

Dear reader,

This is an author-produced version of an article published in Reinhold Mokrosch, Elisabeth Naurath / Michèle Wenger (eds.) *Antisemitismusprävention in der Grundschule – durch religiöse Bildung*. It agrees with the manuscript submitted by the author for publication but does not include the final publisher's layout or pagination.

Original publication:

Schlag, Thomas

Das Recht des Kindes auf Religion ist auch ein Recht auf Antisemitismus-Prävention – ein religionspädagogisches Plädoyer

in: Reinhold Mokrosch, Elisabeth Naurath / Michèle Wenger (eds.) *Antisemitismusprävention in der Grundschule – durch religiöse Bildung*, pp. 109–120

Göttingen: V&R unipress 2020

URL <https://doi.org/10.14220/9783737001564.109>

Access to the published version may require subscription.

Published in accordance with the policy of Vandenhoeck & Ruprecht Verlage: <https://www.vr-elibrary.de/self-archiving>

Your IxTheo team

Liebe*r Leser*in,

dies ist eine von dem/der Autor*in zur Verfügung gestellte Manuskriptversion eines Aufsatzes, der in Reinhold Mokrosch, Elisabeth Naurath / Michèle Wenger (Hg.) *Antisemitismusprävention in der Grundschule – durch religiöse Bildung* erschienen ist. Der Text stimmt mit dem Manuskript überein, das der/die Autor*in zur Veröffentlichung eingereicht hat, enthält jedoch *nicht* das Layout des Verlags oder die endgültige Seitenzählung.

Originalpublikation:

Schlag, Thomas

Das Recht des Kindes auf Religion ist auch ein Recht auf Antisemitismus-Prävention – ein religionspädagogisches Plädoyer

in: Reinhold Mokrosch, Elisabeth Naurath / Michèle Wenger (Hg.) *Antisemitismusprävention in der Grundschule – durch religiöse Bildung*, S. 109–120

Göttingen: V&R unipress 2020

URL <https://doi.org/10.14220/9783737001564.109>

Die Verlagsversion ist möglicherweise nur gegen Bezahlung zugänglich.

Diese Manuskriptversion wird im Einklang mit der Policy der Vandenhoeck & Ruprecht Verlage publiziert: <https://www.vr-elibrary.de/self-archiving>

Ihr IxTheo-Team

Das Recht des Kindes auf Religion ist auch ein Recht auf Antisemitismus-Prävention – ein religionspädagogisches Plädoyer

Thomas Schlag

Einleitung

Es klingt ganz selbstverständlich und doch ist die Konkretisierung alles andere als eindeutig, wenn die Süddeutsche Zeitung am 10. Mai 2020 kommentiert: «Antisemitische Parolen gehören, wie in diesen Tagen auf Demos zu sehen, zum Alltag. Auch das war so mal undenkbar. Zu selten gibt es Widerspruch; die Urheber bewegen sich in ihrer von Akzeptanz und Ermunterung geprägten Welt und sind für Fakten nicht zu erreichen. Dennoch braucht man gegen Ressentiments vor allem Aufklärung. Es wird zu wenig getan, um Kinder und Jugendliche zu erreichen, bevor sich bei ihnen ein falsches Weltbild verfestigt.»¹

Dass angesichts eines unübersehbar neu aufflammenden Antisemitismus nicht nur höchste politische und gesellschaftliche Aufmerksamkeit, sondern Prävention schon im Kindes- und Jugendalter unbedingt notwendig ist, wird und bleibt hoffentlich unbestritten. Allerdings sind die konkret zu ergreifenden Maßnahmen und zu gehenden Schritte keineswegs schon automatisch klar. Im genannten Kommentarauszug zeigt ein einziges Wort die Brisanz, Notwendigkeit und Komplexität auf beinahe unscheinbare Weise an: Es ist das «bevor», das hier aufgerufen wird und das doch sehr viel mehr darstellt als nur eine temporale Satzverbindung.

Mit der Sensibilisierung für dieses «bevor» kommt ein ganzer Kosmos von Lebensphasen, Prägungen, Bildungserfahrungen und Bildungsaufgaben, Lehrenden und Lernenden in Familie, Gesellschaft, Schule und Kirche in den Blick. Das «bevor» eröffnet einen Raum, in dem das, was nicht sein soll, frühzeitig zu vermeiden und zu unterbinden ist. Und zugleich steckt in diesem «bevor» ein höchst vielfältiges Bedingungs- und Beziehungsgeflecht, das sich immer nur ausschnitthaft erfassen und deshalb zukünftig weder ganz und gar entschlüsseln noch im Blick auf seine Prägekräfte und Folgewirkungen monokausal beeinflussen lässt.

