

Antisemitismus als soziales Phänomen in der Institution Schule

Ergebnisse einer qualitativen Unterrichtsbeobachtungsstudie

Salzmann, Sebastian/Fereidooni, Karim/Platt, Kristin, Tuncel, Teresa (in Druck): Jahrbuch für Antisemitismusforschung.¹

Zusammenfassung: Im Rahmen einer qualitativen Studie sind mittels fokussierter Beobachtungen 51 themenbezogene Unterrichtsstunden analysiert worden, die mithilfe eines sequenzanalytischen Verfahrens interpretiert und ausgewertet wurden. Die Erhebungen fanden phasenweise von Oktober 2020 bis Juni 2023 statt.

227 Schülerinnen und Schüler (SuS) und 10 Lehrkräfte (L) konnten im Verlauf des Projektes in insgesamt zwölf verschiedenen Unterrichtseinheiten bei ihrer Beschäftigung mit dem Thema Antisemitismus begleitet werden. Die Ergebnisse der Beobachtungen machen deutlich, dass das Zusammenspiel von SuS, Lehrkräften und Unterrichtsmaterial in zahlreichen Fällen zur Reproduktion und Verfestigung antisemitischer Vorstellungen und Bilder beiträgt. Die für diese Dynamiken relevanten Aspekte hängen insbesondere mit der Rahmung des Gegenstandes im Unterricht zusammen, betreffen aber auch zugleich die Wahl des Unterrichtsmaterials.

1. Einleitung: Forschungsperspektive und Ausgangslage²

Antisemitismus tritt auch im schulischen Raum in Erscheinung. Diese Beobachtung wird in einer Vielzahl von Studien belegt, die Ergebnisse qualitativer und quantitativer Untersuchungen für Forschung und Politik zur Verfügung stellen.³ Das Projekt, dessen Ergebnisse im Folgenden vorgestellt werden, verbindet eine empirische Studie, die qualitativ-interpretierende Auswertung und die auf den Ergebnissen beruhende Entwicklung von Unterrichtsmaterialien mit der Formulierung konkreter inhaltlicher Impulse, Handlungsoptionen und -bedarfe für die Bildungsarbeit gegen Antisemitismus. Zentrale Aufgabe war die Analyse und Interpretation von Unterrichtssituationen, um die interaktive Entstehung von Antisemitismus im Schulunterricht unterschiedlicher Fächer sowie pädagogische und fachdidaktische Herausforderungen erforschen zu können.

¹ Ohne die Finanzierung durch die Antisemitismusbeauftragte des Landes NRW und durch das MSB NRW wäre diese Studie nicht möglich gewesen.

² Die Autor:innen danken Hannah Kinzel und Kati Goitowski, die das Forschungsprojekt als studentische Hilfskräfte unterstützt haben.

³ Siehe dazu insbesondere die Arbeiten von Salzborn & Kurth (2020), Becker (2020), Bernstein (2020) sowie des Unabhängigen Expertenkreises Antisemitismus (2017). Zu Diskriminierungserfahrungen und Bedrohungswahrnehmungen siehe auch Beyer & Liebe (2020).

Wichtig waren in diesem Zusammenhang insbesondere

- a) die thematische Einbettung des Themas Antisemitismus im jeweiligen Unterrichtsfach, d.h. zugleich die Unterschiede einer immanenten Thematisierung gegenüber einer fachunabhängigen Bearbeitung (z.B. im Rahmen einer Projektwoche etc.);
- b) die allgemeine Behandlung des Themas, d.h. konkret: die Mobilisierung, Abfrage, Aktivierung sowie das Aufgreifen antisemitismusrelevanten Wissens seitens der Lehrkräfte, der Schüler:innen – aber auch im verwendeten Material;
- c) sowie die kommunikative, diskursive Zirkulation, Ver- und Bearbeitung des Unterrichtsgegenstands und damit die mögliche Reproduktion von Antisemitismus in der sozialen Interaktion.

Im Zentrum stand die Frage nach dem *Wie* des Antisemitismus – und zwar in doppelter Hinsicht: Erstens als Unterrichtsgegenstand, zweitens als soziales Phänomen, welches im Sprechen, Denken und Handeln seinen Ausdruck findet. Im Gegensatz zu Studien, die sich vorrangig auf die Analyse von individuellen oder kollektiv verhandelten Aussagen und vor allem Einstellungen konzentrieren, steht somit der Prozess der Wissensgenerierung im Schulunterricht in seiner situativen Vielschichtigkeit im Mittelpunkt des Forschungsinteresses.⁴

In einem ersten Werkstattbericht der Forschungsgruppe⁵ konnte die Ausgangsvermutung bestätigt werden, dass Antisemitismus im schulischen Unterricht auf der Basis einer Trias (Lehrer:innen, Schüler:innen, Schulmaterialien; bzw. kontextbezogenes Vorwissen, biographisches, soziales und kodifiziertes Wissen) reproduziert wird. Als definitorische Ausgangsgrundlage der empirischen Unterrichtsbeobachtung wurde folgende Perspektive genutzt:

Antisemitismus bezeichnet allgemein nicht erst (körperliche) Gewalt gegen Jüdinnen:Juden, sondern auch stereotypisierende Zuschreibungen kollektiver Merkmale; d.h. eine Wahrnehmung oder Einstellung, die jüdischen Einzelpersonen (oder Institutionen) negative, verschwörerische und schädigende Eigenschaften zuschreibt.⁶ Antisemitismus ist gleichzeitig nicht bloß ein individuelles (kognitiv und emotional besetztes) Ressentiment, sondern liegt in

⁴ An dieser Stelle möchten wir mit Schäuble & Scheer (2006, S. 55) auf jene Dimension des Antisemitismus hinweisen, die diesen als „ein Element der politischen und weltanschaulichen Deutungen [von Jugendlichen] darstellt“, das einen wirklichkeitserschließenden Charakter hat. Gleichzeitig ist zu betonen, dass diese Deutung zum Teil einer gemeinschaftlichen Reproduktionsleistung wird, deren Brechung antisemitismuskritische Bildung sich doch gerade zum Ziel setzt. Gerade aus diesem Grund richten wir unseren Blick auf die kommunikative Funktion dieser Deutungen bei der Erarbeitung des Unterrichtsgegenstands Antisemitismus.

⁵ Salzmann/Fereidooni/Platt/Goitowski/Tuncel (2022).

⁶ Vgl. dazu die Ausführungen des Unabhängigen Expertenkreises Antisemitismus (2017).

Form von Praxis, Narrativen, Mythen und Bildern als gemeinschafts- und gesellschaftsstrukturierender Wissensbestand vor.⁷

Um die Reproduktion antisemitischer Bilder, Narrative und Einstellungen in unterrichtsbezogenen Situationen zu analysieren, müssen die institutionellen Rahmungen ebenso wie interaktionsbezogene Dynamiken zwischen schulrelevanten Personen in Wechselbeziehungen fokussiert werden. Der Blick auf die Unterrichtssituation macht deutlich, dass sich die Entstehung von Antisemitismus im Prozess vollzieht und häufig mit der zunächst offenen, gemeinsamen Entwicklung des Unterrichtsthemas eng zusammenhängt.

Dieses Forschungsprojekt unterstreicht daher die Relevanz von Wissensrahmungen für ein Verständnis von Antisemitismus in der Institution Schule und die interaktiven Interdependenzen sozialer Einstellungen. Die hier betriebene Forschung richtet, indem Interaktionsdynamiken dokumentiert werden, den Blick auch auf die situativen Emotionen und non-verbale Anteile der Unterrichtskommunikation. Die im Projekt erfolgten Unterrichtsbeobachtungen sowie die sequenzanalytischen Auswertungen der Unterrichtseinheiten generieren empirisch gesättigte, theoretische Erkenntnisse, die nicht nur den Einzelfall fokussieren, sondern Beschreibungen immer wiederkehrender Muster und Tendenzen bei der Thematisierung von Antisemitismus im schulischen Kontext erlauben.

2. Methodisches Vorgehen

Mit dem Ziel, Formen erkennbaren und im Unterricht implizit und explizit geäußerten Antisemitismus beschreiben zu können, wurden im Projektverlauf phasenweise Unterrichtsbeobachtungen⁸ an verschiedenen Schulen (zur Stichprobe s. unten: Abs. 2.1) durchgeführt.

