



Leseprobe aus Kölsch-Bunzen, Gut aufgestellt gegen Antisemitismus?,
ISBN 978-3-7799-7074-3 © 2022 Beltz Juventa
in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel
[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/
gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-7074-3](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-7074-3)

Inhalt

1. Einleitung	9
Eine ‚bestimmte Wahrnehmung‘ von Jüdinnen und Juden	9
Gut aufgestellt gegen Antisemitismus?	14
Den Elementarbereich in die Antisemitismusprävention miteinbeziehen	18
Aufbau des Buches	20
2. Die Darstellung jüdischer Menschen im Neuen Testament und in der christlichen Tradition	24
Kein ‚Volk auf Wanderschaft‘	24
Enge Verbindung zwischen dem Judentum und dem Christentum	25
Der Bund Gottes mit dem Judentum bleibt bestehen	26
Antijudaismus im Christentum	27
Ist das Judentum eine ‚Gesetzesreligion‘?	28
Spricht die Hebräische Bibel von einem ‚alttestamentarischen Gott der Rache‘, der ‚Auge um Auge, Zahn um Zahn‘ fordert?	28
Das Doppelgebot der Liebe – wer hat’s erfunden?	30
‚Judas‘ und ‚die Juden‘: Schuldig am Tod Jesu?	31
‚Kindermörder Herodes‘ – jüdischer König und Schurke?	34
Pharisäer – keine Rigoristen und Heuchler	37
Antijudaismus in Lehrplänen und Schulbüchern zum christlichen Religionsunterricht	41
Zusammenfassung	42
3. Die Darstellung jüdischer Menschen im Koran und in der islamischen Tradition	45
Positive Aussagen im Koran gegenüber dem Judentum	45
Historische Hintergründe für antijudaistische Vorstellungen in der islamischen Überlieferung	46
Das Repertoire des islamischen Antijudaismus im Koran	48
Antijudaismus und Hadithe	49
Kultur der Ambiguität im Islam	50
Kinderkorane in deutscher Sprache	51
Zusammenfassung	58
4. Diskurse um ‚die‘ Juden in Mittelalter und Früher Neuzeit	60
Gedeihliches Zusammenleben durch relative Rechtssicherheit	60
Kredit als Garant für wirtschaftliche Prosperität	62

Die Judaslegende: Basis aller Verschwörungspantasmagorien	63
Sephardim und Aschkenasim	69
Luther und ‚die Juden‘	71
Juden in deutschen Landen	73
Zusammenfassung	75
5. Diskursbeteiligung: Jüdische Aufklärung und der lange Weg zur Emanzipation	77
Vielfalt im Judentum	77
Aufklärung und Haskala	78
Freiheit, Gleichheit und Solidarität	79
Der Beitrag von Jüdinnen zur Frauenbewegung	80
‚Die Protokolle der Weisen von Zion‘ – eine Fälschung	80
Reformjudentum, Neo-Orthodoxie, Konservatives Judentum und Ultra-Orthodoxie	82
Zusammenfassung	84
6. Diskursverschiebungen: Aufstieg des modernen Antisemitismus	86
Antisemitismus als ‚kultureller Code‘	86
Die Antisemiten	87
Wissenschaftliche und pseudowissenschaftliche Diskurse zum Antisemitismus	89
Verknüpfungen zwischen Antisemitismus und Rassismus	91
Zusammenfassung	92
7. Diskurse und Gegendiskurse: Jüdische Menschen im I. Weltkrieg und in der Weimarer Republik	94
Der Erste Weltkrieg	94
Vielfalt jüdischen Lebens in der Nachkriegszeit	96
Die Weimarer Republik	97
Die Dolchstoßlegende	98
Das Wahlverhalten in der Weimarer Republik	99
Die bewältigte Krise von 1923	100
Die unbewältigte Krise von 1930	104
Zusammenfassung	105
8. Von der Verfolgung zur Vernichtung jüdischer Menschen im NS	107
Der vermeidbare Aufstieg der NSDAP und sein ‚Erlösungsantisemitismus‘	107
‚Rassenhygiene‘	110
Antisemitische Maßnahmen	111

Holocaust-Darstellungen in Schulbüchern	113
„Davon haben wir nichts gewusst!“	115
Die „Gefälligkeitsdiktatur“	118
Kollaboration	121
Jüdische Gegenwehr und Rettungswiderstand im NS	121
Im „Schatten des Genozids an den Juden“?	124
Zusammenfassung	128
9. Post-Shoah-Antisemitismus nach 1945	131
Keine „Stunde Null“	131
Displaced Persons	132
Demokratische Gerichtsbarkeit – Prozesse als frühe Versuche der Aufarbeitung von NS-Unrecht	135
Zusammenfassung	137
10. Der israelbezogene Antisemitismus	139
Die Geschichte einer Nahostregion im Wandel	142
Die Landverheißungen in den religiösen Quellen der drei monotheistischen Religionen	146
Die Konflikte der Nahostregion	147
Migration in der Nahostregion	148
Die Nahostregion im Fokus der Weltöffentlichkeit	150
Flucht, Vertreibungen und die Auslegung der Resolution 194	159
Gewalt in der Nahostregion	161
Friedensinitiativen im Nahen Osten	170
Friedensabkommen im Nahen Osten	172
Kernpunkte mit Klärungsbedarf in der Nahostregion	174
Demokratie in der Nahostregion	175
Die Darstellung Israels in Schulbüchern im Bild	176
Konflikte in der Nahostregion in einem Schulbuch für die Grundschule	178
Zusammenfassung	182
11. Schluss	188
Maßstäbe	188
Empfehlungen	190
Literaturverzeichnis	193
Quellenverzeichnis der von Menke (2014) untersuchten Kinderbibeln (vgl. auch Anhang)	202

1. Einleitung

Eine ‚bestimmte Wahrnehmung‘ von Jüdinnen und Juden

„Antisemitismus ist eine bestimmte Wahrnehmung von Jüdinnen und Juden, die sich als Hass gegenüber Jüdinnen und Juden ausdrücken kann. Der Antisemitismus richtet sich in Wort oder Tat gegen jüdische oder nichtjüdische Einzelpersonen und/oder deren Eigentum sowie gegen jüdische Gemeindeinstitutionen oder religiöse Einrichtungen.“ So lautet die Arbeitsdefinition der International Holocaust Remembrance Alliance (2021), die mittlerweile von den EU-Staaten als Arbeitsgrundlage übernommen wurde. (Bundesverband RIAS 2020)

Wie kommt es zu dieser ‚bestimmten Wahrnehmung‘? Was beinhaltet sie? Wie kann es sein, dass sich diese verzerrte Sicht auf die Welt und auf jüdische Menschen immer weiter tradiert?

In einer aktuellen Studie berichten jüdische Kinder, Jugendliche und deren Eltern in Deutschland von einer besorgniserregenden „Zunahme und Normalisierung des Antisemitismus“ (Bernstein 2020, 12) in Schulen sowohl unter Schüler*innen als auch unter Lehrkräften.

In der Studie finden sich dafür viele Beispiele, in denen alle Formen der Feindschaft, die sich gegen Jüdinnen und Juden geschichtlich entwickelt haben, gleichzeitig auffinden lassen:

- Die religiös motivierte Feindschaft gegen Jüdinnen und Juden des christlichen bzw. muslimischen Antijudaismus,
- die rassistisch aufgeladene Feindschaft gegen Jüdinnen und Juden des modernen Antisemitismus,
- die Feindschaft des Post-Shoah-Antisemitismus gegen Jüdinnen und Juden, die sich nach 1945 angesichts der Tatsache der Ermordung von 6 Millionen jüdischer Männer, Frauen und Kinder entwickelte,
- die Feindschaft des Anti-Israelismus gegen Jüdinnen und Juden, eine Feindschaft, die nicht auf sachgerechte Kritik abzielt, sondern auf Dämonisierung, Delegitimierung und Propagieren eines Doppelstandards der Beurteilung des Staates Israel.