Wer also Kinder und Jugendliche antisemitismuspräventiv bilden will, muss von Beginn an mit Leerstellen, blinden Flecken, Entzogenheiten und Unverfügbarkeiten² rechnen. Und zugleich ist darauf hinzuweisen, dass bereits im frühesten Kindesalter unterschiedliche Prägekräfte dafür sorgen können, dass «Kinder in Not» im Jugendalter eine hohe Affinität zu politischen Radikalismen entwickeln. Kinder hingegen, die schon in der frühen Lebensphase einer sozialen Realität gegenüberstehen, die sie nicht bewältigen können, sind gezwungen, sich in den Schutz und in die Sicherheit von Autoritäten zu flüchten.³ Oder noch prägnanter formuliert: «Politische Muster sind Kindheitsmuster».⁴

¹ Jens Schneider, Sorgenvolle Mienen reichen nicht, In: Süddeutsche Zeitung, 10. Mai 2020 (<https://www.sueddeutsche.de/politik/antisemitismus-sorgenvolle-mienen-reichen-nicht-1.4902895>)

² Hartmut Rosa, Unverfügbarkeit, Wien und Salzburg 2018.

³ Vgl. Detlef Oesterreich, Flucht in die Sicherheit. Zur Theorie des Autoritarismus und der autoritären Reaktion, in: Susanne Rippl, Christian Seipel, Angela Kindervater (Hg.), Autoritarismus. Kontroversen und Ansätze der aktuellen Autoritarismusforschung, Opladen 2000, 69-90.

⁴ Herbert Renz-Polster, Erziehung prägt Gesinnung. Wie der weltweite Rechtsruck entstehen konnte – und wie wir ihn aufhalten können, München 2019, 201.

Dies bedeutet, dass jegliche Antisemitismuspräventionsarbeit umso wirksamer sein wird, desto umfassender sie die Wahrnehmungs- und Lebensbedingungen des Kindes – und damit den gesamten Bezugsrahmen des individuellen Aufwachsens – in den Blick nimmt. Denn nur dann können die möglichen Ursprungsgründe für Antisemitismus in ihrer Komplexität zumindest annäherungsweise in den Blick kommen. Inwiefern diese Einsichten im Blick auf Antisemitismusprävention für religiöse Bildung von herausfordernder Bedeutung sind, soll im Folgenden in mehreren Schritten ausgeführt werden. Eingesetzt sei mit einigen, nur auf den ersten Blick fern erscheinenden Bemerkungen zur Frage, in welchem Bezugsrahmen eine religiöse ausgerichtete Antisemitismusprävention zu stehen kommt.

1. Eine produktive Erinnerung an das «Recht des Kindes auf Religion»

Die Formel vom «Recht des Kindes auf Religion» ist über die vergangenen Jahrzehnte hinweg in der Religionspädagogik nicht nur zum geradezu geflügelten Wort geworden, sondern firmiert bis heute als eine der grundlegenden und wesentlichen Orientierungsmarken religiöser Bildung. In dieser Formel kommt die Einsicht in die Möglichkeiten und Notwendigkeiten subjektorientierter Bildung prägnant zum Ausdruck.⁵ Die religionspädagogische Intention dieser Signatur kann dahin gehend zusammengefasst werden, dass Kinder aufgrund ihrer je eigenen persönlichen Fragen, individuellen Entwicklungspotenziale und aufgrund ihrer je eigenen Würde den wesentlichen Ausgangspunkt und Beweggrund für die Legitimation und die Chancen religiöser Bildung darstellen.

Werden sie als eigenständige, zur Reflexion fähige und im wahrsten Sinn des Wortes freiheitsbewusste und entdeckungsbereite, gestaltungs- und ausdrucksfähige Wesen wahr- und ernstgenommen, so ist jeglicher Entmündigungs- und Indoktrinationsabsicht durch religiöse Bildung von Beginn der Boden entzogen bzw. so verbietet sich jegliche religiös konnotierte Überwältigungspraxis unbedingt.

Die bis heute aktuelle Bedeutung dieser Formel liegt darüber hinaus darin, dass Religion und religiöse Prägung – im scharfen Gegensatz zu einer jahrhundertelangen unheilvollen Erziehungsgeschichte und die damit verbundenen grundsätzlichen Vorbehalte – nicht als potenzielle Gefahr für das kindliche Bewusstsein, sondern als hilfreiche Ressource für die individuelle Lebens-, Welt- und Transzendenzorientierung angesehen wird. Dem liegt ein Verständnis von Religion zugrunde, das von einem *durch Religion* eröffneten individuellen Freiheitsspielraum ausgeht, und nicht von einem wie auch immer gearteten religiös sanktionierten dogmatischen Lehrgebäude oder moralisch aufgeladenen Forderungskatalog.

Zugleich wird mit dieser Formel im Bereich der Schule die Anschlussfähigkeit an die wesentlichen allgemeinbildenden Prinzipien und Zielsetzungen hergestellt: Mit der Betonung des «Rechts des Kindes auf Religion» ist allen Formen einer Funktionalisierung durch staatliche wie kirchliche Autoritäten und Instanzen ein Riegel vorgeschoben.

⁵ Vgl. Friedrich Schweitzer, *Das Recht des Kindes auf Religion*, Gütersloh 2013.