Die Methode der kriteriengeleiteten Unterrichtsbeobachtung ermöglicht eine Analyse des regulären Unterrichts⁹ – ohne dass Situationen moderiert oder die Einzelbeteiligten separat betrachtet werden müssen.¹⁰ Das Vorgehen rückt die Schüler:innen-Lehrer:innen-Interaktionen

⁷ Im schulischen und behördlichen Kontext sowie auf (politisch-)institutioneller Ebene wird mit großer Übereinstimmung auf die Arbeitsdefinition der *International Holocaust Remembrance Alliance* (IHRA) zurückgegriffen. Seit dem Beschluss der Bundesregierung im September 2017 folgt ihr u.a. die Antidiskriminierungsstelle des Bundes. Die pädagogischen Handreichungen der Bezirksregierungen NRW empfehlen sie als Grundlage pädagogischer Bildungsarbeit zum Thema Antisemitismus. Hinweise zur praktischen Anwendung finden sich im Handbuch der Europäischen Kommission et al. (2021).

⁸ Zur Methode siehe Kochinka (2010) und insbesondere die Studie von Hollstein et al. (2002).

⁹ Im Rahmen des Forschungsprojektes wurden ausschließlich inhaltlich relevante Stunden des regulären Schulunterrichts beobachtet, d.h. keine Aktions- oder Projektwochen und keine Veranstaltungen von externen politischen Bildner:innen.

¹⁰ Die Anwesenheit von Forschenden kann gerade beim Thema Antisemitismus Auswirkungen auf die beobachteten Unterrichtsstunden haben. Aus diesem Grund hielten sich die beobachtenden Personen nach einer

sowie die Arbeit mit Unterrichtsmaterialien in ihren dynamischen Verläufen in den Mittelpunkt und orientierte sich dabei am Programm einer fokussierten Ethnographie (Knoblauch, 2001). Konkret bedeutet das, dass der Unterricht nur für die Dauer der thematisch relevanten Unterrichtsstunden – und nicht etwa durchgängig – beobachtet wurde. Ergänzt wurde der Feldzugang in einigen Fällen durch Vor- und/oder Nachgespräche, die von den zeitlichen Kapazitäten der Lehrkräfte begrenzt wurden.

Die Erhebung erfolgte auf der Grundlage eines vom Forscher:innenteam eigens für das Projekt entwickelten kriteriengestützten Beobachtungsbogens. Dieser umfasste a) den Beginn einer Sequenz, also zum Beispiel einer abgrenzbaren Interaktion im Anschluss an eine Frage oder Aufgabenstellung; b) den jeweiligen Verlauf einer Sequenz, der die diskutierten Inhalte wiedergibt; c) eine Übersicht zu (nicht-)sprachlichen Äußerungen (u.a. Lachen, Geräusche etc.), Lautstärke, Unterbrechungen und weitere für die Interpretation relevante Aspekte (Pausen, Meldungen etc.). Die in dem teilstrukturierten, mehrgliedrigen Beobachtungsprotokoll festgehaltenen Unterrichtsstunden wurden übertragen und am Ende zu einer Unterrichtseinheit (kurz: UE) zusammengeführt. Die anschließende Interpretation der tabellarisch verfassten Protokolle erfolgte unter Verwendung eines sequenzanalytischen Verfahrens.¹¹ Aus Gründen intersubjektiver Nachvollziehbarkeit erfolgte die Interpretation in regelmäßig stattfindenden Interpretationssitzungen der Forschungsgruppe. Durch eine möglichst hohe Variation der untersuchten Fälle und schulischen Situationen fand eine fortlaufende Verarbeitung der beobachteten Unterrichtstendenzen zu Kategorien statt. Die beschriebene, hohe Variation der untersuchten Fälle ist für die Verdichtung der herausgearbeiteten Unterrichtstendenzen zum Thema Antisemitismus von besonderer Wichtigkeit, da die unten aufgeführten Fallbeispiele stets bestimmte Aspekte des Unterrichts wiedergeben, die in ihrer Gesamtheit z.B. eine typische Form des Umgangs repräsentieren. Der Fokus dieser qualitativen Studie liegt auf der vergleichenden Analyse von Einzelfällen, die für sich beansprucht, allgemein auftretende Herausforderungen in der schulischen Auseinandersetzung mit Antisemitismus zu beleuchten.

2.1 Das empirische Material

Im Rahmen des Projektes wurden 51 themenbezogene Unterrichtsstunden in den Fächern Geschichte, Wirtschaft-Politik, Deutsch, ev. Religionslehre und Philosophie besucht. Der

kurzen Vorstellung durch die Lehrer:innen meistens im hinteren Bereich der Klassenräume auf. Verzerrungen aufgrund sozialer Erwünschtheit sind im Feld der Antisemitismusforschung bekannt – und betreffen auch andere Erhebungsmethoden. Allerdings sind die meisten Schulklassen Unterrichtsbesuche durchaus gewohnt, sodass sich die Aufmerksamkeit während der Unterrichtsstunden auf die Lehrer:innen oder Mitschüler:innen richtete.

¹¹ Zum interpretativ-hermeneutischen Verfahren der Sequenzanalyse siehe z.B. Reichertz (2016, S. 252ff.).

Unterricht fand in verschiedenen Schulformen statt.¹² Im Mittelpunkt der Unterrichtsbeobachtung standen schließlich die durchschnittlich 18-19 Personen umfassenden Klassen und die zuständige Lehrkraft. Für die Analyse bedeutet das, dass die Interaktion von rund 227 *Schüler:innen* sowie 10 *Lehrer:innen* beobachtet werden konnte.

Die zwölf UE, auf die sich die Unterrichtsstunden verteilen, variieren im Umfang stark und setzen sich aus zwei bis vierzehn Unterrichtsstunden zusammen. Berücksichtigt wurden neben der Fächervielfalt die in FN 11 aufgelisteten unterschiedlichen Schulformen, um eine möglichst hohe Variation innerhalb der untersuchten Beobachtungsfälle zu erreichen. Ebenso wurde auf eine heterogene Altersstruktur geachtet, die die Klassen ab der siebten Jahrgangsstufe bis zur Oberstufe umfasst. Ein Hauptkriterium war die freiwillige Teilnahme an dieser Studie. Die Akquise der Schulen erfolgte über direkte Ansprachen und über verschiedene E-Mail-Verteiler. Nach einer positiven Rückmeldung erfolgte in der Regel ein Vorgespräch, das der Klärung organisatorischer Fragen diente.

Trotz zahlreicher Anfragen stellte der Feldzugang eine große Herausforderung dar. Die geringe Rücklaufquote (von insgesamt <5%) lässt sich zum Teil dadurch begründen, dass der Start des Projektes mit dem Beginn der COVID-19-Pandemie im Jahr 2020 zusammenfiel. Ein weiterer Grund hängt möglicherweise mit dem Unbehagen zusammen, das die Anwesenheit von Forschenden bzw. überhaupt Außenstehenden – insbesondere zum Thema Antisemitismus – aus Sicht von Schulen und Lehrkräften mit sich bringen kann. Es gab darüber hinaus auch konkrete Rückmeldungen und Begründungen für Absagen: Eine Lehrkraft begründete ihre Absage zum Beispiel damit, dass sie das Thema Antisemitismus in einzelnen Klassen grundsätzlich nicht behandeln wolle, da sie davon überzeugt sei, damit die spätere Zusammenarbeit mit den Jugendlichen „unmöglich“ zu machen. In zahlreichen Fällen scheiterte die Kooperation bereits an der jeweiligen Schulleitung, die einen Unterrichtsbesuch als zusätzliche Belastung der Lehrer:innen ansah. Weitere Schulen und Lehrkräfte gaben an, das Thema nur kurz zu behandeln, da ganze Jahrgänge durch externe Angebote der politischen Bildung an dieses herangeführt wurden.¹³

¹² Zu den Kooperationsschulen zählten Gymnasien, Gesamtschulen, Berufskollegs, eine Sekundarschule sowie eine Waldorfschule. Verallgemeinerbare Unterschiede zwischen den Schulformen lassen sich aufgrund des qualitativen Designs der Studie nicht aufzeigen.

