

## **Dihle, Ariane**

Jüdischen Traditionen in narrativen Texten begegnen : Überlegungen zu einer antisemitismuskritischen Reflexion eines interreligiösen Lernens mit Kinder- und Jugendliteratur im christlichen Religionsunterricht

### **In:**

Gies, Kathrin; Hock, Jana; Janneck, Lena (Hrsg.), Gegen Antisemitismus!, Bamberg : University of Bamberg Press, S. 139-172. 2025. DOI: 10.20378/irb-110977

### **Beitrag im Sammelwerk - Verlagsversion**

DOI des Beitrags: 10.20378/irb-112476

Datum der Veröffentlichung: 09.01.2026

### **Rechtehinweis:**

Dieses Werk ist durch das Urheberrecht und/oder die Angabe einer Lizenz geschützt. Es steht Ihnen frei, dieses Werk auf jede Art und Weise zu nutzen, die durch die für Sie geltende Gesetzgebung zum Urheberrecht und/oder durch die Lizenz erlaubt ist. Für andere Verwendungszwecke müssen Sie die Erlaubnis der Rechteinhaberinnen und Rechteinhaber einholen.

Für dieses Dokument gilt die **Creative-Commons-Lizenz CC BY**.



Die Lizenzinformationen sind online verfügbar:

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

# Jüdischen Traditionen in narrativen Texten begegnen

Überlegungen zu einer antisemitismuskritischen Reflexion eines interreligiösen Lernens mit Kinder- und Jugendliteratur im christlichen Religionsunterricht

*Ariane Dihle*

## 1. Einleitung

Antisemitismus wird in der vielfach in Deutschland und insbesondere auch im Bildungsbereich verwendeten Arbeitsdefinition der *International Holocaust Remembrance Alliance* (IHRA) unter anderem als »eine bestimmte Wahrnehmung von Jüdinnen und Juden, die sich als Hass gegenüber Jüdinnen und Juden ausdrücken kann«<sup>1</sup>, definiert. Schule und damit auch dem Religionsunterricht, der in den meisten Schulen und Bundesländern nach Art. 7 Abs. 3 Grundgesetz »ordentliches Lehrfach« ist, kommen eine besondere Aufgabe in Bezug auf die Bekämpfung von Antisemitismus zu, da Schule der Ort ist, an dem alle Heranwachsenden gemeinsam im Rahmen einer Schulpflicht an institutionalisierten Bildungs- und Erziehungsprozessen teilhaben.

Einen besonderen Beitrag dazu kann ein Religionsunterricht leisten, der in antisemitismuskritischer Absicht erfolgt. Antisemitismuskritisch ist ein Religionsunterricht, der sich bemüht, Antisemitismen nicht unreflektiert weiter zu tradieren, versucht, antisemitische Narrative nicht zu bestärken, sondern zu dekonstruieren und ihnen etwas entgegenzusetzen und der dabei darum weiß, dass partizipierende Lehrkräfte und Schüler:innen in antisemitische Narrative verstrickt und nicht frei von diesen

---

<sup>1</sup> <https://holocaustremembrance.com/resources/arbeitsdefinition-antisemitismus> (vgl. auch KMK 2021, 4).

sind.<sup>2</sup> Antisemitismus ist ein strukturelles Problem und betrifft somit alle Mitglieder einer Schule und nicht nur einige wenige, die über ein geschlossenes antisemitisches Weltbild verfügen<sup>3</sup> oder direkt negativ als jüdisch gelesene Kinder und Jugendliche von Antisemitismus betroffen sind. Antisemitismus ist nicht etwas, vor dem präventiv bewahrt werden kann. Er ist nicht nur außerhalb des Unterrichtsraumes relevant, sondern bereits durch Sozialisation in einer Gesellschaft, in der Antisemitismus aufgrund geschichtlicher und kultureller Prägungen präsent ist, internalisiert worden.<sup>4</sup> Insbesondere im Rahmen des christlichen Religionsunterrichts ist dabei auch die lange Gewaltgeschichte des Christentums gegenüber dem Judentum mitzubedenken, die Bibelübersetzungen, Bibelauslegungen und Theologie maßgeblich geprägt hat.<sup>5</sup>

Ausgehend von der eingangs in Auszügen angeführten IHRA-Definition ist eine Aufgabe eines antisemitismuskritischen christlichen Religionsunterrichts, Antisemitismus nicht zu befördern, indem »eine bestimmte Wahrnehmung von Jüdinnen und Juden« bei den Lernenden durch den Religionsunterricht erzeugt oder bestärkt wird, die an antisemitische Narrative und Verschwörungserzählungen anknüpfen kann. Das klingt auf den ersten Blick nach keinem allzu hoch formulierten Anspruch, doch zeigt die bisherige Forschungslage, dass der evangelische Religionsunterricht dieser Erwartung nicht immer gerecht wird.<sup>6</sup>

In diesem Beitrag wird der Fokus auf das interreligiöse Lernen<sup>7</sup> über,

<sup>2</sup> Vgl. Messerschmidt 2014, 44.

<sup>3</sup> In der aktuellen Mitte-Studie stimmten in der jüngsten der befragten Altersgruppe der 18–34-jährigen 8,6% antisemitischen Äußerungen zu (vgl. Zick et al. 2023, 76).

<sup>4</sup> Vgl. auch besonders eindrücklich mit Beobachtungen aus Klassenzimmern Salzmann 2024, 185–189.

<sup>5</sup> Vgl. beispielsweise EKD 2015.

<sup>6</sup> Vgl. Erlbaum 2020; Dihle 2023; Dihle 2024a; Georg-Eckert-Institut 2023, 457; Herbst 2022, 119–120; Pemsler-Maier 2022; Spichal 2015.

<sup>7</sup> Dieser Begriff ist im religionsdidaktischen Fachdiskurs für das Judentum eingeführt, allerdings auch umstritten. Denn das Judentum nimmt auf zwei Ebenen im interreligiösen Lernen im christlichen Religionsunterricht eine Sonderstellung ein: Zum einen ist die Frage, ob es sachgemäß ist, das Judentum vorrangig als Religion zu verstehen und diese Dimension des Judentums über die Thematisierung im interreligiösen Lernen sehr stark zu betonen (vgl. z.B. Sapir 2022, 162; Strauss 2023, 3–6). Zum anderen ist das Lernen aus christlicher Perspektive zwischen einem ökumenischen Lernen und interreligiösen Lernen zu verorten, ist doch das Christentum aus dem Judentum religionsgeschichtlich hervorgegangen und teilen sich

zum, vom und mit dem Judentum gelegt, das fester Bestandteil des christlichen Religionsunterrichts ist. Im Folgenden wird der Vorschlag unterbreitet, ein solches Lernen an Kinder- und Jugendliteratur in antisemitismuskritischer Perspektive zu gestalten, da durch Literatur Perspektiven auf ein vielfältiges Judentum in den Religionsunterricht eingetragen werden können, die sonst keine Berücksichtigung fänden und die zu einer erweiterten Wahrnehmung jüdischen Lebens einladen, eine Identifikation auf Zeit ermöglichen und somit einen Beitrag zu einem Abbau (impliziter) Stereotype und Vorurteile über Jüdinnen:Juden leisten können, obgleich es natürlich verkürzt wäre, Antisemitismus als Folge eines zu dekonstruierenden oder einfach (z.B. durch Gegenbeispiele) zu korrigierenden Vorurteils zu verstehen, das in Bildungsprozessen richtiggestellt werden könnte. Dabei würde die identitätsstiftende und welterklärende Funktion im Sinne von Verschwörungstheorien und eines manichäischen Weltbildes des Antisemitismus und seine emotionale Dimension verkannt.<sup>8</sup> Zudem vernachlässigt eine solche Begründung zentrale Erscheinungsformen des Antisemitismus wie den Sekundären Antisemitismus und den Israelbezogenen Antisemitismus. Antisemitismus verschwindet also nicht, wenn im Religionsunterricht literarisch vermittelte Begegnungen mit jüdischen Figuren initiiert werden, die nicht gängigen antisemitischen Stereotypen entsprechen, aber diese können einen Beitrag leisten, »eine bestimmte Wahrnehmung von Jüdinnen und Juden, die sich als Hass gegenüber Jüdinnen und Juden ausdrücken kann« nicht zu verstärken oder auch – durch didaktische Interventionen begleitet – zu

---

beide Religionen weitgehend das aus christlicher Perspektive Erste Testament. Damit kommt das Judentum im evangelischen Religionsunterricht nicht nur im Rahmen des interreligiösen Lernens vor, sondern immer auch dort, wo Erzählungen aus dem Ersten Testament behandelt werden (z.B. Schöpfung, Exodus), aber auch in den Erzählungen des Zweiten Testaments wird immer das Judentum (zumindest indirekt auch durch Auslassung) mitthematisiert und dadurch bei den Lernenden ein Bild vom Judentum entworfen. Somit gilt die Frage, welches Bild vom Judentum entworfen wird, mit der Aufgabe einer antisemitismuskritischen Reflexion von diesem, immer auch für das bibeldidaktische Lernen, wird aber an dieser Stelle nicht thematisiert. Vgl. auch die ethnografische Studie, die im Rahmen einer Masterarbeit in einem katholischen Religionsunterricht an der Universität Paderborn entstanden ist: Levening 2023, 29; Dihle 2024b.

<sup>8</sup> Vgl. Chernivsky/Wiegemann 2022, 57.

irritieren.<sup>9</sup> Diese These soll im Folgenden begründet und durch Reflexionsfragen in antisemitismuskritischer Perspektive zur Auswahl aus der vielfach erschienenen Kinder- und Jugendliteratur unterstützt werden. Dabei wird davon ausgegangen, dass eine Vielzahl an Literatur, die sich an Erwachsene richtet, auch für Schüler:innen ab Klasse 9 lesbar ist und damit zu Jugendliteratur werden kann.

## 2. Kinder- und Jugendliteratur im Religionsunterricht

Die Arbeit mit Kinder- und Jugendliteratur im Religionsunterricht liegt trotz dessen, dass sie in der Praxis in Form von Ganzschriften kaum erfolgt, nahe. Das lässt sich zum einen dadurch begründen, dass Religionslehrkräfte oftmals aus der Bibeldidaktik über ein Repertoire an methodischem Handwerkszeug zum Umgang mit erzählenden Texten verfügen sowie eine Vielzahl an Religionslehrkräften eine Sprache als zweites Fach studiert hat<sup>10</sup> und somit in der Regel eine hohe Kompetenz im methodischen Umgang mit narrativen Texten mitbringt. Zudem werden zum anderen in literarischen Texten – ebenso wie im Religionsunterricht – zentrale Themen aus Vergangenheit und Lebenswelt verhandelt sowie Angebote zur Weltdeutung, Selbstreflexion sowie zur Erweiterung von bestehenden Erfahrungen gemacht.

Herausfordernd an der Arbeit mit Kinder- und Jugendliteratur im Religionsunterricht ist zumeist der limitierende schulorganisatorische Rahmen: Religion ist in der Regel ein ein- bis drei-stündiges Fach, wodurch der zeitliche Rahmen für eine Beschäftigung mit einer Ganzschrift sehr begrenzt ist. Da Religion in der schulischen Wirklichkeit meist nicht denselben Stellenwert wie sogenannte Langzeit- oder Hauptfächer hat, ist die Bereitschaft für den Religionsunterricht – neben der Lektüre in den Sprachen – eine Lektüre anzuschaffen und außerhalb der Schulzeit zu lesen, erfahrungsgemäß oftmals gering. Da aktuelle Bücher, die religiöse Themen behandeln, teuer sind und nicht als günstigere Schullektüre vorliegen,<sup>11</sup> kann die Anschaffung zudem sozial exkludierend wirken.<sup>12</sup>

---

<sup>9</sup> Vgl. auch Willems/Dihle 2020, 258–260; Langenhorst 2020.

<sup>10</sup> Vgl. hier beispielsweise zu Theologie-Studierenden in Niedersachsen (Fuchs/Wiedemann 2022, 39).

