

Rau, Caroline; Rüb, Paula Maria

Wertebildung und Antisemitismusprävention durch Bilderbücher? : Eine exemplarische Analyse des Bilderbuchs Für jeden ein Licht von Lee Wind

In:

Gies, Kathrin; Hock, Jana; Janneck, Lena (Hrsg.), Gegen Antisemitismus!, Bamberg : University of Bamberg Press, S. 173-199. 2025. DOI: 10.20378/irb-110977

Beitrag im Sammelwerk - Verlagsversion

DOI des Beitrags: 10.20378/irb-112289

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/>

Wertebildung und Antisemitismusprävention durch Bilderbücher?

Eine exemplarische Analyse des Bilderbuchs *Für jeden ein Licht* von Lee Wind

Caroline Rau / Paula Maria Rüb

1. Einleitung: Zur Simultanität des Gefährdungs- und Bildungspotenzials pädagogischer Lernorte im Kontext von Antisemitismus

Gesamtgesellschaftlich zeigt sich, dass in Deutschland lebende Menschen zunehmend demokratiemüde werden und ihre Demokratieaffinität abnimmt. Zick und Mokros vermuten, dass die Gründe, die Demokratie abzulehnen, in der Hoffnung liegen,

»von der Dominanz und Höherwertigkeit des Nationalen, die der Rechtsextremismus verspricht, zu profitieren. [...] Es verwundert daher nicht, dass vor allem die sozial-völkischen Dimensionen des Rechtsextremismus – [...] der Antisemitismus [...] – mehr Zuspruch finden als in den Vorjahren«¹.

Es lässt sich eine deutliche Zunahme antisemitischer Tendenzen beobachten, sodass Antisemitismus ein weit verbreitetes und tief in der Gesellschaft verankertes Phänomen darstellt. Jüngste Statistiken belegen eine deutliche Zunahme antisemitischer Vorfälle – insbesondere nach dem Terrorangriff der Hamas auf Israel am 7. Oktober 2023.² Antisemitische Vorfälle treten zunehmend auch in pädagogischen Einrichtungen auf. Daher werden Bildungseinrichtungen seitens der Recherche- und Informationsstelle Antisemitismus Bayern als »Offline-Tatorte«³ benannt. Analog zur gesamtgesellschaftlichen Entwicklung ist auch in pädagogischen Bil-

¹ Mokros/Zick 2023, 84.

² Vgl. Recherche- und Informationsstelle Antisemitismus Bayern 2024.

³ Recherche- und Informationsstelle Antisemitismus Bayern 2024.

dungseinrichtungen mit einer Zunahme von antisemitischen Vorfällen zu rechnen.

Vor diesem Hintergrund wohnt pädagogischen Bildungseinrichtungen zunächst ein Gefährdungspotenzial inne. Einerseits sind Kinder und Jugendliche der Gefahr ausgesetzt, in pädagogischen Bildungseinrichtungen vielfältige antisemitische Erfahrungen zu sammeln, die letztlich auch den gesamtgesellschaftlichen demokratischen Zusammenhalt gefährden. Durch die zunehmende Allgegenwärtigkeit von Antisemitismus wird die Demokratie gefährdet, und die Menschenrechte von Jüdinnen:Juden werden missachtet. Andererseits eröffnet sich in pädagogischen Bildungseinrichtungen das Bildungspotenzial, aktiv gegen Antisemitismus einzutreten und Kinder und Jugendliche in der Ausbildung demokratischer Werte zu unterstützen. So können bzw. müssen pädagogische Bildungseinrichtungen als Lernorte gestaltet und funktionalisiert werden, in denen Kinder und Jugendliche für das Thema Antisemitismus präventiv und interventiv sensibilisiert werden. In diesem Zusammenhang betonten jüngst die Kultusministerkonferenz et al. aus bildungspolitischer Perspektive:

»Die präventive Auseinandersetzung mit Antisemitismus stärkt das demokratische Miteinander sowie die Zivilcourage von Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern gleichermaßen und leistet damit einen Beitrag zur partizipativen und demokratischen Schulkultur«⁴.

Pädagogische Akteursgruppen sowie Akteur:innen sind aufgefordert, Maßnahmen für die Antisemitismusprävention zu ergreifen und entsprechende Lernsettings mit Hilfe unterschiedlicher Lerngegenstände zu gestalten, die für Antisemitismus sensibilisieren und demokratische Einstellungen sowie Werte bei Kindern und Jugendlichen positiv beeinflussen. Gleichzeitig eröffnen entsprechende Lernsettings mit Hilfe verschiedener Lerngegenstände (z.B. Bilderbücher) die Möglichkeit, das Judentum in seinen vielfältigen, historischen sowie gegenwärtigen Ausprägungen kennenzulernen und Toleranz und Wertschätzung jüdischen Lebens sowie eine antisemitismuskritische Haltung einzuüben.

⁴ Kultusministerkonferenz et al. 2021, 3.

2. Forschungsüberblick

2.1. Der Umgang von Lehrkräften mit Antisemitismus

Pädagogische Bildungseinrichtungen können einen wichtigen Beitrag für die Aufrechterhaltung einer gesamtgesellschaftlichen Kohäsion leisten. Die Simultanität eines Gefährdungs- und Bildungspotenzials pädagogischer Lernorte im Kontext von Antisemitismus stellt für alle pädagogische Akteursgruppen und Akteur:innen eine große Herausforderung dar.⁵ Pädagog:innen zeigen große Unsicherheiten im Umgang mit dieser Simultanität und haben nicht selten Handlungspraktiken inkorporiert, die mit Demokratie verbundenen Handlungserwartungen zuwiderlaufen. Die Faktoren, die einen inadäquaten Umgang mit antisemitischen Erscheinungsformen begünstigen, sind vielfältig. Sie reichen von mangelndem Professionswissen in fachwissenschaftlicher, fachdidaktischer und bildungswissenschaftlicher Hinsicht über die Dysregulation von eigenen Emotionen (z.B. Unsicherheit, Überforderung, Angst usw.) bis hin zu einer Geringschätzung der Tragweite von Antisemitismus. Für den schulischen Kontext ist bekannt, dass Lehrkräfte häufig deshalb nicht gegen Antisemitismus vorgehen, weil sie antisemitische Erscheinungsformen als solche gar nicht erkennen.⁶ Wenn sich Lehrkräfte jedoch ihrer Verantwortung im Kontext von Antisemitismusprävention und -intervention bewusst sind und entsprechend erzieherisch handeln, zeigt sich Folgendes: Lehrkräfte fordern ausdrücklich die Abwesenheit von Antisemitismus im schulischen Kontext und von antisemitischen Dispositionen bei Schüler:innen ein. Gleichzeitig bleibt die Forderung nach »Kein Antisemitismus« eine unbestimmte Affirmation: Einerseits lehnen Lehrkräfte Antisemitismus zwar explizit ab. Andererseits lassen sie vage, welche demokratischen Werte an die Stelle von »Kein Antisemitismus« treten sollen. Was den wünschenswerten, erstrebenswerten und positiven Gegenhorizont zur Negation von Antisemitismus ausmacht, explizieren Lehrkräfte gegenüber Schüler:innen meist nicht.⁷ Vor diesem Hintergrund macht die bisherige Forschung zum habituellen Lehrkräftewissen in Be-

⁵ Vgl. Rau/Rüb 2025.

⁶ Vgl. Bernstein 2020; Bernstein et al. 2023; Bernstein/Diddens 2022; Chernivsky/Lorenz-Sinai 2023, Rüb 2022; 2023; Wolf 2021.

⁷ Vgl. Rau/Rüb 2025.

zug auf Antisemitismus zweierlei deutlich: Erstens bedarf es eines Ausbaus von Aus-, Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen, in denen (angehende) Lehrkräfte und Pädagog:innen für den Umgang mit unterschiedlichen Formen von Rechtsextremismus (u.a. Antisemitismus) geschult werden. Zweitens ist in diesem Zusammenhang auch zu berücksichtigen, dass der erzieherische Umgang mit Antisemitismus zwingend mit demokratischen Werten bzw. Erziehungszielen in Verbindung gebracht werden muss. Lehrkräfte bzw. Pädagog:innen sollten dazu befähigt werden, ihr eigenes erzieherisches Handeln an demokratischen Werten auszurichten und eine demokratiebezogene Wertebildung bei Kindern und Jugendlichen anzuregen.

An diese Vorüberlegungen schließt der vorliegende Beitrag an. Er plädiert dafür, dass eine unterrichtsbezogene Wertebildung eine bedeutsamere Stellung im Kontext von antisemitismusbezogenem Lehrkräftehandeln haben sollte, und befragt den Lerngegenstand Bilderbuch auf sein Potenzial für die demokratiebezogene Wertebildung im Kontext der Antisemitismusprävention. Dieser Fokus wird am Bilderbuch *Für jeden ein Licht* von Lee Wind⁸ (in der deutschen Übersetzung von Iris Berben)⁹ exemplarisch präzisiert, das einer genaueren Bilderbuchanalyse unterzogen wird. Aus einer bildungswissenschaftlichen Perspektive widmet sich dieser Beitrag der Frage: Über welches Bildungspotenzial verfügt ebenjenes Bilderbuch für die demokratiebezogene Wertebildung im Kontext von Antisemitismusprävention? Damit widmet sich der Beitrag auch einem Medium, welches in der Antisemitismusprävention bislang wenig Beachtung gefunden hat: dem Bilderbuch.