¹³ Hier stellt sich die Frage, wer das Thema grundsätzlich und in welchem Rahmen bearbeitet. Im Projekt ist die starke Gewichtung des Unterrichtsfaches Geschichte und insbesondere der Themen Nationalsozialismus und Shoah beobachtet worden. In seiner Arbeit zu Antisemitismus aus der Sicht von Politiklehrkräften stellt auch Wolf (2021, S. 89f.) diese Themen als häufigen Bezugspunkte heraus. Neben dieser allgemeinen thematischen Verortung konnte festgestellt werden, dass Antisemitismus zwar im Rahmen des regulären Unterrichts behandelt wird, jedoch nicht immer themenimmanent, sondern vielfach als eigene Unterrichtsreihe. Eine curriculare Einbindung erfolgt vor allem (wenn auch nicht ausschließlich) im Geschichtsunterricht.

3. Antisemitismus (als Thema) im Schulunterricht: Ergebnisse der Unterrichtsbeobachtungen

Im Folgenden werden die zentralen Ergebnisse der Unterrichtsbeobachtungen zusammengefasst. Die kategoriale Darstellung umschließt a) Die Schwierigkeit des Unterrichts, das Thema zu greifen und abzugrenzen; b) die Unklarheiten in Bezug auf den historischen Ort des Antisemitismus und das Fehlen einer jüdischen Perspektive in und auf die Geschichte; c) das Problem der Reproduktion antisemitischer Stereotypen; d) sowie die Herausforderungen des verwendeten Materials. Mitunter kommt es innerhalb der Beispiele zu Überschneidungen zwischen verschiedenen Kategorien, da die Beispiele spezifische Aspekte verdeutlichen sollen, ohne die Kategorie dabei vollständig abzubilden.

Lehrer:innen werden in den Fallbeispielen mit L abgekürzt, Schüler:innen mit S, S1, S2 (gegebenenfalls fortlaufend).

3.1 Vagheit: Die unklare Einordnung von Unterricht und Gegenstand

Zentrale Aspekte, die aus den Unterrichtsbeobachtungen herausgearbeitet wurden: Unklare Zielvorgabe, unscharfe Ab- und Eingrenzung des Gegenstands, Erwartungen an das Thema und Begriffs(un)sicherheit.

Einleitendes Fallbeispiel: In einer Unterrichtsstunde einer 11. Klasse (Gesamtschule) zum Thema „Antisemitismus“ wird im Deutschunterricht über verschiedene Bildtafeln gesprochen (UE_3):

Während die Bilder verteilt werden, stellt die L die Frage, was diese „mit dem Judentum zu tun [haben] im weitesten Sinne?“ (UE_3_S2) In der anschließenden Diskussionsrunde werden vor allem Assoziationen und Ideen gesammelt. Der Klasse ist zunächst nicht klar, worauf sie achten soll. Nach und nach kommt es zu ersten Meldungen. Ein Bild zeige einen Juden mit einer Gans, denn „Fleisch sei teuer“ (UE_3_S3). Auf die Frage, warum es sich um einen Juden handele, folgt die Antwort: „Da ist ja auch ein Geldbeutel“ (ebd.). Erst im Anschluss werden Infotexte verteilt, die u.a. Titel und Jahr der Bilder aufzeigen. Die S merken an, dass die „Motive [z.B. der Geldbeutel] [...] zu Vorurteilen passen“ (UE_3_S4). Unklar bleibt, worum es geht: In welchem Verhältnis stehen Judentum und Vorurteil? Ist das Judentum Thema des Unterrichts oder Antisemitismus?

Durch die Verschiebung in die *Vagheit* werden u.a. Unsicherheiten im Umgang mit dem Thema Antisemitismus deutlich. Es offenbart sich zudem ein bestimmtes Bild von Antisemitismus als

eines vermeintlich diffusen Gegenstands.¹⁴ Vagheit entsteht vor allem durch eine ungenaue Einführung oder Vorstellung des Themas, eine unklare zeitliche Einordnung oder auch eine Vermeidung des Sprechens über konkrete Gewalt gegen Jüdinnen:Juden.

Häufig lassen sich auch sehr allgemeine Annäherungen beobachten, die das Thema Antisemitismus unter der allgemeinen Überschrift *Vorurteile* verhandeln. Dieser Zugang, der vor allem in unteren Jahrgangsstufen (7. Klasse; UE_4) beobachtet wurde, führt mehrfach zu deutlicher Unklarheit, die es verhindert, Antisemitismus als eigenständiges Thema ab- bzw. einzugrenzen und begreifbar zu machen. Der Versuch der gleichzeitigen Thematisierung von Rassismus und Antisemitismus führt in einer UE (11. Klasse; UE_11_S3) wiederum dazu, dass ein:e S folgenden Satz äußert: „[D]ie [vermeintlichen Israelis in einem YouTube-Video] haben gesagt, dass sie eine höhere Rasse sind, also die stehen jetzt über den Palästinensern. Und da verstehe ich schon, warum er [Roger Waters – Anm. d. Verf.] Israel mit Nazideutschland vergleicht.“ S weiter: „Also ich glaube, das steht sogar in der Thora drin, dass Juden sich halt höher sehen als Palästinenser, ja, als andere Rassen.“ (UE_11_S3) Vorangegangen war dem die Bemerkung des L zu Roger Waters¹⁵: „Vergleich Israel mit Nazideutschland. Kann man das vergleichen?“ (Ebd.) Die antisemitischen Vorstellungen, sämtliche Gleichsetzungen, die im Unterricht geschaffenen Bezüge und Vergleiche werden von der L durch fehlende (Unter-)Berechtigungen legitimiert und sogar verstärkt¹⁶. So stellen die S selbstständig Bezüge zwischen „Rasse“ und „den Juden“ her, wodurch letztere als Erfinder des Rassismus dargestellt werden. Unabhängig von den antisemitischen Äußerungen bleibt der Zusammenhang von Rassismus und Antisemitismus unklar, vielmehr werden rassistische und antisemitische Vorstellungen aufgerufen und bestätigt. Dies liegt nicht zuletzt an der fehlenden Einführung des Themas und der ausbleibenden Korrektur der im Unterrichtsverlauf gezogenen Schlüsse der Klasse.

Ähnliches gilt für unklare Zielvorgaben. Teilweise werden Bilder oder Zitate relativ unvermittelt präsentiert, ohne den Grund ihrer Behandlung zu explizieren. In einigen Unterrichtssituationen wird von Lehrer:innen eigenes Wissen über den Gegenstand Antisemitismus vorausgesetzt, das bei den Schüler:innen aber nicht (oder nur teilweise) vorhanden ist. Die Vagheit der Thematisierung wird mit den präsentierten Inhalten in Verbindung gebracht, z.B. mit dem Judentum. Im Unterricht wird somit das Thema

¹⁴ Diese Beobachtung korrespondiert mit der von Chernivsky & Lorenz (2020, S. 83) analysierten Vorstellung einer „vermeintliche[n] Nicht-Greifbarkeit“ des Antisemitismus.

¹⁵ Zum Hintergrund, 29.05.2023: www.juedische-allgemeine.de/kultur/noch-schlimmer-als-erwartet/

¹⁶ Z. B. wenn er etwas später (UE_11_S5) sagt: „Damit sind wir ja bei unserem Thema Rassismus. Ok. Es könnte sein, dass der Streit zwischen Palästinensern und Israelis – ich sag‘ jetzt mal nicht zwischen Palästinensern und Juden –, dass der möglicherweise auf so einer Annahme basiert.“ Zugleich gibt er damit zu verstehen, der vermeintliche Rassismus „der Juden“ sei die Ursache des sog. Nahostkonflikts.

Antisemitismus (bzw. Judentum) mit einem Gefühl der Aussage-, Antwort- und Begriffsunsicherheit verknüpft.

