

# 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 Gense des 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 täglich 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 entpolitisier- te Heimatkundeunterricht den zentralsten Lernbereich der Westberliner Grund- schule bilden. Die pädagogische Prämissen 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 antizi- pierte Überforderung der Kinder abzuwehren (ebd.: 55). Die Zerstörungen in Berlin und der Wiederaufbau sollten allerdings aufgrund des grundschulpädagogisch re- levanten 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 Förde- rung von geschichtlichem Wissen und einer politisch-demokratischen Haltung bei den Schüler:innen (vgl. Flügel 2009: 13). Diese mit moralischen Zielvorstel- lungen 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 Natio- nalsozialismus 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 Nachahmungstrieb« (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, Mahnmaile 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 Nationalsozialismus zunehmend erkannt. Es konnte belegt werden, dass die curriculare Verhandlung in der neunten oder zehnten Klasse zu spät einsetzt, um noch produktiv 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 pädagogischen 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. Mkyaton 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 werden, 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 Antisemitismus, 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 explizit 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.<sup>1</sup> 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

<sup>1</sup> 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 Grundschulkinder 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 mitleidsaufrüfende 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 umfängliches 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.), Baustein 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](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.