Bei der Auswahl von Auszügen, die eine Lösung sein können, ergeben sich dann meist auf der pragmatischen Ebene urheberrechtliche Fragen sowie auf der didaktischen Ebene die Herausforderung, wie die Thematisierung dem Werk als Ganzem gerecht werden kann. Insbesondere beim Lesen in Auszügen besteht die Gefahr, einen Roman nur als »Sprungbrett in ein Thema« zu nutzen, ihn nur auf seine religiösen Inhalte zu reduzieren und somit zu funktionalisieren bzw. zu verzwecken und nicht in seiner Vielfalt sowie als eigenständiges Kunstwerk wahrnehmen zu können.<sup>13</sup> Religionsunterricht hat im Vergleich zum Sprachenunterricht den Vorteil, freier mit literarischen Texten umgehen und stärker thematische Aspekte erarbeiten zu können und weniger eine sprachlich-formale Analyse betreiben zu müssen,<sup>14</sup> gleichzeitig muss er in begrenzter Stundenzahl beides leisten, um literarischen Texten auch in ihrer Form gerecht zu werden und das Potenzial dieser nutzen zu können.

Bei all den Herausforderungen stellt sich die Frage, warum dennoch interreligiöses Lernen zum Judentum an und mit Kinder- und Jugendliteratur stattfinden sollte.

### **3. Lernen an und mit Repräsentant:innen unterschiedlicher Religionen**

Vielen Lehrkräften gilt Kontakt und Begegnung – konkret vor allem »der Rückgriff auf die Schüler:innen selbst, um sie als Expert:innen ihrer Reli-

---

<sup>11</sup> Eine Ausnahme bilden hier beispielsweise die Bücher von Gorelik 2022 oder auch Gorelik 2012, die bei Klett in Schulausgaben erschienen sind.

<sup>12</sup> Als eine Lösung erscheint hier der Erwerb von Klassensätzen, die als Leihgabe ausgeteilt werden. Die Alternative wäre ein Lesen in ausgewählten Auszügen oder, sofern es didaktisch sinnvoll erscheint, das gemeinsame (Vor-)Lesen in der Klasse.

<sup>13</sup> Vgl. weiterführend Gellner/Langenhorst 2013, 355–357. Lösungen können hier in der Wahl von Lektüre in einem begrenzten Umfang (wie Kurzgeschichten vgl. Loewy 2005; Gedichte vgl. Czollek 2024 oder episodenhafte narrative Schilderungen von z.B. Ufferfilge 2021 oder Polak 2008) oder in einem fächerübergreifenden Unterricht liegen, indem beispielsweise in Kooperation mit anderen Religionsunterricht oder Alternativfächern sowie dem Englisch-, Deutsch- oder Geschichts- und Politikunterricht gelesen wird.

<sup>14</sup> Vgl. Langenhorst 2016, 3–4.

gion oder Konfession auftreten zu lassen«<sup>15</sup> – im interreligiösen Lernen als sinnvoller Lernweg, um unterschiedliche Religionen kennenzulernen.<sup>16</sup> Die befragten Lehrer:innen in der zitierten Studie versprachen sich von einem Lernen an Begegnungen ein »Aufbrechen von Vorurteilen«, Sensibilisierung »für die Vielfalt von Glaubensausprägungen«,<sup>17</sup> ein nachhaltigeres und tieferes Lernen, weil Erlebtes nachhaltiger erinnert werde als beispielsweise ein Arbeitsblatt zu dem Thema.<sup>18</sup> Grundlegend hierfür ist sicherlich auch die Erkenntnis, dass Religionen immer im konkreten Selbst- und Weltbezug deutlich und erfahrbar werden: Religionen treten als gelebte Religionen in der Lebenswelt auf, nicht als religionskundliche Lehrsätze, wenngleich es auch dieser bedarf, um religiöse Praxis überhaupt als diese erkennen und reflektieren zu können.<sup>19</sup> Dabei ist zu beachten, dass die Lebenswelt kein machtfreier Raum ist, sondern Religionen immer in realen hegemonialen Kontexten auftreten: Deutschland ist eine post-nationalsozialistische Gesellschaft, in der es Antisemitismus gibt und Jüdinnen:Juden zur Minderheit gehören.

Daher stehen Lehrkräfte im Kontext des Begegnungslernens in Bezug auf das Judentum hier – neben pädagogischen<sup>20</sup> – oft vor praktischen Pro-

<sup>15</sup> Fuchs et al. 2023, 162–163.

<sup>16</sup> Vgl. z.B. Fuchs et al. 2023, 162.

<sup>17</sup> Fuchs et al. 2023, 164.

<sup>18</sup> Vgl. Fuchs et al. 2023, 165. Eine fiktive Schilderung eines Begegnungslernens in einem Jugendroman, der die Perspektive der Minderheitenposition einnimmt und auch die Perspektivendivergenz zwischen der Religionslehrerin, die sagt »Ein bisschen Vielfalt ist doch einfach nur schön« (Wattin 2022, 45), und dem jüdischen Protagonisten, der sich exponiert fühlt und um Antisemitismus als Folge der Markierung als jüdisch weiß, findet sich in Wattin 2022, 43–49.

<sup>19</sup> Vgl. Meyer 2019, 362–363.

<sup>20</sup> Dieses Vorgehen wird didaktisch stark kritisiert (vgl. Meyer 2019, 381–382), exponiert es doch die Kinder und Jugendlichen aus einer Lerngruppe, da diese aufgrund dieses einen Differenzmerkmals (Betonung ihrer religiösen Zugehörigkeit) aus der Gruppe ihrer Mitschüler:innen hervorgehoben und zu »Anderen« gemacht werden. Dies kann außerunterrichtliche Anfeindungen zur Folge haben, weil Schule eben kein macht- und antisemitismusfreier Raum ist. Es reduziert die Kinder zudem auf eine Expert:innenrolle und drängt sie oftmals in eine überindividuelle Repräsentant:innenfunktion, indem sie als Vertreter:innen einer Religion sprechen sollen. An ihnen soll zu einer Religion gelernt werden, womit sie für den Lernprozess der Mehrheitsgruppe funktionalisiert werden. Zu bedenken ist, dass vielen von ihnen dies oft nicht zum ersten Mal passiert und sie gelernt haben, auf die zugeschriebenen Erwartungen zu reagieren. Je nach Fragestellung und Thema kann

blemen, denn das Judentum wird häufig als (vermeintlich) abwesend in der Lebenswelt gedacht.<sup>21</sup> Dies kann nicht nur mit der sehr kleinen Anzahl jüdischer Menschen in Deutschland begründet werden<sup>22</sup> oder mit dem Befund, dass jüdische Schüler:innen sich nicht immer als jüdisch, auch aus Angst vor Antisemitismus, im Kontext Schule outen,<sup>23</sup> sondern vor allem wird hier auch eine Mehrheitsperspektive deutlich, die eine nicht-jüdische Norm konstituiert.<sup>24</sup>

Eine andere Variante der Begegnung wäre das Einladen oder Besuchen von Repräsentant:innen einer Religion, die sich freiwillig für ein Gespräch anbieten. Im Schulalltag ist dies mit Blick auf schulorganisatorische Praktikabilität nicht immer möglich.<sup>25</sup> Religionsdidaktisch wird zudem an dieser Praxis kritisiert, dass bei einem Treffen einer großen Schulklasse beispielsweise mit einer Rabbinerin eine große Asymmetrie mit Blick auf Alter, Status, theologischem Wissen und Anzahl der Gesprächspartner:innen pro Dialogpartei vorliege und damit eigentlich kein Lernen in persönlichen Begegnungen stattfinde,<sup>26</sup> zumal diese Treffen oft nicht als ein dialogischer themenzentrierter Austausch, sondern eher als

---

nicht erwartet werden, dass hierbei authentische Perspektiven zur Sprache kommen, weil diese beispielsweise nicht den gelernten Erwartungen entsprechen oder auch weil sie als so privat verstanden werden, dass sie nicht vor allen geteilt werden möchten. Darüber hinaus kann ein solches Drängen in eine Experter:innenrolle eine fachliche Überforderung samt den Folgen für das eigene Selbstbild darstellen, wenn zugeschriebene Erwartungen nicht erfüllt werden können. Sie erschwert, dass Jugendliche ihre eigene religiöse Identität jenseits von Zuschreibungen entwickeln können: Sie werden dann zu dem Juden/der Muslimin immer auch gemacht, weil sie so adressiert werden.

<sup>21</sup> Vgl. Bernstein 2020, 89.

<sup>22</sup> »Im Jahr 2023 registrierte der Zentralrat der Juden 90.478 Juden [und Jüdinnen] in den deutschen Gemeinden und Landesverbänden.« (ZWST 2024).

<sup>23</sup> Vgl. Bernstein 2020, 94–96.

<sup>24</sup> Vgl. Bernstein 2020, 89.

<sup>25</sup> Vgl. Fuchs et al. 2023, 162. So sind jüdische Gemeinden zum Teil weit entfernt und nur mit Unterrichtsausfall und hohen Kosten zu erreichen, zudem erfordern Besuche von außerschulischen Lernorten ein hohes Maß an Organisation.

<sup>26</sup> Vgl. zur religionsdidaktischen Definition von Begegnungslernen Boehme 2019. Zudem ist hier vor allem auf die Gelingensbedingungen der sog. Kontakthypothese hinzuweisen, »die besagt, dass der Kontakt zwischen zwei Gruppen zu einem Abbau von Vorurteilen und Feindseligkeiten führen kann« (Fischer et al. 2018, 158).

Frage-Antwort-Runden/Expert:inneninterviews konzipiert sind.<sup>27</sup> Hier entsteht wenig direkte dialogische Begegnung und Kontakt.<sup>28</sup>

Darüber hinaus ist zu bedenken, dass didaktisch initiierte direkte Begegnungen negativ wirken können.<sup>29</sup>

»Begegnungen können auch irritieren und verstören, indem sie Gräben vertiefen, Vorerfahrungen negativ bestärken, Vorurteile erst entstehen lassen oder bestärken.«<sup>30</sup>

Das gilt auch in Bezug auf Antisemitismus: Antisemitische Stereotype und Narrative können durch Begegnungen bestärkt werden, wobei gleichzeitig wiederholt zu betonen ist, dass Antisemitismus als Projektionsgeschehen vollständig ohne reale Jüdinnen:Juden auskommt: Antisemitismus lässt sich nicht durch das Handeln realer Jüdinnen:Juden erklären. Eine solche Herleitung wäre eine Schuldumkehr bzw. Täter-Opfer-Umkehr, indem denjenigen, die negativ von Antisemitismus betroffen sind, die Schuld an dem Hass auf sie gegeben wird und blendet Formen von Sekundärem und israelbezogenem Antisemitismus aus.<sup>31</sup>

Allen Konzepten von Begegnung zwischen jüdischen und nicht-jüdischen Personen im interreligiösen Lernen geht voraus, dass aufgrund des Differenzmerkmals der religiösen Zugehörigkeit Gruppenzugehörigkeiten definiert werden. Damit kann eine Aufwertung der Eigengruppe bei gleichzeitiger Abwertung der religiösen Fremdgruppe einhergehen. Dieser Prozess wird als *Othering* bezeichnet. In Bezug auf religiöse Traditionen scheint es nicht falsch, von grundsätzlichen Gruppenzugehörigkeiten (Christentum und Judentum) auszugehen,

»denn gerade aus jüdischer Sicht besteht ein existenzielles Interesse an Differenz und Abgrenzung in einem positiven Sinn: nämlich in der Absicht, sich beispielsweise durch halachische (religionsgesetzliche) Vorschriften einer spezifischen Gemeinschaft zuzuordnen. Aus dieser Perspektive geht es weniger um fremdheitsbezogene Abgrenzung nach außen als vielmehr um kollektive Identitätsbildung nach innen.«<sup>32</sup>

<sup>27</sup> Vgl. Gellner/Langenhorst 2013, 351; Zimmermann 2015, 43–45.

<sup>28</sup> Das Programm »Meet a Jew« versucht genau das zu vermeiden (vgl. <https://www.meetajew.de/>).

<sup>29</sup> Vgl. Zimmermann 2015, 45.

<sup>30</sup> Gellner/Langenhorst 2013, 352.

<sup>31</sup> Vgl. Coffey/Laumann 2021, 12–13.

<sup>32</sup> Woppowa 2024, 227.