Mitunter werden auch Erwartungen verstärkt oder bestätigt, das Thema Judentum sei gleichzusetzen mit Vorurteilen, Diskriminierung oder Verfolgung. Insbesondere in höheren Jahrgangsstufen (9. Klasse oder Oberstufe), die bereits über Vorwissen verfügen, zeigt sich im Unterricht eine Erwartungshaltung, die mit einer Suche nach vermeintlich erwünschten Antworten korrespondiert: Teilweise wird z.B. ohne Veranlassung auf den Begriff „Vorurteil“ rekurriert. Im oben skizzierten Beispiel werden bekannte antisemitische Vorstellungen aus dem Bildmaterial gezogen, die zugleich für Eigenschaften des Judentums bzw. von Jüdinnen:Juden gehalten werden. In diesen Zusammenhang gehört auch der von Lehrkräften selbst benannte Druck, der bei der Thematisierung von Antisemitismus verspürt wird (L, UE_11). Dieser kann verschiedene Ursachen haben und reicht vom Gefühl einer persönlichen Verantwortung (L, UE_11), das Thema zu vermitteln, bis zur offen ausgesprochenen Überforderung angesichts der Vielschichtigkeit des gegenwärtigen Antisemitismus (UE_11).¹⁷ Vereinzelt wird der unausgesprochene Wunsch der Lehrkräfte deutlich, seitens der Schüler:innen eine Betroffenheit hervorzurufen (vgl. Knothe & Broll, 2019), was sich in einigen Situationen in zunehmender Strenge oder artikuliertem Unverständnis für laute Arbeitsphasen äußert (UE_10) – gleichzeitig bleibt diese Erwartung für die Klasse intransparent.

Aussagen- und Begriffsunsicherheiten der Lehrer:innen zeigen sich darüber hinaus auch passiv, d.h. in der Nichteinordnung antisemitischer Aussagen oder Konnotationen, wie z.B. der Äußerung, dass „die Juden“ reich gewesen seien. Dies geschieht vor allem in Diskussionen, die durch wenig Moderation gelenkt werden. Hier kommt es auch vor, dass verallgemeinernde Aussagen über „die Juden“ nicht eingeordnet oder korrigiert werden, d.h., dass zumeist ganz selbstverständlich von einem Kollektiv gesprochen wird (siehe auch Abschnitt 3.3).

Die Frage, was eine antisemitische Vorstellung überhaupt ist oder ausmacht, wird durch die Vagheit des Gegenstands und die fehlende Ein- und Abgrenzung nicht beantwortet.

3.2 Varianten der Historisierung und der historische Ort des Antisemitismus

Zentrale Aspekte, die aus den Unterrichtsbeobachtungen herausgearbeitet wurden: Distanzierung, Fehlen einer jüdischen Perspektive in der und auf die Geschichte; unklare historische Einordnungen.

¹⁷ Brockhaus (2008) thematisierte die in diesem Zusammenhang wichtige Rolle von Widerständen bei der Thematisierung des Nationalsozialismus.

Einleitendes Fallbeispiel: Im Rahmen einer UE wird nach verschiedenen Formen des Antisemitismus gefragt. Ein:e S schlägt als Kategorie „Krieg und Hitlerzeit und so“ vor (UE_5_S8). Die L fragt anschließend, ob die Aussage, „Wir zahlen heute Entschädigungen für Sachen, mit denen wir heute gar nix zu tun haben“ zu dieser Kategorie gehöre und was damit gemeint sei. Ein:e S antwortet: „Bestimmt meinen die das mit Zweiter Weltkrieg. Die Juden“. Kurz darauf meldet sich ein:e S zu Wort: „Irgendwelche Leute zu entschädigen, die ihre Verwandten wahrscheinlich nicht mal kannten, hat auch relativ wenig Sinn. Man sollte solche Dinge in der Zukunft vielleicht vermeiden und sich dafür einsetzen, dass sowas nie wieder passiert“ (UE_5_10 – Herv. hinzugefügt.).

Obwohl Antisemitismus im Verlauf der UE als aktuelles Problem benannt wird, liegt ein Fokus auf der (nicht explizit genannten) Verfolgung und Ermordung in der Zeit des Nationalsozialismus. Trotz der häufigen Bezugnahme auf diesen Themenkomplex, geschieht dies in der Regel vor allem durch Andeutungen und Schlagworte. Hier lassen sich zahlreiche – zum Teil relativierende – Distanzierungsversuche aufzeigen („Hitler und so“; „solche Dinge“; „das mit Zweiter Weltkrieg“). Grundsätzlich ist die Verfolgung und Ermordung der Jüdinnen und Juden während des Nationalsozialismus den Schüler:innen bekannt, wobei als Ursache häufig „die Religion“ angeführt wird, weniger – und primär in der Oberstufe – antisemitische Ressentiments (zu diesem ‚Transfer‘ in andere Themengebiete vgl. Grimm et al., 2023, S. 37). Hinzu kommt in dieser Sequenz eine abwehrende Haltung mit einer klaren Schlussstrichforderung, die den Wunsch ausdrückt, dieses Kapitel der Geschichte *abzuschließen*.

Varianten der Historisierung von Antisemitismus sind gerade dann zu beobachten, wenn dieser ausschließlich auf die NS-Zeit bezogen wird. Einerseits wird Antisemitismus aus der Gegenwart ausgeschlossen, andererseits wird er zum *Zwischenfall* erklärt, der in der übrigen Geschichte (weder vor noch nach der Shoah) keinen Platz habe. Das Thema Antisemitismus wird innerhalb des Unterrichts fast ausschließlich mit Wissen, Bildern und Vorstellungen aus der Zeit des Nationalsozialismus verknüpft. Auch Darstellungen eines Pogroms im 14. Jahrhundert, das in einer anderen UE thematisiert wurde, werden von Schüler:innen als Dokumente aus dem 20. Jahrhundert gedeutet. Festhalten lässt sich außerdem, dass die Tendenz, zwischen einzelnen Epochen oder Jahrhunderten hin- und herzuspringen sowohl bei den Schüler:innen als auch bei einigen Lehrkräften auftaucht. Steckt hier teilweise der Anspruch hinter, Kontinuitäten sichtbar zu machen, so findet zugleich die Verfestigung bestimmter historischer Vorstellungswelten statt (wenn z.B. gegenwärtige Formen des

Antisemitismus ausschließlich vor der Folie des Nationalsozialismus betrachtet werden und globalgeschichtliche Entwicklungen ungenannt bleiben).

Häufig ist im Unterricht zudem von einem *Früher* die Rede, durch das ebenfalls eine persönliche und zeitliche Distanzierung stattfindet. Distanz kann als Ergebnis der Umgehung emotional belastender Auseinandersetzungen verstanden werden sowie als Abwehr von Geschichte, die sich u.a. in lapidar geäußerten, relativierenden Antworten („Hitlerzeit und so“) aufzeigen lässt.

Zugleich erfährt die Figur des *Jüdischen* eine ahistorische und überhistorische Verstetigung: In der Unterrichtskommunikation fallen die historischen Rahmensetzungen weg. Die für den Antisemitismus relevanten Attribute bleiben vielmehr beim „Juden“. Sie haften ihm als vermeintlich überhistorische Charakteristika an. Damit ist gemeint, dass a) bei der Bearbeitung verschiedener historischer Quellen deren Entstehungsdatum für die Schüler:innen keine Rolle spielt. Jede Darstellung wird als Repräsentation „der“ oder auch „des Juden“ verstanden und/oder in der Kommunikation als solche sichtbar gemacht. b) Insbesondere die Arbeit mit Karikaturen führt vielfach dazu, dass die dort dargestellten Merkmale „des Juden“ als historisches Sachwissen missverstanden werden. Wenn z.B. eine Karikatur der sogenannten *Ritualmordlegende*¹⁸ vorgelegt wird, wird diese vielfach als *historische Darstellung* eines Ereignisses gedeutet, das so tatsächlich stattgefunden habe.

Darüber hinaus ist das Fehlen einer jüdischen Geschichte auffällig, bei gleichzeitiger Reduktion von Jüdinnen:Juden auf ein homogen vorgestelltes Judentum. Des Weiteren fehlen in den meisten UE nicht nur Darstellungen jüdischer Diversität in allen behandelten Epochen, es fehlt fast vollständig eine jüdische Perspektive in bzw. auf Geschichte und Gesellschaft. An ihre Stelle tritt die fragmentarische Repräsentation einer (zumeist dominanzgesellschaftlichen) Vorurteilsgeschichte, die Jüdinnen:Juden als das *Andere* der eigenen (wahlweise christlichen, muslimischen, deutschen etc.) Geschichte in die Peripherie verschiebt bzw. als Gegenfigur aufbaut. Letztlich dominieren in unterschiedlichen beobachteten Unterrichtssequenzen daher mittelalterliche Darstellungen mit „Judenhut“, Karikaturen aus dem 19./20. Jh. oder die Thematisierung „kaufmännischer Tätigkeiten“. Die plurale Lebenswelt von Menschen jüdischen Glaubens kommt vielfach zu kurz. Vielmehr wird ein einseitiges Bild von jüdischen Menschen gezeichnet, deren Anteil an Gesellschaft und Geschichte unsichtbar bleibt.