2. Antisemitismusprävention – Eindeutigkeiten und Problematisierungsbedarf

Diese etwas ausführlicheren Vorbemerkungen sind notwendig, weil sich auf dem Feld der Antisemitismusprävention die bildungsbezogenen Intentionen, Zielsetzungen und oftmals die damit verbundenen pädagogischen Strategien und Methoden auf den ersten Blick überaus klar und widerspruchsfrei darstellen. Umso deutlicher – so mag man intuitiv vermuten – liegt die Sachlage vor Augen, wenn im Kontext religionsbezogener und religiöser Bildung Möglichkeiten der Antisemitismusprävention sondiert werden. Und ist nicht noch weniger Problematisierungsbedarf, wenn es dabei schwerpunktmäßig um die Kinder bzw. den Grundschulunterricht gehen soll?

Tatsächlich kann man sich ja nichts mehr wünschen, als dass sich Kinder so früh und so intensiv wie möglich mit dieser Thematik auseinandersetzen, schon in dieser Lebensphase innere Ressourcen von Sensibilität und Empathie für den Fremden entwickeln und damit eine thematisch fokussierte religiöse Bildung im Horizont des «Wehret den Anfängen» für diese Altersgruppe entwickelt und entfaltet wird. Darüber hinaus ist festzuhalten: „Auch wenn antisemitisches Denken bei Kindern und Jugendlichen eher fragmentarisch auftritt und nicht als geschlossenes und umfassendes Weltbild bezeichnet werden kann, müssen antisemitische Äußerungen im schulischen Rahmen wahr und ernst genommen werden.«⁶ Denn natürlich ist der Kontext der Grundschule kein ganz anderer gesellschaftlicher Kontext als die Lebenswirklichkeiten älterer Jugendlicher oder der Erwachsenen – und kann sich als ein Konglomerat verschiedenster Ausdrucksformen des Antisemitismus darstellen.

Diese können unterschiedliche Ebenen umfassen: «latente oder offene antisemitische Äußerungen bei Schülerinnen und Schülern, aber auch bei Pädagoginnen und Pädagogen, die Wahrnehmung von Jüdinnen und Juden als ›anders‹ und eine damit verbundene Ungleichbehandlung von jüdischen Kindern und Erwachsenen, die Darstellung und Verbreitung antisemitischer Stereotype in Schulbüchern und Bildungsmaterialien sowie eine weitgehende ‘Normalisierung jüdischer Nichtpräsenz’, das heißt die fehlende Wahrnehmung für und Unsichtbarkeit von jüdischen Schülerinnen und Schülern.»⁷

Zudem ist der pädagogische Impetus auf eine frühe präventive Bildung, die bis in das prekäre Jugendalter hinein seine positiven Folgewirkungen zeitigt, unbedingt zu begrüßen. Glücklicherweise haben eine ganze Reihe von kirchlichen Stellungnahmen über die vergangenen Jahrzehnte hinweg⁸ sowie eine Vielzahl von religionspädagogischen Reflexionen⁹ hier klar Position bezogen. Wie schon ganz zu Beginn dieses Beitrags gesagt: Dass man sich auf das «Bevor» hin pädagogisch ausrichtet, sollte unbestritten sein. Und doch sind die Dinge komplexer als es auf den ersten Blick erscheinen vermag.

⁶ Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (Hg.), Umgang mit Antisemitismus in der Grundschule. Alltag von Jüdinnen und Juden in Berlin, Auseinandersetzung mit antisemitischen Vorurteilen, Thematisierung des Holocaust, Berlin 2020, 31.

⁷ Ebd.

⁸ Vgl. Friedrich Schweitzer, Interreligiöse Bildung. Religiöse Vielfalt als religionspädagogische Herausforderung und Chance, Gütersloh 2014, 75f.

⁹ Exemplarisch dazu Thomas Schlag, Das reformatorische Menschenbild und die Bildung des Menschen – Konsequenzen für den interreligiös sensiblen Bildungsdialog, in: ZPT 68 (4/2016), 438-452.

3. Problemanzeigen und politikdidaktische Einsichten

In einem weiteren Zwischenschritt verbinde ich deshalb die oben angestellten Bemerkungen zur Frage des «Rechts des Kindes auf Religion» mit politikdidaktischen Einsichten des Überwältigungs- und Indoktrinationsverbots wie des Kontroversitäts- und Diskursgebots:¹⁰ Diese sind meines Erachtens für die Thematisierung des Antisemitismus deshalb von besonderer Bedeutung, weil Bildungsprozesse in dieser Hinsicht auf scheinbar besonderes klarem, und zugleich besonders heiklem Terrain angesiedelt sind.

Tatsächlich stellen sich eine Reihe von keineswegs leicht zu beantworteten Grundfragen und Grundproblemen, die im Folgenden sicherlich nicht vollständig, aber hoffentlich doch ausreichend problemorientiert und vor dem Hintergrund der genannten politikdidaktischen Einsichten angezeigt werden sollen: So ist in einer mindestens dreifachen Hinsicht das Folgende zu bedenken:

Im Blick auf die *entwicklungspsychologisch bedingten spezifischen Wahrnehmungs- und Erlebensvoraussetzungen* des Kindes muss mindestens kritisch bedacht werden, ob die Thematisierung «des Anderen», von «Hass» und «Ausgrenzung» eine Schreckensdynamik auslösen kann, der sich Kinder dann kaum zu entziehen vermögen. Dies könnte verstörende, im Einzelfall sogar traumatisierende, Wirkungen erzeugen.