Um die Erkenntnisse dieses Beitrags angemessen kontextualisieren zu können (vgl. 2.1), steht das Medium Bilderbuch im Blickpunkt der folgenden Ausführungen. Zunächst werden die Merkmale dieses Mediums nachgezeichnet. Dabei rückt das Bilderbuch als Forschungsgegenstand in den Fokus. Es werden Befunde der bildungswissenschaftlichen Bilderbuchforschung sowie der Bilderbuchforschung im Kontext der Kinder- und Jugendliteratur nachgezeichnet (vgl. 2.1.1). Abschließend werden die-

⁸ Vgl. Wind 2022.

⁹ Iris Berben ist eine prominente deutsche Schauspielerin, die einer breiten Öffentlichkeit für ihr zivilgesellschaftliches Engagement bekannt ist. Für ihr vielfältiges Engagement (u.a. für soziale Gerechtigkeit, Menschenrechte etc.) wurde sie mit zahlreichen Preisen ausgezeichnet.

se Ausführungen weitergeführt, indem Aspekte der Bilderbuchforschung zum Themenfeld Antisemitismus beleuchtet werden (vgl. 2.1.2).

2.2. Das Bilderbuch als Lerngegenstand im Kontext von Antisemitismusprävention

2.2.1. Das Bilderbuch als sequentielle Bilderzählung

Das Angebot an Bilderbüchern hat sich im 20. Jahrhundert stark ausdifferenziert. In ihnen kommen neben unterschiedlichen Stilen (z.B. Graphik, Malerei, Karikatur, Fotos, Collage usw.) nunmehr auch eine Vielzahl an verschiedenen Themen, Motiven sowie Darstellungsweisen vor, die umfangreiche ästhetische, narrative und buchgestalterische Entwicklungen dokumentieren und die intertextuell sowie intramedial in unterschiedlichen Digital- sowie Printmedien (z.B. App-Erweiterung, Film, Hörbuch, Videospiele usw.) adaptiert werden. Bilderbücher, die die drei literarischen Großgattungen (epische, dramatische und lyrische Anteile) in sich vereinen können, zeichnen sich durch ihre interdependente Symbiose von Text und Bild aus. Die medienunspezifischen und transmedialen Formen von Text- und Bildsymbiose bestehen in Schrifttext und malerischem, zeichnerischem usw. Bildtext. Die Zeichensysteme von Schrift- und Bildtext können kongruent sein, ergänzen die Lücken des jeweiligen anderen Zeichensystems oder widersprechen einander. Ein wichtiges Differenzkriterium des Bilderbuchs gegenüber anderen Literaturformen ist, dass der Bildtext sowie der Schrifttext selbstständige Bedeutungsträger sind und beide jeweils unabhängig voneinander oder gemeinsam einen Handlungsverlauf darlegen können. Bilderbücher sprechen heute ein breites Publikum an und gelten daher auch als All-Age- bzw. Crossover-Literatur. In ihrer Konzeptualisierung adressieren Bilderbücher mittlerweile verschiedene Altersgruppen: Sie richten sich an Kleinkinder, Jugendliche, Erwachsene sowie Senior:innen. Dabei ist das Besondere an Bilderbüchern, dass Rezipierende verschiedener Altersgruppen aufgrund ihrer unterschiedlichen Lebenserfahrungen und der damit verbundenen Subjektivität zu differenten Lesarten und Lernzuwächsen gelangen können, die insbesondere für die literarische, intra- sowie intergenerationelle Anschluss-

kommunikation ein großes Potenzial bereithalten.¹⁰ Im Rückgriff auf eine literatur- und kulturwissenschaftliche sowie bildkünstlerische Perspektive betont Bartl:

»Mitunter [...] erfasst diese Materialität von Bilderbüchern die Betrachter:innen ganzheitlicher als bei anderen Medien. Solche Elemente provozieren auch zusätzlich zur geistigen Auseinandersetzung eine direkte körperliche Interaktion mit dem Buch. Was hinzukommt, sind die mittlerweile sehr breit gefächerten, anthropologisch und gesellschaftlich hoch relevanten Themen sowie die künstlerische Qualität vieler aktueller Bilderbücher.«¹¹

Sequentielle Bilderzählungen – insbesondere Bilderbücher – haben eine lange literaturgeschichtliche Entwicklung.¹² In jüngerer Zeit arrivieren Forschungsarbeiten, die Bilderbücher der Gegenwartsliteratur in den Blick nehmen. In diesem Zusammenhang haben sich verschiedene Perspektiven herausgebildet: Erstens werden verschiedene Darstellungsformen und Merkmalskonstruktionen untersucht. Gängige Analysekriterien sind u.a. Ethnie, Alter, Hetero- und Homonormativität, *Race* und Geschlecht.¹³ Zweitens ermöglichen es neue Entwicklungen in der Künstlichen Intelligenz, große Datensätze von Bilderbüchern gleichzeitig zu untersuchen, wobei dabei gewonnene Ergebnisse pädagogisches Personal bei der Auswahl von Bilderbüchern unterstützen können. Beispielsweise gelang es Szasz et al., einen Gesichtserkennungsdatensatz zu kuratieren und ein Gesichtserkennungsmodell zu entwickeln, mit deren Hilfe unterschiedliche Darstellungsformen von Ethnie, Geschichte und Alter automatisch codiert werden können.¹⁴ Drittens wird das Potenzial von Bilderbüchern für pädagogische Anschlussperspektiven nachgezeichnet. Es werden hochschuldidaktische Gestaltungsideen für Lernsettings entwickelt, in denen digitale Bilderbücher als Lerngegenstände zum Einsatz kommen.¹⁵ Darüber hinaus wird die Wirksamkeit von Bilderbüchern für

¹⁰ Vgl. Abraham/Knopf 2022; Bartl 2024; Kurwinkel 2024; Stöckl 2011.

¹¹ Bartl 2024, 10.

¹² Vgl. für die Zeit des Nationalsozialismus u.a. Blumesberger 2009; vgl. für die Zeit der SBZ/DDR u.a. Bode 2006; vgl. für die deutsche Nachkriegszeit u.a. Kurwinkel 2020, 202–212; Thiele 2012, 218–222.

¹³ Vgl. u.a. Adukia et al. 2022; 2023; Hedberg et al. 2020; Koss 2015; Lindsay 2023; Rosenzweig/Vaandering 2023.

¹⁴ Vgl. Szasz et al. 2022.

¹⁵ Vgl. Hoffmann et al. 2024.

den individuellen Lernzuwachs und die Persönlichkeitsentwicklung von Adressat:innen pädagogischer Arbeit in den Blick genommen: Neben themenbezogenen Inhalten werden dabei auch die audiovisuelle und narrationsästhetische Wahrnehmung und die entsprechenden Verarbeitungsleistungen der Rezipierenden untersucht, auch um evidenzbasierte und lernwirksame Anregungen für die Gestaltung von fachbezogenen und pädagogischen Lernsettings geben zu können.¹⁶

2.2.2. Bilderbuch und Antisemitismus

Seit geraumer Zeit werden belletristische Texte der Kinder- und Jugendliteratur, Sachbücher sowie Bilderbücher systematisch inventarisiert, um einen Überblick zu Antisemitismus und Judentum zu erhalten, der für weitere Forschungszwecke und praxeologische Aktivitäten in der Antisemitismusprävention genutzt werden kann. Die Initiator:innen dieser Überblicksdarstellungen verbinden mit den Verzeichnissen vor allem die Idee, die Sichtbarkeit des Judentums zu erhöhen.¹⁷ Darüber hinaus infor-

¹⁶ Vgl. Abraham/Knopf 2022; Honaker/Miller 2023; Chen et al. 2023; Purpura et al. 2023; Ma/Yan 2023.

¹⁷ Vgl. Firschein 1994. Auch sind einzelne Literaturhandlungen auf die Vermittlung jüdischer Kultur und Literatur spezialisiert, stellen Bücherlisten für verschiedene jüdische Themen zusammen und ermöglichen dadurch einen niederschweligen Zugang (vgl. beispielsweise für den deutschsprachigen Buchmarkt: <https://literaturhandlung.com/buecher/literatur-fuer-kinder-und-jugendliche/> [13.09.2024]).

Berndtsen hat eine Übersicht zum Thema Holocaust im deutschsprachigen Bilderbuch vorgelegt (vgl. Berndtsen 2021). Überdies gewinnen Bookfluencer immer mehr an Reichweite auf unterschiedlichen Social-Media-Kanälen und nehmen an Bedeutung zu: sowohl hinsichtlich einer Informationsbereitstellung zu (Neu-)Erscheinungen entsprechender Literatur als auch hinsichtlich von Literaturempfehlungen. Gleichwohl stellen gerade die Empfehlungen von Bookfluencern interessierte Lesende vor die Herausforderung, Buchempfehlungen kritisch auf ihren Gehalt hin zu überprüfen (vgl. beispielsweise für den angloamerikanischen Buchmarkt: <https://www.slj.com/story/Beyond-Tradition-Recent-Jewish-themed-books-show-a-diversity-of-characters-and-genres> [13.09.2024]).