Im Folgenden werden einige der zahlreichen Beispiele im Wortlaut wiedergegeben (Bernstein 2020):

1. „Simon berichtet von einem Lehrer, der sagte: ‚Die Juden haben auch Jesus ermordet.‘ Simon antwortet, dass sich der Papst vor einigen Jahren für diese

- Aussage doch schon entschuldigt habe. Der Lehrer erwiderte, dass er das nicht mitbekommen habe und fügte hinzu: „Außerdem, was die Juden heute den Palästinensern antun, ist ja auch nicht besser.“ (47)
2. Eine Mutter berichtet: „Als meine Tochter in der elften Klasse im Gymnasium war, kam ein neuer Junge in die Klasse, und meine Tochter hat ihm gefallen und er wollte mit ihr Zeit verbringen. Einmal fuhren sie im Bus, er hat ihr über den Kopf gestrichen. Sie fragte ihn, was er macht. Er sagte, er wollte mal wirklich spüren, wie Juden Hörner am Kopf haben.“ (45 f)
 3. „Sasha schildert, wie ein Mitschüler, der ihm einen Kugelschreiber abkaufen wollte, ihn gegenüber seiner Lehrerin als ‚Wucher-Jude‘ beleidigt und ihm unterstellt hat, ‚zu viel Geld abgezogen zu haben.‘“ (47)
 4. Eine Schülerin sagt im Interview: „Ich ... war direkt betroffen in der Schule. Meine Mitschüler haben sich über mein Aussehen lustig gemacht, über meine lockigen Haare und der großen Nase, mit den Worten: ‚Bist du Jude oder was...?‘“ (53)
 5. Eine Schülerin im Interview: „Juden werden oft mit Gier, Spieß und Schlaueheit in der Gesellschaft assoziiert.“ (53)
 6. Die Schülerin Dvora berichtet in einem Interview:
„Mitschüler: ‚Ich hab gehört, du bist Jüdin.‘
Dvora: ‚Ja!‘
Mitschüler: ‚Eigentlich mögen sich Juden und Muslime nicht.‘
Dvora: ‚Wieso? Ich mag Muslime eigentlich.‘“ (107)
 7. Ein Schüler erinnert sich an eine Unterrichtssituation: „Ein Lehrer sagte zu ihm: ‚Wenn alle Juden so wären wie du, dann kann ich Hitler verstehen.‘“ (55)
 8. Die Schülerin Anat erinnert sich im Interview an einen Gedenkstättenbesuch: „Es war ein Ausflug in eine Psychiatrie, in der Experimente an psychisch Kranken und Juden im Zweiten Weltkrieg gemacht wurden und dann wurden sie verbrannt. Eine Mitschülerin sagte: ‚Na und?‘“ (118)
 9. Ein Lehrer teilt im Interview seine höchst einseitige Sicht auf historische Entwicklungslinien im Nahen Osten mit: „Die Israelis haben den Arabern das Land nach und nach weggenommen, unterstützt von der USA, England, von Deutschland natürlich, weil wir ja immer noch eine Schuld in uns haben. Den Israelis und Juden gegenüber, die auch berechtigt ist *irgendwo* ... nur diese Generation, die jetzt hier, sagen wir mal, leben und wohnen, hat ja damit gar nicht mehr zu tun.“ (223)
 10. „Als Mila eine Führung zum Thema ‚Antisemitismus‘ in einem jüdischen Museum mit Jugendlichen machte, sagte ein muslimischer Schüler (6.–7. Klasse) irgendwas über Tel Aviv in Palästina. Mila fragt: ‚Du meinst in Israel?‘ Er sagte dann: ‚Für mich gibt es kein Israel, nur Palästina.‘ Mila antwortete: ‚Du kannst es so nennen, wie du willst, es ist trotzdem Israel.‘“ (224)

Die ‚bestimmte Wahrnehmung‘ von ‚Juden‘ zeigt sich in unterschiedlichen Formen, die sich historisch verorten lassen:

1. Als Grundform lässt sich der religiöse Antijudaismus bestimmen, der aus konflikthafter Distanzierungsprozessen der frühen Christen gegenüber dem Judentum resultiert. Religiöser Antijudaismus erweist sich im Laufe der Geschichte als wandlungsfähig. Er findet sich in veränderter Form auch im Koran und den Hadithen.
2. Insbesondere ab dem ausgehenden Mittelalter wird die biblische Vorstellung vom verräterischen, geldgierigen, mörderischen ‚Judas‘ zur Phantasmagorie des ‚Verschwörers‘ und geldgierigen ‚Wucherers‘ weiterentwickelt. Der Figur des ‚Juden‘ wird eine besondere Physiognomie zugeschrieben. Die anti-judaistische Phantasmagorie erfährt eine Visualisierung durch christliche Gemälde und wird u. a. über Passionsspiele weithin verbreitet. Die Figur des ‚Judas‘ wird gleichgesetzt mit ‚den Juden‘ insgesamt. ‚Judas‘ und somit jedem einzelnen ‚Juden‘, gleichgültig ob Mann, Frau oder Kind, wird die für damalige Zeit ‚unvorstellbar große‘ Macht zugeschrieben, Christus – und somit letztlich auch Gott selber – allerschwersten Schaden zufügen zu können. Wer über diese Macht verfügt, dem sind auch andere Vergehen zuzutrauen wie ‚Brunnenvergiftung‘ und ‚Kindesmord‘. An dieser Stelle erfährt der Antijudaismus eine auf die Eliminierung von ‚Juden‘ abzielende Aufladung. Die ‚Judaslegende‘ wird zur Basiserzählung aller ‚judenfeindlichen Verschwörungphantasmagorien‘. In dieser Arbeit wird dieser Begriff bewusst gewählt. Der Begriff ‚Verschwörungstheorie‘ erscheint ungeeignet, da er fälschlicherweise genutzt werden könnte, die besondere Form wissenschaftlicher Theoriebildung zu diskreditieren. Der Begriff ‚Verschwörungsmithen‘ erweist sich als wenig religionssensibel und wird insofern hier ebenfalls nicht verwendet. Den Begriff der ‚Phantasmagorie‘ umschreibt der Duden (Dudenredaktion 2013) mit diesen Worten: „Zauber, Truggebilde“ (820) oder auch als „künstl. Darstellung von Trugbildern“ (820). Dies trifft den Konstruktionscharakter von ‚Judenfeindschaft‘ recht genau, da sie sich als Phantasmagorie nicht auf die Realität bezieht, sondern ihre Kraft zum Eliminatorischen vielmehr aus einer religiösen bzw. quasireligiösen Basis gewinnt. Von dieser Basis aus erweist sich die ‚Phantasmagorie der Judenfeindschaft‘ im Laufe der Geschichte als variabel und offen für die Ausprägung weiterer Varianten.
3. ‚Antisemitismus‘ ist ein Begriff, der in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts geprägt wurde und Elemente von ‚Rassismus‘ in sich aufnimmt. Der Antisemitismus behält zudem Vorstellungen aus dem religiösen bzw. quasireligiösen verschwörungphantasmagorischen Antijudaismus bei, die teilweise in eine säkulare Form überführt werden.

4. In der Zeit des Nationalsozialismus wird das Antijudaismus und Antisemitismus inhärente eliminatorische Potenzial massiv aktiviert. Im NS zeigt sich die Antijudaismus und Antisemitismus innewohnende, zerstörerische, in letzter Konsequenz auf ‚Vernichtung‘ abzielende Dynamik.
5. Der ‚Post-Shoah-Antisemitismus‘ entwickelt sich nach 1945. Es handelt sich um eine Form von Antisemitismus, die Schuldabwehr und Holocaustleugnung bzw. Holocaustrelativierung beinhaltet.
6. Schließlich lässt sich noch eine weitere Form der ‚bestimmten Wahrnehmung‘ von ‚Juden‘ nachweisen: der ‚Israelbezogene Antisemitismus‘ bzw. ‚Anti-Israelismus‘. Israelbezogener Antisemitismus/Anti-Israelismus ist dadurch gekennzeichnet, dass der Staat Israel nicht nur Kritik erfährt, sondern 1. dämonisiert, 2. delegitimiert und 3. mit einem Doppelstandard konfrontiert wird.