Problematisch ist das Ziehen dieser Differenzlinien, wenn sie sich nicht vor allem auf theologische Lehrsätze oder gewachsene religiöse Traditionen, sondern auf individuelle Menschen beziehen und theologische Zuschreibungen damit generalisiert und essentialisiert werden oder in abwertender Weise erfolgen.<sup>33</sup> Interreligiöses Lernen sollte immer religiöse Differenz bei anthropologischer Gleichheit unter Berücksichtigung verschiedener Gruppenzugehörigkeiten thematisieren: Religiöse Menschen besitzen wie alle Menschen plurale Identitäten, die durch verschiedene Gruppenzugehörigkeiten (sie sind Fußballfans, Mütter, Söhne, Norddeutsche, Feministinnen, Veganer etc.) geprägt sind.<sup>34</sup> Welche Dimensionen das Handeln einer Person in einer spezifischen Situation prägen, hängt aber nicht von einer einzelnen (zugeschriebenen) Gruppenzugehörigkeit ab und variiert je nach Situation sowie biografisch.<sup>35</sup> Diese Beachtung der komplexen Identitätsdimensionen und vielfachen Gruppenzugehörigkeiten erscheint in antisemitismuskritischer Perspektive zentral, um aus der Zugehörigkeit zum Judentum nicht eindimensional bestimmte, möglicherweise auch an Antisemitismus anschlussfähige Stereotype abzuleiten.<sup>36</sup>

Wichtig dafür ist zweitens die Berücksichtigung innerreligiöser Heterogenität, weil auch sie vermeidet, aufgrund von Gruppenzugehörigkeiten Zuschreibungen vorzunehmen.<sup>37</sup> Verschiedene Angehörige einer religiösen Tradition können trotz ihrer Zugehörigkeit zur gleichen religiösen Gruppe sehr differente religiöse Ansichten haben, die zum Teil den Hal-

<sup>33</sup> Vgl. Willems 2020.

<sup>34</sup> Vgl. Willems 2022, 113.

<sup>35</sup> Als ein Beispiel: Ein jüdischer Junge kann aus verschiedenen Gründen auf das Essen einer Salami-Pizza verzichten: a) aus religiösen Gründen mit Blick auf Speisegebote, b) aus ethischen Gründen mit Blick auf das Tierwohl, c) aus ökologischen Gründen mit Blick auf die Energiebilanz der Fleischproduktion, d) aus gesundheitlichen Gründen wie Diätaspekten, e) aus individuellen Gründen: Er mag keine Salami, hat gerade keinen Hunger etc. Ein religionskundliches Wissen über Speisegebote ist zentral, um die religiöse Dimension a) überhaupt mitdenken zu können, aber aus dieser Gruppenzugehörigkeit zu einer Religion können nicht direkt Handlungen eines Individuums abgeleitet werden.

<sup>36</sup> Vgl. auch Willems 2022, 113; Willems 2020, 454. Dabei ist auch die Wirkung von Philosemitismus zu beachten: Positiv zugeschriebene Eigenschaften können antisemitisch umgedeutet werden: Aus »klug und gebildet« kann auch »hinterlistig« werden (vgl. Willems/Dihle 2020, 254–255).

<sup>37</sup> Vgl. Willems 2022, 114.

tungen von Menschen, die einer anderen religiösen Gruppe angehören, ähnlicher sind als Positionen von Personen, die der gleichen religiösen Gruppe angehören: Religiöse Zugehörigkeit kann, aber muss in bestimmten Fragen nicht das entscheidende Differenzkriterium sein.<sup>38</sup>

Hier genau liegt eine zentrale Chance eines literarisch vermittelten Begegnungslernens. Literatur ermöglicht insbesondere in längeren Erzählungen, die Entfaltung komplexer Figuren, die verschiedene Gruppenzugehörigkeiten aufweisen: Sie werden dann nicht nur religiös »Anderer«, sondern können immer auch zu individuell, anthropologisch »Gleichen« werden.<sup>39</sup> Kinder- und Jugendliteratur ermöglicht eine literarisch vermittelte Begegnung mit »statusgleichen«<sup>40</sup> – in Bezug auf theologisches Wissen oder Alter – Figuren in ähnlichen Lebenssituationen,<sup>41</sup> einerseits, ohne dass der Klassenraum verlassen werden muss, und andererseits wird so vermieden, reale Personen aus der Schulgemeinschaft zu exponieren und für Lernprozesse zu funktionalisieren.<sup>42</sup> Durch die Erzählweise ermöglicht ein literarischer Text Perspektivenwechsel.<sup>43</sup> Die bewusste Planung und Auswahl von Literatur kann das Gelingen einer literarisch vermittelten Begegnung wahrscheinlicher machen,<sup>44</sup> und kann auch das Bild, das durch diese den zumeist nicht-jüdischen Schüler:innen von Jüdinnen:Juden angeboten wird, in antisemitismuskritischer Perspektive stärker steuern. Diese Steuerung setzt eine bewusste Auswahl der Literatur in antisemitismuskritischer Absicht voraus. In dem folgenden Kapitel sollen daher Reflexionsfragen, die bei der Lektüreauswahl helfen können, vorgestellt werden.

<sup>38</sup> Bei der Frage beispielsweise nach einer religiösen Eheschließung gleichgeschlechtlicher Menschen ist in der Regel nicht primär die religiöse Zugehörigkeit (z.B. Judentum oder Christentum) das entscheidende Differenzkriterium, warum sich eine Person dafür oder dagegen ausspricht: Hier können sich eine jüdische und eine christliche Person unter Umständen näher sein als zwei jüdische oder zwei christliche Personen untereinander.

<sup>39</sup> Vgl. Willems/Dihle 2020, 258–260.

<sup>40</sup> Vgl. Boehme 2019.

<sup>41</sup> Vgl. Zimmermann 2015, 45.

<sup>42</sup> Literatur muss nicht für sich alleine stehen, sondern kann mit den anderen Begegnungsmöglichkeiten kombiniert werden: Autor:innenlesungen oder ein Austausch mit dem:der Autor:in können sich anschließen.

<sup>43</sup> Vgl. z.B. mit Blick auf Begegnungslernen und die Wirkung dessen auf Personen, die dabei einer Minderheit angehören; vgl. Watin 2022, 43–49.

<sup>44</sup> Vgl. Zimmermann 2015, 51.

#### **4. Reflexionsfragen für eine antisemitismuskritisch reflektierte Auswahl von Kinder- und Jugendliteratur für den christlichen Religionsunterricht**

Die Reflexionsfragen sind in Frageform formuliert, weil sie nicht als spezifische Kriterien im Sinne einer Checkliste gedacht sind, die eine in antisemitismuskritischer Perspektive geeignete Lektüre erfüllen muss. Eine positive oder negative Beantwortung der Frage kann für konkrete Lerngruppen je nach Lernziel zu einem anderen Umgang mit der Lektüre führen. Sie muss aber nicht zur Folge haben, eine Lektüre nicht als Unterrichtsgegenstand auszuwählen.<sup>45</sup>

##### **4.1. Ist die Lektüre für den Unterricht zugänglich?**

Hiermit ist gemeint, ob eine Lektüre nicht vergriffen, bezahlbar als Unterrichtslektüre und vor allem auch haptisch und gestalterisch im Layout Interesse weckend ist. Andernfalls wäre eine literarisch vermittelte Begegnung erschwert. Um an dieser Stelle aber beispielhaft die Vorrede zu illustrieren: Ein vergriffenes Buch kann möglicherweise günstig antiquarisch im Klassensatz angeschafft und von der Lehrperson zur Lektüre verteilt werden; an den zumeist teureren Büchern aus dem Ariella-Verlag oder von Hentrich & Hentrich können in einer Metaperspektive gesellschaftliche Mehrheitsverhältnisse, hegemoniale Perspektiven und gesellschaftliche Normierungsprozesse<sup>46</sup> reflektiert werden.<sup>47</sup> Auch eine Arbeit mit den Büchern, die in dem eigens aufgelegten PJ Library-Programms der Harold-Grinspoon-Foundation in Partnerschaft mit dem Zentralrat der Juden in Deutschland veröffentlicht werden, bietet sich unter diese Perspektive an. Im Rahmen von PJ Library werden kostenfrei jüdische Kinderbücher an jüdische Kinder von zwei bis acht Jahren – mit dem Ziel

---

<sup>45</sup> Vgl. z.B. Stichnothe 2024 über Wattin 2022.

<sup>46</sup> So gibt es eine Reihe auch an nicht-christlichen Bilderbüchern rund um Weihnachten, selten taucht dabei aber Chanukka auf, das in die gleiche Jahreszeit fällt. Vgl. weiterführend hier auch die hilfreichen Ausführungen zu Gojnormativität bei Coffey/Laumann 2021, 52–60.

<sup>47</sup> So kann die Frage gestellt werden, warum bestimmte Kinderbücher zum geliebten Judentum nicht in großen Bilderbuchverlagen erscheinen, sondern sich eigene jüdische Verlage gegründet haben.

der Unterstützung religiöser Erziehung durch Kinderbücher – verschickt.<sup>48</sup> Diese sind zumeist für das Programm individuell angefertigte Übersetzungen aus dem Englischen oder Hebräischen und somit nicht als deutsch-sprachige Bücher im Handel erhältlich. Allerdings kann die Liste der Bücher auf der Internetseite des Programms eingesehen werden,<sup>49</sup> sodass diese dann an anderer Stelle in der Originalsprache erworben werden können. Im Rahmen einer bilingualen Unterrichtseinheit auf Englisch – oder auch in jüngeren Klassen als Vorleselektüre in einer selbst angefertigten Übersetzung – können sie dann Lernprozesse im christlichen Religionsunterricht initiieren, obwohl sie zunächst nicht einfach zugänglich sind.

#### 4.2. Trägt die Lektüre dazu bei, etwas von jüdischem Leben zu verstehen?

»Um die Eigenart von Religion erfassen zu können, braucht es Formen punktueller Partizipation, die es ermöglicht der Innenseite gelebter Religion zu begegnen. So unverzichtbar Daten und Fakten sind, so wenig können bloße Sachinformationen letztlich das vermitteln, was eine Religion im Kern ausmacht.«<sup>50</sup>

Diese These formuliert Langenhorst. Kinder- und Jugendliteratur ermöglicht einen Einblick in künstlerisch dargestelltes, erzähltes gelebtes Judentum, das jenseits von religionskundlichem Wissen deutlich macht, was es heißen kann, jüdisch zu leben. In dieser Formulierung ist immer alle Pluralität mitzudenken: Judentum kann sich religiös oder säkular und atheistisch verstehen.<sup>51</sup> Da Religionsunterricht im Sinne religiöser Bildung, religiöse Weltdeutungen anbietet, sollte die für diesen Unterricht ausgewählte Kinder- und Jugendliteratur auch die religiöse Dimension des Judentums einbeziehen, wenngleich Judentum nicht auf den Status einer Religion reduziert werden kann. Die Eröffnung religiöser Perspektiven ist im Kontext des interreligiösen Lernens zudem bedeutsam, um ein dialogisches Lernen zu ermöglichen.<sup>52</sup>

<sup>48</sup> <https://www.pj-library.de/ueber-uns/>.

<sup>49</sup> <https://www.pj-library.de/buecher/>.

<sup>50</sup> Langenhorst 2020, 301.

<sup>51</sup> Vgl. Strauss 2023.

<sup>52</sup> In vielen Kinder- und Jugendromanen spielt die religiöse Dimension allerdings eine untergeordnete Rolle, sodass sie sich weniger anbieten, um religiöse Dimensionen des Judentums zu erfassen (z.B. Gorelik 2022; Albertalli 2018). Vgl. auch: »In

Veranschaulicht werden kann dies exemplarisch an den Schilderungen von Levi Israel Ufferfilge in *Nicht ohne meine Kippa!*<sup>53</sup>, in der eine religionskundlich beschreibbare religiöse Praxis wie das Tragen einer Kippa immer wieder individuell rückgebunden ausgedeutet wird.<sup>54</sup> Im didaktischen Diskurs wird darüber hinaus für diese Zielsetzung vor allem die Beni-Trilogie von Eva Lezzi und Anna Adam hervorgehoben.<sup>55</sup> Insbesondere die Bücher *Chaos zu Pessach*<sup>56</sup> und *Beni und die nervige Bat Mizwa*<sup>57</sup> eignen sich, um bis zur unteren Sekundarstufe I, Bat Mizwa und Pessach als religiöse Familienfeste zu erschließen.<sup>58</sup>

### 4.3. Sind die Figuren multidimensional gezeichnet?

Eine geeignete Lektüre bietet eine Vielschichtigkeit der Figuren, die nicht auf ein Lernen zum Judentum angelegt sind, sondern die in der Erzählung dazu einladen, an einem fiktiven Leben für die Dauer der Erzählung teilzuhaben.<sup>59</sup> Diese Ausführungen stehen etwas in Kontrast zu 4.2, und es stellt eine Herausforderung im Religionsunterricht dar, angesichts begrenzter Zeit diese verschiedenen Identitätsdimensionen, Perspektiven und Themen, die eine Lektüre eröffnet, nicht zugunsten einer reinen Fokussierung auf Religion zu vernachlässigen.<sup>60</sup>

---

weit verbreiteten Büchern wie Myron Levoys Bestseller »Der gelbe Vogel« (1977), aber auch in Henning Pawels »jüdischen Geschichten« mit dem Titel »Schapiro & Co« (1992) oder Monika Helfers und Michael Köhlmeiers Erzählung »Rosie und der Urgroßvater« (2010), um nur herausragende Beispiele zu benennen, bleibt die spezifisch religiöse Dimension fast unerwähnt« (Langenhorst 2017, 203).