Holocaust und Antisemitismus sind häufig aufgegriffene Themen in der Literatur – auch in der Kinder- und Jugendliteratur und insbesondere in Bilderbüchern. Die jüngsten Erscheinungen des deutschsprachigen Buchmarkts sind u.a.: Bate, Helen (2019): *Peter in Gefahr. Mut und Hoffnung im Zweiten Weltkrieg* (Aus dem Englischen von Mirjam Pressler), Frankfurt a.M.; Dijk, Lutz van / Kaiser, Francis (2024): *Damals hieß ich Rita. Die Geschichte von Rozette Kats*, Wuppertal; Fried, Hédi

mieren sie auch über Bücher und Texte, in denen weitere subjektivitätsbezogene Merkmalsausprägungen marginalisierter Gruppen in den Blick genommen werden: z.B. im Hinblick auf *Race* und *Black-Jewish Relations*.¹⁸ Neben dieser Inventarisierung von Bilderbüchern finden sich Ansätze, die literaturpädagogische (Unterrichts-)Konzepte entwickeln. Dabei wird die Vielfältigkeit des Judentums und der jüdischen Identität explizit verdeutlicht und eingefordert, wenn beispielsweise Allen reklamiert: »More than Hanukkah and the Holocaust.«¹⁹

Mittlerweile liegen intensive literaturgeschichtliche Forschungsarbeiten zum Themenkomplex »Antisemitismus, Holocaust und Judenbilder« und dessen Darstellung in der Kinder- und Jugendliteratur vor.²⁰ Während der Großteil an Bilderbüchern sich überwiegend dem Thema Holocaust widmet,²¹ erscheinen in jüngerer Zeit hingegen fiktionale Texte, die auf wahren gegenwärtigen antisemitischen Begebenheiten beruhen und dabei häufig eine pädagogische Intention aufweisen. Diese Texte rücken zunehmend in den Fokus bildungs- und erziehungswissenschaftlicher Forschung, bislang vor allem des angloamerikanischen Raums. In diesem Zusammenhang werden die Bücher auf ihr Potenzial hin untersucht, inwieweit sie den angestrebten Zielen von Demokratiebildung und Werteerziehung gerecht werden und einen entsprechenden Transformationsprozess bei Adressat:innen pädagogischer Tätigkeiten anregen, initiieren oder bewirken können.²² Bisherige Studien unterstreichen die positive Wirksamkeit des Mediums Bilderbuch auf die Ausbildung sozialer Werte

(2022): Die Geschichte von Bodri, Münster; Gottesfeld, Jeff (2018): Anne Frank und der Baum. Der Blick durch Annes Fenster (aus dem Amerikanischen von Mirjam Pressler), Frankfurt a.M.; Kölsch-Bunzen, Nina (2021): Selma und Anton. Die Geschichte einer langen Freundschaft, Berlin; Marcinkevičius, Marius (2024): Als die gelben Blätter fielen (deutsch von Sakia Drude), Hamburg; Reuter, Elisabeth Naomi (2024): Judith und Lisa. Best friends, Berlin; Sánchez-Vegara, Maria Isabel (2019): Anne Frank. Little people, big dreams (aus dem Spanischen von Svenja Becker), Berlin; Wolf, Kathrin (2023): In einem alten Haus in Berlin. Ein Streifzug durch 150 Jahre deutsche Geschichte, Hildesheim.

¹⁸ Vgl. Braden/Muller 2024.

¹⁹ Allen 2023a, vgl. hierzu auch Allen 2023b.

²⁰ Vgl. Dahrendorf 1999; Glasenapp 2016; Reichelt 2010; Steinlein 2011; Thiele 2003; 170–176.

²¹ Vgl. Fiehn et al. 2015.

²² Vgl. Greenblatt/Koss 2023.

bei Kindern und Jugendlichen.²³ Diese bisherigen Forschungsbefunde greift der vorliegende Beitrag auf, indem er das Bildungspotenzial des Bilderbuchs *Für jeden ein Licht* von Lee Wind (in der deutschen Übersetzung von Iris Berben) für die demokratiebezogene Wertebildung von Kindern und Jugendlichen im Kontext von Antisemitismusprävention (kritisch) beleuchtet.

Aus literaturwissenschaftlicher und -didaktischer Perspektive wurde die Frage, inwiefern, ob und in welcher Weise Kindern und Jugendlichen der Holocaust in Form von Bilderbüchern (altersangemessen) gezeigt werden soll, lange Zeit heftig und kontrovers geführt. Mittlerweile besteht weitgehend Konsens darüber, dass Kinder und Jugendliche auch über Bilderbücher mit dem Thema Holocaust in Berührung kommen sollen. Uneinigkeit besteht jedoch nach wie vor hinsichtlich einer altersgemäßen literarischen, bildnerischen und ästhetischen Darstellung des Holocaust im Bilderbuch. Zudem wird die Repräsentativität des häufig dargestellten Widerstands und der Auflehnung gegen den nationalsozialistischen Holocaust in Frage gestellt.²⁴

Bei der genaueren Betrachtung der Neuerscheinungen in jüngster Zeit wird deutlich, dass Gewalt gegen Jüdinnen:Juden zeitgeschichtlich im Kontext des Nationalsozialismus und des Holocausts literarisch bearbeitet wird. Eine Ausnahme bildet das Bilderbuch *Für jeden ein Licht* (2022) von Lee Wind, das ebenso zur Liste ebenjener Neuerscheinungen gehört. Denn: Es erzählt von einer wahren Begebenheit und greift einen antisemitischen Gewaltakt auf, der sich 1993 in den USA gegen Jüdinnen:Juden entladen hat. Damit liegt mit dem Bilderbuch *Für jeden ein Licht* eines der wenigen literarischen Werke vor, das Gewalt gegen Jüdinnen:Juden als allgegenwärtiges Phänomen der Gegenwart thematisiert. Es ist das einzige bisher erschienene deutschsprachige Bilderbuch, das sich Antisemitismus nicht aus historischer Perspektive nähert. Das Bilderbuch wird im folgenden Abschnitt analysiert (vgl. 3). Im vierten Abschnitt des Beitrags werden weitere Fragen die fundierte Analyse arrondieren: Mit ihnen wird ausgelotet, welches Bildungspotenzial ebenjenem Bilderbuch für die demokratiebezogene Wertebildung im Kontext der Antisemitismusprävention inhärent ist.

²³ Vgl. Akyol 2021; Broders/Clarke 2022; Galpin 2022; Ruiz-Martín et al. 2019.

²⁴ Vgl. Glasenapp 2016.

3. Bilderbuchanalyse: *Für jeden ein Licht* (2022) von Lee Wind

Das Bilderbuch *Für jeden ein Licht* von Lee Wind ist 2022 im Fischer Sauerländer Verlag erschienen. Paul O. Zelinsky, einer der bedeutendsten Kinderbuchillustratoren der USA, war für die Illustration des Bilderbuchs verantwortlich. Im Zentrum des Bilderbuchs stehen die Kinder Simon und Teresa. Simon und seine Familie werden Opfer eines antisemitisch motivierten Anschlags. Teresa beweist großen Mut und zeigt selbstbewusst Zivilcourage, indem sie ihre Solidarität zu Simons Familie explizit bekundet. Sie stößt eine große Solidaritätswelle und eine Widerstandsbewegung gegen Antisemitismus an. Teresas Handeln ermutigt viele andere Menschen, es ihr gleich zu tun, wodurch die zivilgesellschaftliche Verurteilung des antisemitischen Gewaltakts deutlich markiert wird. Teresas beispielhaftes Handeln macht deutlich, dass sich gegen diese Form der Ausgrenzung aufgelehnt werden muss.

Lee Wind unterstreicht die Zielstellung, die mit seinem Buch und dessen Lektüre verbunden ist. Er schreibt:

»Meine Hoffnung und Zuversicht drücken sich in dem Verhalten der Menschen des Ortes Billings aus. Sie haben der Familie nicht nur beigestanden. Nein, sie sind auch aufgestanden, um zu sagen, dass sie nicht einverstanden sind. Und wenn eine ganze Stadt für Freundschaft, Respekt und Liebe aufsteht, dann ist das ein eindeutiges Signal an die Steinewerfer [= antisemitische Täter]. Nur so kann Liebe gewinnen.«²⁵

Im nun folgenden Abschnitt wird *Für jeden ein Licht* mittels narratoästhetischer Bilderbuchanalyse²⁶ und des Modells der Bilderbuchanalyse nach Staiger²⁷ in den Blick genommen.

3.1. Die narrative Dimension: *histoire* und *discours* des Bilderbuchs *Für jeden ein Licht*

Der Handlungsverlauf beginnt mit den Vorbereitungen für das Chanukka- und Weihnachtsfest. Bereits zu Beginn sind bildliche Codes in den Bildtext eingelassen, die die Präsenz des jüdischen kulturellen Lebens

²⁵ Wind 2022.

²⁶ Vgl. Kurwinkel 2024.

²⁷ Vgl. Staiger 2022.

markieren und die friedliche Koexistenz des jüdischen kulturellen Lebens mit dem christlich kulturellen Leben hervorheben, welches im Gegensatz zum jüdischen mehr Menschen pflegen.²⁸ Die Farbkombinationen und -anordnungen spielen hierfür eine wichtige Rolle: Rot-grün symbolisieren das Christentum; blau-weiß symbolisieren das Judentum. Im Schrifttext heißt es: »Alle Fenster in der Straße sind rot und grün geschmückt, nur in einem Haus strahlen blaue und weiße Farben.«²⁹ In ebenjenem Haus lebt Simon mit seiner Familie. Simons Haus wiederum steht direkt gegenüber dem Haus, in dem Teresa mit ihrer Familie lebt. Simon und Teresa pflegen eine enge Freundschaft.