Der Begriff des ‚Antisemitismus‘ fungiert in der Literatur oft als Oberbegriff, so auch in der Arbeitsdefinition der International Holocaust Remembrance Alliance (2021). Dem soll in dieser Arbeit auch nicht widersprochen werden. Wenn man es so handhabt, muss jedoch verdeutlicht werden, dass der Begriff eigentlich erst im 19. Jahrhundert ausgeprägt wurde. Unbedingt muss vermieden werden, dass bei dieser Begriffsverwendung von ‚Antisemitismus‘ als einem geschichtlich zu verortendem Begriff und zugleich auch als Oberbegriff für verschiedene Versionen der ‚Judenfeindschaft‘, die Formen des religiösen Antijudaismus ausgeblendet wird. Denn gerade aus diesem religiös und später ins quasireligiös Phantasmagorische gewendeten Antijudaismus erhält der ‚Antisemitismus‘, hier als Oberbegriff verstanden, seine Eigenart und seine zerstörerische Energie. Wenn in dieser Arbeit ‚Antisemitismus‘ als Oberbegriff verwendet wird, dann umschließt er alle anderen Formen der ‚Judenfeindschaft‘, also auch den religiös motivierten Antijudaismus. Vor dem Hintergrund dieses Verständnisses wird hier ‚Antisemitismus‘ als Oberbegriff verwendet. ‚Antisemitismen‘ und ‚Judenfeindschaft‘ werden als Synonyme aufgefasst. Damit die religiöse und quasireligiöse Dimension erkennbar bleibt, wird in dieser Arbeit auch dieses Begriffspaar ‚Antisemitismus/‚Judenfeindschaft‘ verwendet.

Während sich die Formen der ‚Judenfeindschaft‘ analytisch voneinander abgrenzen lassen, finden sich in den oben angeführten, aktuellen Beispielen für antisemitisches Reden und Handeln Mischformen. Unter den vielfältigen Mischformen jedoch lassen sich vier Merkmale aufzeigen, die allen Antisemitismen gemeinsam sind:

1. Zum einen zeichnet sich das Phänomen der ‚Judenfeindschaft‘ durch eine große Bandbreite der Variabilität aus.
2. Von seiner Grundanlage her ist das Phänomen der ‚Judenfeindschaft‘ in allen Erscheinungsformen in letzter Konsequenz auf Eliminierung hin

ausgerichtet. Postone (1982) verdeutlicht dies am Beispiel der Shoah: „Charakteristisch für den Holocaust war ...: der Holocaust hatte keine funktionelle Bedeutung. Die Ausrottung der Juden war kein Mittel zu einem anderen Zweck. Sie wurden nicht aus militärischen Gründen ausgerottet oder um gewaltsam Land zu nehmen ...; es ging auch nicht um die Auslöschung der potentiellen Widerstandskämpfer unter den Juden, mit dem Ziel, den Rest als Heloten besser ausbeuten zu können. (Dies war übrigens die Politik der Nazis den Polen und Russen gegenüber). Es gab auch kein ‚äußeres‘ Ziel. *Die Ausrottung der Juden mußte nicht nur total sein, sondern war sich selbst Zweck – Vernichtung um der Vernichtung willen –, ein Zweck, der absolute Priorität beanspruchte.*“ (14)

3. Schwarz-Friesel/Reinartz (2013, 108) führen in ihrer Studie den Nachweis, dass diese Vernichtungsabsicht als einzigartiges Merkmal aller Formen von ‚Judenfeindschaft‘ gelten kann: „Das auf tradierten Konzeptionalisierungen und Ressentiments basierende Weltdeutungssystem der Judenfeindschaft ... richtet sich prinzipiell gegen die Existenz von Juden und ist als solche unikal.“ Das bedeutet, ‚Judenfeindschaft‘ als Weltanschauung ist in seiner Grundstruktur, auf Eliminierung hin ausgerichtet.
4. Zum dritten ist allen Formen und Mischformen der ‚Judenfeindschaft‘ ein religiöses bzw. pseudoreligiöses Grundelement zutiefst eingeschrieben, welches den Vernichtungswillen von Anfang in sich trägt. Bereits im christlichen Neuen Testament wird der Vorwurf des ‚Mordes am Sohn Gottes‘ erhoben, den zunächst ein einziger Verräter, ‚Judas‘, und dann ‚das jüdische Volk‘ verschuldet haben soll. Auch wenn die moderne Theologie hier mittlerweile gut begründet zu gänzlich anderen Interpretationen gelangt ist, so wuchert doch gerade diese folgenreiche Verschwörungserzählung weiter. In der christlichen Theologie werden ‚Judas‘ und ‚das jüdische Volk‘ im Zuge einer immer ausgefeilteren Trinitätslehre zu ‚Gottesmördern‘. In Predigten, Passionsspielen und durch die Bilderwelt der katholischen später auch der evangelischen Christenheit wird vor Augen geführt und einfühlbar gemacht, welche Gefahr einer ‚Gemeinschaft‘ erwachsenen kann durch nur einen einzigen ‚Juden‘. ‚Unerkannt‘ könne ein einziger ‚Jude‘ sein ‚Unwesen treiben‘ und die schier ‚unvorstellbar große Macht‘ entfalten, letztlich sogar ‚Gott selbst zu töten‘. ‚Ein Jude‘, sei es ein Mann, eine Frau oder auch ein Kind, könne, so die Quintessenz dieser Verschwörungserzählung das Heilswerk Gottes vollständig vernichten. Der ‚Judenfeindschaft‘ sind Vorstellungen von ‚Vernichtung‘ im Kern inhärent.
5. ‚Antisemitismus‘ kann, so die Arbeitsdefinition der IHRA (2021), sich als Hass gegenüber Jüdinnen und Juden ausdrücken. Jedoch muss ‚Judenfeindschaft‘ nicht per se mit intensiven Gefühlen verbunden sein. ‚Judenfeindschaft‘ in Wort bzw. Tat wirkt objektiv feindlich, trägt einen Kern in sich, der auf Eliminierung abzielt, unabhängig von subjektiven Intentionen.

Gut aufgestellt gegen Antisemitismus?

Insofern: Alle Formen und Mischformen des ‚Antisemitismus‘ – als Oberbegriff verstanden –, der ‚Judenfeindschaft‘, der ‚Antisemitismen‘ sind keinesfalls ‚harmlos‘. Keine dieser Formen entstand naturwüchsig aus sich selbst heraus und keine vermag sich dementsprechend von selbst aufzulösen. Nur wenn die Spezifik von ‚Antisemitismus‘, ‚Judenfeindschaft‘ bzw. ‚Antisemitismen‘ erkannt wird, können auf unterschiedlichen Ebenen Gegenmaßnahmen greifen.

In der Studie von Bernstein (2020) geben nachdenkliche Lehrkräfte und Schüler*innen an, dass Lehrende in ihrem Umfeld ganz und gar nicht gut aufgestellt sind, mit den unterschiedlichen Formen und Mischformen von Antisemitismus professionell umzugehen.

Hierfür lassen sich diverse Gründe anführen. In dieser Arbeit stehen zunächst einmal die Schulbücher im Vordergrund. Bereits an dieser Stelle besteht Handlungsbedarf.