¹⁸ Die „Ritualmordlegende“ bezeichnet eine seit dem 12. Jahrhundert existierende, antijudaistische Erzählung – bzw. ‚Legende‘ –, der zufolge Juden einen christlichen Jungen für religiöse Rituale ermordet haben sollen.

3.3 Aktive und passive Reproduktion von Stereotypen

Zentrale Aspekte, die aus den Unterrichtsbeobachtungen herausgearbeitet wurden: Homogenisierung und Essentialisierung; Verfestigung von Stereotypen.

Einleitendes Fallbeispiel: Im Mittelpunkt steht eine Diskussion um die folgende Frage: „Was heißt Judentum heute?“ Die Sequenz und ihre Rahmung sind der themenbezogenen UE im Fach Wirtschaft-Politik einer neunten Klasse eines Gymnasiums entnommen. Hervorzuheben ist, dass sich die Schüler:innen im Rahmen des Kurses für das Thema entschieden hatten:

Einen ersten Impuls lieferte die L mit der Präsentation eines Covers von „Der Spiegel – Geschichte“ (4/2019). Seitens der Klasse gab es keine Reaktionen. Nach einer kurzen Problematisierung der Verwendung einer Schwarzweißfotografie orthodoxer Juden mit der Überschrift „Jüdisches Leben in Deutschland“ sollten die S der Frage nachgehen, welche „Bilder“ (UE_2_S3) über das Judentum ihrer Meinung nach existieren. Um dieser Frage nachzugehen, gab die L eine Reihe von Fragen vor, in der u.a. Fragen zur Anzahl der „Menschen jüdischen Glaubens [...] in Deutschland“, zum Alter der „jüdische[n] Religion“ und zum prozentualen Anteil der Jüdinnen und Juden, die in Israel leben, enthalten waren. Der kurze Fragenkatalog schloss mit der Frage: „Kann man jüdisches Blut haben?“ (UE_2_S4) Letztere wurde von einem S mit „Ja, durch Familie“ beantwortet. Es folgte der Kommentar der L, dass „jüdisches Blut“ an dieser Stelle für „Verwandtschaft“ (UE_2_S5) stehe. Die Antworten bleiben grundsätzlich sporadisch und einzeilig, die letztgenannte Anmerkung der L erfährt keine Resonanz.

Dieser Ausschnitt verdeutlicht unter anderem, wie essentialisierende Kategorien im Schulunterricht reproduziert werden. In letzter Konsequenz werden (durch die unterlassene Brechung der Lehrkraft) Vorstellungen (re)konstruiert, wo sie womöglich noch nicht manifest sind. Durch die in den Fragen angebotene Linie „Juden-Religion-Israel-Blut“ wird eine Assoziationskette präsentiert, die auch an vorhandene Vorstellungen (z.B. von „Familie“, Nationalität etc.) anschlussfähig ist und somit die Vorstellung, eines homogenen Kollektivs evoziert, das religiös, national und biologisch festgelegt sei. Die wenigen Reaktionen der Klasse lassen sich auf unterschiedliche Weise deuten: als Desinteresse und Langeweile, aber auch als Irritation angesichts der situativen Vag- oder Unklarheit. Die fehlende Orientierung liefert im weiteren Verlauf die Ausrichtung an der Vorstellung, es ginge um „die Juden“. Die Diskussion antisemitischer Karikaturen ist anschließend primär von der Suche nach der ‚richtigen‘

Formulierung geprägt, in denen das eigentlich Gedachte auftaucht: „Der Jude/äh der Typ klammert sich so an die Weltkugel“ (UE_2_S8).

Im Unterricht findet vielfach die Reproduktion tradierter antisemitischer Vorstellungen statt, z.B. die Identifizierung mit Geld oder Macht, wenn etwa von einer S gesagt wird: „Da wo die Hände und Füße sind, fallen Geldscheine raus. Ja und der Mann ist wahrscheinlich ein Jude.“ (UE_8_S6) Diese Reproduktionen haben verschiedene Ursachen und passieren überwiegend unintendiert bzw. ohne erkennbare Intention. Dies geschieht vor allem dann, wenn der Unterricht der Formel ‚Zeigen, um zu erkennen‘ folgt – etwa durch antisemitische Zitate und Karikaturen, die im Laufe des Unterrichtsgeschehens von der Lehrkraft nicht eingeordnet oder gebrochen werden. Sprachlich zeigt sich in der dazugehörigen Unterrichtskommunikation eine Verdichtung bzw. Verdoppelung der *Figur des Juden*, die z.B. bei der Beschreibung von Karikaturen fortlaufend nachgezeichnet wird. Sprachlich wird keine Trennung zwischen jüdischen Menschen und den beschriebenen, antisemitischen Konstrukten hergestellt. Nahezu ausnahmslos wird in der Mehrheit der beobachteten UE von „den Juden“ gesprochen und es werden in Karikaturen vermeintlich dargestellte „*Merkmale von den Juden*“ gesammelt. Im Zusammenspiel mit der oben benannten Zielunklarheit des Unterrichts, werden zugleich bestimmte Gefühle gegenüber dem Gegenstand transportiert: Unsicherheit und Orientierungslosigkeit. Die fehlende Brechung oder Einordnung der Verknüpfung (Gegenstand – Unbehagen), bestätigt die empfundenen Gefühle und trägt zur Reproduktion der emotional-affektiven Dimension antisemitischer Einstellungen bei. Das durch den Unterricht transportierte Unbehagen am Gegenstand wird somit mit dem Stereotyp zusammengeführt.

Auch unklare Unterscheidungen und die Zusammenstellung verschiedener Unterrichtsthemen spielen diesbezüglich eine Rolle. Die gleichzeitige Thematisierung von Antisemitismus und Judentum führt vielfach dazu, die Phänomene zusammenzuziehen, was wiederum zu einer Re-Stereotypisierung (beispielsweise in Bezug auf Vorstellungen von jüdischer Religiosität, religiöser Praxis o.ä.) führt. Jüdinnen:Juden werden als homogene Gruppe konstruiert, die über spezifische Merkmale verfüge und grundsätzlich *anders* sei. Diese Dichotomie zeigt sich kommunikativ als „bedeutsame Differenz“ (Schäuble & Scheer, 2006, S. 62), die durch den ständigen Verweis auf „die“ in zahlreichen UE verfestigt wird (vgl. Ranc, 2016, S. 92). Bemerkungen über „die Juden“ fallen in den meisten Fällen im homogenisierenden Plural, wobei „der Jude“ im Singular (m.) fast immer bei Beschreibungen verwendet wird.

Darüber hinaus bleibt in zahlreichen UE der Zusammenhang von Religion und Verfolgung unklar, sodass die im Unterricht gesammelten Merkmale „des Judentums“ mit der

Verfolgung in Zusammenhang gebracht werden. Zurück bleibt bei den Schüler:innen der Eindruck, dass „die Juden“ selbst dafür schuld sind, dass sie verfolgt wurden, weil sie *anders* (wahlweise reich, weltbeherrschend, nicht integrierbar) seien. Der Unterschied zwischen antisemitischer Vorstellung und historischer Repräsentation wird gedanklich eingeebnet. Verfestigt wird diese Tendenz, in dem Jüdinnen:Juden als grundsätzlich abwesend behandelt werden.

Der Unterricht verhindert vielfach die Trennung von Stereotyp und konkreten, individuellen Personen, die an dieser Stelle geboten wäre. Stattdessen steht die Sammlung verschiedener Antworten (bzw. Bilder) im Mittelpunkt, die nicht mit den latent vorhandenen Vorstellungen brechen. So reproduziert der Unterricht beispielsweise Vorstellungen „reicher Juden“¹⁹ oder bestätigt den Glauben an vermeintliche optische Merkmale, indem beispielsweise Hinweise von Schüler:innen auf „die große Nase“ (UE_2_S9; UE_8_S6) in einer bildlichen Darstellung nicht eingeordnet bzw. korrigiert werden.