<sup>53</sup> Ufferfilge 2021.

<sup>54</sup> Vgl. z.B. Ufferfilge 2021, 205–207.

<sup>55</sup> Vgl. Langenhorst 2020, 298–300.

<sup>56</sup> Lezzi/Adam 2012.

<sup>57</sup> Lezzi/Adam 2015.

<sup>58</sup> Vgl. auch Lezzi 2018, 143–147.

<sup>59</sup> Vgl. Gellner/Langenhorst 2013, 367.

<sup>60</sup> Vgl. für einen konkreten Unterrichtsentwurf, der genau das zu vermeiden versucht: [https://narrt.de/wp-content/uploads/2023/01/Dihle\\_Unterrichtsmaterial-zu-Myriam-Halberstam-Ein-Pferd-zu-Chanukka.pdf](https://narrt.de/wp-content/uploads/2023/01/Dihle_Unterrichtsmaterial-zu-Myriam-Halberstam-Ein-Pferd-zu-Chanukka.pdf). Generelle methodische Umgangsweisen finden sich in Zimmermann 2012, 24–30, aber auch Langenhorst 2017, 209–211. Für ein bilinguales Lernen in dieser Perspektive bietet folgendes Heft viele Anregungen: Kulturelles Lernen. USA: American Jewish Leives. In: Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch. Heft 181, Januar 2023.

Damit kann jedoch die Beschäftigung mit literarischen jüdischen Figuren in antisemitismuskritischer Absicht dazu beitragen, reale Jüdinnen: Juden nicht nur auf ihr Judentum zu reduzieren, sondern ihr Judentum als eine von vielen Identitätsdimensionen wahrzunehmen. Jüdinnen: Juden sind dann nicht nur »die Anderen«, sondern different in bestimmten Dimensionen, in anderen möglicherweise ähnlich zu den nicht-jüdischen Jugendlichen in der Lerngruppe, wie es in einem Beispiel aus *Chaos zu Pessach* deutlich wird. Die Figur des jüdischen Jungen Beni soll ihr Zimmer aufräumen. In dieser Situation wird Folgendes erzählt:

»Und was ist das?« Mama fischt die Brotbox aus Benis Schulranzen. »Ich hatte in der Schule mal wieder nicht genug Zeit zum Frühstück!«, erklärt Beni etwas kleinlaut. »Und wieso muss ich dir jedes Mal sagen, dass du die Brotbox nach der Schule in die Küche bringen sollst?«, fragt Mama. »Es ist Erew Pessach, in zwei Stunden kommen Oma und Opa, und mein Sohn lässt Frühstücksbrote in seinem Zimmer rumliegen. Ich fass es nicht! Du weißt doch, dass an Pessach kein Brot in der Wohnung sein darf!«<sup>61</sup>

Auch wenn nicht-jüdische Kinder Pessach nicht feiern, hier also »Andere« sind, so wird vielen die Situation bekannt sein, vor einem Fest aufräumen zu müssen oder gestresste Eltern vor einer Familienfeier zu haben. Hier gleichen sich jüdische und nicht-jüdische Kinder.

Bei der Auswahl der Lektüre sollte auch darauf geachtet werden, dass die als jüdisch markierten Figuren mit verschiedenen Eigenschaften auf vielen Seiten entwickelt und differenziert erzählt werden. Als ein weiteres Beispiel kann *Love, Simon* von Becky Albertalli angeführt werden.<sup>62</sup> Im Fokus der Handlung steht der queere amerikanische Teenager Simon, der an seiner Schule fremdgeoutet wird. Er steht in einem Schreibkontakt mit einem zunächst anonymen, ebenfalls queeren, nicht geouteten Jungen der gleichen Schule namens Blue. Der auch bei Netflix verfilmte Roman ist eine klassische Coming-of-Age-Liebesgeschichte, die vor allem in dem E-Mail-Austausch der beiden sich erst am Ende des Romans begegnenden Jungen deutlich wird. Es stellt sich heraus, dass Blue ein schwarzer jüdischer Junge ist, wenngleich er das auch problematisiert, wenn er an Simon schreibt, »[...] strenggenommen bin ich auch gar nicht jüdisch, weil das Judentum matrilinear weitergegeben wird, und meine Mutter ist epi-

<sup>61</sup> Lezzi/Adam 2012.

<sup>62</sup> Albertalli 2018.

skopalisch.«<sup>63</sup> Der Roman bietet sich nicht dazu an, im Religionsunterricht etwas über jüdisches Leben zu lernen, dafür wird es zu selten thematisiert. Gleichzeitig eignet sich der Roman gerade deswegen – möglicherweise im fächerverbindenden Unterricht mit Englisch – auch in anti-semitismuskritischer Perspektive, weil er deutlich macht, dass das Jüdisch-Sein eine Identitätsdimension neben vielen ist – wie bei vielen christlichen oder religionslosen Kindern auch.

In dieser so ausgewählten Kinder- und Jugendliteratur sind jüdische Figuren keine bloßen Repräsentant:innen ihrer Religion,<sup>64</sup> sondern komplexe Figuren, die auch nervige Schwestern haben wie Eva Lezzis *Beni* oder die in der Pubertät mit ihrer Familie, ihrem Körper und Beziehungen hadern wie Dana Vowinckels *Margarita* oder die an Feiertagen vor Herausforderungen wie viele andere nicht-jüdische Jugendliche mit getrennten Eltern stehen wie Albertallis *Blue*, der schreibt:

»Mein Vater kommt dieses Wochenende zu Besuch aus Savannah, und wir feiern unser traditionelles Hotel-Hanukkah. Nur wir beide, und ich bin überzeugt, wir werden keine Peinlichkeit auslassen. Zuerst kommt das Nichtanzünden der Menora (weil wir den Rauchmelder nicht auslösen wollen). Dann schenke ich ihm etwas wenig Beeindruckendes wie Aurora Coffee und eine Sammlung meiner Englisch-Essays (er ist Englischlehrer, darum freut er sich darüber): Und dann lässt er mich acht Geschenke hintereinander aufmachen, was mir vor allem in Erinnerung ruft, dass wir uns bis Neujahr nicht mehr sehen werden.«<sup>65</sup>

#### 4.4. Ermöglicht die Lektüre ein Miterleben auf Zeit?

Viele ältere Bücher auf Deutsch führen jüdische Traditionen eher in erklärender, fast lexikalischer Weise ein. Die Erzählung ist dann eher eine verbindende Rahmenhandlung zu einer didaktisch interessant aufbereiteten Wissensvermittlung.<sup>66</sup> Vorteil dieser Bücher ist, dass sie ähnlich wie ansprechend verfasste Sachtexte eine hohe religionskundliche Informationsdichte enthalten, die sich zum Wissenserwerb über das Judentum im Religionsunterricht anbieten, aber sie laden gerade nicht zu einem fiktiven

<sup>63</sup> Albertalli 2018, 112.

<sup>64</sup> Vgl. Zimmermann 2015, 51 die diese Kinderfiguren als »idealisierte[...] Vertreter[...] ihrer Religion« ansieht.

<sup>65</sup> Albertalli 2018, 109.

<sup>66</sup> Vgl. beispielsweise Staszewski 1997; Clément 1998.

Miterleben auf Zeit ein, berühren nicht emotional, entfalten keine Spannung in der Erzählung und erschweren damit eine literarisch vermittelte Begegnung.

Mit Christoph Gellner und Georg Langenhorst ermöglichen aber literarische Texte »das perspektivische Hineinschlüpfen in verschiedene existenzielle, spirituelle und moralische Haltungen, Sichtweisen und Standpunkte.«<sup>67</sup> Die Stärke narrativer Texte liegt darin, dass Kinder und Jugendliche beim Lesen wissen, dass sie in eine andere, different bleibende Welt im Lesen eintauchen.<sup>68</sup>

»Gerade für literarisch vermittelte Begegnungen mit nichtchristlichen Religionen ist nicht nur entscheidend, *was* erzählt wird, sondern mehr noch *wie*.«<sup>69</sup>

Damit die Narration eine Kraft entfalten kann, sodass Elemente des Judentums nicht nur aufgezählt, sondern über die Figuren miterlebt werden, mit den Figuren – im Bewusstsein der probenhalber stattfindenden Identifikation – mitempfunden wird, braucht es eine gewisse literarische Qualität.<sup>70</sup>

In antisemitismuskritischer Perspektive erscheint das zentral, weil vor allem das Eintauchen in den narrativen Text erst die Begegnung und einen Perspektivwechsel und Empathieförderung ermöglicht, die auch auf ein Leben außerhalb des Textes übertragen werden kann. Erklärt werden kann dies im Anschluss an Mirjam Zimmermann, die unter Rückgriff auf Paul Ricoeur und Stephanie Waldow »ein Konzept der narrativen Identität und Begegnung mit dem anderen«<sup>71</sup> entwickelt: In der Begegnung mit literarischen Figuren setzen sich Lesende idealerweise mit sich selbst auseinander, somit können Lesende durch das Lesen zu veränderten Welt- und Selbstdeutungen kommen und zu »Anderen« werden, als sie vor der

<sup>67</sup> Gellner/Langenhorst 2013, 358.

<sup>68</sup> Vgl. Gellner/Langenhorst 2013, 367.

<sup>69</sup> Gellner/Langenhorst 2013, 356.

<sup>70</sup> Dieser Begriff ist schwammig und weit, nicht jede Lektüreauswahl wird jede Person im Klassenzimmer erreichen: Was die einen spannend finden, langweilt die anderen; die Sprache, die die einen einlädt mitzuerleben, hindert andere genau daran. Eine hilfreiche Übersicht zur Literatúrauswahl generell findet sich in Zimmermann 2012, 20–23.

<sup>71</sup> Zimmermann 2015, 48.

Lektüre waren. Aber sie werden im Lesen selbst auch zu »Anderen« gegenüber den Figuren und der erzählten Welt im Text.<sup>72</sup>

#### 4.5. Wird das Miterleben auf Zeit durch eine nicht-jüdische Identifikationsfigur vermindert?

Dieser Prozess, im Lesen zum »Anderen« zu werden, wird in Kinder- und Jugendliteratur erschwert, wenn nicht-jüdische Identifikationsfiguren die Erzählperspektive prägen. Als ein Beispiel kann das erklärende Sach-Bilderbuch *Lena feiert Pessach mit Alma* von Myriam Halberstam für Kinder im Kindergarten- und frühen Grundschulalter angeführt werden.<sup>73</sup> In diesem wird das Pessach-Fest thematisiert, indem zwei gleichaltrige benachbart wohnende Mädchen, die nicht-jüdische Lena und die jüdische Alma, als zentrale Figuren eingeführt werden: Lena wird eingeladen, bei Almas Familie Pessach mitzufeiern. Auch wenn hier Pessach als gelebtes Familienfest gezeigt wird, ist die Rollenverteilung durch die Figurenzeichnung sehr klar:

»So wie Lena lernen auch wir Leser\*innen die neue, verständlich und sympathisch erschlossene und wenn nötig in der Handlung selbst erklärte Welt kennen.«<sup>74</sup>

Da die Erzählstimme primär Lena begleitet,<sup>75</sup> bleibt der Blick auf Pessach distanziert. Alles, was nicht-jüdische Leser:innen irritieren könnte, wird schon durch die nicht-jüdische Lena »verwundert« gefragt, und damit werden die Irritationen abgeschwächt, denen sich die Lesenden durch das Eintauchen in eine ihnen zumeist vermutlich unbekannte Welt aussetzen könnten.

<sup>72</sup> Zimmermann 2015, 48–51.