Es fängt schon damit an, dass keines der untersuchten Schulbücher eine zufriedenstellende Definition und Erklärung des Antisemitismus leistet. Pingel (2017) gibt für die von ihm untersuchten Geschichtslehrwerke an: „Die Darstellung antisemitischer Haltungen und Handlungen steht im Vordergrund. Erklärungsversuche bleiben in der Regel kurz und schlagwortartig“ (4)

Ferner belegen umfangreiche Schulbuchstudien (Liepach/Geiger 2014, Eckert-Institut 2015) eindrücklich, dass Lehrbücher, die an deutschen Schulen für Sekundarstufe I und II zur Verfügung stehen, wenig geeignet sind, der ‚Judenfeindschaft‘ mit sachgerechten Argumenten entgegenzuwirken, sondern dass im Gegenteil die Lehrwerke zuweilen eine antisemitische Lesart sogar noch bestärken können.

Da es fragwürdig ist, ob eine professionelle Bildungsarbeit, die dem Phänomen Antisemitismus angemessen pädagogisch zu begegnen vermag, erst in der Sekundarstufe I beginnen sollte, wird in der hier vorliegenden Arbeit exemplarisch auch ein Schulbuch in zwei Versionen (Dorst et al. 2009 und 2014) für die Grundschule in den Blick genommen. Umfassende Schulbuchstudien zum Grundschulbereich, die insbesondere untersuchen, inwiefern diese Werke geeignet sind, Antisemitismus entgegenzuwirken, fehlen bisher. Dies jedoch scheint sich immer mehr als notwendig zu erweisen. Seit einiger Zeit bemüht sich immerhin die Senatsverwaltung für Bildung, Jugend, Familie zu Berlin darum, einen ersten Überblick zu verschaffen über die Verbreitung des Phänomens Antisemitismus an Grundschulen im Einzugsbereich. Hierzu wurden aktuelle Erfahrungsberichte zusammengetragen. In einer Broschüre der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend, Familie zu Berlin zum Thema „Umgang mit Antisemitismus in der Grundschule“ wird u. a. von folgenden Begebenheiten berichtet (2020), die aufzeigen, dass auch Grundschul Kinder bereits Antisemitismus ausprägen:

1. „Im November 2016 sang ein Schüler beispielsweise im Deutschunterricht in einer Schule in Hellersdorf ‚Tut, tut, tut, die Eisenbahn, wer will mit nach Auschwitz fahren?‘, woraufhin eine Mitschülerin 36 Namen von Schülerinnen und Schülern aus anderen Klassen und von Lehrerinnen und Lehrern aufschrieb, die sie deportieren würde.“ (10)
2. „An einer Tempelhofer Grundschule wurde im Februar 2018 eine Schülerin von einem Mitschüler gefragt, ob sie Jüdin sei. Der Schüler habe daraufhin nach Informationen der Berliner Zeitung mehrfach in bedrohlichem Tonfall das Wort ‚Jude‘ gesagt.“ (10)
3. „Es wurde ein Fall bekannt, bei dem ein achtjähriger Junge in einer Berliner Schule im April 2019 einen Witz mit NS-Bezug erzählte, während ein jüdisches Mädchen daneben stand und ihm klar signalisierte, dass sie das nicht gut findet.“ (19)
4. „Im März 2019 hatte ein Schüler an einer Schule in Weißensee im Englischunterricht quer durch den Klassenraum geäußert: ‚Habt ihr schon einmal ein jüdisches Familienfoto gesehen? Da ist nur Rauch drauf.‘“ (10)

Vermutlich ist die Berliner Senatsverwaltung hier auf die Spitze eines Eisbergs gestoßen. Weitere systematische Forschungsarbeiten hierzu stehen noch aus. Deutlich wird allerdings schon jetzt, dass man nicht mehrere Jahre verstreichen lassen sollte, ehe Kinder auf ihr Probehandeln zu einem brisanten Problem, wie es Antisemitismus ohne Zweifel insgesamt für eine demokratische Gesellschaft darstellt, eine angemessene pädagogische Antwort erhalten.

Und man sollte auch noch hinterfragen, ob tatsächlich davon auszugehen ist, dass Grundschul Kinder ihr ‚Wissen‘ und ihre ‚Kenntnisse‘ über das Phänomen der ‚Judenfeindschaft‘ erst in der Schule erwerben, oder ob Kinder nicht vielmehr bereits in noch früherem Alter Erfahrungen zu Formen und Mischformen des Antisemitismus sammeln und experimentell erproben konnten. Umfassende Studien zu ‚Wissen‘, ‚Kenntnissen‘ und Erfahrungen von Kindern im Elementarbereich im Blick auf das Phänomen Antisemitismus im deutschsprachigen Raum sind ein Desiderat. Im Blick auf die Thematisierung der Shoah hat sich für den Primarbereich die Erkenntnis durchgesetzt, dass es illusorisch sei, Kinder „vor einer Begegnung mit Nationalsozialismus und Holocaust fern zu halten“, so fasst Becher (2009, 37) die Diskussion um das Für und Wider zusammen, schließlich handele es sich dabei auch „um Momente kindlicher Lebenswelten“. Die Begegnung mit diesen Themenbereichen sollte jedoch zugleich auch auf der Forschungsebene zur Analyse möglicher antisemitischer Vorstellungen von Kindern und auf der Praxisebene zur Antisemitismusprävention genutzt werden. Denn in der Vorstellungswelt von Kindern sind diese Bereiche NS, Shoah und innere Bilder dazu, was ‚Juden‘ sind, keineswegs sorgfältig getrennt aufbewahrt.

In einer Studie zu den Vorstellungen von Grundschulkindern über die Zeit des Holocaust (Becher 2009), wurden insgesamt 32 leitfadengestützte Kinderinterviews

durchgeführt. Befragt wurden ausschließlich Kinder, die bisher noch keine Unterrichtserfahrungen zu diesem Thema sammeln konnten. Die Auswertung erfolgte mit der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015).

Die Studie erbrachte den Nachweis, dass Kinder sich schon früh intensiv mit den Themen NS-Zeit und Holocaust auseinandersetzen. In Interviews zeigte sich, dass die Kinder hierzu bereits Leitideen entwickelt hatten. Deutlich wird in dieser Studie auch, dass die Kinder dazu, was ‚Juden‘ sind, Vorstellungen ausgeprägt haben, die im Sinne einer Antisemitismusprävention in Bildungsprozessen aufzugreifen wären:

1. Leitidee: So sind die Kinder zu der Ansicht gelangt: „Hitler war’s!“
2. Leitidee: Den Zweiten Weltkrieg sehen die Kinder als globalen Streit: „Die ganze Welt kämpfte gegeneinander.“ (150)
3. Leitidee: Die Kinder sprechen im Interview der deutschen Bevölkerung eine ‚Kollektivunschuld‘ zu: „Wir wollten nicht!“ bzw. „Wir konnten nichts dagegen tun!“ (158)
4. Leitidee: Die befragten Kinder deuten Familiengeschichte als Opfergeschichte: „Und da mussten sie rennen.“ (166)
5. Leitidee: Die befragten Kinder wissen bereits von der Verfolgung jüdischer Menschen im NS. Sie versuchen sich einen eigenen Reim daraus zu machen, was ‚Juden‘ sind. Ihre Formel lautet: „Jude sein- die andere Religion“ bzw. „Die glauben an einen anderen Gott.“ Ein Kind überlegt: „Das weiß ich au nicht, wer ein Jude ist. Nen Ausländer vielleicht.“ (178) Einige Kinder sind der Ansicht, ‚Juden‘ seien „schlaue Geschäftsleute“ (175), „schlauer als wir Deutschen“, „dreckig“, „frech“ zu Hitler. (179) Ein Kind versucht zu erklären, warum jüdische Menschen im NS verfolgt wurden: „Der (Hitler) hasste die Juden. Und deshalb hat der eigentlich auch fast nur die Juden getötet. Weil er ja ein Deutscher und hasste alle Juden, weil die kamen meist aus anderen Ländern. Die kommen aus Ägypten oder aus den Gegenden.“ (178) Hierbei ist, so vermutet Becher (2009), der Hinweis auf Ägypten, vermutlich eine Reminiszenz aus dem Religionsunterricht oder dem Kindergottesdienst zum Thema Exodus/Auszug aus Ägypten.
6. Leitidee: Die interviewten Kinder hatten bereits Vorstellungskonzepte zur Verfolgung und Vernichtung jüdischer Menschen im NS entwickelt: Sie wurden „eingesammelt, ausgehungert, erschossen, verbrannt“. (180)
7. Leitidee: In den Interviews stellte sich auch heraus, dass „die Kinder sich der Existenz, Bedeutung sowie der Funktion von öffentlichen Gedenktagen und -veranstaltungen bewusst sind.“ (193) Die befragten Kinder folgern daraus: „Aus der Vergangenheit lernen – Erinnern, um nicht zu vergessen“. (189) Wichtig war den Kindern in diesem Zusammenhang folgende Aspekte: Man soll friedlich miteinander leben. Es soll nie wieder Krieg geben. Hitler ist ersetzbar und eine Wiederholung ist möglich. Es gibt Neo-Nazis und die wollen Krieg. (189)

