontext des Antisemitismus im späten 19. Jahrhundert (Volkov 2000). In der Antisemitismusforschung – z. B. in der kulturwissenschaftlich oder erziehungswissenschaftlich informierten (u. a. Baier/Grimm 2022; Scherr/Schäuble 2007) – wird der Ausdruck allerdings auch auf aktuelle Erscheinungsformen des Antisemitismus angewendet.

8 Insgesamt verbrachten wir etwa 45 Minuten mit der Kindergruppe. Die Gruppendiskussion dauerte knapp zwanzig Minuten.

9 Diese Themen werden hier nicht mehr ausgeführt, gleichzeitig ist dieser erste Teil – bevor es zum Einsatz der Stimuli kommt – nicht irrelevant für die Gesamtanalyse der Gruppendiskussion. Aufgrund des begrenzten Umfangs dieses Beitrags, wird der Fokus auf antisemitismusrelevante Sequenzen gesetzt.

ihr jeden Abend vorlesen würde. Marlene hat häufiger stolz Bücher als Quelle ihrer Informationen genannt. Sie ergänzt auf das Bild zeigend, dass »die Leute von einer Stadt wegziehen mussten und deshalb zu Fuß zum Berg« gelaufen sind. Damit erwähnt sie die biblische Geschichte der Flucht aus Ägypten bis zum Berg Sinai. Sie erzählt sehr klar und deutlich und endet häufig mit der Aussage, dies wisse sie aus ihren Büchern, die ihre Mutter vorlesen würde. Welcher konkrete Aspekt des Bildes Marlene zu dieser Interpretation und Rekonstruktion ihr bekannter Geschichte bringt, bleibt unklar: ob nun die Kippa, der Tallit, die Menora oder die ausgerollte Thora für sie bekannte und damit relevante Symbole gewesen sind. Marlene verbindet die Symbole und Szene auf dem Bild nicht ausdrücklich bzw. verbal mit dem Judentum als Religion oder jüdischen Menschen. Diese Verbindung geschieht erst durch eine Information von *außen* (den Forschenden) denn bezugnehmend auf Paulas Bemerkung, die beiden Personen auf dem Bild würden »Kopftücher« tragen, wird die Kippa als Kopfbedeckung im Judentum für Juden erwähnt (»Eine Kippa tragen Menschen, die an das Judentum glauben...«). An dieser Stelle geht das Gespräch wie folgt weiter, das nun insbesondere mit Blick auf die Aussagen von Marlene analysiert wird:

SNC: Eine Kippa tragen Menschen, die an das Judentum glauben. Habt ihr schon mal vom Judentum oder von Juden gehört? [...]

Sina: Ich weiß nix davon aber.

Paula: Ich weiß auch nix davon aber. Also die Juden kriegen so kleine Kopfmützen, weil die glauben an Juden.

Marlene: Und die Juden, die glauben auch an den Buddha.

SNC: Die glauben an den Buddha?

Marlene: Ich hab ... ich hab ganz viele Bücher. und-

Sina: Ich hab die Bibel. Die Kinderbibel.

Marlene: Und die Juden... Die haben alles was sie zum Leben brauchen und sie machen auch Kampfsport.(...) Das ist eigentlich, also, Bewegungen, das ist für die Sport.

SNC: Mhm, und die haben alles, was Sie zum Leben brauchen? Woher weißt du das?

Paula: Sie hat ganz viele Bücher.

SNC: Steht das in den Büchern? Dass sie alles haben –

Marlene: Aber Mama liest sie mir immer vor.

SNC: Deine Mama liest dir vor. Kennst du auch Juden?

Marlene schüttelt den Kopf [**Zwischengespräch**]

Marlene: Ach ja ich meinte die haben alles, was sie zum Leben brauchen und bei denen (zeigt auf ein anderes Bild) wusste ich nicht so genau.

SNC: Wer sind ›die‹ denn?

Marlene: Weiß ich nicht.

SNC: Aber woher weißt du, dass die alles haben, was sie brauchen?

Marlene: Die haben Geld, Kampfsport. Also das steht in einem Buch von mir.

Analyse

Zunächst einmal ist die Selbstpositionierung der Kinder als wissend bzw. unwissend auffällig. Doch wird dies auch von der Frage (»Habt ihr schon mal ... gehört«) initiiert. Marlene teilt nicht nur mit, *dass* sie etwas weiß, sondern auch *was* sie weiß. Während also Sina und Paula ihr Nichtwissen (»Ich weiß nix davon«/»Ich weiß auch nix davon«) mitteilen, erwähnt Marlene erneut ihr Wissen aus ihren Büchern. Dies imponiert den anderen Kindern, denn allein in dieser dargestellten Sequenz beziehen sich Sina und Paula auf die Aussagen von Marlene über ihre Bücher. So erzählt zum Beispiel Sina, dass sie die »Kinderbibel« hat und Paula wiederholt später, dass Marlene »ganz viele Bücher« habe.

Paula wiederholt ihre vorherige Bemerkung korrigierend, indem sie nun von »Kopfmützen« spricht. Es klingt so, als würde sie das neu Gehörte nun in eigenen Worten wiederholen: »Also die Juden kriegen so kleine Kopfmützen, weil die glauben an Juden.« Hier bezieht sie sich auf den Ausdruck von mir (»...die an das Judentum glauben«), und da sie möglicherweise das Wort »Judentum« noch nicht kannte, spricht sie von einem Glauben »an Juden«.

Marlene steigt an dieser Stelle ein. Zunächst einmal erklärt sie, dass Juden an den Buddha glauben, doch kommentiert dies auf Nachfrage nicht weiter. Marlene blickt während des Sprechens nach oben, schaut nachdenklich und spricht dabei langsam, klar und deutlich. Aufgrund ihrer lächelnd und zugleich nachdenklichen Mimik könnte man interpretieren, dass sie sich über die These, Juden glauben an den Buddha, selbst nicht sicher ist. Doch die Aussage an sich ist insofern interessant, weil Marlene offensichtlich mit unterschiedlichen Glaubensvorstellungen bereits konfrontiert gewesen scheint, sodass »Buddha« im Zusammenhang mit »Glaube« und »Religion« für sie Sinn ergibt. Anschließend kommt es zu einer antisemitismusrelevanten Aussage, die Marlene dreimal wiederholt. Es handelt sich um eine unmittelbare Aussage nach der vorherigen, die Kinder sprechen zum Teil gleichzeitig. Das heißt sie reagiert auf »Juden« mit folgender Aussage: »Die haben alles, was sie zum Leben brauchen«, was beim dritten Mal – man könnte sagen, unverblümt – konkretisiert wird mit: »Die haben Geld«.

Dieser erste Teil ihrer Aussage reproduziert das bekannte antisemitische Stereotyp des »reichen Juden«, welches das Vorurteil schürt, Juden seien reich und finanziell überlegen. Damit einher geht häufig das Bild des »gierigen Geldjuden«, der als skrupellos dargestellt wird sowie die Vorstellung, dass Juden – aufgrund ihres Geldes – besondere Macht hätten. Dieses Stereotyp wird durch ein weiteres ergänzt, wenn Marlene von »Kampfsport« spricht, den Juden »machen« bzw. »haben« würden. Diese Idee wird von ihr ausgeführt, wenn sie erklärt, dass es um Bewegungen geht, die für »die« (gemeint sind Juden) Sport sei. Ob Marlene dabei an »Krav Ma-

ga« dachte – hebräisch für »Kontaktkampf«, eine Technik, die in der israelischen Armee zur Selbstverteidigung gelehrt wird – bleibt offen. Ursprünglich wurde die Nahkampftechnik im 20. Jahrhundert von einem ungarischen Juden entwickelt, damit sich Juden vor antisemitischen Übergriffen schützen können. Es könnte also ein Hinweis auf die (Notwendigkeit der) Selbstverteidigung von Juden vor Antisemitismus sein. Marlene spricht allerdings auch von einem »Land«, sodass an dieser Stelle auch Assoziationen rund um den Staat Israel und die Rolle des Militärs – verbunden mit dem speziellen Kampfsport – möglich wären. Wenn sie dann von »Bewegungen« und »Sport« spricht, wird der Kampfsport als nichts Besonderes heruntergespielt oder als etwas Normales, Alltägliches für Juden erklärt. Der Kampf, kämpfen bzw. kämpferisch sein wird damit zu einem Attribut von Juden. Dass Juden aggressiv und böse seien, ist ein antisemitisches Narrativ, das bis ins Mittelalter zurückzuführen ist (u.a. Benz 2004; Bergmann 2006). Ihnen wurde unterstellt, dass sie unter sich bleiben würden, um nur sich untereinander zu unterstützen – im Verborgenen und in Abgrenzung zum Rest der Gesellschaft. So wurden sie für Missstände in der Gesellschaft – von der Pest bis zu Kindesentführungen im Mittelalter – verantwortlich gemacht. Dieser Verschwörungsglaube setzt sich heute insbesondere fort im israel-bezogenen Antisemitismus. Die Konstruktion von Juden mit *Kampfsport* – und damit zusammenhängenden Assoziationen wie Aggression als auch die Bereitschaft, Gewalt anzuwenden – erscheint vor diesem Hintergrund, in Kombination mit dem ersten Teil der Aussage, als antisemitismusrelevant, ggfs. auch mit Blick auf israel-bezogenen Antisemitismus.¹⁰

3 Interpretation: Antisemitisches *Othering* und die *Agency* der Kinder

Die hier analysierte Gesprächssequenz lässt sich in zwei Momente von Differenzpraktiken einteilen, welche von Kindern im Sinne der *Agency* (mit-)gestaltet werden: zunächst einmal geht es um (1) *religiöse Differenz*, wenn Marlene über das Bild und die darin enthaltene jüdische Symbolik (u.a. Thora, Menora, Tallit) sowie über biblische Geschichten spricht. Die Wahrnehmung von *religiöser Differenz* verstehe ich hier nicht als die Praxis des Differentmachens im Sinne des *doing difference*. Religiöse Differenz meint zunächst das Wissen um unterschiedliche Religionen, was an und für sich keine hierarchisierende Differenzierungspraxis darstellt. Kinder, die eine

10 Mit Blick auf die Ausgangsfrage unserer Forschung, inwiefern Kinder als Akteure an diskursiven Praktiken des Unterscheidens beteiligt sind, ist nicht relevant, was die Kinder in der dargestellten Situation erlebt haben oder wie sie sind. Angelehnt an die praxistheoretische Prämisse, dass handelnde Subjekte auch »als Produkte diskursiver und nicht-diskursiver Praktiken« (Schäfer 2017: 13) zu verstehen sind, geht es daher um die Entwicklung einer Lesart, die die Praktiken der Kinder in verschiedenen Theoretisierungen identifiziert. Darauf aufbauend werden empirisch begründete Aussagen über antisemitismusrelevante Differenzpraxen (antisemitisches *Othering*) unter Kindern gemacht.

Idee über ihre eigene vorhandene oder nicht vorhandene religiöse Zugehörigkeit haben, haben vermutlich auch die Vorstellung, dass es andere Religionen gibt (wie bei Ramadan 2020 und Stockinger 2017 diskutiert). In diesem Zusammenhang unterscheidet der amerikanische Psychologe David Elkin (1964) zwischen *Kennen* (oder: Wissen) und *Verstehen*: »The child *knows* much more than he *understands* about his religious identity« (ebd. 1964: 40).

Im zweiten Moment der Differenz geht es um die antisemitismusrelevanten Aussagen von Marlene, in dem das *doing difference* angewendet wird: es geht um die diskursive Praxis des (2) *antisemitischen Othering*. Die Veränderung der Juden geschieht im vorliegenden Fall durch zwei stereotype Zuschreibungen: »Juden sind reich« und »Juden sind aggressiv«. Durch Marlenes Aussage »Die haben Geld« wird eine Abgrenzung zu anderen sozialen Gruppen vollzogen, indem nahegelegt wird, andere Gruppen hätten weniger oder kein Geld – ein dominantes Narrativ im Antisemitismus. Das Bild des ›reichen Juden‹ korrespondiert mit dem Phantasma der ›jüdischen Macht‹, indem Juden als übermächtig konstruiert werden, die anderen – außer sich selbst – nur schaden wollten. Im klassischen Konzept des postkolonialistischen *Othering* gelten Macht und Überlegenheit als Attribute derjenigen, die die Veränderung und Abgrenzung praktizieren. Historisch gesehen meint dies die damaligen Kolonialmächte, die sich den Kolonisierten überlegen fühlten. Doch dies lässt sich nicht auf die antisemitische Diskurspraxis übertragen: im *antisemitischen Othering* wird Macht und Überlegenheit Juden zugeschrieben, wie die Aussage von Marlene zeigt. Diese Konstruktion bringt das Bild der eigenen Ohnmacht und Unterlegenheit unausweichlich mit sich, was sich aber nicht explizit in Marlenes Aussage findet. Doch die stereotype Zuschreibung des ›mächtigen Juden‹ wird durch die zweite gestärkt: Juden würden »Kampfsport« machen. Gerade weil beide Bilder wie in einer Aufzählung jedes Mal gemeinsam auftauchen, wird das Phantasma der ›jüdischen Macht‹ – und damit die eigene Ohnmacht – gefestigt: ihnen wird nicht nur materielle Macht zugeschrieben, sondern auch physische Überlegenheit. Im Dialog um das Bild lassen sich auch antisemitische Diskurse bezogen auf Israel interpretieren. So äußert Marlene auch »ein Land«, sobald sie das Bild sieht. Die zwei Stereotype lassen sich ebenfalls auf antisemitische Ressentiments gegenüber dem Staat Israel formulieren: die »jüdische Weltverschwörung« wird damit auf Israel übertragen gemeinsam mit der Vorstellung, dass es finanziell mächtig ist und die Weltgeschehnisse beeinflusst oder gar lenkt; die bedeutsame Rolle des Militärs in Israel wird im antisemitischen Kontext nicht als notwendige Selbstverteidigung (bezogen auf Marlenes Aussage über »Kampfsport« und den möglichen Bezug zur israelischen Nahkampftechnik »Krav Maga«) aufgrund der unmittelbaren Bedrohung der Nachbarländer gesehen, sondern mit einer aggressiven, bösen und gar kolonialen Absicht Israels (und damit: der Juden) erklärt. Gerade im israelbezogenen Antisemitismus zeigt sich häufig, wie in Artikulationen jüdenfeindlicher Vorstellungen Juden oft nicht explizit ›als Juden‹ angegriffen

werden, sondern es zu einer »Umwegkommunikation« (Bergmann/Heitmeyer 2005) kommt. So werden antisemitische Ressentiments auf den Staat Israel – als politische Organisationsform eines jüdischen Kollektivs – übertragen, ohne Juden offen und direkt abzuwerten. Insofern kann sich das antisemitische *Otherring* auch auf den Staat Israel beziehen. In der Diskussion mit den Kindern geschieht dies allerdings auf eine konträre Art: es ist nicht die Rede von Israel – Marlene erwähnt allerdings »ein Land« – sondern explizit von Juden. Und dies geht wiederum auf den expliziten Hinweis der Forschenden zurück, die die Personen auf dem Bild als Juden beschreibt. Es bleibt offen, wie Marlene reagiert hätte, wenn der Staat Israel erwähnt worden wäre. Insofern hilft der Ausdruck der Umwegkommunikation im vorliegenden Zusammenhang primär dafür, die synonymartige Verwendung von ›Israel‹ und ›Juden‹ in antisemitischen Diskurspraktiken hervorzuheben, was sich im vorliegenden Gesprächskontext möglicherweise zeigte.

Erwähnenswert ist, wie Marlene ihre Aussage sprachlich verändert. Das Bild der ›mächtigen Juden‹ wird von ihr mehrmals geäußert. So wird aus »Die haben alles, was sie zum Leben brauchen« später »Die haben Geld«. In diesem Kontrast wirkt die erste Formulierung schon fast euphemistisch. Diese Umschreibung bei Marlene erinnert an das Narrativ des »Antisemitismustabu«: im wissenschaftlichen und öffentlichen Diskurs wird häufig von einem »Antisemitismustabu« gesprochen, womit die offizielle Ächtung des Antisemitismus nach 1945 gemeint ist.¹¹ Jedoch werden antisemitische Äußerungen weniger explizit geäußert: es ist es das »*innuendo*«, die versteckte Andeutung, die für den Antisemitismus konstitutiv ist, wie Adorno es formulierte (vgl. Adorno 1972: 405f). Eine solche versteckte Andeutung äußert sich bei Marlene im Sprechen über Juden als eine Gruppe, die »alles, was sie zum Leben brauchen« haben, die allerdings kurze Zeit später mit den Worten »Die haben Geld« überhaupt keine Andeutung mehr bleibt.

Wenn Kinder im Sinne des Konzepts von *Agency* »als Partizipanden der Praktiken und damit auch der Ordnungen, die diese herstellen, zu verstehen sind« (Bollig/Kelle 2014: 274), dann zeigt die analysierte Sequenz exemplarisch, wie sie – im Sinne einer Kinderkultur – an Differenzierungspraktiken partizipieren und ihre Interpretationen äußern. Es ist dabei nicht nur eine »eigenständige Kinderkultur« zu beobachten, wie beispielsweise Corsaro (1992) die Kommunikation der Kinder über ihre Werte und Vorstellungen in der Interaktion mit Gleichaltrigen nennt (vgl. dazu Corsaro 1992: 162). Mit der Anwesenheit von zwei Forschenden, die das Gespräch einführten und begleiteten, ist in gewisser Weise von einer Mischform aus einer »Kultur für Kinder« und einer »Kultur von Kindern« (Lenzen 2001) zu sprechen. Während »Kultur für Kinder« klassischerweise *structure* meint, also von Erwachsenen ge-

11 Gleichzeitig ist allerdings eine zunehmende Enttabuisierung von jüdenfeindlichen Aussagen zu beobachten. Zur Kritik über die vermeintliche »Tabuisierung« von Antisemitismus in der Öffentlichkeit (vgl. Dondera 2019).

schaffene Angebote und Bedingungen für Kinder, drückt »Kultur von Kindern« die *Agency*, also die Mit- und Ausgestaltung der Kinder aus, die »zumindest potentiell subversiv ist« (Hiemesch 2020: 96). Corsaro zeigte, wie Kinder auf kreative Weise Informationen – die sie unter anderem aus der Erwachsenenwelt bekommen – aneignen, um ihre eigene »*unique peer culture*« (1992: 168) zu generieren. Kinder, so zeigt die vorliegende Analyse, sind an der »Hervorbringung von Kinderpositionen in ihrem Alltag permanent beteiligt« (Bollig/Kelle 2014: 274). Dass ihre eigene Kultur (*Agency*) von der von Erwachsenen für sie geschaffenen (*structure*) abhängt, verunmöglicht nicht das Potenzial, dass Kinder Differenzpraxen wahrnehmen – im Gegenteil. Gerade weil die Praktiken des Kinderalltags »nicht ohne gesellschaftliche Eingebundenheit betrachtet werden können« (Klaas et al. 2011: 12), liegt es nahe, dass Kinder Vorurteilkonstruktionen, Differenzen und antisemitische Narrative (in ihren Worten) ausdrücken – ganz im Sinne der *Agency*, die die eigenständige Interpretation der Kinder hervorhebt. Und so interpretiert Marlene ihr »Wissen« über Juden, indem sie biblische Geschichten und antisemitische Bilder reproduziert. Genau dies sind die innovativen und kreativen Eigenleistungen der Kinder, die dem passiven Bild des Kindes, welches die Gesellschaft und Kultur nur konsumieren würde, entgegenstehen.

III Resümee

Der Anspruch *Kinder als Akteure* anzuerkennen, bedeutet auch, Kinder als eine soziale Gruppe und Forschungssubjekte mit »eigener Stimme« zu begreifen (vgl. Bollig/Kelle 2014: 265). Dieses Verständnis liegt der Forschung über Differenzpraxen unter Kindern zugrunde. Die Vorstellung, dass Kinder eine gewisse *Agency* besitzen, impliziert ihre Fähigkeit, ihre Vorstellungen und Ideen auf eine Art zu äußern, wie sie ihre Umwelt erfahren und interpretieren. Dieses Bild ist nicht völlig neu, hat doch Klaus Hurrelmann (1983) in seinen Theorien der Sozialisation bereits durch den Ausdruck des »produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts« das Spannungsverhältnis zwischen Individuum und Gesellschaft beschrieben. Eine Implikation daraus ist auch, dass sich entwickelnde Kinder nicht nur eigenständige Wesen sind, sondern sich aktiv mit ihrer inneren und äußeren Realität auseinandersetzen. Ein Teil der *äußeren* Realität sind zweifelsohne Differenzpraktiken, die jedes Kind je nach Lebenssituation und Kontext in unterschiedlicher Weise erfährt. Antisemitismus ist eine von vielen Differenzkategorien, eine Form des *doing difference*, die in der Gesellschaft virulent und omnipräsent sind. Diskursive Praktiken des Unterscheidens, wie beispielsweise das antisemitische *Otherring*, gehören nicht nur zum Alltag von Juden, die direkt betroffen sind, sie spielen eine konstitutive Rolle in Gesellschaft, Politik, Medien und pädagogischen Kontexten. Vor diesem Hintergrund scheint es eine Banalität festzustellen, dass auch Kinder antisemitische Differenzkonstruktionen se-

hen, hören oder auf eine andere Art erfahren. Die analysierte Sequenz mit Marlenes Aussagen zeigt die kindliche Interpretation und Reproduktion auf eine exemplarische Weise. Wie sich solche Konstruktionen bereits in der frühen Kindheitsphase äußern, sollte gerade in der erziehungswissenschaftlichen Forschung weiterarbeitet werden. Pädagogische Kontexte bieten den Rahmen für Bildungsarbeit gegen Antisemitismus und andere Formen von Menschenfeindlichkeit. Es braucht mehr Erkenntnisse, wie sich *Othering* Prozesse unter Kindern äußern, um entsprechende pädagogische Antworten zu entwickeln.

Literatur

- Aboud, Frances E. (1988): *Children and Prejudice*. Oxford: Basil Blackwell.
- Adorno, Theodor W. (1972): »Anti-Semitism and Fascist Propaganda«, in: Theodor W. Adorno (Hg.), *Gesammelte Schriften*: Bd. 8, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 397–408.
- Alanen, Leena (1997): »Soziologie der Kindheit als Projekt: Perspektiven für die Forschung«, in: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungswissenschaft* 17, S. 162–171.
- Al-Azmeh, Aziz (1996): *Islams and Modernities*, London: Verso Books.
- Baier, Jakob/Grimm, Marc (2022): *Antisemitismus in Jugendkulturen. Erscheinungsformen und Gegenstrategien*, Frankfurt a.M.: Wochenschau Verlag.
- Balibar, Étienne (1990): »Gibt es einen ›Neo-Rassismus?‹«, in: Étienne Balibar/Immanuel Wallerstein (Hg.), *Rasse, Klasse, Nation. Ambivalente Identitäten*, Hamburg: Argument Verlag, S. 5–20.
- Behnken, Imbke/Zinnecker, Jürgen (2001): *Kinder. Kindheit. Lebensgeschichte. Ein Handbuch*, Seelze-Velber: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.
- Benz, Wolfgang (2004): *Was ist Antisemitismus?*, München: C. H. Beck.
- Bergmann, Werner (2006): *Geschichte des Antisemitismus*, München: C. H. Beck.
- Bergmann, Werner/Heitmeyer, Wilhelm (2005): »Communicating Anti-Semitism – Are the ›Boundaries of the Speakable‹ Shifting?«, in: Moshe Zuckermann (Hg.), *Tel Aviver Jahrbuch für deutsche Geschichte*: Bd. 30, Göttingen: Wallstein Verlag, S. 72–89.
- Bigler, Rebecca S./Liben, Lynn S. (2007): »Developmental Intergroup Theory: Explaining and Reducing Children's Social Stereotyping and Prejudice«, in: *Current Directions in Psychological Science* 16, S. 162–166.
- Bluebond, Myra/Korbin, Jille E. (2007): »Challenges and Opportunities in the Anthropology of Childhoods: An Introduction to ›Children, Childhoods, and Childhood Studies‹«, in *American Anthropologist* 109, S. 241–246.
- Bollig Sabine/Kelle, Helga (2014): »Kinder als Akteure oder als Partizipanden von Praktiken? Zu den Herausforderungen für eine akteurszentrierte Kindheitsso-

- ziologie durch Praxistheorien«, in: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 34, S. 263–279.
- Breidenstein, Georg/Kelle, Helga (1998): *Geschlechteralltag in der Schulklasse. Ethnographische Studien zur Gleichaltrigenkultur*. Weinheim: Juventa.
- Brenneke, Britta/Tervooren, Anja (2019): »Gruppendiskussionen mit Kindern am Übergang vom Elementar- zum Primarbereich. Methodologische Diskussionen und forschungspraktische Herausforderungen«, in: Florian Hartnack (Hg.), *Qualitative Forschung mit Kindern*, Wiesbaden: Springer VS, S. 193–235.
- Bühler-Niederberger, Doris (2005): *Die Macht der Unschuld. Das Kind als Chiffre*, Wiesbaden: Springer VS.
- Corsaro, William A. (1992): »Interpretive Reproduction in Children's Peer Cultures«, in: *Social Psychology Quarterly* 55, S. 160–177.
- Corsaro, William A. (2012): »Interpretive Reproduction in Children's Play«, in: *American Journal of Play* 4, S. 488–504.
- Crenshaw, Kimberle (1989): »Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics«, in: *University of Chicago Legal Forum*, S. 139–167.
- Diehm, Isabell (2000): »Erziehung und Toleranz. Handlungstheoretische Implikationen Interkultureller Pädagogik«, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 46, S. 251–274.
- Diehm, Isabell/Kuhn, Melanie (2005): »Ethnische Unterscheidungen in der frühen Kindheit«, in: Franz Hamburger/Tarek Badawia/Merle Hummrich (Hg.), *Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft*, Wiesbaden: Springer VS, S. 221–231.
- Diehm, Isabell/Kuhn, Melanie (2006): »Doing Race/Doing Ethnicity in der frühen Kindheit. (Sozial-)Pädagogische Konstruktionen vom Kind und ihre Irritation durch Empirie«, in: Hans U. Otto/Mark Schrödter (Hg.), *Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft, Sonderheft neue praxis* 8, S. 140–151.
- Diehm, Isabell/Kuhn, Melanie/Macholg, Claudia (2017): »Differenz und Ungleichheit in der Erziehungswissenschaft – einleitende Überlegungen«, in: Isabell Diehm/Melanie Kuhn/Claudia Machold (Hg.), *Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären*, Wiesbaden: Springer VS, S. 1–27.
- Diehm, Isabell/Radtke, Frank-O. (1999): *Erziehung und Migration. Eine Einführung*, Stuttgart: Kohlhammer.
- Dondera, Carla (2019): »Was gesagt werden muss: Günter Grass und der inszenierte Tabubruch«, in: Samuel Salzborn (Hg.), *Antisemitismus seit 9/11. Ereignisse, Debatten, Kontroversen*, Baden-Baden: Nomos, S. 65–87.
- Elbe, Ingo (2022): *Postkolonialismus und Antisemitismus. Bibliographie und Einleitung zur Kritik postkolonialer und postmodern-antirassistischer Thematisierungen von Antisemitismus, Holocaust, Judentum und Zionismus*. Working Paper #006 des »Centrum für Antisemitismus- und Rassismusstudien« (CARS).

- Elkin, David (1964): »Age changes in the meaning of religious identity«, in: *Review of Religious Research* 6, S. 36–40.
- Freuding, Janosch (2022): *Fremdheitserfahrungen und Othering. Ordnungen des ›Eigenen‹ und ›Fremden‹ in interreligiöser Bildung*, Bielefeld: transcript.
- Heinzel, Friedrike (2000): »Methoden und Zugänge der Kindheitsforschung im Überblick«, in: Friederike Heinzel (Hg.), *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive*, Weinheim: Beltz Juventa, S. 21–36.
- Helfferrich, Cornelia (2012): »Einleitung«, in: Stephanie Bethmann/Cornelia Helfferrich/Heiko Hoffmann/Deborah Niermann (Hg.), *Agency. Die Analyse von Handlungsfähigkeit und Handlungsmacht in qualitativer Sozialforschung und Gesellschaftstheorie*, Weinheim: Beltz Juventa, S. 9–39.
- Hiemesch, Wiebke (2020): »Kinderkulturen und ihre Materialitäten. Überlegungen zu Artefakten als Gegenstand von Forschung und historischem Lernen«, in: Sebastian Barsch/Jörg van Norden (Hg.), *Historisches Lernen und Materielle Kultur Von Dingen und Objekten in der Geschichtsdidaktik*, Bielefeld: transcript, S. 91–110.
- Holz, Klaus (2004): »Die antisemitische Figur des Dritten in der nationalen Ordnung der Welt«, in: Christina von Braun/Eva-Maria Ziege (Hg.), *Das bewegliche Vorurteil. Aspekte des internationalen Antisemitismus*, Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 43–61.
- Honig, Michael-S. (1999a): *Entwurf einer Theorie der Kindheit*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Honig, Michael-S./Lange, Andreas/Leu, Hans R. (1999): *Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung*, Weinheim: Beltz Juventa.
- Honig, Michael-S. (1999b): »Forschung ›vom Kinde aus?‹ Perspektivität in der Kindheitsforschung«, in: Michael-S. Honig/Andreas Lange/Hans R. Leu (Hg.), *Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung*, Weinheim: Beltz Juventa, S. 33–50.
- Hurrelmann, Klaus (1983): »Das Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts in der Sozialisationsforschung«, in: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie* 3, S. 91–103.
- James, Allison/James, Adrian (2012): *Key Concepts in Childhood Studies*, Thousand Oaks: Sage.
- Kelle, Helga (2005): »Kinder in der Schule. Zum Zusammenhang von Schulpädagogik und Kindheitsforschung«, in: Georg Breidenstein/Annedore Prengel (Hg.), *Schulforschung und Kindheitsforschung – ein Gegensatz?*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 139–160.
- Kiesel, Doron (1996): *Das Dilemma der Differenz. Zur Kritik des Kulturalismus in der interkulturellen Pädagogik*, Frankfurt a.M.: Cooperative.

- Klaas, Marcel/Flügel, Alexandra/Hoffmann, Rebecca/Bernasconi, Bernadette (Hg.) (2011): *Kinderkultur(en)*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Koerrenz, Ralf (2021): »Semitismus und Antisemitismus. Über aktives und passives Oothering«, in: *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 73, S. 130–150.
- Lenzen, Dieter (2001): »Kinderkultur«, in: Dieter Lenzen (Hg.), *Pädagogische Grundbegriffe: Bd 2. Jugend bis Zeugnis*, Reinbek: Rohwolt, S. 823–829.
- Lutz, Helma/Wenning, Norbert (Hg.) (2001): *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft*, Opladen: Leske und Budrich.
- Machold, Claudia/Wienand, Carmen (2021): *Die Herstellung von Differenz in der Grundschule. Eine Langzeitethnographie*. Weinheim: Beltz Juventa.
- MacNaughton, Glenda/Davis, Karina (2009): »Race« and Early Childhood Education. *An International Approach to Identity, Politics, and Pedagogy*, New York: Palgrave Mcmillian.
- Mecheril Paul/Thomas-Olalde, Oscar (2020): »Religiösn als Differenzierungsoption. Die Identifikation migrationsgesellschaftlicher Anderer«, in: Bernhard Grümmel/Thomas Schlag/Norbert Ricken (Hg.), *Heterogenität. Eine Herausforderung für Religionspädagogik und Erziehungswissenschaft*, *Religionspädagogik innovativ: Bd. 37*, Stuttgart: Kohlhammer, S. 109–123.
- Mecheril, Paul/Plößer, Melanie (2009): »Differenz«, in: Sabine Andresen (Hg.), *Handbuch Erziehungswissenschaften*, Weinheim: Beltz, S. 194–208.
- Mecheril, Paul/Thomas-Olalde, Oscar (2011): »Die Religion der Anderen. Anmerkungen zu Subjektivierungspraxen der Gegenwart«, in: Brigit Allenbach/Cordula Weissköpffel/Merle Hummrich/Urmila Goel (Hg.), *Jugend, Migration und Religion. Interdisziplinäre Perspektiven*, Baden-Baden: Nomos, S. 35–66.
- Memmi, Albert (1999): »Kolonialismus und Rassismus«, in: Christoph Burgmer (Hg.), *Rassismus in der Diskussion*, Berlin: Espresso Verlag, S. 45–49.
- Mendel, Meron/Uhlig, Tom David (2017): »Challenging Postcolonial: Antisemitismuskritische Perspektiven auf postkoloniale Theorie«, in: Meron Mendel/Astrid Messerschmidt (Hg.), *Fragiler Konsens. Antisemitismuskritische Bildung in der Migrationsgesellschaft*, Frankfurt a.M.: Campus Verlag, S. 249–267.
- Mey, Günter/Schwentesius, Anja (2019): »Methoden der qualitativen Kindheitsforschung«, in: Florian Hartnack (Hg.), *Qualitative Forschung mit Kindern. Herausforderungen, Methoden und Konzepte*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 3–48.
- Neumann, Sascha (2013): »Kindheit und soziale Ungleichheit. Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Kindheitsforschung«, in: Susanna Siebholz/Edina Schneider/Susann Busse/Sabine Sandring/Anne Schippling (Hg.), *Prozesse sozialer Ungleichheit. Bildung im Diskurs*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 141–151.
- Qvortrup, Jens (1994): »Childhood matters. An introduction«, in: Jens Qvortrup/Marjatta Bardy/Giovanni Sgritta/Helmut Wintersberger (Hg.), *Childhood Mat-*

- ters. *Social Theory, Practics and Politics*. European Centre, Vienna, Alderhot: Avebury, S. 1–24.
- Ramadan, Ebtisam (2020): *Religiöse Differenz in der frühen Kindheit. Islamische und evangelische Kindertagesstätten im pädagogischen Alltag*, Wiesbaden: Springer VS.
- Reckwitz, Andreas (2008): »Praktiken und Diskurse. Eine sozialtheoretische und methodologische Relation«, in: Herbert Kalthoff/Stefan Hirschauer/Gesa Lindemann (Hg.), *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 188–209.
- Rensch-Kruse, Benjamin (2024): *Religion – Profession – Subjekt(ivierung). Biographische Positionierungen angehender Pädagog:innen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs*. Wiesbaden: Springer VS.
- Rensch-Kruse, Benjamin/Cheema, Saba-N./Goldhorn, Yasmine/Diehm, Isabell (2024): »Antisemitismus unter jungen Kindern. Forschungsgrundlagen und -reflexionen im Kontext einer Differenzforschung in Einrichtungen der frühen Kindheit«, in: Emra Ilgün-Birhimeoğlu/Seyran Bostancı (Hg.), *Elementarpädagogik in der Migrationsgesellschaft. Theoretische und empirische Zugänge zu einer rassismuskritischen Pädagogik*, Weinheim/Basel: Beltz, S. 79–95.
- Riegel, Christine (2016): *Bildung – Intersektionalität – Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen*, Bielefeld: transcript.
- Rommelspacher, Birgit (1998): *Dominanzkultur. Texte zu Fremdheit und Macht*, Berlin: Orlanda Frauenverlag.
- Said, Edward (1978): *Orientalism*. London/New York: Vintage Books.
- Salzborn, Samuel (2010): *Antisemitismus als negative Leitidee der Moderne*, Frankfurt/New York: Campus Verlag.
- Schäfer, Hilmar (2017): »Praxistheorie als Kultursoziologie«, in: Stephan Moebius/Frithjof Nungesser/Katharina Scherke (Hg.), *Handbuch Kultursoziologie*. Wiesbaden: Springer VS, S. 1–22.
- Scherr, Albert/Schäuble, Barbara (2007): »Ich hab« nichts gegen Juden aber ...«. *Ausgangsbedingungen und Perspektiven gesellschaftspolitischer Bildungsarbeit gegen Antisemitismus*, Berlin: Amadeu Antonio Stiftung.
- Stockinger, Helena (2017): *Umgang mit religiöser Differenz im Kindergarten. Eine ethnographische Studie an Einrichtungen in katholischer und islamischer Trägerschaft*, Münster: Waxmann.
- Strauss, Anselm/Corbin, Juliet (1996): *Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Tervooren, Anja (2006): *Im Spielraum von Geschlecht und Begehren. Ethnographie der ausgehenden Kindheit: Bd. 31*, München: Juventa.
- Thole, Werner/Göbel, Sabrina/Milbradt, Björn (2013): »Kinder und Kindheiten im Blick unterschiedlicher Fachkulturen«, in Margrit Stamm/Doris Edelmann

- (Hg.), Handbuch frühkindliche Bildungsforschung, Wiesbaden: Springer VS, S. 23–36
- Thorne, Barrie (1993): *Gender play: Girls and boys in school*, New Jersey: Rutgers University Press.
- van Ausdale, Debra/Feagin Joe R. (2001): *The first R. How Children Learn Race and Racism*, Lanham u. a.: Rowman & Littlefield.
- Vogl, Susanne (2015): *Interviews mit Kindern führen- eine praxisorientierte Einführung*, Weinheim: Beltz Juventa.
- Volkov, Shulamit (2000): *Antisemitismus als kultureller Code: Zehn Essays*, München: C. H. Beck.
- West, Candace/Fenstermaker, Sarah (1995): »Doing Difference«, in *Gender and Society* 9, S. 8–37.
- West, Candace/Zimmerman Don (1987): »Doing Gender«, in: *Gender and Society* 1, S. 125–151.
- Woppowa, Jan (2024): »Othering als performative Falle. Ein kritischer Blick auf unterrichtsnahe Reportagen und Wissenssendungen zum Judentum. Religionspädagogische Beiträge«, in: *Journal for Religion in Education* 47, S. 115–124.

Zwischen Unsichtbarkeit und Externalisierung

Pädagogische Perspektiven auf jüdisches Leben und Antisemitismus in Kindertagesstätten

Yasmine Goldhorn

»Jüdische Familie, wüsste ich nicht, dass wir eine hätten.

Von daher ist dieser Konflikt auch nicht aktuell«

(Georg, Kita-Leiter, 2022)

Während Antisemitismus in Deutschland ein fortwährendes Phänomen darstellt, wie jüngst die steigenden Zahlen gemeldeter antisemitischer Vorfälle nach dem 07. Oktober 2023 gezeigt haben (RIAS 2024a)¹, wird Antisemitismus im Alltag oft nicht ernst- oder auch nur wahrgenommen. Diese Divergenz zwischen realem Antisemitismus und seiner Wahrnehmung ist insbesondere auf eine in Deutschland etablierte Fortschrittserzählung zurückzuführen, die nach der Zeit des Nationalsozialismus Antisemitismus als überwunden betrachtet (Schwarz-Friesel 2015: 14). Mit Michael Höttemann (2022) kann hier von einem »verdrängte[n] Antisemitismus«, gesprochen werden, der sich in der linguistischen Externalisierung oder dem Beschweigen von aktuellem Antisemitismus ausdrückt. Insbesondere im Kontext von Kindheit erscheint die Thematisierung von Antisemitismus als deplatziert (Rensch-Kruse et al. 2024: 89), widerspricht sie doch dem verbreiteten »romantische[n] Kindheitsbild« (Baader 2004: 418), das Kinder als zu jung für jegliche Form der Diskriminierung zeichnet (Diehm/Kuhn 2011: 26). Gleichzeitig ist aus der Schulforschung die Relevanz von Bildungseinrichtungen in der Reproduktion von Antisemitismus bekannt, wobei sich die Wahrnehmungen von Lehrkräften von den Erfahrungen der Schüler:innen unterscheiden (Bernstein 2020; Lorenz-Sinai/Chernivsky 2023; Schäuble 2012). Während sich von den gemeldeten Antisemitismusvorfällen in Bildungseinrichtungen der Großteil in weiterführenden Schulen und an Hochschulen abspielt, liegen mittlerweile auch Berichte über Vorfälle aus dem Elementarbereich

1 Der Anstieg von Antisemitismus seit Oktober 2023 zeigt eine Zuspitzung des bereits vorhandenen Antisemitismusproblems in Deutschland. Die hier analysierten Daten stammen aus dem Jahr 2022, womit der Zeitpunkt der Erhebung vor dieser Zuspitzung lag.

vor (RIAS 2024b), in welchem die Erforschung von Antisemitismus noch ein Desiderat darstellt (Kölsch-Bunzen 2022: 15; Rensch-Kruse et al. 2024: 79). Dieser Thematik hat sich ein an der Goethe-Universität Frankfurt angesiedeltes Forschungsprojekt angenommen, das sich mit Differenzkonstruktionen im Spannungsfeld von Antisemitismus in der frühen Kindheit am Beispiel von Kindertagesstätten befasst. Daran anschließend widmet sich der folgende Beitrag der Analyse der pädagogischen Sichtweisen auf jüdisches Leben und Antisemitismus, basierend auf Interviews mit Mitarbeiter:innen und Leitungspersonal in den beforschten Kindertageseinrichtungen. Die Untersuchung pädagogischer Perspektiven auf Antisemitismus neben dem pädagogischen Blick auf jüdisches Leben ist bedeutsam, da sie Auskunft gibt über Einstellungen zur Bearbeitung von antisemitischen Stereotypen in der frühen Kindheit, die für die Wahrnehmung von und den Umgang mit Antisemitismus im pädagogischen Alltag folgerichtig sind. Die Analyse des Beitrags wird zeigen, dass im Kontrast zu beobachteten kindlichen Wissensbeständen über antisemitische Stereotype und die Fähigkeit von jungen Kindern, diese zu (re-)produzieren (siehe Cheema in diesem Band), das pädagogische Sprechen über jüdisches Leben und Antisemitismus gekennzeichnet ist von Dethematisierungen, die auf Versuche der Schuldentlastung und damit auf eine Verdrängung des gegenwärtigen Antisemitismus hinweisen. Dabei zeigen sich insbesondere zwei Dethematisierungs-Dimensionen, die sich durch die geführten Interviews in verschiedenen Einrichtungen ziehen. Diese umfassen eine *Unsichtbarkeit jüdischer Kinder* und die *Auslagerung von Antisemitismus* in den jeweiligen Kitakontexten, die im Ergebnisteil des Beitrags dargestellt werden.

Gliedert ist der Beitrag wie folgt: Zu Beginn wird eine Einordnung der Bedeutung von *Differenz und Religion im Elementarbereich* (1) und der allgemeinen *Verdrängung von Antisemitismus in Deutschland nach 1945* vorgenommen (2). Nach einer kurzen Darstellung des *methodischen Rahmens* (3) wird sodann die *Verortung von jüdischem Leben und Antisemitismus im »Außerhalb«* analysiert (4) und damit die Verdrängung von Antisemitismus auch im Kitakontext aufgezeigt. Beendet wird der Beitrag mit einem *Fazit und Ausblick* (5), der Möglichkeiten für zukünftige Forschung aufzeigt.

1 Differenz und Religion im Elementarbereich

Kindertagesstätten verfügen als pädagogische Orte über eigene Feldlogiken. Als Institutionen stehen Kindertagesstätten in einem multireferenziellen Verhältnis zu Politik und gesellschaftlichem Wandel, wodurch sie dazu angehalten sind, auf bildungs- und familienpolitische Konjunkturen zu reagieren (Honig 2013: 158). Dies bedeutet, dass der Alltag in Kindertageseinrichtungen einerseits durch eine Orientierung an den Bedarfen von Kindern bestimmt ist, die in enger Verbindung mit Vorstellungen über Kinder und Kindheiten stehen und sich mit deren Wandel ver-

ändern. Andererseits beeinflussen auch politische Vorgaben die Entwicklung von Kindertageseinrichtungen. So stellt der in den letzten Jahren zu beobachtende Ausbau frühkindlicher Bildungseinrichtungen auch eine Reaktion auf die steigende Arbeitsmarktpartizipation von Frauen dar, der zu einer ›Vereinbarkeit von Beruf und Familie‹ beitragen soll und nicht allein an den Bedarfen einer Kleinkindpädagogik ausgerichtet ist (Honig 2013: 153; Lange 2008: 70). Kindertageseinrichtungen stehen also durch die verschiedenen äußeren Einflüsse in einem »Spannungsverhältnis zwischen Betreuungs- und Bildungsort« (Menz 2020: 835), in denen Kinder sowohl Erziehung und Bildung erhalten als auch mit Fürsorge betreut werden sollen (Buschmeyer 2013: 22).

Die Idee der Bildung im Elementarbereich ist relativ neu, denn erst seit dem Jahr 2004 gibt es in Deutschland sogenannte »Bildungspläne für die Arbeit in Kindertagesstätten« (Ebert 2006: 250). Diese Bildungspläne sind keine Lehrpläne oder Curricula, was den Kitakontext vom Schulkontext unterscheidet, sondern umfassen vielmehr Empfehlungen und Orientierungsrahmen für Pädagog:innen. Jedes Bundesland hat seinen eigenen Bildungsplan, wobei sich die Pläne in Aufbau und Bildungszielen ähneln, von denen eines die ›interkulturelle Kompetenz‹ ist, welche einen wertschätzenden Umgang mit verschiedenen Religionen inkludiert. Mit den Lernzielen zur religiösen Identifikationsentwicklung und der interreligiösen Kompetenz ist eine Werteentwicklung verbunden, die über die Wissensvermittlung über verschiedene Religionen und Kulturen und einen Austausch im Kita-Alltag erreicht werden soll. Die Thematisierung von Vorurteilen im Allgemeinen und von Antisemitismus im Besonderen gehört hingegen nicht zur Bildung interkultureller und interreligiöser Kompetenzen.

Hierin unterscheidet sich der Kitakontext vom Schulkontext, in welchem in Bezug auf antisemitismuskritische Bildung die Themen Nationalsozialismus und Holocaust in die Lehrpläne aller Bundesländer eingebunden sind (vgl. KMK 1997). Im Anschluss an den Radiovortrag von Theodor W. Adorno zu »Erziehung nach Auschwitz«, der mit den Zeilen anstimmt »Die Forderung, dass Auschwitz nicht noch einmal sei, ist die allererste an Erziehung« (Adorno, 1970, S. 92), begann eine einflussreiche pädagogische Rezeptionsgeschichte, aus welcher ein »pädagogisches Programm« zu einer moralisch anspruchsvollen Erziehung hervorging, mit keinem geringeren Ziel als »Toleranz, Frieden und Humanität« (Meseth 2000: 19). Während sowohl die Wirkungsannahmen dieses Ziels (Meseth 2000: 28) als auch die Opferperspektive auf Jüdinnen und Juden im schulischen Bildungskontext (vgl. Braband/Körs in diesem Band) kritisch reflektiert worden sind, bleibt die Thematisierung von Antisemitismus im Kitakontext ausgespart. Diese Beobachtung hat auch etwas mit der fortwährenden Dominanz gängiger Kindheitsbilder zu tun. Zwar hat sich der Blick auf Kinder in den letzten Jahrzehnten gewandelt, weg von der Definition werdender Menschen, die von Passivität und Unschuld gezeichnet sind (Diehm/Kuhn 2011: 26) und hin zu Vorstellungen von Kindern als aktive Mit-

gestalter:innen ihrer sozialen Umwelt, die über *Agency* verfügen (Prout/James 1990: 8). Gleichwohl bleiben Elemente eines »romantischen Kindheitsmythos« über unschuldige Kinder in verschiedenen Erziehungsansätzen und Bildungsprogrammen bis in die Gegenwart bestehen, wie Maike Sophia Baader (2004) in ihrer Analyse zeigt.

Die Aussparung des Themas Antisemitismus im Elementarbereich beruht jedoch nicht allein auf der Annahme des »unschuldigen« Kindes, so die These dieses Beitrags, sondern entspricht dem allgemeinen Umgang mit Antisemitismus im postnationalsozialistischen Deutschland, der im folgenden Kapitel thematisiert wird.

2 Antisemitismusverdrängung in Deutschland nach 1945

Antisemitismus entfaltet sich nicht in einem luftleeren Raum, sondern »nimmt seine Gestalt immer aus der Gesellschaft heraus an, die ihn praktiziert« (Goldenbogen/Kleinmann 2021: 11), womit er den Stand der jeweiligen Gesellschaften aufzeigt, die ihn hervorbringen. Für den deutschen Kontext bedeutet dies unweigerlich, die Erinnerung an den Nationalsozialismus und den Holocaust mitzudenken, wenn über Antisemitismus gesprochen wird, denn nach dem »Zivilisationsbruch« (Diner 1988) wurden rechtliche Bestimmungen und eine politische Kultur eingeführt, in der es zum Konsens gehörte, dass kein öffentlicher Antisemitismus stattfinden darf (Benz 1995: 7).

Dabei ist die Zeit nach dem Nationalsozialismus als ein Wendepunkt zu verstehen, in der der Antisemitismus nun als eine unerwünschte Abweichung eingeordnet und sozial geächtet wurde, was zwar zu einer weniger offenen Kommunikation antisemitischer Weltanschauungen jedoch keineswegs zum Verschwinden ihrer »Vorstellungsgehalte« (Holz/Haury 2021: 95f) geführt hat. Für das Tabu des Antisemitismus haben Werner Bergmann und Rainer Erb (1986: 223) den Begriff der »Kommunikationslatenz« geprägt, gepaart mit einem nach 1945 auftretenden Antisemitismus, der als Antisemitismus nach Auschwitz oder »sekundärer Antisemitismus« bezeichnet wird (Stender 2010: 12). Die Tabuisierung und strafrechtliche Verfolgung von Antisemitismus sowie die Entwicklung eines postnationalsozialistischen Antisemitismus, finden ihren Ursprung in der Zeit der Demokratiebildungsprozesse nach 1948. In dieser Zeit stand die junge Bundesrepublik unter dem Druck den Forderungen der Alliierten nachzukommen, um eine Westintegration voranzutreiben (Weingardt 2005: 23) und zum Aufbau eines neuen postnazistischen nationalen Selbstbildes gehörte es, sich vom Vorgängerstaat abzugrenzen (Holz/Haury 2021: 95). Antisemitismus sollte der Vergangenheit angehören, was jedoch zu Tendenzen der Bagatellisierung und Externalisierung des weiterhin bestehenden Antisemitismus in der BRD bzw. dem heutigen Deutschland führte (Bergmann 1990: 160).

Beispielhaft für den Wunsch nach Zurückweisung der Schuld im postnationalsozialistischen Deutschland sind die Gruppenexperimente des Instituts für Sozialforschung in Frankfurt, deren Ergebnisse aufzeigen, dass bereits fünf Jahre nach Kriegsende in den Aussagen der Teilnehmenden Schlussstrichforderungen mit Blick auf die deutschen Verbrechen gegenüber Jüdinnen und Juden auftreten (Adorno 1997: 375), die sich bis heute wiederfinden. Auch zeigen Ergebnisse der Gruppenexperimente, wie linguistisch durch Auslagerungen die »Negation einer konkreten Schuld« (von Haselberg 2020: 40) vollzogen wird. So funktionierte die Abgrenzung von Schuld nicht nur über ihre Verortung in der Vergangenheit, sondern auch über die Abgrenzung der eigenen Person und bestimmter Deutungen des Antisemitismus. Hierzu zeigen Interviews, die 1945 in der Amerikanischen und Britischen Zone in Deutschland geführt wurden, wie Befragte zur eigenen Schuldentlastung angaben, selbst wenig von der Existenz von Konzentrationslagern und deren Programm gewusst zu haben und in ihren Ausführungen zum Teil so weit gingen, die deutschen Gräueltaten als ein unabwendbares Nebenprodukt des Krieges einzuordnen (Janowitz 1946: 142ff).

Der Wunsch nach einer neuen nationalen Identifikation mit Deutschland hat dabei Auswirkungen auf den Blick auf »alles Jüdische, [das nach 1945] potenziell an die »deutsche Tat« Auschwitz [erinnert und] deswegen dem Bedürfnis, sich mit ›Volk‹ und ›Nation‹ zu identifizieren, im Wege zu stehen« (Holz/Haury 2021: 87) scheint. Oder, wie es die Historikerin Julijana Ranc (2016: 70) ausdrückt, schwingt der Holocaust »beim Sprechen über Juden gleichsam [...] wie ein *Generalbaß* [Herv. i. O.], immer mit«, wobei sich die Resonanz auf das ungewollte Erinnern im Alltag von einer De-Thematisierung alles Jüdischen über die Bagatellisierung von Antisemitismus bis hin zu einer »Täter-Opfer Umkehr« zeigt, in der die öffentliche Auseinandersetzung mit dem Massenmord an Jüdinnen und Juden als Diffamierung deutscher Identität angesehen wird (vgl. Bergmann 2006). Dadurch werden Jüdinnen und Juden zu »Störenfriedern der Erinnerung« (Bergmann 1990: 151) gemacht, die einen vollkommenen Abschluss mit der deutschen Schuld verhindern. Die jüdische Erinnerung und unzureichende Aufarbeitung im postnationalsozialistischen Deutschland und das damit verbundene Problem des Sprechens über Jüdisches, führt zudem dazu, dass Jüdinnen und Juden als »unnahbar« (Lorenz-Sinai/Chernivsky 2023: 42) erscheinen und nicht als konkrete Personen und Gesellschaftsmitglieder imaginiert werden.

Während bisher keine Studien zu Antisemitismus in Einrichtungen der frühen Kindheit existieren (Kölsch-Bunzen 2022: 15; Rensch-Kruse et al. 2024: 79) hat sich die Forschung in den letzten Jahren dem Thema Antisemitismus an Schulen angenähert und dessen Alltäglichkeit im Schulkontext aufgezeigt (Bernstein 2020; Chernivsky/Lorenz-Sinai 2024; Lorenz-Sinai/Chernivsky 2023). Wie auch in anderen Bereichen ist der Schulkontext geprägt von Abwehrhaltungen, die sich in Dethematisierungen und Bagatellisierungen antisemitischer Vorfälle von

Lehrkräften an Schulen zeigen (Bernstein 2020; Lorenz-Sinai/Chernivsky 2023). Diesen Abwehrhaltungen vonseiten der Lehrkräfte stehen jüdische Erfahrungen im Schulkontext konträr gegenüber, die oft aus Selbstschutz einen offenen Umgang mit ihrer jüdischen Identität vermeiden, was wiederum dazu beiträgt, dass Antisemitismus an Schulen nicht wahrgenommen wird, verbunden mit der Annahme, es gäbe keinen Antisemitismus ohne Jüdinnen und Juden (Bernstein 2020: 152). Gleichzeitig wird eine persönliche oder lebensweltliche Distanz zu antisemitischen Vorkommnissen im eigenen Umfeld durch die Auslagerung an andere Orte oder in andere Gruppen konstruiert (Bernstein 2020: 142).

Die Abwehr des eigenen Antisemitismus, in einer Gesellschaft, in der es keinen Antisemitismus geben darf, funktioniert insbesondere über die Verortung des »Antisemitismus der Anderen« (Ullrich 2013: 117). In Kontexten, in denen Antisemitismus nicht gelehrt werden kann und eine Schuldabwehr nicht über Verdrängung gelingt, wird die Abwehr über die Projektion alleiniger Schuld auf »die Anderen« vollzogen. So führt die allgemeine Vorstellung einer vollendeten deutschen Vergangenheitsaufarbeitung und der Glaube, dass Deutschland aus seinen Verbrechen gelernt habe dazu, dass versucht wird, Antisemitismus in Deutschland auszulagern, indem die »sogenannte deutsche Mehrheitsgesellschaft[...] sich über die Konstruktion des/der antisemitischen Anderen [konstruiert], dem der ostentative Antisemitismuskritische Konsens erst pädagogisch vermittelt werden« (Mendel et al. 2019: 125; vgl. Messerschmidt 2010: 94) muss.

Die Auslagerung auf die »antisemitischen Anderen«, die medial teils unter dem Terminus »importierter Antisemitismus« diskutiert wird (Arnold/Kiefer 2024: 39; Beyer et al. 2024), zeigt sich im pädagogischen Kontext in den Deutungsmustern von Lehrkräften, die Antisemitismus an Schulen als alleiniges Problem muslimischer Schüler:innen einordnen (Follert/Stender 2010). Während der von Muslim:innen ausgehende Antisemitismus originäre und differenzierte Eigenschaften entwickelt zu haben scheint, wodurch pädagogisch eine spezifische Intervention als sinnvoll erachtet werden kann (Mendel/Messerschmidt 2017: 14), bleibt darauf zu achten nicht die komplette Gruppe von Muslim:innen unter einen »Generalverdacht« (Chema 2017: 65) des Antisemitismus zu stellen, der zur Eigenentlastung der deutschen Mehrheitsgesellschaft dient.

3 Methodischer Rahmen: Die Grounded Theory

Im Rahmen des »RelcoDiff« Forschungsprojekts wurden 13 leitfadengestützte Interviews mit Kita-Leitungen und pädagogischen Fachkräften in vier Kindertagesstät-

ten² einer deutschen Großstadt im Jahr 2022 geführt. Vor dem Hintergrund einer intersektionalen Perspektive und durch die ›theoretische Sensitivität‹ des Tabus der Artikulation von Antisemitismus, lag der Schwerpunkt des Interviewleitfadens auf den Themen der (religiösen) Differenz und der Bedeutung von interkultureller (inklusive antisemitismuskritischer) Bildung in der Kita. Nachfragen zu jüdischen Kindern und Antisemitismus in den jeweiligen Einrichtungen wurden in den Interviewkontext passend eingebunden. Die Auswertung der Interviews erfolgte mit der Grounded Theory Methodologie (Corbin/Strauss 2010) anhand eines dreistufigen Kodierverfahrens, das sich durch einen explorativen Ansatz auszeichnet und durch seinen analytischen Einbezug von ursächlichen Bedingungen, Handlungsstrategien und Konsequenzen Einblicke in Strukturzusammenhänge von Phänomenen gibt. So konnten in den Analysen pädagogische Perspektiven auf jüdisches Leben und Antisemitismus in unterschiedlichen Kindertageseinrichtungen, z.T. an den jeweiligen Kontext angepasst, herausgearbeitet werden.

4 Ergebnisse: Verortung von jüdischem Leben sowie Antisemitismus im ›Außerhalb‹

4.1 Unsichtbarkeit von jüdischen Kindern

In den geführten Interviews zeigte sich ausnahmslos eine Unwissenheit darüber, ob jüdische Kinder die Einrichtungen besuchten. Die Interviewten reagierten darauf mit einem Glauben an die Abwesenheit von Jüdinnen und Juden in der eigenen Einrichtung. Diese »Annahme jüdischer Nichtpräsenz« (Chernivsky/Lorenz 2021: 15), die nach Marina Chernivsky und Friderike Lorenz-Sinai Teil der »Exklusion und Andersmachung« von Jüdinnen und Juden in Deutschland darstellt, reicht von der Überzeugung, dass niemand im Kreis der Einrichtung einen jüdischen Hintergrund habe, auch wenn die Mitarbeitenden nicht alle religiösen Hintergründe der Kinder kennen, bis hin zu Erklärungen der Abwesenheit von Antisemitismus über die (angenommene) Abwesenheit jüdischer Kinder. Aufgrund dieser Annahmen wird in den Interviews begründet, warum Themen, die mit dem Judentum in Verbindung stehen im Kita-Alltag fehlen. Diese Leerstelle spiegelt sich in den Bücherregalen der

2 Bei den Einrichtungen handelt es sich um die gleichen Einrichtungen, in denen wir im Projektzusammenhang die Gruppendiskussionen mit Kindern geführt haben (siehe Cheema in diesem Band). Dies macht eine Kontrastierung der Einordnung von Pädagog:innen und tatsächlichen kindlichen Wissensständen möglich, die Divergenzen zwischen den beiden Bereichen aufzeigt. Von den vier Einrichtungen gehörten zwei einem städtischen Träger an und die anderen beiden waren evangelische Kitas.

Einrichtungen und einer Argumentation, die keine Notwendigkeit für eine antisemitismuskritische Bildung von jungen Kindern sieht.

Im Allgemeinen ist in den Interviews mit den Kita-Leitungen und Pädagog:innen ein geringer Bewusstseinsgrad über das Judentum und die alltägliche Lebenswelt von Jüdinnen und Juden festzustellen, der immer wieder mit fehlenden Kontakten durch eine (angenommene) Abwesenheit von Jüdinnen und Juden begründet wird, wodurch Jüdinnen und Juden gleichzeitig besonders und verändert werden. Mit der »Annahme jüdischer Nichtpräsenz« werden jüdische Kinder in einem »Außerhalb« verortet, das einerseits dem »Außerhalb« aus den jeweiligen Kitas entspricht und andererseits ihrer Einordnung als nicht vollständig Zugehörige der deutschen Gesellschaft. Besonders tritt dies im Interview mit der Pädagogin Ella hervor, die auf die Frage nach jüdischen Kindern in der Einrichtung antwortet:

Nein, also hier-, also all die Jahre [...] also elf Jahre bin ich jetzt schon hier, gab es kein jüdisches Kind. Und [...] ich bin auch der Meinung, dass auch Jahre davor-, zuvor auch keine jüdischen Kinder waren, weil, die sind ja meistens auch in den jüdischen Kindergärten, weil sie dort auch viel ihre Religion beigebracht bekommen und *unter sich* sind.

Beginnend mit der Aussage, dass sie schon elf Jahre in der beforschten Kita arbeite, womit Ella die langjährige Abwesenheit jüdischer Kinder in der Einrichtung betont, erklärt sie ihre Ansicht über die Ursachen dieser Verteilung. Ella ordnet die (angenommene) Abwesenheit jüdischer Kinder allein der Entscheidung jüdischer Eltern zu, mit der sie die eigene Institution von ablehnenden Haltungen gegenüber Jüdinnen und Juden abgrenzt. Dabei verortet Ella jüdische Kinder hauptsächlich in jüdischen Kindergärten, deren Attraktivität sie damit begründet, dass sie »dort auch viel ihre Religion beigebracht bekommen«. Mit dieser Aussage schreibt sie Jüdinnen und Juden zugleich eine Fremdheit zu, die sich in der Abgrenzung »ihre[r] Religion« von der in anderen Kitas praktizierten Norm ausdrückt. Darüber hinaus attestiert Ella mit dem Zusatz, dass jüdische Kinder in jüdischen Kindergärten »unter sich« seien, Jüdinnen und Juden die Eigenschaft, sich selbst von der Allgemeinheit abzugrenzen und damit außerhalb der Mehrheitsgesellschaft eine Parallelgesellschaft zu gründen. Hieran lässt sich eine Lesart der Interviewpassage anschließen, die Verweise auf antisemitische Stereotype bis hin zu Verschwörungs-Ideen in sich trägt, in denen Jüdinnen und Juden in Parallelgesellschaften lebend ihre Macht ausüben (vgl. bspw. Berding 1995: 19; Finkielkraut 1984: 158; Roepert 2022). Ganz fassbar wird die zugeschriebene Fremdheit von Jüdinnen und Juden nicht. Vielmehr muten diese in den Beschreibungen der Interviewten mysteriös an. Im Interview mit Ella wird die mysteriöse Komponente in der Verortung von Jüdinnen und Juden unterstrichen, die in ihrer Beschreibung »unter sich« und damit in unbeobachteten Räumen ihre Religion praktizierten.

Ella arbeitet in einer evangelischen Kita, welche die einzige unter den vier befragten Kitas ist, die im Rahmen des Vorschulprogramms (inter-)religiöse Bildung in Form einer religiösen Themenwoche anbietet, in der die älteren Kinder der Einrichtung neben der ihnen aus dem Kita-Alltag bekannten Kirche, eine Moschee und eine Synagoge besuchen und dort etwas über die jeweilige Religion lernen. Während in den Interviews in dieser Einrichtung sowohl von Ella als von der Kita-Leiterin Frieda die interreligiöse Woche als Bildungsangebot hervorgehoben wird, zeigt sich gleichwohl ein geringes Wissen über das Judentum (insbesondere im direkten Vergleich mit dem Christentum oder dem Islam), wenn Frieda zum Beispiel von einer »jüdische[n] Moschee« spricht, wobei sie sich selbst bei der Fehlbenennung ertappt und nachfragt »Moschee, nein, was haben die?« und auf eine Antwort unsererseits wartet. Hierbei handelt es sich zwar um eine rein begriffliche Unsicherheit, die jedoch gleichwohl als Spiegel einer fehlenden Alltäglichkeit von jüdischem Leben als Teil der deutschen Gesellschaft gelesen werden kann, die sich in den Interviews immer wieder zeigt, wenn es um die Sichtbarkeit verschiedener Religionen geht.

Jüdinnen und Juden werden in den Interviews einerseits als »anders« verortet und andererseits als »nicht sichtbar anders« wahrgenommen.³ So antwortet bspw. Adem, stellvertretender Leiter einer untersuchten Kita, auf die Frage, ob während seiner pädagogischen Laufbahn schon einmal jüdische Kinder die Einrichtung besucht hätten: »Ja, also nicht so, dass man sagen muss, das Kind isst kosher und bringt was mit. Das haben wir einfach noch nicht gehabt«. Adem, der in einer städtischen Kita arbeitet, in der nach seiner Aussage die religiöse Zugehörigkeit von Kindern eine untergeordnete Rolle spielt und daher nur in Bezug auf Speisevorschriften von den Pädagog:innen relevant gemacht werden soll, ist sich nicht sicher, ob jüdische Kinder in seiner Einrichtung sind, denn selbst »wenn [er] jetzt theoretisch drei Familien mit jüdischem Hintergrund hätte, könnte [er] jetzt nicht sagen, alle drei bestehen auf kosher Lebensmittel«. An Adems Aussage wird deutlich, dass eine jüdische Zugehörigkeit unsichtbar bleiben kann, solange sie nicht von Eltern oder Kindern selbst thematisiert wird. Oftmals steht hinter dem Schritt, die Unsichtbarkeit zu wahren, jedoch eine bewusste Entscheidung der jüdischen Familien, so auch in der Einrichtung, in der Adem selbst arbeitet. Im Vorgespräch mit der Kita-Leiterin Elisabeth berichtet diese, dass jüdische Eltern sie um Unterstützung

3 Hier zeigt sich ein Kontrast in der Verortung jüdischer und muslimischer Kinder, die beide als Nicht-Angehörige der konstruierten deutsch-christlichen Norm eingeordnet werden. Während muslimische Kinder durch vereinheitlichende Aussagen über Sprachauffälligkeiten und Aussehen, das mit anderen nationalen Zugehörigkeiten in Verbindung gebracht wird, besonders und dadurch als »Andere« sichtbar gemacht werden, werden jüdische Kinder als äußerlich und durch Nationalität nicht erkennbar begriffen, wodurch sie jedoch nicht zur Norm werden, sondern unsichtbar bleiben.

dabei gebeten hatten, aus Sicherheitsgründen die Identität ihrer Kinder verdeckt zu halten.