<sup>73</sup> Halberstam 2010. Aber auch z.B. Zimmermann 2015 führt eine solche christliche Identifikationsfigur namens Lena in den selbst entwickelten Narrationen ein, wobei sie allerdings einräumt, »[...] der vorliegende Vorlese- bzw. Erzähltext ist in Ermangelung geeigneter Ganzschriften zum Thema Feste als Gruppentext in didaktischer Intention mit begrenztem literarischem Anspruch entstanden.« (Zimmermann 2015, 54). Oder Staszewski 1997.

<sup>74</sup> Langenhorst 2020, 300.

<sup>75</sup> Der Blick auf Pessach beginnt mit der Einladung Lenas durch Alma und endet an der Tür von Almas Familie als Lena von ihrer Mutter abgeholt wird.

Die Lesenden erleben sich gerade nicht als »Andere« gegenüber der Erzählung, weil sie mit der Figur Lena auf »die Anderen«, in diesem Fall Almas Familie, innerhalb der Erzählung blicken können.<sup>76</sup>

Ganz anders hingegen stellt es sich in einem Bilderbuch der gleichen Autorin für eine ähnliche Altersgruppe *Ein Pferd zu Chanukka* dar.<sup>77</sup> Hier lernen die Kinder die Figur des jüdischen Mädchens Hannah mit ihrer Familie kennen, die Chanukka feiert. In der literarisch vermittelten Perspektive der jüdischen Normalität erfahren sich die Lesenden auch als »Andere«, aber gleichzeitig auch als »Gleiche«, wenn beispielsweise die Großeltern, wie bei vielen nicht-jüdischen Familien auch, zu einem Festabend vorbeikommen, die Wohnung festlich dekoriert ist oder mit den Eltern Spiele gespielt werden.<sup>78</sup> Ziel dieses Buch ist weniger die Vermittlung religionskundlichen Wissens über das Fest, das aber auch vor allem indirekt über die Erzählung und noch stärker die Bilder transportiert wird,<sup>79</sup> sondern ein literarisch vermitteltes Miterleben der Chanukkaabende.<sup>80</sup>

---

<sup>76</sup> Dagegen könnte eingewandt werden, dass nicht-jüdische Leser:innen anhand der nicht-jüdischen Identifikationsfigur Lena gezeigt bekommen, wie es sich für Lena in einer Minderheitenposition anfühlt. Eine Erfahrung, die viele Kinder, die Teil der nicht-jüdischen Mehrheitsgesellschaft in Deutschland sind, nicht kennen. Durch die starke Fokussierung der Erzählung auf Lenas Perspektive kommen sie allerdings nicht selbst in die Position der »Anderen«, was durch literarisch vermittelte Begegnungen jedoch durchaus möglich wäre.

<sup>77</sup> Halberstam 2018.

<sup>78</sup> Vgl. Zimmermann 2015, 51.

<sup>79</sup> Vgl. weiterführend [https://narrt.de/wp-content/uploads/2023/01/Dihle\\_Unterrichtsmaterial-zu-Myriam-Halberstam-Ein-Pferd-zu-Chanukka.pdf](https://narrt.de/wp-content/uploads/2023/01/Dihle_Unterrichtsmaterial-zu-Myriam-Halberstam-Ein-Pferd-zu-Chanukka.pdf) und Münch-Wirtz 2021, 86–88.

<sup>80</sup> Auf einer Metaebene zeigt sich eine performative Gleichheit religiöser Wissensvermittlung in unterschiedlichen religiösen Traditionen: So kennen Kinder und Jugendliche oftmals eine Vielzahl an christlichen Bilderbüchern, durch die religiöse Feste erklärt werden. Aus diesem Grund bietet sich die Arbeit mit Kinderliteratur auch in Lerngruppen der oberen Sekundarstufe I oder Sekundarstufe II an. Gute Erfahrungen in der Unterrichtspraxis sind mit Anforderungssituationen in der Art gemacht worden: Du bist Aushilfe in einer Buchhandlung und sollst einen interreligiösen Büchertisch zu Festen bestücken. Entscheide begründet, welche der Bücher du dafür auswählst würdest. Alternativ: In der benachbarten Grundschule soll ein Tag zum Judentum gestaltet werden. Deine Gruppe soll eine Lesung veranstalten. Wählt eines der Bücher dafür begründet aus.

#### 4.6. Welche Formen gelebten Judentums zeigt die ausgewählte Lektüre?

In jüngster Zeit ist viel zu einer verbesserten Darstellung des Judentums in Bildungsmedien gearbeitet worden.<sup>81</sup> Hauptforderung dabei ist immer auch, dass das Judentum als eine eigenständige, gelebte Religion vermittelt wird, auf die sich in positiver Weise bezogen werden kann. Das plural thematisierte Judentum soll dabei – bei aller notwendigen Thematisierung von Antisemitismus – nicht auf eine Geschichte des Leids und der Verfolgung reduziert werden.<sup>82</sup> Zudem wird gefordert, auch das säkulare Judentum stärker zur Sprache zu bringen, um jüdisches Leben sachgerecht erschließen zu können.<sup>83</sup> Vor diesem Hintergrund erscheint es sinnvoll, Literatur auszuwählen, die Antisemitismus nicht verschweigt, aber Judentum vor allem als gelebtes Judentum einführt, auf die sich in positiver Weise für die eigene Identität bezogen werden kann.<sup>84</sup>

Innerhalb eines Romans eröffnet eine Vielzahl an verschiedenen jüdischen Figuren mit unterschiedlichen Charaktereigenschaften und unterschiedlichen Formen des »Jüdisch-Seins« eine Multiperspektivität. Damit wird das Entwickeln und Aufrechterhalten von stereotypen Bildern von Jüdinnen:Juden erschwert, was eine antisemitismuskritische Funktion erfüllt. Die Repräsentation von innerjüdischer Vielfalt ist ein wichtiges Mittel, um *Othering* durch Schubladisierung zu vermeiden, denn, um es mit Joachim Willems zu formulieren,

»[n]immt man ernst, dass Rassismus und Diskriminierung mit der Konstruktion von Menschengruppen beginnen, in die Individuen eingeordnet (oder besser: eingeschert) werden, dann ergibt sich als eine zentrale Aufgabe rassismuskritischer Religionsdidaktik, stereotypisierende Zuschreibungen zu reflektieren und zu unterlaufen.«<sup>85</sup>

Obgleich Multiperspektivität auch ergänzend über die Lektüre hinaus durch andere Materialien und Medien in den Religionsunterricht eingebracht werden kann, ist anzunehmen, dass die Arbeit mit der ausgewählten Lektüre den größten zeitlichen Raum im Unterricht einnimmt und ein angeschafftes Buch auch zuhause im Regal länger präsent als ein Ar-

<sup>81</sup> Z.B. Erlbaum 2020; Erlbaum 2024.

<sup>82</sup> Vgl. KMK 2016, 2.

<sup>83</sup> Vgl. Strauss 2023, 3–6.

<sup>84</sup> Z.B. Lezzi/Adam 2012, 2015; Ufferfilge 2021; Polak 2008; Vowinckel 2023.

<sup>85</sup> Willems 2022, 112–113.

beitsblatt bleibt. So ist bei der Wahl einer Klassenlektüre insbesondere darauf zu achten, welche Themen jüdischen Lebens in diesen zentral thematisiert werden<sup>86</sup> und inwiefern diese möglicherweise anschlussfähig an antisemitische Narrative sind bzw. welches Bild von Judentum durch diese gezeichnet wird. Als Beispiel kann der Jugendroman *Ruhm und Verbrechen des Hoodie Rosen* von Isaac Blum angeführt werden.<sup>87</sup> In diesem wird als Protagonist der streng orthodoxe Junge Hoodie Rosen eingeführt, der sich in die nicht-jüdische Tochter der Bürgermeisterin, Anna-Maria, verliebt. Hoodie stellt sich den Lesenden mit folgenden Worten vor:

»Du hast dir vielleicht im Geiste vorgestellt, wie ich aussehe. Wenn du dich an stark übertriebenen jüdischen Stereotypen orientierst, dann liegst du goldrichtig. Masel tov. Ich bin ein wandelnder Bar Mizwa: mit dunklen Locken und einer ziemlich prägnanten Nase. Ich bin dünn und etwa durchschnittlich groß. Und obwohl ich nicht besonders schnell bin, lege ich beim Basketball jedes Mal einen geschmeidigen linkshändigen Sprungwurf hin. [...] Die Tatsache, dass ich keine langen Schläfenlocken trage, ist wohl das Einzige, womit ich die Stereotypen breche. Meine Familie ist orthodox. Streng praktizierende Juden. Frum sogar. Aber wir sind keine Chassidim, also sind wir in einigen Dingen flexibler. Mein Vater trägt seine Koteletten kurz und so mache ich es auch.«<sup>88</sup>

Der Roman ist vor allem durch die selbstironische Perspektive des Ich-Erzählers Hoodie witzig, thematisiert verschiedenste Formen von Antisemitismus, ist aber auch eine jugendliche Coming-of-Age-Erzählung kombiniert mit einer Liebesgeschichte, in der es u.a. um das Ablösen vom Elternhaus und das Finden der eigenen Identität geht. Allerdings findet all das einem orthodoxen Setting mit vielen Geboten und Verboten statt. Hier wird zudem zum einen ein für Deutschland sehr untypisches Bild des Judentums gezeichnet und zum anderen können stereotype Vorstellungen über das Judentum, das auf das orthodoxe Judentum festgelegt wird,<sup>89</sup> verstärkt werden. Zudem kann die Lektüre ein negatives Verständnis von Geboten und Gesetz unterstützen, selbst wenn dieses innerhalb

<sup>86</sup> So stellt sich beispielsweise neben der Frage, ob der christliche Religionsunterricht der angemessene Ort ist, um innerjüdische Debatten um Zugehörigkeit zum Judentum etwa zur Frage nach dem sogenannten patrilinearen Judentum zu eröffnen (vgl. etwa Kapitelman 2018, 12–13).

<sup>87</sup> Blum 2022.

<sup>88</sup> Blum 2022, 18–19.

<sup>89</sup> Vgl. Erlbaum 2020, 130.

des Romans beispielsweise durch Hoodie und seine große Schwester gebrochen wird, da ein Großteil der Handlung in einem verbotsgeprägten Setting spielt. Insbesondere dann, wenn der christliche Religionsunterricht beispielsweise durch antijüdische Auslegungen der Heilungen Jesu am Schabbat<sup>90</sup> geprägt ist.

Dagegen kann – um den didaktischen Reflexionsraum zu verdeutlichen – allerdings ebenfalls in antisemitismuskritischer Perspektive eingewandt werden, dass sich die Thematisierung der Orthodoxie mit diesem Roman anbietet, weil hier vermieden wird, religiöse Differenzen durch die Auswahl an literarischen Texten zu nivellieren. Eine Lektüreauswahl, die religiöse Differenzen abschwächt, indem »das Andere« zum »Gleichen« gemacht wird, kann dazu führen, orthodox religiös gelebtes Judentum abzuwerten.<sup>91</sup> Eine solches Ausblenden von Differenz trägt zudem sowohl wenig zu einem anerkennenden oder zumindest toleranten Umgang mit Differenzen bei als auch zu einer (kritischen) Reflexion zur Geltung von zugeschriebenen Differenzlinien bei gleichzeitiger Wahrnehmung von Gemeinsamkeiten. Beide Aspekte sind jedoch in antisemitismuskritischer Perspektive wichtige Lernziele.

In einer nicht limitierten Unterrichtszeit bestünde die Möglichkeit, Orthodoxie mit diesem Roman als einen Teil der Vielfalt des Judentums ken-

---

<sup>90</sup> Vgl. Dihle 2024b; Levening 2023; Spichal 2015.