Die Studie von Flügel (2009) ‚Kinder können das auch schon mal wissen...‘ untersucht mit qualitativen Gruppeninterviews, die dann nach der Methode der Grounded Theory ausgewertet werden, wie Kinder der 3. bzw. 4. Grundschulklasse eine sechsstündige Unterrichtseinheit zum Thema Nationalsozialismus bearbeiten. Diese Studie zeigt u. a., dass diese Unterrichtseinheit kaum geeignet war, einen Beitrag zur Prävention von Antisemitismus zu leisten. Die Kinder zeigen im Interview Distanz gegenüber dem Holocaust und gegenüber den Opfern des Holocaust: „Die Distanzierung, welche die Schülerinnen und Schüler aufbauen, bezieht sich nicht etwas nur auf die Emotionen, sondern es erfolgt ebenso eine Distanzierung von den *Opfern*. Durch die Betonung der Andersartigkeit der Opfer erfolgt eine Abstandnahme, die unter anderem die Möglichkeit fernhält, selbst Opfer sein zu können. Dieser Mechanismus wird dadurch unterstützt, dass den Opfern Merkmale zu geschrieben werden, die sie als solche markieren.“ (Flügel 2009, 246) Als Beispiel führt Flügel (2009) dieses Zitat aus den Kinderinterviews an: „Ju: ‚Und auch nur, weil die ’ne andere, also andere Religion hatten, wurden die getötet.‘ Mä: ‚Die sind ja auch fast alle gleich die Menschen, nur dass die nicht an Gott glauben, sondern an, wie die dann immer heißen‘“ (246). Als Möglichkeit der Distanzierung bilden die Kinder auch eine Vorstellung vom dauerhaften ‚Ausgegrenzt-Sein‘ aus. Dies wird von den Kindern so aufgefasst, als handele es sich dabei um eine Eigenschaft, welche ‚den Juden‘ anhafte und sie infolgedessen zu ‚Anderen‘ machen müsse. Flügel (2009) führt hierzu dieses Beispiel an: „Dass die Juden einfach ausgegrenzt wurden, nur weil sie ein bisschen andere Menschen sind“ (247).

Auch ein, wie Flügel (2009) es bezeichnet, „blaming the victim-Phänomen“ (246) sei bei den Kindern zu konstatieren. Flügel (2009) erläutert: „Das heißt die Auswirkungen des Zwangssystems des Nationalsozialismus werden ausgeblendet und zu einem in den Opfern liegenden Entscheidungsraum umgestaltet.“ Hierfür führt Flügel (2009) dieses Zitat als Beispiel an, das sich auf eine Diskussion im Rahmen eines Kinderinterviews über die Häftlingsnahrung in Konzentrationslagern bezieht: „Bäh, da hätte ich lieber nichts gegessen.“ (246)

Kinder bringen Konzepte mit in die Grundschule, wie ‚Juden‘ ihrer Auffassung nach ‚sind‘. Sie bringen auch Konzepte mit zum Thema Holocaust. Die Erforschung der Einstellungen von Kindern im Grundschulalter zum Thema Judentum in Vergangenheit und Gegenwart, zum Thema Antisemitismus ist ebenso ein Desiderat, wie die Erforschung der Vorstellungen von Kindern zum Thema Nationalsozialismus und zum Thema Holocaust.

Flügel (2009) plädiert zurecht für eine Verschiebung von der Frage, ob das Thema Nationalsozialismus bereits in der Grundschule gelehrt werden sollte, hin zu der Frage nach dem Wie. (319) Hier stellen sich über Flügelns Ausführungen hinaus zwei Fragen:

Zum einen stellt sich nach Lektüre der Studie die Frage, ob in der Unterrichtseinheit das Überwältigungsverbot, wie es der Beutelsbacher Konsens

(Landeszentrale für politische Bildung BW 2021) vorsieht, durchgängig eingehalten wurde.

Außerdem wird in der Studie trotz der Befundlage nicht darauf eingegangen, dass zur Frage nach dem Wie der Darstellung der Themen ‚Nationalsozialismus und Holocaust‘ auch gehört, in Bildungsprozessen aktiv dafür Sorge zu tragen, dass keinesfalls durch eine Befassung mit diesen Themen, antisemitische Vorstellungen von Lernenden bestätigt oder gar noch zusätzlich vertieft werden.

Den Elementarbereich in die Antisemitismusprävention miteinbeziehen

Deutlich besser erforscht ist hingegen das Vorkommen von ‚Vorurteilen‘ im Primarbereich und mittlerweile auch schon im Elementarbereich. In Forschungsarbeiten konnte gezeigt werden, dass von Grundschulkindern und auch bereits von Kindern unter 6 Jahren negative Vorstellungen beispielsweise gegenüber Personen, die sich als Black, Indigenous and People of Color (BIPOC) verstehen, vorgebracht werden können. (vgl. u. a.: Clark/Clark 1947, Ausdale/Feagin 2001, Quian et al. 2015, Mandalaywala et al. 2020) Bereits Kinder im Elementarbereich greifen Vorurteile ihrer sozialen Umwelt auf und probieren aus, welche Effekte sich damit in der alltäglichen Kommunikation erzielen ließen. Basierend auf diesen Ergebnissen zur Vorurteilsforschung gibt es mittlerweile zahlreiche Praxisbücher zum Thema Vielfalt, die darauf abzielen, die professionelle Handlungsfähigkeit im pädagogischen Alltag insbesondere von Fachkräften in der Erziehung und Bildung von Kindern in der Frühpädagogik zu stärken, damit sich Vorurteilsstrukturen nicht verfestigen. Die Autorin hat gemeinsam mit einer Kollegin und einem Kollegen dazu unter dem Titel ‚Vielfalt annehmen und gestalten‘ ein Fachbuch als Handreichung zum Orientierungsplan in Baden-Württemberg verfasst (Kölsch-Bunzen/Morys/Knoblauch 2015). Jedoch fehlen gerade für den Elementarbereich forschungsbasierte, pädagogisch fundierte Empfehlungen zum angemessenen Umgang mit dem Phänomen ‚Antisemitismus‘, welches aufgrund der Komplexität der vielfältigen Erscheinungsformen nicht mit dem Vorurteilsbegriff allein erfasst werden kann.

Hier tut sich eine Forschungslücke auf, die dringen bearbeitet werden sollte.

Ein Aspekt, der antisemitische Vorstellungen bereits im Elementarbereich bei Kindern verankern oder aber diesen Vorstellungen auch entgegenwirken könnte, stellt die religiöse, interreligiöse bzw. religionssensible Bildung dar.

Der Religionswissenschaftler Leimgruber (2007, 100f) hat eine Liste von sechs Kompetenzfeldern vorgelegt, die sich auf den professionellen Umgang mit religiösen Fragestellungen bezieht:

- „Interreligiöse ästhetische Kompetenz“: wird definiert als „Fähigkeit, Zeugnisse, Phänomene und Personen anderer Religionen achtsam wahrzunehmen.“ Hierzu

ist „persönliche Offenheit“, „vorurteilsfreies Hinschauen“ gefragt. Insbesondere die ästhetische Dimension des Glaubens wird erkundet, beispielsweise in Räumen oder Schriften.