Bereits zu Beginn wird eines der Themen des Bilderbuchs aufgeworfen: *die Gemeinsamkeiten in der Verschiedenheit*. Schrift- und Bildtext sind in besonderem Maße bemüht, die Gemeinsamkeiten der beiden zu explizieren, ohne die Verschiedenheit zu negieren. Was die Religionszugehörigkeit anbelangt, unterscheiden sich Simon und Teresa. Simon gehört dem jüdischen Glauben an und Teresa dem christlichen. Allerdings haben die beiden trotz dieser Verschiedenheit viele Gemeinsamkeiten. So dekorieren sie beispielsweise mit ähnlichen Elementen die Fenster für die Festzeit und platzieren Sterne und Lichter (in Form der Chanukkia und des Christbaums).³⁰ »Beide toben gerne im Schnee. Und sie freuen sich über die vielen bunten, süßen Streusel auf den Plätzchen.«³¹ Sowohl das bildnerische als auch das schriftliche Zeichensystem betonen trotz Verschiedenheit der beiden Protagonist:innen fortwährend die Gemeinsamkeiten: Gemeinsam ist ihnen ihre Affinität zu Büchern und ihre Ungeduld auf Chanukka bzw. das Weihnachtsfest. So schmökern sie im Rahmen gemeinsamer Treffen in Büchern und zählen die Tage bis zum jeweiligen Fest. Teresa muss zu diesem Zeitpunkt »noch 23 Tage bis Weihnachten!«³² warten, während sich Simon »noch 6 Nächte bis Chanukka!«³³ gedulden muss. Eine weitere Gemeinsamkeit der beiden ist ihre Vorliebe für die kulturell-ästhetische Schaffenstätigkeit, die sich lediglich darin un-

²⁸ Vgl. DS 2 und 5 (DS = Doppelseite des Bilderbuchs *Für jeden ein Licht* von Wind 2022).

²⁹ DS 5.

³⁰ Vgl. DS 6, 9.

³¹ DS 8.

³² DS 8.

³³ DS 8.

terscheidet, dass Simon eine Vorliebe für das Schreiben von Gedichten pflegt, während Teresa lieber malt.³⁴ Mit der Betonung der Verschiedenheit und Unterschiedlichkeit wird zum einen Heterogenität anerkannt; gleichzeitig wird zum anderen im Kontext der Suche nach Gemeinsamkeiten die interreligiöse und gesellschaftliche Kohäsion in den Blick genommen.

Das Thema *Gemeinsamkeiten in der Verschiedenheit* wird am Höhepunkt des Bilderbuchs mit dem antisemitischen Anschlag auf Simons Haus unterbrochen: In der Nacht, in der Simon mit seiner Familie die Kerzen des Chanukka-Leuchters anzündet, »nähert sich ein Schatten Simons Haus. [...] Tausend Glassplitter fallen zu Boden. Ein Stein! Simon [...] sieht, wie die Kerzen der Chanukkia erlöschen«³⁵. Der Gewaltakt ist im Gegensatz zu den anderen Darstellungen komplett in eine Grau-weiß-Farbgebung gebettet. Zudem ist er mit zahlreichen Codes (z.B. eine übermenschlich große Hand als Symbol für die Täter:innen oder weiße geometrische Formen als Symbol für die zersplitterte Glasfensterscheibe) in das Bildsystem eingelassen, die in ihrer Symbolhaftigkeit decodiert werden müssen. Auf der fiktionalen Bildebene halten der Stil und die Gestaltung des Bildtextes einerseits Distanz zum antisemitischen Gewaltakt durch eine ausschnittshafte Darstellung und indem nicht in einen detailversessenen Bildrealismus verfallen wird. Andererseits stellen Stil und Gestaltung des antisemitischen Gewaltaktes gleichzeitig eine gewisse Nähe her, weil mit der Decodierung der visuellen Codes der Handlungsverlauf nachvollziehbar wird. Auch der Schrifttext unterstreicht die Dramatik des Gewaltaktes, indem besondere schriftsprachliche Ausdrucksformen gewählt wurden. Nur im Kontext des antisemitischen Gewaltaktes werden die folgenden besonderen Stilmittel verwendet: das Onomatopoetikum »KRRRATSCH!!«³⁶; ein parataktischer Satzbau (»Das Fenster zerspringt. Tausend Glassplitter fallen zu Boden.«³⁷) sowie eine Ellipse (»Ein Stein!«³⁸).

Der antisemitische Gewaltakt wird als solcher nicht explizit benannt: Die Rezipierenden sind demnach gefordert, eine semiotische Interpretationsleistung zu vollbringen, um mittels Decodierung des Bild- und

³⁴ Vgl. DS 7.

³⁵ DS 10.

³⁶ DS 10.

³⁷ DS 10.

³⁸ DS 10.

Schrifttextes den antisemitischen Gewaltakt als solchen zu erkennen. Die Darstellung des antisemitischen Gewaltaktes erfordert demnach eine hohe *Visual* und *Reading Literacy*, die im Rahmen einer didaktisch orientierten Anschlusskommunikation nach bzw. während der Lektüre des Bilderbuchs – je nach Alter der Lesenden – unterstützt werden muss, indem ein erwachsener Mitlesender bzw. die pädagogische Fachkraft dem (kindlichen) Rezipierenden verdeutlicht, dass die Sichtbarkeit des Jüdisch-Seins zum antisemitischen Gewaltakt und zur Ausgrenzung geführt hat.

Im Anschluss an den Übergriff auf Simons Familie wird erzählt, wie die Familie und die weiteren Bewohner:innen auf den Anschlag reagieren. Simons Vater nimmt eine fürsorgliche und tröstende Rolle für Simon und dessen kleine Schwester ein und bietet den beiden einen innerfamiliären, aber zunächst zeitlich begrenzten Schutzraum an. So schlägt er den beiden vor, in der Nacht des antisemitischen Gewaltaktes im elterlichen Zimmer zu nächtigen. Während der Handlungsspielraum des Vaters auf den familiären Nahraum begrenzt bleibt, weitet Simons Mutter den Handlungsspielraum in einem impliziten Rekurs auf *Solidarität und Verantwortung* auf die gesamte jüdische Weltgemeinschaft aus. Sie formuliert die Frage: »Sollen wir die Kerzen wieder anzünden?«³⁹.

Bei der Gestaltung des weiteren Handlungsverlaufs sowie des Bild- und Schrifttextes wird deutlich, dass ebenjene Frage rhetorischer Natur ist, deren Antwort bereits zum Zeitpunkt des Ausspruchs bekannt ist und keiner weiteren konsensuellen Validierung bedarf. Denn

»Simon weiß [bereits], wenn sie es [= das Anzünden der Kerzen] nicht tun, sieht es so aus, als würden sie sich verstecken – als wollten sie nicht zeigen, dass sie Juden sind. Und das fühlt sich gar nicht richtig an!«⁴⁰.

Auch der Bildtext unterstützt die als Handlungsaufforderung zu verstehende Idee der Mutter, indem nach der Schwarz-grau-Farbgebung im Kontext des antisemitischen Gewaltaktes die bunte Farbgebung zurückkehrt bzw. die Mutter hell erleuchtet dargestellt wird. Simons Familie setzt ihr Vorhaben entsprechend um, sodass am folgenden Abend die Chanukkia-Lichter wieder entzündet werden. Der Schrecken und die damit verbundene Angst und Sorge von Simons Familie werden im weiteren Verlauf nicht thematisiert. Zwar gewährt der Bildtext einen Einblick

³⁹ DS 11.

⁴⁰ DS 11.

in die Emotionen von Simons Familie.⁴¹ Insgesamt bleibt die Darstellung des antisemitischen Gewaltaktes und der unmittelbaren Reaktion von Simons Familie darauf aber relativ unaufdringlich für den Rezipierenden, sodass ebenjene der Phantasie und der Imaginationskraft die Rezipierenden überlassen wird.

Im Handlungsverlauf der Geschichte wird deutlich, dass es zunächst die jüdische Familie selbst ist, die Verantwortung für die Sichtbarkeit des Judentums und des Jüdisch-Seins, für die eigene jüdische Selbstbehauptung und die identitäre Selbstbestimmung trägt und übernimmt: Sie platziert erneut die Chanukkia für alle sichtbar im Fenster ihres eigenen Hauses. Simons Freundin Teresa, die dem Judentum selbst nicht angehört, ist dann diejenige, die ihre eigene Solidarität gegenüber Simons Familie und damit indirekt dem Judentum gegenüber bekundet. Sie folgt Simons Beispiel und malt ein großes Bild für Simon, auf dem sie eine Chanukkia mit blau-weißen Farben malt und das sie in ihrem eigenen Fenster aufhängt. Teresas Motive, die ihr solidarisches Handeln begründen, werden expliziert: Sie selbst empfindet »Freude«⁴² über die erneute Platzierung der Chanukkia in Simons Haus, sodass sie es ihm gleichtut. Zum einen fehlen elterliche und erwachsene Vorbilder; zum anderen dienen gerade Teresas Ideen und Handeln anderen Personen als Vorbild. Teresa nutzt die ihr zur Verfügung stehenden Mittel und stößt das intergenerationale Lernen an, indem sie durch ihr solidarisches Handeln Solidarität, Verantwortungsbewusstsein und Einmütigkeit bei anderen Akteur:innen, (pädagogischen) Institutionen (z.B. Schulen, Bibliotheken) und anderen Einrichtungen der Stadtgemeinschaft anregt. Denn

»diese schöne Idee gefällt ihren Freunden und vielen anderen Menschen, und sie alle malen auch Bilder, die sie in die Fenster hängen [...] die ganze Stadt ist geschmückt –, und sie alle feiern das Fest der Liebe«⁴³.