In den Interviews waren sich einige der Befragten, wie auch Adem, nicht vollkommen sicher, ob nicht doch jüdische Kinder ihre Gruppen besuch(t)en. Während sie stellenweise sogar die Möglichkeit ansprachen, dass eine (von außen unsichtbar) jüdische Familie den Hintergrund der Kinder in der Kita nicht offiziell in den Anmeldeheften vermerken würde, fand keine Reflexion über die Ursachen einer möglichen Zurückhaltung oder einer selbstgewählten jüdischen ›Unsichtbarmachung‹ statt, die aus Sicht der Betroffenen oftmals mit Schutzgedanken verbunden ist (Cofey/Laumann 2023: 99f; vgl. auch Chernivsky/Lorenz-Sinai in diesem Band; Körper/Kunze in diesem Band; Rosenthal 2018: 30; Wiegemann in diesem Band). Die ausbleibende Reflexion, die Sicherheit der jüdischen Kinder in den Kitas betreffend, bedeutet indessen, dass das »Wagnis der Öffentlichkeit« (Arendt/Gaus 1964: 31), wie Hannah Arendt ein sich Exponieren »im Lichte der Öffentlichkeit« beschreibt, welches »nur im Vertrauen auf die Menschen« geschehen kann, für Jüdinnen und Juden schon in der frühen Kindheit erschwert wird. Der Eindruck der jüdischen Eltern, dass die Einrichtungen den nötigen Schutz ihrer Kinder nicht gewährleisten können, hat zur Folge, dass sie sich selbst in der Rolle sehen entsprechende Vorsichtsmaßnahmen zu ergreifen, zu denen vor allem das Verstecken der eigenen Zugehörigkeit gehört. Anstelle einer Reflexion über diese Verhältnisse findet in den Interviews eine Konstruktion der Einrichtungen als antisemitismusfreie Räume statt, die im folgenden Kapitel behandelt wird. Diese Konstruktion nimmt mitunter die (angenommene) Abwesenheit jüdischer Kinder zur Grundlage der Argumentation eines ausbleibenden Antisemitismus, wie bspw. in der Argumentation von Kita-Leiter Georg, der in der bereits zitierten Aussage erklärt: »Jüdische Familie, wüsste ich nicht, dass wir eine hätten. Von daher ist dieser Konflikt auch nicht aktuell«.

So wird an die Annahme über An- oder Abwesenheit von Jüdinnen und Juden die Vorstellung über An- oder Abwesenheit von Antisemitismus gekoppelt, wodurch die Dethematisierung alles Jüdischen als Ermöglichung gelesen werden kann, die ausbleibende Befassung mit Antisemitismus in den Kindertageseinrichtungen zu legitimieren. In den Interviews wird das Judentum vornehmlich als ein zu vernachlässigendes Thema geschildert. Ohne (offiziell) jüdische Kinder in den Einrichtungen, so scheint die Annahme, müsse man sich nicht um deren Repräsentation bemühen. Während im Kita-Alltag also das Judentum oder Jüdinnen und Juden einen marginalisierten Platz zugewiesen bekommen, werden in den Interviews immer wieder Zusammenhänge mit Jüdinnen und Juden aufgeführt, die ein positives ›deutsches‹ Auftreten gegenüber Jüdinnen und Juden übermäßig betonen und damit auf Selbstentlastungsbestrebungen hindeuten.

4.2 Auslagerung von Antisemitismus

Verbunden mit der »Annahme jüdischer Nichtpräsenz« teilt das Kitapersonal die Auffassung, dass auch kein Antisemitismus in den Einrichtungen anzutreffen sei. Dabei konstruieren sie Bilder von antisemitismusfreien Räumen, die darauf basieren, Antisemitismus aus den jeweiligen Einrichtungen auszulagern. Während in den Interviews Kinder generell als aktiv beschrieben werden, worin die Definition von Kindern aus der modernen sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung (vgl. Cheema in diesem Band) Anklang findet, sprechen die Interviewten Kindern ihre *Agency* ab, sobald es um die kindliche Partizipation an der Reproduktion von Vorurteilen und einem ausgrenzenden Verhalten geht. Kindern wird beispielsweise zugestanden an der Raumgestaltung der Kitas zu partizipieren, nicht jedoch, dass sie sozial relevant(e) (gemachte) Unterscheidungen wahrnehmen oder gar reproduzieren könnten (vgl. Diehm in diesem Band).

Die Annahme kindlicher Unschuld hält sich insbesondere in Bezug auf Antisemitismus robust, der durch seine Schuldbeladung im Kontext von Kindheit undenkbar erscheint (Rensch-Kruse et al. 2024: 89). Dabei lässt sich über die Interviewverläufe ein Muster identifizieren, wobei die Interviewten den Kindern zunächst im Einklang mit romantischen Kindheitsbildern (Baader 2004) eine insistente Unschuld zuschreiben, die ihren Erzählungen auf Nachfragen zu möglichem beobachteten Diskriminierungsverhalten unter Kindern jedoch nicht standhalten kann. Während es also zum Bruch des Bildes einer unbeugsamen kindlichen Unschuld kommt, wenn auch immer wieder linguistisch abgeschwächt (»So wird es wahrscheinlich nicht gemeint sein« etc.), bleibt die kindliche Unschuldannahme im Spannungsfeld von Antisemitismus konsistent. Allerdings lässt sich beobachten, dass diese Deutung im Fall von muslimischen Kindern ihre Geltung verliert; bezogen auf diese Gruppe von Kindern erscheint es den Mitarbeiter:innen der Einrichtungen denkbar, dass es zu Antisemitismus und der Reproduktion antisemitischer Bilder kommen kann.

Die allgemeine Unschuld der Kinder wird in den Interviews mit erklärenden Worten beschrieben, die Kindern aufgrund ihres Alters einen moralisch überlegenen Status zuweisen, der sie von Erwachsenen unterscheidet. So erklärt Ella beispielsweise: »Also das ist so: Die sind da halt sehr-, ja, so *unschuldig*. Die wissen noch nicht sehr- also ich finde, die haben noch *nichts Böses*, also die haben nichts so-, keine Vorurteile, die Kinder«. Sich in Dichotomien äußernd, wie »gut/böse« oder »unschuldig/schuldig« wird den Kindern jede Partizipation an der (Re-)Produktion sozialer Differenzierungen abgesprochen⁴. Romantische Kindheitsbilder reproduzierend, erzählen die Interviewten von diskriminierungsfreien Räumen in den Kitas. Auf

4 In Anlehnung an die sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung untersucht das RelcoDiff Projekt die Konstruktion junger Kinder an sozialen Differenzierungen im Spannungsfeld von

Nachfragen zu ausgrenzenden Aussagen oder Verhaltensweisen der Kinder erzählen die meisten Interviewten jedoch von beobachteten Situationen, in denen Kinder Kommentierungen oder Spielausgrenzungen über Geschlecht, Hautfarbe, oder eine christliche oder muslimische Religionszugehörigkeit vollziehen. Während auch diese Beispiele mit der Negation kindlicher Absicht abgeschwächt werden, werden Fragen nach beobachteten antisemitischen Vorurteilen von den Interviewten direkt und teils affektiv aufgeladen verneint (»Nein, zum Glück nicht«/»Ist überhaupt kein Thema hier. Also, das kennen die gar nicht« etc.), wobei mit der Annahme der »Unkenntnis« gleichzeitig die Möglichkeit eines aufkommenden Antisemitismus in den Kitas zurückgewiesen wird.

Paradoxerweise werden jedoch teilweise muslimische Kinder von dem Bild kindlicher Unfähigkeit der (Re-)Produktion von Antisemitismus ausgenommen. Adem beispielsweise, der im gesamten Interview kindliche Unschuldannahmen bestärkte und über Jüdinnen und Juden nur im positiven Zusammenhang »deutscher« Kontaktaufnahmen und Integrationsbemühungen spricht, hängt zu Ende des Interviews ungefragt eine Verortung des Antisemitismus allein in muslimischen Milieus an. Auf die offene Schlussfrage der Interviewerin, ob es noch etwas gäbe, was er sagen möchte, antwortet Adem:

Es wäre spannend eine Kita zu befragen, die ganz offensichtlich einen höheren Migrationsanteil hat, aber in Richtung muslimischen Hintergrund. Ob da *antisemitische Erziehungsbilder* durchkommen. Das wäre spannend. Weil man da vielleicht potenziell im Alltag vielleicht eher die Gelegenheit hat, solche Situationen aufzugreifen.

Den Ursprung von Antisemitismus unter (muslimischen) Kindern bei den Eltern verortend, traut Adem muslimischen Kindern die (Re-)Produktion antisemitischer Bilder zu, die sie durch »antisemitische Erziehungsbilder« muslimischer Eltern lernen. Durch die Verortung von antisemitischen Vorfällen in Kitas, die von einem höheren Anteil muslimischer Kinder besucht werden, grenzt Adem dabei seine Einrichtung, in der nach seiner Aussage nur fünf von ca. 100 Kindern aus muslimischen Familien kommen, von Antisemitismusannahmen ab. Dass sich seine Verortung rein auf Vermutungen stützt, zeigt sich in Adems anschließender Ausführung, in der er erzählt, dass er zuvor in Einrichtungen gearbeitet habe, in denen die Mehrzahl der Kinder einen muslimischen Hintergrund hatte, ohne auf eine Verbindung zu Antisemitismus einzugehen. Stattdessen antwortet Adem auf die Nachfrage, was er dort im Zusammenhang mit Antisemitismus erlebt hat: »Ja, nichts, aber man kann halt, da halt eher was heraushören, wenn man da gezielter reinbohrt, denke

Antisemitismus, wobei es nicht um kindliche Schuld gehen soll, sondern um ihren »Akteur-Status« in der (Re-)Produktion sozialer Verhältnisse.

ich«. In dieser Aussage spiegelt sich der Generalverdacht gegenüber Muslim:innen, dass »selbst wenn ein:e Muslim:in kein:e Antisemit:in ist, er/sie es doch ›zumindest latent‹ sei« (Cheema 2017: 65f).

Auch Georg, der Antisemitismus einzig bei »Arabern« verortet, erklärt diese Verortung nicht anhand eigener Erfahrungen, sondern aufgrund von Annahmen, wenn er ausführt: »Also Araber und Juden, das kann ich jetzt nicht aus der Erfahrung hier berichten, weil, wie gesagt hier keine Familie, keine jüdische Familie meines Wissens gerade ist«. Während er die Abwesenheit von Antisemitismus über die (angenommene) Abwesenheit von Jüdinnen und Juden erklärt, verortet er den Ausgangspunkt möglichen Antisemitismus unter Kindern bei »arabischen Kindern«. Georg, der als einziger unter den 13 Interviewten im Interview offen über die kindliche (Re-)Produktion von Stereotypen und anknüpfende Ausgrenzungsmechanismen spricht, antwortet auf die Frage, ob er im Kitakontext schon mal judenfeindliche Aussagen mitbekommen hätte:

Ne, fällt mir jetzt direkt nicht ein. Also die großen globalen Konflikte hat man natürlich dann auch in den einzelnen Häusern, wenn Teilnehmer der jeweiligen Gruppe das Haus besuchen. Jüdische Familie wüsste ich jetzt nicht, dass wir eine hätten. Von daher ist dieser Konflikt auch nicht aktuell.

Genau wie Adem, der seine Annahme des ›muslimischen‹ Antisemitismus mit den Worten erklärt »man weiß ja auch aus den Medien, Nahostkonflikt etc.«, verortet Georg das Aufkommen von Antisemitismus einzig im Spannungsfeld des Nahostkonflikts. Ohne den Begriff zu nutzen, erklärt Georg wie selbstverständlich, dass »insgesamt die großen globalen Konflikte ja zwischen dem arabischen Raum und Juden« stattfänden, womit er den Nahostkonflikt andeutet, was Georg und Adem beide mit der Verortung des Antisemitismus bei Muslim:innen bzw. bei Araber:innen verbinden. Dabei nutzen beide kontextspezifische Erklärungen, um jede Möglichkeit von Antisemitismus aus der eigenen Einrichtung auszulagern. Adem zufolge tritt in der eigenen Kita das Problem des Antisemitismus nicht auf, weil nur eine geringe Anzahl muslimischer Kinder die Einrichtung besuchen. Dagegen führt Georg die (angenommene) Abwesenheit jüdischer Kinder als Begründung dafür an, warum Antisemitismus in der eigenen Kita kein Thema ist, da auf diese Weise den anwesenden muslimischen Kindern das Gegenüber fehlt, welches mögliche antisemitische Aussagen auslösen könnte.

So werden in den Interviews Möglichkeiten des Antisemitismus aus den Einrichtungen ausgelagert. Durch das Bild kindlicher Unschuld findet einerseits eine Abgrenzung zur Erwachsenenwelt statt, in der Antisemitismus existieren kann, andererseits wird in einigen Interviews muslimischen Kindern die Übernahme und Reproduktion antisemitischer Weltbilder ihrer Eltern zugetraut und zugeschrieben. Mit diesen Auslagerungsmechanismen und dadurch, dass aktueller

Antisemitismus nur im Zusammenhang mit dem Nahostkonflikt gedacht wird, entsteht ein verengtes Bild des Antisemitismus, das zu einer Entlastung der deutschen Mehrheitsgesellschaft beiträgt und dazu führen kann, dass andere Formen des Antisemitismus ungesehen bleiben.

5 Fazit und Ausblick

Dieser Beitrag befasste sich mit einer pädagogischen Perspektive auf jüdisches Leben und Antisemitismus in Einrichtungen der frühen Kindheit. Basierend auf Interviews mit Kita-Leitungen und pädagogischem Personal, die im Rahmen des *RelcoDiff*-Forschungsprojekts in den gleichen Kindertageseinrichtungen geführt wurden, in denen Gruppendiskussionen mit Kindern stattfanden (vgl. Cheema in diesem Band), zeigt sich eine Divergenz zwischen den kindlichen Wissensbeständen über antisemitische Stereotype und den einordnenden Deutungen der Pädagog:innen in Bezug auf das Verhalten und die Äußerungen der Kinder. So zeigen unsere Analysen, dass sich der Kontext der Elementarpädagogik in einem Spannungsverhältnis befindet zwischen der pädagogischen Dethematisierung und der *Agency* von Kindern, mit ihrem Wissen über antisemitische Stereotype umzugehen. Vonseiten der Pädagog:innen, die in den Interviews mitunter eine Verbindung ziehen zwischen der Annahme jüdischer (Nicht-)Präsenz und der (Nicht-)Anwesenheit von Antisemitismus, bieten Dethematisierungen jüdischen Lebens Schuldentlastungsmöglichkeiten. So ermöglicht es die Dethematisierung des Jüdischen eine Auseinandersetzung darüber zu vermeiden, wie angemessen die eigenen Räume für jüdische Kinder sind. Gleichermaßen sorgt die Konstruktion des »antisemitischen Anderen« für eine Eigenentlastung und Auslagerung von (möglichem) Antisemitismus in den jeweiligen Kindertageseinrichtungen.

Im Umkehrschluss bedeutet diese Dethematisierung jeder Möglichkeit von Antisemitismus in den eigenen Räumen jedoch eine erhöhte Wahrscheinlichkeit, dass im Falle antisemitischer Äußerungen, diese nicht ernstgenommen oder gar erkannt werden würden. Damit stellen sich Fragen zur Sicherheit der Kita-Räumlichkeiten für ein offenes jüdisches Auftreten, die ein noch existenzielleres Gewicht aufweisen als Fragen nach der Angemessenheit der Räume für jüdische Kinder durch ihre Repräsentation und Identifikationsmöglichkeiten. Während das *RelcoDiff*-Forschungsprojekt eine Gegenüberstellung von kindlichen Wissensbeständen, sowie (Re-)Produktionsfähigkeiten und deren Einordnung von Leitungspersonen und Pädagog:innen vornahm, stellt das Fehlen jüdischer Perspektiven im Bereich der Elementarpädagogik eine Limitation dar. Anschließende Forschungen sollten sich auf dieses Desiderat konzentrieren. Hier wären beispielsweise (in Anlehnung an die Forschung im Schulkontext von Körper/Kunze in diesem Band) jüdische Eltern zu ihrer Kitaplatzwahl zu befragen, wobei sich anhand jener Forschungs-

ergebnisse politische Leitbilder und Rahmenbedingungen für inklusivere und antisemitismuskritische Kindertageseinrichtungen entwickeln ließen.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1970): »Erziehung nach Auschwitz«, in: Gerd Kadelbach (Hg.), *Erziehung zur Mündigkeit*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 92–109.
- Adorno, Theodor W. (1997): »Schuld und Abwehr. Eine qualitative Analyse zum Gruppenexperiment«, in: Theodor W. Adorno (Hg.), *Gesammelte Schriften*: Bd. 9.2, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 121–324.
- Arendt, Hannah/Gaus, Günter (1964): »Was bleibt? Es ist die Muttersprache«, in: Günter Gaus (Hg.), *Zur Person. Porträts in Frage und Antwort*: Bd. 1, München: Feder Verlag, S. 15–32.
- Arnold, Sina/Kiefer, Michael (2024): »Muslimischer/arabischer/islamischer/islamistischer Antisemitismus«, in: Sina Arnold/Anna Danilina/Klaus Holz/Uffa Jensen/Ingolf Seidel/Peter Ullrich/Jan Weyand (Hg.), *Was ist Antisemitismus? Begriffe und Definitionen von Judenfeindschaft*, Göttingen: Wallstein Verlag, S. 39–42.
- Baader, Maïke S. (2004): »Der romantische Kindheitsmythos und seine Kontinuitäten in der Pädagogik und in der Kindheitsforschung«, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 7, S. 416–430.
- Benz, Wolfgang (1995): »Einleitung. Antisemitismus in der Bundesrepublik«, in: Wolfgang Benz (Hg.), *Antisemitismus in Deutschland. Zur Aktualität eines Vorurteils*, München: dtv, S. 7–13.
- Berding, Helmut (1995): *Moderner Antisemitismus in Deutschland*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bergmann, Werner (1990): »Der Antisemitismus in der Bundesrepublik Deutschland«, in: Herbert A. Strauss/Werner Bergmann/Christhard Hoffmann (Hg.), *Der Antisemitismus der Gegenwart*, Frankfurt/New York: Campus Verlag, S. 151–166.
- Bergmann, Werner (2006): »Nicht immer als Tätervolk dastehen. Zum Phänomen des Schuldabwehr-Antisemitismus in Deutschland«, in: Dirk Ansorge (Hg.), *Antisemitismus in Europa und in der arabischen Welt*, Frankfurt a.M.: Bonifatius-Verlag, S. 81–106.
- Bergmann, Werner/Erb, Rainer (1986): »Kommunikationslatenz, Moral und öffentliche Meinung. Theoretische Überlegungen zum Antisemitismus in der Bundesrepublik Deutschland«, in: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 38, S. 223–246.
- Bernstein, Julia (2020): *Antisemitismus an Schulen in Deutschland: Befunde – Analysen – Handlungsoptionen*, Weinheim: Beltz Juventa.

- Beyer, Heiko/Goldkuhle, Bjarne/Herrberg, Niklas/Reddig, Melanie (2024): »Importierter Antisemitismus? Differenzierende Wahrnehmungen in Deutschland lebender Jüdinnen und Juden zum politisch-islamischen Antisemitismus als Problem und Debatte«, in: *Zeitschrift für Religion, Gesellschaft und Politik* 8, S. 325–356.
- Buschmeyer, Anna (2013): »Das Feld ›Außerhäusliche Kinderbetreuung und -erziehung«, in: Anna Buschmeyer, *Zwischen Vorbild und Verdacht*, Wiesbaden: Springer, S. 21–32.
- Cheema, Saba-N. (2017): »Gleichzeitigkeiten: Antimuslimischer Rassismus und islamisierter Antisemitismus – Anforderungen an die Bildungsarbeit«, in: Meron Mendel/Astrid Messerschmidt (Hg.), *Fragiler Konsens. Antisemitismuskritische Bildung in der Migrationsgesellschaft*, Frankfurt/New York: Campus Verlag, S. 61–76.
- Chernivsky, Marina/Lorenz, Friederike (2021): *Antisemitismus im Kontext Schule: Deutungen und Umgangsweisen von Lehrer:innen an Berliner Schulen*, Berlin: Kompetenzzentrum für Prävention und Empowerment.
- Chernivsky, Marina/Lorenz-Sinai, Friederike (2024): *Institutioneller Antisemitismus in der Schule*, Berlin: Aktion Courage e.V.
- Coffey, Judith/Laumann, Vivien (2023): *Gojnormativität: Warum wir anders über Antisemitismus sprechen müssen*, Berlin: Verbrecher Verlag.
- Corbin, Juliet M./Strauss, Anselm L. (2010): *Grounded theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*, Weinheim: Beltz.
- Diehm, Isabell/Kuhn, Melanie (2011): »Doing Race/Doing Ethnicity in der frühen Kindheit. (Sozial-)Pädagogische Konstruktionen vom Kind und ihre Irritation durch Empirie«, in: Eva Hammes-Di Bernado/Sonja A. Schreiner (Hg.), *Diversität. Ressource und Herausforderung für die Pädagogik der frühen Kindheit*, Mellingen: Verlag das Netz, S. 24–37.
- Diner, Dan (Hg.) (1988): *Zivilisationsbruch: Denken nach Auschwitz*, Frankfurt a. M.: Fischer.
- Ebert, Sigrid (2006): *Erzieherin-Ein Beruf im Spannungsfeld von Gesellschaft und Politik*, Freiburg/Basel/Wien: Herder.
- Finkelkraut, Alain (1984): *Der eingebilddete Jude*, München: Hanser.
- Follert, Guido/Stender, Wolfram (2010): »das kommt jetzt wirklich nur aus der muslimischen Welt«, in: Wolfram Stender/Guido Follert/Mihri Özdoğan (Hg.), *Konstellationen des Antisemitismus*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 199–223.
- Goldenbogen, Anne/Kleinmann, Sarah (2021): *Aktueller Antisemitismus in Deutschland. Verflechtungen, Diskurse, Befunde*, Berlin: Rosa Luxemburg Stiftung.
- Holz, Klaus/Haury, Thomas (2021): *Antisemitismus gegen Israel*, Hamburg: Hamburger Edition.

- Honig, Michael-S. (2013): »Frühpädagogik als institutionelle Praxis«, in: Hans-R. Müller/Sabine Bohne/Werner Thole (Hg.), *Erziehungswissenschaftliche Grenzgänge. Markierungen und Vermessungen*, Opladen: Barbara Budrich, S. 181–195.
- Höttmann, Michael (2022): *Verdrängter Antisemitismus: Eine empirisch fundierte Entwicklung des Begriffs der Abwehr als soziale Handlung*, Bielefeld: transcript.
- Janowitz, Morris (1946): »German Reactions to Nazi Atrocities«, in: *American Journal of Sociology* 52, S. 141–146.
- KMK (1997): *Zur Auseinandersetzung mit dem Holocaust in der Schule*, Bonn: Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.
- Kölsch-Bunzen, Nina (2022): *Gut aufgestellt gegen Antisemitismus? Die Förderung von Antisemitismusprävention in Kindertagesstätten und Schulen durch Kinderbibeln, Kinderkorane und Schulbücher*, Weinheim: Beltz Juventa.
- Lange, Andreas (2008): »Soziologie der Kindheit und frühkindliche Bildung«, in: Werner Thole/Hans-G. Roßbach/Maria Fölling-Albers/Rudolf Tippelt (Hg.), *Bildung und Kindheit. Pädagogik der frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre*, Opladen: Barbara Budrich, S. 65–81.
- Lorenz-Sinai, Friederike/Chernivsky, Marina (2023): *Antisemitismus im Kontext Schule: Deutungen und Praktiken von Lehrkräften*, Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Mendel, Meron/Messerschmidt, Astrid (2017): »Einleitung«, in: Meron Mendel/Astrid Messerschmidt (Hg.), *Fragiler Konsens Antisemitismuskritische Bildung in der Migrationsgesellschaft*, Frankfurt/New York: Campus Verlag, S. 11–23.
- Mendel, Meron/Rhein, Katharina/Uhlig, Tom (2019): »jung, brutal, gutaussehend. Antisemitismus im Schatten deutscher Erinnerungskultur«, in: Sabine Andresen/Dieter Nittel/Christiane Thompson (Hg.), *Erziehung nach Auschwitz bis heute. Aufklärungsanspruch und Gesellschaftsanalyse: Bd. 22*, Goethe-Universität Frankfurt: FBO4 – Dekanat, S. 125–144.
- Menz, Margarete (2020): »Kindertagesstätten«, in: Petra Bollweg/Jennifer Buchna/Thomas Coelen/Hans-U. Otto (Hg.), *Handbuch Ganztagsbildung*, Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 835–846.
- Meseth, Wolfgang (2000): »Theodor W. Adornos ›Erziehung nach Auschwitz‹. Ein pädagogisches Programm und seine Wirkung«, in: Bernd Fechner (Hg.), ›Erziehung nach Auschwitz‹ in der multikulturellen Gesellschaft, Weinheim/München: Juventa Verlag, S. 19–30.
- Messerschmidt, Astrid (2010): »Flexible Feindbilder. Antisemitismus und der Umgang mit Minderheiten in der deutschen Einwanderungsgesellschaft«, in: Wolfram Stender/Guido Follert/Mihri Özdogan (Hg.), *Konstellationen des Antisemitismus. Antisemitismusforschung und Sozialpädagogische Praxis*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 91–108.

- Prout, Alan/James, Allison (1990): »A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems«, in: Alan Prout/Allison James (Hg.), *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood*, London: Routledge, S. 7–34.
- Ranc, Juliana (2016): »Eventuell nichtgewollter Antisemitismus: Zur Kommunikation anti-jüdischer Ressentiments unter deutschen Durchschnittsbürgern, Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Rensch-Kruse, Benjamin/Cheema, Saba-N./Goldhorn, Yasmine/Diehm, Isabell (2024): »Antisemitismus unter jungen Kindern. Forschungsgrundlagen und -reflexionen im Kontext einer Differenzforschung in Einrichtungen der frühen Kindheit«, in: Seyran Bostancı/Emra Ilgün-Birhimeoğlu (Hg.), *Elementarpädagogik in der postmigrantischen Gesellschaft. Theoretische und empirische Zugänge zu einer rassismuskritischen Pädagogik*, Weinheim: Beltz Juventa, S. 79–95.
- RIAS (2024a): *Jahresbericht Antisemitische Vorfälle in Deutschland 2023 veröffentlicht Höchststand antisemitischer Vorfälle in Deutschland*, Berlin: Bundesverband RIAS e.V.
- RIAS (2024b): *Antisemitische Vorfälle an Bildungseinrichtungen in Hessen 2023*, Marburg: Recherche- und Informationsstelle Antisemitismus Hessen.
- Roepert, Leo (2022): »Die globalistische Elite gegen das Volk. Antisemitismus und rechtspopulistisches Elitenbild«, in: *Aschkenas* 32, S. 279–301.
- Rosenthal, Ina (2018): »Ein Plädoyer für die Sichtbarkeit! Oder die Verstecke von gestern sind die Bühnen von morgen«, in: *Jalta* 2, S. 30–34.
- Schäuble, Barbara (2012): »Anders als wir«: *Differenzkonstruktionen und Alltagsantisemitismus unter Jugendlichen: Anregungen für die politische Bildung*, Berlin: Metropol Verlag.
- Schwarz-Friesel, Monika (2015): »Gebildeter Antisemitismus, seine kulturelle Verankerung und historische Kontinuität: Semper idem cum mutatione«, in: *Monika Schwarz-Friesel (Hg.), Gebildeter Antisemitismus*, Baden-Baden: Nomos, S. 13–34.
- Stender, Wolfram (2010): »Konstellationen des Antisemitismus Zur Einleitung«, in: *Wolfram Stender/Guido Follert/Mihri Özdoğan (Hg.), Konstellationen des Antisemitismus*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 7–36.
- Ullrich, Peter (2013): *Deutsche, Linke und der Nahostkonflikt: Politik im Antisemitismus- und Erinnerungsdiskurs*, Göttingen: Wallstein Verlag.
- von Haselberg, Peter (2020): *Schuldgefühle: Postnazistische Mentalitäten in der frühen Bundesrepublik eine Studie aus dem Gruppenexperiment am Institut für Sozialforschung*, Frankfurt/New York: Campus Verlag.
- Weingardt, Markus A. (2005): »Deutsche Israelpolitik: Etappen und Kontinuitäten«, in: *APuZ* 15, S. 22–31.

Kitas als (un-)politische Räume

Antimuslimischer Rassismus und Antisemitismus im Kontext frühkindlicher Bildung

Seyran Bostancı und Emma Kunz

»Was ich Ihnen vielleicht sagen kann mit den aktuellen Kriegsentwicklungen, haben wir da auch nochmal einen besonderen Fokus drauf gehabt, ob es besondere Vorkommnisse gibt im Zusammenhang, gerade mit dem Nahostkonflikt, ist aber nicht in der Kita-Landschaft. Ist bisher, Gott sei Dank, sag ich mal, nichts passiert. Wir haben natürlich auch nochmal besonders die jüdischen Einrichtungen im Blick, aber da ist bisher, Gott sei Dank, nichts passiert, nichts Auffälliges, nichts, dass auch von außen hin irgendwas an die Einrichtungen herangetragen wird und auch aber aus Kitas, sag ich mal, wo gemischte Nationalitäten sind, ist aus der Richtung nichts gekommen.«

(Verwaltungsperson aus dem Kitamanagement, zitiert aus der NaDiRa-Studie »Institutioneller Rassismus in Kindertageseinrichtungen«)

Dieses Zitat eine:r Verwaltungsakteur:in im Rahmen der Studie »Institutioneller Rassismus in Kindertageseinrichtungen« des Nationalen Diskriminierungs- und Rassismusmonitors¹ am Deutschen Zentrum für Integrations- und Migrationsforschung verweist auf ein grundlegendes Spannungsverhältnis im frühpädagogischen Feld: Während sich gesellschaftliche Konflikte, globale Kriege und Polarisierungen zunehmend in Bildungseinrichtungen niederschlagen, halten sich institutionelle Deutungen häufig an ein Narrativ der Abwesenheit – es sei »nichts passiert«. In dieser Formulierung wird das Politische im Kita-Alltag entwirkt und in eine Sprache der Entwarnung überführt. Das implizite Verständnis: was nicht sichtbar eskaliert, ist nicht relevant. Diese Form der Dethematisierung verweist auf eine strukturelle Lücke gegenüber den subtilen, aber wirkmächtigen

1 Dieser Beitrag ist im Kontext des Nationalen Diskriminierungs- und Rassismusmonitors (NaDiRa) entstanden. Der NaDiRa wird im Rahmen des Bundesprogramms »Demokratie leben!« durch das Bundesministerium für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMBFS-FJ) gefördert. Für inhaltliche Aussagen und Meinungsäußerungen tragen die Publizierenden dieser Veröffentlichung die Verantwortung.

Dynamiken, in denen gesellschaftliche Machtverhältnisse auch in frühkindlichen Institutionen präsent sind – nicht als Ausnahme, sondern als Normalform.

Aus poststrukturalistischer Perspektive lässt sich diese Neutralitätsfiktion als Teil eines machtvollen Diskurses verstehen, der darüber entscheidet, was als relevant, sichtbar oder sagbar gilt – und was nicht (vgl. Foucault 1983; Butler 1997). Frühpädagogische Institutionen gelten im hegemonialen Verständnis als geschützte, »unbeschwerte« Räume, die Kindern eine entpolitisierte Kindheit ermöglichen sollen. Dieses Verständnis basiert jedoch auf einer idealisierten Vorstellung von Kindheit, die soziale Ungleichheiten, soziale Grenzziehungen und Differenzverhältnisse ausblendet (vgl. kritisch dazu: Bühler-Niederberger 2005; Honig 2009). Kindheiten sind jedoch stets situiert, relational und durchzogen von gesellschaftlichen Machtordnungen, die sich in institutionellen Strukturen, im pädagogischen Alltag und in den Wahrnehmungen kindlicher Subjekte niederschlagen (vgl. Prout/James 1997; Liebel/Meade 2023).

Zugleich zeigen aktuelle empirische Befunde ein anderes Bild: Antisemitismus und antimuslimischer Rassismus nehmen in der deutschen Gesellschaft signifikant zu – auch Kinder und Familien werden zunehmend zur Zielscheibe. Im Jahr 2023 wurden in Deutschland 1.926 antimuslimische Vorfälle dokumentiert – ein Anstieg von 114 Prozent im Vergleich zum Vorjahr (vgl. CLAIM 2024: 25; CLAIM 2023: 22). Auch antisemitische Vorfälle sind ein gesamtgesellschaftliches Problem: Die Recherche- und Informationsstelle Antisemitismus (RIAS) erfasste im Jahr 2023 bundesweit 4.782 Fälle – davon ereigneten sich über 50 % nach dem 23. Oktober 2023 (RIAS 2024: 10). Besonders besorgniserregend ist, dass diese Gewalttaten zunehmend gegen Kinder und Jugendliche gerichtet sind. Im selben Jahr wurden 233 Angriffe auf Schüler:innen registriert – fast dreimal so viele wie im Vorjahr (RIAS 2024: 20). Für betroffene Familien hat dies gravierende Folgen. In vielen Fällen sehen sie sich gezwungen, ihre Kinder vorsorglich nicht in die Kita oder Schule zu schicken (vgl. ebd.: 46), manche Familien wechselten sogar den Wohnort oder die Bildungseinrichtung – ein Prozess, der mit erheblichen psychosozialen Belastungen einhergeht (vgl. Almeida 2020: 76).

Dieser Artikel analysiert Kindertageseinrichtungen als diskursive und institutionelle Räume, in denen gesellschaftliche Machtverhältnisse nicht nur gespiegelt, sondern aktiv (re)produziert werden. Am Beispiel von Antisemitismus und antimuslimischem Rassismus wird gezeigt, wie bestimmte Diskriminierungsformen gegeneinander ausgespielt, selektiv thematisiert oder als exterritorial markiert werden – während andere unsichtbar bleiben. Dabei steht nicht nur die pädagogische Praxis im Zentrum, sondern auch die strukturellen Rahmenbedingungen, die eine kritische Auseinandersetzung mit Diskriminierung erschweren – etwa durch einen Mangel an institutionellen Ressourcen, ein romantisierendes Bild von Kindheit oder die politische Aufladung von Themen wie Religion, Identität und Zugehörigkeit.

Ziel des Beitrags ist es, diese Dynamiken sichtbar zu machen und eine machtkritische Perspektive auf frühkindliche Bildung zu eröffnen. Er plädiert für eine Re-Politisierung des Diskurses um Kindheit und Bildung, die sich nicht in moralischen Appellen erschöpft, sondern institutionelle Verantwortung ernst nimmt. Frühpädagogische Einrichtungen sind keine machtfreien Orte – sie sind Teil gesellschaftlicher Aushandlungsprozesse, in denen Fragen der Zugehörigkeit, der Anerkennung und des sozialen Zusammenhalts im pädagogischen Alltag ausgehandelt werden.

1 Kitas im Spannungsfeld sozialer Differenzordnungen

In einer durch Differenz, Macht und soziale Hierarchien geprägten Gesellschaft werden Kinder bereits in jungen Jahren mit gesellschaftlicher Ungleichheit konfrontiert. Globale Ereignisse wie die rassistischen und antisemitischen Anschläge in Hanau und Halle, der Terrorangriff der Hamas auf Israel sowie Kriege in der Ukraine, im Sudan oder in Gaza wirken entgegen gesellschaftlichen Erwartungen bis in den Alltag von Kindertageseinrichtungen hinein.

Kinder nehmen diese gesellschaftlichen Spannungen und Diskurse wahr, stellen Fragen oder verarbeiten sie in ihren Interaktionen. Auch Familien bringen eigene Erfahrungen, Deutungsmuster und Vorurteile in die Kita ein. Eigene Feldbeobachtungen im Rahmen der Studie »Institutioneller Rassismus in Kindertageseinrichtungen« zu Aussagen wie bspw. »Mein Kind soll nicht mit Kind X spielen« oder zu konfliktgeladenen Fragen zwischen Eltern und Fachkräften wie bspw. »Wie stehst du zum Nahost-Konflikt?« haben Einfluss auf die Wahrnehmungen der Kinder. Internationale Studien belegen eindrucksvoll, wie Kinder bewertende Botschaften aus ihrem sozialen Umfeld aufnehmen, verarbeiten und daraus ihr Weltbild konstruieren (vgl. u. a. Derman-Sparks 2001; Van Auslade/Feagin 2001). In der Praxis wird dies u. a. durch symbolische Spielszenen, Gespräche über Krieg, Tod und Gewalt oder durch Waffenspiele sichtbar (vgl. Ubbelohde 2003; Rohrmann 1999).

Diese Beobachtungen machen folgendes deutlich: Kitas sind keine gesellschaftsfernen Schutzräume, sondern hochgradig politische Orte, in denen gesellschaftliche Konflikte, Krisen und Machtverhältnisse auf kindliche Erfahrungs- und Bildungsprozesse einwirken. Trotz dieser Entwicklungen mangelt es bislang an fundierten Erkenntnissen darüber, wie sich Antisemitismus und antimuslimischer Rassismus konkret in frühkindlichen Bildungsinstitutionen manifestieren. Während programmatische Beiträge auf die Notwendigkeit einer frühzeitigen Auseinandersetzung verweisen (vgl. Kölsch-Bunzen 2022), fehlt es an systematischer empirischer Forschung sowie an institutionell verankerten Interventionsstrategien. Dabei zeigen Studien wie das Kita-Krisenbuch (Alsago et al. 2025), dass unter Bedingungen von Fachkräftemangel, übergroßen Gruppen und knapper Zeit, Ressourcen für diskriminierungskritisches Arbeiten kaum gegeben sind –

95 % der Fachkräfte geben an, ihren eigenen Ansprüchen nicht gerecht zu werden (ebd.: 14). Frühkindliche Bildung ist – wie alle gesellschaftlichen Institutionen – in soziale Macht- und Ungleichheitsverhältnisse eingebettet, die Bildungs- und Entwicklungschancen maßgeblich strukturieren (vgl. Diehm et al. 2013). Zwischen den normativen Leitbildern »Bildung von Anfang an« und »Vielfalt von Anfang an« (vgl. Tuider 2015) offenbart sich eine soziale Realität, die von asymmetrischen Zugängen, ungleichen Ressourcenverteilungen und diskursiv erzeugten Differenzordnungen geprägt ist (vgl. Hoglebe et al. 2021). Diese prägen nicht nur den Zugang zu Bildungsangeboten, sondern beeinflussen auch die Inhalte, Formen und Bedeutungen, die frühkindliches Lernen annimmt (vgl. Wagner 2022).

Kitas dürfen daher nicht als gesellschaftlich entkoppelte Räume betrachtet werden. Vielmehr sind sie integraler Bestandteil gesellschaftlicher Aushandlungsprozesse – Orte, an denen sich gesellschaftliche Machtverhältnisse materialisieren, aber auch hinterfragen lassen. Eine diskriminierungskritische frühkindliche Bildung setzt eine fundierte Auseinandersetzung mit den Erscheinungsformen und Funktionsweisen von Antisemitismus und antimuslimischem Rassismus sowie deren institutionellen und strukturellen Verankerungen voraus. Dies beinhaltet nicht nur eine Erweiterung des wissenschaftlichen Diskurses, sondern auch die Entwicklung praxistauglicher, empirisch fundierter Konzepte, die eine diskriminierungskritische pädagogische Praxis im Alltag ermöglichen.

1.1 Adulthood, autoritäre Erziehung und rechtsextreme Einflusstategien in der frühkindlichen Bildung

Adulthood bezeichnet die strukturelle Hierarchisierung von Erwachsenen und Kindern, durch die Kindern systematisch Autonomie, Entscheidungsfreiheit und gesellschaftliche Teilhabe abgesprochen werden (vgl. Ritz/Schwarz 2022). Kindheit wird in diesem Kontext häufig als defizitäre Übergangsphase konstruiert, wodurch kindliche Perspektiven und Handlungsfähigkeit (Agency) institutionell marginalisiert werden (vgl. Qvortrup 2005; Bostanci et al. 2022). Es handelt sich dabei nicht nur um eine interpersonelle Asymmetrie, sondern um ein gesellschaftlich verankertes Machtverhältnis, das sich in normativen Erziehungsvorstellungen, pädagogischen Routinen und politischen Diskursen manifestiert. So wird der Fähigkeit der Kinder zur Mitgestaltung und aktiven Teilnahme an Entscheidungen in Institutionen und gesellschaftlichen Prozessen oftmals nicht Raum gegeben (Liebel/Meade 2023).

In Verbindung mit adultistischen Strukturen wirken auch Rassismen und andere Diskriminierungsformen, die – ebenso wie Adulthood – auf der Basis sozial konstruierter Differenzen Hierarchisierungen und Ausschlüsse erzeugen. Rassismus, wie weiter unten näher erläutert, beruht als gesellschaftliches Machtverhältnis auf einem hierarchisierenden und homogenisierenden Mechanismus, der rassifizierte

Gruppen strukturell benachteiligt. Ähnlich wie im Adultismus werden von Rassismus betroffene Kinder als ›unmündige‹ Subjekte positioniert, deren Perspektiven als weniger legitim gelten. Diese mehrfache Marginalisierung kann sich insbesondere für Kinder aus nicht-weißen, migrantischen oder deprivilierten Kontexten verstärken, wenn ihnen institutionell sowohl aufgrund ihres Alters als auch ihrer (zugeschriebenen) Religion, Herkunft, Behinderung und weiteren Merkmalen, die zu Diskriminierung führen können, Teilhabe verwehrt bleibt.

Aus kindheitssoziologischer Perspektive sind Kinder aktive Subjekte, die sich bereits früh in sozialen Gefügen orientieren und gesellschaftliche Differenzen wahrnehmen, deuten und handelnd in ihre Lebenswelt integrieren (vgl. Honig 2009; Wood 2010). Kindheit ist damit nicht als vorsoziale, unberührte Phase zu begreifen, sondern als relationales Gefüge, das in institutionellen Settings wie Kindertageseinrichtungen durch Interaktionen, Routinen und Normierungen aktiv hergestellt wird (vgl. Prout/James 1997). Kinder begegnen der Welt nicht in einem machtfreien Raum, sondern in einer durch soziale Hierarchien, kulturelle Codierungen und historische Bedeutungszuschreibungen strukturierten Gesellschaft.

Poststrukturalistische Perspektiven verstehen diese Prozesse nicht als bloße Reproduktion bestehender Strukturen, sondern als performative Hervorbringungen, in denen Kinder soziale Ordnungen reinszenieren und zugleich irritieren können (vgl. Davies 1993; Robinson 2013). Macht wird hier – in Anlehnung an Foucault (1983) – nicht ausschließlich als unterdrückende Gewalt, sondern als produktives Geflecht relationaler Kräfte begriffen, das Subjektpositionen hervorbringt, Dispositive strukturiert und Normen etabliert. Frühkindliche Bildung agiert in diesem Sinne als Ort diskursiver Macht, in dem Normalitätsvorstellungen über Kindheit(en), Familie, gesellschaftspolitische Themen oder als angemessen betrachtetes Verhalten (re-)produziert und internalisiert werden.

1.2 Autoritäre Erziehungskonzepte und ihre Wirkungsgeschichte

Ein historischer Bezugspunkt für adultistische Strukturen in Deutschland sind die autoritären Erziehungsvorstellungen des 20. Jahrhunderts. Insbesondere während der NS-Zeit dominierten Konzepte, die auf Disziplin, Gehorsam und Kontrolle ausgerichtet waren. Kinder wurden als formbare Objekte staatlicher Ordnung verstanden (vgl. Kinz 1991; Röpke 2010). Diese Vorstellungen wirkten über 1945 hinaus – etwa in den populären Erziehungsratgebern von Johanna Haarer, die Anpassung und Gehorsam zum pädagogischen Ziel hervorhob (vgl. Schmid 2008; Müller/Kühn 2024). Kindliche Subjektivität wurde darin systematisch entwertet.

Diese autoritären Konzepte waren eng mit rassistischen und kolonialen Denkstrukturen verknüpft: Die Vorstellung, »andere Ethnizitäten« seien kulturell defizitär oder disziplinierungsbedürftig, trug zur ideologischen Legitimation von Kontrolle und Ungleichheit bei. Die Schnittstelle zwischen Adultismus und Rassismus

sowie Antisemitismus wird so auch historisch evident – etwa in der Disziplinierungspraxis gegenüber rassifizierten Kindern oder im Ausschluss ihrer Perspektiven aus pädagogischen Diskursen.

In den 1970er und 1980er Jahren gewannen partizipative, demokratische Erziehungskonzepte an Bedeutung (vgl. Hederer 1981). Sie rückten Autonomie und Mitbestimmung stärker ins Zentrum. Dennoch bleibt eine Spannung zwischen normativen Leitbildern und der institutionellen Reproduktion adultistischer und rassistischer Machtverhältnisse in der frühkindlichen Bildung bestehen. Diese kann sich in der systematischen Unsichtbarmachung bestimmter Kindheiten – etwa nicht-weißer, nicht-behinderter oder sozio-ökonomisch depriviligerter – fortschreiben.

1.3 Autoritäre Einflussstrategien auf frühkindliche Bildung

In jüngerer Zeit ist eine Reaktualisierung autoritärer Erziehungsideale in bildungspolitischen Debatten zu beobachten. Forderungen nach einem verpflichtenden Vorschuljahr oder einer stärkeren Ausrichtung frühkindlicher Bildung an schulischen Leistungsnormen verweisen auf ein wachsendes Interesse an der Normierung, Selektion und Kontrolle von Bildungsprozessen. Der Vorschlag von Michael Kretschmer (CDU), ab 2025 ein verpflichtendes Vorschuljahr einzuführen, steht exemplarisch für diese Tendenz (vgl. Sächsische Zeitung 2024). In einigen wissenschaftlichen Fachdebatten wird ein solcher Vorstoß kritisch eingeordnet, da er vor allem sozialdisziplinierende und selektive Funktionen betont, anstatt Bildung als partizipativen und kindzentrierten Prozess zu verstehen (vgl. Kottmann et al. 2018). Mehrere Stellungnahmen aus der Frühpädagogik verweisen darauf, dass ein verpflichtendes Vorschuljahr und Frühfördermechanismen nicht automatisch zu mehr Bildungsgerechtigkeit führen, sondern im Gegenteil bestehende Ungleichheiten weiter verfestigen können: Frühförderung, die auf Sortierung, Selektion und Leistungsorientierung basiert, kann bewirken, dass benachteiligte Kinder bereits früh »aussortiert« werden, weniger anspruchsvolle Förderung erhalten und auf einem niedrigeren Bildungspfad bleiben (vgl. Hamacher/Seitz 2022: 193; Becker/Hadjar 2009: 35).

Diese Entwicklungen sind nicht isoliert zu betrachten, sondern schließen an rechtsextreme Diskurse an, welche die autoritäre Pädagogik als Mittel zur Disziplinierung und national-kulturellen Reproduktion begreifen (vgl. Hertel 2021). Rechtsextreme Akteur:innen instrumentalisieren Begriffe wie »Kinderschutz«, um pädagogische Konzepte wie Diversität, Demokratiebildung oder Antidiskriminierung als »ideologisch« abzuwerten und zu delegitimieren. Dies zeigt sich etwa am sogenannten *Kinderschutzkongress 2025*, der nicht evidenzbasierten Kinderschutz verfolgt, sondern Bedrohungsnarrative bedient, um reaktionäre Agenden zu befördern (vgl. Kinderschutzkongress o. D.).

Parallel dazu nutzen rechtsextreme Gruppierungen sowie solche, die vom Verfassungsschutz als rechtsextremistischer Verdachtsfall eingestuft werden, etablierte Bildungsformate als Bühne zur Verbreitung ihrer politischen Agenda. Ein Beispiel für rechte Einflussnahme ist die Präsenz des AfD-Landesverbands Baden-Württemberg auf der Bildungsmesse *didacta*, die verdeutlicht, wie frühkindliche Bildung als ideologisches Kampffeld beansprucht wird (vgl. Landesmesse Stuttgart o. D.). Hier wird autoritäre Erziehung offensiv mit der Ablehnung von Vielfalt verknüpft – was nicht nur die demokratische Bildungsarbeit untergräbt, sondern auch die Rechte und Perspektiven rassifizierter Kinder infrage stellt.

Eine weitere beobachtbare Tendenz rechter Einflussnahme zeigt sich in der angestrebten Umstrukturierung finanzieller Ressourcen. Beispielsweise forderte die AfD in Bayern eine deutliche Kürzung der Mittel für den Bayerischen Jugendring, was demokratische Bildungsinitiativen empfindlich treffen würde (Bayerischer Landtag 2024). Parallel dazu ist in Bundesländern wie Nordrhein-Westfalen und Mecklenburg-Vorpommern der Aufbau eigener bildungsnaher Strukturen zu beobachten, innerhalb derer vermehrt antidemokratische und rassistische Inhalte an Kinder und Familien vermittelt werden (vgl. Krüger et al. 2022).

Diese Entwicklungen verdeutlichen, dass frühkindliche Bildung zunehmend zum Austragungsort ideologischer Kämpfe wird. Die Verbindung von Adultismus, autoritären Erziehungsidealen und als rechtsextrem eingestuftem oder rechten Einflussstrategien verweist auf eine tiefgreifende politisch-kulturelle Auseinandersetzung um Kindheit, Erziehung und Gesellschaft. Während demokratiestärkende Pädagogik auf Partizipation, Autonomie, Anerkennung und Diskriminierungsschutz setzt, zeigen sich in institutionellen Strukturen häufig persistente Machtasymmetrien, die autoritären Konzepten Anschluss bieten.

Eine diskriminierungskritische Perspektive auf frühkindliche Bildung muss diese Verflechtungen sichtbar machen und pädagogisch wie politisch bearbeiten. Sie erfordert eine fundierte Reflexion gesellschaftlicher Machtverhältnisse, pädagogischer Prinzipien und ideologischer Anschlussstellen, um einer autoritären Wende im frühpädagogischen Feld entgegenzuwirken.

2 Antimuslimischer Rassismus und Antisemitismus im Kontext frühkindlicher Bildung

In den Kindheitswissenschaften werden Antisemitismus und antimuslimischer Rassismus bislang nur marginal behandelt (mit Ausnahmen wie Rensch-Kruse et al. 2024; Bundschuh/Müller 2020). Dieses Desiderat lässt sich unter anderem auf eine Reihe struktureller Ursachen zurückführen: Zum einen dominiert in vielen Diskursen noch immer das Bild des »unschuldigen Kindes« (vgl. Bühler-Niederberger 2005) – ein Mythos, der als Ausdruck adultistischer Denkweisen verstanden

werden kann (vgl. Bostanci 2024; Liebel/Meade 2023). Zum anderen wirkt die Vormachtstellung entwicklungspsychologischer Paradigmen fort, die Kinder als defizitäre Wesen mit Blick auf eine zukünftige Autonomie denken – anstatt sie als gegenwärtige, handlungsfähige Subjekte zu begreifen (vgl. Piaget 1926; Erikson 1959; Kohlberg 1976). Diese Perspektiven auf Kindheit(en) tragen dazu bei, dass die Auswirkungen von Antisemitismus und Rassismus auf Kinder häufig unterschätzt oder unsichtbar gemacht werden, da erwachsenenzentrierte Interpretationen dazu neigen, solche Erfahrungen zu relativieren oder zu marginalisieren (Bostanci 2024; Liebel/Maede, 2023; Liebel, 2020). Erst in neueren Arbeiten wird dieses Bild kritisch aufgebrochen und durch machtkritische, intersektionale und poststrukturalistische Perspektiven erweitert (vgl. u.a. Bak/Machold 2022; Bostanci/Ilgün-Birhimeoğlu 2024).

2.1 Struktureller Rassismus

Rassismus wird als historisch gewachsenes und tief verwurzelttes gesellschaftliches Strukturprinzip verstanden (vgl. Balibar 1990, Hall 1994). Durch Konzepte wie der Neo-Rassismus oder der ›Rassismus ohne Rassen‹ wird darauf verwiesen, dass zunehmend kulturelle Differenzen anstelle von biologistischen Argumentationssträngen Exklusionsmechanismen legitimieren (vgl. Balibar 1990, S. 25ff). Institutioneller Rassismus bezeichnet rassistische Diskriminierung, die strukturell in gesellschaftliche Institutionen eingeschrieben ist und nicht allein auf individuellen Vorurteilen oder bewussten Handlungen einzelner Personen basiert (Macpherson 1999). Er manifestiert sich in etablierten Regeln, Routinen, Handlungsmustern und Organisationsformen, die systematisch dazu führen, dass rassifizierte Gruppen von Ressourcen, Möglichkeiten und gesellschaftlicher Teilhabe ausgeschlossen werden oder einen erschwerten Zugang zu ihnen haben (vgl. Benokraitis/Feagin 1977). Institutioneller Rassismus erzeugt und erhält somit strukturelle Ungleichheiten in zentralen gesellschaftlichen Bereichen wie Bildung, Arbeits- Wohnungsmarkt und Gesundheitssystem oder im Bereich Justiz und Polizei (vgl. Fuchs et al. 2025).

In diesem Zusammenhang ist antimuslimischer Rassismus als spezifische Ausprägung rassistischer Diskriminierung zu verstehen, die Menschen, die als muslimisch wahrgenommen bzw. konstruiert werden, systematisch benachteiligt, marginalisiert und stigmatisiert (vgl. Shooman 2014; Attia/Keskinkılıç 2016). Dabei erfolgt die Diskriminierung nicht primär entlang religiöser Zugehörigkeiten, sondern auch durch kulturalisierende und essentialisierende Zuschreibungen, die muslimisch markierte Personen als homogene Gruppe konstruieren und ihnen eine grundlegende kulturelle Andersartigkeit unterstellen (vgl. Said 1978; Meer/Modood 2009; El-Tayeb 2016). Solche rassistischen Zuschreibungen dienen dazu, Machtverhältnisse aufrechtzuerhalten und legitimieren politische und soziale

Ausgrenzungspraktiken, die gesellschaftliche Ungleichheiten reproduzieren (vgl. Yilmaz 2016; Meer 2013)

Auf institutioneller Ebene führt dies zu einer ungleichen Verteilung gesellschaftlicher Ressourcen – etwa beim Zugang zu frühkindlicher Bildung (vgl. Bostancı/Wirth 2024; Hermes et al. 2023). In der institutionellen Praxis zeigt sich antimuslimischer Rassismus in der Reduktion muslimischer Familien auf religiöse Zugehörigkeit, während soziale Klassenlagen oder individuelle Lebensrealitäten ausgeblendet werden. Diese Kulturalisierungen sind häufig mit stereotypisierenden Vorstellungen verknüpft, die Muslim:innen als integrationsbedürftig oder rückständig rahmen. In Kitas äußert sich dies etwa in diskriminierenden Annahmen über muslimische Frauen seitens des Kitapersonals oder im subtilen Ausschluss muslimischer Kinder bei Aktivitäten (vgl. Unabhängiger Expertenkreis Muslimfeindlichkeit 2024: 138). Die unzureichende Reflexion über religiöse Vielfalt und der Mangel an diversitätsbewusstem Lernmaterial verstärken diese Problematiken.

2.2. Struktureller Antisemitismus

In Anlehnung an rassismuskritische Theorien – insbesondere dem Konzept des institutionellen Rassismus – beschreibt institutioneller Antisemitismus Formen struktureller Ausgrenzung, in denen antisemitische Diskurse, Praktiken oder das Nicht-Thematisieren von Antisemitismus innerhalb von Institutionen wirksam werden (vgl. Arnold/Karakayali 2024). Dies äußert sich beispielsweise in der Abwesenheit von Schutz- oder Beschwerdestrukturen, der Marginalisierung jüdischer Perspektiven oder der unzureichenden Sichtbarkeit jüdischen Lebens in Bildungsangeboten (vgl. Chernivsky/Lorenz-Sinai 2024; für den Kontext Schule vgl. Bernstein 2020). Diese institutionellen Barrieren erschweren es jüdischen Kindern, ihre religiöse und kulturelle Identität uneingeschränkt zu entfalten.

Die strukturelle Perspektive auf Antisemitismus und antimuslimischen Rassismus ermöglicht es, die komplexen Wechselwirkungen zwischen verschiedenen Diskriminierungsformen zu verstehen und gestattet ein intersektionales Verständnis dieser Phänomene, da es die Mehrdimensionalität von Diskriminierungserfahrungen berücksichtigt und aufzeigt, wie unterschiedliche soziale, kulturelle und religiöse Identitäten innerhalb von Machtstrukturen systematisch benachteiligt werden.

3 Verschleierung und Gegeneinander Ausspielen von antimuslimischem Rassismus und Antisemitismus

Eine intersektionale Auseinandersetzung mit antimuslimischem Rassismus und Antisemitismus im Bereich der frühkindlichen Bildung ist nicht nur bedeutsam, um die Erscheinungsformen und Wechselwirkungen zwischen den Phänomenen sichtbar zu machen, sondern notwendig, um eine inklusive und gerechtere Bildungslandschaft zu gestalten. Das Erkennen der Dynamiken kann verhindern, dass eine Form der Ausgrenzung gegenüber der anderen instrumentalisiert wird und dadurch zu einer gegenseitigen Verstärkung führt.

Ein prägnantes Beispiel hierfür liefert die Debatte um die geplante Umbenennung einer Kindertageseinrichtung in Sachsen-Anhalt, die seit über fünfzig Jahren den Namen »Anne Frank« trägt. Vor dem Hintergrund der Terroranschläge der Hamas auf Israel am 7. Oktober 2023 erhielt die beabsichtigte Umbenennung erhebliche mediale Aufmerksamkeit und löste intensive öffentliche Kontroversen aus (vgl. taz 2023). Bemerkenswert daran ist, dass ohne diesen spezifischen historischen Kontext und die mediale Sichtbarkeit des Themas im Zusammenhang mit den Anschlägen vermutlich kaum öffentliche Aufmerksamkeit entstanden wäre, da Themen im frühpädagogischen Bereich ansonsten nur marginal im gesellschaftlichen Diskurs präsent sind. Seitens der Kita-Leitung wurde die Entscheidung zur Umbenennung von »Anne Frank« in »Weltentdecker« folgendermaßen begründet:

[D]er Kinderrat der Einrichtung habe einen Namen gewählt, der kindgerechter sei. Die Geschichte von Anne Frank sei gerade für kleinere Kinder schwer fassbar. Auch Eltern mit Migrationshintergrund könnten mit dem Namen oft nichts anfangen. »Wir wollten etwas ohne politische Hintergründe«. (taz 2023)

Aus einer antisemitismus- und rassismuskritischen Perspektive offenbart sich hier die institutionelle Reproduktion antisemitischer Strukturen durch eine Marginalisierung jüdischer Erinnerungskultur. Der Name »Anne Frank« bietet nicht nur die Möglichkeit, einer Auseinandersetzung mit der Shoah, dem Nationalsozialismus und Antisemitismus, sondern macht diese Themen unweigerlich sichtbar. Die geplante Umbenennung birgt daher das Risiko, dieses Potenzial ungenutzt zu lassen, die historische Erinnerung an antisemitische Gewalt zu entthemen und politische Bildungsanlässe in frühkindlichen Einrichtungen unsichtbar zu machen.

Die Argumentation, der Name Anne Frank sei für Kinder zu komplex oder ungeeignet, erweist sich in diesem Kontext als widersprüchlich und kritisch hinterfragbar. Sie verdeutlicht exemplarisch, wie Adultismus implizit wirkt, indem vermeintlich kindliche Bedürfnisse vorgeschoben werden – obwohl kindliche Perspektiven im Kita-Alltag häufig durch adultistische Machtverhältnisse marginalisiert oder unzureichend berücksichtigt werden. Die vorgebrachte »kindgerechte

Neutralität« fungiert somit als Vorwand zur Durchsetzung erwachsener Interessen, behindert eine kritische Auseinandersetzung mit strukturellen Machtverhältnissen und stützt implizit institutionelle antisemitische Dynamiken.

Gleichzeitig manifestiert sich in der Argumentation ein antimuslimischer Rassismus. Die pauschale Behauptung, Eltern mit Migrationshintergrund könnten mit dem Namen Anne Frank »oft nichts anfangen«, folgt einer rassistischen Logik, die muslimisch markierte Familien homogenisiert, als desinteressiert konstruiert und auf eine vermeintlich kulturelle oder religiöse Zugehörigkeit reduziert (vgl. Shoorman 2014; Attia/Keskinkılıç 2016). Solche stereotypen Zuschreibungen instrumentalisieren migrantische Eltern und spielen Antisemitismus und antimuslimischen Rassismus gegeneinander aus: Einerseits unterstellt man ihnen mangelndes Interesse oder fehlende Kompetenzen, um Teil deutscher Erinnerungskultur zu sein, andererseits reproduziert man eine kulturalisierende Vorstellung von Zugehörigkeit und Ausgrenzung, die Familien mit Migrationsgeschichte auf problematische Weise homogenisiert.

Dieser argumentative Mechanismus entlastet die Mehrheitsgesellschaft von ihrer Verantwortung, eine diskriminierungskritische und intersektionale Bildungsarbeit zu etablieren (vgl. Arnold 2023). Die getrennte Betrachtung bzw. das wechselseitige Ausspielen von Antisemitismus und antimuslimischem Rassismus trägt vielmehr zur Stabilisierung bestehender Machtverhältnisse bei. In der Konsequenz riskiert die Kita ihre zentrale Funktion als demokratischer Bildungsort, der intersektionale Perspektiven auf Diskriminierung sichtbar macht und solidarisches Handeln stärkt. Stattdessen droht die geplante Umbenennung – unter dem Deckmantel einer angeblich kindlichen Neutralität – zur Verstetigung und Reproduktion institutioneller Diskriminierungsverhältnisse beizutragen.

Wie das Einstiegszitat deutlich macht, werden nicht nur alltägliche und subtile Formen von Diskriminierung ausgeblendet, sondern es wird auch eine vertiefte Auseinandersetzung mit den zugrundeliegenden strukturellen Diskriminierungsmechanismen in Kindertageseinrichtungen erschwert. Durch die Betonung einer vermeintlichen »Ereignislosigkeit« richtet sich der Blick vorrangig auf einzelne, sichtbare Vorfälle, wodurch die unsichtbaren, jedoch nicht weniger wirksamen Formen von Diskriminierung und Vorurteilen in den Einrichtungen systematisch vernachlässigt werden. Diese Reduktion auf konkrete, äußerlich wahrnehmbare Ereignisse verhindert eine tiefgehende Reflexion über strukturelle Risiken und deren Auswirkungen auf die alltägliche institutionelle Praxis.

Zugleich führt die explizite Bezugnahme auf den Nahostkonflikt zu einer Verschiebung der Aufmerksamkeit von systemischen und institutionellen Fragen hin zu außergewöhnlichen, externen politischen Ereignissen. Antisemitismus und antimuslimischer Rassismus erscheinen dadurch nicht als inhärente strukturelle Phänomene innerhalb der Institutionen, sondern werden zu Ausnahmefällen erklärt, die vornehmlich durch äußere Einflüsse ausgelöst werden.

Der spezifische Fokus auf jüdische Einrichtungen zeigt zwar ein punktuelles Bewusstsein für mögliche Bedrohungen, blendet jedoch zugleich jene strukturellen Dynamiken antisemitischer und rassistischer Diskriminierung aus, die auch in anderen Kita-Einrichtungen sowie in der alltäglichen pädagogischen Praxis präsent sein können. Zudem verweist die Aussage, dass aus Kitas mit »gemischten Nationalitäten« keine Vorfälle bekannt seien, auf eine vermeintliche »Unauffälligkeit« dieser Einrichtungen. Darin zeigt sich unterschwellig eine stereotype Annahme über ein erhöhtes Konfliktpotenzial in sogenannten »multikulturellen« Gruppen, die wiederum rassistische Zuschreibungen reproduzieren kann.

Auffällig ist zudem, dass im Interview mit der Verwaltungsebene des Kita-Managements die Perspektive auf Rechtsextremismus fehlt, obwohl dieser vor allem in Deutschland ein hohes Potenzial zur Förderung und Verbreitung von Antisemitismus birgt (vgl. Zick/Mokros 2023). Stattdessen wird das Problembewusstsein primär auf potenziell Betroffene – insbesondere jüdische Einrichtungen – oder migrantische Bevölkerungsgruppen gerichtet, was dem etablierten diskursiven Muster des »Antisemitismus der Anderen« entspricht. Diese Perspektivverschiebung führt dazu, dass rechtsextreme Strukturen und Ideologien, die wesentlich zur Verbreitung antisemitischer und rassistischer Einstellungen beitragen, systematisch ausgeblendet werden. Statt die Ursachen und Mechanismen des rechtsextremen Antisemitismus kritisch zu analysieren, erfolgt eine implizite Verantwortungsverschiebung auf die Betroffenen selbst. Dies geschieht entweder durch eine einseitige Fokussierung auf jüdische Einrichtungen oder durch die Konstruktion von Antisemitismus als Phänomen migrantischer Communities.

3.1 Intersektionale Perspektiven auf Rassismus und Antisemitismus

Rassismuskritische Ansätze betonen die Notwendigkeit einer intersektionalen Perspektive. Der Begriff »Intersektionalität«, geprägt durch Kimberlé Crenshaw (1989) und verwurzelt in der Schwarzen feministischen Bewegung, ermöglicht es, komplexe Wechselwirkungen zwischen verschiedenen Formen von Diskriminierung zu analysieren. Ein intersektionaler Zugang erlaubt somit, sowohl die spezifischen Merkmale von Diskriminierungsformen wie Antisemitismus und antimuslimischem Rassismus analytisch differenziert zu erfassen als auch deren strukturelle Verwobenheit, Gemeinsamkeiten und Überschneidungen herauszuarbeiten. In der pädagogischen Praxis hingegen werden diese Diskriminierungsformen oft hierarchisiert oder gegeneinander ausgespielt.

Ein eindrückliches Beispiel hierfür ist die pauschale Zuschreibung antisemitischer Einstellungen an Geflüchtete aus muslimisch geprägten Ländern, die häufig als Legitimationsgrundlage für migrationspolitische Verschärfungen dient, ohne tatsächlich zur Sicherheit jüdischen Lebens beizutragen (vgl. Arnold 2024; Arnold/König 2016; Cheema 2017;2018; Shooman 2014). Der Schutz jüdischer Men-

schen wird hierbei instrumentalisiert, um rassistische und rechtsextreme Politiken zu rechtfertigen. Solche Instrumentalisierungen verhindern eine differenzierte und solidarische Auseinandersetzung mit Antisemitismus und antimuslimischem Rassismus. Indem Antisemitismus einseitig als Problem »der Anderen«, insbesondere von Muslim:innen oder Geflüchteten dargestellt wird, erfolgt nicht nur eine Stigmatisierung muslimischer Personen, sondern auch eine Verschleierung der Tatsache, dass antisemitische Einstellungen in allen gesellschaftlichen sozialen Gruppen – insbesondere im nationalistischen Rechtsextremismus, aber ebenso in der sogenannten Mitte der Gesellschaft – verbreitet sind.