- „Interreligiöse inhaltliche Kompetenz“: bezieht sich auf „das Verstehen anderer Religionen als Glaubenssysteme, Überzeugungen und Traditionen“, indem „Orientierungswissen“ geboten wird.
- „Anamnestiche Kompetenz“: bedeutet „die Fähigkeit zum religiösen Lernen durch Erinnerung“, indem das „kulturelle Gedächtnis aktiviert“ wird, werden „frühere Erkenntnisse und Erfahrungen ins Bewusstsein erhoben im Hinblick auf mögliche Korrekturen.“
- „Interreligiöse Frage- und Ausdrucksfähigkeit“: zielt auf die Fähigkeit, „Fragen zu stellen“. Ferner geht es hier darum, „religiöse Erfahrung zum Ausdruck zu bringen, Intuitionen zu artikulieren und religiös-theologische Äußerungen sprachlich angemessen darzustellen.“
- „Interreligiöse Kommunikationsfähigkeit“: erfordert „Dialogfähigkeit“, u. a. als „Austausch von religiösen Fragen, das Sichmitteilen (sic!) in letzten Fragen“.
- „Interreligiöse Handlungskompetenz“: schließlich kann „solidarische Aktionen“ zum Wohle der Gesellschaft fördern.

Der Ansatz Leimgrubers (2007) eröffnet durch die fachliche Bestimmung dieser Kompetenzfelder die Möglichkeit, dass Kinder aus säkularen Familien Religions-sensibilität ausprägen können und Kinder aus religiösen Familien die Chance erhalten, religiöse und interreligiöse Kompetenz zu entwickeln.

Da die Basiserzählung antisemitischer Vorstellungen religiös bzw. quasi-religiös unterlegt ist, sollte auch Kindern frühzeitig in ihrer Entwicklung die Bildungsmöglichkeit eröffnet werden, mit der sie ihre religiösen und inter-religiösen Kompetenzen weiterentwickeln bzw. Religionssensibilität für sich ausprägen können. Bereits Kindern im Elementarbereich sollten die biblischen und koranischen Geschichten auf der Höhe aktueller religionswissenschaftlicher und theologischer Erkenntnisse erzählt werden.

Hier sind die Potenziale zur Prävention gegenüber antisemitischen Verschwörungphantasmagorien, die insbesondere Kinderbibeln und Kinderkorane bieten könnten, noch nicht ausgeschöpft. Im Gegenteil, eine gründliche Untersuchung zur Fragestellung, wie sich die theologischen Erkenntnisse, die von Wissenschaftler*innen aus dem christlich-jüdischen Dialog gewonnen werden konnten, auf die Darstellungsweisen in Kinderbibeln im deutschsprachigen Raum bisher auswirkten, kommt zu einem Befund, der zur baldigen Korrektur auffordert: „Im Lichte der Erkenntnisse des christlich-jüdischen Dialogs sind ... alle untersuchten Kinderbibeln an mehr oder weniger vielen Stellen und in mehr oder weniger starkem Ausmaße revisionsbedürftig.“ (Menke 2014, 383)

Eine systematische Untersuchung von Kinderkoranen zu diesem Thema steht noch aus. Da die Anzahl der Kinderkorane, die in deutscher Sprache vorliegen,

überschaubar ist, können sie dennoch in diese Arbeit einbezogen werden. (Kaddor/Müller 2014, Mohagheghi/Steinwede 2019)

Die Grundfragen dieser Arbeit lauten also: Wie werden Lehrende in Schulen, in Grundschulen insbesondere durch Unterrichtswerke bisher dabei unterstützt, Antisemitismus an Schulen professionell mit sachgerechten Argumenten entgegenzuwirken? Wie gut werden pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen beispielsweise mithilfe von Kinderbibeln und Kinderkoranen in die Lage versetzt, religiöse und interreligiöse Kompetenz bzw. Religionssensibilität aufzubauen und somit zur Prävention von Antisemitismus beitragen zu können?

In Schulbüchern bringt eine Gesellschaft zum Ausdruck, was sie an Wissen, Werten, Traditionsbeständen für derart wichtig erachtet, dass es an die nächste Generation weitergegeben werden sollte. In Kinderbibeln und Kinderkoranen bringen Angehörige von Glaubensgemeinschaften zum Ausdruck, welche Glaubensinhalten und Glaubenshaltungen sie für so wertvoll erachten, dass sie diese der nächsten Generation mit Überzeugung anbieten können. Insofern können sie ebenfalls als Lehrwerke aufgefasst werden.

Gerade Schulbücher, Kinderbibeln und Kinderkorane könnten einen Beitrag leisten zur Demokratiebildung in einer der Gesellschaft, die ‚Judenfeindschaft‘ in jeder Form als menschenrechtswidrig und demokratiefeindlich ablehnt. Gerade Schulbücher, Kinderbibeln und Kinderkorane könnten einen Beitrag leisten zu einer sachgerechten Darstellung der Vielfalt jüdischen Lebens in Geschichte und Gegenwart. Leider zeigt sich diese Leistungsfähigkeit noch nicht. Vereinzelt lassen sich Aspekte einer sachgerechten Darstellung der Vielfalt jüdischen Lebens in Geschichte und Gegenwart in Lehrwerken ausmachen, auch gibt es Ansätze einer Bewegung hin zum Besseren. Im Folgenden wird der Fokus jedoch auf die Problembereiche gerichtet mit dem Ziel zu verdeutlichen, dass diese Problembereiche dringend gelöst werden müssen.

Aufbau des Buches

Im Folgenden wird in dieser Arbeit nun so vorgegangen, dass am Leitfaden der Forschungsergebnisse aus einer Analyse von Kinderbibeln im deutschsprachigen Raum, eigenen Hinweisen zu deutschsprachigen Kinderkoranen, aktuellen Schulbuchanalysen und einer eigenen Analyse eines Schulbuchs aus dem Grundschulbereich auf wichtige Aspekte der jüdischen Geschichte fokussiert wird, die in den analysierten Werken genutzt werden könnten, um Antisemitismus präventiv entgegenzutreten.

Im 2. Kapitel geht es somit zunächst um die Darstellung jüdischer Menschen in deutschsprachigen Kinderbibeln. Kinderbibeln greifen auf neutestamentliche Texte sowie auf Texte und Bilder der christlichen Tradition zurück. Im Neuen

Testament und der christlichen Tradition gibt es neben positiven Darstellungen von Jüdinnen und Juden auch Antijudaismus, der immer noch weitertradiert wird, u. a. eben auch durch Kinderbibeln: Sind Juden denn nun tatsächlich ein ‚Volk auf ewiger Wanderschaft‘? Ist das Judentum nichts anderes als nur eine lieblose ‚Gesetzesreligion‘? Fordert ein ‚alttestamentarischer‘ Gott dräuend unbarmherzige ‚Rache‘? Haben ‚die Juden‘ Jesu Tod verschuldet? Hat Gott seinen Bund mit jüdischen Gläubigen gekündigt? Sind ‚Juden‘ Kindermörder? In diesem Kapitel werden antijudaistischen Aspekte neutestamentlicher Quellen historisch eingeordnet. Gefragt wird, welchen Raum sowohl die positiven als auch die antijudaistischen Darstellungen jüdischer Menschen in deutschsprachigen Kinderbibeln einnehmen. Hinzugezogen wird zudem noch eine Studie über ‚Vorurteile gegen Juden im christlichen Religionsunterricht‘.

Das 3. Kapitel wendet sich deutschsprachigen Kinderkoranen zu. Kinderkorane rekurrieren auf den Koran und auf islamische Tradition. Auch hier gibt es positive Darstellungen von Jüdinnen und Juden. Es gibt allerdings auch Antijudaismus. Erläutert werden in diesem Kapitel die historischen Hintergründe für antijudaistische Vorstellungen in Koran und islamischer Überlieferung. Untersucht wird, welchen Raum die positiven bzw. die antijudaistischen Darstellungen jüdischer Menschen in aktuellen deutschsprachigen Kinderkoranen einnehmen.