<sup>91</sup> Vgl. Bernstein 2020, 176; in Bezug auf Bildungsmedien: Erlbaum 2020, 113. Innerhalb literarischer Erzählungen wird diese Perspektive bei Vowinckel 2023 beispielsweise eröffnet. In dem Roman besucht der jüdische Vater der Hauptfigur, ein in Deutschland lebender Israeli, die Gedenkstätte Yad Vashem. Im Text werden durch einen personalen Erzähler seine Gedanken geschildert: »Während in den deutschen und polnischen Gedenkstätten ständig das Entsetzen darüber ausgedrückt wurde, dass sogar die assimilierten Juden ermordet worden waren, ging es hier in Yad Vashem, lediglich darum, dass es Menschen gewesen waren. Es gab keine Wertung, es war egal, ob sie Chassidim gewesen waren oder sich auch mal einen Weihnachtsbaum ins Wohnzimmer gestellt hatten – es ging darum, dass sie tot waren. Die Deutschen dachten, die Juden, die an Jom Kippur Leberkäse mit Sahnesoße gegessen hatten, hätten es weniger verdient zu sterben als die Frommen, wahrscheinlich dachten die Deutschen das noch immer. Deutsche dachten, das wirklich Schlimme sei, dass *welche von ihnen* ermordet worden waren, ganz normale Deutsche, die ja nur aus Versehen einen jüdischen Opa gehabt hatten, als wären diese nichtjüdischen Juden ja schon auf gutem Weg gewesen, wirklich keine Juden mehr zu sein. Doch hier ging es nicht um die Willkür der Rassengesetze, es ging um Völkermord.« (Vowinckel 2023, 269–270).

nenzulernen und daneben auch modern orthodoxes, liberales oder säkulares Judentum zu behandeln, um ein vielfältiges Bild zu zeichnen. Da Unterrichtszeit limitiert ist, ist in antisemitismuskritischer Absicht immer zu entscheiden, ob die im Roman vordergründig angebotene Perspektive auf die Wahrnehmung von Jüdinnen:Juden eine ist, die im Unterricht zentral eingebracht werden soll.<sup>92</sup>

#### 4.7. Lädt die Lektüre zu einer Irritation der eigenen Perspektive und zu einem Perspektivwechsel ein?

Nach Gellner & Langenhorst

»wird deutlich, dass der postulierte *Mehrwert literarisch vermittelten Begegnungslernens* vor allem in der fiktional durchgespielten Authentizität und Einladung zur Identifikation auf Zeit liegen kann. Gerade so wird es möglich, sich in andere Glaubenswelten hineinzusetzen, spielerisch die Perspektive ›der Anderen‹ einzunehmen und neue Blickwinkel auszuprobieren.«<sup>93</sup>

Diese Blickwinkel müssen nicht primär religiös sein, sie können auch eine veränderte Perspektive auf Mehrheitsverhältnisse und hegemoniale Strukturen in der Gesellschaft eröffnen. So schreibt der Autor und Komiker Oliver Polak literarisch verarbeitet über sein Aufwachsen als Jude in einer christlich geprägten Mehrheitsgesellschaft:

»Kinder wollen eigentlich nur eins: dazugehören: Und das geht am besten, wenn man möglichst genau so ist wie alle anderen. Und was das betraf, war ich von vornherein massiv angeschmiert.«<sup>94</sup>

Er erzählt, wie er

»Weihnachten das einsamste Kind der Welt war. Niemand hatte Zeit, sich mit mir zu verabreden, ich spielte mit meinen Chanukka-Geschenken, die mittlerweile schon bis zu vier Wochen alt waren und mich langweilten, konnte ›Der kleine Lord‹, der im Fernsehen lief, während mein Vater schon auf der Couch eingeschlafen war, inzwischen simultan mitsprechen und sehnte mich nach diesem Gefühl, einmal auch einen Baum mit Kerzen in der Wohnung zu haben.«<sup>95</sup>

<sup>92</sup> Vgl. Dihle 2024a.

<sup>93</sup> Gellner/Langenhorst 2013, 367.

<sup>94</sup> Polak 2008, 45.

<sup>95</sup> Polak 2008, 49.

Dieses kindliche Bedürfnis dazuzugehören, das sich hier in dem Wunsch zeigt, »einen Baum mit Kerzen in der Wohnung zu haben«, sollte im interreligiösen Lernen nicht dazu beitragen, religiöse Differenzen durch innerjüdische Stimmen zu nivellieren.<sup>96</sup> Die Erzählung kann aber die Perspektive von nicht-jüdischen Schüler:innen erweitern und exemplarisch beleuchten, wie sich Festtage für Menschen anfühlen, die nicht der Mehrheitsgesellschaft angehören.<sup>97</sup>

#### **4.8. Ermöglicht die Lektüreauswahl ein Erleben der Perspektivendivergenz von jüdischen und nicht-jüdischen Menschen auf Antisemitismus?**

Diese Frage steht im Konflikt mit der Forderung, jüdisches Leben vorrangig nicht als eine Geschichte von Leid und Verfolgung zu erzählen.<sup>98</sup> Auch wenn die Betonung von Antisemitismus Gefahr läuft, einerseits antisemitische Stereotype durch seine Thematisierung zu reproduzieren,<sup>99</sup> indem diese erst in die Lerngruppe eingetragen werden und andererseits die Überbetonung von Antisemitismus »eine (unbewusste) Viktimisierung Jüdinnen und Juden auslösen kann«,<sup>100</sup> können literarische Texte hier einen wichtigen Beitrag leisten, die große Perspektivendivergenz von jüdischen und nicht-jüdischen Menschen bei der Wahrnehmung von Antisemitismus zu schließen. Während die nicht-jüdische Mehrheitsgesellschaft zum Teil Antisemitismus auf eine kleine Gruppe externalisiert oder antisemitische Äußerungen bagatellisiert,<sup>101</sup> schildern Jüdinnen:Juden ihre kontinuierlichen Erfahrungen mit explizitem und latentem Antisemi-

<sup>96</sup> Die Bücher aus dem bereits erwähnten PJ-Library-Programm beziehen sich auf jüdische Feste im Jahreslauf. Diese können zum Teil sehr sinnvoll in interreligiösen Lernprozessen vieler Jahrgangsstufen eingesetzt werden, denn sehr oft vermitteln sie auf witzige Weise den »Kern« einer religiösen Praxis, so wie ihn möglicherweise christlich sozialisierte Kinder aus einer Vielzahl von Weihnachtsbüchern kennen, und tragen dabei auch auf einer performativen Ebene über Art und Stil des Bilderbuches dazu bei, das Judentum nicht als »fremd« wahrzunehmen ohne die religiöse Differenz des Festes und die damit verbundene »Fremdheit« zu ignorieren.

<sup>97</sup> Vgl. auch die Erzählungen in Loewy 2005.

<sup>98</sup> Vgl. KMK 2016, 2.

<sup>99</sup> Vgl. Stichnothe 2024 zu Wattin 2022.

<sup>100</sup> Woppowa 2024, 228.

<sup>101</sup> Vgl. Bernstein 2020, 138–172.

tismus: Die Wahrnehmung der gegenwärtigen Situation unterscheidet sich stark. Der Lyriker Max Czollek schreibt in einem Gedicht in den letzten beiden Versen:

»manche riechen schon die flammen /  
andere riechen nicht einmal den rauch«<sup>102</sup>

Um im Bild des Gedichts zu bleiben: Wenn es eine gemeinsame, gesamtgesellschaftliche Aufgabe ist, Flammen (Antisemitismus) zu löschen, müssen alle sehen, wo die Flammen sind. Ohne ein Bewusstsein dafür, dass Antisemitismus ein gegenwärtiges Problem ist, kann dies nicht geschehen. Literarische Texte ermöglichen Welt noch einmal anders zu deuten und die in der Forschung beschriebene Perspektivendivergenz wahrzunehmen. Gegenwärtiger Antisemitismus kann somit aus der Perspektive jüdischer Figuren oder – wie in diesem Fall – eines lyrischen Ichs ins Bewusstsein gerückt werden. Die Chance literarischer Texte liegt hierbei auch in einem emotionalen Berühren der nicht-jüdischen Lesenden durch die Narration und durch Empathie mit literarischen Figuren.<sup>103</sup> Gleichzeitig wird einer Überwältigung vorgebeugt, da durch das Format eines zu lesenden narrativen Textes, der auch mit autobiografischen Bezügen erzählerisch stilisiert ist,<sup>104</sup> immer auch eine Distanz gewahrt bleibt.

#### **4.9. Ergänzt die im schulischen Raum gelesene Lektüre gesellschaftlich verbreitete Narrative?**

Es ist davon auszugehen, dass Kinder und Jugendliche, wenngleich sie oftmals in ihrer Lebenswelt keinen (zumindest keinen bewussten) Kontakt zu Jüdinnen:Juden haben, dennoch (auch an Antisemitismus anschlussfähige) Stereotype verinnerlicht haben. Eine Online-Umfrage der Hanns-Seidel-Stiftung (HSS) und der Orthodoxen Rabbinerkonferenz

<sup>102</sup> Czollek 2024, 94. Dabei kann der Bezug auf Antisemitismus eine neben vielen Interpretationen darstellen, da die Verse auch auf den russischen Angriffskrieg auf die Ukraine bezogen werden können, den der Gedichtband thematisiert (Czollek 2024, 19) und die Gedichte in einem Kontext eines Erstarkens und Normalisierens rechtsextremer Diskurse stehen (Czollek 2024, 111).

<sup>103</sup> Vgl. auch Wattin 2022; Blum 2022.

<sup>104</sup> Vgl. Ufferfilge 2021, Polak 2008.

Deutschland hat gezeigt, dass Judentum vor allem mit negativen Aspekten, »mit politischen und historischen Ereignissen wie Holocaust, Antisemitismus und Nahostkonflikt – und nicht mit kulturellem jüdischen Leben« in Verbindung gebracht wird.<sup>105</sup> Eine Lektüre, die als Pflichtlektüre im Rahmen eines institutionalisierten Religionsunterrichts gelesen wird, kann einen Beitrag leisten, diese gängigen Narrative zu erweitern.<sup>106</sup>

Hier bietet sich in antisemitismuskritischer Absicht die Perspektive auf eine über den Religionsunterricht hinausgehende religionssensible Schulkultur an, die von Religionslehrkräften ins Schulleben getragen werden kann: Auch Literatur, die sich weniger für den Unterrichtseinsatz anbietet, weil die Handlung zwar in einem jüdisch geprägten Umfeld positioniert ist, mit diesem aber zu wenig für ein interreligiöses Lernen im Religionsunterricht gelernt werden kann,<sup>107</sup> kann im Rahmen einer religionssensiblen Schulbibliothek oder einer religionssensiblen, außerunterrichtlichen Lektüreliste geeignet sein, um gesellschaftlich verbreitete Narrative zu ergänzen. Romane, die jüdisches Leben normalisieren, aber nicht ausführlich thematisieren, können für nicht-jüdische Jugendliche dazu beitragen, jüdische Personen nicht nur als abwesend zu denken, als exotisch und fremd wahrzunehmen<sup>108</sup> und vor allem nicht nur christliche bzw. säkulare Familienhintergründe von Erzählungen als Norm zu denken, sondern zeigen, dass Jüdisch-Sein zur Lebenswelt dazu gehört, indem sie jüdische Normalität erzählen. Sie können darüber hinaus zum Hinterfragen anregen, warum Weihnachten – unthematisiert und damit nicht verbesondert – die Hintergrundfolie vieler bekannter Liebesromane darstellt, Chanukka dagegen nur sehr selten. Eine Ausnahme bildet hier beispielsweise der Jugendroman von Hannah Reynolds *Eight Nights of flirting*, der eine klassische »eniems to lovers« Geschichte in einem jüdi-

<sup>105</sup> <https://www.juedische-allgemeine.de/politik/negative-fokussierung/>.

<sup>106</sup> Vgl. Dihle 2024a. Vgl. beispielsweise in historischer Dimension die Ausführungen von Haddasah Stichnothe zu jüdischem Widerstand im Warschauer Ghetto als Thema der Kinderliteratur. So gibt es viele Bücher, die Widerstand gegen das NS-Regime aus der Mehrheitsperspektive thematisieren, kaum aber wird jüdischer Widerstand zur Sprache gebracht, was aber das historisch gezeichnete Bild von Jüdinnen:Juden erweitern würde (vgl. Stichnothe 2021).

<sup>107</sup> Vgl. beispielsweise die Romane Perl 2011; Albertalli 2018; Reynolds 2023.