3.4 Herausforderungen des verwendeten Materials²⁰

Zentrale Aspekte, die aus den Unterrichtsbeobachtungen herausgearbeitet wurden: Tradierung von Bildern und fehlende Thematisierung antisemitischer Motive.

Einleitendes Fallbeispiel: Die folgende exemplarischen Fallvorstellung zeigt Ausschnitte einer Diskussion über den Film *AnsichtsSachen*²¹ (UE_5_S6). Der Film diente der Behandlung des Themas Antisemitismus im Philosophieunterricht einer neunten Klasse einer Gesamtschule:

Im Anschluss an den genannten Film wurden in der Stunde Plakate unter den Überschriften ‚Selbstbild‘, ‚Fremdbild‘ und ‚Feindbild‘ gestaltet. Bei deren Besprechung fragt die L, was der Klasse zum Begriff ‚Feindbild‘ einfallt. Es herrscht rege Beteiligung. S1: „Die Leute denken direkt an Israel, an Krieg und werfen das in einen Topf.“ S2 sagt, es „[werde] vergessen, dass Juden auch nur Menschen sind.“ S3 sagt anschließend: „Es ist halt echt schwer, ein Jude zu sein“ (UE_5_S6).

¹⁹ In einer Stunde heißt es z.B.: „Denke nicht, dass Israel von Zinsen lebt, die haben schon so viel Geld“ (UE_5_S10) – ohne dass anschließend auf diese Aussage eingegangen wird.

²⁰ Es arbeiteten insgesamt fünf Lehrkräfte mit Filmmaterial (Dokumentationen, Gespräche mit Überlebenden), drei Klassen behandelten das Thema im Rahmen der Unterrichtslektüre (z.B. *Nathan der Weise*, *Andorra*), vier Lehrkräfte arbeiteten mit Auszügen aus Schulbüchern (im Fach Geschichte). Vier Lehrer:innen stellten das Unterrichtsmaterial überwiegend auf der Grundlage von Internetquellen (z.B. der Bundeszentrale für politische Bildung) zusammen, zwei Lehrkräfte lassen die Klasse aktiv im Internet recherchieren. Ein in diesem Zusammenhang immer noch erkenntnisreicher Vergleich von Schullektüren findet sich bei Meyer (2009).

²¹ Der Film des Vereins *BildungsBausteine e.V.* aus dem Jahr 2015 wurde von den Macher:innen mit einer Methodenhandreichung für die Unterrichtsgestaltung ausgestattet.

Die Formulierung, dass „Juden auch nur Menschen“ seien, taucht schon früher im Unterricht auf (UE_5_S3). Neben der durchgängigen begrifflichen Kollektivierung „die Juden“ führt die Frage nach dem Feindbild zur Problemverortung beim „Juden“. Antisemitismus wird auf diese Weise zum Problem „der Juden“ erklärt, anstatt ein Problembewusstsein für antisemitisches Denken zu entwickeln. Im Verlauf der Sitzung zeigt sich eine deutliche Polarisierung in der Wahrnehmung bezüglich der Opfer und Täter. S: „Also die sehen Juden als Feind, weil Israel ja Zivilisten angreift (...) in Deutschland werden die dann rassistisch beleidigt.“ (Korrektur L: „Antisemitisch beleidigt!“) (UE_5_S7). Neben der unhinterfragten Gleichsetzung Juden=Israel findet sich hier keine Bemerkung zu antisemitischen Motiven, wodurch das Geschehen – trotz aller im Unterricht betonten Empathie – als Resultat eines bloßen Konflikts gedeutet wird. Fragen nach Ursachen antisemitischer Gewalt tauchen gar nicht erst auf. Es bleibt die essentialisierte *Figur des Jüdischen* – reproduziert durch eine Verstärkung bestehender Bilder bzw. den Mangel an alternativen Bildern und Vorstellungen.

Hier muss insbesondere die Verdichtung der *Figur des Juden* durch das Material und dessen Verwendung hervorgehoben werden. Verdichtung meint hier u.a. die Bestätigung bereits vorhandenen (antisemitismusrelevanten) ‚Wissens‘ durch den Unterricht („weil Israel ja Zivilisten angreift“). Jüdischen Menschen werden in dieser Beobachtungssequenz nicht als Individuen, sondern als Teil eines (fremden) Kollektivs begriffen und von den Schüler:innen als nicht zur eigenen Gruppe gehörend verstanden. Eine Lücke des Materials liegt in Bezug auf die Thematisierung antisemitischer Motive bzw. die Funktionalität und Rolle antisemitischer Vorstellungen vor. Ähnlich verhält es sich mit der Online-Recherche: In einer Unterrichtssequenz fordert die Lehrkraft die Klasse auf, den Begriff „gieriger Jude“ (UE_11_S8) in eine Online-Suchmaschine einzugeben. Die Ergebnisse der Bildersuche, die ausschließlich aus antisemitischen Darstellungen bestehen, werden kaum eingeordnet, sondern als etwas präsentiert, das die Schüler:innen kennen müssten. Somit wird die Verantwortlichkeit auf die Schulklasse verlagert, die die Bilder selbstständig einordnen soll.

Auffällig ist zudem das Heranziehen externer Materialien (beispielsweise von verschiedenen Internetseiten; s. FN 19) durch einige Lehrkräfte (sofern es nicht durch Lehrbücher vorgegeben ist). Dies verweist darauf, dass die bislang verwendeten Schulbücher das Thema Antisemitismus – und insbesondere dessen gegenwärtige Erscheinungsformen – nicht ausreichend thematisieren, sodass sich die Lehrer:innen gezwungen sehen, selbständige Materialrecherche zu betreiben.

Ein besonderes Gewicht kommt hier antisemitischen Karikaturen und pädagogischen Filmen zu. Insbesondere die Verwendung von Karikaturen gleicht einer Gradwanderung. In Verbindung mit einer unklaren Zielsetzung werden diese schnell zur *Einladung* eine Merkmalssammlung durchzuführen, durch welche die Ursachen von Verfolgung als *natürliche Merkmale* gedeutet werden, in dem folgenden Sinne: Weil sie Juden sind, werden sie verfolgt. Im genannten Beispiel sind die Gründe, warum es schwer sein muss „Jude zu sein“ unklar. Über antisemitische Phantasien, die gesellschaftlich wirkmächtig werden, wird nicht gesprochen.

4. Abschließende Bemerkung und Implikationen für die (schulische) Praxis

Die vorliegenden Ergebnisse verdeutlichen, dass Bildung gegen Antisemitismus bzw. antisemitismuskritische Bildung scheitern kann, wenn sie manifesten Inhalten zu viel Gewicht verleiht. Das heißt, dass viele UE Antisemitismus als ‚Rede‘ oder ‚Bild‘ betrachten, das nur beschrieben werden müsste und die Frage nach dem *Warum* (aber auch die nach der Verschränkung von Wissen und Emotion) ausklammern. Hier gilt es, das in der Einleitung erwähnte Verhältnis von Material, Interaktion und tatsächlich vermitteltem Inhalt genauer in den Blick zu nehmen: Die Gefahr der Reproduktion antisemitischer Vorstellungen durch den Gebrauch antisemitischer Karikaturen im Unterricht muss zudem klar benannt werden. Außerdem muss die Benennung sowie klare Abgrenzung von Antisemitismus als Unterrichtsthema praktisch umgesetzt werden, um der Spezifik des Phänomens gerecht zu werden.

Anstatt über antisemitische Konstrukte, antisemitisches Wissen und dessen Funktionalität zu sprechen, dominiert in zahlreichen Unterrichtsstunden die Rede über Jüdinnen:Juden als *Anderer*, die toleriert werden müssten. Diese Form der identitätsfokussierten Thematisierung trägt zur Förderung einer bestimmten Haltung gegenüber diesen sogenannten *Anderen* bei, die durch einen Fokus auf soziale Erwünschtheit (auch in der (Post-)Migrationsgesellschaft) gekennzeichnet ist. Hier ist erneut kritisch auf das verwendete Material einzugehen, dass dazu verleiten kann, ein sozial erwünschtes Sprechen zu fördern, anstatt den im Bild steckenden Antisemitismus klar zu benennen (vgl. Schubert, 2022, S. 385).