Das Buch bietet den Leser:innen ein Ende, das als zusammenfassende Konklusion des Handlungsverlaufs sowie als appellativer Wunsch an die Rezipierenden gelesen werden kann: die immerwährende und fortdauernde Verbindung von Christentum und Judentum. Oder abstrakter gesprochen: *die immerwährende und fortdauernde Verbindung unterschiedlicher*

⁴¹ Vgl. DS 11.

⁴² DS 13.

⁴³ DS 15–16.

Religionen unter gleichzeitiger Wahrung ihrer jeweiligen Eigenarten. Die letzte Doppelseite des Bilderbuchs *Für jeden ein Licht*⁴⁴ unterstreicht diese Lesart. Zum Ersten reichern Bild- und Schrifttext nach ihrer semiotischen Decodierung einander an und komplettieren den Gehalt der Zeichensysteme durch das jeweilige andere Zeichensystem. Zwar gehören unterschiedliche Menschen verschiedenen Religionen an. So trägt Teresa weiterhin ihre grün-rot gefärbte Kleidung (als Symbol für das Christentum), während Simon seine blau-weiß gefärbte Kleidung (als Symbol für das Judentum) trägt. Aber in das im Bildtext aufgenommene Unendlichzeichen fügen sich die Symbole der jeweiligen anderen Religion aneinander, um die Verbundenheit miteinander zum Ausdruck zu bringen.⁴⁵ So greift die Chanukkia im Bildtext auch den Schrifttext »Weihnachtsbaum«⁴⁶ auf; und die Spitzen des Weihnachtsbaums im Bildtext greifen den Schrifttext »Menora-Kerzen«⁴⁷ auf. Zum Zweiten ist der Bedeutungsgehalt von Simons Notizen (»Weihnachtsbaum Menora-Kerzen Rot und Grün und Blau und Weiß«⁴⁸) insbesondere dann decodierbar, wenn Teresas Bild ihn komplementär ergänzt (»Leuchten zusammen in unseren Herzen!«⁴⁹).

3.2. Die paratextuelle Dimension: Ein Vergleich zwischen der englischen Originalversion und der deutschen Übersetzung

Unter einer makroanalytischen Perspektive im Kontext der narratoästhetischen Bilderbuchanalyse ist hervorzuheben, dass *Für jeden ein Licht* auf einer englischen Originalversion beruht, die den Titel *Red and Green and Blue and White* trägt. Mit dem englischen Titel ist eine Enumeration in Form eines Polysyndetons und einer Akkumulation gewählt worden: Es werden additiv Farben (rot, grün, blau und weiß) aufgezählt, gleichberechtigt nebeneinandergereiht und durch die Konjunktion »und« miteinander verbunden. Der Bildtext schließt darauf, dass die Farben rot und grün sowie die Farben blau und weiß eine Einheit bilden. Weder der Schrift- noch der Bildtext des englischen Titels lassen einen Schluss auf

⁴⁴ DS 18.

⁴⁵ DS 18.

⁴⁶ DS 18.

⁴⁷ DS 18.

⁴⁸ DS 18.

⁴⁹ DS 18.

den Inhalt des Buches zu. Anders der Titel, der für den deutschsprachigen Buchmarkt gewählt worden ist: Ohne zu viel vom Inhalt zu verraten, ermöglicht der deutschsprachige Titel den Rezipierenden Vorerwartungen an das Bilderbuch zu formulieren. Mit den Informationen des Autors und dem Inhalt des Klappentextes⁵⁰ kann der Rezipierende dann schließlich seine Vorannahmen über den Inhalt des Bilderbuchs konkretisieren. So hebt *Für jeden ein Licht* hervor, dass die Einwohner:innen der Stadt, in der sich der antisemitische Gewaltakt ereignet hat, sich gegen den antisemitischen Übergriff positionieren. Sie folgen dem Vorbild Teresas und hängen Bilder einer Chanukkia, dem während des Chanukkafestes zu entzündenden Chanukkaleuchters, im öffentlichen Stadtbild für alle sichtbar auf: für jeden ein Licht.⁵¹

Im englischen Originaltitel symbolisieren die Farben blau-weiß das Judentum und die Farben rot-grün das Christentum. Im Rekurs auf diesen Symbolgehalt verweist dieser Titel auf die *Präsenz, Sichtbarkeit und Gleichwertigkeit von Jüdisch-Sein und Christlich-Sein*. Diese Farbgebung des Bildtextes spielt auch im Bilderbuch eine große Rolle und unterstützt den textuellen Handlungsverlauf und den Schrifttext: Der multimodale Text des Buches führt den Bild- und Schrifttext über weite Teile symmetrisch.

Der deutsche Titel verweist auf das »Licht«. Mit »Licht« wird die sprachliche Referenz auf eine Materialität gelenkt, die sowohl über ihren religiös-spirituellen Gehalt als auch über ihre lexikalische Bedeutung hinausweist. Vor diesem Hintergrund kann der Symbolgehalt des Titels *Für jeden ein Licht* in zweifacher Weise decodiert werden: Zum einen hat sich »Licht« u.a. als Symbol für Erkenntnis und Wahrheit etabliert. Im Bilderbuch werden *Erkenntnis und Wahrheit als Gleichwertigkeit aller Religionen*

⁵⁰ Wind 2022.

⁵¹ Der Untertitel der deutschsprachigen Ausgabe deklariert das als *Ein kleines Weihnachtswunder* (vgl. Wind 2022). Unklar bleibt, warum im Rahmen der Übersetzung des englischen Originaltitels in die deutsche Sprache der Fokus auf Weihnachten und damit auf das Christentum bzw. auf die christliche Spiritualität/Religion und nicht zudem auch auf Chanukka bzw. auf die jüdische Spiritualität/Religion gelegt wurde. Eine Lesart des Titels *Für jeden ein Licht. Ein kleines Weihnachtswunder* wäre die Fokussierung auf das Christentum und die Überhöhung des Christentums gegenüber dem Judentum. Von dieser Lesart sehen wir jedoch ab: Denn sie widerspräche der hier interpretativ herausgearbeiteten Lesart der immerwährenden und fortdauernden Verbindung unterschiedlicher Religionen unter Wahrung ihrer jeweiligen Eigenarten.

und Menschen jeglicher religiösen Zugehörigkeit konkretisiert. So zeigt der Handlungsverlauf des Buches, dass die Einwohner:innen der Stadt ihre Solidarität mit der jüdischen Minderheit bekunden und den antisemitischen Gewaltakt verurteilen, indem sie Bilder der Chanukkia sichtbar in ihren Wohnungen anbringen: ein Licht für jeden. Alle erwerben für sich ein Licht, machen ihr Licht für alle nach außen hin sichtbar, wenn beispielsweise Lichter bzw. Chanukkia in den Fenstern von zahlreichen Wohnungen platziert werden, und wirken damit an der Verbreitung der Erkenntnis und Wahrheit von der Gleichheit aller Religionen und Menschen mit. Zum anderen wird mit dem Buchtitel *Für jeden ein Licht* ein pädagogischer Appell an die Rezipierenden gerichtet, das eigene Lernen anzustoßen und entsprechende Wertehaltungen auszubilden. *Für jeden ein Licht* könnte demnach mit der Hoffnung verbunden sein, dass eben allen das Licht im übertragenen Sinne aufgehe, die Gleichwertigkeit aller Religionen und Menschen zu erkennen und entsprechend anzuerkennen. Dann wäre der deutsche Titel als Aufforderung zu verstehen, sich insbesondere an Teresa und den Einwohner:innen der Stadt, die es ihr gleich-tun, ein positives Beispiel zu nehmen. Gleichzeitig betont der deutsche Titel in Verbindung mit dem Schrift- und Bildtext auf dem Cover die Fragilität ebenjener Erkenntnis und Wahrheit von der Gleichheit aller Religionen und aller Menschen jeglicher religiösen Zugehörigkeit. Denn das Licht wird im Buch in Form von Kerzen metaphorisiert, die zwangsläufig aufgrund ihrer Materialbeschaffenheit abbrennen werden. Wenn das Licht demnach weiterbrennen soll bzw. die Erkenntnis als allgemeingültige Wahrheit fortwährend gelten soll, müssen die Menschen selbst die Kerzen immer wieder neu entzünden und damit für die Aufrechterhaltung der Erkenntnis sorgen und eintreten. Die Verantwortung für den Erhalt einer lebenswerten Gesellschaft, die sich über die Gleichwertigkeit aller Menschen konstituiert, tragen demnach – so eine Lesart des Bilderbuchs – alle Menschen. Interessanterweise greift der Bildtext des Bilderbuchs die Symbolkraft der Kerze auch auf und bietet auf illustrativer Ebene einen Vorschlag, wie dem Niederbrennen der Kerze bzw. der Nicht-Sichtbarkeit der Erkenntnis von der Gleichheit aller Menschen begegnet werden kann. Statt einer Chanukkia mit Kerzen platzieren die Menschen in der Stadt zahlreiche Bilder, auf denen eine Chanukkia mit immerwährend brennenden Kerzen abgebildet ist. Damit wird der Chanukkia eine Dauerpräsenz ermöglicht, ...