<sup>108</sup> Vgl. Bernstein 2020, 85–90; 151–153.

schen Kontext vor dem Hintergrund des achttägigen Chanukka-Festes erzählt.<sup>109</sup>

#### 4.10. Wer hat das Buch verfasst? Bietet die Lektüreauswahl einen Einblick in Binnenperspektiven?

Mit der Frage nach Binnenperspektiven ist nicht die Frage nach werkimmanenter, innerliterarischer Authentizität gemeint,<sup>110</sup> sondern der bzw. die Autor:in rückt in den Fokus.<sup>111</sup> Diese Frage ist in mehrerer Hinsicht problematisch, da sie weitere Fragen aufwirft: 1. Welche Rolle spielt der bzw. die Autor:in für ein erzähltes Werk? 2. Wer vertritt eine authentische Binnenperspektive im Judentum?<sup>112</sup> 3. Was sind in fiktionaler Literatur authentische Binnenperspektiven? Kann dies in fiktionaler Literatur überhaupt ein Kriterium sein? Autor:innen erdenken literarische Figuren mit unterschiedlichen Identitätsdimensionen und -zugehörigkeiten. In den Büchern der Autorin Eva Lezzi kommt der jüdische Junge Beni als Protagonist vor: Kann hier eine authentische Binnenperspektive auf das Da-Sein als jüdischer Junge dargestellt werden? Für welche Identitätsdimensionen gilt das Kriterium der Authentizität? 4. Worin liegt der qualitative Unterschied in einer Binnen- zu einer Außenperspektive mit Blick auf Kinder- und Jugendliteratur? So führt allein die Zugehörigkeit zum Judentum nicht zwingend zu einem kompetenteren Wissen über die Religion oder zu einem Schreibstil, der zum Miterleben durch das Lesen ein-

<sup>109</sup> Vgl. Reynolds 2023. Für jüdische Jugendliche hingegen bietet eine solche selbstverständliche Literatúrauswahl in der Schulbibliothek die Möglichkeit, die eigene lebensweltliche Identitätsdimension des Judentums auch in der angebotenen Literatur wiederfinden zu können. Eine Anschaffung vor diesem Hintergrund unterläuft die oft falsche Wahrnehmung, an der Schule gäbe es keine jüdischen Schüler:innen.

<sup>110</sup> Wie beispielsweise bei Langenhorst 2011, 238.

<sup>111</sup> In den sozialen Medien wird diese Debatte unter dem Hashtag #ownvoices geführt.

<sup>112</sup> Sind etwa die Gedichte von Czollek 2024 Ausdruck einer Binnenperspektive oder nur die Äußerungen derjenigen, die auch nach der Halacha jüdisch sind, also Kinder einer jüdischen Mutter oder formal konvertierte Personen? Vgl. zur Einführung in die Kontroverse: <https://www.deutschlandfunk.de/kontroverse-um-die-zugehoerigkeit-zum-judentum-wie-juedisch-100.html>; literarisch vgl. beispielsweise Kaplanman 2018, 12–13.

lädt. 5. Was folgt daraus, wenn die religiöse oder kulturelle Zugehörigkeit der Verfassenden nicht öffentlich bekannt ist?

Die Frage soll an dieser Stelle zu einer offenen Reflexion darüber einladen, wer im Religionsunterricht durch die Wahl der Lektüre repräsentiert wird und Gehör findet. Insbesondere in einem konfessionellen Unterricht mit beispielsweise evangelischen Lehrkräften sowie Lehrwerken, die vorrangig von evangelischen Autor:innen verfasst sind und in dem – aus einer nord-westdeutschen Perspektive formuliert – vorrangig christlich sozialisierte oder religionslose Schüler:innen sitzen, scheint es mit Blick auf Multiperspektivität geboten, insbesondere dort, wo es um das Judentum geht, jüdische Stimmen zu Wort kommen zu lassen. Insbesondere Dialog setzt voraus, dass beide Dialogpartner:innen für sich selbst als Subjekt sprechen können und das Judentum nicht nur als Objekt aus christlicher Perspektive – möglicherweise verzerrt – im Unterricht vorkommt. Dem folgend kann gesagt werden, dass Binnenperspektiven Vorrang vor Außenperspektiven in der Lektüreauswahl haben sollten, ohne aber zu postulieren, dass literarisch vermittelte Begegnungen nicht auch an literarischen Texten nicht-jüdischer Autor:innen erfolgen könnten.<sup>113</sup>

#### **4.11. Wie repräsentativ ist das erzählte Judentum in der ausgewählten Lektüre?**

Auch diese Frage eröffnet nachfolgende Fragen: 1. Was ist repräsentativ? 2. Wenn repräsentativ als der Mehrheit entsprechend verstanden wird, welche Mehrheit sollte repräsentiert werden? Sollte sie beispielsweise repräsentativ für die Mehrheit des Judentums in Deutschland oder in der Welt sein? 3. Wie wird damit umgegangen, dass es in jeder Religion marginalisierte Stimmen gibt, die zu einem vielfältigen Blick auf die Religion dazugehören?

Aus der positiven oder negativen Beantwortung der Frage nach Repräsentativität lässt sich keine eindeutige Empfehlung ableiten: Denn es kann je nach didaktischer Zielsetzung sinnvoll oder weniger sinnvoll sein, marginalisierte oder weniger repräsentative Perspektiven innerhalb des Judentums im christlichen Religionsunterricht zur Sprache kommen

---

<sup>113</sup> Langenhorst 2011, 238 formuliert hier die Kategorie »Authentizität« und bindet diese nur an werkimmanente Kriterien.

zu lassen, um multiperspektivische Zugänge zum Judentum zu ermöglichen. Eine Chance von narrativer Literatur ist gerade, dass sie Möglichkeitsräume eröffnet:<sup>114</sup> Sie muss nicht mit der außerliterarischen Realität übereinstimmen. Ihr Anspruch ist nicht, eine Welt zu repräsentieren, sondern sie kann eine andere Welt eröffnen und andeuten, was noch oder anders möglich wäre. Diese Chance von Narration steht damit zum Teil mit dem Lernziel im Widerspruch, etwas über religiöse Glaubenspraxis im Judentum zu lernen, gleichzeitig kann dadurch jedoch sehr viel über Religion und religiöse Menschen insgesamt gelernt werden.

An einem Beispiel soll das verdeutlicht werden. In dem Roman *Beni und die nervige Bat Mizwa* wird die Schwester des Protagonisten Beni, Tabea, Bat Mizwa und bekommt eine große Feier. Die Autorin reflektiert über die dargestellte Erzählung:

»Dass Tabea anlässlich ihrer Bat Mizwa selber zur Thora aufgerufen wird, ist nicht selbstverständlich. Nur wenige Synagogengemeinschaften in Deutschland lassen Frauen aus der Tora lejen. [...] Eine gleichsam dringlichere Frage ausgelöst hat ein anderer, von mir in *Beni und die Bat Mizwa* nur am Rande in die Erzählung eingefügter Aspekt. So wollte eine selber in interreligiöser Ehe lebende Rezensentin des Buches hoffnungsfroh von mir wissen: ›In welcher Synagoge in Berlin ist es denn möglich, dass ein nichtjüdischer Vater eines Kindes zur Thora aufgerufen wird?‹ Ja, wo – außer in meinen Büchern und in Betergemeinschaften außerhalb der Einheitsgemeinde? Vielleicht wird es jedoch bald auch eine offizielle Berliner Synagoge geben, die dies – wie in liberalen Gemeinden Amerikas längst üblich – wagt.«<sup>115</sup>

Die religiöse Praxis der Bat-Mizwa-Feier kann also mit dem Roman nicht repräsentativ für das Judentum in Deutschland erarbeitet werden, aber die Erzählung ermöglicht das Erschließen der Bedeutung der Bat Mizwa und kann einen Teil der Vielfalt des Judentums zeigen. Zudem kann, das scheint an dieser Stelle entscheidend, genau an dieser Passage, die Fluidität, Veränderungsfähigkeit religiöser Traditionen und das Sich-reflexiv-ins-Verhältnis-Setzen von Angehörigen einer religiösen Tradition zu dieser deutlich werden.<sup>116</sup> Dieses wiederum kann hier exemplarisch – ohne

<sup>114</sup> Vgl. Langenhorst 2011, 62.

<sup>115</sup> Lezzi 2018, 150. Uneinheitlichkeit der Schreibweise ›Tora‹ vs. ›Thora‹ im Original.

<sup>116</sup> Womit an dieser Stelle auch deutlich wird, warum es zentral sein kann, literarische Texte jüdischer Autor:innen auszuwählen: Die Texte sind dann nur Ausdruck eines reflexiven Umgangs mit der eigenen religiösen Tradition.

den Roman hierfür zu verzwecken und das Lernen nur darauf zu reduzieren – anhand der geschilderten Situation im Medium der literarischen Narration als ein Merkmal aller Religionen gelernt werden.<sup>117</sup>

## 5. Fazit

Dieses zuletzt genannte literarische Beispiel macht deutlich, dass der Zugang über erzählende Kinder- und Jugendliteratur sich nicht primär für einen religionskundlichen Wissenserwerb im christlichen Religionsunterricht eignet. Narrative Texte sind keine sprachlich ansprechenden, in eine motivierende Handlung verpackten Sachtexte und ersetzen damit keine religionskundlichen Lexikonartikel. Aufgrund ihrer Textform sind literarische Texte zudem nicht auf ein religionskundliches Lernen hin zu verzwecken.<sup>118</sup> Dafür eröffnen sie aber durch die Narration ganz eigene Zugänge zu einem literarisch vermittelten im Text gelebten, vielfältigen Judentum, was idealerweise antisemitische Wahrnehmungen von Jüdinnen:

Juden irritiert oder zumindest nicht bestärkt. Sie können gerade multiperspektivisch verschiedene jüdische Perspektiven und Perspektiven auf jüdisches Leben in den Unterricht tragen. Narrative Texte können Perspektiven auf Antisemitismus schärfen und Antisemitismus für Menschen, die ihn sonst nicht wahrnehmen, sichtbar machen.<sup>119</sup> Die Offenheit und Komplexität von Bildungsprozessen begründet, warum eine Schullektüre nicht bei allen Kindern und Jugendlichen zu einem empathischen Handeln gegen Antisemitismus außerhalb der erzählten Welt führt. Wenn aber die Lektüre zu einer differenzierteren, vielfältigeren Wahrnehmung der Umwelt beiträgt – zu der jüdisches Leben jenseits und im Kontext

---

<sup>117</sup> Gellner/Langenhorst 2013, 363–364 nennen diese Lernchance »Reflexivität«. In antisemitismuskritischer Perspektive scheint dies insbesondere für eine sachgerechte Wahrnehmung des Judentums zentral, besteht doch gerade im christlichen Religionsunterricht immer die Gefahr durch die beständige indirekte Mitthematisierung des Judentums beispielsweise bei der Behandlung von Geschichten aus dem Ersten oder Zweiten Testament, das Judentum zur Zeit Jesu mit dem Judentum heute gleichzusetzen.

<sup>118</sup> Vgl. Gellner/Langenhorst 2013, 355–356.

<sup>119</sup> Z.B. Polak 2008; Ufferfilge 2021; Vowinckel 2023.

von Antisemitismus gehört – hätte der christliche Religionsunterricht einen wichtigen Beitrag zu antisemitismuskritischer Bildung geleistet.

## Literatur

### Primärliteratur

- Albertalli, Becky (2018): *Love*, Simon, Hamburg.
- Blum, Isaac (2022): *Ruhm und Verbrechen des Hoodie Rosen*, Weinheim/Basel.
- Clément, Catherine (1998): *Theos Reise. Roman über die Religionen der Welt*, München.
- Czollek, Max (2024): *gute enden*, Berlin.
- (2012): *Lieber Mischa*, Stuttgart.
- Gorelik, Lena (2022): *Wer wir sind*, Stuttgart.
- Halberstam, Myriam (2018): *Ein Pferd zu Channukka*, Berlin.
- (2010): *Lena feiert Pessach mit Alma, Reihe Lesemaus, Alle Kinder dieser Welt*, Hamburg.
- Kapitelman, Dmitrij (2018): *Das Lächeln meines unsichtbaren Vaters*, München.
- Lezzi, Eva / Adam, Anna (2012): *Chaos zu Pessach*, Berlin.
- (2015): *Beni und die nervige Bat Mizwa*, Berlin.
- Loewy, Hanno (Hg.) (2005): »Solls der Chanukkabaum heißen«. *Chanukka, Weihnachten, Weihnukka. Jüdische Geschichten vom Fest der Feste*, Berlin.
- Perl, Erica S. (2011): *Opa und der Hunde-Schlamassel*, Berlin.
- Polak, Oliver (2008): *Ich darf das, ich bin Jude*, Köln.
- Reynolds, Hannah (2023): *Eight nights of flirting*, Hamburg.
- Staszewski, Noemi (1997): *Mona und der alte Mann. Ein Kinderbuch zum Judentum*, Düsseldorf.
- Ufferfilge, Levi Israel (2021): *Nicht ohne meine Kippa! Mein Alltag in Deutschland zwischen Klischees und Antisemitismus*, Stuttgart.
- Wovinkel, Dana (2023): *Gewässer im Ziplock*, Berlin.
- Wattin, Danny (2022):  *Davids Dilemma. Eine unglückliche Verkettung nicht ganz so weiser Entscheidungen*, Bindlach.