Die Vorstellung eines »importierten« Antisemitismus übersieht dessen tief verwurzelte europäische, insbesondere deutsche Geschichte. Diese Form der Externalisierung folgt einer rassistischen Logik, indem sie muslimisch gelesene Communities pauschal als potenziell antisemitisch markiert und somit antimuslimischen Rassismus reproduziert (vgl. Czollek et al. 2019).

Ein antisemitismuskritischer und rassismuskritischer Ansatz berücksichtigt zudem, dass Antisemitismus nicht ausschließlich als »Spielart von Rassismus« eingeordnet werden kann (vgl. Messerschmidt 2010). Vielmehr erfordert die spezifische Struktur des Antisemitismus – beispielsweise seine Funktion als Projektionsfläche für Verschwörungserzählungen und Schuldzuschreibungen – eine eigenständige analytische Betrachtung. Zugleich darf Antisemitismus jedoch nicht isoliert von anderen gesellschaftlichen Ungleichheitsverhältnissen analysiert werden.

Innerhalb rassismuskritischer Diskurse bleiben jüdische Perspektiven bislang jedoch vielfach unterrepräsentiert (vgl. Coffey/Laumann 2021; Holev/Yosef 2024). Intersektionale Analysen verdeutlichen, dass jüdische Lebensrealitäten heterogen sind und vielfältige Erfahrungen mit unterschiedlichen Formen sozialer Ungleichheit wie Rassismus, Sexismus oder Klassismus umfassen (vgl. Herrberg/Reddig 2024; Radvan 2010). Die Berücksichtigung dieser komplexen Mehrfachzugehörigkeiten trägt dazu bei, binäre Identitätskonstruktionen kritisch zu hinterfragen und solidarische Verbindungen sowie diskriminierungssensible pädagogische Ansätze zu ermöglichen.

Ein solcher Zugang begreift Antisemitismus und Rassismus nicht als voneinander getrennte, sondern als strukturell miteinander verflochtene Machtverhältnisse. Ziel einer intersektionalen Perspektive ist es daher, pädagogische und gesellschaftliche Räume zu etablieren, in denen verschiedene Erfahrungen mit Diskriminierung nicht gegeneinandergestellt, sondern gemeinsam reflektiert und analytisch bearbeitet werden können. Nur so lässt sich der Komplexität gesellschaftlicher Machtverhältnisse und der Lebensrealität von Kindern und Familien in frühpädagogischen Einrichtungen angemessen begegnen.

Die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Machtverhältnissen wie antimuslimischem Rassismus und Antisemitismus in der frühpädagogischen Praxis er-

fordert daher Konzepte, welche sowohl institutionelle Strukturen als auch implizite normative Annahmen kritisch reflektieren. Hier bietet der Anti-Bias-Ansatz nach Derman-Sparks (2001) einen praxisbezogenen Zugang, der Vorurteile, Ausschlüsse und strukturelle Diskriminierungen in den Fokus pädagogischer Reflexion stellt (vgl. Wagner 2008). Ziel dieses Ansatzes ist die Schaffung einer Lernumgebung, die soziale Differenzen nicht ignoriert oder stabilisiert, sondern als Ausgangspunkt für kritische Lernprozesse und gesellschaftliche Partizipation nutzt. Frühpädagogische Einrichtungen stehen somit im Zentrum aktueller soziologischer und bildungstheoretischer Debatten, welche institutionelle Verflechtungen von Macht, Differenz und Bildung untersuchen.

4 Schlussbetrachtung

Frühkindliche Bildungseinrichtungen sind keine machtfreien Räume, sondern zentrale Schauplätze gesellschaftlicher Aushandlungsprozesse. Der vorliegende Artikel hat aufgezeigt, wie Antisemitismus und antimuslimischer Rassismus als strukturwirksame Phänomene im frühpädagogischen Feld präsent sind – nicht nur auf der Ebene individueller Vorurteile, sondern in Form institutioneller Routinen, diskursiver Ausschlüsse und symbolischer Ordnungen. Dabei treten diese Ungleichheitsverhältnisse selten isoliert auf, sondern sind intersektional verwoben mit anderen Achsen sozialer Differenz – insbesondere mit Adultismus als legitimierter Form der Kindheitsentwertung.

In diesem Kontext rückt auch die zunehmende gesellschaftliche Reaktualisierung autoritärer Erziehungsideale und exkludierender Normalitätsvorstellungen in den Fokus. Politische Akteur:innen und rechtspopulistische Strömungen versuchen vermehrt, frühkindliche Bildung für ihre Agenda zu vereinnahmen – sei es durch die Infragestellung von Diversitätskonzepten, durch Angriffe auf diskriminierungskritische Bildungsarbeit oder durch die Umdeutung von Kinderschutz als Kontrollinstrument. Diese Entwicklungen stehen symptomatisch für eine autoritäre Verschiebung im gesellschaftlichen Diskurs, die normierende, disziplinierende und ausgrenzende Logiken verstärkt – auch im pädagogischen Feld.

Eine machtkritische und intersektionale Perspektive auf frühkindliche Bildung muss diesen Dynamiken entgegenwirken. Sie begreift Kindertageseinrichtungen als Orte, an denen gesellschaftliche Machtverhältnisse nicht nur gespiegelt, sondern auch transformiert werden können – vorausgesetzt, dass pädagogische Praxis nicht der Illusion einer entpolitisierten Kindheit folgt, sondern Differenzverhältnisse aktiv zum Gegenstand kritischer Reflexion macht. Dies erfordert nicht nur die Sensibilisierung pädagogischer Fachkräfte, sondern eine strukturelle Verankerung diskriminierungskritischer Bildung, die auch autoritären Normalisierungstendenzen im Bildungsdiskurs widerspricht.

Frühpädagogische Einrichtungen tragen in diesem Sinne gesellschaftliche Verantwortung. Ihre demokratische Qualität bemisst sich nicht an formalen Leitbildern, sondern daran, inwieweit sie Kinder in ihrer Differenz anerkennen, marginalisierte Perspektiven sichtbar machen und aktiv zu einem solidarischen, inklusiven Zusammenleben beitragen. Die frühkindliche Bildung ist damit nicht nur ein pädagogisches Feld, sondern ein politischer Raum – mit unmittelbarer Relevanz für die demokratische Zukunft der Gesellschaft.

Literatur

- Almeida, Ely (2020): »Rassismus mit freundlichen Grüßen«, in: Irina Grünheid/Anna Nikolenko/Bozzi Schmidt (Hg.), *Bildung – für Alle?! Kritische Impulse für eine inklusive Schule in der Migrationsgesellschaft*, Dresden: Landesarbeitsgemeinschaft politisch-kulturelle Bildung Sachsen e.V., S. 73–78.
- Alsago, Elke/Bruder, Franziska/Falkenhayn, Josefin/Stolz, Fanni (2025): *Kita-Krisenbuch: Systemversagen aufdecken*, Berlin: Rosa-Luxemburg-Stiftung.
- Arnold, Sina (2023): Sachverständigenrat für Integration und Migration, Antimuslimische und antisemitische Einstellungen im Einwanderungsland – (k)ein Einzelfall? <https://www.svr-migration.de/publikation/antimuslimische-und-antisemitische-einstellungen>. Zugegriffen: 18.03.2025.
- Arnold, Sina/Karakayali, Juliane (2024): Für eine stärkere Verbindung von Rassismus- und Antisemitismusforschung: Ein Vorschlag zur Übertragung des Konzepts des »institutionellen Rassismus« auf Antisemitismus. *Rat für Migration Debatte*.
- Arnold, Sina/König, Jana (2016): *Flucht und Antisemitismus. Erste Hinweise zu Erscheinungsformen von Antisemitismus bei Geflüchteten und mögliche Umgangsstrategien. Qualitative Befragung von Expert:innen und Geflüchteten*, Berlin: Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung (BIM).
- Attia, Iman/Keskinkılıç, Ozan (2016): »Antimuslimischer Rassismus«, in: Paul Mecheril (Hg.), *Handbuch Migrationspädagogik*, Weinheim/Basel: Beltz, S. 168–182.
- Bak, Raphael/Machold, Claudia (2022): »Kindheit und Kindheitsforschung intersektional denken. Eine Suchbewegung« in: Raphael Bak/Claudia Machold (Hg.), *Kindheit und Kindheitsforschung intersektional denken. Theoretische, empirische und praktische Zugänge im Kontext von Bildung und Erziehung*, Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 1–20.
- Balibar, Étienne (1990): »Gibt es einen ›Neo-Rassismus‹?«, in: Étienne Balibar/Immanuel Wallerstein (Hg.), *Klasse, Rasse, Nation, Ambivalente Identitäten*, Hamburg/Berlin: Argument Verlag, S. 23–38.

- Bayerischer Landtag (2024): Plenarprotokoll zur Sitzung am 05 Juni 2024. https://www.bayern.landtag.de/www/ElanTextAblage_WP19/Protokolle/19%20Wahlperiode%20Kopie/19%20WP%20Plenum%20Kopie/020%20PL%20050624%20oges%20endg%20Kopie.pdf. Zugegriffen: 03.01.2024.
- Becker, Rolf/Hadjar, Andreas (2009): »Meritokratie – Zur gesellschaftlichen Legitimation ungleicher Bildungs-, Erwerbs- und Einkommenschancen in modernen Gesellschaften«, in: Rolf Becker (Hg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 35–60.
- Benokraitis, Nina/Feagin, Joe R. (1977): »Institutional Racism: A Perspective in Search of Clarity and Research«, in: Charles V. Willie (Hg.), *Black/Brown/White Relations: Race Relations*, New Jersey: Transaction Books, S. 121–143.
- Bernstein, Julia (2020): *Antisemitismus an Schulen in Deutschland, Befunde – Analysen – Handlungsoptionen*, Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Bostancı, Seyran (2024): »Das Praxisfeld Kita: Ein Plädoyer für einen Dialog der kritischen Migrationsforschung und kritischen Kindheitswissenschaften aus einer postmigrantischen Perspektive«, in: Seyran Bostancı/Emra Ilgün-Birhimeoğlu (Hg.), *Elementarpädagogik in der postmigrantischen Gesellschaft*, S. 33–51.
- Bostancı, Seyran/Biel, Christina/Neuhaus, Bastian (2022): »»Ich habe lange gekämpft, aber dann sind wir doch gewechselt«: Eine explorativ-qualitative Pilotstudie zum Umgang mit institutionellem Rassismus in Berliner Kitas«, in: NaDiRa Working Papers 1, Berlin: Deutsches Zentrum für Integrations- und Migrationsforschung (DeZIM).
- Bostancı, Seyran/Ilgün-Birhimeoğlu, Emra (Hg.) (2024): *Elementarpädagogik in der postmigrantischen Gesellschaft: Theoretische und empirische Zugänge zu einer rassismuskritischen Pädagogik*, Weinheim: Beltz Juventa.
- Bostancı, Seyran/Wirth, Benedikt (2024): *Institutioneller Rassismus in Kindertageseinrichtungen: Erscheinungsformen und Handlungsstrategien*, in: *Migration und Soziale Arbeit* 1, S. 56–62.
- Bühler-Niederberger, Doris (2005): *Kindheit und die Ordnung der Verhältnisse – Von der gesellschaftlichen Macht der Unschuld und dem kreativen Individuum*, Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Bundschuh, Stephan/Müller, Michael (2020): *Förderung von Sensibilität gegenüber rassistischen und verwandten Ausgrenzungsmustern in Kindertageseinrichtungen in Rheinland-Pfalz*, Institut für Forschung und Weiterbildung (IFW) (Hg.), https://www.hs-koblenz.de/fileadmin/media/fb_sozialwissenschaften/IFW/Rassismussensibilitaet_in_KitasForschungsbericht_Neue_Perspektive_n_Rassismussensibilitaet_in_rheinland-pfaelzischen_Kitas.pdf. Zugegriffen: 30.01.2025.
- Butler, Judith (1997): *Excitable Speech: A Politics of the Performative*, New York: Routledge.

- Cheema, Saba-N. (2017): »Gleichzeitigkeiten, Antimuslimischer Rassismus und islamisierter Antisemitismus – Anforderungen an die Bildungsarbeit«, in: Meron Mendel/Astrid Messerschmidt (Hg.), *Fragiler Konsens. Antisemitismuskritische Bildung in der Migrationsgesellschaft*, Weinheim: Campus Verlag, S. 61–76.
- Cheema, Saba-N. (2018): »Islamistischer Antisemitismus und antimuslimischer Rassismus, Über Gleichzeitigkeiten und die Notwendigkeit zur Differenzierung in pädagogischen Räumen«, in: *Lernen aus der Geschichte*. <http://lernen-aus-der-geschichte.de/Lernen-und-Lehren/content/14015>. Zugegriffen: 15.01.2025.
- Chernivsky, Marina/Lorenz-Sinai, Friederike (2024): *Institutioneller Antisemitismus in der Schule*, Berlin: Aktion Courage e.V.
- CLAIM (2023): *Zivilgesellschaftliches Lagebild antimuslimischer Rassismus. Antimuslimische Vorfälle in Deutschland im Jahr 2022*, in Kooperation mit ZEOK e.V. https://20230622_zivilgesellschaftliches_lagebild_antimuslimischer_rassismus_2022_claim_web-1.pdf. Zugegriffen: 03.01.2025.
- CLAIM (2024): *Zivilgesellschaftliches Lagebild antimuslimischer Rassismus. Antimuslimische Vorfälle in Deutschland im Jahr 2023*, in Kooperation mit ZEOK e.V. https://www.claim-allianz.de/content/uploads/2024/06/20240620_lagebild-amr_2023_claim.pdf?x91564. Zugegriffen: 30.01.2025.
- Coffey, Judith/Laumann, Vivien (2021): *Gojnormativität. Warum wir anders über Antisemitismus sprechen müssen*, Berlin: Verbrecher Verlag.
- Crenshaw, Kimberly (1989): »Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine«, in: *The University of Chicago Legal Forum* 139, S. 139–167.
- Czollek, Leah Carola/Perko, Gudrun/Kaszner, Corinne/Czollek, Max (2019): *Praxishandbuch Social Justice und Diversity. Theorien, Training, Methoden, Übungen*, Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Davies, Bronwyn (1993): *Shards of glass: Children reading & writing beyond gendered identities*, Sydney: Allen and Unwin.
- Derman-Sparks, Louise (2001): »Anti-Bias-Arbeit mit kleinen Kindern in den USA«, Vortrag auf der Fachtagung von KINDERWELTEN »Kleine Kinder – keine Vorurteile?« am 15.03.2001 in Berlin. https://www.kinderwelten.net/pdf/1_Anti_Bias_Arbeit.pdf. Zugegriffen: 23.12.2024.
- Diehm, Isabell/Kuhn, Melanie/Machold, Claudia/Mai, Miriam (2013): »Ethnische Differenz und Ungleichheit. Eine ethnographische Studie in Bildungseinrichtungen der frühen Kindheit«, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 59, S. 644–656.
- El-Tayeb, Fatima (2016): *Undeutsch: Die Konstruktion des Anderen in der postmigrantischen Gesellschaft*, Bielefeld: transcript.
- Erikson, Erik H. (1959): *Identity and the Life Cycle: Selected Papers*, in: *Psychological* 1, S. 1–171.

- Foucault, Michel (1983): *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*, New York: Vintage.
- Fuchs, Leonie/Gahein-Sama, Massa/Kim, Tae Jun/Mengi, Aylin/Podkowik, Klara/Salikutluk, Zerrin/Thom, Maximilian/Tran, Kien/Zindel, Zaza (2025): »Verborgene Muster, sichtbare Folgen. Rassismus und Diskriminierung in Deutschland«, in: NaDiRa-Monitoringbericht 2025, Berlin: Deutsches Zentrum für Integrations- und Migrationsforschung.
- Hall, Stuart (1994): *Die Foucaultsche Wende. Theorie und Praxis der Diskursanalyse*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Hamacher, Catalina/Seitz, Simone (2022): »Meritokratie im Kindergarten? Kritische Anfragen an die Zusammenarbeit zwischen Früher Bildung und Früher Förderung«, in: Eva Gläser et al. (Hg.), *Reflexion und Reflexivität im Kontext Grundschule, Perspektiven für Forschung, Lehrer:innenbildung und Praxis*, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 191–196
- Hederer, Josef (1981): *Pädagogik. Überlegungen zur Erziehung*, München/Wien: Olzog Verlag.
- Hermes, Henning/Lergetporer, Philipp/Mierisch, Fabian/Peter, Frauke/Wiederhold, Simon (2023): *Discrimination on the Child Care Market: A Nationwide Field Experiment*, IZA Discussion Paper No. 16082.
- Herrberg, Niklas/Reddig, Melanie (2024): »Missachtungserfahrungen und Anerkennungsforderungen unter Jüdinnen und Juden in Deutschland«, in: *Zeitschrift für Soziologie* 53, S. 331–346.
- Hertel, Thorsten (2021): »Disziplin der Marginalisierung. Über die Reproduktion und Erfahrung natio-ethno-kultureller (Nicht-)Zugehörigkeit in schulischen Disziplinar- und Strafpraktiken«, in: *Tertium comparationis* 27, S. 84–102.
- Hogrebe, Nina/Pomykaj, Anna/Schulder, Stefan (2021): »Segregation in Early Childhood Education and Care in Germany: Insights on Regional Distribution Patterns Using National Educational Studies«, in: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung/Discourse, Journal of Childhood and Adolescence Research* 1, S. 36–56.
- Holev, Ina/Yosef, Miriam (2024): »Intersektionale Antisemitismuskritik – Spannungsverhältnisse und Erfahrungen aus der Bildungsarbeit«, in: Seyran Bostancı/Emra Ilgün-Birhimeoğlu (Hg.), *Elementarpädagogik in der postmigratischen Gesellschaft*, Weinheim: Beltz Juventa, S. 149–160.
- Honig, Michael-S. (2009): »Das Kind der Kindheitsforschung. Gegenstandskonstitution in den Childhood Studies«, in: Michael-Sebastian Honig (Hg.), *Ordnungen der Kindheit: Problemstellungen und Perspektiven der Kindheitsforschung*, Weinheim: Beltz Juventa, S. 25–52.
- Kinderschutzkongress 2025 (Hg) (o.D.): *Wenn das die Eltern wüssten...dann wäre morgen schon alles ganz anders.* <https://www.kinderschutzkongress.com/>. Zugriffen: 31.01.2024.

- Kinz, Gabriele (1991): *Der Bund Deutscher Mädel. Ein Beitrag über die außerschulische Mädchenerziehung im Nationalsozialismus*, Frankfurt a. M.: Verlag Peter Lang.
- Kohlberg, Lawrence (1976): »Moral Stages and Moralization. The Cognitive Developmental Approach«, in: Thomas Lickona (Hg.), *Moral Development and Behavior, Theory, Research, and Social Issues*, New York: Holt, Rinehart and Winston, S. 31–52.
- Kölsch-Bunzen, Nina (2022): *Gut aufgestellt gegen Antisemitismus? Die Förderung von Antisemitismusprävention in Kindertagesstätten und Schulen durch Kinderbibeln, Kinderkorane und Schulbücher*, Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Kottmann, Brigitte/Miller, Susanne/Zimmer, Marianne (2018): »Macht Diagnostik Selektion?«, in: *Zeitschrift für Grundschulforschung* 1, S. 23–38.
- Krüger, Christine/Jagusch, Birgit/Gille, Christoph/Wéber, Júlia (2022): »Extrem rechte Einflussnahmen auf die Soziale Arbeit«, in: *Sozial Extra* 46, S. 264–268.
- Landesmesse Stuttgart GmbH & Co. KG (o.D.): *didacta – die Bildungsmesse*. <https://www.messe-stuttgart.de/didacta/>. Zugegriffen: 30.01.2025.
- Liebel, Manfred (2020): *Unerhört, Kinder und Macht*, Wiesbaden: Springer VS.
- Liebel, Manfred/Meade, Philip (2023): *Adultismus. Die Macht der Erwachsenen über die Kinder. Eine kritische Einführung*, Berlin: Bertz und Fischer.
- Macpherson, William (1999): *The Stephen Lawrence Inquiry: Report of an Inquiry. Presented to Parliament by the Secretary of State for the Home Department*, London: The Stationery Office.
- Meer, Nasar (2013): »Racialization and religion: race, culture and difference in the study of antisemitism and Islamophobia«, in: *Ethnic and Racial Studies* 36, S. 385–398.
- Meer, Nasar/Modood, Tariq (2009): »Refutations of racism in the ›Muslim question‹«, in: *Patterns of Prejudice* 43, S. 335–354.
- Messerschmidt, Astrid (2010): »Flexible Feindbilder – Antisemitismus und der Umgang mit Minderheiten in der deutschen Einwanderungsgesellschaft«, in: Wolfram Stender/Guido Follert/Mihri Özdoğan (Hg.), *Konstellationen des Antisemitismus. Antisemitismusforschung und sozialpädagogische Praxis*, Wiesbaden: Springer VS, S. 91–108.
- Müller, Alexandra/Kühn, Mareike (2024): »Deutsche Elementarpädagogik im Einfluss der Zeit (1933–2023)«, in: Seyran Bostancı/Emra Ilgün-Birhimeoğlu (Hg.), *Elementarpädagogik in der postmigrantischen Gesellschaft*, S. 205–222.
- Piaget, Jean (1926): *The language and thought of the child*, Harcourt: Brace.
- Prout, Alan/James, Allison (1997): »A New Paradigm for the Sociology of Childhood? Provenance, Promise and Problems«, in: Allison James/Alan Prout (Hg.), *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*, London: Routledge, S. 56–80.

- Qvortrup, Jens (2005): »Varieties of Childhood«, in: Jens Qvortrup (Hg.), *Studies in Modern Childhood*, London: Palgrave Macmillan, S. 1–20.
- Radvan, Heike (2010): »Formen pädagogischer Intervention im Horizont wahrgenommener Antisemitismen. Perspektiven für die Aus- und Weiterbildung von Jugendpädagoginnen«, in: Wolfram Stender/Guido Follert/Mihri Özdoğan (Hg.), *Konstellationen des Antisemitismus*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 165–183.
- Rensch-Kruse, Benjamin/Cheema, Saba-N./Goldhorn, Yasmin/Diehm, Isabell (2024): »Antisemitismus unter jungen Kindern. Forschungsgrundlagen und -reflexionen im Kontext einer Differenzforschung in Einrichtungen der frühen Kindheit«, in: Seyran Bostancı/Emra Ilgün-Birhimeoğlu (Hg.), *Elementarpädagogik in der postmigratischen Gesellschaft*, S. 79–95.
- RIAS (2024): *Antisemitische Vorfälle in Deutschland, Jahresbericht 2023*, Berlin. https://report-antisemitism.de/documents/25-06-24_RIAS_Bund_Jahresbericht_2023.pdf. Zugegriffen: 29.12.2024).
- Ritz, Manuela/Schwarz, Simbi (2022): *Adulthood und kritisches Erwachsensein*, Münster: Unrast Verlag.
- Robinson, Kerry H. (2013): *Innocence, knowledge and the construction of childhood: The contradictory nature of sexuality and censorship in children's contemporary lives*, London: Routledge.
- Rohrmann, Tim (1999): »Die wilden Jungs – Die Helden der Jungen«, in: Verena Sommerfeld (Hg.), *Trotz, Wut, Aggressionen – Wenn Eltern nicht mehr weiterwissen*, Reinbek: Rowohlt, S. 55–77.
- Röpke, Andrea (2010): *Die geführte Jugend – Kindererziehung von rechts. Erscheinen in der Reihe: »Kompetente Konzepte für Demokratie und Toleranz«*, Bd. 9, Braunschweig: Verlag Bildungsvereinigung Arbeit und Leben.
- Sächsische Zeitung (2024): *Sachsen: Was bringt eine Vorschulpflicht für alle Kinder?* <https://www.saechsische.de/beruf-und-bildung/regional/sachsen-was-bringt-eine-vorschulpflicht-fuer-alle-kinder-BG7Q5KW2L2CVA7ACNPH232ZBFA.html#:~:text=Es%20ogeh%20vor%20allem%20odarum,ernetu%20erste%20ound%20zweite%20Pl%C3%A4tze>. Zugegriffen: 03.12.2025.
- Said, Edward W. (1978): *Orientalism*, London: Routledge & Kegan Paul Ltd.
- Schmid, Michaela (2008): *Erziehungsratgeber in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts – eine vergleichende Analyse, Kontinuität und Diskontinuität im Mutterbild sowie der (früh-)kindlichen Pflege und Erziehung in ausgewählten Erziehungsratgebern der Weimarer Republik und der NS-Zeit*, Berlin: Weißensee Verlag.
- Shooman, Yasemin (2014): »... weil ihre Kultur so ist«, *Narrative des antimuslimischen Rassismus*, Bielefeld: transcript.

- taz (2023): »Geteiltes Gedenken. Kita will Namen ›Anne Frank‹ ablegen«, von Matthias Maisner, in: taz. <https://taz.de/Kita-will-Namen-Anne-Frank-ablegen/!5968248/>. Zugegriffen: 03.01.2025.
- Tuider, Elisabeth (2015): »Diversity von Anfang an. Überlegungen zu einer inkludierenden Pädagogik«, in: Christin Haude/Sabrina Volk (Hg.), *Diversity Education in der Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte*, Weinheim/Basel: Beltz, S. 12–28.
- Ubbelohde, Julia (2003): »Peng du bist tot! Warum Waffen auch ins Spielzimmer dürfen«, in: kizz, das Elternmagazin für die Kitazeit. Freiburg: Herder.
- Unabhängiger Expertenkreis Muslimfeindlichkeit (2024): *Muslimfeindlichkeit – Eine deutsche Bilanz 2023*, Bundesministerium des Innern und für Heimat (Hg.), https://www.deutsche-islam-konferenz.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Studien/uem-abschlussbericht.pdf?__blob=publicationFile&v=12. Zugegriffen: 27.03.2025.
- Van Ausdale, Debra/Feagin, Joe R. (2001): *The first R: How children learn race and racism*, Lanham/Boulder/New York/Oxford: Rowman & Littlefield.
- Wagner, Petra (2022): »Vielfalt respektieren, Ausgrenzung widerstehen – wie kann man das lernen? Konzepte und Praxis der Aus- und Fortbildung«, in: Petra Wagner (Hg.), *Handbuch Inklusion – Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung*, Freiburg: Herder Verlag, S. 264–280.
- Wagner, Petra (Hg.) (2008): *Handbuch Kinderwelten, Vielfalt als Chance – Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung*, Freiburg: Herder.
- Wood, Elizabeth (2010): »Reconceptualizing the play-pedagogy relationship«, in: Liz Brooker/Susan Edwards (Hg.), *Engaging play*, New York: Maidenhead, S. 11–24.
- Yilmaz, Ferruh (2016): *How the workers became Muslims: Immigration, culture, and hegemonic transformation in Europe*, Michigan: University of Michigan Press.
- Zick, Andreas/Mokros, Nico (2023): »Rechtsextreme Einstellungen in der Mitte«, in: Andreas Zick/Beate Küpper/Nico Mokros (Hg.), *Die distanzierte Mitte – Rechtsextreme und demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland 2022/23*, Friedrich-Ebert-Stiftung, Bonn: J.H.W. Dietz Nachf, S. 53–90.

Teil II: Antisemitische Differenzkonstruktionen und jüdische Perspektiven in der mittleren Kindheit

Antisemitismus und Differenzkonstruktionen im Kontext des Religionsunterrichts

Empirische Befunde zur Perspektive von Grundschüler:innen

Janne Braband und Anna Körs

1 Einleitung

Der Kontext Schule spielt eine zentrale Rolle bei der Reproduktion, Erfahrung und (Nicht-)Thematisierung von Antisemitismus (vgl. Chernivsky/Lorenz-Sinai 2023: 20). Betroffene beschreiben Antisemitismus als Normalität im schulischen Umfeld, in dem sie sich diffusen und offenen Anfeindungen durch Mitschüler:innen, aber auch durch Lehrkräfte ausgesetzt sehen (vgl. Bernstein 2020: 84f). Gleichzeitig kommt der Schule eine zentrale Rolle als Lernort zum Judentum und jüdischen Leben sowie zur Antisemitismusprävention zu (Körber/Körs 2024). Die Bearbeitung von Antisemitismus wird im schulischen Kontext jedoch vielfach durch Historisierung, Tabuisierung und Distanzierung erschwert (vgl. Chernivsky/Lorenz-Sinai 2023: 23f) und antisemitische Vorfälle, aber auch vorgelagerte Stufen wie »negativbehaftete [...] Kategorien, Pauschalisierungen, Stereotypen [...], Ignoranz [und] emotionale [...] Abneigung« (Bernstein 2020: 21) werden häufig nicht als solche erkannt. Lehrkräfte haben zwar ein theoretisches Wissen über Antisemitismus, beschreiben ihn in der eigenen Praxis aber als ungreifbar, schwer lokalisierbar und extrem schwer bearbeitbar (Chernivsky/Lorenz-Sinai 2023: 55ff).

Zur Entstehung solcher Kategorien, Pauschalisierungen und Stereotypen in Bezug auf Jüdinnen und Juden speziell unter Schüler:innen gibt es bisher wenig Forschung. Diese Forschungslücke gilt besonders für das Kindesalter, bei dem sich die Tabuisierung von Antisemitismus mit einer verbreiteten Vorstellung der »Unschuld« junger Kinder verbindet, die antisemitische Haltungen oder gar Handlungen bei ihnen als unmöglich erscheinen lässt (vgl. Rensch-Kruse et al. 2024: 114). In Anlehnung an neuere sozialkonstruktivistische Ansätze der Kindheitsforschung gehen wir jedoch davon aus, dass Kinder ihre Wirklichkeit selbst aktiv konstruieren, womit sich auch kindliche Differenzkonstruktionen im Hinblick auf antisemitisch geprägte Unterscheidungen und Abwertungen untersuchen lassen (siehe Diehm in diesem Band).

Eine weitere empirische Leerstelle zeigt sich beim Religionsunterricht, der als wichtiges Fach für die Prävention und Bearbeitung von Antisemitismus gilt (vgl. Salzborn/Kurth 2021) und mit hohen gesellschafts- und bildungspolitischen Erwartungen verbunden wird. Diese beziehen sich einerseits auf die Vermittlung von religiöser Vielfalt und andererseits auf die Wissensvermittlung über Geschichte und Gegenwart des Judentums (vgl. Zentralrat der Juden in Deutschland/KMK 2016; Beauftragter der Bundesregierung für jüdisches Leben in Deutschland 2022). Ob und wie diese Adressierung des Religionsunterrichts in der Praxis stattfindet, ist ebenso wenig empirisch untersucht wie die Umsetzung und Wirkung didaktischer Ansätze zur Antisemitismusprävention im Religionsunterricht (vgl. Grimm 2021; Bauer 2021; Naurath 2020; siehe jedoch Braband/Körs 2024).

Vor dem Hintergrund dieser forschungsbezogenen und bildungspolitischen Ausgangslage und ihrer Leerstellen befasst sich der Beitrag mit der grundlegenden Frage, ob und wie Kinder Vorstellungen von (religiös codierter) Differenz im Kontext des Religionsunterrichts (re-)produzieren, mit (negativen oder positiven) Zuschreibungen versehen und hinterfragen. Die hier präsentierten empirischen Ergebnisse basieren auf dem Teilprojekt *Religiös codierte Differenzkonstruktionen im schulischen Religionsunterricht* und zeigen, dass die Grundschüler:innen religiöser Vielfalt mit viel Interesse und großer Offenheit begegnen, dass ihnen aber auch negative Stereotypisierungen, Diskriminierung und Ausgrenzungspraxen bekannt sind, die sie z.T. reproduzieren, aber auch kritisch reflektieren. Die Ergebnisse verweisen sowohl auf Potenziale des Religionsunterrichts als auch auf Fallstricke und Herausforderungen.

Der Beitrag gliedert sich wie folgt: Zunächst werden bisher vorliegende Erkenntnisse zu Vorstellungen von Kindern über Religion und Differenz, zu ihren Bildern von Jüdinnen und Juden und zu antisemitischen Differenzkonstruktionen unter Jugendlichen dargestellt (Kapitel 2). Daraufhin erläutern wir das Design der empirischen Untersuchung (Kapitel 3) und präsentieren zentrale Befunde (Kapitel 4). Abschließend bündeln wir diese im Hinblick auf Chancen und Potenziale des Religionsunterrichts für die Bearbeitung von Antisemitismus und andere (religiös codierte) Abwertungs- und Ausgrenzungspraktiken (Kapitel 5).

2 Forschungsstand: Differenzwahrnehmung und Differenzkonstruktionen von Kindern und Jugendlichen

2.1 Vorstellungen von Kindern über Religiosität und Differenz

Zum Umgang von Kindern mit religiös-weltanschaulicher Pluralität und religiösen Differenzen liegen wenige, überwiegend ältere empirische Studien vor (vgl. Dubiski et al. 2010: 24; Stockinger 2017: 41ff), die sich auf den Elementarbereich und verein-

zelt auf die Grundschule beziehen. Eine religionspädagogische Studie von Edelbrock et al. (2010) mit christlichen, muslimischen und konfessionslosen Kitakindern zeigt, dass sie durchaus »religiöse und kulturelle Differenz wahrnehmen, wenn diese in ihrem Umfeld existiert« (Dubiski et al. 2010: 31), und dass sie auch bereits Gruppenzuordnungen vornehmen, sich selbst zuordnen und von anderen abgrenzen. In den Äußerungen der Kinder finden sich insgesamt sowohl Offenheit und Interesse als auch Zurückhaltung, Abwehr und Distanzierung gegenüber dem »Anderen«, wobei Letzteres eher bei denjenigen Kindern auftritt, die mit der »jeweils anderen Gruppe keine konkreten, ihnen bekannten Personen verbinden« (ebd.: 33) können. Auch kommt es häufig zu Entgegensetzungen zwischen Eigen- und Fremdgruppe und zu Einteilungen in »die Muslime« bzw. »die Türken« und »die Deutschen«. Die Autor:innen sehen dies als Ansatzpunkt für die Bildung von stereotypen Wahrnehmungen und Vorurteilen, »auch wenn die Kategorien bei den befragten Kindern in der Regel (noch?) nicht ablehnend gebraucht« (ebd.: 31) würden. Festgestellt wurde außerdem insgesamt ein geringes Wissen der Kinder über Religion(en) und religiöse Praxen sowie eine diesbezüglich geringe Sprachfähigkeit.

Ebenfalls im Elementarbereich stellt Hoffmann (2009) in gemischten Gruppendiskussionen mit christlichen, muslimischen und hinduistischen Kindern fest, dass diese der Vielfalt von individuellen Vorstellungen »mit Gelassenheit« (ebd.: 91) begegnen. Während sie ihre eigenen religiösen Vorstellungen betonen, heben sie Differenzen nicht besonders hervor, sondern nehmen diese wahr und akzeptieren sie. Die Kinder suchen häufig einen »kleinen gemeinsamen Nenner« und zeigen sich offen für die Überlegungen anderer. Hoffmann resümiert, dass bereits Kindergartenkinder über Voraussetzungen verfügen, die für interreligiöses Lernen notwendig sind, wie die Bereitschaft, »über eigene Vorstellungen nachzudenken und sie ggf. angesichts anderer Überlegungen partiell zurückzunehmen oder sie argumentativ zu stützen« (ebd.).

Deutliche Unterschiede zwischen religiös mehrheits- und minderheitsangehörigen Kindern stellt Stockinger (2017) in einer ethnographischen Feldforschung in katholisch und muslimisch getragenen Kitas fest. Während sich die mehrheitsangehörigen Kinder über ihre eigene Religion und religiösen Ausdrucksformen äußern und sich interessiert an religiöser Differenz zeigen (vgl. ebd.: 180), legen Kinder, die in der jeweiligen Einrichtung nicht der religiösen Mehrheit angehören, die religiöse Differenz nicht offen, schweigen über ihre eigene Religion und religiösen Ausdrucksformen und passen sich »in ihrem Verhalten an das Verhalten der Kinder der größeren Religion« (ebd.: 174) an. Stockinger führt dies auf den Wunsch der Kinder nach Zugehörigkeit zurück, da sie von den religiösen Angeboten der jeweiligen Kita häufig ausgeschlossen seien.

In Bezug auf Grundschul Kinder stellen Schweitzer et al. (2002) in einer Studie zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht mit evangelischen und katholischen Kindern fest, dass nur sehr wenige von ihnen Vorurteile gegenüber der je-

weils anderen Konfession haben (vgl. ebd.: 40). Allerdings gibt es eine Tendenz zu Fehlinformationen und Verallgemeinerungen über die andere Konfession, »aus denen sich leicht Vorurteile entwickeln können« (ebd.: 41). Bei der Wahl der Freund:innen spielt die Konfession kaum eine Rolle, mit zunehmendem Alter umso weniger, allerdings betonen es einige Kinder als besonders interessant, mit einem Kind der anderen Konfession befreundet zu sein, weil man dann voneinander lernen könne (vgl. ebd.: 71). Die Forscher:innen werten dies als ein Interesse der Kinder an Vielfalt und Unterschiedlichkeit (ebd.: 72). Gleichzeitig zeigen sich auch bei den Grundschulkindern eine »Aufteilung der sozialen Welt in ein ›wir‹ und ›sie‹« (Schweitzer 2013: 156) und »Vermischungen zwischen Religions- und Nationalitätsangehörigkeit« (ebd.: 158).

Auch Orth (2000), der die Gottesvorstellungen und den Umgang mit auftretenden Differenzen bei Viertklässler:innen verschiedener Konfessionen untersucht, stellt fest, dass für Kinder, die in einem religiös pluralen Umfeld aufwachsen, »einander nicht diskriminierende Differenzerfahrungen selbstverständlich sind« (ebd.: 176). Die Kinder nehmen Verschiedenheit wahr, ohne die eigene Religion höher zu bewerten. Besonders wenn sie untereinander befreundet sind, zeigen sie ernsthaftes Interesse an den religiösen Praktiken der anderen. Insgesamt werden von den Kindern Gemeinsamkeiten stärker gesucht und betont als Unterschiede. Orth schlussfolgert, dass Differenzwahrnehmung den Kindern als Motor für die Identitätsentwicklung diene, wobei »das Bewusstsein akzeptierter und geachteter Differenz« für die Verständigungsprozesse konstitutiv sei (ebd.: 179).

2.2 Vorstellungen von Grundschüler:innen über Juden und das Judentum

Über die Vorstellungen von Kindern speziell zum Judentum und über ihr Bild von Jüdinnen und Juden gab es bisher keine Untersuchungen (vgl. Rensch-Kruse et al. 2024: 113; siehe jedoch Braband/Körs 2024). Allerdings gibt es Studien aus der Sachunterrichtsdidaktik zu den Vorstellungen von Grundschüler:innen über den Nationalsozialismus und den Holocaust, die auch zeigen, welche Bilder sie in diesem Zusammenhang von Jüdinnen und Juden haben.

Die Studien stehen im Kontext einer grundsätzlichen Debatte über die Thematisierung von Nationalsozialismus und Holocaust in der Grundschule, wozu ab 2001 erste geschichtsdidaktisch begründete Vorschläge und ab 2008 empirische Untersuchungen vorgelegt wurden (vgl. Koch 2017: 75ff; Wiegemann in diesem Band). Mittlerweile besteht weitgehend Einigkeit darüber, dass eine »altersgemäße Thematisierung« in der Grundschule durchaus angebracht ist, da Kinder im mittleren Grundschulalter »über die wesentlichen Voraussetzungen« (Koch 2017: 98) dafür verfügen und eine »frühe Prägung von Geschichtsbildern« (ebd.: 307) noch vor dem vierten Grundschuljahr einsetze.

Die Untersuchungen zeigen, dass die Vorstellungen und Deutungen der Kinder zu Nationalsozialismus und Holocaust mit dem gesamtgesellschaftlichen Erinnerungsdiskurs verwoben und an öffentliche Thematisierungen angelehnt sind (Becher 2008; Flügel 2008), sodass sich auch bei Kindern »verharmlosende Vorstellungen« finden, die eine »Entlastung der Mehrheitsbevölkerung der Deutschen« (Koch 2017: 179) ermöglichen. Dazu gehört ein verbreiteter »Hitler(zentr)ismus« (Becher 2008: 4), bei dem Adolf Hitler als Schlüsselfigur vorgestellt wird und als »Erfinder und Initiator der Judenverfolgung und -ermordung« (Becher 2012: 102, Herv. i. O.) gilt. Als Beweggrund dafür nennen die Kinder Hitlers religiös geprägte Antipathie gegenüber Juden, während ihnen ein rassistisch argumentierender Antisemitismus nicht bekannt zu sein scheint (ebd.).

Die Vorstellungen der Grundschüler:innen über Nationalsozialismus und Holocaust sowie über die Rolle Hitlers prägen auch ihr Bild von »den Juden« und vom Judentum. So findet anhand der Opferrolle im Nationalsozialismus eine Differenzsetzung von Jüdinnen und Juden statt, die als homogene Gruppe von »Anderen« vorgestellt werden, über die ansonsten wenig Wissen vorhanden ist und aus der den Kindern keine konkreten Menschen bekannt sind (Becher 2008: 5). Die damit verbundene Vorstellung, »die Juden« seien keine Deutschen (gewesen) und vor allem aufgrund ihrer eigenen (religiösen) Differenz verfolgt worden, verweist auf gesellschaftlich tradierte Deutungsmuster über den Holocaust, auf deren Grundlage auch Kinder antisemitische Fragmente reproduzieren.

2.3 Antisemitische Differenzkonstruktionen unter Jugendlichen

Während die Konstruktion antisemitischer Fremdbilder für das Kindesalter bisher nicht gesondert untersucht wurde, gibt es für das Jugendalter Erkenntnisse über die Reproduktion antisemitischer Topoi und Stereotype (Schäuble 2012; 2013), die einige Gemeinsamkeiten mit den Vorstellungen der Grundschüler:innen über Juden und das Judentum aufweisen. Anhand von 20 Gruppendiskussionen mit Jugendlichen in Schulen und Jugendeinrichtungen im gesamten Bundesgebiet analysiert Schäuble deren Differenzkonstruktionen in Bezug auf Jüdinnen und Juden und darin enthaltene Antisemitismen. In den Äußerungen der Jugendlichen findet sich ein »breites Repertoire von Topoi bzw. Deutungsmustern »über Juden«« (Schäuble 2013: 145), wozu zahlreiche Differenzsetzungen von Jüdinnen und Juden gehören sowie die Vorstellung von »Juden« als in sich homogene Gruppe, Annahmen über eine »grundlegende Feindschaft zwischen Juden und Muslimen und über einen besonderen jüdischen Reichtum und Einfluss« (ebd.: 146). Gleichzeitig grenzt sich die Mehrzahl der Jugendlichen »zumindest der Intention nach gegen Vorurteile und Antisemitismus« (Schäuble 2012: 386) ab. Die Repräsentationen des Jüdischen, auf die sich die Jugendlichen beziehen, orientieren sich an öffentlichen Thematisierungen und gehen dabei »selten auf Erfahrungen und ein differenziertes Wissen zurück,

sondern vielmehr auf tradierte Stereotype oder kulturelle Artefakte« (Schäuble 2013: 147). In den Aussagen finden sich »mehr historische Schilderungen ›über Juden‹ als Gegenwartsbezüge« (ebd.) und häufig erscheinen Jüdinnen und Juden als Opfer des Nationalsozialismus oder als Israelis. Insgesamt wissen die meisten Jugendlichen nur wenig über den Holocaust, aber noch weniger über aktuelles jüdisches Leben, über jüdische Geschichte oder die Geschichte Israels. Antisemitismus erscheint den meisten als nationalsozialistische Feindschaft gegen Jüdinnen und Juden bzw. primär als eine »Auffassung Hitlers« (Schäuble 2012: 393.). Diese Stereotype und Deutungsmuster werden laut Schäuble im Sozialisationsprozess erlernt und gehen auch auf Schulbücher und Unterricht zurück, die die Jugendlichen als Quellen ihrer Annahmen angeben.

Die Rolle des Unterrichts bei der Bearbeitung *und* Reproduktion von Antisemitismus wird in einer Studie von Salzmann und Fereidooni (2024) fokussiert. Ihre Beobachtungen in zwölf Klassen der Jahrgänge sieben bis 13 in den Fächern Geschichte, Wirtschaft-Politik, Deutsch, Religion und Philosophie verweisen darauf, dass Historisierung und Religionisierung von Antisemitismus sowie Homogenisierung und Essentialisierung ›der Juden‹ als Gruppe nicht nur wiederkehrende Muster in Vorstellungen von Kindern und Jugendlichen, sondern auch in der Unterrichtsgestaltung sind (vgl. hierzu auch Braband/Körs 2024). Judentum und Antisemitismus werden im Unterricht verbreitet gemeinsam thematisiert, wobei eine jüdische Perspektive und die Vielfalt jüdischen Lebens ausgespart wird. Eine vage und wenig zielgerichtete Bearbeitung von Antisemitismus führt in vielen Fällen zur Reproduktion antisemitischer Stereotype und Wissensbestände, die auch eine emotional-affektive Dimension hat, in der »das durch den Unterricht transportierte Unbehagen am Gegenstand [Antisemitismus] [...] mit dem Stereotyp zusammengeführt« (Salzmann/Fereidooni 2024: 127) wird. Die Lehrkräfte zeigen fachliche und pädagogische Unsicherheiten, die dazu führen, dass sie Äußerungen nicht unterbinden oder kritisch einordnen. Anstatt im Unterricht Ursachen und Funktion von Antisemitismus zu hinterfragen und »ein Problembewusstsein für antisemitisches Denken zu entwickeln« wird Antisemitismus verbreitet »zum Problem ›der Juden‹ erklärt« (ebd.: 130).

Im Hinblick auf die Frage nach der Aneignung von Vorstellungen über religiöse Differenz und negativbehaftete Kategorien in der Kindheit verweist der bisher vorgestellte Forschungsstand darauf, dass dabei Wissen, Kontakt und gesellschaftlich tradierte Deutungsmuster eine zentrale Rolle spielen, und dass fehlendes Wissen über und fehlender Kontakt mit ›anderen‹ Religionen ein Risiko für Fehlinformationen, Verallgemeinerungen und die Entstehung von Vorurteilen bergen. Zudem gibt es Hinweise darauf, dass der Umgang mit religiöser Differenz auch durch die eigene Position beeinflusst wird, sodass eine Minderheitsposition dazu führen kann, dass das eigene ›Anders-Sein‹ eher versteckt als thematisiert wird.

In der Forschung zu Geschichtsbildern von Kindern und antisemitischen Differenzkonstruktionen von Jugendlichen zeigt sich, dass beide Gruppen sehr wenig Wissen über Jüdinnen und Juden sowie über das Judentum haben und ihnen konkrete Menschen hier weitgehend unbekannt sind. Sowohl bei den Grundschüler:innen als auch bei den Jugendlichen werden Fremdheitskonstruktionen in Bezug auf Jüdinnen und Juden festgestellt, die auf religiösen Differentsetzungen, der historischen Opferrolle und auf der Unkenntnis konkreter Personen im Umfeld beruhen. Zusätzlich problematisch wirken dabei gesellschaftliche Traditionslinien der Schuldabwehr und der Nicht-Bearbeitung von Antisemitismus als gesellschaftlicher Struktur, die sich als antisemitische Fragmente und Deutungsmuster in den Vorstellungen von Kindern und Jugendlichen ablagern. Die Ergebnisse von Salzmann und Fereidooni (2024) verweisen zudem auf die zentrale Rolle des Unterrichts bei der Reproduktion antisemitischer Fragmente.

Gleichzeitig finden sich in den Untersuchungen über die Vorstellungen von Kindern und Jugendlichen auch Anhaltspunkte für einen konstruktiven Umgang mit Vielfalt und eine Abkehr von Negativzuschreibungen aufgrund von (religiös codierten) Differenzkonstruktionen. So zeigen die religionspädagogischen Untersuchungen, dass gerade Kinder, die in religiös heterogenen Lebenswelten aufwachsen, ein ausgeprägtes Interesse an religiöser Vielfalt haben und bereit sind, verschiedene Religionen als gleichwertig zu betrachten, Gemeinsamkeiten zu finden und Unterschiede nicht überzubewerten. Auch bei den Jugendlichen finden sich Thematisierungen, die sich gegen Antisemitismus richten oder antisemitische Differenzkonstruktionen unterlaufen und insgesamt grenzt sich die Mehrzahl der Jugendlichen gegen antisemitische Vorurteile ab.

3 Forschungsfeld, Untersuchungsmethodik und Sample

3.1 Forschungsfeld: Der Hamburger Religionsunterricht für alle (RUfa)

Der Hamburger Religionsunterricht für alle (RUfa) ist im Hinblick auf die Schüler:innenschaft, die Trägerschaft und die Inhalte in besonderer Weise auf religiöse Vielfalt ausgerichtet. Er gründet auf einem in den 1970er Jahren entstandenen Modell eines ›Religionsunterrichts für alle in evangelischer Verantwortung‹, in dem die Schüler:innen nicht nach Konfessionen getrennt, sondern gemeinsam im Klassenverband unterrichtet werden. Durch den Abschluss der Staatsverträge zwischen der Freien und Hansestadt Hamburg und muslimischen und alevitischen Religionsgemeinschaften im Jahr 2012 wurde eine trägerplurale Verantwortung und Gestaltung des RUfa gemäß Art. 7, Abs. 3 Grundgesetz ermöglicht. So sind seit 2014 neben der evangelischen Kirche drei muslimische Religionsgemeinschaften, die Alevitische Gemeinde, die Jüdische Gemeinde und seit 2022 die katholische Kirche mitver-

antwortlich sowie Buddhisten, Hindus und Bahais beratend beteiligt. Die Kooperation umfasst die Schulpraxis, die Didaktik, die Rahmenpläne, die Lehrer:innenbildung und -zulassung sowie den institutionellen Rahmen des RUfa (vgl. Bauer 2020: 168).

Seit dem Schuljahr 2023/24 wird ein überarbeiteter Bildungsplan für das Fach Religion erprobt und umgesetzt, der u. a. vorsieht, dass zu jedem darin vorgesehenen Thema mindestens drei Religionen bzw. mindestens die religiösen Perspektiven, die in der Klasse vertreten sind, aufgegriffen werden. Zusätzlich sollen auch nicht-religiöse und religionskritische Perspektiven behandelt werden. Da es in Hamburg als einzigem Bundesland bis zur sechsten Klasse kein Alternativangebot zum Fach Religion gibt, nehmen nahezu alle Schüler:innen in der Grundschule am RUfa teil. Er spiegelt damit die Heterogenität der Schüler:innenschaft wider und bietet ein interessantes Untersuchungsfeld für (religiös codierte) Differenzkonstruktionen.

Zwar ist der Hamburger RUfa gegenüber den in den meisten anderen Bundesländern konfessionell bzw. religiös getrennten Religionsunterricht ein Einzelfall. Gleichzeitig steht er exemplarisch für eine auch bundesweit verstärkt konfessionell- und religions-kooperative Gestaltung des Religionsunterrichts. Damit bietet er sich auch für Reflexionen zur Bedeutung des Religionsunterrichts als Lernort über religiöse Vielfalt, Judentum und Antisemitismus in zunehmend heterogen geprägten Schul- und Unterrichtskontexten an (siehe Körs 2025).

3.2 Untersuchungsmethodik und Sample

Die Frage, wie Vorstellungen von religiöser Differenz im Religionsunterricht in der Grundschule entstehen und angeeignet 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/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, zusätzlich wurden Expert:inneninterviews mit den Lehrkräften und Gruppendiskussionen mit den beobachteten Klassen geführt. Der Beobachtungsfokus lag einerseits auf der Gestaltung und

dem Ablauf des Unterrichts, andererseits auf den Beiträgen und Reaktionen der Kinder. Außerdem wurden Routinen und Abläufe zur Herstellung impliziter Ordnungen (vgl. Budde 2014) sowie Störungen und ihre Bedeutungen berücksichtigt (vgl. Scholz 2012). In den Gruppendiskussionen jeweils am Ende des Beobachtungszeitraums wurde nach einem spielerischen Einstieg gefragt, was die Kinder 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, Gruppendiskussionen und Expert:inneninterviews wurden in Anlehnung an die Grounded Theory (Corbin/Strauss 1996) in einem mehrstufigen Kodierverfahren ausgewertet. Die Fallauswahl erfolgte im Sinne des theoretischen Samplings (ebd.), wobei trotz der relativ hohen Anforderungen an die teilnehmenden Lehrkräfte in Bezug auf Arbeitsaufwand und Offenheit ein heterogenes Sample erreicht werden konnte, das Schulen aus dem gesamten Spektrum des Hamburger Sozialindex¹ und Klassen mit sehr unterschiedlicher religionsbezogener Zusammensetzung² umfasst. Insgesamt beteiligten sich vier Grundschulen mit fünf Lehrkräften, sieben vierten und einer dritten Klasse. Es wurden 44 Religionsunterrichtsstunden beobachtet, neun Interviews mit den dazugehörigen Lehrkräften und fünf Gruppendiskussionen durchgeführt. Zusätzlich wurden drei Interviews mit Religionslehrkräften aus drei weiteren Schulen geführt, deren Klassen aus organisatorischen Gründen nicht für die Beobachtung infrage kamen. Die im Folgenden präsentierten Ergebnisse zur Perspektive der Schüler:innen beziehen sich hauptsächlich auf das Datenmaterial aus den Gruppendiskussionen und den Unterrichtsbeobachtungen.

4 Empirische Befunde

4.1 Wahrnehmung religiöser Differenz

Entsprechend der Konzeption des Hamburger RUfa, der religiöse Vielfalt ausdrücklich zum Thema macht, wurden in den beobachteten Religionsstunden entweder

-
- 1 Der Hamburger Sozialindex beschreibt die sozio-ökonomische Zusammensetzung der Schülerschaft an Schulen auf einer Skala von 1 (benachteiligt) bis 6 (privilegiert) anhand von Schul- und regionalen Strukturdaten.
 - 2 Laut Angaben der jeweiligen Lehrkraft reicht das Spektrum hier von überwiegend christlichen und nicht-religiösen Kindern in einer Klasse über sehr gemischte Klassen bis hin zu Klassen mit überwiegend Kindern aus muslimischen Familien.

übergeordnete Themen – wie z.B. ›Menschlichkeit‹ – anhand von Geschichten aus verschiedenen Religionen behandelt, oder es wurden einzelne Religionen – wie z.B. der Buddhismus oder das Judentum – über einen längeren Zeitraum erarbeitet und erkundet. In diesem Rahmen zeigten sich die Kinder insgesamt sehr interessiert an verschiedenen Religionen, brachten engagiert ihr teilweise großes Vorwissen über einzelne Religionen ein und sprachen sich verbreitet für Gleichwertigkeit und die Wertschätzung von Vielfalt aus. Auf die Frage, warum es überhaupt Unterschiede zwischen den Religionen gebe, wurde meistens mit dem Vorhandensein unterschiedlicher Glaubensinhalte, Gebote oder Rituale geantwortet. Nur wenige versuchten sich an einer Erklärung der Ursprünge religiöser Differenz:

Mohamed: Also eigentlich, also ich habe gehört, dass eigentlich zuerst die Juden kamen, dann noch zwei drei Gruppen dazu, also von Juden, die meinten, nein, das war so, das war so, oder nee, das war so, das war so, da haben sie sich in Gruppen aufgeteilt, und jetzt sind es die Muslime, die Christen und die Juden. Und die Juden, die früher einfach sagten, wir sind Juden, die glaubten einfach das, was der erste sagt, und dann kamen die Christen, die meinten eben, Jesus ist besonders [...], aber die Muslime meinte, er heißt Allah und er ist halt, der Koran ist heilig, die Bibel nicht, das meinte ich.

JB: Hm. Und haben die sich gestritten dann?

Mohamed: Also, gestritten glaube ich nicht, sie haben es nur so, meinten dann so, ja das ist so und so, jetzt bin ich eine andere Religion. Und dann kam der Islam und das Christentum dazu. (GD Mars: 249ff)

Religiöse Differenz wird somit von den Kindern im Religionsunterricht nicht von vornherein problematisiert. Allerdings zeigen sie auch ein Bewusstsein für die Möglichkeit von Streit aufgrund von Verschiedenheit, der sich an der Frage nach der Wahrheit entzünden kann. Hierzu betonen einige Kinder, dass Austausch und Wissen über die verschiedenen Religionen zentral für Verständigung sind:

Maja: Na, wenn jemand sagt, wir müssen das tun, und jemand anderes sagt, wir müssen das tun, indem wir nicht jetzt uns gegenseitig darüber streiten, dass wir uns dann, dass jeder seine eigene Sachen selber macht. Niemand hat, der andere hat nicht immer recht und der andere hat auch nicht immer recht, jeder hat ja eine andere Religion. Und deswegen glaubt der immer was anderes. Und wenn wir über die anderen Regeln von den anderen Religionen wissen, dann können wir auch die Regeln davon beachten. (GD Mars: 456ff)

Sarya: Also, ich glaube, es könnte wichtig sein, dass wir uns ein bisschen mehr verstehen, also dass vielleicht die Christen mehr über den Islam verstehen, und die Muslime mehr über die Juden. (GD Mars: 471ff)

4.2 Erfahrungen mit religiös codierten Differenzkonstruktionen und Diskriminierung

Offene Abwertungen oder negative Stereotypisierungen bestimmter Religionen oder deren Angehöriger waren weder in den Gruppendiskussionen noch in den Unterrichtsbeobachtungen festzustellen. Auf die Frage, ob die Kinder schon mal erlebt oder schon mal davon gehört haben, dass jemand wegen seiner Religion oder sonstigem ›Anders-Sein‹ schlecht behandelt worden ist, wurde allerdings in allen Gruppen deutlich, dass sie im Rahmen der als normal erlebten religiösen Diversität nicht nur ein Bewusstsein für mögliche Streitpunkte haben, sondern durchaus auch Erfahrungen mit Zuschreibungen, Diskriminierung und Konflikten aufgrund von (auch) religiös codierten Differenzkonstruktionen machen. Diese ereignen sich in verschiedenen lebensweltlichen Bereichen und werden von den Kindern in unterschiedlicher Betroffenheit und Intensität vorgetragen. So wird beispielsweise über mediale Erfahrungen berichtet:

Ömer: Ich habe es manchmal in Nachrichten gesehen, also wie Logo oder so.

JB: Ja, was hast du da gesehen?

Ömer: Also, dass es manchmal Mordanfälle gibt, wie zum Beispiel ein Christ geht zu einem Muslim oder zu einem Juden und greift die an oder geht es auch anders rum.

JB: Ja, also, das heißt

Ömer: Ein Amoklauf.

JB: Okay, so richtig schlimme Sachen wegen

Ömer: Religion. (GD Pluto 4a: 249ff)

In einigen Gruppen geht es auf die Frage nach Vorurteilen und Benachteiligung sehr bald um Diskriminierungserfahrungen aufgrund religionsbezogener Zuschreibungen, die teilweise in verallgemeinerter Form, teilweise mit persönlichem Bezug vorgetragen werden:

Baram: Also, manche Leute, die kommen ja aus Irak hierhin und bleiben trotzdem Muslima, also Muslim und Muslima, und die werden öfters, nur weil die/wie hier in Deutschland werden manche Leute nur weil die Ausländer sind, ausgeschlossen. Und wenn die noch so eine Religion haben, die anderen Leuten nicht so gefällt, dann werden die noch schlechter behandelt. (GD Pluto 4a: 582ff)

Diese Äußerung zeigt neben dem Bewusstsein für Diskriminierung aufgrund von Religionszugehörigkeit auch die Wahrnehmung intersektionaler Differenzkonstruktionen: Zunächst spricht Baram davon, dass Leute ausgeschlossen werden, schon weil sie ›Ausländer‹ sind. Wenn sie allerdings z.B. aus dem Irak kommen und ›trotzdem Muslima‹ bleiben, also Ausländer sind und außerdem an einer Reli-

gion festhalten, »die anderen Leuten nicht so gefällt«, dann würden sie »noch schlechter behandelt«.

Auch darüber, wie diese Diskriminierung aufgrund der (muslimischen) Religionszugehörigkeit konkret aussieht, geben einige Kinder Auskunft, indem sie von ihren eigenen Erfahrungen berichten. Diese spielen sich teilweise außerhalb der Schule ab, wie z.B. Sarah erzählt:

Sarah: Also meine Mutter trägt Kopftuch, und wir waren so unterwegs. Und dann kam so ein Mann und hat zu meiner so Mutter gesagt: »Kopftuch ausziehen«, und so. Dann hat meine Mutter so warum und so gesagt. Dann ist er halt weggegangen.

Alle hören ruhig und gespannt zu. Auch nach der Schilderung ist andächtige/betroffene Stille im Raum, was sich deutlich von der vorherigen wuseligen Stimmung abhebt. (GD Pluto 4d: 154ff)

In einem Fall wird auch von antimuslimischer Diskriminierung innerhalb der Schule berichtet. Dabei verbindet Malik seinen Bericht über die eigene Ungleichbehandlung mit einer allgemeinen Aussage über Diskriminierung aufgrund der Religionszugehörigkeit:

Malik: Dass, wenn man in einem anderen Land ist, zum Beispiel hier, wir, in ein christliches Land, dass man dann eine andere Religion hat. Dann starren dich alle Leute an oder so.

JB: Ja? Was für eine Religion?

Malik: Oder dann achten die mehr auf dich, wenn sie denken: Ja, diese Religion ist nicht gut und so. Die machen immer nur richtig schlechte Sachen und so. Und dann musst du dafür extra Sachen machen und so.

JB: Was für Sachen machen?

Malik: Zum Beispiel hier in der Schule musste ich [zu] Frau (Schulleitung), die Christen müssen das zum Beispiel nicht. Muss ich dann bestätigen, dass ich das mit meiner Mutter mal besprochen habe. Aber nur, weil wir Muslime sind. Weil sie uns nicht vertrauen. (GD Pluto 4d: 128ff)

Die Tatsache, dass Malik in einer bestimmten Situation – anders als seine Mitschüler:innen – mit der Schulleitung sprechen musste, um zu bestätigen, dass seine Mutter eine Information erhalten hat, empfindet er als Diskriminierung. Unabhängig von der Frage, wie die Schulleitung diese Maßnahme begründen würde, ist interessant, wie er den Blick der Mehrheitsgesellschaft auf Muslime wahrnimmt und dabei religiöses Othering (vgl. Mecheril/Thomas-Olalde 2024) beschreibt. So sieht er sich »in einem anderen Land«, genauer: in einem christlichen Land, wo er selbst bzw. seine Familie »eine andere Religion« hat. Die Leute in diesem Land denken, diese andere Religion sei nicht gut, daher würden sie einen »anstarren«,

besonders auf einen achten und davon ausgehen, dass man »nur richtig schlechte Sachen« mache. Dies führe dazu, dass man »extra Sachen machen« müsste. Indem Malik das Ganze zunächst abstrakt formuliert und dann mit seiner Erfahrung in der Schule illustriert, weist er darauf hin, dass die eine konkrete Situation nicht die einzige ist, die er oder seine Familie erlebt hat. Vielmehr verallgemeinert er seine Erfahrung mit Otherring und Diskriminierung und macht damit deutlich, dass er durch seine Zugehörigkeit nicht nur zu einer »anderen« Religion, sondern zum Islam (»weil wir Muslime sind«) grundsätzlich Gefahr läuft, mit Misstrauen und Ablehnung betrachtet zu werden und deshalb in Institutionen besonderen Regeln zu unterliegen.

Schließlich zeigt sich das Konfliktpotenzial, das religiöse Differenzkonstruktionen bergen, auch ganz konkret in einer Gruppendiskussion, als zu der Frage nach Beleidigungen oder Hänseleien aufgrund von Religion anlässlich der Äußerung von Anton ein Streit ausbricht:

Anton: Ich wollte sagen, dass manche Muslims oder auch andere Christen und so sagen manchmal, nur Christen oder nur Muslims oder nur die Juden sind cool oder sowas.

JB: Die sagen so, unsere Religion ist die einzige gute oder sowas?

Anton: Ja.

JB: Wo hast du das gehört? Hast du das schon mal irgendwo gehört?

Anton: Ja, bei Ali.

Ali: Hä?! Hä!

Ali wird sauer und bestreitet den Vorwurf, während andere Kinder Anton zustimmen. In diesem Moment wird die Klasse zum ersten Mal sehr ruhig. Alle sind aufmerksam geworden. Viele Jungs reagieren irritiert, aufgebracht und schütteln die Köpfe. Die Stimmung ist angespannt. Anton besteht auf seiner Aussage, Ali gibt es schließlich zu, wehrt sich aber dagegen, dass hier über ihn gesprochen wird. (GD Pluto 4c: 191ff)

Diese Szene zeigt, dass das Thema religiöse Differenz auch konkret unter den Kindern Konfliktpotenzial birgt, wenn Unterschiede als Höher- oder Minderwertigkeit gedeutet werden. Der Konflikt aus dem Schulalltag scheint zudem nicht nur Anton bekannt zu sein, sondern auch für viele andere Kinder in der Klasse Bedeutung zu haben. So ist die bis dahin eher wuselige Gruppe bei Antons Wortmeldung plötzlich ruhig, viele beteiligen sich, indem sie zustimmen, sich irritiert zeigen, den Kopf schütteln. Vorstellungen über Minder- bzw. Höherwertigkeit bestimmter Religionen scheinen somit als Thema durchaus präsent und brisant zu sein, auch wenn sie

nur in dieser einen Szene direkt als konkretes Konfliktpotenzial unter den Kindern angesprochen wurden.³

4.3 Bilder vom Judentum und Antisemitismus

Während die Kinder bei der Thematisierung des Islams oder des Christentums vieles aus ihrer eigenen Erfahrung einbringen, ist ihnen das Judentum und sind ihnen Jüdinnen und Juden als Menschen im eigenen Umfeld kaum bekannt. Die Bilder vom Judentum sind überlagert von der Opferrolle der Juden im Nationalsozialismus, die in drei von fünf Gruppendiskussionen auf die Eingangsfrage nach Wissen und Assoziationen zum Judentum direkt aufgerufen wurde:

JB: Was euch zu dem Begriff, zum Judentum noch so einfällt? Fallen euch da noch weitere Begriffe dazu ein? Dann schreiben wir die auf diese kleineren Kreise.

Shirin: Begriffe?

JB: Oder irgendwas. Kannst du irgendwas sagen? Wir können das wieder zu einem Begriff da zusammenkürzen.

Justus: Also Adolf Hitler hat ganz viele Juden umgebracht.

JB: Das stimmt. Was könnten wir daraus für/Wie könnten wir das mit einem Wort?