- 1) die die Erkenntnis von der Gleichheit und den Gemeinsamkeiten aller Menschen trotz ihrer Verschiedenheit manifestiert;
- 2) die die verantwortungsbewussten Solidaritätsbekundungen und die Einmütigkeit aller Menschen betont;
- 3) die die Präsenz, Sichtbarkeit und Gleichwertigkeit von Jüdisch-Sein und Christlich-Sein unterstreicht.

4. Das Bildungspotenzial des Bilderbuchs *Für jeden ein Licht* für die Wertebildung im Kontext der Antisemitismusprävention

Der Fokus dieses Beitrags liegt auf der Frage, welches Bildungspotenzial dem Bilderbuch *Für jeden ein Licht* von Lee Wind für die demokratiebezogene Wertebildung im Kontext der Antisemitismusprävention inhärent ist. Der abschließende Abschnitt fasst die Ergebnisse der Bilderbuchanalyse (vgl. 3.) zusammen und arrondiert diese mit bildungswissenschaftlichen Befunden der Rezeptionsnutzung sowie des lerneffektiv-didaktischen Einsatzes von Lehrmaterialien bzw. Unterrichtsgegenständen.

Das Bilderbuch *Für jeden ein Licht*, welches dem Genre des problemorientiert-realistischen Bilderbuchs zugerechnet werden kann, erzählt von einem antisemitischen Gewaltakt und den Reaktionsweisen darauf. Das Buch greift den zunehmenden gesamtgesellschaftlichen Rechtsextremismus auf und weist eine Wirklichkeitsreferenz vor. Im Mittelpunkt stehen die beiden Kinder Simon, eines der Opfer des antisemitischen Gewaltakts, und Teresa, die mit ihrer freundschaftlichen Verbundenheit zu Simon sowie mit ihrer Reaktion auf den antisemitischen Gewaltakt eine große Solidaritätswelle anstößt. Die Geschichte wird von etlichen demokratischen Werten getragen, die sowohl das Handlungskontinuum als auch die Praktiken der Protagonist:innen und weiterer Akteur:innen und Akteursgruppen orientieren. Der Autor betont in einem Kommentar, welcher der Bilderbuchgeschichte im Buch angefügt ist, die Werte Freundschaft, Respekt und Liebe⁵² für ein gelingendes Miteinander. Die Analyse des Bilderbuchs (vgl. 3.) hat gezeigt, dass daneben folgende weitere demokratische Werte aufscheinen: Gemeinsamkeiten in der Verschiedenheit; Solidarität und Verantwortung füreinander; Einmütigkeit aller trotz Ver-

⁵² DS 19.

schiedenheiten; immerwährende und fortdauernde Verbindung unterschiedlicher Religionen unter Wahrung ihrer jeweiligen Eigenarten; Präsenz, Sichtbarkeit und Gleichwertigkeit von Jüdisch-Sein und Christlich-Sein.

Bisherige Studien machen deutlich, dass Lehrkräfte, wenn sie sich ihrer Verantwortung im Kontext der Antisemitismusprävention und -intervention bewusst sind, durchaus erzieherisch tätig werden: So fordern sie zwar einerseits die Abwesenheit von Antisemitismus im schulischen Kontext und in den Dispositionen von Schüler:innen. Andererseits bleibt die Forderung nach »Kein Antisemitismus« eine unbestimmte Affirmation, weil in der pädagogischen Vermittlungsarbeit seitens der meisten Lehrkräfte offengelassen wird, welche demokratischen Werte einen positiven Gegenhorizont zum Antisemitismusverbot darstellen können.⁵³ In erster Linie konkretisieren die im Bilderbuch explizit sowie implizit zum Ausdruck gebrachten Werte einen möglichen positiven Gegenhorizont, ohne freilich einen Anspruch auf Vollständigkeit an konkreten demokratischen und zu priorisierenden Werten zu erheben. Mit dem Bilderbuch werden entsprechende Werte im Kontext eines lebenspraktischen Handlungsvollzugs illustriert. In zweiter Linie werden gleichzeitig die hohe Wertigkeit und die Bedeutsamkeit ebenjener Werte unterstrichen, indem deren lebenspraktische Priorisierung ein gutes gesellschaftliches Miteinander erst ermöglicht.

Nun müssen für die Literatur geschaffene Realitäten freilich nicht der wahren gesellschaftlichen Wirklichkeit entsprechen: Vor diesem Hintergrund könnte dem Plot von *Für jeden ein Licht* der Vorwurf gemacht werden, dass er einer Utopie aufsitzt. Der Autor begegnet diesem Vorwurf (in-)direkt, indem er eine wahre Begebenheit, die sich 1993 in Billings/Montana ereignet hat, literarisch aufgreift und deren inhaltliche Dimension literarisch adaptiert retrospektiv erzählt. Damit wird dem Buch der Vorwurf der Utopie insofern genommen, als dass bereits die Geschichte gezeigt hat, dass ein auf jenen Werten beruhender Handlungsverlauf, der auf den antisemitischen Vorfall reagiert, möglich, realisierbar sowie realistisch ist und gesellschaftlich getragen wird. Offen bleibt dennoch, welchen repräsentativen Charakter der Mut von Simons Familie und von Teresa sowie die durch sie evozierte Solidaritätswelle haben können. Nichts-

⁵³ Vgl. Rau/Rüb 2025.

dennoch können die Rezipierenden durch die Lektüre des Buches ermuntert werden, dem Vorbild Simons und Teresas sowie der gesamten Stadtgemeinschaft zu folgen, und persönliches sowie gesellschaftliches Handeln an ebenjenen Werten zu orientieren. Letztlich kann der Bildungsprozess angestoßen werden, wenn Pädagog:innen den Fokus auf die affektiv-emotionale Ebene legen: Die Erweckung von Empathie für Simon und seine Familie sowie die Nachahmung von Teresas mutigem solidarischem Verhalten könnte angeregt werden, wenn auf der affektiv-emotionalen Ebene beispielsweise die Adressat:innen pädagogischer Arbeit selbst ihre eigenen, persönlichen Geschichten und Erlebnisse im Umgang mit Ausgrenzung teilen sowie damit die Authentizität des antisemitischen Gewaltakts vergegenwärtigen. Pädagogisches Personal könnte auch explizit einen Perspektivenwechsel anregen, der die Gedanken, Gefühle und Erfahrungen sowie Motive der beiden Protagonist:innen bzw. weiterer handelnder Personen besser verstehbar sowie das Einfühlen in die Lage erfahrbar und erlernbar macht. Damit könnte auch die Abfolge der narrativen Handlungslogik in den Blick der Rezipierenden kommen und die Bedeutsamkeit einzelner Handlungsschritte für die Rezipierenden transparent gemacht werden.

Für jeden ein Licht reiht sich in die Sammlung derjenigen Neuerscheinungen des Buchmarkts ein, die Antisemitismus nicht als historisches Ereignis (z.B. in der Darstellung des Holocausts), sondern als allgegenwärtiges und aktuelles Phänomen der Gegenwart literarisch aufgreifen und zum Thema für die Lesebiographie von jungen Leser:innen erheben. Im Rekurs hierauf wird sich im Kontext der bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Forschung u.a. der Frage gewidmet,⁵⁴ welche Lerneffekte die Nutzung von Bilderbüchern für die Wertebildung von Kindern und Jugendlichen im Kontext der Antisemitismusprävention und -intervention haben können.

Auch wenn die Befunde der bisherigen Untersuchungen vielversprechend positiv sind⁵⁵, warnt Allen:⁵⁶ Jüdische Stereotype und Nicht-Wissen über das Jüdisch-Sein bzw. das Judentum können sich im Kontext einer unterrichtlichen Wissensvermittlung über Antisemitismus mittels Bilderbüchern bei Schüler:innen ausbilden oder gar festigen. So hätten

⁵⁴ Vgl. Glasenapp 2016; Greenblatt/Koss 2023; Rösch 2000.

⁵⁵ Vgl. u.a. Akyol 2021; Broders/Clarke 2022; Greenblatt/Koss 2023.

⁵⁶ Allen 2023a; 2023b.