Weiter ist zu fragen, ob in der Perspektive eines «Anti» überhaupt konstruktive Bildung möglich ist oder es nicht von Beginn an sozusagen ein «Pro» braucht, auf das sich Kinder sehr viel leichter einzulassen vermögen. Wenn es richtig ist, dass Kinder Unterrichtsthemen in sehr intensivem Maß über Formen der Narration wahrnehmen, so ergibt sich die weitere Problematik, ob hier nicht bestimmt mit antisemitischen Phänomenen verbundene Geschichten vornehmlich als verstörend erlebt werden, weil sie im «worst case» mit erheblicher, gegebenenfalls emotional hoch belastender Suggestionskraft verbunden sind. Die emotionale Aufladung macht jedenfalls eine direkte Thematisierung von Antisemitismus schwierig und stellt die Beteiligten vor die Herausforderung, Widerstände gegen seine Thematisierung zu überwinden und ein offenes Sprechen über Antisemitismus zu ermöglichen.¹¹

Es ist also erst einmal nicht auszuschließen, dass nicht nur bei der Thematik des Holocaust,¹² sondern auch in der Thematisierung des Antisemitismus eine Gefühlsebene angesprochen wird, die produktive Unterrichtsprozesse mindestens erschwert, wenn nicht sogar verunmöglicht. Aufgrund des breiten Altersspektrums der in diesem Band in den Blick genommenen 6- bis 12jährigen und den damit verbundenen erheblichen Entwicklungsschritten in diesem Altersspektrum stellt sich ohnehin die ganz grundsätzliche

¹⁰ Zu erinnern ist allerdings daran, dass diese Grundprinzipien des Beutelsbacher Konsenses selbst inzwischen eine, auch religionspädagogisch debattierte, lebhafte und kritische Rezeption erfahren, vgl. Claudia Gärtner, Jan Hendrik Herbst (Hg.), *Kritisch-emanzipatorische Religionspädagogik. Diskurse zwischen Theologie, Pädagogik und Politischer Bildung*, Wiesbaden 2020.

¹¹ Vgl. Julia Bernstein (Hg.), »Mach mal keine Judenaktion!«: Herausforderungen und Lösungsansätze in der professionellen Bildungs- und Sozialarbeit gegen Antisemitismus. Im Rahmen des Programms „Forschung für die Praxis“, Frankfurt a.M. 2019, https://www.frankfurt-university.de/fileadmin/standard/Aktuelles/Pressemitteilungen/Mach_mal_keine_Judenaktion_Herausforderungen_und_Loesungsansaeetze_in_der_professionellen_Bildungs-_und_Sozialarbeit_gegen_Anti.pdf (Zugriff am 11.3.2020).

¹² Vgl. zur Frage des Erinnerungslernens im Grundschulalter den instruktiven Beitrag von Reinhold Boschki in diesem Band.

Frage, wie zwischen Bildungsangeboten im Grundschulalter und in den ersten Jahren der Sekundarstufe zu differenzieren ist.

Im Blick auf *allgemeinpädagogische und politisch konnotierte Zielsetzungen* ist zu fragen, wie sich die für die Bearbeitung der Antisemitismusthematik bedeutsamen kognitiven Formen von Wissenserwerb damit verbinden lassen, dass sich Kinder ihre Welt eben in nicht nur kognitiver Weise erschließen. Wenn man folglich von der für kindliche Bildung relevanten Dimension der Erfahrungsorientierung ausgeht, liegt die pädagogische Herausforderung darin, dass diese sich mit dieser Thematik so auseinandersetzen können, dass nicht nur diese kognitive und diskursive Dimension angesprochen wird.¹³

Wenn im Rahmen politischer Bildung das Element des Diskursiven eine maßgebliche Bedeutung für gelingende Unterrichtsprozesse darstellt, muss gefragt werden, wie man sich eigentlich eine solche diskursive Dimension für die Behandlung des Antisemitismus im Unterricht mit Grundschulkindern vorzustellen hat. Schließlich ist zu grundsätzlich in Hinsicht auf die Frage pädagogischer Nachhaltigkeit mindestens kritisch zu beleuchten, in wie fern sich präventive Arbeit so ausrichten lässt, dass die Erfahrungen und Kenntnisse, die Kinder zu dieser Thematik machen bzw. die sie erwerben, etwa im Jugendalter noch relevant sein werden. Immerhin ist hier darauf zu verweisen, dass die in anderen Bildungszusammenhängen konstatierte «kindliche Amnesie» möglicherweise auch für den Bereich der Antisemitismusprävention mitzuberücksichtigen ist.

Nun besteht sowohl im Bereich der Antisemitismusprävention wie im Blick auf die in diesem Band versammelten Beiträge nur wenig Anhalt dafür, dass die genannten Problemanzeigen nicht bereits angemessen im Blick sind. Vielmehr kann nicht zuletzt vor dem Hintergrund der Entwicklung einer sehr ausdifferenzierten entwickelten politischen Bildung in den letzten rund zwanzig Jahren eine erhebliche pädagogische Sensibilität im Blick auf die möglichen Gefahren von Überwältigung, Indoktrination und Entmündigung konstatiert werden. Und natürlich ist schlechterdings nicht zu bestreiten, dass Antisemitismusprävention notwendiger denn je ist. Aber gerade weil die Sachlage politisch gesehen eindeutig ist, enthebt dies die Bildungsverantwortlichen nicht vor der Aufgabe, hier mit größtmöglicher entwicklungspsychologischer, pädagogischer und religionspädagogischer Sensibilität auf die Thematik und vor allem die Kinder selbst zuzugehen.