Emine: Töten. (GD Pluto 4c: 28ff)

Das Thema Holocaust weckte in allen Gruppen viel Interesse und es wurden verschiedene Details zur Verfolgung ›der Juden‹ genannt. Es wurde deutlich, dass die meisten Kinder auch in ihrem privaten Umfeld eher mit diesem Thema in Berührung kommen als mit einem lebendigen Judentum, so erzählen sie z.B. von Stolpersteinen oder Gedenktafeln in ihrer Wohngegend. Auffällig ist zudem, dass die Beiträge eine starke Fokussierung auf Adolf Hitler aufweisen, der ›die Juden‹ scheinbar

3 Auf die Frage nach der Abwertung oder Schlechterstellung von Menschen aufgrund ihrer Religion oder sonstigem ›Anders-Sein‹ thematisierten die Kinder in allen Gruppen neben religiös codierten Benachteiligungen besonders intensiv die Diskriminierung von Schwarzen Menschen. Die Beiträge hierzu hatten eine bemerkenswerte Bandbreite, es wurden sowohl die Sklaverei und Unterdrückung von Schwarzen »in Afrika«, die Apartheid in Südafrika, Polizeigewalt gegen Schwarze in den USA und Frankreich und die Bürgerrechtsbewegung um Martin Luther King benannt, als auch konkrete Erlebnisse aus dem eigenen Umfeld. Dabei wurde Rassismus in keiner Gruppe von Schwarzen Schüler:innen angesprochen, sondern ausschließlich von mehrheitsangehörigen Weißen. Die große Bedeutung des Themas Rassismus in den Klassen und die Beobachtungen zur Beteiligung am Gespräch darüber können an dieser Stelle nicht vertiefend analysiert werden. Die Ergebnisse machen allerdings deutlich, dass die Kinder unterschiedliche Diskriminierungen aus verschiedenen Blickwinkeln wahrnehmen, und dass die eigene Position(iertheit) als betroffen/nicht betroffen bzw. als mehrheits-/minderheitszugehörig eine Rolle spielt für die Thematisierbarkeit von Differenz und Diskriminierung.

persönlich »in die KZs gebracht« (GD Pluto 4a: 189), »ihnen die Haare abgeschnitten« und sie umgebracht bzw. »verbrannt« (GD Pluto 4d: 85f) hat. Ebenso scheint Hitlers persönliche Abneigung gegen »die Juden« der Grund für den Holocaust zu sein, wobei »die Deutschen« (lediglich) von ihm angestiftet wurden:

Murat: Ich wollte noch eine Frage stellen. Was haben die Juden so Schlimmes zu Hitler getan? Warum mag Hitler die Juden nicht?

JB: Warum?

Murat: Ja, warum?

Sarya: Das haben wir schon besprochen.

JB: Das ist eine ganz wichtige und gute Frage. Hm?

Emirhan: Ich weiß nur, was Hitler gesagt hat. Hitler hat gesagt zu den Deutschen, dass die Juden ihnen die Arbeit wegnehmen, und er hat gesagt, dass sie das Geld und das Essen auch wegnehmen und so und er hat sie angestiftet dafür, dass sie die Juden wegtreiben. (GD Mars: 604ff)

Anlässlich der Thematisierungen »der Juden« als Opfer des Holocaust werden von den Kindern verschiedene auch gesellschaftlich tradierte antisemitische Fragmente reproduziert. Hierzu gehören neben dem Hitlerzentrismus auch Ansätze einer Schuldumkehr in Bezug auf den Holocaust, auf die die hier zitierte Frage von Murat verweist (»Was haben die Juden so Schlimmes zu Hitler getan?«). Weiterhin ist verbreitet eine grundsätzliche Differenzsetzung von Jüdinnen und Juden zu beobachten, die als »Andere« und (auch in historischer Perspektive) nicht als Deutsche wahrgenommen werden. In den Gruppendiskussionen derjenigen Klassen, die sich neben dem Judentum als Religion auch mit der Geschichte von Anne Frank beschäftigt hatten, ist außerdem eine unbewusste Verwendung von Naziterminologie zu beobachten, z. B. indem der Davidstern als »Judenstern« (GD Mars: 102) bezeichnet wird oder bei der Frage nach der Weitergabe des Judentums in der Familie Begriffe wie »Volljude« und »Halbjude« (ebd.: 409) gebraucht werden⁴.

Nur in einer Klasse sind den Kindern Jüdinnen und Juden als lebendige Menschen im eigenen Umfeld präsent. Hier hat eine Schülerin eine jüdische Oma, die in Tel Aviv lebt, und ein Schüler berichtet von einem Freund, der die jüdische Grundschule besucht. Dies ist gleichzeitig die einzige Klasse, in deren Religionsunterricht das Judentum ausführlich als heute gelebte Religion behandelt wird, in der jüdische Feste, Rituale, Gegenstände und Speisen eingeführt, berührt, ausprobiert und bestaunt werden, die Mosesgeschichte vorgelesen und in vielen Details nachbesprochen und eine Synagoge, ein jüdischer Supermarkt und weitere Orte jüdischen Lebens im Stadtteil besucht werden. Das Wissen und die Assoziationen zum Judentum, die in der Gruppendiskussion mit dieser Klasse geäußert werden, unterschei-

4 Für eine genauere Analyse der Reproduktionen antisemitischer Fragmente im Religionsunterricht bei unterschiedlicher Thematisierung des Judentums siehe Braband/Körs 2024.

den sich stark von denen in anderen Klassen. Zwar kommen die Kinder auch hier irgendwann auf das Thema Holocaust zu sprechen, viel präsenter ist jedoch das Judentum als gelebte Religion, zu der sie sehr detailreiche Kenntnisse haben. In der Gruppendiskussion sprechen sie lange über Dinge, die sie besonders beeindruckt haben, wie z.B. die hebräische Schrift, bestimmte Rituale oder die Thora-Rollen in der Synagoge.

Aktuelle Bedrohungen von Jüdinnen und Juden werden nur in zwei Klassen angesprochen, wobei die Äußerungen jeweils im Zusammenhang mit der Polizeipräsenz vor der jüdischen Schule stehen, die die Kinder gesehen haben:

Jane: Also vor der Schule, also vor einer jüdischen Schule, muss ja/sind meistens Polizisten. Und da müssen ja Polizisten sein, weil/also manche Kinder, die da auf die Schule gehen, auf jüdische Schulen, vielleicht fühlen sie sich unwohl, wenn sie nicht bewacht werden. Weil es ja immer noch Menschen gibt, die gegen Juden sind. Und das ist dann einfach blöd zu wissen, dass da Polizisten stehen müssen, weil es Leute gibt, die sich sonst unwohl fühlen und unsicher. (GD Merkur: 498ff)

Die Tatsache, dass es *»immer noch Menschen gibt, die gegen Juden sind«*, wird nur in einer Gruppendiskussion erwähnt, aber auch hier nicht weiter vertieft. Weder fällt der Begriff Antisemitismus, noch werden Zusammenhänge mit Rechtsextremismus oder dem Nahostkonflikt thematisiert. Bei einer Gelegenheit gibt es jedoch einen Bericht über konkreten Antisemitismus aus dem eigenen Umfeld, den Aliya interessanterweise ausgerechnet beim Synagogenbesuch an die dortige Mitarbeiterin richtet:

Als schon alle hinausgehen, bleiben noch ein paar Mädchen aus der Klasse und Frau Merkur bei der Mitarbeiterin und haben noch Fragen. Als letzte bleibt Aliya bei ihr stehen und erzählt der Mitarbeiterin, dass sie eine Freundin habe, die *»Juden hasst«*. In deren Klasse sei ein jüdisches Mädchen gekommen und ihre Freundin habe gesagt, sie hasst Juden. Da habe Aliya zu ihrer Freundin gesagt, sie kenne doch gar keine jüdischen Menschen und daher könne sie das gar nicht sagen. Daraufhin habe die Freundin gesagt, sie hasst sie nicht mehr. Die Mitarbeiterin hört interessiert zu und gibt Aliya recht, dass Juden ganz normale Menschen seien und man sie nicht hassen könne, wenn man gar keinen Juden kennt. (Merkur20: 21ff)

Diese Sequenz verweist darauf, dass Kinder durchaus in ihrem Umfeld und sehr konkret mit Antisemitismus in Berührung kommen können, auch wenn darüber in den Gruppendiskussionen oder im Unterricht ansonsten nicht gesprochen wurde. Die Geschichte von Aliya zeigt außerdem, dass sie Antisemitismus nicht nur wahrnimmt, sondern auch in der Lage ist, dagegen einzutreten. Interessant ist, dass dieser Bericht über die antisemitische Äußerung einer Freundin nicht im Rahmen des Unterrichts oder in der Gruppendiskussion gemacht wurde, sondern im Zwiege-

sprach mit der Synagogenmitarbeiterin geteilt und nur zufällig mitgehört wurde. Dieser Umstand weist zumindest auf die Möglichkeit hin, dass es unter den Kindern noch mehr Wahrnehmungen von Antisemitismus in ihrem Umfeld gibt, worüber sie im Unterricht oder in der Gruppendiskussion nur begrenzt berichten wollten.

5. Fazit und Implikationen für den Religionsunterricht

Die Ergebnisse zur Wahrnehmung, Konstruktion und Verhandlung von (religiös codierter) Differenz zeigen, dass Grundschüler:innen religiöser Vielfalt – zumindest dann, wenn sie in einem religiös und kulturell heterogenen Umfeld aufwachsen – mit grundsätzlicher Offenheit begegnen und ihnen die Wertschätzung und Gleichwertigkeit aller Religionen wichtig ist. Ihr Interesse und auch ihr Vorwissen sind dann besonders groß, wenn es Berührungspunkte zur eigenen Lebenswelt gibt und wenn diese im Unterricht einbezogen wird. Insofern stimmen unsere Ergebnisse mit früheren Untersuchungen (vgl. Kapitel 2.1) überein. Gleichzeitig wird aber auch deutlich, dass religiöse Vielfalt als Normalität für die Kinder nicht ungebrochen ist. Stattdessen sind in allen Klassen auch negative Stereotypisierungen, Diskriminierung und Ausgrenzungspraxen bekannt, die sich auf religiös codierte und andere Differenzkonstruktionen beziehen. Einige Kinder sehen sich selbst als Angehörige einer stigmatisierten und benachteiligten Gruppe und machen entsprechende Othring- und Diskriminierungserfahrungen, z.T. auch in der Schule. Hier bestehen Verbindungen zu dominanten Diskursen und gesellschaftlich verankerten Bildern, die auch schon Viertklässler:innen vertraut sind (*»Aber nur, weil wir Muslime sind. Weil sie uns nicht vertrauen«*). Zudem sind die Grundschüler:innen sowohl in historischer als auch in gegenwartsbezogener Perspektive mit der Ablehnung und Verfolgung von Jüdinnen und Juden vertraut und sprechen sich teilweise kritisch dagegen aus. Gleichzeitig machen unsere Ergebnisse – ähnlich wie die Forschungen zu den Geschichtsbildern von Grundschüler:innen (Kapitel 2.2) und Differenzkonstruktionen unter Jugendlichen (Kapitel 2.3) – eine Reproduktion von gesellschaftlich tradierten antisemitischen Fragmenten sichtbar, bei der Jüdinnen und Juden als historische Opfer, ›Fremde‹ und ›religiös Andere‹ vorgestellt werden. Somit belegt unsere Studie die besondere Bedeutung des Grundschulalters für eigene Differenzkonstruktionen und Erfahrungen mit (religiös codierter) Differenz und weist damit auf die potenzielle Rolle des Religionsunterrichts als zentralem Lern-, Erfahrungs- und Reflexionsraum.

Im Hinblick auf die Chancen und Potenziale des Religionsunterrichts bezüglich der Bearbeitung von Antisemitismus und anderen (religiös codierten) Abwertung- und Ausgrenzungsmustern möchten wir vor dem Hintergrund unserer Forschungsergebnisse drei Aspekte hervorheben:

Erstens ist die Wissensvermittlung von zentraler Bedeutung. In den beobachteten Grundschulklassen wurden allgemein ein großes Interesse an Religionen und vielfältiges Wissen deutlich, vor allem dann, wenn Inhalte mit der Lebenswelt der Kinder verknüpft werden konnten. Andererseits zeigte sich, dass gerade über das Judentum, mit dem es wenig Berührungspunkte gab, auch weniger Wissen vorhanden war und leichter Fremdheit und Stereotype (re-)konstruiert wurden. Das Wissen über Religionen hat somit Einfluss auf Differenzkonstruktionen und wurde zudem von Lehrkräften und Schüler:innen selbst als zentral für das Miteinander betont (»Also, ich glaube, es könnte wichtig sein, dass wir uns ein bisschen mehr verstehen«).

Zweitens unterstreichen unsere Ergebnisse, dass Wissensvermittlung allein angesichts der Involviertheit der Kinder in Muster und Praxen von Abwertung, Ausschluss und Diskriminierung nicht ausreicht. Vielmehr braucht es zudem einen sicheren Ort für den Austausch über (negative) Gefühle, Ausgrenzungserfahrungen und Konflikte sowie für die Kultivierung von Empathie und Solidarität. Hierfür hat der Religionsunterricht besonderes Potenzial als Ort emotionalen Lernens, das im Religionsunterricht derjenigen Klassen beobachtet werden konnte, in denen sich die Kinder nicht nur besonders engagiert beteiligten, sondern wo es auch eine vertrauensvolle Beziehung zur Lehrkraft und ein besonders rücksichtsvolles und aufmerksames Miteinander gab. Sowohl in der Religionspädagogik (Kohler-Spiegel 2022) als auch in der antisemitismuskritischen Bildung (Grimm 2021; Nau-rath 2020) und in Überlegungen zur Erziehung nach Auschwitz (Abram/Moreen 1998) wird emotionales Lernen als große Chance hervorgehoben. Es umfasst die Wahrnehmung, Deutung und Verbalisierung eigener Gefühle, das Erkennen und Verstehen von Emotionen anderer, emotionale Sprachfähigkeit und Perspektivübernahme sowie Bewältigungsstrategien und stellt die Basis für soziales, aber auch eine wichtige Voraussetzung für kognitives Lernen dar (vgl. Kohler-Spiegel 2022). Emotionales Lernen kann Kinder somit auch dazu befähigen, »Widersprüche und Ambivalenzen als solche anzuerkennen und dann auszuhalten, ohne auf Identität, Eindeutigkeit und Kontrolle zu dringen« (Grimm 2021: 204).

Drittens verweisen die Ergebnisse darauf, dass im Religionsunterricht bei der Ver- und Bearbeitung von Differenz ein besonders kritisches Augenmerk auf die Reproduktion gesellschaftlich tradiert Stereotype gelegt werden sollte. Es zeigte sich, dass nicht nur Antisemitismus in Spuren und Fragmenten präsent ist, sondern auch weitere Ausgrenzungs- und Diskriminierungspraxen z.T. sogar in Form persönlicher Erfahrungen virulent sind. So wäre eine Thematisierung von (religiös codierter) Differenz nötig, die die Vertrautheit der Kinder mit bestimmten Differenzkonstruktionen berücksichtigt und sich gleichzeitig mit strukturellen Machtverhältnissen und dominanzgesellschaftlichen Diskursen beschäftigt und selbstkritisch eigene Bilder und Vorurteile hinterfragt. Dies gilt auch für die Thematisierung von Antisemitismus, der als strukturelles Phänomen der Mehrheitsgesellschaft behandelt werden müsste, anstatt ihn zu historisieren und/oder als religiöses Vor-

urteil der Thematisierung des Judentums zuzuordnen (vgl. Chernivsky/Lorenz-Sinai in diesem Band). Alle drei Aspekte – Wissensvermittlung, emotionales Lernen und gesellschaftliche Kontextualisierung – erscheinen in ihrer Realisierung in der Unterrichtspraxis als anspruchsvoll und voraussetzungsreich (Braband/Körs 2024) und adressieren damit schließlich auch die Aus- und Fortbildung von Religionslehrkräften und ihre Kompetenzentwicklung als wichtige Desiderate.

Literatur

- Abram, Ido/Mooren, Piet (1998): »Erziehung nach Auschwitz ... mit und ohne Auschwitz? Eine Aufgabe für Kindergarten und Grundschule«, in: Jürgen Moysich/Matthias Heyl (Hg.), *Der Holocaust: ein Thema für Kindergarten und Grundschule? Kongress: Internationale Tagung ›Der Holocaust – ein Thema für Kindergarten und Grundschule‹* (Hamburg 1997). Hamburg: Krämer, S. 93–109.
- Bauer, Jochen (2020): »Religion unterrichten in Hamburg«, in: Martin Rothgangel/Bernd Schröder (Hg.), *Religionsunterricht in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Neue empirische Daten – Kontexte – Aktuelle Entwicklungen*, Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt, S. 153–178.
- Bauer, Ullrich (2021): »Mit Bildung gegen das kulturelle Gedächtnis eines globalen Judenhasses – geht das? Chancen und Risiken von Prävention und Intervention«, in: Marc Grimm/Stefan Müller (Hg.), *Bildung gegen Antisemitismus. Spannungsfelder der Aufklärung*, Frankfurt a.M.: Wochenschau Verlag, S. 21–43.
- Bbeauftragter 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. Zugriffen: 14.05.2025.
- Becher, Andrea (2008): »Holocaust und Nationalsozialismus im Sachunterricht thematisieren. Konsequenzen aus einer qualitativ-empirischen Studie zu Vorstellungen von Kindern«, in: *widerstreit-sachunterricht* 8, S. 1–11.
- 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: Isabel Enzenbach/Detlef Pech/Christina Klätte (Hg.), *Kinder und Zeitgeschichte: Jüdische Geschichte und Gegenwart, Nationalsozialismus und Antisemitismus, widerstreit-sachunterricht* beiheft 8, S. 101–120.
- Bernstein, Julia (2020): *Antisemitismus an Schulen in Deutschland. Befunde – Analysen – Handlungsoptionen*, Weinheim: Beltz.
- Braband, Janne/Körs, Anna (2024): »Judentum im Religionsunterricht in der Grundschule: zwischen Nicht-Thematisierung, Stereotypisierung und Antise-

- mitismusprävention«, in: *Zeitschrift für Religion, Gesellschaft und Politik* 8, S. 643–665.
- Budde, Jürgen (2014): »Differenz beobachten?«, in: Anja Tervooren/Nicolas Engel/Michael Göhlich/Ingrid Miethe/Sabine Reh (Hg.), *Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung*, Bielefeld: transcript, S. 133–148.
- Chernivsky, Marina/Lorenz-Sinai, Friederike (2023): *Antisemitismus im Kontext Schule. Deutungen und Praktiken von Lehrkräften*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Corbin, Juliet M./Strauss, Anselm L. (1996): *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*, Weinheim: Beltz.
- Dubiski, Katja/Essich, Ibtissame/Schweitzer, Friedrich/Edelbrock, Anke/Biesinger, Albert (2010): »Religiöse Differenzwahrnehmung im Kindesalter. Befunde aus der empirischen Untersuchung im Überblick«, in: Anke Edelbrock/Friedrich Schweitzer/Albert Biesinger (Hg.), *Wie viele Götter sind im Himmel? Religiöse Differenzwahrnehmung im Kindesalter. Interreligiöse und Interkulturelle Bildung im Kindesalter*: Bd. 1, Münster u.a.: Waxmann, S. 23–38.
- Edelbrock, Anke/Schweitzer, Friedrich/Biesinger, Albert (Hg.) (2010): *Wie viele Götter sind im Himmel? Religiöse Differenzwahrnehmung im Kindesalter. Interreligiöse und Interkulturelle Bildung im Kindesalter*: Bd. 1, Münster u.a.: Waxmann.
- Flügel, Alexandra (2008): »Kinder können das auch schon mal wissen und nicht nur, dass alles schön ist! Zur Kommunikation von Grundschülerinnen und Grundschulern über den Nationalsozialismus und Holocaust«, in: *widerstreit-sachunterricht* 10, S. 1–10.
- Grimm, Marc (2021): »Qualitätskriterien von Unterrichtsmaterialien für Bildung gegen Antisemitismus«, in: Marc Grimm/Stefan Müller (Hg.), *Bildung gegen Antisemitismus. Spannungsfelder der Aufklärung*. Frankfurt a.M.: Wochenschau Verlag, S. 198–213.
- Hoffmann, Eva (2009): *Interreligiöses Lernen im Kindergarten? Eine empirische Studie zum Umgang mit religiöser Vielfalt in Diskussionen mit Kindern zum Thema Tod*, Berlin/Münster: LIT.
- Koch, Christina (2017): *Wissen von Kindern über den Nationalsozialismus. Eine quantitativ-empirische Studie im vierten Schuljahr*, Wiesbaden: Springer.
- Kohler-Spiegel, Helga (2022): »In Religion fühl ich mich wohl.« *Emotionales Lernen in der Grundschule*. in: *Theo-Web* 21, S. 115–131.
- Körber, Karen/Körs, Anna (2024): »Editorial zur Special Section »Jüdische und antisemitismuskritische Bildung in Deutschland in (nicht)jüdischer Perspektive«, in: *Zeitschrift für Religion, Gesellschaft und Politik* 8, S. 497–508.
- Körs, Anna (2025): *Religious Educational Governance in Deutschland: Religionsunterricht in veränderten (nicht) religiösen Mehrheiten-Minderheiten-Konstellationen*, in: Sarah Jadwiga Jahn/Sabrina Weiß (Hg.), *Religiöse Minderheiten –*

- religiöse Mehrheiten. Zuschreibungspraktiken in pluralen Gesellschaften, Bielefeld: transcript, S. 119–149.
- Machold, Claudia (2015): *Kindheit und Differenz. Eine ethnographische Studie im elementarpädagogischen Kontext*. Wiesbaden: Springer VS.
- Mecheril, Paul/Thomas-Olalde, Oscar (2024): »Die Religion der Anderen«, in: *Religionspädagogische Beiträge. Journal for Religion in Education* 47, S. 5–15.
- Naurath, Elisabeth (2020): »Antisemitismus-Prävention im Religionsunterricht der Grundschule – Wagnis, Herausforderung und Ermutigung«, in: Reinhold Mokrosch/Elisabeth Naurath/Michèle Wenger (Hg.), *Antisemitismusprävention in der Grundschule – durch religiöse Bildung*, Göttingen: V&R unipress, S. 11–21.
- Orth, Gottfried (2000): »Umgang mit religiöser Differenz in Gesprächen über Bilder von Gott«, in: Dietlind Fischer/Albrecht Schöll (Hg.), *Religiöse Vorstellungen bilden. Erkundungen zur Religion von Kindern über Bilder*, Münster: Comenius-Institut, S. 173–186.
- Reckwitz, Andreas (2010): »Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken«, in: Andreas Reckwitz (Hg.), *Unscharfe Grenzen. Perspektiven der Kultursoziologie*, Bielefeld: transcript, S. 97–130.
- Rensch-Kruse, Benjamin/Cheema, Saba-N./Goldhorn, Yasmine/Diehm, Isabell (2024): »Antisemitismus unter jungen Kindern. Forschungsgrundlagen und -reflexionen im Kontext einer Differenzforschung in Einrichtungen der frühen Kindheit«, in: Seyran Bostancı/Emra Ilgün-Birhimeoğlu (Hg.), *Elementarpädagogik in der postmigrantischen Gesellschaft. Theoretische und empirische Zugänge zu einer rassismuskritischen Pädagogik*, Weinheim: Beltz Juventa, S. 79–95.
- Salzborn, Samuel/Kurth, Alexandra (2021): »Antisemitismus in der Schule. Erkenntnisstand und Handlungsperspektiven«, in: Samuel Salzborn (Hg.), *Schule und Antisemitismus. Politische Bestandsaufnahme und pädagogische Handlungsmöglichkeiten*, Weinheim: Beltz Juventa, S. 9–49.
- Salzmann, Sebastian/Fereidooni, Karim (2024): »Antisemitismus als soziales Phänomen in der Institution Schule. Ergebnisse einer qualitativen Unterrichtsbeobachtungsstudie«, in: *Jahrbuch für Antisemitismusforschung* 33, Berlin: Metropolis Verlag, S. 113–135.
- Schäuble, Barbara (2012): »Anders als wir«. *Differenzkonstruktionen und Alltagsantisemitismus unter Jugendlichen. Anregungen für die politische Bildung*, Berlin: Metropolis Verlag.
- Schäuble, Barbara (2013): »Antisemitismus in der alltäglichen Kommunikation Jugendlicher Ausprägungen und Konstitutionsbedingungen«, in: *Jahrbuch für Antisemitismusforschung* 22, S. 143–162.
- Scholz, Gerold (2012): »Teilnehmende Beobachtung«, in: Friederike Heinzl (Hg.), *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive*, Weinheim: Beltz, S. 116–133.

- Schweitzer, Friedrich (2013): »Religiöse Bildung als Integrationsfaktor? Aufgaben und Möglichkeiten Interreligiösen Lernens im Kindes- und Jugendalter«, in: Martin Rothgangel/Ednan Aslan/Martin Jäggle (Hg.), Religion und Gemeinschaft. Die Frage der Integration aus christlicher und muslimischer Perspektive, RaT-Reihe: Bd. 3, Göttingen: Vienna University Press bei V&R unipress, S. 149–165.
- Schweitzer, Friedrich/Biesinger, Albert (zusammen mit Boschki, Reinhold/Schlenker, Claudia/Edelbrock, Anke/Kliss, Oliver/Scheidler, Monika) (2002): Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden. Erfahrungen und Perspektiven zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht. Freiburg i.Br./Basel/Wien: Herder – Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Stockinger, Helena (2017): Umgang mit religiöser Differenz im Kindergarten. Eine ethnographische Studie an Einrichtungen in katholischer und islamischer Trägerschaft, Münster: Waxmann.
- West, Candace/Fenstermaker, Sarah (1995): »Doing Difference«, in: Gender and Society 9, S. 8–37.
- Zentralrat der Juden in Deutschland/KMK. (2016): Gemeinsame Erklärung des Zentralrats der Juden in Deutschland und der Kultusministerkonferenz zur Vermittlung jüdischer Geschichte, Religion und Kultur in der Schule. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2016/2016-12-08_KMK-Zentrarat_Gemeinsame-Erklaerung.pdf. Zugegriffen: 28.02.2024.

Der Religions- und Ethikunterricht aus den Perspektiven von jüdischen Schüler:innen und Lehrer:innen

Marina Chernivsky und Friederike Lorenz-Sinai

1 Einführung

Im bildungspolitischen Diskurs zu Antisemitismus wird davon ausgegangen, dass die schulische Vermittlung des Judentums und jüdischen Lebens antisemitischen Einstellungen nachhaltig vorzubeugen vermag.¹ Dabei werden dem Religionsunterricht und der Behandlung von historischem Antisemitismus eine zentrale Bedeutung beigemessen (vgl. Boschki 2019). Unter Berücksichtigung reflexiv-biografischer Didaktik könne die religiöse Bildung den Geschichts- und Sozialkundeunterricht ergänzen und ein Bewusstsein für historische Kontinuitäten des Judenhas- ses schaffen (vgl. ebd.). Gleichwohl deuten einige theoretische und empirische Ar- beiten darauf hin, dass die Wissensvermittlung über die Shoah und jüdisches Le- ben nicht ausreicht, um Antisemitismus vorzubeugen und Ressentiments zu de- konstruieren (vgl. Bericht des Unabhängigen Expertenkreises Antisemitismus 2017; Gryglewski 2018). Ergänzend wird gefordert, insbesondere Lehrkräfte für die Rele- vanz und Wirkung des aktuellen Antisemitismus, für den emotionalen Gehalt anti- semitischer Aversionen sowie ihre je eigenen kollektivbiografischen Verbindungen zu Antisemitismus und zur Shoah zu sensibilisieren (Chernivsky 2017: 276; Cher- nivsky/Lorenz-Sinai 2024a). Erste Studien zur Thematisierung des Judentums im Religionsunterricht verweisen auf eine große Bandbreite an Inhalten und Vermitt- lungsformen, mit denen das Judentum im Kontext des Religionsunterrichts thema- tisiert werden kann (vgl. Braband/Körs 2024).

Empirische Forschung zum schulischen Umgang mit Antisemitismus ist eine jüngere Entwicklung. Die Frage, wie Antisemitismus in Bildungskontexten wirkt

1 Gemeinsame Empfehlung des Zentralrats der Juden in Deutschland, der Bund-Länder- Konferenz der Antisemitismusbeauftragten und der Kultusministerkonferenz zum Umgang mit Antisemitismus in der Schule, Beschluss vom 18.03.2021: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_06_10-Gemeinsame_Empfehlung-Antisemitismus.pdf.

und wie Schulen mit dieser Herausforderung umgehen, wurde von der deutschsprachigen Antisemitismusforschung über Jahrzehnte kaum berücksichtigt. Bis zur Veröffentlichung der Antisemitismusberichte der Bundesregierung (Bericht des Unabhängigen Expertenkreises Antisemitismus 2011; 2017) und erster Studien zu jüdischen Perspektiven (vgl. Zick et al. 2017) überwogen geschichtszentrierte Analysen sowie Studien in der Tradition der Meinungs- und Einstellungsforschung (vgl. Zick/Küpper 2021). Im Abschlussbericht des II. Antisemitismusberichts des Unabhängigen Expertenkreises der Bundesregierung wurde die Leerstelle jüdischer Perspektiven erstmalig umfassend analysiert. Anschließend richtete sich der Forschungsfokus stärker als zuvor auf die Wirkung des historischen und aktuellen Antisemitismus auf Jüdinnen und Juden (vgl. u.a. Bernstein 2020; Chernivsky/Lorenz/Schweitzer 2022; Reimer-Gordinskaya/Tzschiesche 2021; Fehlberg/Kranz 2024). Deutlich wird in dieser paradigmatisch neuen Forschungsrichtung, dass neben dem öffentlichen Raum auch institutionelle Kontexte strukturantisemitisch, bedrohlich und unsicher wirken können (vgl. Chernivsky/Lorenz 2020; Chernivsky/Lorenz-Sinai 2024a; RIAS 2023; 2024).

Insbesondere seit dem 7. Oktober häufen sich Berichte jüdischer Familien, für die der Besuch von öffentlichen Schulen mit starken Sicherheitsabwägungen verbunden ist. Für jüdische Eltern in Deutschland ist die Wahl der Schule nicht nur eine Frage der Bildung, sondern auch der Sicherheit. Die Antizipation und die Erfahrung antisemitischer Vorfälle verunsichern Erziehungsberechtigte, die ihre Kinder schützen wollen. Jüdische Kinder müssen früh lernen, sich situativ anzupassen und Teile ihrer Identität zu verbergen. Nicht nur das Wissen um die Möglichkeit antisemitischer Übergriffe, sondern auch die Vermittlung der jüdischen Religion, Shoah, des Nationalsozialismus und Nahostkonflikts können für jüdische Familien eine Herausforderung darstellen (vgl. Chernivsky/Lorenz-Sinai 2024a; Wiegemann 2022).

Gleichwohl erleben jüdische Schüler:innen und ihre Familien Antisemitismus unterschiedlich. Die Exposition steht im Zusammenhang mit der Identifizierbarkeit jüdischer Herkunft, dem Lebensort, der Schulform und Schulkultur im Umgang mit Diskriminierung. In der Bundesländerstudienreihe *Antisemitismus im Kontext Schule*² zeigt sich, wie jüdische Schüler:innen die Erfahrungen teilen, in der Minderheitsposition zu sein und als das oftmals einzige jüdische Kind in der

2 Die Bundesländerstudienreihe zum Thema *Antisemitismus im Kontext Schule* wird unter Leitung von Marina Chernivsky und Friederike Lorenz-Sinai am Kompetenzzentrum für antisemitismuskritische Bildung und Forschung in fester Forschungskooperation mit der Fachhochschule Potsdam seit 2018 umgesetzt. Mehr Information unter: <https://zwst-kompetenzzentrum.de/laufende-studien/sowie> <https://zwst-kompetenzzentrum.de/umgang-mit-antisemitismus-im-kontext-der-polizei-in-thueringen>.

Klasse im Zusammenhang mit Machtdynamiken übergreifende Situationen zu erleben. Insbesondere im Unterricht zu jüdisch assoziierten Themen machen jüdische Kinder und Jugendliche ihre ersten Differenzerfahrungen. Neben dem Geschichtsunterricht beschreiben Interviewpartner:innen insbesondere als unbehaglich bis übergreifig erlebte Situationen im Religions- und Ethikunterricht zum Judentum. Im Kontrast zu diesen schulbiografisch prägenden Erfahrungen jüdischer Schüler:innen nehmen die zu ihrem Umgang mit Antisemitismus interviewten Lehrkräfte eher Bezug auf die Potenziale des Religions- und Ethikunterrichts für die Antisemitismusprävention. Einige sehen darin eine Möglichkeit der Bildung gegen antisemitische Ressentiments (vgl. Boschki 2019; Chernivsky/Lorenz-Sinai 2023; 2024a). Hier zeigt sich eine weitreichende Perspektivendivergenz hinsichtlich der Vermittlung des Judentums im Religions- und Ethikunterricht.

Vor diesem Hintergrund befasst sich der Beitrag mit der Frage, wie der Religions- und Ethikunterricht aus den Perspektiven von vorwiegend nichtjüdischen Lehrkräften und ehemaligen jüdischen Schüler:innen gedeutet wird. Nach der Vorstellung des theoretischen Rahmens und der methodologischen Anlage der Studie werden ausgewählte Befunde aus der Bundesländerstudienreihe vorgestellt und aus unterschiedlichen Perspektiven vergleichend analysiert und abschließend im Hinblick auf einen antisemitismuskritischeren Religions- und Ethikunterricht reflektiert.

2 Theoretischer Rahmen

Als theoretischer Rahmen der Studien dient eine Heuristik zu Strukturmerkmalen und Traditionslinien im Umgang mit Antisemitismus (Chernivsky 2018: 321f). Diese sind die Historisierung, Distanzierung, Objektifizierung, Perspektivendivergenz und die Annahme einer »jüdischen Nicht-Präsenz«. Sie begründen sich aus dem dominanzgesellschaftlichen Verhältnis zu Jüdinnen und Juden sowie zum Nationalsozialismus und zur Shoah.

Historisierung: Die Traditionslinie der Historisierung beschreibt die Vorstellung, Antisemitismus gehöre der Vergangenheit an und sei mit dem Ende der Shoah und des Nationalsozialismus weitgehend überwunden. Die Traditionslinie der Historisierung korrespondiert mit der weitgehenden (sozialen) Distanz zu Juden und Jüdischem. Sie begründet, dass Antisemitismus als Erinnerungsgegenstand theoretisch-abstrakt verhandelt wird und nicht als eine realexistierende Gewalt- und Diskriminierungsform wirkt, die Menschen trifft, ihre gesellschaftliche Teilhabe einschränkt und Grundrechte verletzt.

Distanz: Die Traditionslinie der Distanz umfasst verschiedene Praktiken der biografischen, emotionalen und sozialen Distanzierung von Jüdinnen und Juden sowie von Antisemitismus. Die Distanz wurzelt mitunter in einer verweigernden, verzögerten, unzureichenden Aufarbeitung von familienbiografischen Verbindungen mit der nationalsozialistischen Vergangenheit (vgl. hierzu auch Adorno 1969; Messerschmidt 2008; Lorenz-Sinai 2024), aber auch in den postnationalsozialistischen Beziehungstraditionen. Dan Diner (1986; 2023) spricht in diesem Zusammenhang von der negativen Symbiose, die Juden und Deutsche geschichtlich miteinander teilen und der sowohl die Nähe als auch die Distanz inhärent sind. Die Imagination der »jüdischen Nicht-Präsenz« (Chernivsky 2018: 321) in institutionellen Kontexten wie der Schule exotisiert und objektifiziert jüdische Schüler:innen (vgl. Chernivsky/Lorenz-Sinai 2023: 15). Die soziale Disposition der Distanz überträgt sich auf den Umgang mit Antisemitismus, indem dieser als Problem der je anderen externalisiert oder die Existenz real bestehender antisemitischer Bedrohung und Gewalt verneint wird. Empirische Studien zum Umgang mit Antisemitismus im Kontext Schule zeigen, wie Lehrkräfte Antisemitismus als schwer greifbar oder als außergewöhnlichen, empörenden Vorfall einordnen, der außerhalb ihrer Lebensweltbezüge liegt. Interventionen gegen Antisemitismus richten sich programmatisch an den antisemitisch Handelnden aus und nicht an den Bedarfen jüdischer Schüler:innen (vgl. ebd.).

Objektifizierung: Die Traditionslinie der Verdinglichung steht im engen Zusammenhang mit dem Bedürfnis, die je eigene Gewaltgeschichte über die jüdische Geschichte zu erschließen. Jüdinnen und Juden werden als historische Andere, als historische Objekte vereinnahmt und fungieren als eine Brücke zum Verständnis der eigenen, nicht erschlossenen Kollektivbiografie. Jüdischen Schüler:innen wird die Rolle zugewiesen, die Normalisierung der sogenannten deutsch-jüdischen Beziehungen zu verkörpern. Die Bundesländerstudienreihe verweist auf ein Kontinuum zwischen der Annahme der jüdischen Abwesenheit und der Tendenz zur Kulturalisierung als Strukturmerkmal der Rezeption des Jüdischen und des Antisemitismus.

Perspektivendivergenz: Subjektorientierte empirische Studien belegen seit 2017 eine deutliche Perspektivendivergenz hinsichtlich der Wahrnehmung, Deutung und Einschätzung von Antisemitismus aus jüdischen und nichtjüdischen Perspektiven (vgl. Bericht des Unabhängigen Expertenkreises Antisemitismus 2017: 93f). Während für nichtjüdische Personen Antisemitismus oftmals erst auf der Ebene eines objektivierbaren verbalen und physischen Angriffs beginnt, stellt er für Jüdinnen und Juden eine biografische Erfahrungskategorie dar (vgl. Chernivsky/Lorenz-Sinai 2022; 2024a). An Schulen zeigt sich diese Divergenz der Perspektiven besonders deutlich im Umgang mit bekannt gewordenen antisemitischen Vorfällen innerhalb der Schulgemeinschaft.

Die hier skizzierten Traditionslinien spiegeln den Umgang mit Antisemitismus an Schulen und tragen womöglich bei zur Verzerrung des Blicks auf den 7. Oktober, den Krieg in Israel und Gaza sowie den rapide gestiegenen und konstant hohen Antisemitismus in Deutschland. In der aktuellen Forschung zu Auswirkungen des 7. Oktober auf die jüdische Community wird deutlich, dass Jüdinnen und Juden die Distanz in ihrem Alltag und nahen Umfeld wahrnehmen und die mangelnde Empathie als Vertrauensbruch erleben (vgl. Chernivsky/Lorenz-Sinai 2024b; Shani/Gerber/Herb 2024; Arnold et al. 2025).

3 Erkenntnisinteresse und Methodik der Studienreihe

Antisemitismus wird im öffentlichen Diskurs nicht als Gewaltverhältnis und überpersönliche Gewaltordnung rezipiert (vgl. Chernivsky/Lorenz-Sinai 2023), sondern eher individualisierend als Bildungsdefizit oder Vorurteil eingeordnet. Mit einem praxeologischen Zugang kann der Frage nachgegangen werden, wie implizites antisemitisches Wissen in institutionellen Praktiken und Routinen zum Einsatz kommt (vgl. Schmidt 2012). So untersuchen wir in der Bundesländerstudienreihe zu Antisemitismus im Kontext Schule die relationale Frage nach der sozialen Aushandlung von Antisemitismus durch schulische Akteur:innen im Rahmen institutioneller Machtverhältnisse und hierarchischer Beziehungen. Dafür arbeiten wir mit einem Gewaltbegriff, der davon ausgeht, dass thematisierte Gewalterfahrungen in sozialen Prozessen mit Bedeutung versehen werden, wobei die Definitionsmacht über die Gewalt ungleich entlang von institutioneller Rolle, aber auch Alter, Status und Geschlecht verteilt ist (vgl. Nef/Lorenz-Sinai 2022).

Das Erkenntnisinteresse der Studienreihe betrifft die Frage, wie Antisemitismus im Kontext Schule von unterschiedlichen Akteur:innen wahrgenommen, mit Bedeutung versehen und wie mit Antisemitismus im sowie auch außerhalb vom Unterricht umgegangen wird. Durch die Kontrastierung der jüdischen und nichtjüdischen Perspektiven ist das Ziel der Studienreihe unter anderem die empirische Analyse der oben beschriebenen Perspektivendivergenz in der Wahrnehmung und Deutung von Antisemitismus in der Gegenwartsgesellschaft. Bisher zählen zur Studienreihe eine bundesweite Familienstudie sowie regionale Studien in den fünf Bundesländern Berlin, Baden-Württemberg, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen mit bisher insgesamt 160 Studienteilnehmer:innen (Stand Januar 2025). Perspektivisch sollen neben den bundeslandübergreifenden Befunden und Kategorien auch die länderbezogenen Unterschiede herausgearbeitet und historisch sowie bildungspolitisch analysiert werden.

Methodisch arbeiten wir in den Studien mit offenen Erhebungsverfahren. Zu Beginn der narrativen Interviews laden wir die Schüler:innen und jungen Erwachsenen ebenso wie die Lehrkräfte mit folgendem offenen Erzählstimulus zu freien

Erzählungen ein: »Wenn Du in Deiner Biografie zurückdenkst, wie kommst Du mit Antisemitismus in Berührung?« Die Interviewerinnen halten sich im Sinne des narrativen Interviews (vgl. Rosenthal 2015) zurück und stellen erst vertiefende Nachfragen, nachdem die Interviewpartner:innen ihre Erzählung abgeschlossen haben. Diese Interviewmethodik gilt auch in anderen Bereichen der sozialwissenschaftlichen Forschung zu gewaltförmigen, traumatischen Themen als geeignetes Verfahren (vgl. Helfferich 2016), da die Interviewten hierbei ein hohes Maß an Selbstbestimmung über ihre Erzählung behalten. Stellt sich im narrativen Interview ein Erzählfluss ein, entsteht eine hohe Nähe zu vergangenen Situationen, die sich oft in dichten, szenischen Schilderungen ausdrückt (vgl. Rosenthal 2015). Ähnlich zu den narrativen Interviews bat man die (ehemaligen) jüdischen Schüler:innen und die Lehrkräfte in den jeweiligen Gruppendiskussionen, sich offen auszutauschen zu der Frage, was sie mit dem Thema Antisemitismus an Schulen verbinden. Die transkribierten Daten analysieren wir durch eine Kombination aus sequenzieller (ebd.) und kategorialer Auswertung (Strauss 1998; Clarke et al. 2018).

4 Ausgewählte Befunde

Im folgenden Kapitel werden Befunde exemplarisch diskutiert, die Einblicke in die Perspektiven sowie Deutungen von (ehemaligen) jüdischen Schüler:innen und Lehrkräften ermöglichen und teilweise einen direkten Bezug zum Ethik- und Religionsunterricht aufweisen.

4.1 Perspektiven von (ehemaligen) jüdischen Schüler:innen

Antisemitismus als biografische Erfahrung

Die für die Studienreihe interviewten jüdischen Schüler:innen und jungen Erwachsenen thematisieren in den Einstiegssequenzen der Interviews ihre frühen Erinnerungen an antisemitisch konnotierte Situationen in der Kindheit und Grundschulzeit. So sagt beispielsweise ein Schüler aus Sachsen zu Beginn des Interviews: »muss an mehrere Situationen denken [...] schon von der Grundschule her« (Schüler 1, Sachsen). Deutlich wird in Aussagen wie dieser, dass die jüdischen Interviewpartner:innen im Unterschied zu den meisten interviewten Lehrkräften Antisemitismus als biografisch relevante Konstante erinnern. Die Interviewfrage nach den eigenen Berührungspunkten mit Antisemitismus löst bei jüdischen Interviewpartner:innen direkte Erinnerungen an verschiedene Situationen mit Gleichaltrigen und Lehrkräften aus, die bis in ihre Grundschulzeit zurückreichen. Kinder mit jüdischen Familienbiografien machen ihre ersten Antisemitismuserfahrungen in einer Lebensphase, in der sie mit Entwicklungsanforderungen beschäftigt sind und nicht immer eine bewusste Einordnung dieser Erfahrungen

vornehmen können. Erinnert werden ein diffuses Unbehagen, wohingegen die Kategorisierung der erinnerten Situationen als antisemitisch eher aus der Retrospektive beim erneuten Aufrufen und bei der Möglichkeit zur Reflexion erfolgt – zum Beispiel durch die Teilnahme an der Studie. Der frühe Zeitpunkt der ersten erinnerten antisemitischen Erfahrungen in der Schulbiografie deutet zudem darauf hin, dass die altersbegründete Vermeidung solcher Themen durch Lehrkräfte in der Grundschule nicht den Lebens- und Erfahrungswelten von Kindern entspricht. Offenbar werden bereits im Grundschulalter tradierte antisemitische Wissensbestände in Handlungen umgesetzt und nehmen expliziten und impliziten Einfluss auf die Gruppendynamiken.

Schulische Teilhabe jüdischer Schüler:innen mit ihren Zugehörigkeiten

Ein wesentlicher Befund der Interviews mit jüdischen (ehemaligen) Schüler:innen ist die Einschränkung ihrer Teilhabe am sozialen Geschehen im schulischen Kontext. Interviewpartner:innen berichten ausführlich über subtile wie auch offene Ausschlussverfahren aufgrund ihrer jüdischen Zugehörigkeit. Sie beschreiben auch Voraussetzungen, unter denen sie sich vorstellen können, sich als jüdisch zu zeigen. Dabei geht es noch nicht um antisemitische Übergriffe, sondern um Fragen der Inklusion und Selbstverständlichkeit jüdischer Zugehörigkeit neben anderen ethnischen, religiösen und sozialen Zugehörigkeiten einer vielfältigen Schule. Eine ehemalige jüdische Schülerin resümiert in Bezug auf sich und die meisten ihrer jüdischen Freund:innen, worin ihr Zurückhalten der jüdischen Identität im schulischen Kontext begründet lag:

Die meisten (.) jüdischen Freunde, die ich hatte (.) ähm die haben sich auch (.) so gar nicht so richtig geoutet so ja ich bin jüdisch (.) ja (.) das heißt (.) und ich denke genau wegen (.) also aus diesen Grund dass dass man (.) also ich denk nicht, dass man Angst vor Antisemitismus hatte sondern einfach (.) weil es nicht (.) also ich glaub (.) so das ist aber auch meine subjektive so (.) Meinung ja, dass man sich nicht wohl genug gefühlt hat, um das einfach so offen auszusprechen. (junge Erwachsene, Sachsen-Anhalt)

Deutlich wird in dieser und ähnlichen Sequenzen, dass ein selbstverständliches, uneingeschränktes Dasein als jüdische:r Schüler:in an öffentlichen Schulen mit ihrem Wohlfühlen in der Schulgemeinschaft zusammenhängt. Die Interviewpartner:innen erfuhren jedoch früh, dass ihre jüdische Zugehörigkeit Irritationen und unangenehme Reaktionen hervorrufen kann. Das Zeigen oder Zurückhalten eines wesentlichen Teils der eigenen kulturellen und familialen Identität ist abhängig von Vertrauen und Schutz im sozialen Machtgefüge. Genau in diesem Spannungsfeld wird die institutionelle Dimension des Antisemitismus an Schulen sichtbar – der Zugang zu Bildung und Teilhabe führt über den Verzicht auf die Sichtbarkeit oder

Thematisierung der jüdischen Herkunft und damit teilweise auch der außerschulischen Lebenswelt. Die Institution Schule kann für jüdische Kinder und Jugendliche gegenwärtig nur dann sicher sein, wenn sie einen wichtigen Teil ihrer Zugehörigkeit anpassen, unterdrücken und gar verschweigen.

Zur Bandbreite von Antisemitismuserfahrungen an Schulen

Eine geteilte Erfahrung in den Interviews mit (ehemaligen) jüdischen Schüler:innen in verschiedenen Bundesländern betrifft antisemitische vermeintliche Witze. Die Kritik der Interviewten an dieser Form antisemitischer Kommunikation bezieht sich in der Rückschau nicht nur auf die Mitschüler:innen, sondern auch auf Lehrkräfte, die auf solche Äußerungen passiv, indifferent oder auch relativierend reagiert haben. Das Strukturmerkmal der Bagatellisierung als Reaktion auf antisemitisches Sprechen äußert sich für die interviewten jüdischen Schüler:innen insbesondere in der Aufforderung, die verletzenden, oftmals als Witz verkleideten antisemitischen Äußerungen nicht ernst zu nehmen, wie diese Schülerin erzählt:

[...] das wurde mir tatsächlich auch schon von Lehrern (.) wurde mir auch schon gesagt, da hat jemand irgendwie einen Witz gemacht (.) [...] also, ne (.) und (.) ich fand das halt nicht lustig ((lacht)) (.) und ich versteh auch nicht, wie man (.) wie man das lustig finden kann (.) ähm (.) und (.) die Lehrerin (.) die dann so meinte – Ja, man muss einfach auch mal lernen, Dinge nicht so ernst zu nehmen immer (.) Ja, also man muss halt einfach auch mal lernen, dass (.) dass das halt einfach nur ein blöder Jugendwitz ist, und Jugendliche machen halt blöde Witze und (.) ja (.) aber so was dann halt von einer nichtjüdischen Lehrerin zu hören ist halt auch (.) ((lacht)) (.) ist halt auch blöd. (Schülerin, Baden-Württemberg)

In der Erinnerung der Schülerin fordert die Lehrkraft sie dazu auf, einen antisemitischen Witz »nicht so ernst zu nehmen« mit der Begründung, Jugendliche würden »halt blöde Witze« machen. Hier zeigt sich die verbreitete Deutung von antisemitischen Äußerungen als vorübergehendes, belangloses Pubertätssymptom – eine Deutung, die Lehrkräfte vielfach zur Erklärung antisemitischer Sprache von Schüler:innen einbringen. Mit solchen Erklärungsansätzen werden der antisemitische Gehalt der Wortspiele und ihre gewaltförmige Wirkung dethematisiert. Die Bagatellisierung antisemitischer Sprache hat eine institutionelle Dimension und findet sich wiederholt in den Schilderungen der Interviewten wieder. Der Fokus der Lehrkraft auf eine mutmaßliche Intention der Handelnden (»einfach nur ein blöder Jugendwitz«) statt auf den Wortgehalt und die Wirkung, die eine jede antisemitische Sprache unabhängig von der Intention entfaltet, ist ebenfalls ein Strukturmerkmal, das sich durch die Interviews zieht. Für die Schülerin treten in der Erinnerung die bagatellisierende Reaktion und die Aufforderung, antisemitische Witze nicht ernst zu nehmen, deutlich hervor. In anderen Interviews resümieren jüdische (ehemali-

ge) Schüler:innen, sich damit abgefunden zu haben, dass vonseiten der Schule kaum Intervention und Schutz zu erwarten waren. So sagt eine junge Erwachsene am Ende einer Gruppendiskussion zwischen jüdischen ehemaligen Schüler:innen in Sachsen-Anhalt: »wir müssen irgendwie drüberstehen und versuchen damit klarzukommen«.

Die Bandbreite der von jüdischen Schüler:innen und jungen Erwachsenen thematisierten Antisemitismuserfahrungen in ihren Schulbiografien reicht vom Unwohlsein, sich als jüdische:r Schüler:in zu zeigen oder als jüdische:r Schüler:in exponiert zu werden, über übergreifige Ansprachen bis hin zu physischen Angriffen. Eine Schülerin aus Sachsen thematisiert im narrativen Interview jahrelang andauernde Übergriffe, die wellenförmig zu- und abnahmen. Zum Zeitpunkt des Interviews sagt sie: »gerade (.) ist so eine antisemitistische Welle auf mir drauf« (jüdische Schülerin, Sachsen). Sie schildert eine Kette von Übergriffen, bei denen ihr nach Entdeckung ihrer jüdischen Identität durch Mitschüler:innen »Sachen gestohlen« wurden und sie »mit Essen beworfen« wurde. Mitschüler:innen konfrontierten sie mit Referenzen zum Nationalsozialismus: »fast jeden Tag wurde der Hitlergruß gezeigt« und es wurde vor ihr ein »Song gesungen [..], der halt in der Nazizeit gesungen wurde«. Die Angriffe betreffen auch den außerschulischen Raum. Die Familie wird in bedrohlicher Form zuhause aufgesucht: »da haben wir [..] gesehen wie eine Gruppe Jugendliche auf unser Grundstück gegangen ist«. Hilfe und Unterstützung aufseiten der Lehrkräfte bleiben aus mit der Ausnahme einer Lehrkraft, die ihr rät, zur Polizei zu gehen, und damit im Vergleich zu den anderen Lehrkräften heraussticht.

Im Gegensatz zu diesen manifesten Übergriffen als Teil der Realität von Antisemitismus an Schulen schildern (ehemalige) jüdische Schüler:innen im Kontext des Religions- und Ethikunterrichts auch subtilere Formen des Antisemitismus und damit verbundene Differenzenerfahrungen.

Differenzenerfahrungen im Religions- und Ethikunterricht

Die interviewten jüdischen (ehemaligen) Schüler:innen schildern bundeslandübergreifend ähnliche Szenen in unterschiedlichen Unterrichtsettings. So werden beispielsweise die Thematisierung der Shoah oder Gedenkstättenbesuche als grundlegende Differenzenerfahrung erinnert. Zum Religions- und Ethikunterricht werden insbesondere Erfahrungen der Exponierung und des Othering beschrieben, z. B. wenn Lehrkräfte im Kontext von Unterrichtseinheiten zum Judentum fragten, ob jemand in der Klasse jüdisch wäre:

In der Schule da hatte uns der Ethiklehrer hat uns gefragt also halt am Anfang des Themas so ist jemand jüdisch in der Klasse [...] und dann hab ich mich aber auch nicht gemeldet aber es haben halt ein paar zu mir geschaut. (Schülerin, Sachsen)

Wie in dieser Sequenz erinnert, kommt es offenbar insbesondere im Religions- und Ethikunterricht zu Situationen, in denen die ansonsten an öffentlichen Schulen vorherrschende Annahme jüdischer Abwesenheit unterbrochen wird. Die Interviewpartner:innen schildern, wie die Fragen nach jüdischen Schüler:innen oder nach Berührungspunkten der Schüler:innen mit Jüdinnen und Juden ein Unbehagen auslösen. Sie erinnern Irritationen und Ausdrücke der Verwunderung über ihre Anwesenheit und Existenz, wie in dieser von einer Interviewpartnerin erinnerten Reaktion einer Mitschülerin: »Ich habe noch nie einen lebenden Juden gesehen«. In der Gruppendiskussion in Sachsen-Anhalt kommentiert ein junger Erwachsener ironisch zu dieser Dynamik, es sei »der feuchte Traum eines Religionslehrers oder einer Religionslehrerin, wenn er ein (.) echten Juden oder Jüdin hat, die man dann (.) die dann im Religionsunterricht erzählen kann«.

Auf diese Weise werden jüdische Kinder mit mehrheitsgesellschaftlichen Bildern, Fremdthematizierungen sowie daran anknüpfenden Beziehungsangeboten konfrontiert, in denen sie als Repräsentant:innen des Judentums, der Shoah und des Nahostkonflikts adressiert werden. Die Befunde der Studienreihe verdeutlichen, wie jüdische Schüler:innen außerhalb der mehrheitsgesellschaftlichen Wirkgruppe imaginiert und als (historische) Objekte mit anderen, fremden Identitäten versehen werden.

Verschiedene jüdische Interviewpartner:innen der Studienreihe teilen die Erfahrung einer Differenzsetzung und die Erfahrung, als »anders wahrgenommen zu werden« (junge Erwachsene Sachsen-Anhalt), sobald sie als jüdisch eingeordnet wurden. Eine Interviewpartnerin berichtet von einer Situation aus ihrem Geschichtsunterricht, in dem die Shoah thematisiert wurde:

[Die Lehrerin] guckt mich dabei die ganze Zeit an (.) was ist jetzt ihre Reaktion? (.) Hab ich jetzt was Richtiges gesagt, ich so – ich hab keine Geschichte studiert, ja [...] Müsstest du/Du bist die Geschichtslehrerin, du solltest wissen, ob du was Richtiges gesagt hast oder nicht und nicht (.) danach, wie ich mich jetzt fühle. (Schülerin, Baden-Württemberg)

Die Schülerin erinnert ihren Eindruck, dass die Lehrkraft ihr durch auffälligen Blickkontakt bei diesem Unterrichtsthema eine Expertinnen-Rolle für die Vermittlung der Shoah überträgt. Die Interviewpartnerin nimmt im Verlauf des Interviews eine weitere Deutung der Situation vor, indem sie sich fragt, ob sie als lebende Repräsentantin des Judentums wahrgenommen wurde und wie der Unterricht ohne jüdische Anwesenheit gestaltet worden wäre:

dass ich manchmal dann auch das Gefühl hatte (.) sie (.) können ihren Unterricht fast gar nicht so machen, wie sie ihn machen würden wenn ich nicht da wäre, also

ich hätte mal gern so einen Unterricht gesehen, wenn ich nicht da gesessen hätte (.) und ob dann vielleicht (.) was anderes gesagt worden wäre.

Eine weitere Interviewpartnerin aus Baden-Württemberg berichtet, wie sie von ihren Lehrkräften ohne Vor- oder Nachbereitung gebeten wurde, über »das Judentum« zu referieren. Sie erzählt, wie sie und ihre Schwester regelmäßig in unterschiedliche Klassen gegangen sind und sich »da vorne hingestellt [haben] wie so ein Ausstellungsstück (.) und gesagt [haben]– joa (.) so seh ich aus (.) habt ihr Fragen?« In dieser Schilderung erinnert die Schülerin einen exotisierenden Umgang mit ihr und ihrer Schwester, in dem sie als Bildungsobjekte (»Ausstellungsstück«) für die nicht-jüdischen Schüler:innen fungieren sollten.

Die Haltung von Lehrkräften aus Sicht jüdischer Schüler:innen

Lehrkräfte sind (teils jahrelang) wichtige Bezugspersonen für ihre Schüler:innen. Im Datenmaterial wird deutlich, dass Schüler:innen sich mit der Rolle der Lehrkräfte retrospektiv auseinandersetzen und einprägsame Interaktionen selbst einige Jahre später erinnern. Dabei geht es nicht nur um Erinnerungen an die getätigten Äußerungen ihrer Lehrkräfte im Zusammenhang mit antisemitischen Übergriffen, sondern auch um ausgebliebene Interventionen oder implizit vermittelte Haltungen zu jüdischen Themen. In der Studie in Sachsen-Anhalt kritisiert ein junger Erwachsener diskriminierende Haltungen seiner ehemaligen Lehrkräfte sowie »starke antireligiöse Tendenzen«, die er in seinem Religionsunterricht wahrnahm, unter anderem hinsichtlich des Judentums:

Abgesehen von diesen ganzen Geschichten wie »Du Jude« als Schimpfwort, was nichts Neues ist [...] die Schülerschaft mit ihrem »Du Jude« als Schimpfwort, die sich größtenteils aber gar nicht so mit Juden auseinandergesetzt hat oder jemals mit welchen zu tun hatte (.) seh ich tatsächlich oder sah ich das Problem und seh ich bis heute noch in Sachsen-Anhalt bei den Lehrern und nicht bei den Schülern (.) in erster Linie massivst bei den Lehrern, also bei den Lehrern, die nicht nur antisemitisch waren, sondern gleichzeitig auch Homosexualität als Dysfunktion bezeichneten offen im Unterricht und äh zu jeglicher anderer Form von Fremdenfeindlichkeit und Homophobie aufriefen in ihren Aussagen (.) das natürlichste der Welt in einer ostdeutschen Wald- und Wiesenschule (.) auch sehr starke antireligiöse Tendenzen [...] aber (.) Judentum (.) nö (.) böse (.) also nicht nur gegen (.) nicht nur kategorisch gegen das Judentum auch (.) Religionsunterricht, auch vor allem katholischer Religionsunterricht, Katholizismus als klare (.) geteilte Minderheit, wenn dann Protestantismus (.) ist das in meinen Augen das größte strukturelle Problem an (.) meiner Schule. (Junger Erwachsener, Interviewpartner 1 Sachsen-Anhalt)

In dieser Sequenz resümiert der Interviewpartner knapp die antisemitischen Beleidigungen innerhalb der Schüler:innenschaft und merkt gleichzeitig an, dass er »das Problem« des Antisemitismus an Schulen bei den Lehrkräften verortet. Die Beleidigungen stuft er als »nicht nur antisemitisch«, sondern auch als entwertend, ausgrenzend und pathologisierend gegenüber weiteren Gruppen und Minderheiten ein. In diesem Zusammenhang problematisiert er das als »böse« vermittelte Judentum, aber auch die tendenziöse Vermittlung anderer Religionen. Er ordnet die diskriminierenden Haltungen der Lehrkräfte als »das größte strukturelle Problem« an seiner ehemaligen Schule ein. Deutlich wird hier, wie Antisemitismuserfahrungen eingebettet in eine schulische Kultur erlebt werden und die Einordnung seitens der interviewten jüdischen Schüler:innen eng mit den vermittelten Haltungen ihrer ehemaligen Lehrkräfte verbunden ist.

4.2 Perspektiven von (nicht-jüdischen) Lehrkräften

Biografische und räumliche Distanzierung von jüdischer Gegenwart

Die Intervieweinstiege der Lehrkräfte in den fünf Bundesländern weisen eine hohe Ähnlichkeit auf. Auf die Frage nach ihren biografischen Bezügen zu Antisemitismus äußern Lehrkräfte spontan, eine »distanzierte« und »keine lebendige Beziehung« zum Thema Antisemitismus zu verspüren, wie beispielsweise diese Lehrkraft:

Ich hab halt gemerkt – okay Antisemitismus (.) beziehungsweise (.) das ist halt irgendwie sowas (.) ich hab dann keine (.) keine (.) keine lebendige Beziehung sondern eher so eine distanzierte – ja es ist irgendwie schlecht aber ich weiß auch nicht, wie ich damit umgehen kann. (Lehrkraft Sachsen)

Die hier zitierte Lehrkraft beschreibt ihre biografische Distanz durch das Bild der fehlenden vitalen Beziehung zum Antisemitismus, wobei mit der Formulierung »lebendige« vs. »distanzierte« Beziehung vielleicht nicht nur der Bezug zum Thema Antisemitismus, sondern auch die Beziehung zu Jüdinnen und Juden beschrieben wird. Gleichzeitig wird eine moralische Dimension deutlich, wenn diese Distanz als Abweichung von der sozialen Norm und »irgendwie schlecht« markiert wird. Die Lehrkraft verknüpft diese Assoziation mit der Beschreibung von Handlungsunsicherheit im Umgang mit Antisemitismus und drückt dabei die Erwartung aus, als Lehrkraft mit Antisemitismus umgehen zu können, obgleich ihr dieser als abstrakt erscheint.

Verschiedene Lehrkräfte reflektieren in ihren Eingangssequenzen die weitreichende biografische Distanz zum Thema und bringen ihre Deutungen ein, woher die Gefühle fehlender Verbindung und der Beziehungslosigkeit kommen könnten. Oftmals wird die Distanz im Interviewverlauf damit begründet, dass Jüdinnen und Juden in ihrer Biografie abwesend waren. Einige Lehrkräfte begründen die geringe

Relevanz des Antisemitismus mit der weitgehenden Abwesenheit von Jüdinnen und Juden im sozialen Umfeld. So führt eine Lehrkraft zum Interviewbeginn zu ihrer Nicht-Wahrnehmung von Antisemitismus aus:

(...) Wir haben auch hier in der Stadt gar keine Juden. Das gibt es hier gar nicht, dass hier welche wohnen würden. [...] Also haben wir halt weder in der Stadt noch an der Schule da eine direkte Konfrontation und auch weniger Klientel. (Lehrkraft Baden-Württemberg)

In dieser Sequenz wird die Selbstverständlichkeit der jüdischen Präsenz und Zugehörigkeit doppelt verneint – in der Logik des Zitats existieren Jüdinnen und Juden weder »hier in der Stadt« noch »an der Schule« und können gänzlich außerhalb ihrer Lebensweltbezüge verortet werden. In Einordnungen wie dieser wird die Relevanz des Antisemitismus auf jüdische Anwesenheit zurückgeführt. Die Lehrkraft sieht zudem keine »direkte Konfrontation«, da vermeintlich keine Jüdinnen und Juden in der Schule und der Stadt seien und auch »weniger Klientel«, wobei sie im weiteren Interviewverlauf expliziert, dass sie damit Schüler:innen mit türkischer Migrationsgeschichte meint. Antisemitismus wird hierbei auf Distanz gehalten, da das Problem nicht mit den gewaltproduzierenden gesellschaftlichen Strukturen, sondern individualisierend mit der Anwesenheit oder Abwesenheit von jüdischen und türkischen Schüler:innen erklärt wird.

Des Weiteren wird die vermeintliche jüdische Abwesenheit räumlich an jüdischen Orten festgemacht. Ein Beispiel dafür ist die folgende Sequenz, in der drei Lehrkräfte in einer Gruppendiskussion in Sachsen-Anhalt gemeinsam überlegen, ob es eine Synagoge in ihrem Ort gibt.

Lehrkraft 2: hier bei uns ist das einfach zu wenig präsent. Ich mein haben wir in [Stadt] eine Synagoge? Wahrscheinlich, (Lehrkraft 3: ja) ich weiß nicht wo (.) In Halle (Lehrkraft 3: unv.) (Lehrkraft 1: unv.) Nee aber ich mein das ist ja nicht hier in [Ort] (Gruppendiskussion 2, Lehrkräfte Sachsen-Anhalt)

Die angenommene Nicht-Präsenz von Jüdinnen und Juden im eigenen Alltag verdichtet sich in der Gruppendiskussion anhand der Frage nach der Existenz einer Synagoge. Dies deutet darauf hin, dass die Begegnung mit jüdischem Leben vor allem an einem dritten, anderen Ort erwartet wird. Hierin drückt sich womöglich die tradierte Vorstellung aus, dass Jüdinnen und Juden nicht unter den Sprechenden leben, sondern vor allem an einem anderen Ort besucht werden könnten, an dem sie sich gesammelt aufhalten, und der zudem religiös strukturiert ist. Die Beschäftigung mit Antisemitismus wird an die Begegnung mit Jüdinnen und Juden delegiert und die Annäherung an das religiöse jüdische Leben im eigenen Alltag kaum in Erwägung gezogen. In einer weiteren Sequenz aus einer in Sachsen geführten Grup-

pendiskussion thematisieren Lehrkräfte ihre Distanz, indem sie die Wahrnehmung des Jüdischen an der physischen Sichtbarkeit von Jüdinnen und Juden oder der jüdischen Community in Berlin, in der Großstadt verorten, aber nicht im eigenen Umfeld: »[...] darf ich auch nicht mit Berlin oder mit Großstädten, ne vergleichen, wo man vielleicht doch eher auf Menschen trifft, die das Judentum halt auch nach außen tragen« (Gruppendiskussion, Lehrkräfte Sachsen).