Im 4. Kapitel stehen Diskurse um ‚die‘ Juden im Mittelalter und in der Frühen Neuzeit im Fokus. Gefragt wird, wie diese Diskurse in Schulbüchern bearbeitet werden.

Im 5. Kapitel geht es um den Beitrag jüdischer Menschen an der Aufklärung und ihren steinigen Weg zur Emanzipation. Auch hier ist die Darstellung dieser Entwicklungen in Schulbüchern von Interesse.

Das 6. Kapitel behandelt die Frage, wie es zum Aufstieg des modernen Antisemitismus, der rassistische Züge in sich aufnahm, kommen konnte. Gefragt wird, wie diese Diskursverschiebung in Schulbüchern repräsentiert ist.

Das 7. Kapitel widmet sich der Situation jüdischer Deutscher im Ersten Weltkrieg und fragt nach den Leistungen, die Jüdinnen und Juden zur Entwicklung und zum Erhalt der Weimarer Republik beisteuerten. Wird die Eigenständigkeit der ersten Demokratie auf deutschem Boden gewürdigt oder ist die Weimarer Republik lediglich eine Übergangsphase hin zur Diktatur? Und: Finden die positiven Beiträge von Juden und Jüdinnen zu dieser Demokratie in Schulbüchern ihren Widerhall?

Im 8. Kapitel wird der Kern von Antijudaismus und Antisemitismus offensichtlich. Die Ausgrenzung, Entrechtung, Verfolgung und Ermordung jüdischer Menschen im Nationalsozialismus waren kumulative Maßnahmen. Dabei wird überdeutlich, dass der ‚Judenfeindschaft‘ in allen Varianten ein Vernichtungsgedanke inhärent ist. Wie gelingt es in Schulbüchern, über diese historischen Entwicklungen zu informieren?

Das 9. Kapitel befasst sich mit dem Phänomen eines wiedererstarkenden Antisemitismus nach 1945, dem Post-Shoah-Antisemitismus. Wie wird auf diese Entwicklung in Schulbüchern eingegangen?

Im 10. Kapitel wird der israelbezogene Antisemitismus, der Anti-Israelismus, in den Blick genommen. Gefragt wird, wie die Entstehungs- und Entwicklungsgeschichte von Konfliktkonstellationen in der Nahostregion sowie die derzeitige Konfiguration der Konfliktlinien im Nahen Osten in Schulbüchern verarbeitet werden. Hier wird auf Analysen deutscher Schulbücher, die vom Eckert-Institut durchgeführt wurden, rekuriert.

Im Schlusskapitel werden dann Empfehlungen für die Erstellung von Schulbüchern, Lehrmitteln, Kinderbibeln und Kinderkoranen, die im Bildungsbereich einen substantiellen Beitrag zur Demokratiebildung durch Prävention von Antisemitismus leisten können, zur Diskussion gestellt.

Grundsätzlich muss eine Darstellung dieses Zuschnitts bedenken, dass die Gefahr besteht, die Geschichte des Judentums auf negative Aspekte zu reduzieren, wenn man den Fokus ausschließlich auf die Entstehung und Entwicklung des Phänomens der ‚Judenfeindschaft‘ ausrichtet. Insofern kommt man nicht umhin, verschiedene Formen der ‚Judenfeindschaft‘ geschichtlich zweifach zu verorten: ‚Judenfeindschaft‘ muss zum einen in den geschichtlichen Hintergrund derer eingeordnet werden, die diese Feindschaft konstruieren und ‚Judenfeindschaft‘ muss zum anderen in die Geschichte jüdischer Menschen eingeordnet werden, die gezwungen waren und sind, sich damit auseinanderzusetzen. Außerdem muss dabei stets deutlich bleiben, dass sich jüdische Geschichte nicht ausschließlich durch diese Zuschreibungen bestimmen lässt. Jüdische Menschen in Geschichte und Gegenwart ausschließlich in eine Perspektive als Opfer zu drängen, würde der Vielfalt jüdischen Lebens und der zahlreichen Beiträge, die jüdische Menschen zum Gedeihen von Gesellschaften beigetragen haben, in keiner Weise gerecht. Jüdische Geschichte bedarf der Darstellung, die dieser Form der Fragmentierung widersteht.

Schatzker (1981) mahnt dies insbesondere für Geschichtslehrbücher an. Er verweist auf eine frühe Schulbuchanalyse (Robinson/Schatzker) aus dem Jahr 1963, die er mit einem Kollegen zusammen durchgeführt hatte. Damals fanden die beiden Forscher in 25 deutschsprachigen Geschichtslehrbüchern „kein einziges Werk, das eine – wie auch immer geraffte jedoch kontinuierliche Darstellung der jüdischen Geschichte vermittelt hätte – eine Darstellung, die dem Schüler ein eigenes Urteil und eine auf Wissen und Einsicht beruhende Stellungnahme ermöglicht hätte. Nur eine solche kurze, jedoch kontinuierliche Beschreibung der hauptsächlichen Wendepunkte jüdischer Geschichte und ihrer kausalen Zusammenhänge konnte (nach Meinung der Verfasser) der Auffassung von einem ‚geisterhaften‘ unmotivierten Auftauchen der Juden auf allen Bühnen der Weltgeschichte und den damit verbundenen Vorurteilen und Ressentiments entgegenwirken“ (19f).

Dieser sinnvollen Forderung von Schulbuchanalysten wird bis heute (Pingel 2017) in Lehrwerken nicht ausreichend gefolgt. Auch in den aktuellen Schulbüchern tauchen Juden ‚geisterhaft‘ auf und ‚verschwinden‘ wieder. Man schlage hierzu das Sachregister eines beliebigen deutschsprachigen Geschichtsbuchs durchaus auch neueren Datums auf und suche nach dem Begriff ‚Jude‘. Wohl in den allermeisten Fällen erhält man auch heute noch eine geringe Anzahl einzelner Seiten, verstreut über das gesamte Werk.

2. Die Darstellung jüdischer Menschen im Neuen Testament und in der christlichen Tradition

Kein ‚Volk auf Wanderschaft‘

Seit Jahrhunderten war das Land besiedelt von Menschen, die sich in der Tradition Abrahams und Moshes (Moses) sahen. Sie bewohnten ihr Land und waren über den langen Zeitraum von fast 6 Jahrhunderten eben gerade nicht, wie Schulbücher behaupten, ein „Volk auf Wanderschaft“ (Liepach/Geiger 2014, 23). Sie hatten Königreiche errichtet und sie mitunter Imperien übereignen müssen, sie hatten Selbständigkeit zurückerrungen und auch wieder verloren. Sie hatten sich gegen Vereinnahmungen gewehrt, zuweilen mit Erfolg. So führte der Aufstand der jüdischen Makkabäer gegen die Seleukiden noch einmal zu einem Jahrhundert staatlicher Autonomie. Im Jahr 63 v.d.Z. jedoch musste diese politische Unabhängigkeit an die Römer abgetreten werden. Dieses Schicksal teilte die jüdische Bevölkerung mit vielen anderen Bewohnern und Bewohnerinnen des römischen Imperiums, das, wie andere zuvor auch, hart durchzugreifen wusste, oft schon bei geringem Anlass. Im 70 n.d.Z. sah sich das römische Imperium von jüdischen Aufständischen herausgefordert. Im Zuge dessen wurde der Tempel zu Jerusalem, das damalige zentrale Heiligtum des Judentums, von den Römern zerstört. Weitere Aufstände zogen 135 n.d.Z. Vertreibungen insbesondere aus Jerusalem nach sich. Jüdinnen und Juden flohen in großer Zahl ins Umland oder verließen sogar die Region.