4. Eine empirische Zwischenbeobachtung

Das dies kein leichtes Unterfangen ist, zeigt sich darin, dass Grundschullehrer*innen des Religionsunterrichts die Antisemitismusthematik offenbar nur sehr zurückhaltend behandeln: So weist die jüngste empirische Studie¹⁴ auf, dass Lehrer*innen dieser Schulstufe, wenn sie das Thema «Erinnerung an den Holocaust» im Religionsunterricht unterrichten, Schwerpunkte auf «Grundkenntnisse zum Judentum» (68%), die Frage der «Beziehung Judentum – Christentum» (55%) oder das «Lernen aus der Geschichte für heute» (45%) legen. Die Thematik «Antijudaismus, Antisemitismus in der Geschichte» wird hingegen nur

¹³ Dass im Bereich der Kindertheologie-Forschung in faszinierender Weise Möglichkeiten produktiver Diskurse nachgezeichnet werden, soll dem nicht widersprechen.

¹⁴ Forschungsgruppe REMEMBER. Erinnerung an den Holocaust im Religionsunterricht. Empirische Einblicke und didaktische Impulse, Stuttgart 2020.

von knapp 15%, die Thematik «Antisemitismus heute» gar nur von etwas mehr als 12% als ein möglicher Schwerpunkt innerhalb des Erinnerungslernens mitbehandelt. Daraus kann mindestens indirekt geschlossen werden, dass Zusammenhänge zwischen Erinnerungslernen und Antisemitismus nicht hergestellt werden und folglich Antisemitismusprävention im Religionsunterricht der Grundschule nur ein Randthema darstellt. Dies erscheint umso erstaunlicher als die Lehrpersonen zur gleichen Frage angeben, dass sie beim Erinnerungslernen durchaus Schwerpunkte auf «Aktuelle Bezüge: Umgang mit Fremden (z.B. Flüchtlinge) heute» (54%) und «Verbindung mit den Menschenrechten heute» (34%) legen.

Von daher stellt die folgende Aussage einer Grundschullehrperson eher die Ausnahme dar, wenn sie schreibt: «Es ist immer wieder interessant, wie auch schon SuS in der 3. Jahrgangsstufe dieses Thema immer wieder von selbst einbringen, wie auch Kinder in dieser Altersstufe versuchen zu verstehen, was damals geschehen ist, und warum 'so etwas Schlimmes' (Zitat) überhaupt geschehen musste. Als Lehrkraft gilt es hier wach zu sein, aufmerksam, geschichtliches Wissen, ethische Grundhaltungen mitzubringen und eine klare Haltung gegen Antisemitismus zu bezeugen. Widerstände gibt es wenig, eher Nachfragen, Wissen wollen und Unverständnis, was ich als L schätzen und achten möchte.»¹⁵

So ist von dort aus noch einmal in einem weiteren Schritt zu bedenken, wie sich religiöse Bildung in dieser Gemengelage aus entwicklungspsychologischen, allgemeinpädagogischen und religionspädagogischen Aspekten sinnvoll als antisemitismuspräventive Sensibilisierung manifestieren und profilieren kann.

5. Eine Arbeitsdefinition von Antisemitismus in religionspädagogischer Perspektive

Dafür soll in einem nochmaligen Zwischenschritt erörtert werden, was denn über den pädagogisch-präventiven Aspekt hinaus den thematischen Kern des Begriffs der Antisemitismusprävention ausmacht. Dafür erscheint eine «Arbeitsdefinition» von Antisemitismus hilfreich, die den Blick über gängige Bestimmungen hinaus ausweitet.

Dazu sei angemerkt, dass die bis in den Unterricht hinein fatale Ursprungs-, Entwicklungs- und Verlaufsgeschichte des Antisemitismus nur eine Seite der Medaille darstellt. Bekanntermaßen und ganz zu Recht thematisiert der Religionsunterricht die bereits mit dem Narrativ der «Verurteilung Jesu durch die Juden und damit deren Schuld» einsetzende, sich über die mittelalterlichen Ghettoisierungen und Pogrome fortsetzende, durch Luthers theologisch verbrämte Judenfeindschaft sich kulturell festsetzende und von dort aus bis in die nationalsozialistischen Vernichtungslager hin sich tödlich ausbreitenden Juden Hass.