In der gesamten Bundesländerstudienreihe zeigt sich die Perspektivendivergenz im Zusammenhang mit Differenz- und Ausschlusserfahrungen jüdischer Schüler:innen besonders deutlich. Lehrkräfte handeln vor dem Hintergrund der biografischen Distanz und Annahme jüdischer Nicht-Präsenz; sie übersehen Differenz- und Ausschlusserfahrungen jüdischer Schüler:innen und verstärken deren Effekte durch unsicheres, unentschlossenes Handeln. Weiterhin zeigt sich eine mehrfache Delegation der Verantwortung, die zum einen durch die angenommene Abwesenheit jüdischer Kinder und zum anderen durch die An- oder Abwesenheit der als muslimisch oder migrantisch markierten Schüler:innen erklärt wird. Diesen Umstand problematisiert eine Lehrkraft wie folgt:

und was ich auch bezeichnend finde, ja, wenn dieses Thema bei Lehrerfortbildungen auftaucht, dass wirklich die Reaktion von ((atmet aus)) über 90 Prozent aller Lehrkräften ist zu sagen ähm – »Wir haben keinen Juden an der Schule, also haben wir kein Problem mit Antisemitismus«. (Lehrkraft Baden-Württemberg)

In diesen verschiedenen Facetten der Historisierung, Distanzierung, Perspektivendivergenz und Externalisierung wird deutlich, dass jüdische Schüler:innen und ihre Familien nicht als Teil des deutschen Kollektivs wahrgenommen und nicht als Adressat:innen und Akteur:innen des schulischen Unterrichts eingeordnet werden. Die Annahme jüdischer Abwesenheit als selbstverständlicher Teil der Schulgemeinschaft und die Bindung der Intervention an die An- oder Abwesenheit von Jüdinnen und Juden tragen zum institutionellen Ausschluss jüdischer Schüler:innen bei. Weiterhin verstärkt die Annahme jüdischer Nicht-Präsenz die De-Thematisierung institutionellen Antisemitismus und die Reproduktion des antisemitischen Topos der Fremdartigkeit und Nicht-Zugehörigkeit von jüdischen Kindern.

Vage Thematisierung des Religions- oder Ethikunterrichts als Ort der Antisemitismusprävention

Der Religions- oder Ethikunterricht wird von den Lehrkräften im Zusammenhang mit Antisemitismus vor allem als potenzieller Ort der Prävention thematisiert, wobei dem Religionsunterricht teilweise eine zentrale Rolle zugewiesen wird. Gleichzeitig bleibt das Sprechen über den Religionsunterricht vage, wie im folgenden Auszug aus einer Gruppendiskussion unter Lehrkräften:

Auch da ist es halt so, in der Lehrerschaft kennt man sich halt unterschiedlich gut aus mit Religionen. Ich glaube, viele meiner Kollegen wären der Meinung, man könnte den Religionsunterricht komplett aus der Schule entfernen und einfach Ethik für alle machen und es eher so- aber die Schüler haben halt ein großes Interesse an Religion. Und für viele Schüler ist Religion wichtig. Und gleichzeitig haben sie aber niemanden, mit dem sie so als Experte darüber reden können, also vor allem die muslimischen Schüler. Und da sehe ich auch, dass das dann eher nicht so- also, dass vielleicht eher manche Lehrkräfte jetzt islamkritisch sind oder und sich da äußern als jetzt antisemitisch. (Lehrkraft, Gruppendiskussion Baden-Württemberg)

Der Religionsunterricht wird in dieser Sequenz als Unterrichtssetting eingeordnet, das manche Lehrkräfte zunehmend als überflüssig empfinden und durch einen Ethikunterricht ersetzen würden. Zugleich wird festgestellt, dass der Religionsunterricht Schüler:innen interessiert und die Religion generell von Bedeutung sei. Die Annahme, dass Schüler:innen Ansprechpersonen für religiöse Fragen fehlen, wird eher auf muslimische als auf jüdische Schüler:innen bezogen. Dieser Befund korrespondiert mit dem Befund der jüdischen Nicht-Präsenz, da jüdische Kinder als Adressat:innen des Religionsunterrichts an öffentlichen Schulen kaum thematisiert werden. So wird das Fehlen der entsprechenden Expert:innen, mit denen Schüler:innen über ihre Religion sprechen können, hier über die »islamkritisch[en]« Kolleg:innen begründet.

In einigen Gruppendiskussionen diskutieren die teilnehmenden Lehrer:innen, dass Antisemitismus unter Schüler:innen eine verbindende soziale Funktion entfalte und so eine Funktion des Gruppenzusammenhalts erfülle. Antisemitische Äußerungen würden dabei als ein »Vereinigungsmoment gegen eine dritte Gruppe« wirken. Diese Funktion erhalte Antisemitismus insbesondere unter Schüler:innen, die selbst Diskriminierung erfahren würden. Als beispielhafter Kontext für einen solchen »Vereinigungsmoment« wird in einer Gruppendiskussion unter anderem eine Unterrichtseinheit zu Religionen diskutiert:

Ich hatte so eine siebte Klasse. Da waren dann die Religionen Thema. Und also dann halt schon so die Hauptreligionen und dann war es wirklich so, dass- ich hatte halt keine, oder, da haben sich halt keine jüdischen Schülerinnen und Schüler geoutet. Und dann hatte ich halt quasi christliche und muslimische Schüler. Und die haben sich dann tatsächlich irgendwie so miteinander vereinigt und dann tatsächlich antisemitische Äußerungen gebracht. (Lehrkraft, Gruppendiskussion Berlin)

Der Religionsunterricht wird in der obigen Sequenz thematisiert als Setting, in dem die Beschäftigung mit dem Thema »Hauptreligionen« antisemitische Äußerungen unter Schüler:innen aktivieren würde. In der Erinnerung an die Unterrichtssituati-

on werden jüdische Schüler:innen zunächst als abwesend beschrieben (»keine«). Die vermeintliche Abwesenheit korrigiert die Lehrkraft in der Formulierung, es hätten sich »keine jüdischen Schülerinnen und Schüler geoutet«. Sie beschreibt die anderen anwesenden Schüler:innen als »quasi christliche und muslimische Schüler« und ordnet sie den beiden anderen monotheistischen Religionen zu. Schüler:innen ohne religiösen Hintergrund oder mit einer nicht religiös begründeten jüdischen Identität erscheinen ebenso abwesend wie jüdische Schüler:innen mit einem religiösen Selbstverständnis. Die etwas einschränkende Formulierung »quasi« könnte als Hinweis darauf gedeutet werden, dass der Lehrkraft die pauschale Zuordnung bewusst ist. Möglicherweise versucht sie, ihre Schüler:innen eher durch eine als christlich und muslimisch markierte Sozialisation zu beschreiben, anstatt eine feste Zuordnung ihrer Religiosität vorzunehmen. Die Lehrkraft beschreibt, dass sich die Schüler:innen, die sie den beiden anderen monotheistischen Religionen zugeordnet hat, in antisemitischen Äußerungen »vereinigt« hätten. So beschreibt sie Antisemitismus im Religionsunterricht über die Funktion eines milieuübergreifenden, sozialen Bindemittels. Christliche und muslimische Schüler:innen werden als zwei getrennte Gruppen dargestellt, die über antisemitische Äußerungen zueinander und eine Gemeinsamkeit untereinander finden würden. Es wird deutlich, dass sich einzelne jüdische Schüler:innen in einem solchen Setting nicht unbesorgt mit ihrer Zugehörigkeit zeigen können.

Bemerkenswert ist im Vergleich zum sonstigen Datenmaterial, dass in dieser Sequenz überhaupt christliche oder christlich sozialisierte Schüler:innen thematisiert werden und Antisemitismus in seiner vereinigenden Funktion erwähnt wird. Im sonstigen Material der Bundesländerstudienreihe steht die Zuordnung als »muslimisch« im Vordergrund, wenn antisemitisch handelnde Schüler:innen hinsichtlich einer religiösen Zugehörigkeit oder Sozialisation kategorisiert werden. Das ist deswegen bemerkenswert, da der christliche Antijudaismus eine der ältesten, bis in die Gegenwart wirksamen Formen des Judenhasses bildet. Dennoch wird antisemitisch handelnden Schüler:innen, die nicht als muslimisch eingeordnet werden können, keine christlich-mehrheitsgesellschaftliche Sozialisation als Hintergrund ihres Handelns zugeordnet, sondern ihr Handeln wird kontextualisiert als vorübergehend, pubertätsbedingt, provozierend, unbedacht oder – insbesondere im Material in Sachsen, Thüringen und Sachsen-Anhalt – als in rechten Milieus sozialisiert. Das Christentum bleibt im Datenmaterial blass und teilweise biografisch ungebunden; ein christlicher familiärer Hintergrund und eine christliche Sozialisation als ein möglicher Faktor, der zur Verinnerlichung antisemitischer Bilder und Orientierungen beiträgt, werden im Gegensatz zum Islam und zu muslimischer Sozialisation nicht thematisiert. Dabei wird im Kontext vom Islam von einem prägenden familiären Hintergrund ausgegangen, während Vorfälle von nicht als muslimisch eingeordneten Jugendlichen eher nicht mit der Familie verknüpft wer-

den. Die Ausnahme bildet hier der Verweis auf die rechtsextreme Sozialisation von Schüler:innen in den Studienteilen in Sachsen-Anhalt und Sachsen.

Insgesamt ordnen Lehrkräfte antisemitische Äußerungen vor allem Schüler:innen und nicht sich selbst oder anderen Lehrkräften zu. In einzelnen Gruppendiskussionen und Interviews nehmen sie jedoch kritisch Bezug auf Kolleg:innen, die aus ihrer Sicht Antisemitismus verharmlosen, den palästinensisch-israelischen Konflikt verzerrt darstellen oder antisemitische Posts in Chatgruppen unter Lehrkräften dulden oder gar verbreiten würden. Insgesamt dominiert aufseiten der Lehrkräfte aber die Bezugnahme auf die Schüler:innenschaft. Jugendliche werden auch präventionspolitisch als die primäre Zielgruppe von Förderprogrammen adressiert (vgl. Bericht des Unabhängigen Expertenkreises Antisemitismus 2017). Dabei wird Antisemitismus individualisierend als ein Bildungsproblem oder Verhaltensproblem von antisemitisch handelnden Schüler:innen kontextualisiert, auf denen der Fokus der Interventionen liegt. Die Auswirkungen auf potenziell anwesende jüdische Schüler:innen oder Kolleg:innen werden nur marginal thematisiert. Der Religions- und Ethikunterricht wird teilweise als mögliche Intervention gegen Antisemitismus adressiert; die Bezugnahmen sind jedoch unkonkret, die je eigene Rolle darin wie auch das didaktische Vorgehen der Lehrkräfte verbleiben vage.

5 Resümee

Insgesamt ist als Befund festzuhalten, dass die interviewten Lehrkräfte auf die Frage nach Berührungspunkten mit Antisemitismus vielfach den Religions- oder Ethikunterricht eigeninitiativ und zugleich eher unkonkret thematisieren. Der Religions- oder Ethikunterricht wird dabei vorwiegend eingebracht als ein potenzieller Ort der Antisemitismusprävention und nur vereinzelt als ein Setting der Anerkennung von religiösen Zugehörigkeiten von Schüler:innen. Die Bedeutung des Religionsunterrichts wird eher den muslimischen Schüler:innen als jüdischen Schüler:innen zugesprochen, die im Datenmaterial als abwesend erscheinen und deren Erfahrungen und Bedarfe nahezu nicht besprochen werden. Die für die Studie interviewten jüdischen Schüler:innen thematisieren den Religions- und Ethikunterricht hingegen als potenziell unsicheren Ort, wo jüdische Themen aus zumeist nichtjüdischer Perspektive teilweise irritierend oder verletzend dargestellt werden und sie Differenzenerfahrungen machen. Es werden Szenen geschildert, in denen der Religionsunterricht antisemitische Aversionen und antisemitische Äußerungen unter Schüler:innen aktiviert. Diese Disposition wird von Lehrkräften aus der Perspektive jüdischer Schüler:innen nicht erkannt und nicht entgegnet – jüdische Schüler:innen erscheinen in den Fallschilderungen der Lehrkräfte nicht als Akteur:innen und werden nicht thematisiert. Interventionen richten

sich vorwiegend an antisemitisch handelnde Schüler:innen und werden nicht betroffenenorientiert ausgerichtet.

Die Bandbreite antisemitischer Übergriffe und ihre strukturelle Dethematisierung sowie die systematische Auslassung jüdischer Perspektiven, Bedarfe und Erfahrungen können als eine Form des strukturellen und institutionellen Ausschlusses begriffen werden. Nichtjüdische Lehrkräfte nehmen ihre eigene Verbindung zum Thema Antisemitismus als diffus und abstrakt wahr, sie schildern eine gefühlte biografische Distanz und führen ihre fehlende Wahrnehmung von Antisemitismus oftmals auf die vermeintlich fehlende Präsenz von Jüdinnen und Juden in ihrem Leben und an Schulen zurück. Insgesamt zeigt sich damit ein limitiertes Antisemitismusverständnis, das Jüdinnen und Juden als Auslöser von Antisemitismus kontextualisiert und die Immanenz des Antisemitismus in Bildungsinstitutionen sowie die familiären wie institutionellen Verwobenheiten nicht mitreflektiert.

Jüdische (ehemalige) Schüler:innen thematisieren ein breites Erfahrungsspektrum, das häufig ab der Grundschulzeit erinnert wird und von unangenehmen Situationen und ungewollten Exponierungen durch Lehrkräfte und Mitschüler:innen bis zu Bedrohungen und physischen Angriffen reicht. Im Religions- und Ethikunterricht geht es dabei um die Disposition zur Objektivierung und Formen einer exponierenden Adressierung und Differentsetzung zum Zwecke der Repräsentation des Judentums, des jüdischen Lebens oder der Shoah. Zugleich erleben jüdische Schüler:innen eine Unsichtbarmachung jüdischer Gegenwart an Schulen. Es ist zwar begrüßenswert, jüdische Schüler:innen nach ihren Vorstellungen zu fragen und als Expert:innen für jüdische Themen einzubinden, die Einbeziehung sollte jedoch selbstbestimmt erfolgen und lebensweltorientiert und antisemitismussensibel geleitet sein. Die Herausforderung eines antisemitismuskritischen Religions- und Ethikunterrichts kann also dahingehend zusammengefasst werden, dass es gilt, jüdische Anwesenheit konsequent mitzudenken und gleichzeitig auf die Reproduktion von Antisemitismus sowie auf Differenzsetzung, Exponierung und Exotisierung zu verzichten. Eine Voraussetzung dafür wäre die Weiterentwicklung von Antisemitismuskritik als Teil der Schulkultur und der schulischen Konzepte des Diskriminierungs- und Gewaltschutzes.

Was folgt aus diesen Analysen für einen antisemitismuskritischen Religions- und Ethikunterricht? Deutlich wird, dass der Religions- und Ethikunterricht ein sensibles Setting ist, in dem über die Thematisierung religiöser Traditionen unweigerlich familiäre Identitäten berührt werden. Kinder vergleichen sich mit anderen hinsichtlich ihrer Zugehörigkeiten, Minderheiten-/Mehrheitsverhältnisse werden spürbar und Adressierungen von Identitäten können als übergriffig erlebt werden. Für künftige Debatten und Forschungen in diesem Feld gilt es daher genauer zu reflektieren und zu untersuchen, inwieweit der schulische Religions- und Ethikunterricht sowohl ein Teil des Problems von Antisemitismus an Schulen ist als auch einen Beitrag dagegen leisten kann.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1969): »Erziehung nach Auschwitz«, in: Theodor W. Adorno (Hg.), *Stichworte, Kritische Modelle 2*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 85–101.
- Arnold, Simon/Grünberg, Kurt/Decker, Oliver (2025): »Erfahrungen des Antisemitismus in Deutschland vor und nach dem genozidalen Angriff auf Israel. Editorial«, in: *Psychosozial* 47, S. 5–7.
- Bericht des Unabhängigen Expertenkreises Antisemitismus (2011): *Antisemitismus in Deutschland. Erscheinungsformen, Bedingungen, Präventionsansätze*. Drucksache 17/7700. 10.11.2011, Berlin.
- Bericht des Unabhängigen Expertenkreises Antisemitismus (2017): *Unterricht durch die Bundesregierung*. Drucksache 18/11970. 7.4.2017, Berlin.
- Bernstein, Julia (2020): *Antisemitismus an Schulen in Deutschland. Befunde – Analysen – Handlungsoptionen*, Weinheim: Beltz Juventa.
- Boschki, Reinhold (2019): »Der Beitrag religiöser Bildung zur Antisemitismusprävention. Bericht aus einem internationalen Forschungsprojekt«, in: *Theo-Web, Zeitschrift für Religionspädagogik* 18, S. 62–74.
- Braband, Janne/Körs, Anna (2024): »Judentum im Religionsunterricht in der Grundschule: zwischen Nicht-Thematisierung, Stereotypisierung und Antisemitismusprävention«, In: *Zeitschrift für Religion, Gesellschaft und Politik* 8, S. 643–665.
- Chernivsky, Marina (2017): »Biografisch geprägte Perspektiven auf Antisemitismus«, in: Meron Mendel/Astrid Messerschmidt (Hg.), *Fragiler Konsens*, Frankfurt/New York: Campus Verlag, S. 262–279.
- Chernivsky, Marina (2018): »Umgang mit Antisemitismus als Herausforderung und Spannungsfeld«, in: Julia Bernstein (Hg.), »Mach mal keine Judenaktion!«. Herausforderungen und Lösungsansätze in der professionellen Bildungs- und Sozialarbeit gegen Antisemitismus. Forschungsbericht, Frankfurt University of Applied Sciences, S. 319–328.
- Chernivsky, Marina/Lorenz, Friederike (2020): *Antisemitismus im Kontext Schule – Deutungen und Umgangsweisen von Lehrer:innen an Berliner Schulen*, Berlin: Kompetenzzentrum für Prävention und Empowerment.
- Chernivsky, Marina/Lorenz-Sinai, Friederike (2022): »Perspektivendivergenz in der Antizipation und Einordnung antisemitischer Gewalt im Kontext Schule«, in: bpb – Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.), *Jüdisches Leben in Deutschland*, APuZ: Bd. 10799, S. 252–262.
- Chernivsky, Marina/Lorenz-Sinai, Friederike (2023): *Antisemitismus im Kontext Schule Deutungen und Praktiken von Lehrkräften und Schulleitungen, Antisemitismus in institutionellen Kontexten*, Weinheim: Beltz.

- Chernivsky, Marina/Lorenz-Sinai, Friederike (2024a): Institutioneller Antisemitismus in der Schule. Schule ohne Rassismus. Schule mit Courage (Hg.), Baustein 14, Berlin.
- Chernivsky, Marina/Lorenz-Sinai, Friederike (2024b): »Der 7. Oktober als Zäsur für jüdische Communities in Deutschland«, in: APuZ 74, S. 1–12.
- Chernivsky, Marina/Lorenz-Sinai, Friederike/Schweitzer, Johanna (2022): Von Antisemitismus betroffen sein. Deutungen und Umgangsweisen jüdischer Familien und junger Erwachsener. Beltz Verlag.
- Clarke, Adele E./Friese, Carrie/Washburn, Rachel (2018): Situational analysis. Grounded theory after the interpretive turn, Los Angeles: Sage.
- Diner, Dan (1986): »Negative Symbiose. Deutsche und Juden nach Auschwitz«, in: Babylon 1, S. 9–20.
- Diner, Dan (2023): »Versöhnung, Wiedergutmachung und (negative) Symbiose – Positionen und Stationen im deutsch-jüdischen Versöhnungsdiskurs seit 1945. Eine Einleitung«, in: Robert Forkel/Bianca P. Pick (Hg.), Literarische Interventionen im deutsch-jüdischen Versöhnungsdiskurs seit 1945, Bielefeld: transcript, S. 7–30.
- Fehlberg, Torsten/Kranz, Dani (2024): »Selbstwirksamkeit, Widerstand und Religion: Nuancen der Selbstverortung jüdischer Aktivist:innen in Deutschland«, in: Oliver Decker/Johannes Kiess/Ayline Heller/Elmar Brähler (Hg.), Vereint im Resentiment. Autoritäre Dynamiken und rechtsextreme Einstellungen. Leipziger Autoritarismus Studie, Gießen: Psychosozial Verlag, S. 231–252.
- Gryglewski, Elke (2018). »Historische Bildung zum Nationalsozialismus und der Shoah – Entwicklungslinien, Herausforderungen und Chancen«, in: Jalta 4, S. 101–105.
- Helferich, Cornelia (2016): »Qualitative Einzelinterviews zu Gewalt: Die Gestaltung der Erhebungssituation und Auswertungsmöglichkeiten«, in: Cornelia Helferich/Barbara Kavemann/Heinz Kindler (Hg.), Forschungsmanual Gewalt – Grundlagen der empirischen Erhebung von Gewalt in Paarbeziehungen und sexualisierter Gewalt, Wiesbaden: Springer VS, S. 121–142.
- Lorenz-Sinai, Friederike (2024): »Lehrer:innen und die Shoah – Gefühlserbschaften, Narrative und Vermittlungsanliegen«, in: ZQF 25, S. 242–256.
- Messerschmidt, Astrid (2008): »Postkoloniale Erinnerungsprozesse in einer postnationalsozialistischen Gesellschaft – vom Umgang mit Rassismus und Antisemitismus«, in: Peripherie 28, S. 42–61.
- Nef, Susanne/Lorenz-Sinai, Friederike (2022): »Multilateral Generation of Violence: On the Theorization of Microscopic Analyses and Empirically Grounded Theories of Violence«, in: Historical Social Research 47, S. 111–131.
- OFEK (2024): Ein Jahr Opferberatung im Ausnahmezustand. OFEK e.V. stellt Beratungsstatistik nach den Massakern des 7. Oktober 2023 vor. Berlin: OFEK e.V.

- Reimer-Gordinskaya, Kathrin/Tzschiesche, Selana (Hg.) (2021): Antisemitismus – Heterogenität – Allianzen. Forschungsbericht zum ersten Schwerpunkt der Aktivierenden Befragung im Berlin-Monitor, Springe: Klampen Verlag.
- RIAS (2023): Antisemitische Reaktionen auf den 7. Oktober. Antisemitische Vorfälle in Deutschland im Kontext der Massaker und des Krieges in Israel und Gaza zwischen dem 7. Oktober und 9. November 2023, Berlin: Bundesverband RIAS e.V.
- Rosenthal, Gabriele (2015): Interpretative Sozialforschung – Eine Einführung, Weinheim: Beltz Juventa.
- Schmidt, Robert (2012): Soziologie der Praktiken – Konzeptionelle Studien und empirische Analysen, Berlin: Suhrkamp.
- Shani, Maor/Gerber, Jana/Herb, Marie (2024): Der 7. Oktober, ein Jahr danach: Resilienz und Bewältigung unter Juden in Deutschland angesichts zunehmenden Antisemitismus und kollektiven Traumas – Vorläufiger Bericht. Universität Osnabrück.
- Strauss, Anselm (1998): Grundlagen qualitativer Sozialforschung: Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung, Stuttgart: utb.
- Wiegemann, Romina (2022): »Die Thematisierung der Shoah in der Grundschule. Eine antisemitismuskritische Perspektivierung«, in: Marina Chernivsky/Friederike Lorenz (Hg.), Die Shoah in Bildung und Erziehung heute. Weitergaben und Wirkung in Gegenwartsverhältnissen, Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 175–190.
- Zick, Andreas/Hövermann, Andreas/Jensen, Silke und Bernstein, Julia/Perl, Nathalie (2017): Jüdische Perspektiven auf Antisemitismus in Deutschland. Ein Studienbericht für den Expertenrat Antisemitismus. Universität Bielefeld.
- Zick, Andreas/Küpper, Beate (2021): Die geforderte Mitte. Rechtsextreme und Demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland 2020/21, Bonn: Diez Verlag.

Antisemitismuskritik in der Grundschule

Historische, institutionelle und pädagogische Perspektiven

Romina Wiegemann

1 Einleitung

Bringt man die Begriffe Antisemitismus und Grundschule zusammen, sorgt dies bis heute für Irritation. Selbst wenn die Notwendigkeit einer Auseinandersetzung mit Antisemitismus in der Primarstufe nicht angezweifelt wird, bestehen häufig Unklarheiten darüber, was damit genau gemeint ist, wen sie einschließt, und mit welchen institutionellen und pädagogischen Maßnahmen darauf zu reagieren ist.

Aktueller Antisemitismus spiegelt sich, wie alle diskriminierenden Gewaltverhältnisse, in den Bildungseinrichtungen der frühen und mittleren Kindheit unmittelbar wider. Sowohl auf institutioneller als auch auf unterrichtlicher Ebene bleibt eine wirksame Bearbeitung dieser Realität in der Grundschule meistens aus. Antisemitismus wird sowohl von Lehrkräften als auch von Schulleitungen wiederholt nicht ausreichend wahrgenommen und gedeutet, womit Anknüpfungspunkte für wirksame Interventionen fehlen. Die mangelnde Auseinandersetzung mit Antisemitismus als Gewalt-, Macht-, Ungleichheits- und Diskriminierungsverhältnis und als Bestandteil des Unterrichts wird u.a. auch damit begründet, dass emanzipatorische politische Bildung in der Grundschule generell keine entwickelte Tradition aufweist (vgl. Bade 2024: 10). Im Hinblick auf Antisemitismus ist dieser Befund insofern relevant, als die Neukonzeption von Grundschule nach 1945 einerseits durch Bestrebungen gekennzeichnet war, sich vom nationalsozialistisch geprägten Heimatkundeunterricht abzugrenzen, die Auseinandersetzung mit der jüngsten Vergangenheit jedoch andererseits mit pädagogischen Argumenten immer wieder auf Abstand gehalten wurde (vgl. Enzenbach 2011: 20). Trotz des heute bestehenden wissenschaftlichen, grundschuldidaktischen und politischen Konsenses darüber, dass Kindheit kein politikfreier Ort ist (vgl. Bade 2024: 10), ist der Primarbereich bis heute weitgehend von einem entpolitisierten Selbstverständnis geprägt.

Historisch betrachtet waren Grundschulen zugleich Orte, an denen jüdische Kinder insbesondere während des Nationalsozialismus Gewalt und Diskriminierung erfahren haben. Unter Einschluss dieser Perspektive sind die beschriebenen

Leerstellen und ihr Beitrag zur Normalisierung antisemitischer Strukturen in der Grundschule heute auch als Erbe einer nicht bearbeiteten Institutionengeschichte zu begreifen.

Um auch diesen Blickwinkel zu stärken, umreißt der vorliegende Beitrag die Genese der aktuellen Herausforderungen der Antisemitismuskritik in der Grundschule (Kapitel 2 und 3). Diese werden anhand eines Fallbeispiels vertieft diskutiert (Kapitel 4). Darauf folgen pädagogische und institutionelle Ableitungen für einen Umgang mit Antisemitismus in der Grundschule. Dafür bilden die entsprechenden Erfahrungen von Jüdinnen/Juden einen zentralen Ausgangspunkt, andererseits wird aufgezeigt, wie antisemitismuskritische Interventionen antisemitischen Wissensbeständen entgegenwirken können (Kapitel 5 und 6). Der Beitrag basiert auf vorliegender Forschungsliteratur sowie wissenschaftlichen Arbeiten und praktischen Erfahrungen in der antisemitismuskritischen Bildungs- und Beratungsarbeit.

2 Historische Entwicklungslinien: Die Grundschule zwischen Vergangenheitsabwehr und Entpolitisierung

Der fehlende Umgang mit Antisemitismus in der Primarstufe kann als eine Leerstelle begriffen werden, bei der sich themenspezifische und gesellschaftliche Herausforderungen mit institutionellen, grundschulpädagogischen und kindheitstheoretischen Entwicklungslinien verbinden.

Zum einen steht die Thematisierung von Antisemitismus in engem Zusammenhang mit dem gesellschaftlichen Erbe von Shoah und Nationalsozialismus. Die Ambivalenz und das Unbehagen im Umgang mit dieser Vergangenheit können in der postnazistischen Gesellschaft mit unterschiedlichen Formen der Abwehr einer Auseinandersetzung mit aktuellem Antisemitismus einhergehen. Allerdings ist auch der Umgang mit gesellschaftlichen und politischen Themen in der Grundschule insgesamt von Zurückhaltung geprägt. Obwohl sich z.B. Rassismus und andere diskriminierende Gewaltverhältnisse im Schulalltag tagtäglich verwirklichen, werden auch diese Auseinandersetzungen in der Grundschule tendenziell auf Abstand gehalten.

Auf der Ebene des Unterrichts nimmt die politische Bildung in der Grundschule insgesamt eine marginalisierte Stellung ein, obwohl sich in den vergangenen zwanzig Jahren eine politische Sachunterrichtsdidaktik entwickelt hat. Lehrkräfte haben nach wie vor große Schwierigkeiten, politische Bildung in der Grundschule zu verorten und umzusetzen. Dabei bestehen Zweifel und Unsicherheiten darüber, ob gesellschaftliche und politische Themen eine der Altersgruppe unangemessene Komplexität aufweisen (vgl. Gessner/Klingler/Schneider 2023: 8). Die Geschichtlichkeit dieser Argumentation lässt sich auch in den Forschungsarbeiten zur Auseinander-

setzung mit Shoah und Nationalsozialismus in der Grundschule eindrücklich nachvollziehen.

So zeigt die Rückschau auf die Neukonzeption der (West-)Berliner Grundschule von 1945 exemplarisch, wie aufgrund der Annahme einer beschränkten intellektuellen Kompetenz bei den Kindern die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus aus dem Lehrplan verdrängt wurde (vgl. Enzenbach 2011: 52). Mit Rückgriff auf die Thesen des Philosophen und Pädagogen Eduard Spranger von 1923, auf die auch im Nationalsozialismus Bezug genommen wurde, sollte damals der entpolitisierte Heimatkundeunterricht den zentralsten Lernbereich der Westberliner Grundschule bilden. Die pädagogische Prämisse des Berliner Bildungsplans von 1952 sah vor, dass erst ab der siebten Klasse, also nach der sechsjährigen Grundschule, das historische Lernen auf dem Fundament der »geistigen Kinderheimat« (vgl. Spranger zit.n. Enzenbach 2011: 53) und familiären Erfahrungen einsetzen solle. Anstelle des Hinterfragens der zugrunde liegenden Konzepte von harmonischer Heimat und idealisierter Familie wurde so die Auseinandersetzung mit Nationalsozialismus, Antisemitismus und jüdischer Geschichte aus dem Unterricht der Grundschule ausgenommen und die gesellschaftliche und familiäre Ausblendung der jüngsten Vergangenheit fortgeführt (vgl. Enzenbach 2011: 56f). Pädagogisch wurde mit der »Verfrühungsthese« des Pädagogen Erich Wenigers argumentiert, um eine antizipierte Überforderung der Kinder abzuwehren (ebd.: 55). Die Zerstörungen in Berlin und der Wiederaufbau sollten allerdings aufgrund des grundschulpädagogisch relevanten Lebensweltbezugs Eingang in den Unterricht finden (ebd.).

In Folge der antisemitischen Schmierwelle, die Ende der 1950er Jahre die BRD durchzog und den Antisemitismus aus dem Privaten wieder in die Öffentlichkeit drängte, empfahl die Kultusministerkonferenz ab den 1960er Jahren die Förderung von geschichtlichem Wissen und einer politisch-demokratischen Haltung bei den Schüler:innen (vgl. Flügel 2009: 13). Diese mit moralischen Zielvorstellungen versehene Aufklärung über die Vergangenheit führte zur ersten Welle der Pädagogisierung von Nationalsozialismus und Shoah. Sie bezog sich allerdings nur auf die Sekundarstufen. Mit Blick auf eine mutmaßlich heile Kinderwelt, die durch die Konfrontation mit der jüngsten Geschichte beschädigt werden könnte, wurde die Grundschule von diesen Entwicklungen ausgenommen (ebd.). In Berlin dagegen sah der Senator für Volksbildung auch die Grundschule in der Pflicht, da an Friedhofsschändungen und verhetzenden Graffitis auch Kinder beteiligt gewesen waren, und erließ Richtlinien für die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus im Unterricht. Damit stieß er jedoch auf Widerstand. So erhob der Berliner Landesverband der Geschichtslehrer:innen Einspruch und argumentierte z. B., dass die Thematisierung des Hakenkreuzes in der Grundschule aufgrund des »kindlichen Nachahmungstriebes« (Landesarchiv Berlin zit.n. Enzenbach 2011: 46f) unerwünschte Effekte haben könne und daher zu unterlassen sei. Nichtsdestotrotz erarbeitete das Berliner Schulamt einen Arbeitsplan für Geschichte und politische

Bildung in der fünften und sechsten Klasse (vgl. Enzenbach 2011: 66f). Die Auseinandersetzung mit der Verfolgung von Jüdinnen:Juden im Nationalsozialismus sollte dabei eine prominente Stellung einnehmen. Dies führte in der Lehrer:innen- und Elternschaft zu Unmut und auch Expert:innen der Fachdidaktik übten Kritik an den Verordnungen, die sich einerseits auf den Mangel an pädagogischen Konzepten für die praktische Umsetzung bezog, andererseits auch ideologisch gefärbt war. Das Schulamt Berlin-Tempelhof forderte in diesem Zusammenhang z.B., die Auseinandersetzung mit der Frage »Wer war Hitler?« um die Frage »Wer ist Ulbricht?« zu ergänzen (vgl. ebd.: 68). Der Mauerbau in Berlin im Jahr 1961 führte schließlich dazu, dass der Fokus von allgemeiner politischer Bildung hin zu einem politisierten Heimatkundeunterricht verschoben wurde, bei dem die deutsche Teilung in den Mittelpunkt rückte. Dieser Schwerpunkt wurde mit dem pädagogischen Argument der Lebensweltorientierung abgesichert und schloss an ein Gutachten der Pädagogischen Hochschule Berlin an, das die Auseinandersetzung mit dem Zweiten Weltkrieg und der Verfolgung von Jüdinnen:Juden als ungeeignet für die Grundschule bezeichnete. Diese Themen wiederum würden nicht aus dem persönlichen Erfahrungsbereich der Kinder stammen und ihrer sensiblen Gemütsverfassung zuwiderlaufen (vgl. ebd.: 69). Die hier am Beispiel der Westberliner Grundschulkonzeption nachgezeichnete Entwicklung verdeutlicht die Möglichkeit, die Grundschule mit Verweis auf bestimmte grundschulpädagogische Prinzipien aus der gesellschaftlichen Auseinandersetzung mit der jüngeren Vergangenheit herauszulösen und dies zu legitimieren.

3 Neuere Debatten um den »Schonraum Grundschule«: Aktualität und Wirkungen des geschichtlichen Erbes

Im vorangegangenen grundschulhistorischen Abriss zeigen sich einige der Argumentationslinien, die den Umgang mit als herausfordernd wahrgenommenen Themen in der Grundschule bis heute prägen. So können die kognitiven und emotionalen Kompetenzen von Kindern instrumentalisiert werden, um die Ablehnung oder Zustimmung zu bestimmten Themen zu begründen (vgl. Enzenbach 2011: 20). In Bezug auf die pädagogische Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus und der Shoah verweist diese selektive Praxis auf postnazistische Bedürfnisse der Distanzierung und Abwehr einer unliebsamen Vergangenheit. Gleichzeitig zeigt sich, wie die praxisrelevante Frage, *wie* eine Auseinandersetzung mit jungen Kindern pädagogisch und altersangemessen erfolgen könnte, von der grundsätzlicheren Frage nach dem *Ob* verdrängt wird. Diese Diskursdynamik tritt auch Anfang der 1990er Jahre wieder auf, als sich, ausgehend von der Entwicklung einer öffentlichen Erinnerungskultur sowie der Medialisierung von Shoah und Nationalsozialismus, eine neue Debatte um die Frage einer entsprechenden Thematisierung

in der Grundschule entwickelte. Kinder stießen z.B. durch Filme, Bücher, Mahnma-
le und Gedenkveranstaltungen immer früher in ihrem Alltag auf die Vergangenheit,
womit der für die Grundschuldidaktik entscheidende Lebensweltbezug kaum mehr
negiert werden konnte. Auch aus der Perspektive der Geschichtsdidaktik wurde
die Notwendigkeit einer frühen Auseinandersetzung mit Shoah und National-
sozialismus zunehmend erkannt. Es konnte belegt werden, dass die curriculare
Verhandlung in der neunten oder zehnten Klasse zu spät einsetzt, um noch pro-
duktiv auf die Wissensbestände der Jugendlichen einzuwirken (vgl. Zülsdorf-
Kersting 2013, zit. bei Koch 2017: 20). Die Diskussion fokussierte sich stark auf
die grundsätzliche Frage der emotionalen Zumutbarkeit der Thematisierung von
Shoah und Nationalsozialismus. Zum einen wurde vor der Traumatisierung der
Kinder gewarnt, zum anderen vor der Bagatellisierung der Shoah (vgl. Heyl 1998).
Die Entwicklung einer altersgemäßen pädagogischen Methodik, Didaktik und
Praxis blieb jedoch in Deutschland, anders als in Israel, weitgehend auf der Strecke.
Ungeachtet dessen wirkt die Geschichte bis heute in- und außerhalb der Schule
auf Kinder ein, in Form von Erinnerungskultur, familiärer und gesellschaftlicher
Verhandlung, aber auch materialisiert in Kinder- und Jugendbüchern und Filmen.

Trotz der (bildungs-)politischen Beschwörungen der Relevanz einer pädagogi-
schen Auseinandersetzung mit Shoah und Nationalsozialismus und der empirisch
belegten Wissenslücken bei Erwachsenen (vgl. Papendick et al. 2021), Kindern (vgl.
z.B. Koch 2017) und Jugendlichen (vgl. Papendick et al. 2023), bilden sie in den
Grundschullehrplänen keinen verpflichtenden Gegenstand. Sie können allerdings
fakultativ im Sach-, Religions- oder im Deutschunterricht ab der dritten Klasse
aufgegriffen werden (vgl. McKayton 2011: 1), wobei es den Lehrkräften individuell
überlassen bleibt, welche pädagogischen Ansätze sie dabei verfolgen. Grundsätzlich
mangelt es an verbindlichen Qualitätskriterien, sodass auch Effekte erzeugt wer-
den, die der pädagogischen Intention zuwiderlaufen (vgl. Enzenbach 2011: 272f).
Zugleich geht jede noch so wohlmeinende Thematisierung der Vergangenheit, z.B.
im Sachunterricht, in Deutsch, Ethik oder Religion immer mit der Gefahr einher,
dass sich bei diesem Anlass Reproduktionen von Antisemitismus vollziehen. Für
Nachfahr:innen der Verfolgtengruppen liegt in der Beliebigkeit der Aufbereitungen
ein spezifisches Gewaltpotenzial. So reproduziert sich auch aktueller Antisemi-
tismus, oft mit gegenteiliger Intention, ungebrochen in den diversen medialen
und literarischen Darstellungen der Vergangenheit (vgl. z.B. Diehle/Hedenkamp/
Henjes 2022), die auch Eingang in die Grundschule finden. Die Notwendigkeit ex-
plizit antisemitismuskritischer Kompetenzen, die auch den Schutz von Betroffenen
einschließen und es Lehrkräften ermöglichen, mit antisemitischen Strukturen in
der Schule wirksam umzugehen, findet generell, aber gerade im Kontext der Shoah
und des Nationalsozialismus noch immer zu wenig Beachtung (vgl. Wiegemann
2022: 183f).

Auch insgesamt finden Themen wie aktueller Antisemitismus, Rassismus und andere Formen von diskriminierender Gewalt in der Grundschule wenig pädagogische und institutionelle Anerkennung. Die in der BRD reformpädagogisch aufgegriffene Konzeption von Grundschule als »Schonraum« (vgl. Baader 2004: 421) kann einen Umgang mit gesellschaftlichen Themen in der Grundschule zusätzlich erschweren. Die Vorstellung eines Lernraums, in dem Kinder frei von Gefahren und schädlichen Einflüssen ihre Entwicklung vollziehen, erscheint u. a. angesichts der Erfahrungen, die von Antisemitismus, Rassismus und anderen Diskriminierungsformen betroffene Kinder in der Schule machen, paradox. Dieser Widerspruch kann nur aufgelöst werden, indem zunächst anerkannt wird, dass die pädagogischen Schutzreflexe sich hier nur auf diejenigen Kinder beziehen, die der dominanten Norm entsprechen (vgl. Eggers 2013: 167 zit.n. Wiegemann 2022). Stattdessen verbleibt die Auseinandersetzung mit Gewalt- und Diskriminierungsverhältnissen im Privaten, obwohl der grundschulpädagogisch entscheidende Lebensweltbezug insbesondere für jene Kinder, die diskriminierende Gewalt erfahren, ebenso auf der Hand liegt wie die Folgewirkungen, die sie aufgrund ihres jungen Alters potenziell davontragen. Auch das antisemitismuskritische Korrektivpotenzial, das die Grundschule in Form einer Bearbeitung entsprechender Vorstellungen und Ressentiments bieten könnte, bleibt weitgehend ungenutzt. Der gesellschaftlichen und interfamiliären Weitergabe von antisemitischen Dispositionen an Kinder wird institutionell weiterhin wenig entgegengesetzt.

4 Dimensionen von aktuellem Antisemitismus in der Grundschule

4.1 Die Wahrnehmung von Antisemitismus im Grundschulkontext

Die Involviertheit von Kindern in antisemitische Strukturen wirft nach wie vor viele Fragen an Forschung und Bildung auf. Antisemitismus in der Schule hat dank zivilgesellschaftlicher Anstrengungen und ersten schulbezogenen Forschungsprojekten (vgl. z. B. Bernstein 2020, Chernivsky/Lorenz-Sinai 2023, Chernivsky/Lorenz-Sinai/Schweitzer 2023) an Sichtbarkeit gewonnen, wobei allerdings eher die Sekundarstufen im Vordergrund standen. Erst in jüngster Vergangenheit kommen Kindertagesstätten und Grundschulen in den Blick, wozu nicht zuletzt das diesem Sammelband zugrundeliegende Verbundprojekt beiträgt.

Zusätzlich lassen Studien zum historischen Wissen von Grundschüler:innen über den Nationalsozialismus und die Shoah gewisse Rückschlüsse auf eine Eingebundenheit von Kindern in familiäre und gesellschaftliche Formen der Vergangenheitsabwehr sowie Antisemitismus zu (vgl. Becher 2008; Koch 2017; Braband/Körs in diesem Band). Sie zeigen, dass kindliche Vorstellungen von Jüdinnen:Juden als »Fremde« bzw. »Andere« latent antisemitische Fragmente bis hin zu expliziten ste-

reotypen Zuschreibungen von Überlegenheit und Reichtum enthalten (vgl. Becher 2009: 175ff). Entsprechende Differenzkonstruktionen sind offenbar nicht nur sehr früh angelegt, sondern werden, wie u.a. Schulbuchanalysen gezeigt haben, auch an unterschiedlichen Stellen im späteren Schulunterricht potenziell verstärkt (vgl. Rajal 2021: 184).

Die Historisierung, Tabuisierung und Distanzierung von Antisemitismus bilden seit 1945 gesellschaftliche Traditionslinien (vgl. Chernivsky/Lorenz-Sinai 2023: 23), die auf Institutionen und ihre Selbstverständnisse bis heute Einfluss nehmen. Häufig reichen die in Schule vorherrschenden Problemverständnisse nicht aus, um Anknüpfungspunkte für wirksame antisemitismuskritische Strategien oder Interventionen zu bieten. Entsprechend mangelt es an institutionellen Verständnissen, die Antisemitismus als historisch angelegte Struktur und Erfahrung von Jüdinnen:Juden Rechnung tragen (vgl. Chernivsky/Lorenz-Sinai 2024: 7). Antisemitismus nach 1945 wird bis heute politisch und gesellschaftlich mehrheitlich noch immer als Ausnahme von der Regel verstanden, was sich in der Rede von ›Einzelfällen‹ ebenso widerspiegelt wie in der Annahme, es handele sich dabei vorrangig um individuell angelegte Vorurteile. Ausgehend vom institutionsspezifischen Selbstverständnis der Grundschule und ihrer tendenziellen Ausklammerung unbehaglicher Thematisierungen kann davon ausgegangen werden, dass derart verkürzte Problemverständnisse gerade hier verstärkt auftreten.

4.2 Fallbeispiel zum Verständnis antisemitischer Strukturen in der Grundschule

Das folgende Fallbeispiel stammt aus der Arbeit der Beratungsstelle OFEK e.V.¹ und illustriert die bis hierhin beschriebenen Leerstellen im Umgang mit Antisemitismus. Darüber hinaus zeigt es die Notwendigkeit, Antisemitismus als Gewaltverhältnis zu verstehen, dass sich nicht nur in Form einzelner und individueller Handlungen manifestiert, sondern sich in institutionellen Kontexten in Form von Deutungen, Reaktionen und Verfahrensweisen niederschlägt (vgl. Chernivsky/Lorenz-Sinai 2024). Um dies zu zeigen, wird das Fallbeispiel entlang der drei Dimensionen *Bezugsrahmen, Betroffensein und Involviertsein* sowie *Deutungen und Umgang* betrachtet.

Ein Mitarbeiter eines Grundschulhorts meldet einen Vorfall. Er habe im Rahmen der jüdischen Feiertage mit den Kindern Chanukka-Kerzen angezündet und mit den Kindern über die Tradition des Feiertages gesprochen. Ein 8-jähriger Schüler sagte daraufhin, er möge keine Juden. Auf Nachfrage erklärte er, dass er sie unter anderem nicht möge, weil sie kein Weihnachten feiern. Der Mitarbeiter ist

1 OFEK e.V. ist als Fachberatungsstelle auf Antisemitismus und Community-basierte Betroffenenberatung spezialisiert.

selbst jüdisch und nun ratlos im Umgang mit dem Kind. Außerdem hatte er sich mehr Unterstützung durch Kolleg:innen erhofft. Diese waren eher belustigt über die Aussage des Kindes und verharmlosten die Situation sehr. (OFEK-Beratungsstelle e.V.)

Bezugsrahmen: Thematisierung jüdischer Religion und Tradition

Während des Anzündens der Chanukka-Kerzen durch den jüdischen Mitarbeiter werden seitens eines Schülers antisemitische Dispositionen aufgerufen. Der Bezugsrahmen dieser Konstellation ist typisch für das Auftreten antisemitischer Manifestationen. Die Forschung belegt, dass u.a. die Behandlung jüdischer Religion und Tradition eine häufige Gelegenheitsstruktur für antisemitische Handlungen darstellt (vgl. z.B. Bernstein 2020). Jüdische Schüler:innen werden in diesen Zusammenhängen auch vielfach im Sinne einer »Repräsentationslogik« (Bernstein 2020: 97) von nichtjüdischen Lehrpersonen als Expert:innen des Judentums hervorgehoben. Wie die hier eingeführte Situation jedoch zeigt, werden entsprechende Differenzkonstruktionen auch abseits der expliziten Herstellung und Zuweisung von Repräsentationsrollen wirksam. Dass sich diese Mechanismen nicht auf den unterrichtlichen Kontext beschränken, wird am Hortsetting deutlich. Es zeigt sich die Notwendigkeit, den Umgang mit Antisemitismus einerseits fach- und unterrichtsspezifisch zu reflektieren, und ihn andererseits als institutionelle Aufgabe zu verstehen, die die gesamte Schulsphäre miteinschließt. Auf pädagogischer Ebene konterkariert die Situation die populäre Vorstellung, dass die Vermittlung von jüdischer Religion und Kultur *per se* einen antisemitismuskritischen Mehrwert aufweist.

Betroffensein und Involviertsein

Um im vorliegenden Beispiel auf die Betroffenenperspektive einzugehen, ist es hilfreich, die Primär- und Sekundärsituation des Sachverhaltes differenziert zu betrachten. Die Primärsituation entsteht durch die Aussage des Kindes, die eine Wirkung entfaltet, und in der das hierarchische Verhältnis zwischen Erwachsenen und Schüler zulasten des konkret betroffenen Hortmitarbeiters mindestens irritiert wird. Auch wenn über die konkrete Anwesenheit jüdischer Schüler:innen nichts bekannt ist, ist der Raum durch die Handlung verletzt (vgl. Ensinger 2013: 11) und für Jüdinnen:Juden unsicherer geworden. Die Sekundärsituation entsteht, als der betroffene Mitarbeiter den Austausch mit den Kolleg:innen sucht. Hier bleibt nicht nur eine Anerkennung seiner Erfahrung aus, sondern sie wird durch die belustigten und bagatellisierenden Reaktionen der Kolleg:innen verstärkt. Diese kumulierende Wirkung ist für antisemitische Erfahrungen konstitutiv und verweist auf die Notwendigkeit, Antisemitismus »nicht nur situativ zu begreifen«, sondern als »multilaterale Konstellation« zu verstehen, die ihn »sozial herstellt, legitimiert und aufrechterhält« (vgl. Chernivsky/Lorenz-Sinai 2024: 15). Antisemitismus zeigt

sich im Fallbeispiel auch als »prozessuales Gewaltverhältnis« (ebd.), das Betroffene immer wieder dazu zwingt, um »Anerkennung für ihre Erfahrungen zu ringen« (ebd.). Der mangelnde antisemitismuskritische Konsens seitens der Kolleg:innen verhindert außerdem die professionelle Beratung darüber, wie mit der Aussage des Kindes umzugehen ist bzw. welche Handlungsschritte einzuleiten sind.

Deutungen und Umgang

Die Sekundärsituation verdeutlicht die empirisch mehrfach belegte Schwierigkeit, einen angemessenen Umgang mit Antisemitismus in der Schule zu finden. Verbreitete Strategien sind die Bagatellisierung oder die Einordnung antisemitischer Handlungen als Provokation, Witz oder Spaß (vgl. Bernstein 2020: 145). Auch andere normalisierende Subsumtionen von Antisemitismus unter »testosteronmotiviertes«, »gedankenloses« oder »jugendtypisches Verhalten« (vgl. Chernivsky/Lorenz-Sinai 2023: 71f) verhindern eine angemessene Anerkennung.

Auch wenn dazu noch keine empirischen Erkenntnisse vorliegen, legen Erfahrungen aus der Bildungsarbeit nahe, dass derart normalisierende Deutungsmuster in der Grundschule spezifische Formen annehmen, die wiederum mit dem jungen Alter der Kinder begründet werden. Mit der häufigen Auffassung, dass die Schüler:innen nicht wüssten, »was sie da sagen«, wird das Einwirken von Antisemitismus als Teil gesellschaftlicher, familiärer und institutioneller Sozialisation auf Kinder außer Acht gelassen. Die daraus resultierende Infantilisierung antisemitischer Handlungen in der Grundschule wird durch die verbreitete Vorstellung, Antisemitismus trete stets bewusst, intentional oder ideologisch gefestigt in Erscheinung, zusätzlich genährt. In Summe verunmöglichen diese Deutungen häufig angemessene Umgangsweisen.

5 Handlungsperspektiven für den Umgang mit Antisemitismus in der Grundschule

Eine Integration von Antisemitismuskritik in den Bildungs- und Erziehungsauftrag der Grundschule kann nicht von dem Ansinnen getragen werden, die »Entstehung« von Antisemitismus bei Kindern grundlegend »verhindern« zu können. Vielmehr müssen entsprechende Überlegungen und Ansätze auf der Einsicht beruhen, dass alle in der Grundschule Agierenden in antisemitische Strukturen eingebunden sind, von der Schulleitung über die Lehrkräfte, Erzieher:innen, weitere Fach- und Aushilfskräfte, Verwaltungsmitarbeiter:innen, Schüler:innen bis hin zu den Eltern oder anderen Bezugspersonen der Kinder. Aus dieser Eingebundenheit erwachsen permanent Handlungen, die mitunter unbewusst und nicht intendiert sind oder auch jenseits der eigenen Wahrnehmung liegen. Zugleich sorgen institutionelle Praktiken der »Passivität oder Nicht-Reaktion« von Lehrer:innen und Schulleitun-

gen (vgl. Chernivsky/Lorenz-Sinai 2024: 47) bzw. die normalisierte und permanente »Besonderung, Exotisierung und Nicht-Beachtung« (ebd.) jüdischer Schüler:innen dafür, dass ein offener Umgang mit dem Jüdischsein in der Schule nicht möglich ist. Antisemitische Erfahrungen treffen jüdische Grundschul Kinder inmitten ihrer Identitätsentwicklung und nehmen potenziell Einfluss auf ihre Biografien. Der fehlende Umgang mit Antisemitismus in der Grundschule betrifft ganze Familien (vgl. ebd.: 51) und führt nicht selten zu Schulwechseln oder dazu, dass die Wahl der weiterführenden Schule von Sicherheitserwägungen geprägt ist. Ein wirksamer Umgang mit Antisemitismus setzt ein Verständnis von Antisemitismus als konkret auf jüdische Kinder und ihre Familien wirkende Gewalt voraus, die ohne Anpassung schulbezogener Verfahren normalisiert bleibt. Die folgenden Impulse haben trotz ihrer zum Teil engeren thematischen Anbindung an bestimmte Unterrichtsfächer eine fach- und schulübergreifende Geltung, da sich ein antisemitismuskritisches Handeln nicht auf einzelne Sphären des Schulalltag beschränken lässt, sondern vielmehr ganzheitlich verstanden werden muss.

5.1 Antisemitismuskritik als »pädagogisches Rückgrat«

Ein antisemitismuskritisches pädagogisches Handeln in der Grundschule setzt Reflexionsprozesse voraus, die es insbesondere Lehrkräften ermöglichen, ihr eigenes Handeln in antisemitischen Strukturen wahrzunehmen und mit den sich daraus ergebenden Verunsicherungen professionell umzugehen. Hierzu gehören eine Bewusstwerdung eigenbiografischer Bezüge, gesellschaftlicher Umgangsformen mit Antisemitismus in der postnazistischen Gesellschaft (vgl. Chernivsky/Wiegemann 2022: 54) sowie die Reflexion der Traditionslinien, die einer institutionellen Aufnahme des Themas in der Grundschule bis heute im Weg stehen. Mit der Bereitschaft, in entsprechenden Bildungssettings Antisemitismus professionell zu begegnen, kann jene Distanz abgebaut werden, die produktiven Umgangsweisen im Sinne einer pädagogischen Handlungsfähigkeit möglicherweise im Weg stehen (vgl. Wiegemann 2022: 184). Die Entwicklung und Einübung einer antisemitismuskritischen Haltung ermöglicht ein flexibleres und angemessenes Aufgreifen thematischer Bezüge im Unterricht. Zentral und vorrangig ist dabei die Handlungsfähigkeit im Umgang mit konkreten antisemitischen Manifestationen, die sich im Schulalltag auf unterschiedlichen Ebenen verwirklichen, etwa in der Klasse, auf dem Schulhof, im Lehrer:innenzimmer oder beim Elternabend. Die Anerkennung der Alltäglichkeit von Antisemitismus bildet die dafür nötige Grundvoraussetzung. In der Arbeit mit Schüler:innen zielt eine antisemitismuskritische Pädagogik daher darauf ab, im Sinne einer »Nebenbei-Pädagogik« Gelegenheiten für ein entsprechendes Wirken zu erkennen, sie zu suchen, und sie vor allem nicht grundsätzlich zu vermeiden. Die häufig vergleichsweise intensivere Beziehung zwischen Lehrer:innen und Schüler:innen in der Grundschule kann hier ebenso zuträglich sein, wie eine Aner-

kennung der Tatsache, dass gerade auch Erwachsene nicht außerhalb der Verhältnisse und Strukturen stehen, die Antisemitismus aufrechterhalten. Als Grundorientierung kann dabei eine Haltung dienen, die nicht moralisierend und nicht auf den Nachweis von Defiziten ausgerichtet ist und die Wirkung von Antisemitismus jenseits individueller Intentionen dennoch in den Vordergrund rückt. Zugleich dürfen die Perspektiven und die Sicherheit jüdischer Kinder nicht zugunsten antisemitismuskritischer Lernanlässe für andere Schüler:innen missachtet werden.

5.2 Antisemitismuskritisches Wissen anbieten

Abgesehen von den Situationen, die im schulischen Alltag spontan aufgegriffen werden können, wenn Kinder z.B. entsprechende Fragen stellen oder Interventionen erforderlich werden, bieten sich in der Grundschule unterrichts- und fachspezifische Gelegenheiten, an die angeknüpft werden kann. Dazu zählen z.B. der Religions- oder der Ethikunterricht. Zugleich muss hier berücksichtigt werden, dass gerade in Momenten der Thematisierung des Judentums antisemitische Reproduktionen auftreten (vgl. Chernivsky 2019: 3). Daraus ergibt sich die generelle »Notwendigkeit, die Behandlung des Judentums auf die Grundlage einer antisemitismuskritischen Bildung und entsprechender Forschung zu stellen« (Braband/Körs 2024: 645). In der konkreten Umsetzung betrifft dies mehrere Ebenen. Primär relevant ist die Entwicklung einer Kompetenz, antisemitische Handlungen zu stoppen, Betroffene zu schützen und zugleich die pädagogische Beziehung im Lernraum aufrecht zu erhalten. Auch abseits der konkreten und potenziellen Anwesenheit jüdischer Schüler:innen ist die Anerkennung der gewaltvollen Wirkung von Antisemitismus wegweisend für entsprechende Interventionen. Antisemitismus hinterlässt Spuren im Lernraum und verletzt seine Integrität, was immer eine angemessene Reaktion erforderlich macht. Darüberhinausgehend bieten Religions- und Ethikunterricht direkte Anknüpfungspunkte für die Vermittlung antisemitismuskritischer Grundlagen. Ausgehend von den Erkenntnissen über das historische Wissen von Grundschüler:innen kann hierbei der unter Kindern wie Erwachsenen verbreiteten Vorstellung entgegengewirkt werden, Antisemitismus habe etwas mit Jüdinnen:Juden oder mit ihrer »anderen« Religion zu tun. Anstelle dieser Deutung, die Antisemitismus in einen falschen Kausalzusammenhang stellt und seine Ursachen, wenn auch indirekt, bei den Betroffenen verortet, kann eine altersangemessene Einführung in antisemitische Mechanismen und Wirkungsweisen treten. Einige davon sind vielen Kindern generalisiert schon vertraut und zugleich im Antisemitismus historisch und spezifisch angelegt. Dazu zählen z.B. der Umgang mit unliebsamen Situationen durch Schuldzuweisungen oder die psychische Entlastung, die für andere entsteht, wenn Jüdinnen:Juden bestimmte Eigenschaften zugeschrieben werden und sie so als negative Projektionsfläche dienen. Dieser Zugang soll nicht als simplifizierendes bzw. monokausales Erklärungsmodell für Antisemitismus verstanden

werden (vgl. Liepach/Geiger 2014: 142). Vielmehr dient er dazu, den Blick auf die Bedürfnisse und Motive auf Seite der nichtjüdischen Mehrheit zu richten, die Antisemitismus aufrechterhalten. Entscheidend dabei ist es, weder die Vorstellungen von Antisemitismus als unausweichliche Konstante noch die von Jüdinnen:Juden als »ewige Sündenböcke« zu fördern (ebd.: 143).

Auch über die Effekte, die Antisemitismus für Betroffene hat, kann ein Gespräch eröffnet werden, ohne dass sie in homogenisierender Weise oder als mitleidsaufrufende Opfer thematisiert werden.

5.3 Antisemitismuskritische Shoah Education in der Grundschule

Wie eng die Auseinandersetzung mit aktuellem Antisemitismus mit der Wirkungsgeschichte von Nationalsozialismus und Shoah in Verbindung steht, zeigt sich bereits bei Grundschulkindern sehr deutlich. Kinder stoßen früh auf die Erinnerungskultur und stellen in ihren Familien Fragen über die Vergangenheit. Dabei werden im familiären Sprechen einerseits wenig akkurate Geschichtsbilder vermittelt, andererseits gehen darin auch antisemitische Vorstellungen auf Kinder über (vgl. Wiegemann 2022; Koch 2017). Entsprechend verstreichen auch Gelegenheiten, bei denen ein angemessenes Verständnis von Antisemitismus bei Kindern entwickelt werden könnte. Diese doppelte Herausforderung birgt zugleich ein weitgehend ungenutztes Potenzial der Grundschule, sich einer »antisemitismuskritischen Shoah Education« anzunehmen (vgl. Wiegemann 2022: 213). Dieser Zugang muss dabei nicht auf pädagogisch intendierte Thematisierungen von Nationalsozialismus und Shoah beschränkt bleiben, wie sie ab der dritten Klasse etwa im Sach- oder Deutschunterricht erfolgen können. Eine antisemitismuskritische Shoah Education ist auch als ein Ansatz zu verstehen, der es ermöglicht, Annahmen von Schüler:innen bezüglich der Vergangenheit aufzugreifen und zugleich ein Verständnis von Antisemitismus zu fördern. So geht es hier nicht darum, ein umfangliches oder detailgetreues Wissen über den Nationalsozialismus und die Shoah weiterzugeben, sondern darum, die kindlichen Vorstellungen antisemitismuskritisch zu ergänzen bzw. das von Kindern dargebotene historische Wissen angemessen einzuordnen. Orientierung über die Möglichkeiten und Grenzen der Thematisierung dieser Vergangenheit mit Grundschulkindern bieten die Ansätze, die der German Desk an der International School für Holocaust Studies in Yad Vashem entwickelt hat (vgl. Hartmann 2012). Um ein ausschließlich historisches Verständnis von Antisemitismus bei Kindern zu vermeiden, sollte thematisiert werden, dass es Antisemitismus schon lange vor dem Nationalsozialismus gegeben hat und er auch bis in die Gegenwart existiert. Sinnvoll ist es außerdem, sich konkret mit wiederkehrenden Fragen von Kindern über Vergangenheit und Gegenwart auseinanderzusetzen, z.B. warum Polizei vor der Synagoge steht, warum Jüdinnen:Juden verfolgt wurden, warum es Antisemitismus noch immer

gibt etc. Die Antworten auf diese oder ähnliche Fragen können selten aus dem Stand in einer Weise abgerufen werden, die der Förderung eines antisemitismuskritischen Bewusstseins bei Kindern zuträglich sind. Die Entwicklung einer antisemitismuskritischen Shoah Education ergibt sich in der Grundschule insofern als fachübergreifende pädagogische Notwendigkeit, da Fragen über die nationalsozialistische Vergangenheit und die Shoah jederzeit in unterschiedlichen Fächern auftreten können.

5.4 Institutionelle Rahmung

In der bildungspolitischen Konzeption von Grundschule finden die Realitäten von Antisemitismus, Rassismus und Diskriminierung kaum Berücksichtigung. Dies betrifft nicht nur deren mangelnde pädagogische Thematisierung, sondern auch das Fehlen eines institutionellen Umgangs mit entsprechenden Manifestationen. Obwohl Kinderschutzkonzepte in den vergangenen Jahren an Bedeutung gewonnen haben, ist der Umgang mit diesen Formen von Gewalt darin meistens nicht erfasst. Neben der Diversifizierung pädagogischer Schutzmechanismen sind vor allem institutionelle Handlungsmaximen im Sinne einer antisemitismus-, rassismus- und diskriminierungskritischen Gesamtstrategie so anzupassen, dass die Grundschule für Kinder, aber auch für Kolleg:innen, die nicht der dominanten Normvorstellung entsprechen, sicherer wird. Im Hinblick auf eine antisemitismuskritische Grundschulentwicklung ist die institutionelle Mitberücksichtigung der Perspektiven, Bezüge und Erfahrungen jüdischer Kinder und ihrer Familien daher eine zentrale Voraussetzung. Die Förderung der Auseinandersetzung mit Antisemitismus für Schulleitungen, Lehrkräfte und weiteres Fachpersonal, die Anerkennung antisemitischer Vorfälle und Praktiken als institutionelle Strukturmerkmale und der daran orientierte Ausbau von Schutz- und Beschwerdewegen sind in diesem Zusammenhang als strukturbildende Maßnahmen zu begreifen, die in handlungsleitende Schulkonzepte überführt werden müssen (vgl. Chernivsky/Lorenz-Sinai 2024: 52). Die Klärung von thematisch bezogenen Zuständigkeiten im Sinne schulinterner Ansprechpersonen für alle Kolleg:innen, Schüler:innen und Eltern sowie die Vernetzung mit spezialisierten Bildungsträgern und Beratungsstellen können hier erste, wegweisende Schritte sein.

6 Schlussbetrachtung

Wie in diesem Beitrag dargestellt wurde, ist Antisemitismuskritik in der Grundschule eine ganzheitliche und unterschiedliche Handlungsebenen umfassende Aufgabe. Sie berührt Herausforderungen, die einerseits mit dem mangelnden gesellschaftlichen Umgang mit Antisemitismus verknüpft sind und die andererseits

mit Leerstellen in Verbindung stehen, die die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen und politischen Themen im Primarbereich insgesamt prägen. Zu letzteren zählen z.B. die Defizite, die die Demokratiebildung in der Grundschule bis heute insgesamt aufweist. So bleibt die politische Bildung in der Grundschule einem emanzipatorischen Anspruch im Allgemeinen fern und reproduziert in der Regel weiterhin »simplifizierende und harmonisierende Gesellschaftsbilder« (Bade 2024: 13). Diese Praxis steht den Prinzipien einer antisemitismuskritischen Pädagogik entgegen, die von einer Aufwertung bestehender sozialwissenschaftlich-transdisziplinärer Konzepte für die politische Bildung in der Grundschule profitieren würde (vgl. Autorengruppe Fachdidaktik 2015). Dafür ist die Abkehr von einem historisch gewachsenen, tendenziell defizitären Blick auf Kinder und ihre kognitiven und emotionalen Fähigkeiten eine Grundvoraussetzung. Zugleich bleiben (auch angehende) Lehrpersonen und Schulleitungen die zentralen Adressat:innen antisemitismuskritischer Bildungsprozesse. Als schulorganisatorisch und pädagogisch Verantwortliche können sie ein tragfähiges Verständnis von Antisemitismus entwickeln, ein professionelles Handeln einüben und institutionalisieren und eine entsprechende Haltung an Schüler:innen und Kolleg:innen weitergeben. Dabei darf nicht aus dem Blick geraten, dass die gesellschaftlichen Leerstellen im Umgang mit Antisemitismus nicht zufällig entstanden sind, sondern aufs Engste mit kollektiven Strategien der Abwehr einer als unliebsam wahrgenommenen Vergangenheit in Verbindung stehen. Diese Entwicklungslinie trägt sich in der Grundschule bis heute besonders deutlich fort und zeigt sich, wie ausgeführt, u.a. in der Tradition der pädagogisch legitimierten Dethematisierung von Shoah und Nationalsozialismus im Unterricht. Diese bildungsgeschichtlich verankerte Strategie und ihre Folgewirkungen berühren den Umgang mit Antisemitismus in der Grundschule maßgeblich und schaffen eine Ausgangssituation, die die Einführung antisemitismuskritischer Strukturen umso notwendiger macht.