Weiterhin gilt es daher, auch über Potenziale und Grenzen der gleichzeitigen bzw. gemeinsamen Thematisierung von Judentum und Antisemitismus zu diskutieren, um insbesondere die durch eine mitunter diffuse Vermengung beider Themen im Unterricht ermöglichte Bestätigung antisemitischer Vorstellungen und (Re-)Stereotypisierungen zu verhindern. Wenn im Unterricht die vielfältige jüdische Lebensrealitäten behandelt wird, sollte

dies nicht zwangsläufig in einen Zusammenhang mit Verfolgung oder homogen vorstellte Religiosität gerückt werden.

Insbesondere Lehrer:innen benötigen ein antisemitismuskritisches Professionswissen, um antisemitische Sachverhalte nicht zu reproduzieren und Äußerungen von Eltern, Schüler:innen, Kolleg:innen (sowie im Unterrichtsmaterial) inhaltlich, historisch oder politisch einordnen zu können (siehe dazu Löttgen/Fereidooni/Schedler 2021). Insbesondere vor dem Hintergrund eines zunehmenden ‚Outsourcings‘ des Themas an Expert:innen aus dem Bereich der politischen Bildung, muss dieses Professionswissen gestärkt werden. Zentral ist bei der Einbindung externer Angebote zur politischen Bildung die Vor- und Nachbereitung seitens der Lehrkräfte. Diese muss zeitlich gewährleistet sein. Nichtsdestotrotz muss an dieser Stelle die Relevanz der Befähigung der Kompetenzen *vor Ort* unterstrichen werden.

Gleichzeitig wirft der erkundende Charakter interpretativer Forschung neue Fragen auf: So drängt sich immer wieder die Frage auf, wie häufig Antisemitismus überhaupt im Unterricht thematisiert wird, welcher Umfang ihm gegebenenfalls eingeräumt wird und wie dieser Unterricht von Klasse zu Klasse womöglich variiert. Vereinzelt Rückmeldungen von Lehrkräften geben bereits Aufschluss über die grundsätzlichen Schwierigkeiten des Themas im Schulunterricht (die erwartete Reaktion der Klasse; Überforderung angesichts gesellschaftlicher Diskurse zu Antisemitismus; die Frage der Aktualität des Materials). Angesprochen wurde außerdem die Anzahl externer Unterrichtsmaterialien für viele Lehrkräfte, die mittlerweile kaum mehr zu überblicken ist und gerade deswegen einen klareren Rahmen verlangt. Vergleichbare Fragen stellen sich in Bezug auf die verfügbaren Materialien: Welche Bücher finden aus welchen Gründen (keine) Verwendung? Zugleich machen unsere Untersuchungen deutlich, dass auch gutes Material (ebenso wie externe Bildungsangebote) auf eine angemessene Vor-, Be- und Nachbereitung durch Schüler:innen und Lehrkräfte angewiesen ist.

Die vorliegenden Ergebnisse sind als immer wiederkehrende Tendenzen im schulischen Umgang mit dem Thema Antisemitismus zu verstehen. Die Frage nach dem Wie des Antisemitismus, der auf der Basis vergleichender (Einzel-)Fallanalysen nachgegangen wurde, hat den Blick auf zentrale Herausforderungen gelenkt, die – wenn auch spezifisch für den schulischen Raum – die Auseinandersetzung mit Antisemitismus allgemein bestimmen: Die Verschiebung des Antisemitismus in den Bereich der Vagheit, die historische Einordnung, die gegenwärtige Problemlagen verschleiert, die Präsenz antisemitischer Stereotype und fehlender Widerspruch sowie die Allgegenwart antisemitischer Darstellungen – nicht nur, aber auch in den sozialen Medien.

Exkurs: Was lief gut im Unterricht?

Dieser Beitrag soll keineswegs den Eindruck entstehen lassen, Lehrkräfte und Schulen seien *grundsätzlich* mit dem Thema Antisemitismus überfordert. Vielmehr zeigt sich, dass auch gelungener Unterricht dazu beiträgt, Aspekte der Thematisierung von Antisemitismus zu identifizieren, die den schulischen Unterricht insgesamt betreffen. Es folgt eine kleine Auswahl, die keinen Anspruch auf Repräsentativität erhebt, sich primär als Impulsgeber für weitergehende Forschungs- und Präventionsvorhaben versteht – und zugleich in die Handlungsempfehlungen überleitet.

Zunächst zur Auswahl und Verwendung der Medien: Insbesondere in umfangreicheren UE hat sich gezeigt, dass die Arbeit mit Filmen/Dokumentationen bei guter Einführung eine wertvolle visuelle Unterstützung dargestellt hat. Diese Herangehensweise wurde vereinzelt mit der Schwierigkeit begründet, die vielen Klassen längere Texte bereiten würden. Zugleich lockerten sie die Unterrichtseinheiten mithilfe der Variation von Text-, Bild- und Videomaterial auf und erhöhten die Bereitschaft, sich beispielsweise mit Biografien von dargestellten Personen auseinanderzusetzen. Auffällig war zudem, dass die klare Benennung von Gewalt gegen Jüdinnen:Juden ebenfalls dazu beitragen konnte, diffuse Wahrnehmungen aufzulösen, die von Verdrängung, Unbehagen und unausgesprochenen Ahnung geprägt schienen.

Potenzial bieten außerdem Themen mit Antisemitismusbezug, die von den Schüler:innen (insbesondere ab Kl. 9) selbstständig aufgegriffen wurden: z.B. Verschwörungsideologien (UE_8).²² Die Einarbeitung des Themas hat in einzelnen Stunden dazu beigetragen, sowohl das Interesse am Gegenstand zu erhöhen als auch die Funktion des Verschwörungsgedanken im Antisemitismus deutlicher hervortreten zu lassen. Hier löste sich der Blick von den häufig präsentierten Bildern und richtete sich auf die Erklärungen. Hervorgehoben werden kann hier die deutliche Verurteilung von Verschwörungsideologien durch weite Teile der Klassen, die sich mit dem Thema auseinandersetzten.

Die hier skizzierten Faktoren erhöhten maßgeblich die Bereitschaft, sich für das Thema zu öffnen und zeigte seitens der Schüler:innen eine deutliche Tendenz, den Unterricht mitzugestalten und das Thema zu rahmen.

²² Für eine erste Annäherung siehe Hessel (2020). Wesentlich bleiben auch hier die klare Einordnung und Abgrenzung des Themas, um den Blick für die Funktionalität von Verschwörungserzählungen zu schärfen – statt auf womöglich besonders skurrile Einzelbeispiele (Engels & Salzmann, 2022).

Folgende Handlungsempfehlungen und Impulse lassen sich vor dem Hintergrund der empirischen Analyse der Unterrichtsbeobachtungen abschließend zusammenfassen:

- Fokus auf die identitäts- und gesellschaftsstrukturierende *Funktion* des Antisemitismus – statt auf Bilder (und insbesondere auf Karikaturen)
- Eine aktivere Auseinandersetzung mit *othering*-Prozessen²³ und homogenisierenden Zuschreibungen
- Erarbeitung eines Bewusstseins für die mögliche Anwesenheit potenziell Betroffener, um deren Objektstatus nicht weiter zu reproduzieren
- Weitestgehend unabhängige Darstellung und Bearbeitung der Themenfelder Judentum und Antisemitismus
- Klare Abgrenzung und Benennung von Antisemitismus – statt Subsumierung unter andere Phänomene, z.B. Vorurteile; Rassismus; als Teil religiöser Identität etc.
- Darstellung *pluraler* jüdischer Lebenswelten und Perspektiven (deutscher) jüdischer Geschichte
- Stärkung der antisemitismuskritischen Professionskompetenz von Lehrer:innen bereits in der ersten und zweiten Phase der Lehrer:innenbildung
- Thematisierung aktueller Formen des Antisemitismus und Verschwörungsideologien (auch in Schulbüchern)
- Eine breitere Auseinandersetzung mit Antisemitismus vor und nach der Shoah

5. Literatur

Becker, M. (2020). *Beobachtungen zu Religion, Demokratie und Antisemitismus an Schulen. Erfahrungen von Lehrkräften in Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen*. Berlin: American Jewish Committee/Berlin Ramer Institute für German-Jewish Relations (Online: https://ajcgermany.org/system/files/document/AJC%20Berlin_Beobachtungen%20zu%20Religion%2C%20Demokratie%20und%20Antisemitismus%20an%20Schulen%20in%20BW%20u%20NRW.pdf).