Und doch muss gefragt werden, ob durch diese Zugangsweisen schon den gesamten Kernbestand der Antisemitismusthematik in den Blick bekommen. Und zu diesem Kernbestand gehört die Tatsache, dass es sich sowohl bei den historisch rekonstruierbaren Judenverfolgungen, den Entwicklungen zu indoktrinärem Rassismus, Juden Hass und organisierter Massenvernichtung bis hin zum aktuellen «alltäglichen» Antisemitismus nicht nur um «Verbrechen an den Juden» handelte und handelt, sondern in allererster Linie um abgründige Verletzungen und Vernichtungen von einzelnen Menschen. Damit sei weder die

¹⁵ Die entsprechende Frage des Fragebogens lautete: „Welche Verbindung stellen Sie zwischen "Erinnerung an den Holocaust" und aktuellen politischen und gesellschaftlichen Themen her (Fremdenfeindlichkeit, "Flüchtlingskrise", Antisemitismus etc.)?“, vgl. Forschungsgruppe REMEMBER. Erinnerung an den Holocaust im Religionsunterricht. Empirische Einblicke und didaktische Impulse, Stuttgart 2020.

Einzigartigkeit des Holocaust bestritten noch sollen aktuelle antisemitische Entwicklungen in irgendeiner Form relativiert werden.

Ich halte gleichwohl die «Ausweitung» der Blickrichtung auf die Diffamierung und Vernichtung von *Juden als Menschen* als des «schutzbedürftigen Verletzlichen»¹⁶ für einen wesentlichen Ausgangspunkt aller konkreten pädagogischen und übrigens aller politischen Arbeit. Denn nur dann entgeht man der Gefahr, unter der Hand oder mindestens indirekt durch bestimmte Formen der Thematisierung letztlich Gründe für die Ausgrenzung eben einer bestimmten religiösen Gruppe zu suchen und womöglich sogar zu finden. Damit aber würde dem «schwer quantifizierbaren Fundus diffuser Ressentiments» und dem «dumpfe[n] Groll»¹⁷ nur immer wieder neue Nahrung zugeführt werden.

Denn dies könnte im «worst case» dazu führen, dass die historische und faktische Ausgrenzungs- und Opfergeschichte auf die Blickrichtung der damaligen Verfolger und Vernichter sowie die heutigen Diffamierer verengt werden könnte – so als ob sich hier letztlich doch so etwas wie ein erklärbarer Kern dessen finden ließe, der gerade *in einem* bzw. «*im*»(!) besonderen «Sosein» des jüdischen Volkes liege. Dann aber würde genau die politisch und rassistisch motivierte Sicht auf ein Kollektiv am Ende doch gewisse «Plausibilität» erlangen und sich das über Jahrhunderte hinweg immer wieder gebrauchte Ausgrenzungs- und Vernichtungsnarrativ am Ende als höchst wirkmächtig erweisen.

Vor diesem Problemhorizont ist zu überlegen, wie sich «Gründe» und «Phänomene» des Antisemitismus thematisieren lassen, ohne indirekt genau in die Falle vermeintlich eindeutiger Zuschreibungen zu verfallen.

Für unbedingt angezeigt halte ich es, antisemitische Sachverhalte – bei allen wichtigen historischen und kontextuellen Eigenheiten in ihrem grundsätzlichen menschenfeindlichen Charakter zu charakterisieren – und dies im Sinn einer doppelten Verneinung:

Im Sinn einer ersten Negation ist darauf zu verweisen, dass der Antisemitismus mit der denkbar größten Abwertung von Juden als Gesamtkollektiv verbunden ist. Er stellt einen systematischen «Wahn»¹⁸ dar, der sich in uneingeschränkter Weise auf die Abwertung und im Prinzip auf die Vernichtung von Juden aufgrund ihres Judeseins hin ausformt.

Im Sinn einer zweiten Negation ist diese Zielsetzung aber eben nicht nur auf die Juden als Kollektiv oder den einzelnen Juden als Teil dieses Kollektivs, sondern auf den *Juden als Menschen* auszurichten. Und zwar so, dass Kindern nahegebracht wird, dass und in welchem Sinn diesem das Menschsein auf gleicher Ebene mit anderen Menschen zukommt und jede Infragestellung seiner Menschenwürde eine grundsätzliche Verletzung jeglicher Menschenwürde darstellt.¹⁹

Wie gesagt, diese zweite Negation wird hier nicht angeführt, um die erste Negation zu relativieren. Sondern sie ist insofern hier und für alle pädagogischen Zielsetzungen mit

¹⁶ Delphine Horvilleur, Überlegungen zur Frage des Antisemitismus, Berlin 2020, 20.

¹⁷ Gerd Koenen, Mythen des 19., 20. und 21. Jahrhunderts, in: Christian Heilbronn, Doron Rabinovici, Natan Sznajder (Hg.), Neuer Antisemitismus? Fortsetzung einer globalen Debatte, Berlin 2019, 123.

¹⁸ Deborah Lipstadt, Der neue Antisemitismus. Berlin, 20f.

¹⁹ Im Übrigen gilt hier auf die schon innerjüdisch programmatische Individualität und Pluralität jeder einzelnen Stimme hinzuweisen, wie in der schönen paradoxen Formulierung deutlich wird: „We Jews are notoriously unable to agree about anything that begins with the words ‚we Jews““, Amos Oz, Fania Oz-Salzberger, *jewsandwords*, New Haven & London, 2012, 147, oder wie sie es prägnant fassen: „the Jews, a plural noun with numerous singularities, 176.

einzuführen, weil nur und erst dann die tiefer liegende Fatalität des Antisemitismus in seinem allgemeinen Sinn deutlich zu werden vermag. Diese noch tieferliegende Abwertung des Juden als Mensch ist von weitreichender Bedeutung nicht nur für das Verständnis des Antisemitismus, sondern auch für die von dort aus möglichen religionspädagogischen Einordnungen und religionsdidaktischen Folgerungen.