Schüler:innen beispielsweise die falsche Annahme ausgebildet, dass während des Chanukka- und Weihnachtsfestes das Gleiche gefeiert würde, dass die beiden Feste immer gleichzeitig gefeiert würden und dass Chanukka als jüdisches Weihnachten bezeichnet werden könnte. Nicht selten käme in den Konstruktionsleistungen von Schüler:innen die Vorstellung von der impliziten Hegemonialstellung des Christentums zum Ausdruck, was Schüler:innen nach jüdischen Äquivalenten zu christlichen Feiertagen Ausschau halten lasse. Anglo-amerikanische Studien zeigen, dass diese (falschen) Konstruktionsleistungen auch dadurch evoziert werden können, dass jüdische Feiertage häufig in einem direkten Kontakt zur (amerikanischen) Main-Stream-Kultur (z.B. Weihnachten) gezeigt würden.⁵⁷ Ähnliche Lerneffekte dürften demnach auch für den Einsatz und die Verwertbarkeit von *Für jeden ein Licht* zu erwarten sein, zumal der Untertitel bereits auf Weihnachten verweist, wenn es heißt: *Für jeden ein Licht. Ein kleines Weihnachtswunder.*

5. Zusammenfassung: Mittels Bilderbüchern die Wertebildung im Kontext der Antisemitismusprävention auf Basis einer »Epistemischen Heterogenität« anregen

Zusammenfassend kann festgehalten werden: Bisherige Untersuchungen zeigen, dass Bilderbücher einerseits Bildungspotenzial für die demokratiebezogene Wertebildung im Kontext der Antisemitismusprävention haben. Andererseits kann deren Lektüre auch pädagogisch unerwünschte Konstruktionsleistungen bei Rezipierenden evozieren. Wenn pädagogisches Personal das Bildungspotenzial nun ausschöpfen will, werden Bilderbücher bzw. Literatur zum einen einer bestimmten Funktionalisierung zugeführt und zum anderen bedürfen die Auswahl und Nutzbarmachung ebenjener Bilderbücher bestimmter Beurteilungs- und Qualitätskriterien. Ein Konzept von Richtlinien zur Auswahl und Bewertung von (Bilder-)Bü-

⁵⁷ Vgl. Allen 2023a; 2023b. Schließlich stellt sich auch die Frage, ob die angestrebte Propagierung von der Gleichwertigkeit aller Religionen nicht ins Leere läuft, wenn durch eine zahlenmäßig überlegene Darstellung des Christentums die Marginalisierung anderer Religionen (wie z.B. des Judentums) unterstrichen wird? Vor diesem Hintergrund ist dann auch kritisch zu sehen, dass andere Religionen (wie z.B. der Islam) im Bilderbuch *Für jeden ein Licht* überhaupt nicht erwähnt werden.

chern, die die Antisemitismusprävention unterstützen können, fehlt gegenwärtig. Deren Entwicklung wird Gegenstand zukünftiger Forschung sein.

Eine Basis für ein solches Konzept könnte das unterrichtspraktische Prinzip einer »Epistemischen Heterogenität« sein. Dieses bietet Kriterien, die die Auswahl von Kulturobjektivationen bzw. Unterrichtsgegenständen orientieren und die die Mehrdeutigkeit und Bedeutungs Offenheit für kulturell-globales Lernen von Schüler:innen unterstützen können. Von zentraler Bedeutung sind dabei Leitfragen, welche die Anschlusskommunikation im Rahmen der Bilderbuchlektüre und der Arbeit mit anderen Kulturobjektivationen orientieren können. Diese Leitfragen zielen darauf ab, die fundamentalen, egalitären, kategorischen sowie unbedingten Themen zu identifizieren, die Kulturobjektivationen innewohnen. Mit ihnen wird danach gefragt, welche universell gültigen Motive (z.B. Wertschätzung, Solidarität, Respekt, Autonomie) in Kulturobjektivationen verankert sind. Deren (De-)Codierung und globalgeschichtliche Würdigung kann die Ausbildung einer weltgesellschaftlich-wertebasierten Haltung bei Schüler:innen anregen.⁵⁸

Für die didaktisch-orientierte Anschlusskommunikation bedeuten diese Überlegungen Folgendes: Primär sollte die Komplexität der schriftlichen sowie visuellen Codes aufgegriffen und entsprechend reduziert werden, sodass die Rezipierenden jene decodieren und entsprechende Lesarten herausarbeiten können, um die eigene wertbezogene Individuation anzuregen. Gleichzeitig können bzw. müssen im Kontext der Anschlusskommunikation mögliche stereotype Konstruktionsleistungen über das Jüdisch-Sein / das Judentum / die jüdische Kultur bzw. das Christlich-Sein / das Christentum / die christliche Kultur bei Kindern und Jugendlichen dekonstruiert und Nicht-Wissen bei Kindern und Jugendlichen durch didaktikorientierte Lerneinheiten aufgegriffen werden.

⁵⁸ Vgl. hierzu ausführlich Rau 2022.

Author contributions

Caroline Rau erstellte den konzeptionellen Hintergrund, führte die methodische Analyse durch und schrieb den Beitrag; Paula Maria Rüb arron- dierte den Beitrag mit ihrem Expertisewissen.

Literatur

Primärliteratur

Wind, Lee (2022): Für jeden ein Licht. Ein kleines Weihnachtswunder (in der deut- schen Übersetzung von Iris Berben), Frankfurt a.M.

Sekundärliteratur

Abraham, Ulf / Knopf, Julia (2022): Genres des BilderBuchs, in: Abraham, Ulf / Knopf, Julia (Hg.): BilderBücher. Theorie, Baltmannsweiler, 3–13.

Adukia, Anjali / Christ, Callista / Das, Anjali / Raj, Ayush (2022): Portrayals of Race and Gender: Sentiment in 100 Years of Children’s Literature, in: COM- PASS, 20–28 (DOI: 10.1145/3530190.3534811).

Adukia, Anjali / Eble, Alex / Harrison, Emileigh / Runesha, Hakizumwami Birali / Szasz, Teodora (2023): What we teach about race and gender: Represen- tation in images and text of children’s books. IZA Discussion Paper No. 16058 (DOI: 10.2139/ssrn.4416772).

Akyol, Tuğçe (2021): A journey to the values with picture books: a research on the value acquisition of young children, in: International Online Journal of Educa- tion and Teaching 8.3, 1678–1691.

Allen, Amy (2023a): More than Hanukkah and the Holocaust: Teaching about Ju- daism in Elementary School, in: Social Studies and the Young Learner 36.2, 11–16.

— (2023b): »We Don’t Know Enough About It«. Student Perceptions of Judaism as a Race, Religion, or Ethnicity, in: The Social Studies, 1–15 (DOI: 10.1080/00377996.2023.2204063).

Bartl, Andrea (2024): Faszination Bilderbuch. Kulturwissenschaftliche Studien über ein Bild-Text-Medium für alle Altersgruppen. Zu diesem Projekt, in: Bartl, Andrea (Hg.): Faszination Bilderbuch. Kulturwissenschaftliche Studien über ein Bild-Text-Medium für alle Altersgruppen (KONNEX. Studien im Schnittbereich von Literatur, Kultur und Natur 33), Würzburg, 9–12.

- Berndtsen, Annika (2021): Chancen und Grenzen moderner Bilderbuchgestaltung. Eine Studie zu Ausdrucksqualitäten und Tabuthemen. Würzburg.
- Bernstein, Julia (2020): Antisemitismus an Schulen in Deutschland. Befunde – Analysen – Handlungsoptionen, Weinheim/Basel.
- Bernstein, Julia / Diddens, Florian (2022): »Man muss da schon ganz schön auf Durchzug schalten, um nichts mitzubekommen.« Antisemitismus an Schulen aus den Perspektiven der Betroffenen, in: Bernstein, Julia / Grimm, Marc / Müller, Stefan (Hg.): Schule als Spiegel der Gesellschaft: Antisemitismen erkennen und handeln, Frankfurt a.M., 70–88 (DOI: 10.46499/1905).
Der Beitrag ist ebenfalls in vorliegendem Sammelband abgedruckt.
- Bernstein, Julia / Grimm, Marc / Müller, Stefan (2023): Addressing Antisemitism in Germany: Challenges and Possibilities in Society, School and Education, in: Journal of Contemporary Antisemitism 5.2, 29–41 (DOI: 10.26613/jca.5.2.114).
- Blumesberger, Susanne (2009): Von Giftpilzen, Trödeljakobs und Kartoffelkäfern – Antisemitische Hetze in Kinderbüchern während des Nationalsozialismus, in: Medaon. Magazin für jüdisches Leben in Forschung und Bildung 5, 1–13.
- Bode, Andreas (2006). Bilderbücher und Kinderbuchillustrationen, in: Steinlein, Rüdiger / Strobel, Heidi / Thomas Kramer (Hg.): Handbuch zur Kinder- und Jugendliteratur. SBZ/DDR. Von 1945 bis 1990, Stuttgart/Weimar, 830–902 (DOI: 10.1007/978-3-476-00216-7_14).
- Braden, Eliza / Muller, Meir (2024): The Stories We Tell Our Young Children: Using Picture Books to Explore Race and Black-Jewish Relations, in: Journal of Jewish Education 90.3, 246–268 (DOI: 10.1080/15244113.2024.2341422).
- Broders, Jo Anne / Clarke, Caroline (2022): The benefits of using picture books in high school classrooms: a study in two Canadian schools, in: Teachers and Teaching. Theory and Practice 28.2, 149–163 (DOI: 10.1080/13540602.2022.2058482).
- Chen, Yun-An / Hsieh, Fu-Pei / Tsai, Chun-Yen / Wu, Hui-Ju (2023): Promoting first graders' scientific thinking through picture books with the 5E model, in: Journal of Educational Research 116.3, 147–158 (DOI: 10.1080/00220671.2023.2219635).
- Chernivsky, Arina / Lorenz-Sinai, Friederike (2023): Antisemitismus im Kontext Schule. Deutungen und Praktiken von Lehrkräften und Schulleitungen, Weinheim/Basel.
- Dahrendorf, Malte (1999) (Hg.): Die Darstellung des Holocaust in der Kinder- und Jugendliteratur (Beiträge zur Jugendliteratur und Medien. 10. Beiheft), Weinheim.
- Fiehn, Barbara / Huss, Jeanine / Myers Spencer, Roxanne / Suzuki, Tadayuki (2015): Realities of War. Using Picture Books to Teach the Social Effects of Armed Conflicts, in: Multicultural Education 22.3–4, 54–58.