Literatur

- Autorengruppe Fachdidaktik (2015): Was ist gute politische Bildung. Leitfaden für den sozialwissenschaftlichen Unterricht, Frankfurt a.M.: Wochenschau Verlag.
- Baader, Meike S. (2004): »Der romantische Kindheitsmythos und seine Kontinuität in der Pädagogik und in der Kindheitsforschung«, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 3, S. 416–430.
- Bade, Gesine (2024): Lehrkräfte im Sachunterricht zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Unterschätzte Potenziale Politischer Bildung in der Grundschule, Frankfurt a.M.: Wochenschau Verlag.

- Becher, Andrea (2008): »Holocaust und Nationalsozialismus im Sachunterricht thematisieren. Konsequenzen aus einer qualitativ-empirischen Studie zu Vorstellungen von Kindern«, in: *widerstreit-sachunterricht* 11, S. 1–11.
- Becher, Andrea (2009): *Die Zeit des Holocaust in Vorstellungen von Grundschulkindern. Eine empirische Untersuchung im Kontext von Holocaust Education*, Oldenburg: Didaktisches Zentrum der Carl von Ossietzky Universität.
- Bernstein, Julia (2020): *Antisemitismus an Schulen in Deutschland. Befunde – Analysen – Handlungsoptionen*, Weinheim: Beltz Juventa.
- Braband, Janne/Körs, Anna (2024): »Judentum im Religionsunterricht in der Grundschule: zwischen Nicht-Thematisierung, Stereotypisierung und Antisemitismusprävention«, in: *Zeitschrift für Religion, Gesellschaft und Politik* 8, S. 643–665.
- Chernivsky, Marina (2019): »Antisemitismus an der Schule entgegenwirken – Lernen am sicheren Ort«, in: *Medaon – Magazin für jüdisches Leben in Forschung und Bildung* 13, S. 1–11.
- Chernivsky, Marina/Lorenz-Sinai Friederike/Schweitzer, Johanna (2023): *Von Antisemitismus betroffen sein. Deutungen und Umgangseisen jüdischer Familien und junger Erwachsener*, Weinheim: Beltz.
- Chernivsky, Marina/Lorenz-Sinai, Friederike (2023): *Antisemitismus im Kontext Schule. Deutung und Praktiken von Lehrkräften*, Weinheim: Beltz.
- Chernivsky, Marina/Lorenz-Sinai, Friederike (2024): *Institutioneller Antisemitismus in der Schule. Schule ohne Rassismus. Schule mit Courage* (Hg.), Bausteine 14, Berlin.
- Chernivsky, Marina/Wiegemann, Romina (2022): »Antisemitismuskritik als Rückgrat pädagogischen Handelns«, in: Victoria Kumar/Werner Dreier/Peter Gautschi/Nicole Riedweg/Linda Sauer/Robert Sigel (Hg.), *Antisemitismen. Sondierungen im Bildungsbereich*, Frankfurt a.M.: Wochenschau Verlag, S. 52–70.
- Diehle Ariana/Hedenkamp, Rebecca/Henjes, Friederike (2022): *Die Pfefferkörner, Stolpersteine. Eine solidarische Kritik*. https://narrt.de/wp-content/uploads/2022/04/Dihle_ua_Pfefferkoerner_Stolpersteine.pdf. Zugegriffen 31.10.2024.
- Ensinger, Tami (2013): »Für eine differenzierte Wahrnehmung des Lernraums und unterschiedliche Motivationen hinter Antisemitismus«, in: Bildungsstätte Anne Frank (Hg.), *Weltbild Antisemitismus. Didaktische und methodische Empfehlungen für die pädagogische Arbeit in der Migrationsgesellschaft*, Frankfurt a.M.: Bildungsstätte Anne Frank, S. 9–15.
- Enzenbach, Isabel (2011): *Klischees im frühen historischen Lernen. Jüdische Geschichte und Gegenwart, Nationalsozialismus und Judenfeindschaft im Grundschulunterricht*, Berlin: Metropol Verlag.
- Flügel, Alexandra (2009): *»Kinder können das auch schon mal wissen...«. Nationalsozialismus und Holocaust im Spiegel kindlicher Reflexions- und Kommunikationsprozesse*, Opladen/Farmington Hills: Budrich Uni Press.

- Gessner, Susann/Klingler, Philipp/Schneider, Maria (2023): »Einführung in den Sammelband«, in: Susann Gessner/Philipp Klingler/Maria Schneider (Hg.), Politische Bildung im Sachunterricht der Grundschule. Impulse für Fachdidaktik und Unterrichtspraxis, Frankfurt a.M.: Wochenschau Verlag, S. 8–12.
- Hartmann, Deborah (2012): »Lernen über den Holocaust. Altersspezifische Zugänge und Zugänge der der Gedenkstätte Yad Vashem«, in: widerstreit-sachunterricht 8, S. 171–182.
- Heyl, Matthias (1998): »»Nein, aber...« oder: Warum?«, in: Jürgen Moysich/Matthias Heyl (Hg.), Der Holocaust – ein Thema für den Kindergarten und Grundschule?, Hamburg: Karl Krämer Verlag, S. 120–141.
- Koch, Christina (2017): Wissen von Kindern über den Nationalsozialismus. Eine quantitativ-empirische Studie im vierten Schuljahr, Berlin: Springer.
- Liepach, Martin/Geiger, Wolfgang (2014): Fragen an die jüdische Geschichte. Darstellungen und didaktische Herausforderungen. Lizenzausgabe für die Bundeszentrale für politische Bildung, Frankfurt a.M.: Wochenschau Verlag.
- Mkayton, Noa (2011): »Holocaustunterricht mit Kindern – Überlegungen zu einer frühen Erstbegegnung mit dem Thema Holocaust im Grundschul- und Unterstufenunterricht«, in: Medaon – Magazin für jüdisches Leben in Forschung und Bildung 5, S. 1–9.
- Papendick, Michael/Rees, Jonas/Scholz, Maren/Zick, Andreas (2021): Multidimensionaler Erinnerungsmonitor (MEMO) IV- Fokusbericht, Institut für interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung (IKG), Universität Bielefeld.
- Papendick, Michael/Rees, Jonas/Scholz, Maren/Zick, Andreas (2023): Multidimensionaler Erinnerungsmonitor MEMO-Jugendstudie, Institut für interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung (IKG), Universität Bielefeld.
- Rajal, Elke (2021): »Möglichkeiten und Grenzen antisemitismuskritischer Pädagogik. Anregungen für die Bildungsarbeit«, in: Marc Grimm/Stefan Müller (Hg.), Bildung gegen Antisemitismus. Spannungsfelder der Aufklärung, Frankfurt a.M.: Wochenschau Verlag, S. 182–198.
- Wiegemann, Romina (2022): »Die Thematisierung der Shoah in der Grundschule. Eine antisemitismuskritische Perspektivierung«, in: Marina Chernivsky/Friederike Lorenz-Sinai (Hg.), Die Shoah in Bildung und Erziehung heute. Weitergaben und Wirkungen in Gegenwartsverhältnissen, Opladen/Berlin/Toronto: Budrich, S. 175–189.

Zur Konstruktion von Kindheit in gedenkstättenpädagogischen Angeboten für Kinder im Grundschulalter

Alexandra Flügel und Irina Landrock

1 Zur Thematisierung des Nationalsozialismus mit Kindern im Grundschulalter

NS-Gedenkstätten gelten als Institutionen kollektiver Erinnerung an die nationalsozialistische Vergangenheit und ihre Verbrechen sowie des Gedenkens an die Opfer des nationalsozialistischen Regimes (vgl. Lutz 2015: 184). Sie sind als historische Orte mit ihren dinglichen Überresten Orte der Erinnerung und des Trauerns, dienen der Bewahrung der Relikte und gelten zudem als »wissenschaftlich fundierte Lernorte« (Knoch 2018). Ihre Bildungsarbeit richtet sich vornehmlich an Jugendliche, doch in den letzten Jahren berichten Gedenkstätten von vermehrten Anfragen von Grundschulen. Mittlerweile bieten einige Gedenkstätten speziell für Kinder im Grundschulalter ausgewiesene Angebote an. Einzelne Gedenkstätten blicken auf eine über 20-jährige Erfahrung in der Arbeit mit Kindern im Grundschulalter zurück und haben erste konzeptionelle Ideen zur Gedenkstättenarbeit mit Kindern vorgelegt (vgl. z. B. Dehoff/Ruppert-Kelly 2018; Gabriel 2018; Jakobs/Schlieck 2018; Kirschbaum 2018; Rohrbach 2018). Jüngst schlägt auch die Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK 2024) in ihrem Gutachten *Demokratiebildung als Auftrag der Schule – Bedeutung des historischen und politischen Fachunterrichts sowie Aufgabe aller Fächer und der Schulentwicklung* vor, bereits in Klasse fünf das Thema »Nationalsozialismus und das Thema moderne Demokratie« (ebd.: 44) zu implementieren. Das Gutachten knüpft damit an eine Argumentationslinie an, die insbesondere in Zeiten demokratiefeindlicher, rechtsextremistischer, antisemitischer, rassistischer und populistischer Anfeindungen Demokratiebildung und historisch-politisches Lernen zum Thema Nationalsozialismus verbindet (Hollstein et al. 2002; Landrock/Flügel 2021; Meseth 2019). Während das wissenschaftliche Beratergremium zwar Schüler:innen ab der Klasse fünf, jedoch die Grundschule nicht explizit benennt, findet im grundschulpädagogischen und sachunterrichtsdidaktischen Feld seit über zwei Jahrzehnten eine Auseinandersetzung zur Bearbeitung

der nationalsozialistischen Vergangenheit im Grundschulunterricht statt. Dabei veränderten die in der ersten Dekade des 21. Jahrhunderts vorgelegten empirischen Arbeiten den grundschulpädagogischen und sachunterrichtsdidaktischen Diskurs dahingehend, dass eine Bearbeitung des Themas Nationalsozialismus mit Grundschüler:innen nicht mehr grundsätzlich in Frage gestellt wird. Die empirischen Befunde verweisen auf die kindlichen Lernvoraussetzungen und ihre Kompetenzen historischen Denkens (vgl. Becher 2009; Hanfland 2008) und arbeiten differenziert ihr (Vor-)Wissen zum Thema Nationalsozialismus (vgl. Koch 2017) sowie ihre Involvierung in den gesellschaftlichen Erinnerungsdiskurs (vgl. Becher 2009; Deckert-Peaceman 2002; Flügel 2009; Koch 2017) heraus. Besonders relevant ist dabei, dass durchaus problematische Vorstellungsinhalte von Kindern zur NS-Geschichte, wie beispielsweise der sogenannte ›Hitler(zentr)ismus‹ oder antisemitische Fragmente (vgl. z.B. Becher 2009; Koch 2017), nicht als kindspezifische Kompetenzdefizite verstanden werden, sondern über eine Teilhabe an gesellschaftlicher Erinnerungskultur (vgl. Flügel 2009) und Involvierung in öffentlich gedeutete Narrative (Deckert-Peaceman 2002) erklärt werden. Damit sind diese Arbeiten anschlussfähig an ein Verständnis von der Eingebundenheit von Kindern und ihren Praktiken der Differenzkonstruktionen in gesellschaftliche Machtordnungen (vgl. Diehm/Kuhn 2005; Machold 2015), das Kinder »weder als ›unschuldig‹ oder ›gefährlich‹, sondern als in soziale Verhältnisse und Ordnungen eingebundene Akteur:innen, die sich aktiv und souverän in diesen zu bewegen verstehen« (Rensch-Kruse et al. 2024: 85), begreift.

Rückblickend ist zu konstatieren, dass die Studien, in denen die Thematisierung des Nationalsozialismus in der Grundschule mit unterschiedlichen Schwerpunkten untersucht wurde, übergreifend das Ziel verfolgten, mit empirisch fundierten Antworten auf Vorbehalte zu reagieren. Es wurde angenommen, eine Thematisierung des Nationalsozialismus mit Grundschulkindern stelle eine Überforderung für Kinder dar und trivialisiere zugleich die Verbrechen an den Verfolgten und Ermordeten (vgl. Heyl 1998). Mit Blick auf eine Ausgabe der Zeitschrift *Grundschule Sachunterricht* aus dem Jahr 2023, die sich dem Thema *(Über-)Leben im Nationalsozialismus* widmet, wird deutlich, dass über die Argumentationsfigur, Kinder als gesellschaftliche Akteur:innen und damit als Teilnehmer:innen an Erinnerungskultur zu verstehen, eine Thematisierung des Nationalsozialismus mittlerweile selbstverständlich begründet wird. Interessant ist, dass zugleich die Vorbehalte weiterhin als Spannungsfeld zwischen Überforderung und Bagatellisierung in die Debatte integriert werden, welches im Unterricht didaktisch zu bearbeiten sei (vgl. Becher/Otten 2023; Enzenbach/Pech/Klätte 2012; Pech 2012). Mit Blick auf Grundschüler:innen wird beispielsweise die Bedeutsamkeit von hoffnungsvollen Perspektiven (vgl. z.B. Konevic 2006) angeführt, eine Orientierung an Biografien Überlebender (vgl. z.B. Hartmann 2012) vorgeschlagen oder die Notwendigkeit betont, die Massenvernichtung auszusparen (vgl. z.B. Becher 2009; Pech 2012). Die

wenigen konzeptionellen Publikationen, die sich der gedenkstättenpädagogischen Arbeit mit Grundschulkindern widmen (vgl. z.B. Dehoff/Ruppert-Kelly 2018; Gabriel 2018; Jakobs/Schlieck 2018; Kirschbaum 2018; Rohrbach 2018), nehmen explizit oder implizit Bezug auf die empirischen Arbeiten aus der Grundschulforschung bzw. Sachunterrichtsdidaktik und begründen daran, warum auch Gedenkstätten außerschulische Lernorte für Grundschul Kinder darstellen können. Zugleich verweisen sie auf die oben genannten didaktisch-methodischen Implikationen. Folglich werden Kinder im Grundschulalter sowohl im grundschul- als auch im gedenkstättenpädagogischen Diskurs einerseits selbstverständlich als Partizipant:innen von Erinnerungskultur situiert und andererseits als spezifische, in besonderer Weise vulnerable Klientel adressiert, für die ›andere‹ didaktische Überlegungen notwendig sind. Institutionell organisierte Lernprozesse mit Kindern zum Thema Nationalsozialismus bedürfen demnach, anders als bei Angeboten für Jugendliche und Erwachsene, einer besonderen Legitimation und einer gesonderten didaktischen Aufbereitung. Diese Annahme stellt den Ausgangspunkt für diesen Artikel und unsere folgenden Analysen dar. Zu betonen ist, dass es nicht unser Anliegen ist, die in programmatische Konzeptionen eingelassenen Implikationen zu bewerten. Vielmehr untersuchen wir, wie Vorstellungen über Kinder als Besucher:innen im konkreten gedenkstättenpädagogischen Setting relevant gemacht werden und wie diese Relevanzsetzungen mit der Thematisierung der NS-Vergangenheit verknüpft werden. Wir fragen also danach, wie Kinder im Grundschulalter in den gedenkstättenpädagogischen Arrangements adressiert werden.

Dieser analytischen Fragerichtung liegt die Annahme zu Grunde, dass in pädagogischen Formaten Kindheitsbilder hervorgebracht und konstruiert werden (vgl. Eckermann/Heinzel/Kreher 2016: 89). Mit einer solchen Perspektive, die danach fragt, wie und welche Vorstellungen über die Besucher:innen im Vollzug der gedenkstättenpädagogischen Veranstaltungen hervorgebracht werden, knüpfen wir an eine sozialwissenschaftlich orientierte Kindheitsforschung (vgl. Kelle/Schweda-Möller 2017: 127) und kindheitstheoretische Arbeiten an, die pädagogische Situationen hinsichtlich ihrer generationierenden Praktiken untersuchen (vgl. Honig 2018).

2 Forschungsmethodologische Kontextualisierung

Das nachfolgend dargestellte Datenmaterial sowie die darauf bezogenen Analysen entstammen einem ethnografischen Forschungsprojekt, welches »Gedenkstättenpädagogische Angebote für (Grundschul-)Kinder als sozio-materielle Arran-

gements«¹ aus einer praxistheoretischen Perspektive heraus untersucht. Wir fokussieren demnach den gemeinsam hervorgebrachten Sinn in der konkreten sozialen Wirklichkeit der gedenkstättenpädagogischen Veranstaltungen (vgl. Hillebrandt 2014: 59; Reckwitz 2003: 292f.), an denen menschliche Akteur:innen ebenso wie Dinge, Zeichen, Körper und Räume beteiligt sind. Dementsprechend gehen wir davon aus, dass unterschiedliche Personen (Schüler:innen, Kinder in ihrer Freizeit, Lehrer:innen, Eltern, Mitarbeiter:innen der Gedenkstätte) mit verschiedenen Erwartungen, Ansprüchen und Perspektiven auf die materielle Dimension des Ortes (Überreste des historischen Ortes, didaktisch aufbereitete Relikte und historische Quellen, Infrastruktur der Gedenkstätte wie Sitzgelegenheiten, Arbeitsräume, Büros) treffen und gemeinsam die gedenkstättenpädagogische Praxis vollziehen. Diese Praktiken sind eingebunden in verschiedene Kontexte (z.B. erinnerungskulturelle, peerkulturelle, didaktische) und soziale Ordnungen. Damit geht ein spezifischer Blick auf das gedenkstättenpädagogische Geschehen einher: Wir richten unsere Perspektive nicht auf die Motive und Absichten der Handelnden, nicht auf die Ziele der pädagogischen Konzepte, nicht auf Fragen des Gelingens oder Nicht-Gelingens. Vielmehr interessieren wir uns für die Eigenlogik des Geschehens, für die Prozesshaftigkeit der Sinnerzeugung und fragen danach, welche Handlungsanforderungen und »(impliziten) Probleme« (Breidenstein/Tyagunova 2020: 200) durch die beteiligten Akteur:innen bearbeitet werden.

Um uns der Spezifik des gedenkstättenpädagogischen Angebots für Kinder zu nähern, fokussieren wir für diesen Artikel das Adressierungsgeschehen im gedenkstättenpädagogischen Arrangement. Um dabei jedoch nicht reifizierend eine Adressierung der Besucher:innen als kindliche Akteur:innen vorauszusetzen (vgl. Honig 2018), haben wir in unseren Analysen nach den Adressierungs- und Readressierungspraktiken (vgl. Kuhlmann 2023; Leonhard et al. 2023) zwischen Mitarbeiter:innen der Gedenkstätten und Besucher:innen gefragt. Adressierungen

1 Die von der Deutschen Forschungsgemeinschaft geförderte Studie »Gedenkstättenpädagogische Angebote für (Grundschul-)Kinder als sozio-materielle Arrangements« (DFG-Projekt Nummer 465638463) ist an der Universität Siegen angesiedelt und wird unter der Leitung von Alexandra Flügel sowie unter Mitarbeit von Irina Landrock durchgeführt (Laufzeit: Herbst 2022 bis Herbst 2025). Die Studie basiert auf der teilnehmenden Beobachtung von bislang 25 an Kinder adressierten gedenkstättenpädagogischen Veranstaltungen, wovon 19 in einem schulischen und sechs in einem nicht schulischen Kontext stattfanden. Zusätzlich wurden ethnografische Interviews mit Personen durchgeführt, die an der Praxis beteiligt waren oder für die pädagogisch-didaktische Konzeptionierung der an Kinder adressierten Bildungsangebote verantwortlich sind. Insgesamt sind in die Studie fünf Gedenkstätten involviert, deren regionale Ortsgeschichte jeweils auf unterschiedliche Verbrechenkomplexe des NS-Regimes verweisen und die demnach verschiedene inhaltliche Schwerpunktsetzungen repräsentieren, z.B. eine Fokussierung unterschiedlicher Verfolgengruppen, Verbrechenmechanismen oder Widerstandsbewegungen.

finden immer vor dem Hintergrund von Normen, Diskursen und Ordnungen statt und (re-)produzieren diese zugleich. Somit sind in das Adressierungsgeschehen immer auch positionierende Praktiken eingelagert (vgl. Machold 2015: 99), die mit (machtvollen) Zuweisungen von Positionen in einer sozialen Ordnung verbunden sind (vgl. Ricken/Rose 2023: 39). Vor diesem Hintergrund untersuchen wir in unseren Adressierungsanalysen, was »Menschen anderen Menschen bedeuten, wer sie in ihren Augen sein können und soll(t)en« (Rose 2019: 73). Dabei beziehen wir die Beteiligung der (räumlichen) Materialität ein und berücksichtigen damit den Charakter von Gedenkstätten, die als historische und gestaltete Orte Narrative über die NS-Vergangenheit und über die Implikationen, die mit einem Besuch verbunden werden, anbieten.

Im Anschluss an die nachfolgende verdichtete Analyse von zwei prototypisch ausgewählten Beispielsequenzen präsentieren wir zwei Adressierungsmuster sowie die darin sichtbar werdenden Handlungsanforderungen gedenkstättenpädagogischer Arbeit mit Kindern im Grundschulalter.

3 Alle können mitmachen - niedrigschwellige Beteiligung und Weiterführung der Erzählung

Zur Einordnung des Adressierungsgeschehens in gedenkstättenpädagogischen Angeboten für Kinder im Grundschulalter ist es hilfreich, sich zu vergegenwärtigen, dass Personen bis zu einem Alter von mindestens 12 Jahren grundsätzlich nie alleine, sondern immer in Begleitung von Erwachsenen eine NS-Gedenkstätte aufsuchen. Die meisten Gedenkstättenbesuche, an denen Kinder beteiligt sind, erfolgen im schulischen Kontext, wenn also Grundschulklassen in Begleitung ihrer Lehrkräfte oder anderer erwachsener Betreuungspersonen eine pädagogisch organisierte Veranstaltung in NS-Gedenkstätten besuchen. Gedenkstättenbesuche von Kindern können auch in einem privaten Kontext stattfinden, z.B. wenn Kinder mit ihren Eltern im Rahmen eines familiären Ausflugs eine NS-Gedenkstätte besuchen, oder auch im Kontext von Ferienprogrammen, die von einzelnen NS-Gedenkstätten beispielsweise für Familien angeboten werden. In solchen Fällen findet der Besuch immer noch in einem privaten Kontext statt, ist jedoch im Unterschied zum familiären Ausflug pädagogisch gerahmt und begleitet. In jedem dieser Fälle wird der Gedenkstättenbesuch von Erwachsenen initiiert sowie organisiert und besitzt somit einen fremdbestimmten und insbesondere im schulischen Kontext auch einen verpflichtenden Charakter. In der Bekanntgabe und Bewerbung von Ferienangeboten werden die Veranstaltung im Vorfeld explizit als Angebote für Kinder ab einem bestimmten Alter in Begleitung von Erwachsenen ausgewiesen. Hierin deutet sich schon vor der jeweiligen Veranstaltung an: Es gibt grundsätzlich Personen, die ge-

zielt adressiert werden und solche, die vorgängig als Begleitpersonen und somit als nicht explizit Adressierte ausgewiesen werden.

Die nachfolgend dargestellte dichte Beschreibung entstand im Rahmen einer ethnografischen Beobachtung eines schulisch gerahmten Gedenkstättenbesuches einer Grundschulklasse. Die Gruppe befindet sich vor einem Raum, in dem Menschen versteckt wurden, die von einer nationalsozialistischen Verfolgung bedroht waren. Die Gedenkstättenmitarbeiterin erklärt, dass verschiedene Personen daran beteiligt waren, diesen Menschen das Untertauchen zu ermöglichen.

Die Mitarbeiterin fragt, worum man sich habe kümmern müssen, damit die Leute es im Versteck überhaupt ausgehalten haben. Essen, Trinken, ein Bett, Licht äußern die Kinder fragend. Die Mitarbeiterin wiederholt jeweils die einzelnen Antworten, kommentiert sie mit »Genau« und schiebt noch eine kurze Erklärung hinterher, etwa, dass das Essen nur mit Lebensmittelmarken besorgt werden konnte oder dass in dem Raum zwei Doppelstockbetten standen. [...] Während ich mich in dem kleinen, dunkeln Raum umschaue, dringt immer wieder die auffordernde Frage der Gedenkstättenmitarbeiterin in meine Ohren: »Was noch?« Als ich meinen Blick wieder auf die Gruppe richte, scheint das Frage-Antwort-Spiel ins Stocken geraten zu sein. Anscheinend ist den Kindern nichts mehr eingefallen. »Wo müssen wir denn regelmäßig hin?«, bohrt die Mitarbeiterin nach. »Ah, auf Toilette«, äußert ein Kind mit einem Hauch von Erleichterung in der Stimme. Genau, es habe aber keine Toilette gegeben und deswegen hätten die Leute einen Eimer gehabt, erklärt die Mitarbeiterin. Den habe aber jemand rausbringen müssen, ergänzt sie. [...] »Niemand von außen durfte etwas mitbekommen,« sagt sie [...]. Wenn im Gebäude Betrieb gewesen sei, hätten die Versteckten Lärm machen dürfen. Ansonsten hätten sie ganz, ganz leise sein müssen. »Was machen denn die Leute da die ganze Zeit im Versteck? Wie kann man sich da beschäftigen«, fragt sie. Schlafen. Was noch? Lesen. Was noch? Reden. Was noch? Karten spielen. Was noch? Malen. Was noch? Schreiben. (C1)

Das obige Frage-Antwort-Format ist charakteristisch für die von uns beobachteten Angebote. Anknüpfend an eine Erzählung über Personen oder über Ereignisse, die während des gedenkstättenpädagogischen Settings zumeist mit dem Verweis auf etwas Materielles und somit sinnlich (z.B. visuell) Wahrnehmbares verbunden ist (hier ist es der Raum, der den Verfolgten als Versteck diente), wird eine Frage an die Besucher:innen gerichtet. Ebenso wie in der obigen dichten Beschreibung verstehen in allen von uns beobachteten Angeboten alle Anwesenden die Fragen der Gedenkstättenmitarbeiter:innen als solche, die an Kinder gerichtet sind: weder antworten die Erwachsenen (Lehrer:innen, Eltern, Ethnografin), noch wendet sich die Mitarbeiterin den Erwachsenen explizit zu.

In der zuvor dargestellten dichten Beschreibung erfragt die Mitarbeiterin, worum sich diejenigen konkret haben kümmern müssen, die versuchten, Verfolgte zu

verstecken. Prinzipiell adressiert diese Frage die Schüler:innen als solche, die Antworten zur Verfügung haben und damit grundsätzlich über ein Wissen hinsichtlich dieses Aspekts verfügen (können). Diese implizite Annahme bestätigen die antwortenden Schüler:innen unmittelbar, indem sie verschiedene Begriffe nennen (*Essen, Trinken, ein Bett, Licht*). Allerdings markiert der fragende Tonfall einen Modus der Vermutung, nicht des Wissens.

Die Mitarbeiterin evaluiert die Antworten kontinuierlich mit einem bestätigenden »Genau« und knüpft an die Nennung von Begriffen weitere Informationen (*schiebt noch eine kurze Erklärung hinterher, etwa dass das Essen nur mit Lebensmittelmarken besorgt werden konnte oder dass in dem Raum zwei Doppelstockbetten standen*). Auch wenn das zustimmende »Genau« vorgibt, die Antwort sei passend, suggeriert das von der Ethnografin als nachbohrend empfundene »was noch?«, dass die Frage noch nicht zufriedenstellend beantwortet ist. Auch die Frage der Mitarbeiterin, die als indirekter Hinweis gelesen werden kann (*Wo müssen wir denn regelmäßig hin?*), die auf das ins Stocken geratene Antworten der Schüler:innen erfolgt, verweist auf die Suche nach einer spezifischen Antwort. Die darauffolgende Replik eines Kindes wird mit einem erkennenden »Ah« eingeleitet: die gesuchte Antwort ist gefunden und wird in weitere Erläuterungen eingebaut (*Genau, es habe aber keine Toilette gegeben und deswegen [...]*). Daran schließt eine weitere Frage-Antwort-Passage mit identischem Muster an (*Was machen denn die Leute da die ganze Zeit im Versteck? Wie kann man sich da beschäftigen?*«, fragt sie. *Schlafen. Was noch? Lesen. Was noch? Reden. Was noch? Karten spielen. Was noch? Malen. Was noch? Schreiben*).

Beide Frageimpulse aus der ausgewählten Sequenz des Gedenkstättenbesuches richten sich nicht auf konkretes historisches Wissen, sondern evozieren Vermutungen zu spezifischen sozialen Situationen. Mit den Fragen werden die Besucher:innen als solche adressiert, die sich an der Entwicklung des Angebotsnarratives beteiligen sollen und können. Dafür sind die Fragen nicht auf konkretes historisches Wissen ausgerichtet, sondern fokussieren das Vorstellungsvermögen der Besucher:innen. Sie rekurren auf Erfahrungswissen und ein Vorstellungsvermögen in Hinblick darauf, welche alltäglichen und vertrauten Aspekte auf die angesprochene und sich allmählich konkretisierende historische Situation potenziell übertragbar wären.

Der Charakter der Fragen changiert dabei zwischen niedrigschwelliger Offenheit und Erwartung einer spezifischen Aussage: Einerseits suggerieren die Fragen, ohne spezifisches (Vor-)Wissen in vielfältiger Weise beantwortbar zu sein, indem eine Fülle an Antworten »eingesammelt« und als passend markiert wird. Andererseits ist der Frage-Antwort-Komplex erst dann beendet, wenn eine spezifische Antwort gefallen ist und stichwortartig in die weitere Erzählung verwoben wird.

Zusammenfassend lässt sich an diesem Beispiel hinsichtlich einer Adressierung der Besucher:innen festhalten, dass diese erstens als Mitmachende adressiert werden, wobei eine Beteiligung über Fragen und Antworten realisiert wird. Zweitens

werden sie als solche adressiert, die über irgendein Wissen verfügen, das beitragswürdig erscheint. Dabei rekurren die Fragen auf alltägliches Erfahrungswissen sowie Vorstellungsvermögen und ermöglichen auf diese Weise allen auf formaler Ebene eine niedrigschwellige Beteiligung, für die keine spezifischen historischen Kenntnisse notwendig sind. Gleichzeitig wird das Mitmachangebot gebrochen, indem – ggf. mit Unterstützung – konkrete Stichworte für den Fortgang des Veranstaltungsnarratives erzeugt werden. Interessant ist, dass die Besucher:innen diese Uneindeutigkeit des Frage-Antwort-Musters in ihrem fragenden Antwortmodus und in der Erleichterung, die gesuchte Antwort gefunden zu haben, dokumentieren und bearbeiten.

4 »Gibt es hier auch...« – Gezeigtes, Erzähltes und Ausgelassenes

Die folgende dichte Beschreibung entstammt einer außerschulischen Veranstaltung, die in den Ferien für Kinder und ihre erwachsenen Begleitpersonen angeboten wurde. Die Besucher:innen befinden sich mit der Gedenkstättenmitarbeiterin und der Ethnografin in einem Gebäudeteil, in dem Räume liegen, die während des Nationalsozialismus zur Inhaftierung von Verfolgten genutzt wurden. Die Gedenkstättenmitarbeiterin erklärt, dass Zwangsarbeiter:innen nach Deutschland verschleppt und zur Arbeit gezwungen wurden.

[...] obwohl man ihre Arbeitskraft gebraucht hat, hat man sie trotzdem verfolgt, ne?, hat man sie eingesperrt und dann waren sie hier.« Der Junge neben der Gedenkstättenmitarbeiterin, der sich an die Wand angelehnt hatte, meldet sich, richtet sich auf und fragt: »Gibt es hier auch eine Folterkammer?«

Mit einem beinahe ertappt klingenden, kurzen Lachen antwortet die Mitarbeiterin zögerlich und bedächtig: »Ähm es gibt tatsächlich hier eine Zelle, die ähm ja für Folterungen benutzt wurde. Ich sage aber an dieser Stelle immer, bitte habt nicht solche mittelalterlichen Bilder im Kopf, ja? Von irgendwelchen Streckbänken oder was auch immer.« [...] »FOLTER hat das ganze Haus beherrscht. Und ich finde, dass es schon Folter ist, wenn man eine Vorladung, eine Einladung von dieser Polizei kriegt, wo kein Grund draufsteht. Folter ist es, wenn du nicht weißt, wann du entlassen wirst. Folter ist es, wenn du nicht genug zu essen bekommst. Folter ist es, wenn du dich nicht waschen kannst, ja? Nicht mal richtig auf Toilette gehen kannst. Nicht mal mit deiner Familie reden kannst, ja? Du gar nicht weißt, ob es denen gut geht. Das sind alles auch Foltermethoden. (A4)

Die Frage nach einer »Folterkammer« knüpft inhaltlich nicht an die von der Mitarbeiterin genannte Verfolgtengruppe an, sondern verbindet die in der Erzählung angelegten Taten (*verfolgt; eingesperrt*) mit der konkreten Ortsbestimmung (*hier*). Die Frage richtet sich auf etwas, was über die bisherige Erzählung und das bisher visuell

Präsentierte hinausgeht (*auch*). Mit der Frage wird eine Erwartung oder Vermutung in das gedenkstättenpädagogische Angebot hineingetragen, dass es noch mehr zu sehen oder zu erfahren gäbe. Dies bestätigt die Mitarbeiterin in ihrer Reaktion (*tatsächlich*). Relevant ist, dass die von ihr angesprochene Zelle, die während der regulären Öffnungszeiten prinzipiell den Besucher:innen zugänglich ist, in den von uns ethnografisch begleiteten Angeboten für Grundschul Kinder nie aufgesucht wurde. Folglich liegt die Vermutung nahe, dass in der konzeptionellen Planung gedenkstättenpädagogischer Angebote für Kinder auf Basis spezifischer Begründungsfiguren Auswahlentscheidungen getroffen werden, die mit Auslassungen einhergehen. Darauf verweisen sowohl die Frage des Besuchers als auch die bestätigende Antwort der Mitarbeiterin.

Auch wenn die Mitarbeiterin in der dichten Beschreibung »ertappt« wirkt, zeigt sie sich zugleich routiniert im Umgang mit derartigen Fragen (*Ich sage aber an dieser Stelle immer*). Es ist nicht eindeutig bestimmbar, ob sich das »immer« auf Fragen nach der konkreten Zelle bezieht, oder nach einem Ort, an dem Gewaltakte vollzogen werden, oder nach Themen, die konzeptionell ausgespart werden. Allerdings werden in den weiteren Ausführungen Imaginationen (*mittelalterliche Bilder; Streckbänke*) aufgerufen, die dem Fragenden sowie weiteren adressierten Personen (*Wechsel in den Plural: habt nicht*) zugeschrieben und zugleich als nicht zutreffende Vorstellungen markiert werden. Anschließend werden einzelne Beispiele angeführt, was an diesem Ort unter Folter zu verstehen sein kann. Demzufolge löst die Antwort auf die Frage nach einem Ort (*Folterkammer*) die Verbindung zu einer konkreten räumlichen und damit auch potenziell zeigbaren Verortung (*Folterkammer, Zelle*) und verknüpft sie mit der alltäglichen Missachtung menschlicher Grundbedürfnisse, die an vielen Stellen der Gedenkstätte zu verorten ist (*FOLTER hat das ganze Haus beherrscht*). Inhaltlich wird den mit der Frage nach einer Folterkammer aufgerufenen körperlichen Gräueltaten und Gewaltexzessen mit Ausführungen zur Grausamkeit alltäglicher Gewaltmittel begegnet.

In dieser stellvertretend ausgewählten dichten Beschreibung wird deutlich, dass die Spezifik gedenkstättenpädagogischer Angebote für Kinder mit einer eingegrenzten Auswahl von Räumen der Gedenkstätte verbunden ist. In Bezug auf die ausgewählte Sequenz ist nicht eindeutig, ob die Eingrenzung auf Räume bzw. die Auslassung von Räumen hinsichtlich der dort sichtbaren Dokumente und historischen Relikte vorgenommen wird oder mit der potenziellen Erzählbarkeit spezifischer historischer Ereignisse verbunden ist. Entscheidend ist jedoch, dass die Besucher:innen des gedenkstättenpädagogischen Angebots für Kinder als solche adressiert werden, denen eine vorbereitete räumliche und thematische Auswahl geboten wird, die – so deutet es sich zumindest an – mit einer Dethematisierung verknüpft ist. Interessant ist, dass die Adressat:innen dieser Angebote die Aussparungen vermuten sowie ggf. explizit erfragen und auch die pädagogischen

Akteur:innen der damit verbundenen Handlungsanforderung routiniert mit einer thematischen Überführung begegnen.

5 Adressierungsmuster und Handlungsanforderungen – Mitmachen und materialisierte Zugänglichkeit

Vorstellungen von Kindheit und besonders ›guter Kindheit‹ manifestieren sich nicht nur in »Debatten, Regulierungen, Maßnahmen und Initiativen« (Joos et al. 2018: 7), sondern präfigurieren pädagogische Alltagspraxis und werden zugleich im pädagogischen Handeln reproduziert (vgl. z.B. Farrenberg 2022; Neumann 2013). In unseren Analysen haben wir Adressierungen von Besucher:innen gedenkstättenpädagogischer Angebote für (Grundschul-)Kinder fokussiert, die wir abschließend hinsichtlich ihrer spezifischen Handlungsanforderungen für die beteiligten Akteur:innen diskutieren wollen.

In den von uns ethnografisch beobachteten gedenkstättenpädagogischen Angeboten werden die Besucher:innen als Mitmachende adressiert und eine aktive Beteiligung konsequent von allen beteiligten Akteur:innen hergestellt (vgl. hierzu auch Flügel/Landrock 2020, 2025 i. E.). Dabei werden Kinder als Interessierte und Beteiligungswillige und -fähige konstruiert, jedoch nicht als historisch Informierte. Das Kind als Besucher:in der Gedenkstätte ist den pädagogischen Mitarbeiter:innen als Individuum unbekannt. Die Handlungsanforderung, dennoch anschlussfähige Beteiligungsoptionen bereitzustellen, wird über die Aufrufung eines stilisierten Kindheitsbildes bearbeitet, welches dem Kind lebensweltliche soziale Erfahrungen und die Bereitschaft sich einzubringen unterstellt. Gewährleistet wird damit einerseits eine niedrigschwellige Beteiligungsmöglichkeit, ohne über ein spezifisches Wissen zum Thema Nationalsozialismus oder den konkreten historischen Ort verfügen zu müssen. Andererseits wird Beteiligung auf diese Weise für das weitere Angebotsnarrativ über den Modus von Stichworten formalisiert und eingeeht. Denn – und dies ist als Handlungsanforderung für die pädagogischen Akteur:innen nicht zu vernachlässigen – es handelt sich um ein einmaliges und zeitlich limitiertes Angebot im Umfang von etwa ein bis drei Stunden, in dem programmatisch ein konsistentes Narrativ angeboten werden soll.

Die zweite dichte Beschreibung verweist darauf, dass den Besucher:innen ein (inhaltlicher, räumlicher, materieller) Zuschnitt der Gedenkstätte dargeboten wird. Im Anschluss an raumtheoretische Perspektiven (vgl. z.B. Löw 2015) sind mit der Anordnung von Räumen und Körpern Positionierungen in sozialen Ordnungen verbunden. »Die Positionierung als Kind oder als Jugendliche:r verortet Aufwachsende in räumlichen Arrangements, die sie als noch nicht fertige Subjekte positionieren« (Humrich/Hinrichsen 2022: 174).

Das gedenkstättenpädagogische Angebot findet an einem Ort statt, der sich in seiner Konzeption an ein erwachsenes Publikum richtet und der inhaltlich nicht in Gänze im zeitlich limitierten Rahmen des Besuches zu bearbeiten ist. Während der zweite Aspekt auf jegliches gedenkstättenpädagogische Kurzzeitprogramm zutrifft, stellt der erste eine Besonderheit dar. Die Konstruktion von Kindheit als Schutz- und Schonraum weist Kindern institutionell spezifisch vorbereitete Orte (wie zum Beispiel die Schule) zu, präfiguriert damit ihre alltäglichen Erfahrungen als Kinder und positioniert sie im Kontext sozialer Ordnungen (vgl. Bollig 2018: 113). Im Zuschnitt des gedenkstättenpädagogischen Arrangements für Kinder blitzen spezifische (thematische, räumliche und materielle) Auswahlentscheidung und Aussparungen auf, die mit den eingangs genannten didaktisch-methodischen Implikationen korrespondieren. Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass die Besucher:innen die mit den Adressierungen als Kinder verbundenen Aussparungen zumindest erahnen und diese (thematischen) Räume verbal in der Interaktion aufrufen und hervorbringen. Und auch die pädagogischen Akteur:innen verfügen über routinierte Bearbeitungsmodi, um zum Beispiel konkrete Fragen nach Gewaltakten zu moderieren. Das verweist darauf, dass trotz intendierter Aussparung diese (thematischen) Räume beständig in der Interaktion hervorgebracht und bearbeitet werden. Uneindeutig ist an dieser Stelle, ob hier allgemeine gedenkstättenpädagogische Implikationen durchscheinen und einer sogenannten ›Faszination am Grauen‹ entgegengewirkt wird oder vielmehr die im Kontext einer Adressierung von Kindern vorgebrachte Maßgabe, die Massenvernichtung auszusparen, das Setting präfiguriert.

Schlussendlich bleibt bemerkenswert, dass auf diese Weise das gedenkstättenpädagogische Angebot für Kinder in seiner Aufführung als spezifischer Zuschnitt mit Auswahlentscheidungen kontinuierlich wechselseitig hervorgebracht wird und gleichzeitig das Ausgesparte von den Akteur:innen aufgerufen, mitgeführt und bearbeitet wird.

Literatur

- Becher, Andrea (2009): Die Zeit des Holocaust in Vorstellungen von Grundschulkindern. Eine empirische Untersuchung im Kontext von Holocaust education, Oldenburg: Didaktisches Zentrum.
- Becher, Andrea/Otten, Michael (2023): »Kinder sind Teil der Erinnerungskultur«, in: Grundschule Sachunterricht 99.
- Bollig, Sabine (2018): »Making Places. Zu den Orten und Räumen ›betreuer Kindheiten‹«, in: Tanja Betz/Sabine Bollig/Magdalena Joos/Sascha Neumann (Hg.), in: Institutionalisierungen von Kindheit. Childhood Studies zwischen Soziologie und Erziehungswissenschaft, Weinheim: Beltz, S. 111–128.

- Breidenstein, Georg/Tyagunova, Tanya (2020): »Praxeologische und didaktische Perspektiven auf schulischen Unterricht«, in: Helga Kotthoff/Viviel Heller (Hg.), *Ethnografien und Interaktionsanalysen im schulischen Feld. Diskursive Praktiken und Passungen interdisziplinär*, Tübingen: Gunter Narr, S. 197–219.
- Deckert-Peaceman, Heike (2002): *Holocaust als Thema für Grundschulkinde? Ethnographische Feldforschung zur Holocaust Education am Beispiel einer Fallstudie aus dem amerikanischen Grundschulunterricht und ihre Relevanz für die Grundschulpädagogik in Deutschland*, Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Dehoff, Ramona/Ruppert-Kelly, Martina (2018): »Wieso – Weshalb – Warum?« Die Arbeit mit Grundschulkindern in der Gedenkstätte KZ Osthofen«, in: Regine Gabriel (Hg.), »Es war schön und auch sehr traurig« – Frühes Geschichtslernen an NS-Gedenkstätten für Kinder von 8–12 Jahren. Beispiele und Erfahrungen, Frankfurt a.M.: Wochenschau Verlag, S. 67–83.
- Diehm, Isabell/Kuhn, Melanie (2005): »Ethnische Unterscheidungen in der frühen Kindheit«, in: Franz Hamburger/Tarek Badawia/Merle Hummrich (Hg.), *Migration und Bildung : Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft*, Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 221–231.
- Eckermann, Torsten/Heinzel, Friederike/Kreher, Simone (2016): »Das Bild vom Kind als Gegenstand der Kindheits- und Grundschulforschung – Methodologische Überlegungen zu Kindheitsbildern und ihren BeobachterInnen«, in: *Zeitschrift für Grundschulforschung 2*, S. 88–101.
- Enzenbach, Isabel/Pech, Detlef/Klätte, Christina (Hg.) (2012): *Kinder und Zeitgeschichte: Jüdische Geschichte und Gegenwart, Nationalsozialismus und Antisemitismus, widerstreit-sachunterricht beiheft 8*.
- Farrenberg, Dominik (2022): »Zur Machtförmigkeit pädagogischer Institutionen. Kindheiten als Effekte pädagogisch-institutioneller Subjekt- und Ordnungsbildungen«, in: Raphael Bak/Claudia Machold (Hg.), *Kindheit und Kindheitsforschung intersektional denken. Theoretische, empirische und praktische Zugänge im Kontext von Bildung und Erziehung*, Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 201–215.
- Flügel, Alexandra (2009): »Kinder können das auch schon mal wissen...« *Nationalsozialismus und Holocaust im Spiegel kindlicher Reflexions- und Kommunikationsprozesse*, Opladen: Budrich UniPress.
- Flügel, Alexandra/Landrock, Irina (2020): »Zwischen Teilnehmerorientierung und Sache – Kinder am außerschulischen Lernort NS-Gedenkstätte«, in: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung 9*, S. 65–79.
- Flügel, Alexandra/Landrock, Irina (2025 i.E.): »Das Zusammenspiel von Interaktionsordnung und inhaltlicher Kontingenz – interferierende Praktiken im gedenkstättenpädagogischen Angebot für Kinder«, in: Wolfgang Meseth/Doron Kiesel/Susanne Thimm/Jonas Riepenhausen (Hg.), »Erziehung nach Auschwitz« in der Gegenwart, Weinheim: Beltz Juventa.

- Gabriel, Regina (2018): »Die Gedenkstätte Hadamar – auch ein Ort für Kinder«, in: Regine Gabriel (Hg.), »Es war schön und auch sehr traurig« – Frühes Geschichtslernen an NS-Gedenkstätten für Kinder von 8–12 Jahren. Beispiele und Erfahrungen, Frankfurt a. M.: Wochenschau Verlag, S. 85–112.
- Hanfland, Vera (2008): Holocaust – ein Thema für die Grundschule? Eine empirische Untersuchung zum Geschichtsbewusstsein von Viertklässlern, Berlin: LIT.
- Hartmann, Deborah (2012): »Lernen über den Holocaust – Altersspezifische Zugänge und Materialien der Gedenkstätte Yad Vashem in Jerusalem«, in: Isabel Enzenbach/Detlef Pech/Christina Klätte (Hg.), Kinder und Zeitgeschichte: Jüdische Geschichte und Gegenwart, Nationalsozialismus und Antisemitismus, widerstreit-sachunterricht beiheft 8, S. 171–182.
- Heyl, Matthias (1998): »»Nein, aber...« oder: Warum?«, in: Jürgen Moysich/Matthias Heyl (Hg.), Der Holocaust: ein Thema für Kindergarten und Grundschule?, Hamburg: Krämer, S. 120–141.
- Hillebrandt, Frank (2014): Soziologische Praxistheorien. Eine Einführung, Wiesbaden: Springer VS.
- Hollstein, Oliver/Meseth, Wolfgang/Müller-Mahnkopp, Christine/Proske, Matthias/Radtke, Frank-Olaf (2002): Nationalsozialismus im Geschichtsunterricht. Beobachtungen unterrichtlicher Kommunikation. Bericht zu einer Pilotstudie. Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft: Bd. 3, Goethe-Universität Frankfurt.
- Honig, Michael-S. (2018): »Kindheit als praxeologisches Konzept. Von der generationalen Ordnung zu generationierenden Praktiken«, in: Jürgen Budde/Martin Bittner/Andrea Bossen/Georg Rifler (Hg.), Konturen praxistheoretischer Erziehungswissenschaft, Weinheim: Beltz Juventa, S. 193–209.
- Hummrich, Merle/Hinrichsen, Merle (2022): »Raumtheoretische Ansätze«, in: Heinz-Hermann Krüger/Cathleen Grunert/Katja Ludwig (Hg.), Handbuch Kindheits- und Jugendforschung, Wiesbaden: Springer VS, S. 169–192.
- Jakobs, Hildegard/Schlieck, Anna (2018): »Düsseldorfer Kinder und Jugendliche. Damals als Akteure (1933–1945) – heute als Besucher:innen der Mahn- und Gedenkstätte«, in: Regine Gabriel (Hg.), »Es war schön und auch sehr traurig« – Frühes Geschichtslernen an NS-Gedenkstätten für Kinder von 8–12 Jahren. Beispiele und Erfahrungen, Frankfurt a. M.: Wochenschau Verlag, S. 47–66.
- Joos, Magdalena/Betz, Tanja/Bollig, Sabine/Neumann, Sascha (2018): »Gute Kindheit« als Gegenstand der Forschung. Wohlbefinden, Kindeswohl und ungleiche Kindheiten«, in: Tanja Betz/Sabine Bollig/Magdalena Joos/Sascha Neumann (Hg.), Gute Kindheit. Wohlbefinden, Kindeswohl und Ungleichheit, Weinheim: Beltz Juventa, S. 7–29.
- Kelle, Helga/Schweda-Möller, Anna (2017): »Weder Reifizierung noch Negierung der Differenz Kinder – Erwachsene. Über ethnographische Gratwanderungen und ihre methodologische Reflexion«, in: Anna Fangmeyer/Johanna Mieren-

- dorff (Hg.), *Kindheit und Erwachsenenheit in sozialwissenschaftlicher Forschung und Theoriebildung*, Weinheim: Beltz Juventa, S. 125–140.
- Kirschbaum, Barbara (2018): »Die Suche nach der richtigen Gangart. Erfahrungen aus 15 Jahren Arbeit mit Kindern im Alter zwischen acht und zwölf Jahren«, in: Regine Gabriel (Hg.), »Es war schön und auch sehr traurig« – Frühes Geschichtslernen an NS-Gedenkstätten für Kinder von 8–12 Jahren. Beispiele und Erfahrungen, Frankfurt a.M.: Wochenschau Verlag, S. 19–46.
- Knoch, Habbo (2018): Gedenkstätten. http://docupedia.de/zg/Knoch_gedenkstaeten_v1_de_2018. Zugegriffen: 09.10.2020.
- Koch, Christina (2017): *Wissen von Kindern über den Nationalsozialismus. Eine quantitativ-empirische Studie im vierten Grundschuljahr*, Wiesbaden: Springer VS.
- Konevic, Sabine (2006): »Erinnern und Verantworten. Holocaust als Gegenstand des Religionsunterrichts in der Grundschule – Erfahrungen aus der Praxis«, in: Detlef Pech/Marcus Rauterberg/Katharina Stoklas (Hg.), *Möglichkeiten und Relevanz der Auseinandersetzung mit dem Holocaust im Sachunterricht der Grundschule, widerstreit-sachunterricht* beiheft 3, S. 73–88.
- Kuhlmann, Nele (2023): »Adressierungsanalyse als Zugang zur Subjektivierungsforschung. Methodologisch-methodische Weiterentwicklung und Werkstattbericht«, in: Norbert Ricken/Nadine Rose/Anne Sopphe Otzen/Nele Kuhlmann (Hg.), *Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Subjektivierungstheoretische Perspektiven auf eine Form des Pädagogischen*, Weinheim: Beltz Juventa, S. 68–112.
- Landrock, Irina/Flügel, Alexandra (2021): »Demokratielernen an NS-Gedenkstätten? Perspektiven auf einen außerschulischen Lernort«, in: Toni Simon (Hg.), *Demokratie im Sachunterricht – Sachunterricht in der Demokratie*, Wiesbaden: Springer VS, S. 117–129.
- Leonhard, Tobias/Güvenç, Ezgi/Leonhard, Melanie/Müller, Andrea (2023): »Adressierungsanalyse als Methode der Forschung zur Lehrpersonenbildung. Systematische Schärfungen und methodische Varianten«, in: *Forum: Qualitative Sozialforschung* 24, S. 163–201.
- Löw, Martina (2015): »Space Oddity. Raumtheorie nach dem Spatial Turn«, in: *sozialraum.de* 7. <https://www.sozialraum.de/space-oddity-raumtheorie-nach-dem-spatial-turn.php>.
- Lutz, Thomas (2015): »Der zunehmende zeitliche Abstand zur Verfolgungsgeschichte der NS-Zeit. Folgen für die historische Bildung an authentischen Orte«, in: Claudia Müller/Patrick Ostermann/Karl-Siegbert Rehberg (Hg.), *Die Shoah in Geschichte und Erinnerung. Perspektiven medialer Vermittlung in Italien und Deutschland*, Bielefeld: transcript, S. 183–198.
- Machold, Claudia (2015): »Wie Individuen zu »ethnisch anderen« Kindern werden. Ethnizitätsrelevante Unterscheidungspraktiken in Kindertagesstätten und ihr

- Beitrag zur (Re-)Produktion von Ungleichheit«, in: SP Soziale Passagen. Journal für Empirie und Theorie sozialer Arbeit 7, S. 35–50.
- Meseth, Wolfgang (2019): »Nachholende Universalisierung. Der pädagogische Umgang mit der NS-Geschichte zwischen transnationaler ›Holocaust-Education‹ und nationaler ›Erziehung nach Auschwitz‹«, in: Sabine Anderen/Dieter Nittel/Christiane Thompson (Hg.), Erziehung nach Auschwitz bis heute. Aufklärungsanspruch und Gesellschaftsanalyse. Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft: Bd. 22, Goethe-Universität Frankfurt: FBO4 – Dekanat, S. 465–483.
- Neumann, Sascha (2013): »Sorgenkinder. Zur sozialpädagogischen Konstitution von Kindheit in luxemburgischen ›Maison Relais pour Enfants‹«, in: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 8, S. 149–162.
- Pech, Detlef (2012): »Sachunterricht und frühes historisches Lernen über jüdische Geschichte, Nationalsozialismus und den Holocaust – Entwicklung einer Diskussion«, in: Isabel Enzenbach/Detlef Pech/Christina Klätte (Hg.), Kinder und Zeitgeschichte: Jüdische Geschichte und Gegenwart, Nationalsozialismus und Antisemitismus, widerstreit-sachunterricht beifheft 8, S. 13–24.
- Reckwitz, Andreas (2003): »Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive«, in: Zeitschrift für Soziologie 32, S. 282–301.
- Rensch-Kruse, Benjamin/Cheema, Saba-N./Goldhorn, Yasmine/Diehm, Isabell (2024): »Antisemitismus unter jungen Kindern. Forschungsgrundlagen und -reflexionen im Kontext einer Differenzforschung in Einrichtungen der frühen Kindheit«, in: Seyran Bostanci/Emra Ilgün-Birhimeoğlu (Hg.), Elementarpädagogik in der Migrationsgesellschaft. Theoretische und empirische Zugänge zu einer rassismuskritischen Pädagogik, Weinheim: Beltz Juventa.
- Ricken, Norbert/Rose, Nadine (2023): »Anerkennung und Adressierung. Theoretische Grundlagen und systematische Perspektiven«, in: Norbert Ricken/Nadine Rose/Anne Sophie Otzen/Nele Kuhlmann, Nele (Hg.), Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Subjektivierungstheoretische Perspektiven auf eine Form des Pädagogischen, Weinheim: Beltz Juventa, S. 20–67.
- Rohrbach, Rita (2018): »Nationalsozialismus, Verfolgung und Widerstand als Thema in der Grundschule. Ansätze, Erfahrungen und neue Orte des Lernens«, in: Regine Gabriel (Hg.), ›Es war schön und auch sehr traurig‹ – Frühes Geschichtslernen an NS-Gedenkstätten für Kinder von 8–12 Jahren. Beispiele und Erfahrungen, Frankfurt a.M.: Wochenschau, S. 9–18.
- Rose, Nadine (2019): »Erziehungswissenschaftliche Subjektivierungsforschung als Adressierungsanalyse«, in: Alexander Geimer/Steffen Amling/Saša Bosančić (Hg.), Subjekt und Subjektivierung. Empirische und theoretische Perspektiven auf Subjektivierungsprozesse, Wiesbaden: Springer.
- SWK (2024): Demokratiebildung als Auftrag der Schule – Bedeutung des historischen und politischen Fachunterrichts sowie Aufgabe aller Fächer und der Schulentwicklung. Stellungnahme der Ständigen Wissenschaftlichen Kom-

mission der Kultusministerkonferenz. <http://dx.doi.org/10.2565/01:30061>. Zugriffen: 02.12.2024.

Jüdische Grundschulen in der postmigrantischen Gesellschaft

Wiederaufbau jüdischer Bildung zwischen Tradition, Vielfalt und Antisemitismus

Karen Körber und Susanna Kunze

1 Einleitung

Nach dem Holocaust gab es bis 1989 in der DDR keine und in der BRD ab den 1960er Jahren drei jüdische Grundschulen, die in der Trägerschaft der jeweiligen Gemeinden in Frankfurt a.M., München und Berlin eröffnet wurden. Mit dem Fall des Eisernen Vorhangs und in der Folge der Migration von rund einer Viertelmillion russischsprachiger Jüdinnen und Juden aus der Sowjetunion und den postsowjetischen Staaten sowie der deutlich kleineren, aber beständigen Einwanderung von rund 20.000 Israelis seit den 2000er Jahren, beginnt die in Deutschland lebende jüdische Minderheit nach 1945 nicht nur demographisch zu wachsen; erstmals nach 1945 setzen Prozesse einer religiösen Institutionalisierung und Ausdifferenzierung ein. Im Zuge dieser Entwicklungen ist auch ein deutlicher Wandel mit Blick auf die Bildung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen zu beobachten. Bereits im Verlauf der 1990er und vor allem in den 2000er Jahren wurden mehr als 20 jüdische Kindergärten und -tagesstätten gegründet (Körber/Gotzmann 2022: 10ff). Mittlerweile existieren bundesweit sechzehn jüdische Schulen, von denen zehn Grund- und sechs weiterführende Schulen sind.¹ Parallel dazu sind erste jüdische Bildungsmaterialien und Kerncurricula entwickelt sowie erste Schritte einer universitären Ausbildung von Religionslehrer:innen eingeleitet worden, ergänzt um jährliche Fortbildungsangebote für jüdische Pädagog:innen der Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland (ZWST).

Sind es wesentlich die unterschiedlichen Einwanderungsbewegungen der letzten 30 Jahre, die allein numerisch die Voraussetzung dafür bilden, dass es in wach-

1 Diese Angaben sind einer Auflistung der gegenwärtig existierenden jüdischen Schulen auf der Website des Zentralrats der Juden in Deutschland entnommen (Zentralrat der Juden in Deutschland o.D.).

sendem Maße jüdische Schulen in Deutschland gibt, so folgen daraus auch die Herausforderungen, die sie mit allen anderen Schulen in der postmigrantischen Gesellschaft teilen: dazu gehört die Selbstverständlichkeit von Mehrsprachigkeit, die Differenz in Bezug auf verschiedene religiöse, kulturelle und säkulare Selbstverständnisse, sowie die Verschiedenheit regionaler und nationaler Herkünfte, die Teil des Schulalltags sind und sowohl das Binnenleben lokaler jüdischer Gemeinschaften sowie ihr Verhältnis als Minderheit zur nichtjüdischen Mehrheitsgesellschaft kennzeichnen. Zugleich werden jüdischen Schulen als Orte jüdischer Bildung und Erziehung aus der Binnenperspektive jüdischer Bildungsakteur:innen und Gemeinden eine »crucial importance to creating and crystallizing the new Jewry in Germany« (Ben-Rafael/Glückner/Sternberg 2011: 113) zugeschrieben, wie es der israelische Bildungssoziologe Elizier Ben-Rafael, in seiner gemeinsam mit Kollegen durchgeführten Studie über Juden und jüdische Bildung formulierte und damit stellvertretend die Haltung vieler offizieller jüdischer Stimmen zum Ausdruck bringt, die sich um die Existenz und den Fortbestand eines distinkten jüdischen Kollektivs sorgen. So zeigen eine Reihe von Studien – nicht nur auf Deutschland bezogen –, dass Familien angesichts einer gewachsenen Säkularität und der hohen Zahl an gemischten Partnerschaften ihre Rolle als primäre Sozialisationsinstanz nur eingeschränkt wahrnehmen, in die Ein- und Ausübung religiöser Praxis einzuführen und diese generationell weiterzugeben.² Dementsprechend obliegt die Verantwortung für die jüdische Erziehung gemeindlichen Formaten wie Jugendzentren und Machanot (hebr. Ferienfreizeiten) sowie Bildungsträgern und Schulen: sie sollen Traditionen – insbesondere die Praxis der Fest- und Feiertage – sowie Kenntnisse in Geschichte, Kultur und Religion vermitteln und damit die Kinder und Jugendlichen zur Teilhabe am jüdischen Leben befähigen (Anusiewicz-Baer 2017: 12f.). Die Wiederkehr einer institutionalisierten jüdischen Bildung dokumentiert also auch ihren Funktionswandel: am Beginn des 21. Jahrhunderts wächst ihr die Aufgabe zu, einen institutionellen Rahmen anzubieten, der Kinder und Jugendlichen mindestens in Teilen eine jüdische Sozialisation erst ermöglicht.

Vor diesem Hintergrund werden in dem vorliegenden Aufsatz die I.E. Lichtigfeld-Schule in Frankfurt a.M., die Joseph-Carlebach-Schule in Hamburg und

2 Die zentrale Rolle von jüdischen Organisationen und Institutionen im Prozess der Vermittlung von religiösem Wissen und Praxis für jüdische Identifikationen in der Gruppe der post-sovietischen Jüdinnen und Juden findet sich in vorliegenden Untersuchungen bestätigt (vgl. Mendel 2010; Anusiewicz-Baer 2017; Müller 2007; Eulitz 2012; Körber 2022). Bereits seit den 1960er Jahren haben sich mehrere Studien in den USA mit der Wirkung der dortigen jüdischen Schulbildung auf die Identitätsbildung von Absolvent:innen jüdischer Grund- und weiterführender Schulen beschäftigt. Als ein Beispiel für gegenwärtige jüdische Schulbildung in den USA, in dem unterschiedliche Schulmodelle, pädagogische Konzepte sowie Möglichkeiten und Herausforderungen jüdischer Schulbildung im 21. Jahrhundert miteinander verglichen und diskutiert werden (vgl. Pompsom/Wertheimer 2022).

die Lauder-Morijah-Schule in Köln als Fallbeispiele einer gegenwärtigen jüdischen Schulbildung auf der Grundlage aktueller qualitativer Forschungsdaten vorgestellt.³ Anhand dieser drei Schulen sollen im Folgenden einige der Herausforderungen, Dilemmata und Aufgaben skizziert werden, mit denen jüdische Schulen in der postmigrantischen Gesellschaft im 21. Jahrhundert konfrontiert sind: Wie gestaltet sich das Schulleben angesichts einer heterogenen Schülerschaft und welche Diskussionen resultieren hieraus? Welche Erwartungen und Erfahrungen gehen für jüdische Familien mit der Wahl und dem Besuch einer jüdischen (Grund-)Schule einher? Welche Bedeutung kommt den Schulen bei der Vermittlung jüdischer Bildung und Erziehung und angesichts eines wachsenden Antisemitismus zu? Und

-
- 3 Der Aufsatz ist im Rahmen des BMBF geförderten Forschungsprojektes »Religiös codierte Differenzkonstruktionen – jüdische Perspektiven« (2021–2025) unter der Leitung von Dr. Karen Körber am Institut für die Geschichte der deutschen Juden entstanden. Das Sample der Studie besteht aus 49 leitfadengestützten Interviews mit Schüler:innen, Eltern, Lehrkräften und Schulleitungen der I.E. Lichtigfeld-Schule in Frankfurt, der Joseph-Carlebach-Schule in Hamburg und der Lauder-Morijah-Schule in Köln. Bislang haben sich nur wenige Studien mit der Wiederkehr jüdischer Bildung und Erziehung am Beispiel jüdischer Schulen in Deutschland am Beginn des 21. Jahrhunderts befasst. Die erste umfassende Studie hat die Erziehungswissenschaftlerin Sandra Anusiewicz-Baer vorgelegt, in der sie auf der Grundlage von 23 Interviews mit Absolvent:innen der Jüdischen Oberschule den Einfluss des Schulbesuchs auf formative Erfahrungen jüdischer Identität sowie die Erwartungen, die sich für die ehemaligen Schüler:innen und deren Eltern mit der Wahl des jüdischen Gymnasiums verbanden, analysiert (vgl. Anusiewicz-Baer 2017). Im Unterschied zu dieser Arbeit, befassen sich andere Schulstudien oft aus der Akteursperspektive mit einzelnen jüdischen Schulen in Deutschland. So liegen für die Berliner Heinz-Galinski-Schule und für die Düsseldorfer Yitzhak-Rabin-Schule Dissertationen von deren ehemaligen Schulleitungen vor, die sich neben teilnehmenden Beobachtungen und Interviews, auch auf die eigenen beruflichen Erfahrungen an den jeweiligen Grundschulen als Quelle berufen (vgl. Barkol 1989; Koznizky-Gendler 2000). Auch die Studie von Barbara Breidenbach beschäftigt sich mit der Heinz-Galinski-Schule, in der sie die Frage untersucht, wie das »Lernen Jüdischer Identität« an der Berliner Grundschule vermittelt und praktiziert wird. Allerdings bleiben ihre Ausführungen – auf Grundlage von teilnehmenden Beobachtungen und vier Interviews – rein beschreibend (vgl. Breidenbach 1999). Neben den erwähnten Arbeiten finden sich in einer 2021 erschienenen Studie über jüdische Kinder- und Jugendbildung seit 1945 ein Kapitel zur Frankfurter I.E. Lichtigfeld-Schule. Im Fokus stehen dabei allerdings die Vor- und Gründungsgeschichte der 1966 eröffneten Grundschule sowie das Schulprofil und die Entwicklung in den ersten Jahrzehnten nach der Gründungsphase. Nur am Ende der Studie wird auf einige der jüngeren Entwicklungen verwiesen, die sich mit Sicherheitsaspekten jüdischer Bildungseinrichtungen und der Digitalisierung von Bildungsmaterialien befassen und zudem einen Überblick über neu gegründete jüdische Bildungsinstitutionen zwischen 1995–2019 einbeziehen (vgl. Springborn 2021). Liegen bislang nur wenige wissenschaftliche Studien vor, so beziehen sich diese fast ausschließlich auf jüdische Schulen, die vor den 2000er-Jahren eröffnet wurden. Vergleichende Studien, die verschiedene jüdische Schulen in Deutschland untersuchen, fehlen bislang gänzlich.

wie sehen Erfahrungen junger Jüdinnen und Juden mit Antisemitismus in ihrer Kindheit und Jugend aus?