### Sekundärliteratur

- Bernstein, Julia (2020): *Antisemitismus an Schulen in Deutschland. Analysen – Befunde – Handlungsoptionen*, Weinheim/Basel.

- Boehme, Katja (2019): Art. Interreligiöses Begegnungslernen, in: Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet ([www.wirelex.de](http://www.wirelex.de)), <https://bibelwissenschaft.de/stichwort/200343/> (zuletzt geprüft am 14.11.2024).
- Chernivsky, Marina / Wiegemann, Ramona (2022): Antisemitismuskritik als Rückgrat pädagogischen Handelns, in: Kumar, Victoria / Dreier, Werner / Gautschi, Peter / Riedweg, Nicole / Sauer, Linda / Sigel, Robert (Hg.): Antisemitismen. Sondierungen im Bildungsbereich, Frankfurt a.M., 52–60.
- Coffey, Judith / Laumann, Vivien (2021): Gojnormativität. Warum wir anders über Antisemitismus sprechen müssen, Berlin.
- Dihle, Ariane (2023): Schulbücher als Ort der Reproduktion antijüdischer Narrative, in: Bundesarbeitsgemeinschaft Kirche und Rechtsextremismus (BAG K+R) / Aktion Sühnezeichen Friedensdienste e. V (Hg.): Störung hat Vorrang. Christliche Antisemitismuskritik als religionspädagogische Praxis, Berlin, 47–62.
- Unterrichtsmaterial zu Myriam Halberstam / Nancy Cote: »Ein Pferd zu Chanukka«. Unterrichtsideen für die Grundschule. Lernen mit und an interreligiöser Kinderliteratur, [https://narrt.de/wp-content/uploads/2023/01/Dihle\\_Unterrichtsmaterial-zu-Myriam-Halberstam-Ein-Pferd-zu-Chanukka.pdf](https://narrt.de/wp-content/uploads/2023/01/Dihle_Unterrichtsmaterial-zu-Myriam-Halberstam-Ein-Pferd-zu-Chanukka.pdf) (zuletzt geprüft am 14.11.2024).
  - (2024a): Die Korrekturfunktion von Bildungsmedien, in: *Evangelische Theologie* 3/2024, 190–201.
  - (2024b): Auf der Suche nach einer antisemitismuskritischen Thematisierung von Sonntag und Schabbat, in: *Inventur Schulbücher jüdisch-christlich bedenken*. Fachtagung 13.–14. November 2023, epd-Dokumentation 15/2024, 27–33.
- Erlbaum, Shila (2020): Wie wollen Jüdinnen und Juden im evangelischen und katholischen RU thematisiert werden?, in: Altmeyer, Stefan / Grümme, Bernhard / Kohler-Spiegel, Helga / Naurath, Elisabeth / Schröder, Bernd / Schweitzer, Friedrich: *Judentum und Islam unterrichten*. Jahrbuch der Religionspädagogik (JRP). Band 36. Göttingen, 129–136.
- (2024): Gedanken zur Tagung aus jüdischer Sicht, in: *Inventur Schulbücher jüdisch-christlich bedenken*. Fachtagung 13.–14. November 2023, epd-Dokumentation 15/2024, 6–7.
- Evangelische Kirche Deutschland (EKD) (2015): 12. Synode. Kundgebung »Martin Luther und die Juden. Notwendige Erinnerung zum Reformationsjubiläum«: Bremen, 11.11.2015, [https://www.ekd.de/news\\_2015\\_11\\_11\\_4\\_ekd\\_synode\\_luther\\_juden.htm](https://www.ekd.de/news_2015_11_11_4_ekd_synode_luther_juden.htm) (zuletzt geprüft am 14.11.2024).
- Fuchs, Monika E. / Hohensee, Elisabeth / Schröder, Bernd / Stephan, Joana (2023): *Religionsbezogene Bildung in Niedersächsischen Schulen (ReBiNiS)*, Stuttgart.

- Fischer, Peter / Jander, Kathrin / Krueger, Joachim (2018): Sozialpsychologie für Bachelor, Berlin.
- Fuchs, Monika E. / Wiedemann, Florian (2022): »Ich studiere Theologie, weil ...«: Studienmotive, Lernausgangslagen und Konfessionsbezug von Lehramtsstudierenden, Stuttgart.
- Gellner, Christoph / Langenhorst Georg (2013): Blickwinkel öffnen. Interreligiöses Lernen mit literarischen Texten, Ostfildern.
- Georg-Eckert-Institut (GEI), Leibniz Institut für Bildungsmedien (Hg.) (2023): Darstellungen der jüdischen Geschichte, Kultur und Religion in Schulbüchern des Landes Nordrhein-Westfalen Abschlussbericht. Januar 2023, [https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/darstellung\\_juedische\\_geschichte\\_kultur\\_religion\\_schulbuecher\\_nrw\\_abschlussbericht\\_gei\\_januar\\_2023.pdf](https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/darstellung_juedische_geschichte_kultur_religion_schulbuecher_nrw_abschlussbericht_gei_januar_2023.pdf) (zuletzt geprüft am 14.11.2024).
- Herbst, Jan-Hendrik (2022): Unterrichtsmaterialien als Ort der Ideologieproduktion? Perspektiven kritischer Religionsbuchanalyse in der Gegenwart, in: *Theo-Web* 21.1, 115–134.
- International Holocaust Remembrance Alliance: Arbeitsdefinition, <https://holocaustremembrance.com/resources/arbeitsdefinition-antisemitismus> (zuletzt geprüft am 14.11.2024).
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2016): Gemeinsame Erklärung des Zentralrats der Juden in Deutschland und der Kultusministerkonferenz zur Vermittlung jüdischer Geschichte, Religion und Kultur in der Schule, online unter [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2016/2016-12-08\\_KMK-Zentralrat\\_Gemeinsame-Erklaerung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2016/2016-12-08_KMK-Zentralrat_Gemeinsame-Erklaerung.pdf) (zuletzt geprüft am 14.11.2024).
- (2021): Gemeinsame Empfehlung des Zentralrats der Juden in Deutschland, der Bund-Länder-Kommission der Antisemitismusbeauftragten und der Kultusministerkonferenz (KMK) zum Umgang mit Antisemitismus in der Schule, [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2021/2021\\_06\\_10-Gemeinsame\\_Empfehlung-Antisemitismus.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_06_10-Gemeinsame_Empfehlung-Antisemitismus.pdf) (zuletzt geprüft am 14.11.2024).
- Langenhorst, Georg (2011): Literarische Texte im Religionsunterricht, Freiburg im Breisgau.
- (2016): »Wie sehe ich aus?«, fragte Gott. Kinderliteratur im Religionsunterricht, in: *Grundschule Religion* 57, 2–5.
- (2017): In der Synagoge »Beni und die Bat Mizwa« von Eva Lezzi, in: Langenhorst, Georg / Willebrad, Eva (Hg.): *Literatur auf Gottes Spuren. Religiöses Lernen mit literarischen Texten des 21. Jahrhunderts*, Ostfildern, 203–212.
- (2020): Antisemitismus-Prävention durch literarisches Lernen, in: Mokrosch, Reinhold / Naurath, Elisabeth / Wenger, Michèle (Hg.): *Antisemitismusprävention in der Grundschule – durch religiöse Bildung*. Göttingen, 297–304.

- Levening, Doreen (2023): Das christlich-jüdische Verhältnis im Wandel. Eine ethnographische Studie im katholischen Religionsunterricht der Sekundarstufe I, Universität Paderborn, Masterarbeit, <https://doi.org/10.17619/UNIPB/1-1715> (zuletzt geprüft am 14.11.2024).
- Lezzi, Eva (2018): »Religion als Kultur«. Religion im Werk von Eva Lezzi (Innen-sicht), in: Zimmermann, Mirjam / Mikota, Jana (Hg.): Doppelinterpretationen. Religion in der Kinder- und Jugendliteratur, Baltmannsweiler, 143–156.
- Meyer, Karlo (2019): Grundlagen interreligiösen Lernens, Göttingen.
- Messerschmidt, Astrid (2014): Bildungsarbeit in der Auseinandersetzung mit gegenwärtigem Antisemitismus, in: APuZ 28–30, 38–44.
- Münch-Wirtz, Julia (2021): Ein Pferd zu Channukka. Bilderbücher als Orte religions-sensiblen Lernens im Elementar- und Primarbereich, ZfBeg 1/2 2021, 86–88
- Pemsel-Maier, Sabine (2022): Darstellungen jüdischen Lebens in Lehrwerken für den Religionsunterricht, in: APuZ-Edition Jüdisches Leben in Deutschland (Schriftenreihe Band 10799) Bonn, 263–273.
- Sapir, Yoav (2022): Mehr als Religion. Plädoyer für eine Anerkennung, in: APuZ-Edition Jüdisches Leben in Deutschland (Schriftenreihe Band 10799), Bonn, 162–172.
- Salzmann, Sebastian (2024): Verschweigen – Relativieren – Vergessen, in: Evangelische Theologie 84.3, 179–189.
- Spichal Julia (2015): Vorurteile gegen Juden im christlichen RU: Eine qualitative Inhaltsanalyse ausgewählter Lehrpläne und Schulbücher in Deutschland und Österreich, Göttingen.
- Stichnothe, Haddasah (2021): »Violencia y resistencia en la literatura infantil y juvenil judía sobre la Shoah.« / »Gewalt und Widerstand in jüdischer Kinder- und Jugendliteratur zur Shoah«, in: Revista Cambios y Permanencias 12.1, enero – junio, 126–172.
- (2024): Danny Wattin: Antisemiten als Satire. Das Jugendbuch »Davids Dilemma« hat Schwächen – lohnt sich trotzdem die Lektüre?, <https://www.juedische-allgemeine.de/kultur/antisemiten-als-satire/> (zuletzt geprüft am 14.11.2024).
- Strauss, Ze’ev (2023): Schwesterreligionen. Vom Geist des gelebten Judentums im christlichen Religionsunterricht, in: Religion 5–10.49, 3–6.
- Willems, Joachim (2020): »Religionistischer« Rassismus und Religionsunterricht, in: Fereidooni, Karim / Simon, Nina (Hg.): Rassismuskritische Fachdidaktiken. Theoretische Reflexionen und fachdidaktische Entwürfe rassismuskritischer Unterrichtsplanung, Wiesbaden, 473–493.
- (2022): Diskriminierung / Rassismus, in: Simojoki, Henrik / Rothgangel, Martin / Körtner, Ulrich H.J. (Hg.): Ethische Kernthemen. Lebensweltlich – theologisch-ethisch – didaktisch. Theologie für Lehrerinnen und Lehrer (TLL). 3., komplett neu erarbeitete Auflage. Göttingen 2022, 107–117.

- Willems, Joachim / Dihle, Ariane (2020): ›Identität‹ als Problem? Judentum im evangelischen Religionsunterricht, in: Mokrosch, Reinhold / Naurath, Elisabeth / Wenger, Michèle (Hg.): Antisemitismusprävention in der Grundschule – durch religiöse Bildung, Göttingen, 243–260.
- Woppowa, Jan (2024): Religionspädagogik angesichts des jüdisch-christlichen Dialogs, in: Rutishauser, Christian M. / Schmitz, Barbara / Woppowa, Jan: Jüdisch-christlicher Dialog. Ein Studienhandbuch für Lehre und Praxis, Tübingen, 221–236.
- Zick, Andreas / Küpper, Beate / Mokros, Nico (2023): Die distanzierte Mitte. Rechtsextreme und demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland 2022/23, Bonn.
- Zimmermann, Mirjam (2012): Literatur für den Religionsunterricht, Göttingen.
- (2015): Interreligiöses Lernen narrativ: Feste in den Weltreligionen, Göttingen.
- ZWST (2024). Anzahl der Mitglieder der jüdischen Gemeinden in Deutschland von 2000 bis 2023. Statista. Statista GmbH. Zugriff: 20. August 2024, <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1232/umfrage/anzahl-der-juden-in-deutschland-seit-dem-jahr-2003/.php?id=1420691> (zuletzt geprüft am 14.11.2024).