- Firschein, Sylvia (1994): The Multicultural Curriculum and Children's Books of Jewish Interest in the Public School, in: *Judaica Librarianship* 8.1–2, 102–103 (DOI: 10.14263/2330-2976.1241).
- Galpin, Ali (2022): How can we use visual literacy (picture books) to impact pupils' understandings of global learning issues?, London.
- Glaserapp, Gabriele von (2016): Zwischen exotischer Projektionsfläche und ewigem Opferstatus. Konfiguration des Jüdischen in der aktuellen Kinder- und Jugendliteratur, in: Mikota, Jana / Pecher, Claudia Maria / Glaserapp, Gabriele von (Hg.): *Literarisch-kulturelle Begegnungen mit dem Judentum. Beiträge zur kinderliterarischen Fachöffentlichkeit*, Schriftenreihe der Deutschen Akademie für Kinder- und Jugendliteratur Volkach e.V., Baltmannsweiler, 7–21.
- Greenblatt, Deborah / Koss, Melanie D. (2023): Building a community of allies and upstanders: Using *The Assignment* to disrupt hate, bias and antisemitism, in: *English Teaching: Practice & Critique* 22.4, 404–417 (DOI: 10.1108/ETPC-01-2023-0005).
- Hedberg, Lara / Venzo, Paul / Young, Helen (2020): Mums, dads and the kids: Representations of rainbow families in children's picture books, in: *Journal of LGBT Youth* 19.2, 198–216 (DOI: 10.1080/19361653.2020.1779164).
- Hoffmann, Jeanette / Moser, Eva-Elisabeth / Stadler-Altman, Ulrike (2024): Digitale Bilder – Analoge Rezeption? Digitale Bilderbücher als Herausforderung für pädagogische Werkstattarbeit, in: Weber, Nadine / Moos, Michelle / Kucharz, Diemut (Hg.): *Hochschullernwerkstätten im analogen und digitalen Raum. Perspektiven auf Didaktik und Forschung in innovativen Lernsettings (Lernen und Studieren in Lernwerkstätten. Impulse für Theorie und Praxis)*, Bad Heilbrunn, 178–191 (DOI: 10.35468/6106-14).
- Honaker, Jennifer D. / Miller, Ryan T. (2023): Wordless but not silent: Unlocking the power of wordless picture books, in: *TESOL Journal* 15.1, 1–16 (DOI: 10.1002/tesj.721).
- Koss, Melanie D. (2015): Diversity in Contemporary Picturebooks: A Content Analysis, in: *Journal of Children's Literature* 41.1, 32–42.
- Kultusministerkonferenz / Bund-Länder-Kommission der Antisemitismusbeauftragten / Zentralrat der Juden in Deutschland (2021): *Gemeinsame Empfehlung des Zentralrats der Juden in Deutschland, der Bund-Länder-Kommission der Antisemitismusbeauftragten und der Kultusministerkonferenz zum Umgang mit Antisemitismus in der Schule (Beschluss des Präsidiums des Zentralrats der Juden in Deutschland vom 18.03.2021, Beschluss der Bund-Länder-Kommission der Antisemitismusbeauftragten vom 26.04.2021, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.06.2021)*, online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2021/2021_06_10-Gem-Empfehlung-Antisemitismus.pdf (zuletzt geprüft am 11.02.2025).

- Kurwinkel, Tobias (2020): Bilderbuch, in: Kurwinkel, Tobias / Schmerheim, Philipp (Hg.): Handbuch Kinder- und Jugendliteratur, Stuttgart, 201–219 (DOI: 10.1007/978-3-476-04721-2_24).
- (2024): Bilderbuchanalyse. Narrativik – Ästhetik – Didaktik. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage, Tübingen (DOI: 10.36198/9783838562964).
- Lindsay, Jennifer (2023): Where Have All the Girls Gone? Examining Gender Representation Within Children’s Picture Books, in: *Journal of Research in Childhood Education* 38.3, 433–458 (DOI: 10.1080/02568543.2023.2280790).
- Ma, Minhua / Yan, Wenxue (2023): Augmented Reality Picture Books For Children: A Review, in: *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia* 31.4, 361–383.
- Mokros, Nico / Zick, Andreas (2023): Rechtsextreme Einstellungen in der Mitte, in: Zick, Andreas / Küpper, Beate / Mokros, Nico (Hg.): *Die distanzierte Mitte. Rechtsextreme und demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland 2022/23*. Herausgegeben für die Friedrich-Ebert-Stiftung von Franziska Schröter, Bonn, 53–89.
- Purpura, David / Torbeyns, Joke / Wijns, Nore (2023): Stimulating Preschoolers’ Repeating Patterning Ability by Means of Dialogic Picture Book Reading, in: *Journal of Educational Psychology* 115.5, 732–746 (DOI: 10.1037/edu0000756).
- Rau, Caroline (2022): Globales Lernen in geisteswissenschaftlichen Fächern: zum Potenzial von Unterrichtsgegenständen, in: *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 45.3, 4–9 (DOI: 10.31244/zep.2022.03.02).
- Rau, Caroline / Rüb, Paula Maria (2025, im Erscheinen): Das Engagement von Lehrkräften gegen Antisemitismus. Eine empirische Analyse zur Akzentuierung von Werten im Umgang mit Antisemitismus, in: Laubach, Thomas / Huber, Stefan (Hg.): *Braucht Demokratie Religion? Auseinandersetzungen mit Hartmut Rosa*, Bamberg.
- Recherche- und Informationsstelle Antisemitismus Bayern (2024): Antisemitische Vorfälle in Bayern 2023, online unter <https://report-antisemitism.de/annuals/> (zuletzt geprüft am 19.11.2024).
- Reichelt, Michael (2010): ›Judenbilder‹ in der Kinder- und Jugendliteratur der DDR, in: Benz, Wolfgang (Hg.): *Vorurteile in der Kinder- und Jugendliteratur*, Zentrum für Antisemitismusforschung der Technischen Universität Berlin, Berlin, 223–241.
- Rosenzweig, James W. / Vaandering, Alicia G. (2023): Every color of the rainbow: a framework for analyzing LGBTQIA + representation in children’s picture books, in: *Journal of LGBT Youth* 21.1, 150–179 (DOI: 10.1080/19361653.2023.2182395).

- Rösch, Heidi (2000): Entschlüsselungsversuche. Kinder- und Jugendliteratur und ihre Didaktik im globalen Diskurs, Hohengehren.
- Rüb, Paula (2022): Orientierungen von Lehrkräften in der Auseinandersetzung mit schulischem Antisemitismus. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie, in: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 45.3, 25–28 (DOI: 10.31244/zep.2022.03.05).
- (2023): Der Umgang mit Antisemitismus im Unterricht. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zu Orientierungen von Lehrkräften, Bad Heilbrunn.
- Ruiz-Martín, Diego / Senís-Fernández, Juan / Tomé- Fernández, María (2019): Values and Intercultural Experiences Through Picture Books, in: Reading Teacher 73.2, 205–213 (DOI: 10.1002/trtr.1813).
- Staiger, Michael (2022): Erzählen mit Bild-Schrifttext-Kombination, in: Abraham, Ulf / Knopf, Julia (Hg.): Bilderbücher. Theorie, Baltmannsweiler, 14–25.
- Steinlein, Rüdiger (2011): Geschichtserzählende KJL seit den 1990er-Jahren – neue Wege zeitgeschichtlichen Erzählens vom NS, von Judenverfolgung und Holocaust: Phantastik, Komisierung und Adoleszenz, in: Gansel, Carsten / Zimniak, Paweł (Hg.): Zwischen didaktischem Auftrag und grenzüberschreitender Aufstörung? Zu aktuellen Entwicklungen in der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur (Beiträge zur neueren Literaturgeschichte 293), Heidelberg, 169–194.
- Stöckl, Hartmut (2011): Sprache-Bild-Texte lesen. Bausteine zur Methodik einer Grundkompetenz, in: Diekmannshenke, Hajo / Klemm, Michael / Stöckl, Hartmut (Hg.): Bildlinguistik. Theorien – Methoden – Fallbeispiele. Philologische Studien und Quellen, Berlin, 45–70.
- Szasz, Teodora / Harrison, Emileigh / Liu, Ping-Jung / Lin, Ping-Chang / Runesha, Hakizumwami Birali / Adukia, Anjali (2022): Measuring Representation of Race, Gender, and Age in Children’s Books: Face Detection and Feature Classification in Illustrated Images (DOI: 10.1109/WACV51458.2022.00343).
- Thiele, Jens (2003): Das Bilderbuch. Ästhetik, Theorie, Analyse, Didaktik, Rezeption, 2., erweiterte Auflage, Oldenburg.
- (2012): Das Bilderbuch, in: Lange, Günter: Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart. Ein Handbuch, Baltmannsweiler, 217–230.
- Wolf, Christoph (2021): Wie Politiklehrkräfte Antisemitismus denken: Vorstellungen, Erfahrungen, Praxen. Wiesbaden (DOI: 10.1007/978-3-658-33387-4).