2 Möglichkeiten und Herausforderungen jüdischer Schulbildung

Jüdische Schulen in Deutschland entsprechen dem hiesigen Modell der evangelischen und katholischen Konfessionsschulen: es sind staatlich anerkannte Privatschulen mit einem besonderen religionsgebundenen Angebot, die dem Curriculum der öffentlichen Schulen insoweit gleichgestellt sind, dass sie selbstständig Prüfungen abnehmen können. Die Schulen stehen sowohl jüdischen wie nichtjüdischen Kindern offen, folgen jedoch einem jüdischen Profil, das für alle Schüler:innen verpflichtend ist und zum einen in den judaistischen Fächern Hebräisch und Jüdische Religion unterrichtet wird und zum anderen durch verbindliche Praktiken im Schulalltag zur Geltung kommt. Dazu gehören Gebete am Morgen und vor den Mahlzeiten, das Tragen der Kippa zu den Mahlzeiten und im Religionsunterricht für alle männlichen Schüler und eine koschere Verpflegung an der Schule. Sowie ein Schulleben, das vom jüdischen Wochen- und Jahreszyklus geprägt ist. Die Woche endet freitags mit Kabbalat Schabbat und die jüdischen Feste werden gemeinsam im Klassen- und Schulverband vorbereitet und gefeiert, ebenso richtet sich der Ferienkalender nach den jüdischen Feiertagen.⁴

Als private und in der Regel gebundene Ganztagschulen treten sie im lokalen Raum in den Wettbewerb aller Schulen ein, in dem insbesondere der Privatschulsektor in den letzten Jahren einen erheblichen Zuwachs verzeichnet hat und ein umfangreiches Angebot an Wahlmöglichkeiten bietet.⁵ Dazu gehören neben den erwähnten Konfessionsschulen die Internationalen Schulen, reformpädagogische Modelle, wie Waldorf- und Montessori-Schulen sowie alternative Grundschulen, die in einigen Fällen auf Elterninitiativen zurückgingen (Kraul 2014).⁶ Die jüdischen

4 Während an allen drei jüdischen Grundschulen am Freitagmittag eine schulische Schabbatfeier stattfindet, endet die Kabbalat Schabbat Stunde am Gymnasium der Lichtigfeld-Schule im Verlauf der Sekundarstufe I. Als Beispiel für die Vermittlung jüdischer Erziehung im Rahmen einer jüdischen Schule (vgl. I.E. Lichtigfeld-Schule o.D.).

5 Laut Statistischen Bundesamt besuchte 2023 jede:r zehnte Schüler:in eine Privatschule in Deutschland, so dass 2023 ca. 797.600 Schüler:innen an einer Privatschule angemeldet waren, während im Schuljahr 2002/03 nur 590.400 Schüler:innen eine Privatschule besuchten. Neben den Schüler:innenzahlen wuchs auch die Anzahl der Privatschulen in Deutschland in den letzten 20 Jahren (vgl. Tagesschau 2023; vgl. hierzu auch Koinzer/Gruehn 2013: 21ff).

6 Dazu zählt auch die Jewish International School – Masorti Grundschule, die in Folge einer erfolgreichen Elterninitiative gegründet wurde, deren Kinder zuvor die Masorti-Kitas in Berlin besuchten und die sich infolgedessen auch für die Schulzeit einen Ort wünschten, in dem an die jüdische Erziehung und Bildung nach den Masorti Prinzipien angeknüpft wird. 2018 be-

Schulen treten in diesem Feld mit einem Angebot auf, das zu vergleichsweise moderaten Beiträgen ein Ganztagesprogramm inklusive kosherer Ganztagesverpflegung offeriert und mit einer weltoffenen Programmatik sowie individualisierten Förderkonzepten wirbt. Die Internetauftritte der Schulen kündigen wahlweise ein musikalisches oder naturwissenschaftliches Profil an sowie die Förderung besonderer Begabungen oder zusätzliche Sprachkurse. Es handelt sich um leistungsorientierte Schulen mit einem guten Betreuungsschlüssel, die mit kleinen Klassen ein gutes Lern- und Schulklima versprechen und auch für Eltern anderer Konfessionen oder ohne konfessionelle Bindungen attraktiv sind.⁷

Diese Schilderungen treffen auch auf die drei ausgewählten Schulen zu. Die I.E. Lichtigfeld-Schule in Frankfurt a.M. wurde 1966 als erste jüdische Grundschule nach dem Holocaust in Deutschland eröffnet. Bedingt durch die Einwanderung von Jüdinnen und Juden aus der ehemaligen Sowjetunion und den postsowjetischen Staaten in den 1990er Jahren vergrößerte sich die Frankfurter Jüdische Gemeinde um ca. 4.000 neue Mitglieder; bereits im Zeitraum von 1995–2000 machten die Neueinwanderer:innen ca. 30 % der Schüler:innenschaft an der Lichtigfeld-Schule aus (Brum 2018: 353f). In den folgenden Jahren vergrößerte und erweiterte sich die Schule zu einem Sekundarstufen I – Gymnasium nach dem G-8 Konzept und zu einer Ganztagschule, die mit der maximalen individuellen Förderung der Kinder, einem musischen und auf Internationalität ausgerichteten Profil sowie der Vermittlung jüdisch-humanistischer Werte, mit einem Schwerpunkt in der jüdischen Geschichte und Tradition, wirbt. Nachdem im Schuljahr 2018/19 eine gymnasiale Oberstufe eingerichtet wurde, verabschiedete die I.E. Lichtigfeld-Schule im Sommer 2021 ihren ersten Abiturjahrgang. Die Schule wird heute von rund 600 jüdischen und nichtjüdischen Schülerinnen und Schülern besucht.⁸

Während die jüdische Migration in Frankfurt den Ausbau und die Erweiterung einer bereits existierenden Schule zur Folge hatte, führte sie andernorts, erstmalig nach 1945, zur Neugründung von jüdischen Bildungseinrichtungen für Kinder und Jugendliche. Das Beispiel der Joseph-Carlebach-Schule in Hamburg und der Lauder-Morijah-Schule in Köln macht deutlich, dass der Aufbau jüdischer Bildungs-

gann die Grundschule mit 21 Schüler:innen und einem 5-köpfigen pädagogischen Team ihre Arbeit als offene Ganztagschule, (vgl. Masorti Grundschule o.D.).

- 7 Die Schulgebühren zwischen den einzelnen jüdischen Schulen unterscheiden sich voneinander. An der jüdischen Grundschule in Köln staffelt sich der monatliche Beitrag beispielsweise nach dem Bruttojahreseinkommen beider Eltern, wobei der Höchstbetrag 220€ im Monat pro Kind beträgt. Eltern die Arbeitslosengeld II, Wohngeld oder einen Kinderzuschlag beziehen, können zudem eine Bezuschussung durch die Stadt Köln für die Essensversorgung und die schulischen Betreuungskosten beantragen, so dass sich der monatliche Eigenanteil nochmals verringert und nur noch bei 80€ liegt (vgl. Lauder-Morijah-Schule).
- 8 Die Angaben über Schüler:innenzahlen basieren auf einem Expertinnen-Interview mit der Direktion der Schule im Jahr 2022. (Vgl. zum Profil der Schule: I.E. Lichtigfeld-Schule o.D.).

einrichtungen in Deutschland nach 1990 nicht allein das Ergebnis eines erheblichen Wachstums an Mitgliedern in den jüdischen Gemeinden war, sondern maßgeblich von zwei in den USA ansässigen, jüdisch orthodoxen Outreach Organisationen unterstützt wurde: Chabad Lubawitsch und die Ronald S. Lauder Foundation, die beide nach 1989 ihr Tätigkeitsfeld in Ost- und Mitteleuropa erweitert haben, mit dem globalen Ziel, lokal religiös jüdisches Leben wieder aufzubauen und zu stärken. Lauder Yeshurun, der Trägerverein der Projekte in Deutschland, ist auf religiöse jüdische Bildungsprogramme spezialisiert, die vor allem säkular erzogene jüdische Jugendliche erreichen sollen und insbesondere russischsprachige Jüdinnen und Juden anziehen. Zudem hat die Organisation in verschiedenen Städten die Gründung von Kindergärten, Schulen und Gemeindezentren initiiert.⁹ Daneben kommt insbesondere der in New York angesiedelten chassidischen Organisation Chabad Lubawitsch eine zentrale Bedeutung zu. Die Bewegung, deren Ziel einer innerjüdischen Missionierung im Judentum einmalig ist, entsendete bereits seit den 1960er Jahren sogenannte Schluchime, d.h. einen ausgebildeten Chabad-Rabbiner und dessen Frau in verschiedene Teile der Welt, um lokale Niederlassungen zu errichten. Die global tätige Organisation macht es sich zur Aufgabe, Jüdinnen und Juden an religiöse Traditionen zurückzuführen und kann darin vor allem seit den 1990er Jahren Erfolge aufweisen. Allein in Deutschland existieren mittlerweile Standorte in zwanzig Städten und an mehreren Orten sind Jeschiwot, Kindergärten und Schulen eingerichtet worden (Schrage 2019: 50ff).¹⁰

In Hamburg verbanden sich die Gründungen von Bildungseinrichtungen für jüdische Kinder maßgeblich mit beiden Organisationen. Im Zuge der Migration hatte sich die Zahl der Gemeindemitglieder verdoppelt und lag 2004 bei rund 3000 Personen. Bereits im Jahr 2000 wurde initiiert durch die Lauder Foundation in der Trägerschaft der Jüdischen Gemeinde ein Kindergarten eröffnet. 2007 folgte im Gebäude der ehemaligen Talmud-Tora-Schule die Joseph-Carlebach-Schule als staatlich anerkannte, private und gebundene Ganztagschule. In deren Beirat und als Religionsbeauftragter verantwortlich für die religiösen Aspekte der Schule, saß ein Rabbiner von Chabad Lubawitsch, der 2012 das Amt des Landesrabbiners übernahm. Im Schuljahr 2011 wurde eine Sekundarstufe bewilligt, infolgedessen wurde 2020 der erste Abiturjahrgang der Joseph-Carlebach-Schule verabschiedet. Die Schule ist heute fester Bestandteil des Joseph-Carlebach-Bildungshaus, in dem jüdische und nichtjüdische Kinder alle Bildungsstationen von der Krippe bis zum Abitur in einem

9 Dazu gehört beispielsweise die Lauder-Morijah-Schule in Köln sowie die Lauder-Beth-Zion-Schule in Berlin.

10 Vgl. hierzu auch die Angaben auf der Website Chabad Lubawitsch Deutschland (Chabad Lubawitsch Deutschland o.D.).

Gebäude durchlaufen können. Das Bildungshaus besuchen derzeit ca. 200 jüdische und nichtjüdische Kinder.¹¹

Auch die seit 2002 in Köln ansässige Lauder-Morijah-Schule verdankt ihre Gründung zuallererst den jüdischen Einwanderungen der 1990er Jahre, in deren Folge sich die Mitgliederzahl der Synagogen-Gemeinde zu Köln zu Beginn der 2000er Jahre mit rund 5000 Personen mehr als verdreifacht hatte. Im Unterschied zu den jüdischen Schulen Frankfurts und Hamburgs, die sich in der Trägerschaft der jeweiligen jüdischen Gemeinde befinden, wurde die Kölner Schule durch die Ronald Lauder Foundation gestiftet und umfasst ausschließlich eine vierjährige Grundschule.¹² Damit einher gehen bestimmte Vorgaben in Bezug auf die Zusammensetzung der Schüler:innenschaft: 75 Prozent der Schulplätze sind halachisch jüdischen Kindern vorbehalten, die weiteren 25 Prozent stehen vaterjüdischen Kindern offen, allein im Falle freier Kapazitäten werden auch Kinder ohne jüdisch-familiären Hintergrund aufgenommen. Die Schule wirbt damit, nach der Montessori-Pädagogik zu unterrichten, so werden die Schüler:innen in altersgemischten Gruppen unterrichtet, der Stundenplan zeichnet sich durch einen hohen Anteil an Freiarbeitsstunden aus und auch im Iwrit-Unterricht werden die Inhalte mit Hilfe von Montessori-Materialien vermittelt. Wie bei den anderen beiden jüdischen Schulen handelt es sich im Fall der Kölner Grundschule um eine Ganztagschule, die neben der Nachmittagsbetreuung noch einen zusätzlichen Schulbusservice anbietet. Im Sommer 2023 besuchten 67 Kinder die jüdische Grundschule, die sich gemeinsam mit einer jüdischen Kindertagesstätte und Sozialeinrichtungen der Gemeinde im Jüdischen Wohlfahrtszentrum in Köln befindet.¹³

An den beiden Grundschulen in Frankfurt und Köln bilden jüdische Kinder die Mehrheit, während sie in Hamburg in der Primarstufe die Hälfte der Schulgemeinschaft stellen. Sowohl das jüdische Profil der Schulen als auch die Schüler:innenzahlen tragen also dazu bei, einen Ort zu schaffen, an dem sich jüdische Kinder im Unterschied zu ihrem sonstigen Alltag in einer Mehrheitsposition gegenüber ihren nichtjüdischen Mitschüler:innen befinden. Zugleich gilt für alle drei Schulen, dass die jüdische Schüler:innenschaft in sich äußerst heterogen ist. Zu ihr gehören orthodoxe, ultraorthodoxe, liberale und säkulare Jüdinnen und Juden mit unterschiedlichen Migrationshintergründen sowie Vaterjüdinnen und Vaterjuden.

11 Vgl. Zur Gründungsgeschichte der Joseph-Carlebach-Schule: Hamburger Schlüsseldokumente zur deutsch-jüdischen Geschichte (2007) und Fenyes (o.D.). Auch das Hamburger Abendblatt berichtete über die Eröffnung und den Ausbau der Joseph-Carlebach-Schule (vgl. Coesfeld 2007; Braun 2011; Lauterbach 2020).

12 Diese Angaben sind der Website des Zentralrats der Juden in Deutschland entnommen (Zentralrat der Juden in Deutschland o.D.).

13 Vgl. die Angaben zum Jüdischen Wohlfahrtszentrum und zur Lauder-Morijah-Schule auf der Website der Synagogen-Gemeinde Köln (Synagogen-Gemeinde Köln o.D.).

Blickt man nun jedoch auf die faktische Umsetzung des jüdischen Profils im Unterricht, so sind die Schulen mit der Herausforderung konfrontiert, dass ausgebildete Religions- und Hebräischlehrer:innen in Deutschland ein Desiderat darstellen. Dies hängt einerseits mit fehlenden institutionellen Rahmenbedingungen für diese Fächer und andererseits mit einer mangelnden Nachfrage auf Seiten der Studierenden zusammen. So ist es nach wie vor an keiner deutschen Universität möglich, Hebräisch als Fremdsprache auf Lehramt zu studieren und die Hochschule für Jüdische Studien in Heidelberg (HfJS) bildet erst seit 2001 Lehrer:innen für das Fach Jüdische Religion aus (Springborn 2021: 313ff).¹⁴ Auch die Einrichtung eines neuen Studiengangs an der HfJS, der erstmalig einen staatlich anerkannten pädagogischen Abschluss für jüdische Religionslehrer:innen ermöglichte, konnte der Problematik der fehlenden Religionslehrkräfte nur bedingt entgegen wirken, da es sowohl an Lehrpersonal als auch einer hinreichenden Zahl von Studierenden fehlt, die einen arbeitsfähigen Studiengang ermöglichen würden.¹⁵

Diese Entwicklungen haben zur Folge, dass weiterhin nur wenige ausgebildete Religionslehrkräfte in Deutschland existieren, um die jüdischen Schulen miteinander konkurrieren müssen. Infolgedessen sind sie auf Alternativ- und Kompromisslösungen angewiesen, indem die Schulen beispielsweise Quereinsteiger:innen, Hochschulabsolvent:innen judaistischer Fächer und Rabbiner einstellen oder auf Fachpersonal aus dem Ausland zurückgreifen (Körper/Gotzmann 2022: 231). Am Beispiel der drei hier untersuchten Schulen zeigt sich im konkreten Einzelfall, vor welchen Herausforderungen die Schulen stehen und wie sie versuchen, den Bedarf zu decken. So ist an der Joseph-Carlebach-Schule in Hamburg nur ein ausgebildeter Religionslehrer tätig. Der Unterricht in den judaistischen Fächern, vor allem in der Grundschule, wird entsprechend neben Quereinsteiger:innen auch von den Ehefrauen der Chabad-Rabbiner erteilt, die am dortigen Rabbinerseminar *Or Jonatan* ausgebildet werden. Der Einsatz des Personals von Chabad ermöglicht zwar die Vermittlung sprachlicher und religiöser Kenntnisse und hilft insofern den Mangel an ausgebildeten Religions- und Hebräischlehrer:innen auszugleichen, allerdings ohne die Voraussetzungen einer didaktischen oder pädagogischen Ausbildung zu erfüllen. Dies wirft Fragen sowohl hinsichtlich curricularer Standards auf als

14 Der Studiengang zur Ausbildung jüdischer Religionslehrer:innen konnte zum Wintersemester 2009/10 um die Ausbildung von Grundschullehrkräften erweitert werden (vgl. Anusiewicz-Baer 2024). Zur Ausbildung der Religionslehrkräfte an der Hochschule für Jüdische Studien (HfJS) vgl. auch Landthaler (2023: 375ff).

15 Laut dem Historiker Andreas Gotzmann hatte 2013 noch niemand den Abschluss gemacht (vgl. Körper/Gotzmann 2022: 235f). Zudem wechselte der einzige Lehrstuhlinhaber für jüdische Religionspädagogik an der HfJS 2018 an die Potsdamer School of Jewish Theology, seitdem war die Professur vakant (Springborn 2021: 313ff), und wurde erst zum Wintersemester 2024/25 mit einer Vertretungsprofessur für den Lehrstuhl für Jüdische Religionslehre, -pädagogik und -didaktik besetzt (vgl. Hochschule für Jüdische Studien o.D.).

auch bezüglich der vermittelten Inhalte, die insbesondere in der Primarstufe den strikt religiösen Maßstäben von Chabad Lubawitsch entsprechen. Im Unterschied zur Hamburger Schule, verfügt die I.E.Lichtigfeld-Schule in Frankfurt als ältere, größere und ressourcenstärkere Schule über andere Voraussetzungen, was sich auch am Personal zeigt. Die derzeitige Direktorin der Schule war bereits als Lehrerin für Judaistik und Hebräisch an der Jüdischen Oberschule in Berlin tätig und leitete zuvor die dortige Heinz-Galinski-Schule. Zudem hat eine an der Lichtigfeld-Schule unterrichtende Religionslehrerin in ihrer Funktion als Fachleiterin für Jüdische Religion, das Kerncurriculum für das Fach Jüdische Religion für die Primar-, Sekundar- und Oberstufe im Bundesland Hessen erarbeitet.¹⁶ Gleichwohl ist die Lichtigfeld-Schule ebenfalls vom Lehrkräftemangel in den jüdischen Fächern betroffen, so dass beispielsweise die Rabbiner der Gemeinde auch als Religionslehrer in der Schule tätig sind. Zudem hat die Schulleitung Maßnahmen für das Unterrichtsfach Neuhebräisch entwickelt und Lehrer:innen aus Israel angestellt, die als Muttersprachler:innen nachqualifiziert wurden und entweder eine Ausbildung als Sprachlehrkräfte absolviert oder als Lehrer:innen eine Zusatzausbildung gemacht haben (Steinhagen 2019). Auch für die Lauder-Morijah-Schule in Köln gilt, dass in Ermangelung eigenen Personals der Religionsunterricht von einem Chabad-Rabbiner aus Düsseldorf erteilt wird, während für den Iwrit Unterricht ähnlich wie in Frankfurt Lehrkräfte aus Israel engagiert werden, deren fehlende didaktische und pädagogische Kompetenzen von Seiten der Schulleitung beispielsweise durch Fortbildungsmaßnahmen kompensiert werden müssen, um einen angemessenen Unterricht für die Grundschulkinder zu gewährleisten.

Jüdische Praktiken im Schulalltag: Fallbeispiel Kaschrut

Die Schulstandorte unterscheiden sich nicht nur hinsichtlich des jüdischen Unterrichts, sondern auch anhand der Art und Weise wie die Umsetzung verbindlicher jüdischer Praktiken im Schulalltag konkret gehandhabt wird. Grundsätzlich lässt sich an den weiterführenden Schulen in Frankfurt und in Hamburg beobachten, dass mit fortschreitendem Alter der Kinder und Jugendlichen das jüdische Profil an Stellenwert verliert und unter den Schüler:innen Diskussionen über die Relevanz des Morgengebetes und die Einhaltung der Kaschrutvorgaben zunehmen. Insbesondere letzteres, nämlich der Umgang mit der Kaschrut, d.h. den jüdischen

16 Für die Fächer Iwrit und Jüdische Religion fehlt es z.T. an Kerncurricula bzw. wurden diese – wie im Fall der hessischen Kerncurricula für das Fach Jüdische Religion – erst in den letzten Jahren erarbeitet. Ähnliches zeigt sich bei den Lehrmaterialien für den jüdischen Religionsunterricht, so dass interviewte Religionslehrerinnen und jugendliche Schüler:innen wiederholt auf den Mangel an vorhandenen Unterrichtsmaterialien in Deutschland verwiesen. Zu den Kerncurricula für das Fach Jüdische Religion in Hessen (vgl. Hessisches Kultusministerium 2018).

Speisegesetzen, löst jedoch bereits unter den Eltern an den jüdischen Grundschulen Diskussionen aus hinsichtlich der Frage, wie strikt diese Regeln eingehalten werden müssen. Am Beispiel der Lichtigfeld-Schule und der Joseph-Carlebach-Schule sollen im Folgenden die unterschiedlichen Vorgehensweisen illustriert werden, mit denen die beiden Schulen auf die Herausforderung einer heterogenen Schüler:innenschaft in Bezug auf die Umsetzung einer religiösen Praxis reagieren.

Die Frankfurter I.E. Lichtigfeld-Schule richtet sich hinsichtlich der Kaschrut – wie die meisten jüdischen Schulen – nach den Vorgaben der orthodoxen Rabbinerkonferenz. So nehmen die Kinder der Grundschule gemeinsam in der Schulmensa ein koscheres Mittagessen ein und werden auch während der Klassenfahrten mit koscheren Speisen versorgt. Gleichwohl gibt es im Schulalltag wiederholt Situationen, in denen anlässlich von Schulfesten und Geburtstagen verhandelt wird, wie die Umsetzung der Kaschrut aussehen soll. In diesen Aushandlungen zeigt sich der Umgang mit einer heterogenen Schüler:innenschaft, zu der nicht nur jüdische und nichtjüdische Schüler:innen gehören, sondern auch innerhalb der jüdischen Schüler:innenschaft ein breites Spektrum an Denominationen und Selbstverständnissen vorhanden ist. Damit einher gehen unterschiedliche Vorstellungen über die an den Schulen geltenden jüdisch-religiösen Praktiken, in denen folglich die konkrete Ausgestaltung des jüdischen Profils verhandelt wird und die sich insbesondere in den Diskussionen über die Kaschrut zeigen.

Die Direktorin der I.E. Lichtigfeld-Schule schildert im Folgenden beispielhaft Auseinandersetzungen mit Eltern bzw. in der Elternschaft, denen verschiedene Vorstellungen darüber zugrunde liegen, wann und für wen welche Speiseregeln im Rahmen der Schule gelten. Anlässlich eines Buffets zu Chanukka beschlossen einige der nichtjüdischen Eltern aus dem Elternbeirat auch Speisen mitzubringen, die nicht koscher waren:

Es war so, dass manche gesagt haben: Also ich mache-, also die Spätzle, die ich mache, die ist so lecker-. Dann ist sie zwar nicht koscher, dann machen wir es so am Buffet-, wir machen hier eine Hälfte nicht koscher und dann sagen wir: Hier, die Hälfte ist koscher. Und dann befüllen wir beides und jedes Kind nimmt sich, wo sie es will. Und dann haben jüdische Eltern gesagt: Warum darf sich nicht mein Kind an allem bedienen? Warum kann man nicht alles lecker und koscher gestalten? Warum müssen wir an einer jüdischen Schule um so etwas kämpfen? Das wollen wir nicht. (Transkript Expertinnen-Interview Direktorin Lichtigfeld_FfM, Pos. 14.)

Die Schulleitung beschließt auf den Protest der jüdischen Eltern hin, dass anlässlich von schulischen Feiern nur noch koschere Speisen mitgebracht werden dürfen. Der Konflikt um die Wahrung der Kaschrut-Regeln zeigt auf, wie die mehrheitlich jüdische Elternschaft gegenüber den nichtjüdischen Eltern aktiv das jüdische Profil der Schule einfordert, um zumindest in diesem Raum verbindlich für alle Anwesen-

den Regeln durchzusetzen, die jenseits der Schule nur gegenüber der eigenen Gruppe geltend gemacht werden können. Die Auseinandersetzung unterstreicht exemplarisch die Funktion einer jüdischen Schule, deren Existenz jüdischen Eltern und Kindern erst die Erfahrung ermöglicht, in ihren Räumlichkeiten gegenüber Nichtjüdinnen und Nichtjuden einmal nicht in der Position der Minderheit zu sein.

Zugleich existieren nicht nur zwischen jüdischen und nichtjüdischen Eltern, sondern auch innerhalb der jüdischen Elternschaft unterschiedliche Verständnisse darüber, welche religiösen Regeln wann und für wen verbindlich gelten und wie diese in der Schule umgesetzt werden sollen. Dies zeigt sich beispielsweise an den mitunter widerstreitenden Wünschen der Eltern etwa bezogen auf die Praxis, anlässlich der Kindergeburtstage in der jeweiligen Schulklasse selbstgebackene Kuchen zu verteilen. Während eine jüdische Mutter darauf besteht, den nichtkoscheren Lieblingskuchen ihres Sohnes für die Klasse backen zu dürfen, der somit den geltenden Regeln der Schulverpflegung zuwiderlaufen würde, verlangen umgekehrt ultraorthodoxe Familien, dass nur solche Kuchen mitgebracht werden dürfen, die in ihren eigenen Küchen zubereitet worden sind, weil es sonst keine hinreichende Kontrolle über die Einhaltung der religiösen Regeln bei der Zubereitung der Speisen geben könne. Infolge dieser konträren Forderungen an die Schulleitung und den damit verbundenen unterschiedlichen jüdischen Selbstverständnissen innerhalb der Elternschaft beendet die Direktorin die Auseinandersetzungen endgültig:

Dann habe ich gesagt: Wissen Sie etwas? Jetzt machen wir hier Schluss. Entweder es gibt den Kuchen von Sohar [koscheres Restaurant] oder den von dem Migdal, das ist der koschere Laden oder es gibt keinen Kuchen. Es gibt den nur am Nachmittag [...]. Und dann war natürlich das Machtwort, weil ich habe gedacht, das nimmt kein Ende [...] egal was Sie sagen, da kommt der Nächste. Da habe ich gesagt: »Jetzt ist gut, damit ist die talmudische Diskussion beendet, das Machtwort wurde gesprochen und so handeln wir!« (Transkript Expertinnen-Interview Direktorin Lichtigfeld_FfM, Pos. 14.)

Mit dem Verweis darauf, dass sie als Schulleiterin gegenüber den Eltern das Recht auf Privatsphäre zu wahren habe, beendet sie die Diskussionen über die Umsetzung der Kaschrut und legt fest, dass künftig Lebensmittel, die zur Feier privater Anlässe mit in die Schule gebracht werden, ausschließlich im gemeindeeigenen koscheren Restaurant oder Geschäft zu erwerben sind. Dieses Beispiel illustriert die innerjüdischen Aushandlungen über die Speiseregeln und verweist damit auf die unterschiedlichen Vorstellungen einer jüdisch-heterogenen Elternschaft, zu der sowohl orthodoxe und ultraorthodoxe als auch liberale und säkulare Jüdinnen und Juden gehören.

Während in Frankfurt Stimmen aus dem Kreis der jüdischen Elternschaft dafür Sorge tragen, dass die Kaschrut-Regeln auch anlässlich von nichtreligiösen Feiern, die im Rahmen der Schule stattfinden, gewahrt bleiben, erfolgt an der Joseph-Carlebach-Schule eine Verschärfung der Kaschrut auf Initiative des Schulrabbiners, der neben der Schulleiterin für die religiösen Belange der Schule zuständig ist. Danach gelten nicht länger die Richtlinien der orthodoxen Rabbinerkonferenz, sondern die strikteren Regeln von Chabad Lubawitsch als verbindlich für die gesamte Schüler:innenschaft. Die Hamburger Grundschule wird in gleichen Teilen von jüdischen und nichtjüdischen Kindern besucht, während auf der weiterführenden Schule mehrheitlich nichtjüdische Kinder und Jugendliche sind. Zur Durchsetzung erhalten alle Eltern von Seiten des Rabbiners sogenannte Kaschrutlisten, auf denen die Lebensmittel aufgelistet sind, die im Raum der Schule erlaubt sind. Zugleich unterlaufen jugendliche Schüler:innen die Regeln fortlaufend, indem sie nichtkoschere Süßigkeiten und Getränke heimlich in die Schule mitbringen. Werden diese von Lehrer:innen entdeckt, konfiszieren sie die Lebensmittel und kündigen disziplinarische Konsequenzen an, zum Beispiel das Putzen des Schulhofes. Insbesondere unter den jüdischen Eltern ist diese Verschärfung der Speiseregeln umstritten. Stellvertretend kommentiert eine Mutter den aus ihrer Sicht folgenreichen Schritt:

Wir hatten – eine Zeit lang hat sich die Schule nach der orthodoxen, also der Kaschrut-Liste der orthodoxen Rabbiner-Konferenz gerichtet. Das heißt, die Kinder durften Mars, Snickers und so was mit auf Ausflüge nehmen oder wenn Geburtstage waren. Ich verstehe schon, dass es schwierig ist, wenn es hier in Kontakt kommt mit dem koscheren Geschirr. Das ist alles klar, aber auch in Zusammenarbeit mit dem Elternrat ging es so, dass es einen Schulkiosk gab, wo die Kinder auch mal ein Mars oder Snickers kaufen konnten oder Tuc und das wird jetzt wieder sukzessive radikal eingeschränkt. (Transkript Elterninterview 5 Teil I _jüdisch_JC Schule HH, Pos. 17.)

Also, sie [Mitglieder von Chabad] hatten den Sonderstatus und es ist ein Sonderstatus und jetzt müssen wir uns dem unterwerfen. Und das finde ich persönlich schwierig. (Transkript Elterninterview 5 Teil II _jüdisch_JC Schule HH, Pos. 84.)

Dass der Rabbiner die strengen Richtlinien gegenüber einem Teil der jüdischen Elternschaft durchsetzen kann, hängt wesentlich damit zusammen, dass die Mehrzahl der Schüler:innen und des Lehrpersonals an der Hamburger Schule nichtjüdisch sind. Insbesondere seine erfolgreiche Zusammenarbeit mit den nichtjüdischen Eltern im Elternbeirat sichert ihm die Unterstützung derjenigen zu, die bereit sind, den strikteren Regeln zu folgen, gerade weil sie nicht Teil der Gruppe sind. Mit Georg Simmel gesprochen, übernehmen sie in der konflikthaften Dynamik zwischen zwei Gruppen die Rolle des »Dritten« (Simmel 1992: 130f), der in einer dualen Interaktion durch sein Hinzutreten die Situation dynamisiert und in

diesem Fall die Machtbalance zugunsten des Rabbiners verschiebt. Hier zeigt sich beispielhaft, wie das prekäre Verhältnis von Mehrheit und Minderheit innerhalb der jüdischen Schulen immer wieder neu zwischen den verschiedenen beteiligten Akteur:innen ausgehandelt wird, und wie weitgehend daran selbst innerhalb dieses Raumes die nichtjüdische Mehrheitsgesellschaft beteiligt ist. Der vorgestellte Fall verweist auf ein besonderes Szenario für die Hamburger Schule: Eine mehrheitlich nichtjüdische Schülerschaft soll die von Chabad Lubawitsch für die Schule aufgestellten Kaschrut-Regeln umsetzen, die mit der Befolgung von Chalav Jisrael strengere Regeln vorschreiben, als es an anderen jüdischen Schulen in Deutschland der Fall ist.

Jüdische Schulen als safe space: Antisemitismus und jüdischer Erfahrungsraum

Die Mehrheit der im Forschungsprojekt interviewten jüdischen Schüler:innen haben bereits seit früher Kindheit jüdische Bildungseinrichtungen besucht und hatten bislang noch keine Erfahrungen im öffentlichen Bildungssystem in Deutschland. Dementsprechend wurden in den Interviews mit den Eltern nicht tatsächlich erlebte antisemitische Vorfälle der Kinder geschildert. Vielmehr stand in den Interviews der Wunsch im Vordergrund, die eigenen Kinder vor Erfahrungen von Antisemitismus und Ausgrenzung so lange wie möglich zu schützen und ihnen umgekehrt die Chance zu ermöglichen, sich als Angehörige einer Gemeinschaft wahrnehmen zu können.¹⁷ So berichtet eine Mutter, deren Kinder die Primarstufe der I.E. Lichtigfeld-Schule besuchen, über ihre Entscheidung für eine jüdische Grundschule:

17 Wie sich auch an Ergebnissen aktueller Forschungsarbeiten zu Antisemitismus an öffentlichen Schulen widerspiegelt, sind Antisemitismus und die Auseinandersetzung mit diesem in den letzten Jahren zu einem zentralen Thema an öffentlichen Schulen geworden. An erster Stelle sind hier die vom Berliner Kompetenzzentrum für Prävention und Empowerment herausgegebenen Schulstudien zu nennen, in denen die Verständnisse von Antisemitismus von Lehrer:innen und Schulleitungen und Bedarfe hinsichtlich des Umgangs mit Antisemitismus an Berliner Schulen sowie der Umgang mit antisemitischen Erfahrungen aus Betroffenenperspektive untersucht worden sind (vgl. Chernivsky/Lorenz-Sinai 2023; Chernivsky/Lorenz-Sinai/Schweitzer 2022). Eine weitere zentrale Arbeit ist die Studie der Soziologin Julia Bernstein, in der Sie anhand 251 narrativer und problemzentrierter Interviews Antisemitismus an öffentlichen Schulen untersucht und Handlungsmöglichkeiten für den Umgang mit diesem an Schulen aufzeigt (vgl. Bernstein 2020; Bernstein/Diddens 2022). Auch die Erziehungswissenschaftlerin Sandra Anusiewicz-Baer analysiert in ihrer Studie über die Jüdische Oberschule in Berlin anhand des Fallbeispiels eines jüdischen Schülers, der aufgrund eines antisemitischen Vorfalls an seiner staatlichen Gesamtschule auf die Jüdische Oberschule wechselt, wie das jüdische Gymnasium für die Schüler:innenschaft auch einen Schutzraum vor Antisemitismus bieten kann (vgl. Anusiewicz-Baer 2017: 165ff).

Wichtig war mir, dass die keinem Antisemitismus auf anderen Schulen ausgesetzt werden. Also das ist jetzt eher im Sinne von einem Ausschlusskriterium für eine andere Grundschule [...]. Und die Frage ist halt, wie früh will man seine Kinder Antisemitismus aussetzen und ich habe beschlossen nicht so früh. (Transkript Elterninterview 2_jüdisch_Lichtigfeld_FfM, Pos. 78.)

Also zum einen halte ich das Gefühl für sehr wichtig einmal kennenzulernen, dass man nicht alleine ist. Was eben ein Gefühl ist, was sich durchaus einstellen kann als Jude in Deutschland, wenn man, ich sage mal, im üblichen Schulzweig ist und dann irgendwie nur das Gefühl hat, es gibt hier und da eine Insel. Auch wenn die Lichtigfeld-Schule natürlich auch eine Insel ist, aber eben so ein Gemeinschaftsgefühl einmal zu entwickeln, die Gemeinde kennenzulernen. (Transkript Elterninterview 2_jüdisch_Lichtigfeld_FfM, Pos. 5.)

In diesen Passagen, sowie in weiteren Elterninterviews zeigt sich neben dem Schutz vor Ausgrenzungserfahrungen durch die Wahl einer jüdischen Grundschule auch der Wunsch nach dem Erleben einer Zugehörigkeit, die im Austausch mit anderen jüdischen Kindern, Lehrkräften und Betreuer:innen erfahren wird. Da Jüdinnen und Juden in Deutschland eine Minderheit sind, bietet oftmals erst der Besuch einer jüdischen Schule für Kinder die Möglichkeit, auf Angehörige der eigenen Gruppe zu treffen. Auch ein interviewter Vater, dessen ältester Sohn die zweite Klasse der Lichtigfeld-Schule besucht, begründet die Wahl einer jüdischen Grundschule damit, auf diese Weise seinen Kindern die Gelegenheit zu eröffnen, mit anderen jüdischen Kindern Freundschaften schließen zu können:

Frankfurt ist nicht London oder New York oder was weiß ich. Die Wahrscheinlichkeit, dass die in so eine andere [öffentliche] Schule kommen und dann jüdische Freunde machen oder Bezug auf Judentum kriegen, ist in meiner Meinung nach sehr gering. Und das war so dann natürlich die erste Entscheidung. (Transkript Elterninterview 5_jüdisch_Lichtigfeld_FfM, Pos. 3.)

Der Austausch mit anderen jüdischen Kindern und Lehrkräften sowie ein schulisches Angebot in jüdischer Religion und Hebräisch, tragen dazu bei, ein Selbstbewusstsein als junge Jüdinnen und Juden zu entwickeln und damit die eigene Zugehörigkeit zu stärken. Gleichzeitig lernen die Kinder im Rahmen des Schulalltags unterschiedliche jüdische Herkünfte kennen, zu denen ultraorthodoxe, orthodoxe, traditionell lebende, liberale, säkulare Jüdinnen und Juden sowie Kinder mit unterschiedlichen Migrationshintergründen gehören. Die Aushandlung der eigenen Identität findet im Austausch mit diesen verschiedenen jüdischen Lebenswelten statt, in dem die Schüler:innen sehen, was Judentum für ihre Mitschüler:innen bedeutet, wie deren Traditionen, z.B. in Bezug auf die Kaschrut oder das Halten des Schabbats aussehen und wie sich deren Praktiken von den eige-

nen unterscheiden. So berichtet ein Vater über den Besuch eines Freundes seines siebenjährigen Sohnes:

Also wir hatten wie gesagt einen Freund, der kommt aus einer religiöseren Familie. Einmal haben wir den samstags zu uns eingeladen zum Spielen. [...] Und da hat der [Name] gesagt, komm wir spielen Nintendo. Und der Junge hat gesagt: Nein, [Name], ich darf noch nicht Nintendo spielen, bis Schabbat vorbei ist. Und dann hat er gesagt: Okay, dann spielen wir was anderes. Aber dann haben ich und meine Frau gesagt: Wow, ich meine, der Junge ist jetzt hier. Seine Eltern wissen nicht, was er macht. Theoretisch hätte er einfach Nintendo spielen können. Und er hat gesagt: Nein, ich darf nicht. Erst wenn Schabbat vorbei ist. Und also das fand ich auch ganz interessant, dass meine Kinder das dann sehen. (Transkript Elterninterview_5_jüdisch_Lichtigfeld_FfM, Pos. 45.)

Das Kennenlernen verschiedener jüdischer Lebensformen durch Klassenkamerad:innen sowie die Vermittlung jüdischer Werte und Traditionen durch den Besuch jüdischer Kindertagesstätten und Grundschulen stärkt so auch das Selbstverständnis der Kinder, Teil einer heterogenen Gruppe zu sein, zu der unterschiedliche jüdisch-religiöse, kulturelle und säkulare Selbstverständnisse gehören.

Mit welchen Realitäten die Kinder und Jugendlichen jenseits der Schule in ihrem Alltag konfrontiert werden können, zeigt stellvertretend das folgende Beispiel eines jüdischen Abiturienten der Joseph-Carlebach-Schule, der rückblickend von Erfahrungen in seiner Jugend als Hockeyspieler berichtet:

Ich habe halt früher Leistungssport gemacht [...]. Und dort ist auch in der Kabine halt auch-, da wusste halt niemand, dass ich jüdisch bin. Das habe ich ja auch nie wirklich so herausposaunt oder erzählt, nur wenn mich jemand gefragt hat. Aber da ist es oft in der Kabine so vorgekommen, dass so, ja, wir wollen doch nicht wie Juden spielen oder wir sind doch keine Juden und so, so spielen wir nicht. Das kam halt oft vor in der Kabine [...]. Und dann, umso älter wir wurden, umso stärker wurden die Beleidigungen. (Transkript Schülerinterview 2 _jüdisch_JC Schule_HH, Pos. 59.)

Dieses Beispiel berichtet nicht nur von der Alltäglichkeit antisemitischer Äußerungen, sondern auch davon, wie sich Betroffene vor direkten Angriffen und Verletzungen schützen, indem sie Verhaltensweisen wählen, die ihr Jüdisch Sein unsichtbar macht oder versteckt. Davon berichten viele der jüdischen Jugendlichen in den geführten Interviews. Der Besuch der jüdischen Schule schafft vor diesem Hintergrund nicht nur einen Schutzraum, er ermöglicht zugleich einen Perspektivwechsel, der wiederum in der Interaktion mit der nichtjüdischen Mehrheitsgesellschaft die eigene Position und Identität stärkt. Die Erfahrungen jüdischer Schüler:innen der Mittel- und Oberstufe, die einen größeren Teil ihrer Freizeit ohne ihre Eltern

in öffentlichen Räumen verbringen und in einigen Fällen Antisemitismus im Sportverein, auf Partys oder unter Bekannten erlebten, unterscheiden sich von den Erfahrungen jüdischer Grundschüler:innen. Hier sind es vor allem die Eltern, die sich für den sicheren Ort einer jüdischen Schule entschieden haben, aber ihre Sorge artikulieren, was das Tragen sichtbarer Zugehörigkeitskennzeichen zum Judentum – wie Kippot oder einen Davidstern – betrifft, sobald der Schulraum verlassen wird. So berichteten viele Eltern, dass sie ihre Söhne außerhalb der jüdischen Grundschulen aus Angst vor möglichen antisemitischen Reaktionen keine Kippa tragen lassen. In ähnlicher Weise gehen die Schulen selbst vor, wenn sich die Kinder und Lehrkräfte für Exkursionen und Klassenfahrten in öffentlichen Räumen bewegen. So gilt für die Jungen an den Schulen in Hamburg und Köln, dass diese während schulischer Unternehmungen außerhalb des Geländes ihre Kippa nur unter einer Mütze oder Cappi tragen sollen, um das Sicherheitsrisiko vor möglichen antisemitischen Vorfällen zu minimieren. Stellvertretend für viele Schüler:innen beschreibt ein orthodox lebender 12. Klässler, der die I.E. Lichtigfeld Schule besucht, was ein Safe Space für ihn bedeutet:

Es wird mich niemand anfeinden wegen Judentum. Es wird kein Problem geben, wenn ich mit der Kippa rumlaufe. Ich muss mich nicht rumschlagen mit irgendwelchen Lehrern bezüglich jüdischer Feiertage oder Klausurterminen oder so was. Weil einfach, das alles wird sich darum gekümmert und ich muss das eben nicht selber machen. Und dann eben auch, da jetzt dieses Sicherheitspersonal unten vor der Tür, mit denen man auch mal reden kann oder so. Dass man einfach weiß, man ist geschützt in jeglicher Hinsicht. Sowohl im Sozialen als auch tatsächlich geschützt vor Attentaten. (Transkript Schülerinterview 1_jüdisch_Lichtigfeld_FfM, Pos. 86.)

Für jugendliche Schüler:innen, die wie im zuvor zitierten Beispiel bereits Antisemitismus in öffentlichen Räumen erlebten, stellen die weiterführenden jüdischen Schulen Hamburgs und Frankfurts – neben dem Aufwachsen in einem jüdischen Erfahrungsraum, der auch die selbstverständliche Teilnahme an jüdischen Fest- und Feiertagen als Bestandteil des Schulalltags inkludiert – zugleich einen Ort des angstfreien Austausches über eigene, antisemitische Erfahrungen und einen Ort des Empowerments dar, in dem sie auch ihre Zugehörigkeit zum Judentum in der Klassen- und Schulgemeinschaft offen zeigen können.

Im Unterschied zu den jüdischen Schulen Frankfurts und Hamburgs, an denen alle Bildungstationen bis zum Abitur durchlaufen werden können, handelt es sich bei der Lauder-Morijah-Schule ausschließlich um eine Grundschule und zugleich um die einzige jüdische Schule Kölns, was bedeutet, dass nach dem Ende der Primarstufe alle Kinder auf eine staatliche Schule wechseln müssen. Dieser Übergang wird von Seiten der Schule mitbedacht und vorbereitet, wozu beispielsweise die so-

genannte *Shoah Reihe* für die 4. Klasse entwickelt wurde, in der die Kinder altersgerecht und unter Einbeziehung der eigenen Familiengeschichte über die Shoah lernen. Für die Entwicklung dieser Unterrichtseinheiten haben Lehrkräfte an Fortbildungen in Yad Vashem teilgenommen und verwenden die von der Einrichtung konzipierten Lehrmaterialien für die Primarstufe. Zudem hat die Lauder-Morijah-Schule in Zusammenarbeit mit dem Lern- und Gedenkort Jawne, dem ehemaligen jüdischen Gymnasium Kölns, ein eigenes grundschulpädagogisches Programm entwickelt. Im Folgenden berichtet die Schulleiterin über die Entwicklung der *Shoah Reihe* und über elterliche Erfahrungen hinsichtlich des Wechsels von der jüdischen Grundschule auf staatliche Schulen in Köln:

Und wir haben wirklich gesagt, was brauchen die Kinder mit Blick auf die weiterführende Schule? Was wollen wir den Kindern vermitteln? Und was haben wir aus der Fortbildung mitgenommen? Und haben dann diese Reihe entwickelt [...]. Und das hört man immer wieder, auch dann, wenn die Kinder abgegangen sind und uns besuchen oder wir die Eltern noch mal sprechen in der Fünf oder Sechs, das dieser Schonraum im Nachhinein für die Eltern das war, was die Kinder brauchten, um gefestigt dann überzugehen in die fünften Klassen. Und dort weht ein anderer Wind ganz oft. Und das versuchen wir schon im Rahmen unserer Shoah-Reihe, die immer in der vierten Klasse durchgeführt wird, schon so ein bisschen auch mit anzubahnen, die Kinder einfach zu stärken. Was erwartest du da, was solltest du wissen? Worauf solltest du stolz sein? Und wen kannst du ansprechen? (Transkript Interview Direktorin_LMS_Köln, Pos. 97–101.)

Die *Shoah-Reihe* soll dazu beitragen, die Schüler:innen für den Übergang in die Sekundarstufe zu stärken, indem sie – neben Wissen über die Shoah – auch lernen, an wen sie sich wenden können, wenn ihnen Antisemitismus in ihrem zukünftigen schulischen Alltag begegnen sollte. Gleichzeitig zeigen die von der Schulleiterin skizzierten Unterschiede zwischen dem Sozialklima an der Lauder-Morijah-Schule und staatlichen, weiterführenden Schulen einmal mehr, dass viele Eltern mit der Wahl einer jüdischen Grundschule das Aufwachsen und Lernen in einer geschützten Umgebung verbinden. Dies beinhaltet zum einen ein familiäres Klassen- und Schulklima, zu dem kleine Klassen sowie eine enge und individuelle Betreuung gehören und zum anderen eine Stärkung der jüdischen Identität, wofür die Grundschulen durch ihr Schulprogramm einen geeigneten Raum bieten. Vor diesem Hintergrund benannte der Großteil aller interviewten jüdischen Eltern an den drei Standorten als ihr zentrales Entscheidungskriterium, die durch die Schule gewährleistete Vermittlung jüdischer Religion und Bildung. So verbinden die Eltern mit der Wahl einer jüdischen Grundschule den Wunsch, dass ihren Kindern im Rahmen ihrer schulischen Ausbildung neben dem Erlernen der hebräischen Sprache, Wissen über jüdische Geschichte, Religion und Tradition vermittelt und sie in die Praxis jüdischer

Fest- und Feiertage eingeführt werden. Dieser Bedarf an einer schulisch vermittelten jüdischen Bildung hängt auch damit zusammen, dass vielen Eltern ein tiefergehendes religiöses Wissen nicht zuletzt aufgrund der eigenen oder familiären Migrationsbiografie aus der ehemaligen Sowjetunion fehlt, wie es für den Großteil der heute in Deutschland lebenden Jüdinnen und Juden zutrifft. So auch im Fall einer Mutter, die im Folgenden ihre Schulwahlmotive für die Lauder-Morijah-Schule beschreibt:

Ich wollte nur jüdische Schule haben [...]. Und ja, ich möchte, dass meine Kinder jüdische Tradition und Sprache lernen. Weil, von mir können die nur ein bisschen das lernen. Weil, ich bin in Sowjetunion geboren. Und damals, das ist alles verboten gewesen. Und meine Eltern haben mir zum Beispiel nicht viel beigebracht. Und dann haben die mich auch in jüdische Schule geschickt. Da habe ich auch was gelernt. Was ich gelernt habe, habe ich auch meinen Kindern beigebracht. Aber ich möchte, dass die mehr erlernen. (Transkript Elterninterview 1_LMS_Köln, Pos. 3.)

In dieser Passage zeigt sich, dass in den Augen der Mutter der jüdischen Grundschule in Köln eine erzieherische Aufgabe wächst, die sie selbst meint, familiär nicht leisten zu können, obgleich sie als junges Mädchen in den Umbruchsjahren der Sowjetunion von ihren Eltern bereits auf eine jüdische Schule geschickt worden war. Ähnlich wie in diesem Fall, sahen sich auch andere Eltern, deren Familien aus der ehemaligen Sowjetunion stammten, nicht in der Lage jüdische Traditionen hinreichend vermitteln zu können. Sie waren aufgewachsen mit einem eher ethnisch-säkularen Verständnis jüdischer Herkunft und geprägt durch die Erfahrung eines Antisemitismus, der die Einzelnen durch den Eintrag einer jüdischen Nationalität im Pass markierte, zugleich jedoch die Ausübung jüdischer Religion oder Kultur über Jahrzehnte verboten hatte, was zu einem Verlust sowohl des Wissens über die jüdische Religion als auch deren Ausübung geführt hatte (Körper/Gotzmann 2022: 13ff). Dementsprechend dominierte in diesen Familien an allen drei Schulstandorten der Wunsch, dass die Grundschulen diese Aufgabe übernehmen sollten.

Wie der Schulbesuch auch die eigene religiöse Praxis beeinflussen kann, zeigt sich am Beispiel eines Absolventen der Joseph-Carlebach-Schule. Dieser besuchte die jüdische Schule Hamburgs seit dem Eintritt in die Primarstufe und schildert retrospektiv, wie das Hineinwachsen in die damit verbundenen sozialen Kreise sein eigenes Verständnis vom Judentum und die eigene bzw. familiäre Ausübung der Feiertage beeinflusst haben:

Aber durch die Schulzeit habe ich halt diesen Kontakt zum Judentum halt kennengelernt-, also ich habe den Kontakt aufgebaut. Ich habe neue Leute kennengelernt. Und habe halt auch verstanden, was ist überhaupt Schabbat, was ist Cha-

nukka. Und dann haben wir es halt auch angefangen zu feiern durch die Schule. Und das hat-, fand ich, hat das mir so alles viel, viel nähergebracht, weil sonst, wäre ich nicht auf der jüdischen Schule, glaube ich nicht, dass ich da jetzt irgendwie sowas mal gefeiert hätte oder auf jüdische Ferienlager gefahren wäre mit meinen Freunden. (Transkript Schülerinterview 2_ jüdisch_JC Schule_HH, Pos. 19.)

Während seiner 13-jährigen Schulzeit an der Joseph-Carlebach-Schule lernte der Schüler auch die örtliche jüdische Gemeinde und deren Infrastruktur kennen, wie z.B. Freizeitaktivitäten für junge Jüdinnen und Juden, an denen er teilnahm. Eine wichtige Rolle spielten die Peer-Beziehungen zu jüdischen Freund:innen, die mit der Wahl einer jüdischen Schule häufig einhergehen und die in vielen Fällen dazu führen, dass die Kinder und Jugendlichen gemeinsam an außerschulischen jüdischen Veranstaltungen teilnehmen. Sein Wissen über die jüdische Religion und über die praktische Ausübung der Feiertage trug der zitierte Schüler auch an seine Familie weiter, sodass diese begann jüdische Feiertage und Feste zu halten, wobei ihm die Rolle zukam, das in der Schule erworbene Wissen an die Eltern und Großeltern weiterzugeben, indem er ihnen die Geschichte, Bedeutung und Traditionen der Feiertage erklärte.

Auch manche Familien, deren Kinder die jüdischen Grundschulen Frankfurts und Kölns besuchen, berichteten, dass sich infolge des Schulbesuches ihre religiösen Praktiken – beispielsweise in Bezug auf die Feiertage und das Halten des Schabats – verstärkt hätten. So auch im folgenden Beispiel einer Mutter, deren Sohn die Lauder-Morijah-Schule besucht:

Und wir müssen freitags jetzt auch Kerzen anmachen und auch versuchen, mal Brot zu backen. Das ist ja alles mir fremd, aber das mache ich gerne mit ihm. Weil er soll es ja auch irgendwie umsetzen können, alles, was er erzählt bekommt. (Transkript Elterninterview 6_LMS_Köln, Pos. 49.)

Im Gegensatz zu der Erfahrung der hier zitierten Mutter knüpft das Schulleben für orthodoxe Jüdinnen und Juden an das familiär praktizierte Judentum an, so dass die Wahl einer jüdischen Schule für sie zugleich eine Erleichterung der eigenen Religionsausübung bedeutet, da diese eine koschere Versorgung gewährleisten und sich im Unterschied zu staatlichen Bildungseinrichtungen nach dem jüdischen Feiertags- und Jahresrhythmus richten. Zudem vermitteln jüdische Schulen allen Schüler:innen – unabhängig von der eigenen religiösen Zugehörigkeit – die Bedeutung, Geschichte und Traditionen jüdischer Fest- und Feiertage, während mit dem Besuch staatlicher Schulen für jüdische Schüler:innen und Lehrkräfte wiederkehrende Aushandlungen über die Freistellung an jüdischen Feiertagen einhergehen kön-

nen, wenn beispielweise Klassenfahrten oder Prüfungen während jüdischer Feiertage stattfinden.¹⁸

3 Schlussbetrachtung

Die drei Fallbeispiele für eine jüdische Schulbildung in der Gegenwart verdeutlichen, dass mit dem Beginn des 21. Jahrhunderts Jüdinnen und Juden in Deutschland erstmals nach der Shoah nach neuen Antworten auf die Fragen nach jüdischer Bildung und Erziehung suchen. Insbesondere in Folge der jüdischen Migrationen aus den postsowjetischen Staaten seit den 1990er Jahren ist der Bedarf an jüdischen Bildungseinrichtungen gestiegen, die einen solchen Zugang zum Judentum ermöglichen und zugleich soziale Erfahrungsräume schaffen. Wie die Zitate aus dem Untersuchungssample zeigen, entwickelt eine große Zahl der Schüler:innen erst durch den Schulbesuch Wissen über das Judentum und damit verbunden, eine Beziehung zum eigenen Jüdischsein. Jüdische (Grund-)schulen fungieren vor diesem Hintergrund also als zentrale Sozialisationsinstanz jüdischer Erziehung, während die Familie diese Aufgaben an jüdische Bildungs- und Gemeindeinstitutionen delegiert. Der Bedarf an einer schulisch vermittelten jüdischen Bildung hängt auch damit zusammen, dass vielen Eltern ein tiefergehendes Wissen über jüdische Religion fehlt und sie aus diesem Grund jüdische Schulen, wie die Lauder-Morijah-Schule, die Joseph-Carlebach-Schule und die I.E. Lichtigfeld-Schule für ihre Kinder auswählen. Neben den hier vorgestellten jüdischen Schulen existieren insbesondere in Berlin mit der jüdisch-konservativen Masorti Grundschule, der modern orthodoxen Lauder Beth-Zion-Schule und den von Chabad gegründeten Schulen, erste jüdische Schulen mit unterschiedlich jüdisch-religiösen und pädagogischen Profilen, die auf eine Pluralisierung jüdischer Bildung in der Gegenwart verweisen.¹⁹

Welche Relevanz diesen Entwicklungen auch aus der Perspektive der hiesigen jüdischen Gemeinschaft zugesprochen wird, zeigt sich bei einem Blick auf die jüdischen Schulen zu Beginn der 2020er Jahre: 2020 wurde in Hamburg der erste Abiturjahrgang verabschiedet. Ein Jahr später wurde an der Lichtigfeld-Schule in Frankfurt das Abitur abgenommen, in beiden Städten war es jeweils der erste Abiturjahr-

18 Julia Bernstein berichtet in ihrer Studie über verschiedene Fälle, in denen jüdische Schüler:innen und Lehrkräfte aufgrund der Ausübung jüdischer Feiertage Ausgrenzung an staatlichen Schulen erfahren und beispielsweise von der Teilnahme an einer schulischen Theateraufführung ausgeschlossen wurden, da diese an Pessach stattfand (vgl. Bernstein 2020: 17ff; Bernstein/Beck 2022: 335ff).

19 Diese Angaben sind einer Auflistung aller gegenwärtig existierenden jüdischen Schulen auf der Website des Zentralrats der Juden in Deutschland entnommen (Zentralrat der Juden in Deutschland o.D.).

gang seit der Shoah.²⁰ Neben diesen beiden Schulen wurden in den letzten Jahren neue jüdische Bildungsinstitutionen gegründet oder bestehende Schulen wurden um eine entsprechende Oberstufe erweitert. 2016 eröffneten in München und Düsseldorf jüdische Gymnasien, sodass auch in Bayern und NRW im Sommer 2024 die jeweils ersten Abiturjahrgänge verabschiedet werden konnten.²¹

Dabei sind jüdische Schulen als integraler Bestandteil des deutschen Bildungssystems durch eine heterogene Zusammensetzung ihrer Schüler:innenschaft geprägt. Der Umgang der Schulen mit diesen Herausforderungen zeigt sich etwa in der konkreten Ausgestaltung der an den Schulen geltenden jüdisch-religiösen Praktiken. So konnte am Beispiel der Kaschrut illustriert werden, wie die Umsetzung des jüdischen Profils vor dem Hintergrund unterschiedlicher Vorstellungen nichtjüdischer und jüdischer Eltern – deren Selbstverständnisse sich auch innerjüdisch stark unterscheiden – verhandelt wird.

Zudem konnte anhand der Erfahrungen jüdischer Familien in Hamburg, Frankfurt a.M. und Köln gezeigt werden, dass jüdische Grundschulen den Kindern grundlegendes Wissen über jüdische Religion, Geschichte und Tradition vermitteln und sie in die Praxis jüdischer Fest- und Feiertage einführen. Neben ihrer Funktion als religiöse Sozialisationsinstanz schaffen die Schulen einen Safe space, der Schutz vor Antisemitismus bietet und einen jüdischen Erfahrungsraum, in dem Judentum und Jüdisch Sein nicht in Bezug auf die nichtjüdische Außenwelt definiert, sondern als Gegenstand der jüdischen Erziehung vermittelt und im Austausch mit anderen Jüdinnen und Juden erfahren wird. Zugleich bieten die Schulen zum ersten Mal seit der Shoah die Möglichkeit für alltägliche soziale Beziehungen zwischen jüdischen und nichtjüdischen Kindern, die sich innerhalb eines jüdisch-institutionellen Rahmens entwickeln.

Literatur

- Anusiewicz-Baer, Sandra (2017): Die Jüdische Oberschule in Berlin. Identität und jüdische Schulbildung seit 1993, Bielefeld: transcript.
- Anusiewicz-Baer, Sandra (2024): »Jüdischer Religionsunterricht in Deutschland – Eine Bestandsaufnahme jüdischer Erziehung im Spannungsfeld von Religion,

20 Verschiedene Lokalzeitungen berichteten über das erste Abitur an den jüdischen Schulen Frankfurts und Hamburgs, vgl. bspw. Weiß (2021) in der Frankfurter Allgemeinen »Das erste Abitur nach der Schoah« und Lauterbach (2020) im Hamburger Abendblatt »Joseph-Carlebach-Schule: Erstes Abitur seit dem Holocaust«.

21 Diese Angaben sind einer Auflistung aller gegenwärtig existierenden jüdischen Schulen auf der Website des Zentralrats entnommen (Zentralrat der Juden in Deutschland o.D.).

- Säkularisierung und Verstaatlichung«, in: *Zeitschrift für Religion, Gesellschaft und Politik* 8, S. 533–556.
- Barkol, Micha (1989): *The social aspect of the process of establishing a jewish day school in West Berlin (1985–1987) in light of the crisis of contemporary jewish life in the diaspora*, Freie Universität Berlin.
- Ben-Rafael, Eliezer/Glöckner, Olaf/Sternberg, Yitzhak (2011): *Jews and Jewish Education in Germany Today*, Leiden/Boston: Brill.
- Bernstein, Julia (2020): *Antisemitismus in Schulen in Deutschland. Befunde – Analysen – Handlungsoptionen*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Bernstein, Julia/Beck, Volker (2022): »Jüdische Perspektiven auf das religionssensible Schulsystem«, in: Julia Bernstein/Marc Grimm/Stefan Müller (Hg.), *Schule als Spiegel der Gesellschaft. Antisemitismen erkennen und handeln*, Frankfurt a.M.: Wochenschau Verlag, S. 331–359.
- Bernstein, Julia/Diddens, Florian (2022): »Man muss da schon ganz schön auf Durchzug schalten, um nichts mitzubekommen. Antisemitismen an Schulen aus den Perspektiven der Betroffenen«, in: Julia Bernstein/Marc Grimm/Stefan Müller (Hg.), *Schule als Spiegel der Gesellschaft. Antisemitismen erkennen und handeln*, Frankfurt a.M.: Wochenschau Verlag, S. 70–88.
- Braun, Carina. (2011): »Neu – Fünftklässler an der Joseph-Carlebach-Schule«, in *Hamburger Abendblatt* vom 16.08.2011, <https://www.abendblatt.de/hamburg/kommunales/article108080547/Neu-Fuenftklaessler-an-der-Joseph-Carlebach-Schule.html>.
- Breidenbach, Barbara (1999): *Lernen Jüdischer Identität. Eine schulbezogene Fallstudie*, Weinheim: Dt. Studienverlag.
- Brum, Alexa (2018): »Die Integration russischsprachiger Kinder aus der UdSSR und GUS in der I.E. Lichtigfeld-Schule zu Frankfurt a.M. Ein Bericht aus der Praxis«, in: Stephanie Zloch/Lars Müller/Simone Lässig (Hg.), *Wissen in Bewegung. Migration und globale Verflechtungen in der Zeitgeschichte seit 1945*, Berlin/Boston: de Gruyter Oldenbourg, S. 349–371.
- Chabad Lubawitsch Deutschland (o.D.): <http://chabad.de/>. Zugegriffen: 26.07.2023.
- Chernivsky, Marina/Lorenz-Sinai, Friederike (2023): *Antisemitismus im Kontext Schule – Deutungen und Praktiken von Lehrkräften*, Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Chernivsky, Marina/Lorenz-Sinai, Friederike/Schweitzer, Johanna (2022): *Von Antisemitismus betroffen sein. Deutungen und Umgangsweisen jüdischer Familien und junger Erwachsener*, Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Coesfeld, Franziska (2007): »Das Herz des jüdischen Lebens«, in: *Hamburger Abendblatt* vom 08.03.2007, <https://www.abendblatt.de/hamburg/article107214949/Das-Herz-des-juedischen-Lebens.html>.
- Eulitz, Melanie (2012): »(Un-)Orthodoxe Biographie: Ein Weg zur jüdischen Religion«, in: *Magazin für jüdisches Leben in Forschung und Bildung* 6, S. 1–14.

- Fenyés, Gabriela (o.D.): »Jüdische Gemeinde nach 1989«, in: Institut für die Geschichte der deutschen Juden (Hg.), Das Jüdische Hamburg. Ein historisches Nachschlagewerk, <https://www.dasjuedischehamburg.de/inhalt/j%C3%BCdische-gemeinde-nach-1989>.
- Hamburger Schlüsseldokumente zur deutsch-jüdischen Geschichte (2007): Neu-eröffnung der Joseph-Carlebach-Schule, Hamburg.
- Hessisches Kultusministerium (2018): Bildungsstandards und Inhaltsfelder – Das neue Kerncurriculum für Hessen, Jüdische Religion Primarstufe. https://kultusministerium.hessen.de/sites/kultusministerium.hessen.de/files/202106/kerncurriculum_juedische_religion_-_primarstufe.pdf. Zugegriffen: 27.07.2023.
- Hochschule für Jüdische Studien (o.D.): Profil. <https://www.hfjs.eu/professuren/juedische-religionslehre-paedagogik-und-didaktik/profil.html>. Zugegriffen: 23.10.2024.
- I.E. Lichtigfeld-Schule (o.D.): Jüdische Erziehung. <https://lichtigfeld-schule.de/unser-konzept/juedische-erziehung/>. Zugegriffen: 14.10.2024.
- Koinzer, Thomas/Gruehn, Sabine (2013): »Allgemeinbildende Privatschulen in Deutschland im Spannungsfeld von pädagogischer Innovation und rechtlichen sowie wirtschaftlichen Bedingungen – wo »die pädagogischen Wünsche auf das wirtschaftlich Machbare treffen«, in: Aydin Gürlevik/Christian Palentien/Robert Heyer (Hg.), Privatschulen versus staatliche Schulen, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 21–38.
- Körber, Karen/Gotzmann, Andreas (2022): Lebenswirklichkeiten? Russischsprachige Juden in der deutschen Einwanderungsgesellschaft. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kozniczky-Gendler, Yehudit (2000): Die Jüdische Schule in Düsseldorf im Spiegel der zeitgeschichtlichen Entwicklung, Düsseldorf.
- Kraul, Magret (2014): Privatschulen in Deutschland, in Bundeszentrale für politische Bildung vom 10.09.2014, <https://www.bpb.de/themen/bildung/dossier-bildung/191321/privatschulen-in-deutschland/?p=all#node-content-title-2> [03.04.2024].
- Landthaler, Bruno (2023): »Bildung jüdischer Religionslehrer:innen in Deutschland«, in: Martin Hailer/Andreas Kubik/Matthias Otte, Matthias (Hg.), Religionslehrer:in im 21. Jahrhundert. Transformationsprozesse in Beruf und theologisch-religionspädagogischer Bildung in Studium, Referendariat und Fortbildung, Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt, S. 375–387.
- Lauder-Morijah-Schule (o.D.): <http://lms-koeln.de/eltern/9-eltern/4-kosten-f%C3%BCr-essen-und-ganztagsbetreuung>. Zugegriffen: 09.04.2024.
- Lauterbach, Juliane (2020): »Joseph-Carlebach-Schule: Erstes Abitur seit dem Holocaust«, in: Hamburger Abendblatt vom 27.06.2020. <https://www.abendblatt.de/hamburg/article229400332/Hamburg-juedische-Joseph-Carlebach-Schule-Erstes-Abitur-seit-der-Shoa-Zwangsschliessung-Nationalsozialismus.html>.

