

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 Schüler: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 Grundschulkinder 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 Beleggrund 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 Differentsetzung von Jüdinnen und Juden statt, die als homogene Gruppe von ›Anderen‹ vorgestellt werden, über die ansonsten wenig Wissen vorhanden ist und aus 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 Differentsetzungen 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 einzigm 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:innen-schaft 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 Religionsunterrichten 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 Othering 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 Differentsetzung 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 präzenter ist jedoch das Judentum als gelebte Religion, zu der sie sehr detaillierte 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 Gruppendiskussionen 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-

spräch 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 Othering- 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 verweist 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) Abwertungs- 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 Berührungs punkte 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 trauriger 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 anspruchs- und voraussetzungsvoll (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.
- Beauftragter der Bundesregierung für jüdisches Leben in Deutschland und den Kampf gegen Antisemitismus (2022): Nationale Strategie gegen Antisemitismus und für jüdisches Leben. https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/downloads/DE/publikationen/themen/heimat-integration/nasas.pdf?__blob=publicationFile&v=6. Zugegriffen: 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 Grundschülern 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 Kulturoziologie, Bielefeld: transcript, S. 97–130.
- Rensch-Kruse, Benjamin/Cheerma, 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: Metropol Verlag, S. 113–135.
- Schäuble, Barbara (2012): »Anders als wir. Differenzkonstruktionen und Alltagsantisemitismus unter Jugendlichen. Anregungen für die politische Bildung«, Berlin: Metropol 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 Heinzel (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 – 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-Zentratrat_Gemeinsame-Erklaerung.pdf. Zugriffen: 28.02.2024.