Das Land wurde nun von den römischen Machthabern als imperialer Straftakt umbenannt in ‚Palästina‘. Der Begriff war zufällig gewählt und leitete sich vermutlich von phönizischen Seefahrern ab, den Philistern, die sich einst, Jahrhunderte vor der Ankunft der Römer, in der Region in Meeresnähe angesiedelt hatten. Die in der Region verbliebenen Juden lebten weiter in ihrem Land. Brumlik (2009) schätzt: „Es scheint, als ob damals in Palästina – vor allem in Galiläa, weniger in und um Jerusalem – etwas 700.000 Juden lebten; wie viele von ihnen welcher Variante des Glaubens anhängen, ist nicht bekannt.“ (50)

Außerhalb von Jerusalem, entstanden rabbinische Akademien in Judäa und in Galiläa, dort wurde die jüdische Tradition gesichtet. Texte wurden gesammelt, mündlich tradierte Weisungen zum jüdischen Leben sowie Erzählungen aufgeschrieben (Mischna) und ausgiebig schriftlich kommentiert (Talmud). Gerade im rabbinischen Judentum zeigt sich an erhaltenen Inschriften, dass Jüdinnen eine bedeutende Rolle spielten. Frauen werden als ‚mater synagoge‘ (Mutter der Synagoge) oder als ‚Archisynagogos‘ (Synagogenälteste) bezeichnet. Diese

Inschriften lassen sich einem Zeitraum vom 3. Jahrzehnt v.d.Z. bis zum 6. Jahrhundert n.d.Z. zuordnen. Erst ab 3./4. Jahrhundert n.d.Z. wird religionsüberschreitend die weibliche Monatsblutung zu einem Abgrenzungskriterium, das zunehmend eingesetzt wurde, um Frauen von religiösen Ämtern fernzuhalten. „Damit“, so Brumlik (2009), „setzte sich ein patriarchal gedeutetes Judentum wie Christentum von den heidnischen Glaubensformen ab.“ (58)

Die Vertriebenen trugen in anderen Teilen des römischen Reiches zum Florieren der Regionen bei. Jüdinnen und Juden haben sich nachweislich in der Galuth, dem Exil, für ihre neue Heimat engagiert. So ist beispielsweise für Köln in den Jahren 321 und 331 verbürgt, dass Juden Ämter zum Wohl der Stadt übernahmen. Hier zeigen sich die frühe positive Verknüpfung des Judentums mit der europäischen Geschichte. (Seltmann 2021, 145 f)

Enge Verbindung zwischen dem Judentum und dem Christentum

Jesus aus Nazareth trat Jahrzehnte vor der Tempelzerstörung predigend in Galiläa und Judäa auf und nicht, wie einige Schulbücher fälschlich angeben, in Palästina (Liepach/Geiger 2014, 22).

Aus römischer Perspektive handelte es sich bei der Gruppe von Jesusanhänger*innen um eine der vielen Untergruppen, die sich unter dem Dach des Judentums immer wieder einmal bildeten.

Jesus selber war observanter Jude. Er wurde beschnitten und im Jerusalemer Tempel als vollgültiges Mitglied des Judentums aufgenommen. Die ersten Jesusanhänger waren Juden. Von einem großen Bemühen um Verständigung aber auch von harten Abgrenzungsprozessen zwischen dem Judentum und dem sich entwickelnden Christentum findet sich ein Nachhall in den Texten des Neuen Testaments. Hier gibt es u. a. einen Bericht von einer positiv verlaufenen Aussprache, dem sogenannten „Apostelkonzil“, zwischen den Jesusanhängern, die jüdisch bleiben und insbesondere jüdische Menschen ansprechen wollten einerseits und den Jesusanhängern andererseits, die auch nicht-jüdische Menschen ansprechen und gewinnen wollten. (Apg 15, 1–35 und Gal 2, 1–10) Beide Positionen sollten, so lautete die Formel, die damals gefunden wurde, in Eintracht nebeneinander bestehen bleiben.

Aber es gibt auch Texte im Neuen Testament, hinter denen eine scharfe Abgrenzungstendenz von ersten Christusgläubigen gegenüber jüdischen Gemeinden steht. Diese Spannungsverhältnisse führen jedoch im Neuen Testament insgesamt nicht zu einer durchgängigen Lehre der Verwerfung des Judentums durch das Christentum.

Das Gegenteil ist der Fall. Dies wird von der universitären katholischen und evangelischen Theologie bestätigt: Immer wieder wird im Neuen Testament positiv auf die Hebräische Bibel – aus christlicher Sicht das Alte Testament – Bezug

genommen. Es bestehen zahlreiche Gemeinsamkeiten zwischen dem Judentum und dem Christentum. Zu nennen wären hier beispielsweise der Glaube an den einen Gott, die 10 Gebote, die Betonung der Gottes- und der Nächstenliebe, die in Hebräischer Bibel und Neuem Testament gleichermaßen vorkommt.

Der Bund Gottes mit dem Judentum bleibt bestehen

Außerdem gilt: Die Hebräische Bibel ist nicht veraltet, wie die Bezeichnung Altes Testament nahelegen könnte. Lange hatte man in den christlichen Kirchen eine Theologie der sogenannten „Substitution“ gelehrt, die behauptete, der Bund im Neuen Testament habe den Bund Gottes mit dem Judentum ersetzt. Dies führte zu einer grundlegenden Herabsetzung des Judentums gegenüber dem Christentum. Mittlerweile wird die Substitutionstheologie nicht mehr von ernstzunehmenden christlichen Theologen und Theologinnen vertreten. Heute wird anerkannt: Gott steht zu seinem Bund mit dem Judentum.

Die Gültigkeit des Bundes Gottes mit dem Judentum brachte bereits der Apostel Paulus klar auf den Punkt: „Hat Gott etwa sein Volk verstoßen? Das ist ausgeschlossen. ... Gott hat sein Volk nicht verstoßen, das er vorher erkannt hat.“ (Röm 11,1 f). Die Hebräische Bibel berichtet von verschiedenen Bundesschlüssen. An keiner Stelle wird ein Bund aufgekündigt. Bundesschlüsse werden vielmehr erneuert und somit bekräftigt. Der neue Bund im Christentum muss nicht so verstanden werden, dass Gottes Bund mit dem Judentum aufgelöst wäre. Beide Bundesschlüsse können aus der jeweiligen Glaubensperspektive heraus Bestand haben. Diese Einsicht gehört mittlerweile zum Grundbestand evangelischer und katholischer Theologie. Die römisch-katholische Kirche betont im Zweiten Vatikanum (1962–1965) in der Erklärung „Nostra Aetate“ (Vatican Archive 1965) ausdrücklich, dass der Bund Gottes zum Judentum auch aus christlicher Sicht Bestand hat. Auch die Evangelische Kirche in Deutschland (EKD) erkennt die bleibende Erwählung Israels an und schreibt über die Verbreitung dieser theologischen Einsicht im evangelischen Glaubensspektrum: „Was in den kirchlichen Erklärungen als Konsens zum Ausdruck kommt, hat sich auch in der Breite kirchlicher Meinungsäußerungen weitgehend durchgesetzt. Dies gilt nicht nur für die Gliedkirchen der EKD, sondern auch für die evangelischen Freikirchen.“ (EKD 1999)

Aus diesem Grund haben christliche Theologen und Theologinnen sich inzwischen auch mehrheitlich gegen die sogenannten „Judenmission“ ausgesprochen. Auch aus christlicher Sicht wird nun nicht mehr angestrebt, dass Juden zum Christentum konvertieren, weil nach dem aktuellen wissenschaftlichen Stand in der christlichen Theologie inzwischen bestätigt wird: Der Bund Gottes gilt weiterhin.

Die EKD erläutert, wie dieser theologische Gedanke in evangelischen Gliedkirchen beispielhaft aufgenommen wird: „Formulierungen der Rheinischen Synodalerklärung von 1980 aufnehmend und fortführend stellt die Erklärung