- Masorti Grundschule (o.D.): <https://www.masorti.de/schule/>. Zugegriffen: 04.04.2024.
- Mendel, Meron (2010): Jüdische Jugendliche in Deutschland. Eine biographisch-narrative Analyse zur Identitätsbildung, Frankfurt a.M.: Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft.
- Müller, Christine (2007): Zur Bedeutung von Religion für jüdische Jugendliche in Deutschland, Frankfurt a.M.: Waxmann.
- Pompson, Alex/Wertheimer, Jack (2022): Inside Jewish Day Schools. Leadership, Learning and Community, Massachusetts: Brandeis University Press.
- Schrage, Eva-Maria (2019): Jüdische Religion in Deutschland. Säkularität, Traditionsbewahrung und Erneuerung, Wiesbaden: Springer VS.
- Simmel, Georg (1992[1908]): »Die quantitative Bestimmtheit der Gruppe«, in: Georg Simmel (Hg.), Soziologie, Untersuchungen über die Form der Vergesellschaftung. Georg-Simmel-Gesamtausgabe: Bd. 11, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 63–159.
- Springborn, Matthias (2021): Jüdische Kinder- und Jugendbildung in Deutschland seit 1945. Schulungskontexte und Wissensbestände im Wandel. Berlin: be.bra wissenschaft verlag.
- Steinhagen, Martin (2019): »Hebräisch – Schwerpunkt stärken«, in: Frankfurter Rundschau vom 16.01.2019. <https://www.fr.de/frankfurt/hebraeisch-schwerpunkt-staerken-11247308.html>. Zugegriffen: 27.07.2023.
- Synagogen-Gemeinde Köln (o.D.): <https://www.skg.de/wohlfahrtszentrum/>. Zugegriffen: 11.03.2025.
- Tagesschau (2023): Fast jeder zehnte Schüler besucht Privatschule. <https://www.tagesschau.de/inland/bildung-privatschulen-100.html>. Zugegriffen: 03.04.2024.
- Weiß, Theresa (2021): »Das erste Abitur nach der Shoah«, in: Frankfurter Allgemeine vom 24.06.2021, Erstes Abitur nach Holocaust an jüdischer Lichtigfeldschule in Frankfurt.
- Zentralrat der Juden in Deutschland (o.D.): Jüdische Einrichtungen. Jüdische Kindergärten und Schulen. <https://www.zentralratderjuden.de/vor-ort/juedische-einrichtungen/>. Zugegriffen: 17.10.2024.

Jüdische Kinder- und Jugendliteratur

Ein Interview mit der Autorin Eva Lezzi

Karen Körber und Susanna Kunze

Körber: Wir freuen uns heute mit der Kinder- und Jugendbuchautorin Eva Lezzi ein Interview zu führen. Eva Lezzi schreibt seit 2010 eine Kinderbuchreihe, in der sie aus der Perspektive von Beni, einem achtjährigen Jungen, gegenwärtiges jüdisches Leben in Deutschland erzählt. In den Büchern, die Anna Adam als Künstlerin illustriert, stehen Geschichten über Pessach, Schabbat und Bat Mitzwa im Zentrum des Erzählens, aber auch der innerfamiliäre Umgang mit der Shoah wird thematisiert. Neben der Kinderbuchreihe veröffentlichte Eva Lezzi 2016 den Jugendroman *Die Jagd nach dem Kidduschbecher*, in dem sie anhand der Freundschaftsgeschichte von Samira und Rebekka – die eine Muslima, die andere Jüdin – innerreligiöse und innerfamiliäre Diversität portraitiert, aber auch Antisemitismus und Islamophobie als Erfahrungen der jugendlichen Protagonist:innen schildert. Ihr neuestes Buch ist im Sommer 2024 erschienen: der Kinderroman *Die Großstadtdetektive. Wer schnappt den Dieb?* erzählt eine multikulturelle und multireligiöse Freundschafts- und Detektivgeschichte.

Kunze: Neben ihrem kinder- und jugendliterarischen Schreiben ist Eva Lezzi habilitierte Literaturwissenschaftlerin und Privatdozentin an der Universität Potsdam, wo sie Kreatives Schreiben unterrichtet. In zahlreichen wissenschaftlichen Publikationen hat sie sich mit erinnerungskulturellen, interreligiösen und transkulturellen Fragen in deutschsprachigen Literaturen beschäftigt. Vor dem Hintergrund ihrer Expertise und ihren Erfahrungen als Kinder- und Jugendbuchautorin spricht Eva Lezzi mit uns heute über die Entwicklung jüdischer Kinder- und Jugendliteratur in Deutschland und über die Funktionen, welche die Literatur für jüdische und nicht-jüdische Kinder einnehmen kann. Zudem erhalten wir einen spannenden Einblick in ausgewählte Kinder- und Jugendbücher von Eva Lezzi sowie in ihre Erfahrungen in der schulischen Bildungs- und Vermittlungsarbeit.

Körber: Als Herausgeberinnen interessiert uns in diesem Sammelband die Frage der Antisemitismusprävention in ganz verschiedenen Dimensionen und insbesondere bezogen auf die Phase der frühen und mittleren Kindheit. Dazu gehören sowohl

die Frage nach der Vermittlung jüdischen Lebens in der Gegenwart als auch die Erfahrung von Antisemitismus und die Geschichte des Holocaust als wesentliche Bestandteile dessen, was in Teilen auch erzwungenermaßen zur jüdischen Lebensführung gehört. Du bist im Feld der jüdischen Kinder- und Jugendbuchliteratur eine Pionierin. Kannst du eingangs beschreiben, wie Du darauf gekommen bist, dass im Feld der Kinder und Jugendliteratur die jüdische Perspektive fehlt?

Lezzi: Vielen Dank für die Einladung zu diesem Gespräch. Ich würde erst einmal die Bezeichnung »Pionierin« kontextualisieren wollen. Es gab eine ganz große Blüte sehr diverser jüdischer Kinderliteraturen im deutschsprachigen Raum in der Weimarer Republik, beispielsweise die Bilderbücher von Tom Seidmann-Freud. Anders verhält es sich mit der jüdischen Kinder- und Jugendliteratur nach der Shoah. Nach 1945 waren es überwiegend der Holocaust und die damit einhergehende Verfolgungsgeschichte, die dort behandelt wurden. *Das Tagebuch der Anne Frank* gilt bis heute als ein exemplarischer Text, der an Schulen gelesen wird, wenn es um jüdisches Leben geht. Der andere große Zweig nach 1945 bis in die Gegenwart hinein, sind religiöse, oft biblische Erzählungen, die sich häufig aus christlicher Sicht auf das sogenannte Alte Testament beziehen. Zudem gibt es eine Kinderliteratur, die aus Übersetzungen aus dem Amerikanischen oder Hebräischen besteht und deren Themen im Fall der hebräischen bzw. israelischen Kinderliteratur oft gar nicht explizit als jüdisch markiert sind. Aber wenn es wirklich um jüdische Kinder- und Jugendliteratur in Deutschland und um die Darstellung eines gegenwärtigen jüdischen Lebens in Kinderbüchern geht, kann man sagen, dass Anna Adam als Künstlerin und ich als Autorin tatsächlich so etwas wie Pionierinnen sind, wenn auch nicht die einzigen. Wir haben 2010 angefangen mit dem ersten Buch *Beni, Oma und ihr Geheimnis*, das beim Hentrich & Hentrich Verlag erschienen ist. Zeitgleich wurde damals der Ariella Verlag gegründet, also der erste explizit jüdische Kinderbuchverlag in Deutschland nach der Shoah. Wir sind quasi parallel gestartet, also Myriam Halberstam als Verlegerin und Autorin im Ariella Verlag und ich als Autorin beim Hentrich & Hentrich Verlag. Zwei bedeutende Autorinnen haben jedoch vor uns gewirkt: Mirjam Pressler hat als Übersetzerin und als Autorin die Kinderbuchlandschaft stark geprägt. Ihre Bücher zu jüdischen Themen haben jedoch stets einen historischen Bezug, sie reichen zurück in die Zeit von Nathan dem Weisen, dem Prager Golem, der Shoah. Holly-Jane Rahlens hat mit *Prinz William, Maximilian Minsky und ich* hingegen bereits 2002 einen Kinderroman publiziert, der gegenwärtiges jüdisches Leben in Deutschland humorvoll und selbstverständlich zeigt.

Körper: Du bist Literaturwissenschaftlerin und Du bist in jüngster Zeit auch kuratorisch tätig gewesen. Gab es für Dich so etwas wie einen Kairos Moment, der Dich

dazu gebracht hat, Dich als Autorin für das Feld der Kinder- und Jugendliteratur zu entscheiden?

Lezzi: Ich habe parallel zu meinem wissenschaftlichen Arbeiten immer gerne für Kinder erzählt und auch mit Kindern gearbeitet: Ich habe mit Kindern zum Beispiel Kindertheater entwickelt. Für Kinder erzählen, mir für Kinder Dinge ausdenken, mit Kindern zusammen etwas ausdenken – das fand ich immer sehr schön. Die Intention, auch beruflich jüdische Kinder- und Jugendbücher zu schreiben, ist dann vor dem Hintergrund der Erfahrung mit meinem eigenen Sohn entstanden, der in das Alter kam, in dem ihm in der Schule die sogenannte Holocaust-Erziehung bevorstand, mit der ich in vielerlei Hinsicht nicht einverstanden war und bin. Ich finde die dortige Fokussierung auf ermordete Jüdinnen und Juden wie Anne Frank oder auf emigrierte und daher weit weg lebende Jüdinnen und Juden wie in *Als Hitler das rosa Kaninchen stahl* schwierig – auch dann, wenn es sich wie bei den Publikationen von Judith Kerr um sehr gute und wertvolle Bücher handelt. Entsetzlich trivialisierend finde ich den mehrfach preisgekrönten Roman *Der Junge im gestreiften Pyjama* von John Boyne. Insbesondere die Verfilmung ist meiner Meinung nach auch daher unerträglich, weil der Sohn des Lagerkommandanten unbeabsichtigt in eine Opferposition schlüpft und die Zuschauer:innen zum Schluss insbesondere die Ermordung dieses einen nichtjüdischen Kindes betrauern. Daher war es Anna Adam und mir wichtig, eine eigene Stimme zu entwickeln und jüdisches Leben auf eine sehr humorvolle Weise und vor allem auf eine gegenwarts- und alltagsbezogene Weise darzustellen, damit Judentum und jüdisches Leben nicht ausschließlich im Rahmen des Holocaust bzw. der eben angesprochenen Holocaust Education thematisiert werden.

Körber: Kannst Du am Beispiel der Beni Bücher einmal erläutern, wie Ihr beim Schreiben und Illustrieren konkret vorgegangen seid, um diese dezidiert andere Perspektive umzusetzen?

Lezzi: Anna Adam und mir war es sehr wichtig, dass Beni ein Junge von heute ist, der beispielsweise begeistert Skateboard fährt und sich in einem späteren Band in eine Mitschülerin verliebt. Er sollte einfach mit all diesen Gegenwärtigkeiten, die das Leben in Deutschland in einer Großstadt bietet, konfrontiert sein und das sollte genauso Platz einnehmen wie eben jüdisches Leben als religiöses Leben, als Familienleben und als kulturelle Zugehörigkeit. Zugleich stellen wir in den Figuren der Großeltern den Holocaust als Erinnerungsraum dar, denn der war uns – vor allem mir – sehr wichtig, aber eben in dieser Spannung, in der die Großeltern Überlebende sind und der Junge Piratenschiffe mag, gerne zeichnet und abenteuerlich Skateboard fährt. In diesem Spannungsfeld wollten wir die Bücher anlegen, so dass sie nicht einfach als Holocaust-Erziehung genutzt werden können, denn sie thematisieren

den Holocaust zwar als Teil des Familiengedächtnisses, der auch Teil der deutschen Gesellschaft ist, aber zugleich leben mit der sogenannten dritten Generation Kinder in Deutschland, die ein Recht auf Gegenwärtigkeit haben. Nicht nur aufgrund der vergangenen Zeit – 80 Jahre nach der Shoah –, auch aufgrund der längst erfolgten innerjüdischen Diversifizierung sollten jüdische Kinder in heutigen Kinderbüchern so divers und so eigenständig und eigenwillig wie möglich dargestellt werden. So haben beispielsweise die Kinder von sogenannten jüdischen Kontingentflüchtlingen zumindest teilweise eine ganz andere Familienbiografie als die Kinder von Holocaustüberlebenden im Westen. Ich meinerseits bin noch stark von der Fluchterfahrung meiner Mutter und der Verfolgung ihrer Familie geprägt worden, hoffe jedoch, dass ich meinem Sohn genug Raum geben konnte für ganz neue und eigene Erfahrungen – auch ein eigenes Erkunden dessen, was es heißt, heute jüdisch zu sein. Hierin liegt ohnehin die Chance des Genres Kinderbuch: Kinder als Kinderbuchprotagonist:innen sind zwar häufig abhängig und geprägt von Erwachsenen, sie erleben aber in ihren eigenen Welten ihre ganz eigenen Abenteuer, durchlaufen eigene Gefühle und Beziehungen.

Kunze: Mittlerweile liegen vier Bände der Beni-Reihe vor. Könntest Du vielleicht anhand der Beni-Bücher darauf eingehen, wie unterschiedliche Lebensentwürfe und Zugänge zum Judentum in den Kinderbüchern dargestellt werden? Ich denke da zum Beispiel an den zweiten Band der Reihe *Chaos zu Pessach*, in dem ganz verschiedene familiäre Zugänge zum Judentum aufgezeigt werden. Könntest Du diese einmal schildern?

Lezzi: In den Büchern der Beni-Reihe stehen unterschiedliche Protagonist:innen im Vordergrund, aber die Bücher sind seriell und stets aus der Perspektive des acht- bzw. später zehnjährigen Beni erzählt, der mit seiner Familie in Berlin lebt. Aber es gibt auch andere Figuren, die immer wieder auftreten. Im ersten Band *Beni, Oma und ihr Geheimnis* ging es stark um die Großeltern und deren Holocausterfahrungen, im zweiten Band *Chaos zu Pessach* steht das Familienfest Pessach im Mittelpunkt. Und da während Pessach zwei Seder gefeiert werden oder zumindest manchmal, war es die Chance, auch zwei Einblicke in verschiedene Familienzweige zu ermöglichen: Einmal findet der Seder in der etwas liberaleren Tradition statt, das andere Mal nimmt das genaue und vollständige Lesen der Pessach-Haggada viel mehr Zeit in Anspruch als während des ersten Seders. Auf diese Weise wird deutlich, dass dasselbe Fest sogar innerhalb der Verwandtschaft nicht an jedem Abend auf die gleiche Weise gefeiert wird. Der etwas religiösere Teil der Familie, bei dem der zweite Seder stattfindet, plant auch Alijah zu machen, also nach Israel auszuwandern. Und sie sind ganz anders identifiziert mit ihrem Judentum, sowohl religiös als auch kulturell als auch politisch in Bezug auf Israel, während Benis Herkunftsfamilie, also seine Eltern, ein christlich-jüdisches Paar sind. Sein Vater ist christlich, aber ge-

meinsam haben die Eltern entschieden, ihre Kinder jüdisch zu erziehen. Dies ist etwas, was so gut wie nicht vorkommt in Kinderbüchern, da kenne ich tatsächlich kaum andere Beispiele. Aber es entspricht der Demographie, wonach es sehr viele Familien gibt, die gemischt religiös leben und daher fanden Anna Adam und ich es wichtig, wenn sich das auch im Rahmen der Bücher widerspiegelt. Der dritte Band *Beni und die (nervige) Bat Mizwa* erzählt von der Bat Mizwa seiner älteren Schwester. In dem Moment, wo wir eine Bat Mizwa thematisieren – also das religiöse Erwachsenwerden für ein Mädchen – und nicht eine Bar Mizwa, ist klar, dass dieses Buch uns – Anna Adam und mich – als liberal zeigt und das ist auch so aufgenommen worden. Von den vier Beni Büchern hat es sich vielleicht am schlechtesten verkauft. Denn Pessach interessiert auch die christliche Gesellschaft, und der Band *Beni, Oma und ihr Geheimnis*, in dem die Holocausterfahrungen der Großeltern als innerfamiliäres Gedächtnis thematisiert werden, ist in Schulen sehr gefragt, aber Bat Mizwa ist so etwas, das viele aus dem nichtjüdischen Kontext nicht kennen, das für sie erstmal ein wenig fremd ist. Und innerhalb der jüdischen Community befürworten nicht alle eine Bat Mizwa in der Form, in der Tabea sie praktiziert. Mittlerweile kriegen eigentlich fast alle Mädchen auch in Deutschland ein Ritual, aber Tabea, die Schwester von Beni, darf im Buch *Beni und die (nervige) Bat Mizwa* wirklich aus der Thora lesen. Das heißt, sie hat eine gleichberechtigte Bat Mizwa und das entspricht nur einem Teil der jüdischen Community und muss deswegen auch nicht von allen gutgeheißen werden. Aber auch da ist es mir wichtig, innerjüdische Diversität in den Büchern zu zeigen. Und dabei ist das eigentlich »Revolutionäre« an dem Buch nicht die Bat Mizwa von Tabea, sondern dass ihr nichtjüdischer Vater eine Alijah, d. h. einen Aufruf zur Thora, bekommt, das gibt es in der Realität in Deutschland kaum, das ist nicht Zentralratskonform, das haben wir in das Buch reingeschmuggelt. Dies nur als kleine Randbemerkung zur innerjüdischen Diversität und dazu, dass Kinderbücher auch über das hinausdenken können, was die Realität schon zur Verfügung stellt.

Körber: Das Schreiben von Kinderbüchern ist noch einmal eine besondere Herausforderung, wenn es darum geht, jüdisches Leben in der Gegenwart zu schildern, ein Anspruch, den wir literarisch auch aus Texten kennen, die sich an Jugendliche und Erwachsene richten. Kannst du etwas dazu sagen, wie Du Dich dem angenähert hast?

Lezzi: Kinderliterarisches Schreiben ist natürlich noch mal anders, als für Erwachsene zu schreiben, weil wir als Autor:innen immer ein Zielpublikum vor Augen haben. Im Fall der Kinder- und Jugendliteratur schreiben wir für eine Altersstufe, die nicht unsere ist. Das heißt, das Schreiben hat immer auch mit Rückversetzung zu tun bzw. mit Sich-Hineinversetzen in ein kindgerechtes Erleben. Dies gilt auch für die Darstellung des Holocausts in den Kinderbüchern: in der Konzeptualisierung

des ersten Bandes *Beni, Oma und ihr Geheimnis* haben Anna Adam und ich viel über die Frage gesprochen, wie stellen wir den Holocaust dar? Wir haben uns dann entschieden, ihn auf der Bildebene auf keinen Fall erscheinen zu lassen. Das war uns sehr wichtig. Die Bilderbücher, die wir geschaffen haben, sind für Grundschüler:innen konzipiert, in Berlin demnach für die erste bis sechste Klasse. Das heißt, die Kinder können entweder schon selbst lesen und dann sind sie auch in der Lage, gewisse Informationen zu verarbeiten, die wir bieten, oder es wird ihnen vorgelesen und sie können sich höchstens die Bilder selbstständig angucken, aber da wird nichts auftauchen, was sie verstört im Sinne einer Darstellung des Holocausts. Es gab damals bereits große Debatten, ab welchem Alter Kinderbilderbücher explizit über den Holocaust »aufklären« sollen. Die erste Kontroverse hatte Roberto Innocenti mit seinem Bilderbuch *Rosa Weiß* (1986) ausgelöst, das detailreich und in einem realistischen Stil bis in ein KZ hineinblicken lässt, und sich an Kinder ab fünf richtete. Ein späteres Bilderbuch von ihm – *Erikas Geschichte* (2003) – arbeitet in den Illustrationen zurückgenommener, metaphorischer. Hier findet sich jedoch u.a. das ikonographische Auschwitztor, durch das gerade ein Güterzug fährt. Diese Bilder werfen die Frage auf: Was erzähle ich hierzu Kindern, wie beantworte ich deren Fragen, die nicht ausbleiben werden? Anna Adam und ich haben uns dagegen entschieden, mit expliziten Abbildungen in Bezug auf die Shoah zu arbeiten. Im Erzählerischen kann ich besser steuern, wie viel Informationen ich anbiete. Da gibt es viele literarische Möglichkeiten etwas nur anklingen zu lassen. Zum Beispiel kann ich als Autorin jederzeit die Erzählungen der Großeltern aus ihrer Verfolgungserfahrung stoppen oder kann mir Großeltern ausdenken, die ihre eigenen Erfahrungen mit der Shoah kindgerecht erzählen. Wichtig ist, Kinder mit Informationen nicht zu überfrachten, zumal Informationen mittlerweile ohnehin überall zugänglich sind.

Kunze: Ein anderes Thema, was uns auch vor dem Hintergrund der anderen Beiträge in diesem Sammelband sehr interessiert, sind Erfahrungen von Antisemitismus in der Kindheit und auch der Umgang mit diesen. Könntest Du ein wenig erzählen, wie in Deinen Büchern Antisemitismus behandelt wird und wie der Umgang mit diesem dargestellt und thematisiert wird?

Lezzi: Das Thema Antisemitismus habe ich am Anfang eigentlich eher vermeiden wollen. Ich wollte über jüdisches Leben in der Gegenwart schreiben – obwohl auch die Shoah als Familiengedächtnis für uns wichtig war – und Judentum nicht primär durch die Brille von Antisemitismus, Israel, Holocaust sehen, sondern im Mittelpunkt des Erzählens sollten beispielsweise Pessach, Schabbat, Bat Mizwa und Skateboard fahren als wichtige Bezugspunkte für den achtjährigen Beni stehen. In dem ersten Band *Beni, Oma und ihr Geheimnis* gibt es jedoch eine Szene, in der die Oma trotzdem von Antisemitismus spricht. In der Szene sitzt die Oma – gemeinsam mit Beni und seinem Opa – in einem Café in Berlin. Sie trägt zwei verschiedene Socken,

die nicht zueinander passen und als zwei Frauen miteinander tuscheln und auf ihre Beine zeigen, fühlt sie sich direkt von den Frauen angegriffen. Sie fühlt sich ausgestellt, was sie an antisemitische Erfahrungen in ihrer Jugend erinnert. In diesem Zusammenhang sagt sie, dass es auch heute noch genug Antisemiten und Neonazis gebe, und dass man früher in der NS-Zeit auch weggeschaut habe und diese Gleichzeitigkeit von Weggucken und angestarrt werden ist für die Oma eine sehr negative Erfahrung. Ich habe das in dem Buch *Beni, Oma und ihr Geheimnis* als Erfahrung der Großmutter dargestellt und sogar offengelassen, ob es sich möglicherweise um so etwas wie eine Überempfindlichkeit handelt vor dem Hintergrund der antisemitischen Erfahrungen in ihrer Kindheit und Jugend. Und ich hatte gehofft, dass ich Beni davon freilassen kann, aber ich würde inzwischen sagen, das ist eine Illusion. Wir wissen heute, dass Kinder Antisemitismus erfahren, auch in den Schulen, auch im Grundschulalter. In den Beni Büchern habe ich hingegen eine Kinderbuchwelt geschaffen, in der die Kinder damit nicht konfrontiert sind. Anders sieht es in dem Roman *Die Jagd nach dem Kidduschbecher* aus, der sich an ältere Kinder – an Kinder ab 12 Jahren – richtet. Dort habe ich durchaus antisemitische Erfahrungen gezeigt, also zum Beispiel, als Rebekka, das jüdische Mädchen, in einer Szene, in der sie vom Kidduschbecher ihrer Familie erzählt und damit zugleich offenlegt, dass ihre Familie jüdisch ist, mit der Reaktion einer muslimischen Mitschülerin und deren ablehnender Haltung gegenüber Jüdinnen und Juden konfrontiert wird. Denn diese kommentiert die Information über Rebekkas Judentum, mit den Worten: »Super finde ich es nicht, wie ihr Juden euch aufführt in Palästina und überhaupt!«¹ In dieser Situation wird Rebekka als Jüdin also direkt in eine negative Repräsentationsrolle für Israel gedrängt und muss sich und ihr Judentum gegenüber der Mitschülerin verteidigen.

Bei dem Jugendroman *Die Jagd nach dem Kidduschbecher* war es mir aber ganz wichtig, Antisemitismus nicht als singuläres Phänomen zu zeigen, sondern gleichzeitig auch Islamophobie dazustellen. Rebekkas Freundin, Samira, beklagt ihrerseits Situationen, in denen sie sich als Muslima nicht verstanden, nicht gesehen und nicht akzeptiert gefühlt hat. Das heißt, Antisemitismus hat in meinem literarischen Schreiben nicht ein »Alleinstellungsmerkmal«, sondern steht im Kontext von ausgrenzendem Verhalten gegenüber weiteren minoritären Gruppen, die beispielsweise eine andere Religion als die Majorität haben, und das ist mir ganz wichtig. In *Die Jagd nach dem Kidduschbecher*, aber auch in meinem neusten Kinderroman *Die Großstadtdetektive. Wer schnappt den Dieb?* geht es mir unter anderem darum zu zeigen, dass diese Differenzen, diese Vorurteile überwindbar sind oder dass Konflikte, die in solchen Freundschaften auftauchen, im Laufe der Geschichte gelöst werden und zwar so gelöst werden, dass die kindlichen oder jugendlichen Protagonist:innen zusammen ihre Freundschaft vertieft weitererleben und erfahren dürfen.

1 Eva Lezzi (2016: 46): *Die Jagd nach dem Kidduschbecher*, Berlin: Hentrich und Hentrich.

Kunze: In Deinen Büchern stellst Du neben innerjüdischer Vielfalt und Diversität, beispielsweise im eben bereits erwähnten Jugendroman *Die Jagd nach dem Kidduschbecher* auch muslimische Lebensrealitäten und Perspektiven dar, was sich in den Büchern häufig in einer Mehrsprachigkeit widerspiegelt. So sind Russisch, Hebräisch und Arabisch einige der Sprachen, die in Deinen Büchern parallel vorkommen. Wie bereitest Du Dich vor diesem Hintergrund auf das Schreiben multiperspektivischer Geschichten vor?

Lezzi: Gerade der Roman *Die Jagd nach dem Kidduschbecher* hat eine relativ große Dankesliste an Menschen, die mich unterstützt haben, und zwar eben nicht nur muslimische oder beispielsweise aus Tunesien stammende Gesprächspartner:innen, sondern auch Menschen innerhalb der jüdischen Community. Denn in dem Moment, wo ich postsowjetische Jüdinnen und Juden als Protagonist:innen auftreten lasse, muss ich mich in einer fast ähnlichen Weise beraten lassen. Nicht nur auf der linguistischen Ebene – natürlich muss ich die Manuskripte und insbesondere anderssprachige Redewendungen Korrekturlesen lassen – sondern auch auf der Ebene des Atmosphärischen. Meistens sind es Leute, die ich kenne und an deren Alltag ich bereits partizipiere, sodass ich immer wieder genau nachfragen kann. Auch die muslimische Familie im Roman *Die Jagd nach dem Kidduschbecher* ist in sich divers. Zum Beispiel, was die Migrationshintergründe der Eltern angeht. Samiras Eltern kommen nicht aus demselben Land und sie sind auch nicht zur gleichen Zeit bzw. im gleichen Alter nach Deutschland migriert. Die Mutter von Samira kommt aus Tunesien, während ihr Vater aus Palästina, aus Gaza, stammt. So dass ich für das eigene Erzählen verschiedene Gesprächspartner:innen brauche, die mich entsprechend beraten können, wenn ich auch die unterschiedlichen Migrations- und Herkunftskontexte mit evozieren möchte.

Was die Ebene des Atmosphärischen betrifft, arbeite ich überdies gerade für das jugendliterarische Schreiben auch mit Jugendlichen als Probeleser:innen zusammen, um herauszufinden, ob das Geschriebene halbwegs bei ihnen ankommt oder ob sie bestimmte Ausdrücke oder Szenen peinlich finden. Denn ich selbst gehöre einer älteren Generation an und gerade für Jugendliche zu schreiben, stellt für mich die größte Herausforderung dar. Jugendliche in der Pubertät befinden sich in einer Phase der Abgrenzung zu uns Erwachsenen und es kann schnell anmaßend werden, aus ihrer Position zu schreiben.

Kunze: Du schreibst Deine Kinder- und Jugendbücher zum einen für eine jüdische Leserschaft, zum anderen aber auch für die Mehrheitsgesellschaft und damit für ein überwiegend nichtjüdisches Publikum. Gehen damit bestimmte Herausforderungen beim Schreiben einher? Und könntest Du auch etwas über die Reaktionen der Kinder bzw. Schüler:innen bei Lesungen berichten?

Lezzi: Ich versuche beide Zielpublika anzusprechen. Das heißt für jüdische Kinder geht es darum, dass sie auch ihre Lebenswelt gespiegelt sehen, also ihren familiären Alltag, ihre Feste, ihre Religiosität und dass sie sehen, es geht nicht nur um Ostern und Weihnachten, was bei sehr vielen Bilder- und Kinderbüchern ganz selbstverständlich nebenherläuft.

So müssen sich viele Kolleginnen und Kollegen überhaupt nicht fragen, ob ihr Bilderbuch bzw. die von ihnen portraitierte Familie jetzt plötzlich Weihnachten feiert. Dass eine solche Repräsentanz auch für jüdische Leserinnen und Leser gegeben ist, ist mir ganz wichtig. Es ist mir auch wichtig für die nichtjüdischen Kinder, diese Selbstverständlichkeit zu zeigen und ihnen zu vermitteln, dass es dieses gegenwärtige Judentum gibt. Ich versuche dann so zu schreiben, dass der Erzählfluss nicht ständig unterbrochen wird. Unabhängig vom Vorwissen, das jemand mitbringt, können diese Bücher gelesen werden, weil ich teilweise Worte wiederhole, indem ich beispielsweise beim Schabbat zuerst von Challe und später von Zopfbrot schreibe. Andererseits haben die Bilderbücher und andere meiner Bücher ein Glossar, das heißt, hier können Kinder, Eltern, Erzieher:innen oder Lehrer:innen nachschlagen und ihr Wissen erweitern. Über die Frage, ob wir ein Glossar hinzufügen oder nicht, haben Anna Adam und ich viel diskutiert, denn ein Glossar stellt ein Werk immer auch als fremd aus. Wenn ich jüdische Begrifflichkeiten wie Schabbat, die für ein jüdisches Kind vermutlich selbstverständlich sind, hinten erkläre, mache ich das Selbstverständliche gleichzeitig zu etwas Fremden. Wir haben uns letztendlich für ein Glossar entschieden, und es kommt gut bei den Leser:innen an, viele freuen sich darüber. Es ist mir wichtig, in den Büchern kulturell und religiös diverse Familien oder Freundschaftskonstellationen aufzuzeigen und dies betrifft auch das Thema Glossar und Vorwissen. Es ist nicht immer so, dass die jüdischen Kinder prinzipiell mehr wissen als die nichtjüdischen. Wenn ich zum Beispiel das Buch *Chaos zu Pessach* an einer katholischen Schule lese und wenn ich dann Anna Adams witzige Illustrationen der Plagen zeige, werden diese auch von den nichtjüdischen, den christlich sozialisierten Kindern, die entsprechende biblische Geschichten gelesen haben, mit Begeisterung erkannt und kommentiert. Natürlich geht es in den Beni-Büchern auch um Vermittlung. Sie sind so konzipiert, dass sie jüdisches Leben ein Stück weit erklären, indem sie es so darstellen, dass auch nichtjüdische Kinder einen Einblick in das alltägliche Leben einer jüdischen Familie erhalten. Gleichzeitig mache ich während der Lesungen an Schulen manchmal die Erfahrung, dass Lehrerinnen und Lehrer ein bisschen enttäuscht nachfragen: »Was haben die Schüler:innen jetzt eigentlich gelernt?« Die Kinder fanden in diesen Fällen vielleicht die demente Oma spannend oder haben mitgefiebert, ob Beni ein neues Skateboard bekommt oder nicht. Solche Reaktionen von den Kindern machen für mich eine gelungene Lesung aus, aber von pädagogischer Seite erhoffen sich die Lehrkräfte manchmal etwas anderes. So wird aus der Perspektive der Lehrkräfte manchmal die Erwartung an mich herangetragen, den Kindern das Judentum zu erklären, während ich

mich freue, wenn Kinder als Reaktion auf die Lesung beispielsweise erzählen: »Meine Oma ist auch dement.« oder »Meine Großeltern werden auch immer vergesslicher.« Das »Lernziel« läge dann darin, dass jüdische und nichtjüdische Lebenswelten sich gar nicht so sehr unterscheiden.

Kunze: Du hast uns gerade Reaktionen von Pädagog:innen und Kindern auf Deine Beni-Bücher geschildert, die in der Primarstufe gelesen werden. Für Deinen Jugendroman *Die Jagd nach dem Kidduschbecher*, der sich an die Klassenstufen 7–9 richtet, wurden auch Unterrichtsmaterialien vom Jüdischen Museum in Frankfurt entwickelt. Hast Du da von Lehrkräften Rückmeldungen erhalten, ob der Roman für sie eine Hilfestellung ist, um beispielsweise den Nahostkonflikt mit jugendlichen Schüler:innen zu behandeln?

Lezzi: Also, ich weiß aus Gesprächen mit Lehrer:innen, dass sie oft aufgrund der vorhandenen Unterrichtsmaterialien auf das Buch aufmerksam werden. Dann laden sie mich ein und wir können gemeinsam ins Gespräch kommen. Kürzlich hatte ich eine für mich sehr berührende und unerwartete Begegnung. Ich habe während der Jüdischen Literaturtage Essen in der Stadtbibliothek aus einem meiner Kinderbilderbücher gelesen. Und dann kam eine Lehrerin aus Köln, die mit ihrer siebten Klasse, ohne dass ich das wusste, aus dem Roman *Die Jagd nach dem Kidduschbecher* gerade ein Theaterstück konzipiert und probt. Sie leitet die Theater-AG an ihrer Schule und hat erzählt, dass es ihr – gerade nach dem 7. Oktober – extrem wichtig sei, dass ihre Schülerinnen und Schüler Figuren wie Rebekka und Samira haben. Sie erzählte, dass das Tröstliche der Geschichte, nämlich, dass die beiden Protagonistinnen des Romans, die Freundinnen Rebekka und Samira, wieder zusammenfinden, sehr wichtig für sie und ihre Schüler:innen sei und dass ihre Schüler:innen diese Freundschaftsgeschichte in dem Theaterstück leben und gestalten möchten. In diesem Kontext noch ein Gedanke zum 7. Oktober und seinen Folgen hier in Deutschland: Das Buch *Die Jagd nach dem Kidduschbecher* reagiert auf die kriegerischen Auseinandersetzungen zwischen Israel und Gaza von 2014. Es ist 2016 erschienen und wirkt mittlerweile etwas überholt. Auch deswegen hat es mich sehr gerührt, als diese Lehrerin gesagt hat, sie sei einfach sehr dankbar für diesen Roman. Es gibt aktuell eine Diskussion innerhalb der kinder- und jugendliterarischen Welt: Inwieweit können die schon vorhandenen Bücher infolge des 7. Oktobers überhaupt noch etwas ausrichten und inwiefern können wir mit den Büchern weiter an Schulen gehen? Ich hoffe, dass es weiterhin funktioniert und dass dieses Plädoyer, – wir müssen miteinander reden, in einen Dialog treten – eine Zukunft hat. Und ich hoffe, dass Kinder und Jugendliche trotz kriegerischer Auseinandersetzungen in familiären Herkunftsländern hier zueinander finden und zueinanderstehen können. Mir ist völlig klar, dass das, was im Moment in Israel und in Gaza passiert, eine Dimension hat, die auf keiner Ebene mehr vergleichbar ist mit dem, was 2014 geschehen ist.

Aber ich trete dennoch weiterhin mit dem Buch in Schulen auf und sage den Schüler:innen offen, dass mir bewusst ist, dass sie als Jugendliche mit Dingen konfrontiert sind und zurechtkommen müssen, die eigentlich nicht zu verkraften sind. Die Schüler:innen sind heute einem auch medialen Wissen ausgesetzt, also Bildern, Videos, Informationen, die ich kaum aushalten könnte. Ich lasse mir von den Schülerinnen und Schülern erzählen, was sie sich an Videos anschauen und das sind häufig Aufnahmen direkt aus den Kriegsschauplätzen, und damit gehen Bilder, Emotionen und Zustände einher, von denen ich nicht weiß, wie sie die verarbeiten. Natürlich müssen wir in der Didaktik oder in der Kinder- und Jugendliteratur dagegen ankämpfen, dass es zu Antisemitismus, Rassismus oder Islamophobie kommt, aber zugleich müssen wir auch die Situation von diesen Kindern und Jugendlichen berücksichtigen, die in einer so schwierigen Zeit groß werden.

Körber: Deine Bücher sind ein Plädoyer für eine Anerkennung von Diversität als einer gelebten Praxis, die sich innerjüdisch, in Familien sowie in heterogenen schulischen Kontexten als eine mitunter auch konflikthafte Erfahrung widerspiegelt. Dieser Anspruch, eine größtmögliche Diversität abzubilden, entfaltet seine Stärke vor allen Dingen darin, dass er in den Alltag eingebettet versucht, der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen möglichst nahezukommen. Bist Du gelegentlich mit dem Vorwurf konfrontiert, Du müsstest Dich entscheiden, für welche Seite Du sprichst, oder wird angemahnt, dass Du nur für eine, nämlich die jüdische Seite sprechen kannst? Oder ist es umgekehrt so, dass Du gerade mit Deinen Geschichten und Deinem Ansatz auf Anerkennung stößt?

Lezzi: Diejenigen, die mich einladen, laden mich ein, weil sie wissen, wofür ich mit meinen Büchern stehe. Daher bin ich damit nicht auf ablehnende Haltungen gestoßen, sondern auf positive Resonanz und seitens der Lehrkräfte auch auf Dankbarkeit. Die Lehrerinnen und Lehrer an den Schulen haben ohnehin mit Diversität und einer sehr heterogenen Schüler:innenschaft zu tun. Beispielsweise besuchen in Berlin Kinder mit russischen oder postsowjetischen Eltern gemeinsam mit ukrainischen Geflüchteten dieselben Klassen und die Lehrkräfte müssen täglich dafür sorgen, dass die Kinder, unabhängig davon, was ihnen in ihren Elternhäusern beispielsweise über Wladimir Putin vermittelt wird, einen gemeinsamen Schulalltag haben.² Das ist zugleich eine Chance, aber auch eine wahnsinnige Herausforderung

2 Am 24. Februar 2022 begann der russische Angriffskrieg gegen die Ukraine. Seitdem sind über eine Million Ukrainer:innen nach Deutschland geflüchtet. Zu ihnen gehören auch ukrainische Jüdinnen und Juden, die in Deutschland Zuflucht suchen. Bereits im März 2022 waren nach Angaben der jüdischen Gemeinde Berlins 3.5000 jüdische Flüchtlinge in Deutschland angekommen, die von der dortigen Gemeinde versorgt und betreut wurden (vgl. <https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/kurzmeldungen/DE/2022/03/besuch-felix-klein.html>).

für die Lehrkräfte und dementsprechend sind sie froh, wenn jemand wie ich mit großer Gesprächsoffenheit kommt und sagt »Lass es uns gemeinsam angehen!« So bringe ich in der Broschüre *L'Chaim, Merle! Jüdisches Leben in Berlin*³ beispielsweise eine aus der Ukraine geflüchtete jüdische Familie mit postsowjetischen Jüdinnen und Juden zusammen. Es gibt bestimmt auch Leute, die sich – sowohl von muslimischer als auch von jüdischer Seite – in Bezug auf den Nahostkonflikt eine stärkere Vereindeutigung wünschen. Aber die suchen sich dann andere Autor:innen, die werden nicht mich einladen. Auch in Rezensionen bekomme ich keine negativen Rückmeldungen, stattdessen wird die von mir eingenommene Multiperspektivität als gelungen und als wichtig dargestellt.

Kunze: Dein neustes Buch *Die Großstadtdetektive. Wer schnapp den Dieb?*, illustriert von Daniela Kohl, erschien im Sommer 2024. Könntest Du etwas über den Inhalt erzählen und auch darüber, was die jungen Leser:innen in dem Kinderroman über das Familienleben und den Alltag einer jüdischen Familie in Berlin erfahren?

Lezzi: Es ist thematisch etwas leichter, denn es geht nicht um den Nahostkonflikt, sondern um die Freundschaftsgeschichte zwischen einem jüdischen und einem türkisch-deutschen Jungen. Antisemitismus wird zwar angesprochen, aber im Zentrum steht eine Bande von fünf Kindern, die sehr divers sind und gemeinsam ein Abenteuer bestehen. Ich habe den Roman an der Schule in Berlin-Moabit vorgestellt, an der die Geschichte auch tatsächlich spielt. Die Kinder mochten das Buch und die Schulleiterin hat sich bereits beim Lesen des Manuskripts gefreut, dass die Vielfalt der Kinder im Roman dem Alltag in Berlin-Moabit entspricht und sie freut sich über eine Geschichte, die diese Vielfalt nicht per se als problematisch oder mit kriegerischen Situationen assoziiert. In dem Buch zieht der Hauptprotagonist Jona mit seiner Familie aus Lübeck nach Berlin. Er lebt in einer jüdisch-diversen Familie, seine Mutter kommt aus einem postsowjetischen Kontext und sein Vater aus einer deutsch-jüdischen Familie.

Ein Unterschied, der jedoch nur am Rande thematisiert wird, ist beispielsweise, dass Jona über seine Mutter und Großeltern weiß, dass Jüdinnen und Juden im Zweiten Weltkrieg auch als Soldaten gekämpft haben und nicht unbedingt Opfer der Shoah waren. Er teilt dies auch seinem neuen Freund Deniz mit, als sie in Berlin an einem Holocaust Mahnmal vorbeigehen und dabei deutlich wird, dass auch für Deniz Jüdinnen und Juden stellvertretend für den Holocaust stehen. In dieser Situation erzählt Jona, dass seine Vorfahren als Soldaten gegen die Nazis gekämpft

3 Über folgenden Link kann das Heft *L'Chaim, Merle!* bei der Berliner Landeszentrale für Politische Bildung gratis heruntergeladen werden: https://www.berlin.de/politische-bildung/publikationen/broschueren/merle_barrierefrei.pdf.

und Berlin mit befreit haben. Hierin wird ein Unterschied zwischen dem postso-wjetischen und dem deutsch-jüdischen Familienzweig deutlich, der von der Shoah betroffen war. Ein weiterer Aspekt, der das Familienleben betrifft, ist die Diskussion der frisch nach Berlin gezogenen Familie, welche Synagoge sie hier besuchen sollen – auch vor dem Hintergrund, dass die Bar Mizwa von Jonas älterem Bruder in Kürze ansteht. Dabei wird beiläufig erzählt, dass sich in Berlin sehr viele unterschiedliche Synagogen befinden und religiöse Möglichkeiten bieten und, dass es infolgedessen gar nicht leicht ist für neu zugezogene jüdische Familien, sich für eine Synagoge zu entscheiden, was zugleich die Vielfalt und Diversität jüdischen Lebens in Berlin verdeutlicht.

Kunze: Du hattest gerade erwähnt, dass Jonas älterer Bruder kurz vor seiner Bar Mizwa steht. Anders als sein jüngerer Bruder geht er auf ein jüdisches Gymnasium, während Jona eine staatliche Schule in Berlin-Moabit besucht. Spielt es vor diesem Hintergrund für Jona oder für seine neuen Klassenkamerad:innen eine Rolle, dass er jüdisch ist, als er seine neue Schule betritt? Und in welchen Passagen im Buch wird der Umgang mit der eigenen jüdischen Identität aus der Perspektive eines 10-jährigen Jungen thematisiert?

Lezzi: Jona betritt die Schule nicht in erster Linie als jüdischer Junge, der darauf achtet, wie die Mitschüler:innen mit ihm interagieren, weil er jüdisch ist. Er betritt die Schule als jemand, der neu in der Stadt ist, der aus Lübeck kommt, wo der Verkehr nicht ganz so gigantisch ist und der am liebsten wieder zurück möchte. Denn in Lübeck gab es Freunde, dort gab es Vertrautheit und dort kannte Jona jeden Kiosk, der sein Lieblingseis hatte. Im Kontrast dazu ist in Berlin alles groß und fremd für ihn und die anderen Kinder kennen sich, während Jona seinen Platz als neuer Schüler finden muss. Es ist also eine ganz konventionelle Ausgangssituation, die in zahlreichen Kinderbüchern zu finden ist. Es ist natürlich eine extrem emotionale, oft auch angstbesetzte Situation. Aber Jona hat keine Angst, weil er jüdisch ist, erstmal jedenfalls nicht. Es gibt im Verlauf der Geschichte jedoch Situationen, wo er merkt, dass ihn sein Jüdischsein zusätzlich triggert. In einer Szene gibt es einen Wettbewerb zwischen Jona und zwei Mitschülern, bei dem sie gemeinsam pinkeln sollen. Da gibt es bei ihm schon eine Scheu, zu zeigen, dass er beschnitten ist. Denn er hat die Erfahrung gemacht, dass es passieren kann, auf Vorurteile zu stoßen, wenn er sich als jüdisch zeigt. Er kennt Antisemitismus, er kennt diesen auch aus Lübeck, und er weiß, dass es unangenehm sein kann, als Jude geoutet zu werden. In einer anderen Situation wird es dann heikel, als Deniz Jonas älterem Bruder begegnet, der in der Öffentlichkeit eine Kippa trägt. Erst in dieser Situation erkennt Deniz, dass Jona aus einer jüdischen Familie kommt und kommentiert »Bist du auch so ein

Jude? Deswegen bist du so komisch!«⁴ Im Unterschied zum Kinderbuch *Beni, Oma und ihr Geheimnis*, wo Antisemitismus im Zusammenhang mit der Holocausterfahrung der Großmutter steht, und im Unterschied zum Jugendroman *Die Jagd nach dem Kidduschbecher*, wo Rebekka vor dem Hintergrund des Israel-Gaza-Konfliktes im Jahr 2014 Antisemitismus erfährt, funktioniert in dieser Szene Antisemitismus einfach als ein Reflex. Aber es ist nicht wie beispielsweise in der Graphic Novel *Völlig meschugge?!⁵*, dass in dem Moment, wo das Jüdischsein des Protagonisten zur Sprache kommt und sogar Antisemitismus angetriggert wird, die ganze Geschichte nur noch darauf hinausläuft. Es ist ein Aspekt wie »Du kannst ja nicht Fußball spielen!« oder »Ach, du hast ja keine Orientierung!« oder eben »Ah, du bist jüdisch, deswegen bist du doof!« Und dann kommt wieder ein neuer Handlungsstrang und die Kinder müssen zusammenhalten, weil die Geschichte es von ihnen verlangt und sie halten zusammen. Und auch Deniz hat seine Geheimnisse und seine Identitätsfacetten, die er nicht sofort preisgibt.

Kunze: Man könnte auch sagen, wie in Deinem Jugendroman *Die Jagd nach dem Kidduschbecher* steht auch hier wieder eine Freundschaftsgeschichte im Zentrum und in beiden Fällen lösen die Kinder bzw. Jugendlichen gemeinsam eine Detektivgeschichte. Gemeinsam ist Deinen Büchern zudem, dass sie in Berlin spielen. Welche Rolle spielt vor diesem Hintergrund Berlin als Handlungsort für Deine Geschichten?

Lezzi: Berlin als Großstadt fasziniert mich. Berlin als diverse Stadt, in der sehr viele Geschichten zusammenkommen, sehr viele Sprachen, Kulturen, Konflikte, Möglichkeiten und Chancen, regt mich als Autorin sehr an. Berlin ist zudem die Stadt, aus der meine Mutter als Kind während der Nazi-Zeit flüchten musste, und die ich mir zurückerobert habe.

Kunze: Zum Abschluss des Interviews würde ich Dich gerne noch fragen, was weitere Projekte sind, die in Zukunft für Dich anstehen und von denen Du uns berichten kannst?

Lezzi: Es wird zu den Großstadtdetektiven mindestens einen zweiten Band geben. Der erste Band ist aus Jonas Perspektive erzählt, der nächste wird aus der Sicht von Irina erzählt, eine Freundin von Jona, die mit ihren Eltern aus Russland nach Deutschland eingewandert ist, die nichtjüdisch und nichtmuslimisch ist. Ich hoffe, dass ich für alle fünf Kinder einen Band erzählen darf, das weiß ich jedoch noch nicht. Im Sommer 2025 erscheint ebenfalls beim Beltz & Gelberg Verlag ein Buch

4 Eva Lezzi (2024: 43): *Die Großstadtdetektive. Wer schnappt den Dieb?*, Weinheim: Beltz.

5 Andreas Steinhöfel/Melanie Garanin (2022): *Völlig meschugge?!*, Hamburg: Carlsen.

mit dem Titel *Die geheime Hütte im Wald*, darin geht es auch um eine jüdische Thematik, unter anderem um das Laubhüttenfest.

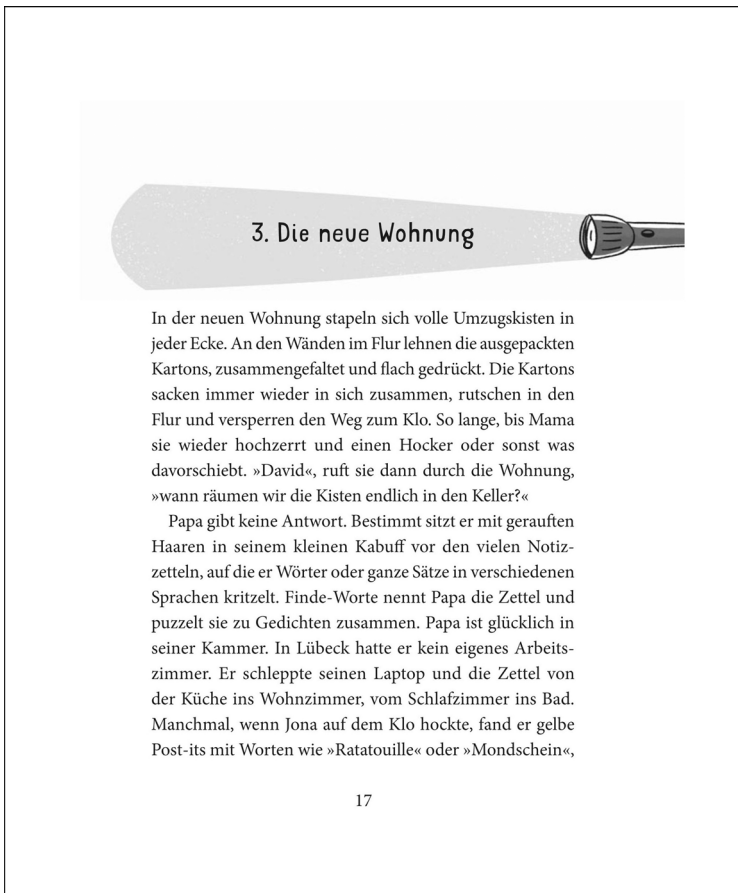
Kunze: Wir freuen uns darauf, auch Deine künftigen Bücher zu lesen. Und um unseren Leserinnen und Lesern einen Einblick in Deine Kinderliteratur zu geben, findet sich im Folgenden ein Kapitel aus Deinem neuesten Buch *Die Großstadtdetektive. Wer schnappt den Dieb?* abgedruckt, in dem Leser:innen erfahren, wie Jonas Familie gemeinsam Schabbat feiert und darüber diskutiert, in welcher Berliner Synagoge die Bar Mizwa seines älteren Bruders stattfinden soll. Vielen Dank für das Gespräch, liebe Eva Lezzi!

Lezzi: Herzlichen Dank für die Einladung!

Buchkapitel »Die neue Wohnung«¹

Eva Lezzi

Abbildung: Seite 17



1 Wiederabdruck aus: Eva Lezzi: *Die Großstadt detektive – Wer schnappt den Dieb?* © 2024 Beltz & Gelberg in der Verlagsgruppe Beltz Weinheim Basel.

Abbildung: Seite 18

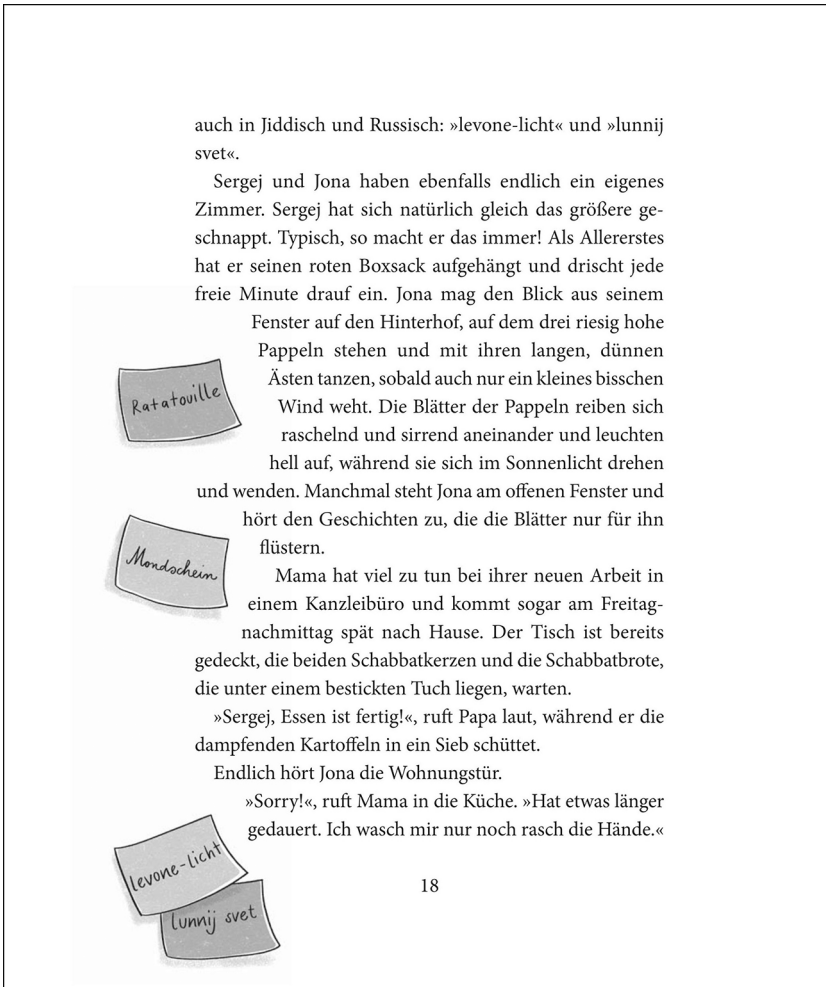


Abbildung: Seite 19

Sergej schlurft in die Küche und klopft Jona erst mal auf den Rücken: »Na, was geht, Kleiner?«

Jona zuckt zusammen. Sergej ist fast drei Jahre älter als er, entsprechend größer und auch ohne sein blödes Box-training wäre er viel stärker als Jona. Sergej tut immer so, als ob er Jona nur ganz brüderlich leicht auf die Schultern klopft, und haut dabei viel zu fest zu. Am liebsten dann, wenn Jona nicht damit rechnet.

»Idiot«, sagt Jona.

Und Papa: »Hallo, Schabbat fängt an. Nicht streiten!«

»Nicht streiten, maltschiki!«, sagt auch Mama. Dann umarmt sie einen nach dem anderen und gibt ihnen allen einen dicken Kuss, sogar Sergej, obwohl der sich wegdreht. Mama zündet die Schabbatkerzen an und segnet sie, auch der Wein und die Brote werden gesegnet.

»Schabbat Schalom«, sagen Mama und Papa gleichzeitig und lächeln sich zu.

Beim Essen unterhalten sie sich über Sergejs Bar Mizwa, die in wenigen Wochen stattfinden wird. Aber in welcher Synagoge? In Lübeck war das natürlich längst klar, aber hier in Berlin? Es gibt so viele Synagogen in der Stadt. Und weil die Eltern über alles stundenlang diskutieren, sogar über die Farbe von Kissenbezügen, ist die Wahl der richtigen Synagoge für eine Bar Mizwa natürlich ein nie endendes Thema. Die Eltern zählen so lange alle Vor- und Nachteile auf, bis die Synagogen in Jonas Kopf durcheinanderwirbeln.

Abbildung: Seite 20

Es gibt in Berlin welche, in denen fast alle Russisch sprechen, und andere, in die ganz viele Touristen gehen. Es gibt Synagogen mit großen Glasfenstern und andere mit kleinen Räumen und engen Bänken. Synagogen, in denen sich auch Geflüchtete aus der Ukraine wohlfühlen, und Synagogen, in denen Frauen aus der Tora vorlesen. In anderen dürfen die Frauen nicht in der Nähe der Männer sein. Sie sitzen ganz am Rand oder sogar in einem oberen Stockwerk, was Papa noch mehr empört als Mama.

»Wo leben wir denn?«, fragt er. »Doch nicht mehr im Mittelalter!«

»Tradition, tradition, tradition!«, fängt Mama auf Englisch an zu singen und Sergej hält sich die Ohren zu.

»Vielleicht lasst ihr mich entscheiden?«, ruft er. »Es geht doch um meine Bar Mizwa. Ich soll doch vor allen aus der Tora lesen und in die Gemeinde aufgenommen werden!« Sergej besucht die jüdische Schule und weiß sowieso immer alles besser. Ein Wunder nur, dass er die Synagogen-Diskussion von Mama und Papa so lange ertragen hat. Die Eltern halten erstaunt inne, aber Mama fängt sich rasch wieder.

»Wir sollten uns wenigstens einig sein«, sagt sie, »welche Synagoge wir morgen früh besuchen ... gemeinsam besuchen«, fügt sie hinzu.

Sergej schnaubt hörbar und verdreht die Augen. Dann sagt er: »Okay, morgen gehen wir *gemeinsam* in die Synagoge in der Oranienburger Straße.«

Anhang

Autor:innen

Seyran Bostancı (Dr.) ist Soziologin und forscht intersektional zu den Schwerpunkten Flucht- und Migration; Bildungsungleichheit und Elementarpädagogik. Sie arbeitet als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Nationalen Diskriminierungs- und Rassismusmonitor (NaDiRa) des Deutschen Zentrums für Migrations- und Integrationsforschung (DeZIM).

Janne Braband (Dr.) war wissenschaftliche Mitarbeiterin im Teilprojekt »Religiös codierte Differenzkonstruktionen im schulischen Religionsunterricht« (2021–2024) im Verbundprojekt »Antisemitismus in pädagogischen Kontexten. Religiös codierte Differenzkonstruktionen in der frühen und mittleren Kindheit« an der Akademie der Weltreligionen der Universität Hamburg. Als Erziehungswissenschaftlerin forscht und lehrt sie zu den Themen migrationsgesellschaftliche Differenzkonstruktionen in Bildungsinstitutionen sowie Mehrsprachigkeit in der frühen Kindheit und im schulischen Kontext.

Saba-Nur Cheema (Dipl.-Pol.) ist Politologin und wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft der Goethe-Universität Frankfurt. Sie war wissenschaftliche Mitarbeiterin im Teilprojekt »Antisemitismus unter jungen Kindern – Differenzkonstruktionen im Vor- und Grundschulalter« (2021–2024) des Verbundprojekts »Antisemitismus in pädagogischen Kontexten. Religiös codierte Differenzkonstruktionen in der frühen und mittleren Kindheit«. Von 2015–2021 war sie die pädagogische Leiterin der Bildungsstätte Anne Frank in Frankfurt. Sie war Mitglied in dem in 2020 berufenen Unabhängigen Expertenkreis zu Muslimfeindlichkeit der Bundesregierung. Zu ihren Publikationen zählen u.a. »Frenemies. Antisemitismus, Rassismus und ihre Kritiker:innen« (Verbrecher Verlag 2022) mit Meron Mendel & Sina Arnold und »Muslimisch-jüdisches Abendbrot« (Kiepenheuer & Witsch 2024) mit Meron Mendel.

Marina Chernivsky ist Psychologin und Verhaltenswissenschaftlerin. Sie arbeitet und forscht zu jüdischen Erfahrungen mit Antisemitismus und zu Antisemitismus

in institutionellen Kontexten und leitet das von ihr gegründete Kompetenzzentrum für antisemitismuskritische Bildung und Forschung sowie die Beratungsstelle bei antisemitischer Gewalt und Diskriminierung OFEK e.V. Bis 2017 war sie Mitglied im Zweiten Unabhängigen Expertenkreis Antisemitismus des Deutschen Bundestages und ist Mitglied im Beratungsgremium des Bundesbeauftragten gegen Antisemitismus und für jüdisches Leben.

Isabell Diehm (Prof. Dr. † 2023) war Professorin für Allgemeine Erziehungswissenschaft am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Goethe-Universität Frankfurt. Sie war Leiterin des BMBF-Verbundprojekts »Antisemitismus in pädagogischen Kontexten. Religiös codierte Differenzkonstruktionen in der frühen und mittleren Kindheit«. Ihre Schwerpunkte waren: Erziehung und Migration im Kontext der Frühen Kindheit, Differenzforschung.

Alexandra Flügel (Prof. Dr.) ist Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Schul- und Unterrichtsentwicklung in der Grundschule und Gender Studies an der Universität Siegen. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in der Grundschulforschung, Kindheitsforschung, Heterogenitätsforschung sowie in der Forschung zur historisch-politischen Bildung insbesondere im Kontext der Erinnerung an die nationalsozialistische Vergangenheit.

Yasmine Goldhorn (M.A.) ist Soziologin. Sie war studentische Hilfskraft im Teilprojekt »Antisemitismus unter jungen Kindern – Differenzkonstruktionen im Vor- und Grundschulalter« (2021–2024) des Verbundprojekts »Antisemitismus in pädagogischen Kontexten. Religiös codierte Differenzkonstruktionen in der frühen und mittleren Kindheit«.

Karen Körber (Dr.) ist Leiterin des Bereichs Jüdische Gegenwartsforschung am Institut für die Geschichte der deutschen Juden in Hamburg. Sie war Leiterin des Teilprojekts »Religiös codierte Differenzkonstruktionen – jüdische Perspektiven« (2021–2025) und seit Sommer 2023 Leiterin des BMBF-Verbundprojekts »Antisemitismus in pädagogischen Kontexten. Religiös codierte Differenzkonstruktionen in der frühen und mittleren Kindheit« am IGdJ. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in der jüdischen Migrationsgeschichte nach 1945, der Diasporaforschung und Erinnerungskulturen.

Anna Körs (Dr.) ist Soziologin und wissenschaftliche Geschäftsführerin/Vize-Direktorin der Akademie der Weltreligionen der Universität Hamburg. Sie war Leiterin des Teilprojektes »Religiös codierte Differenzkonstruktionen im schulischen Religionsunterricht« (2021–2024) im Verbundprojekt »Antisemitismus in pädagogischen Kontexten. Religiös codierte Differenzkonstruktionen in der frü-

hen und mittleren Kindheit«. Sie forscht zur Governance religiöser Diversität in institutionellen Feldern wie insbesondere Religion, Politik und Bildung.

Emma Kunz hat Politikwissenschaften studiert und arbeitet als wissenschaftliche Hilfskraft am Deutschen Zentrum für Integrations- und Migrationsforschung (De-ZIM).

Susanna Kunze (M.A.) ist assoziierte Wissenschaftlerin am Institut für die Geschichte der deutschen Juden in Hamburg. Sie war wissenschaftliche Mitarbeiterin im Teilprojekt »Religiös codierte Differenzkonstruktionen – jüdische Perspektiven« (2021–2025) im BMBF-Verbundprojekt »Antisemitismus in pädagogischen Kontexten. Religiös codierte Differenzkonstruktionen in der frühen und mittleren Kindheit« am IGdJ. Sie forscht und publiziert zu Themen jüdischer Erziehung und Bildung, Jugendbewegungen und Antisemitismus im 20. und 21. Jahrhundert.

Irina Landrock (M.Ed.) ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im DFG-Projekt »Gedenkstättenpädagogische Angebote für (Grundschul-)Kinder als sozio-materielle Arrangements« und Mitglied der Arbeitsgruppe Grundschulpädagogik an der Universität Siegen. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in der ethnografischen und praxistheoretischen Erforschung außerschulischen Lernens im Kontext einer an Kinder adressierten historisch-politischen Bildungsarbeit in NS-Gedenkstätten.

Eva Lezzi ist Autorin und habilitierte Literatur- und Kulturwissenschaftlerin. Sie hat mehrere Kinder- und Jugendbücher zu jüdischen und transkulturellen Themen publiziert, unterrichtet kreative Schreibworkshops an Schulen und Universitäten und schreibt Drehbücher für Kinderfilme.

Friederike Lorenz-Sinai (Prof. Dr.) ist Erziehungswissenschaftlerin, Sozialarbeiterin und Professorin für Methoden der Sozialen Arbeit und Sozialarbeitsforschung am Fachbereich Sozial- und Bildungswissenschaften der Fachhochschule Potsdam. Sie forscht zu Antisemitismus als biografische Erfahrung und in institutionellen Kontexten, zur Aufarbeitung von (sexualisierter) Gewalt sowie zum Alltagserleben im Strafvollzug.

Benjamin Rensch-Kruse (Dr.) war von 2017 bis 2025 wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft der Goethe-Universität Frankfurt a.M. Er arbeitete dort zu den Themen Differenzkonstruktionen in der frühen Kindheit, Religion und Differenz in der Migrationsgesellschaft, Geschichte(n) von Erziehung und Bildung, Biographie-, Diskurs- sowie Subjektivierungsforschung.

Romina Wiegemann leitet die Pädagogik und die bundesweite Bildungsarbeit im Kompetenzzentrum für antisemitismuskritische Bildung und Forschung. Ihre Arbeitsschwerpunkte bilden u. a. die Konzeption und Umsetzung von Bildungsformaten, Antisemitismuskritik in frühkindlicher Bildung und Erziehung, Antisemitismuskritische Shoah Education sowie die antisemitismuskritische Projektberatung. Sie studierte Government und Middle Eastern Studies in Herzliya, Israel (B.A.) und Holocaust Studies in Berlin.