6. Religionspädagogische und religionsdidaktische Folgerungen

Von den vorgenommenen empirischen Beobachtungen und politikdidaktischen Einschätzungen aus können erste Folgerungen im Blick auf die *Zielsetzungen im Kontext religiöser Bildung bzw. des Religionsunterrichts* benannt werden: Es geht im Folgenden also um die sach- und kindgemäße Annäherung an die Frage, in welchem Sinn religiöse Bildung im Grundschul- und frühen Sekundarschulalter auf spezifische Art einen Beitrag zur Antisemitismusprävention leisten kann.

Von der Rede des «Rechts des Kindes auf Religion» aus lässt sich der Grundgedanke des Menschenrechtsbezugs religiöser Bildung²⁰ für die Zielgruppe von Kindern näher entfalten. In der Sensibilisierung für die Würde, Verletzlichkeit und Gefährdetheit jedes Menschen liegt aus meiner Sicht erhebliches Potenzial für konkrete religiöse Bildung mit Kindern und jüngeren Jugendlichen. Durch eine solche grundsätzliche anthropologische Perspektive lassen sich wesentliche der oben markierten pädagogischen, politikdidaktischen und religionspädagogischen Herausforderungen produktiv aufnehmen.

Eindrücklich wird in einem Appell an die Lehrkräfte gefordert: «Beschäftigen Sie sich mit Kinder- und Menschenrechten! Es gibt Kraft, darüber nachzudenken, wie ein gutes Zusammenleben und Schule aussehen – nicht nur darüber, wogegen Sie arbeiten müssen. Sie sind keine »Antwortmaschine«, die auf jede Frage die perfekte Antwort haben und für komplexe Zusammenhänge spontan die einzig richtige didaktische Reduktion aus dem Ärmel schütteln muss!»²¹

Zudem ist unbedingt zu vermeiden, dass bei einem bestimmten vorgegebenen Agendasetting im Horizont der Antisemitismusprävention eine Verengung oder sogar Funktionalisierung religiöser Inhalte auf ethische und noch genauer auf eine politisch recht eindeutig ausgerichtete Bildungsthematik stattfindet. Wenn sich religiöse Bildung, wie anfangs gesagt, primär durch die Eröffnung von Freiheits- und Gestaltungsspielräumen auszeichnet, darf jedenfalls der in der Regel ganz offen zu Tage liegende pädagogische Plan einer Antisemitismusprävention dieses Grundprinzip nicht von Beginn an aushebeln. So ist von Beginn an darauf zu achten, dass thematische Bildungsziele und Unterrichtsplanungen nicht allzu schnell einer bestimmten «Agenda» unterliegen, aufgrund derer der «Outcome» von Anfang an mehr oder weniger klar ist.

Einzusetzen ist folglich nicht mit primär mit verstörenden oder betroffen machenden Phänomenen antisemitischer Ressentiments und «dünnes Eis» ist es auch, sogenannte bzw. vermeintliche «Gründe» für rassistische Ausgrenzung zu rekonstruieren. Sondern indem von

²⁰ Vgl. Jasmine Suhner, Menschenrechte – Bildung – Religion. Bezugsfelder, Potentiale, Perspektiven, Paderborn 2020.

²¹ Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (Hg.), Umgang mit Antisemitismus in der Grundschule. Alltag von Jüdinnen und Juden in Berlin, Auseinandersetzung mit antisemitischen Vorurteilen, Thematisierung des Holocaust, Berlin 2020, 66.

Beginn an deutlich gemacht wird, dass sich alle Formen solcher Klischees, Diffamierungen und Vernichtungsabsichten auf *jeden einzelnen Juden als schutzbedürftigen und verletzlichen Menschen* richten, kann sich der Blick von Beginn an hin zu einem gemeinsamen Lernen in der Perspektive auf die Würde des Menschen weiten.²²

Solche Zugangsweisen zeigen sich im Bereich der thematisch fokussierten Grundschularbeit schon längst mindestens implizit durch eine stark biografiebezogene Arbeit, indem Einzelschicksale von jüdischen Kindern nachgezeichnet oder auf heute bezogen das Alltagsleben einer jüdischen Familie dargestellt wird. Tatsächlich eignen sich biografische Ansätze bestens, «um die Erfahrungen und die Identitäten von Jüdinnen und Juden in Geschichte und Gegenwart zu beleuchten, seien es Erfahrungen von selbstbestimmtem Leben, selbstbewusster Identität oder Erfahrungen von Antisemitismus.»²³

Allerdings stellt sich die Frage, ob dabei nicht nur die Normalität des Alltagslebens und der jeweiligen Religion, sondern das völlig unbestreitbare Menschsein als solches ausreichend deutlich wird. Die anfangs aufgenommene Formel vom Recht des Kindes auf Religion ist hier auf die menschen- und kinderrechtliche Perspektive eines Rechts auf geteiltes Menschsein hin zu konkretisieren. Und damit würde religiöse Bildung beim Kern ihrer eigenen Sache ankommen:

So ließe sich dann überlegen, ob nicht enge Verbindungen der Darstellung jüdischen Alltagslebens mit der biblischen Schöpfungsgeschichte (und nicht, wie häufig nur mit Exoduserfahrung), mit Segen und Bund (und nicht nur mit dem Verlust von Heimat und Tempel), mit dem Hohelied (und nicht nur mit der Hiobsgeschichte) oder mit Freuden- und Lobpsalmen (und nicht nur mit Klageliedern) zu verbinden sind. So kann bibeldidaktisch gesprochen deutlich gemacht werden, dass die Bibel zu allererst durch die Überlieferung der unverrückbaren Menschenfreundlichkeit Gottes ausgezeichnet ist.²⁴

Es macht das Selbstverständnis jüdischer Tradition aus, dass die abgrundtiefen Erfahrungen dem Menschen als Menschen vor Gott weder das Menschsein absprechen noch die Zukunft versagen. Denn: «Each Man has a name Given to him by God»²⁵ – jede und jeder Einzelne hat einen unvergesslichen Namen. Dass damit zudem alle vermeintlichen Überhöhungen und Überbietungen der alttestamentlichen Überlieferung durch die neutestamentlichen Schriften zu vermeiden sind, sollte eigentlich nicht mehr eigens betont werden müssen.

Insofern dürfte es sich lohnen, die für eine antisemitismuspräventive Arbeit in der Grundschule immer wieder benannte Empathie nicht nur in Hinsicht auf die Opfergeschichte des jüdischen Volkes, sondern auf das unbedingte Menschsein jedes jüdischen Mitbürgers als Jude und als Mensch auszurichten. Staunend kann man immer wieder Potenziale schon bei jüngsten Kindern wahrnehmen, im Anderen zuallererst nicht den Angehörigen eines bestimmten Volkes oder einer bestimmten Religion, sondern in diesem zuallererst einen

²² Vgl. Carolin Emcke, *Gegen den Hass*, Frankfurt am Main 2016.

²³ Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (Hg.), *Umgang mit Antisemitismus in der Grundschule. Alltag von Jüdinnen und Juden in Berlin, Auseinandersetzung mit antisemitischen Vorurteilen, Thematisierung des Holocaust*, Berlin 2020, 13.

²⁴ Oder wie Gerd Theißen formuliert: «Nur durch ihren doppelten Transzendenzbezug, also durch Texttranszendenz, die sowohl auf Gott als auch den Mitmenschen verweist, gewinnt die Schrift Autorität», *Texttranszendenz. Beiträge zu einer polyphonen Bibelhermeneutik*, Berlin 2019, 366.

²⁵ So die jüdische Poetin Zelda, in: Amos Oz, Fania Oz-Salzberger, *jewsandwords*, New Haven & London, 2012, 188.

Menschen «wie Du und ich» zu sehen. Ohnehin verfügen sie über ein hohes Maß von Gerechtigkeits- und Verletzlichkeitssensibilität.²⁶

Und dies, um an die Anfangsbemerkungen anzuknüpfen, wirft nochmals die elementare und existenzielle Frage auf, ob Kinder unter und in solchen Umständen aufwachsen können, in denen sie auf den kinderrechtlich garantierten Schutz auf Kindeswohl und Bildungsgerechtigkeit vertrauen können. Denn, wie gesagt, die Komplexität der Gründe und Ursachen antisemitischer und rechtsradikaler Grundhaltungen und auch die damit verbundenen möglichen langanhaltenden Prägungen bis in das Jugendalter hinein und auch darüber hinaus haben auch mit den Lebensumständen zu tun, in denen das Recht des Kindes auf Bildung, Sicherheit und Eigenständigkeit gewährt oder eben nicht gewährt wird. Bei Berücksichtigung all dieser Prägekräfte bieten sich beste Chancen für eine politisch wachsame, pädagogische sachgemäße und nachhaltige wirksame religiöse Bildung auch und gerade und erst recht im Grundschulalter. Oder wie es wiederum eine Grundschullehrperson prägnant formuliert: «Nächstenliebe als wichtigste Botschaft des Glaubens! Rassismus, Antisemitismus ist das Gegenteil davon, das verhindert werden muss schon in der Grundschule.»²⁷

²⁶ „Kinder im Grundschulalter haben alle nötigen Potenziale, die für eine Bearbeitung von Antisemitismus gebraucht werden. Sie verfügen über Empathie, Offenheit und ein Gerechtigkeitsempfinden. Sie können einfache Zusammenhänge untersuchen und verstehen“, Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (Hg.), Umgang mit Antisemitismus in der Grundschule. Alltag von Jüdinnen und Juden in Berlin, Auseinandersetzung mit antisemitischen Vorurteilen, Thematisierung des Holocaust, Berlin 2020, 12.

²⁷ Forschungsgruppe REMEMBER. Erinnerung an den Holocaust im Religionsunterricht. Empirische Einblicke und didaktische Impulse, Stuttgart 2020.