²³ *Othering* meint hier vor allem die Identifizierung von Jüdinnen:Juden als *die Anderen*, die dem *Wir* der Eigengruppe gegenübergestellt werden. Dieser Prozess vollzieht sich sprachlich, aber auch durch die Verinnerlichung kollektiver, imaginer Identitätsmerkmale.

Bernstein, J. (2020). *Antisemitismus an Schulen in Deutschland. Befunde – Analysen – Handlungsoptionen*. Weinheim: Beltz.

Beyer, H. & Liebe, U. (2020). Diskriminierungserfahrungen und Bedrohungswahrnehmungen von in Deutschland lebenden Juden. *Zeitschrift für Religion, Gesellschaft und Politik*, 4, 127-148.

Brockhaus, G. (2008). „Bloß nicht moralisieren!“. Emotionale Prozesse in der pädagogischen Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus. *Einsichten & Perspektiven. Bayerische Zeitschrift für Politik und Geschichte*, Themenheft 01, 30-36.

Chernivsky, M. & Lorenz, F. (2020). *Antisemitismus im Kontext Schule. Deutungen und Umgangsweisen von Lehrer*innen an Berliner Schulen*. Berlin: Kompetenzzentrum für Prävention und Empowerment (Online: https://zwst-kompetenzzentrum.de/wp-content/uploads/2020/11/Forschungsbericht_2020.pdf).

Engels, C. & Salzmann, S. (2022). Zur ‚alltäglichen‘ Integration und Mobilisierung von Verschwörungsideologien. In F. Hessel, M. Luy & P. Chakkarath (Hrsg.), *Verschwörungsdenken. Zwischen Populärkultur und politischer Mobilisierung* (S. 305-323). Gießen: Psychosozial-Verlag

Europäische Kommission, Generaldirektion Justiz und Verbraucher, Steinitz, B., Stoller, K. & Poensgen, D. (2021). *Handbuch zur praktischen Anwendung der IHRA-Arbeitsdefinition von Antisemitismus*. Publications Office (Online: <https://op.europa.eu/de/publication-detail/-/publication/d3006107-519b-11eb-b59f-01aa75ed71a1>).

Grimm, M., Baier, J., Bauer, U., Ertugrul, B., Walter, V., Nek, L. van, Bolz, C., Kiefer, K. & Freudenthal, R. (2023). Gangsta-Rapper als authentische Gesellschaftskritiker. Ergebnisse der Einzelinterviews und Gruppendiskussionen. In Grimm, M. & Baier, J. (Hrsg.). *Jugendkultureller Antisemitismus. Warum Jugendliche für antisemitische Ressentiments im Gangsta-Rap empfänglich sind* (S. 27-39). Frankfurt/Main: Wochenschau Verlag.

Hessel, F. (2020). Moderne Mythen. Kurze Geschichte des Denkens in „Verschwörungen“. *Forum Wissenschaft*, 37(4), 36-39 (Online: <https://www.bdwi.de/forum/archiv/uebersicht/10903731.html>)

Hollstein, O., Meseth, W., Müller-Mahnkopp, C., Proske, M. & Radtke, F.-O. (2002). *Nationalsozialismus im Geschichtsunterricht: Beobachtungen unterrichtlicher Kommunikation. Bericht zu einer Pilotstudie*. Frankfurt/Main: Johann Wolfgang Goethe-Universität.

Knoblauch, H. (2001). Fokussierte Ethnographie. *Sozialer Sinn*, 1, 123-141.

Knothe, H. & Broll, M. (2019). „...und es war wirklich stecknadelruhig.“ Zwischen Faktenwissen und Betroffenheit. Was meinen Lehrkräfte, wenn sie von gelingendem Unterricht zu Nationalsozialismus und Holocaust sprechen? In A. Ballis & M. Gloe (Hrsg.), *Holocaust Education Revisited. Wahrnehmung und Vermittlung – Fiktion und Fakten – Medialität und Digitalität* (S. 123-140). Wiesbaden: Springer.

Kochinka, A. (2010). Beobachtung. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 449-461). Wiesbaden: Springer.

Löttgen, Tobias/Fereidooni, Karim/Schedler, Jan (2021): Antisemitismus als Aufgabe der Lehrkräftebildung am Beispiel der Partei Alternative für Deutschland (AfD). In: SEMINAR – Lehrerbildung und Schule. Ausgabe 04/2021. S. 120-134.

Meyer, M. (2009). Deutsche und polnische Lektüren über den Zweiten Weltkrieg und den Holocaust. Eine vergleichende Untersuchung zur schulischen Kanonbildung und zum kulturellen Gedächtnis. *Convivium – Germanistisches Jahrbuch Polen*, 213-243.

Ranc, J. (2016). „Eventuell nichtgewollter Antisemitismus“: Zur Kommunikation antijüdischer Ressentiments unter deutschen Durchschnittsbürgern. Münster: Westfälisches Dampfboot.

Reichertz, J. (2016). *Qualitative und interpretative Sozialforschung. Eine Einladung*. Wiesbaden: Springer.

SABRA, Bagrut e.V. & Kölnische Gesellschaft für christlich-jüdischen Zusammenarbeit (Hrsg.). (2020). *Antisemitismus in Nordrhein-Westfalen. Wahrnehmungen und Erfahrungen jüdischer Menschen*. Düsseldorf: Staatskanzlei des Landes NRW (Online: https://www.land.nrw/sites/default/files/asset/document/2020-09-07_rias-bund_sabra_problembeschreibung-antisemitismus-in-nrw.pdf).

Salzborn, S. & Kurth, A. (2020). Antisemitismus in der Schule. Erkenntnisstand und Handlungsperspektiven. In S. Salzborn (Hrsg.), *Schule und Antisemitismus. Politische Bestandsaufnahme und pädagogische Handlungsmöglichkeiten* (S. 9-66). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Salzmann, Sebastian/Fereidooni, Karim/Goitowski, Katharina/Platt, Kristin/Tuncel, Teresa (2022): Antisemitismus als soziales Phänomen in der Institution Schule: Einblicke in ein laufendes Forschungsprojekt. In Schule NRW. Ausgabe 05/2022. Abrufbar unter: <https://www.schulministerium.nrw/antisemitismus-als-soziales-phaenomen-der-institution-schule> (Stand: 08.02.2024).

Schäuble, B. & Scherr, A. (2006). „Ich habe nichts gegen Juden, aber...“ Widersprüchliche und fragmentarische Formen von Antisemitismus in heterogenen Jugendszenen. In Fritz Bauer Institut & Jugendbegegnungsstätte Anne Frank (Hrsg.), *Neue Judenfeindschaft? Perspektiven für den pädagogischen Umgang mit globalisiertem Antisemitismus* (S. 51-79). Frankfurt/Main: Campus.

Schubert, K. E. (2022). Konformismus statt Reflexion? Nicht-intendierte Effekte antisemitismuskritischer Bildung. *Aschkenas*, 32(2), 377-403.

Thomas, S. (2010). Ethnografie. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 462-475). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Unabhängiger Expertenkreis Antisemitismus (2017). *Antisemitismus in Deutschland – aktuelle Entwicklungen*. Berlin: Bundesministerium des Innern und für Heimat (Online: <https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/downloads/DE/publikationen/themen/heimat->

integration/expertenkreis-antisemitismus/expertenbericht-antisemitismus-in-deutschland.html)

Wolf, C. (2021). *Wie Politiklehrkräfte Antisemitismus denken. Vorstellungen, Erfahrungen, Praxen*. Wiesbaden: Springer.

Der Hamas-Terror, der Gaza-Krieg und der Nahost-Konflikt

– 50 Handlungsmöglichkeiten für Lehrer*innen

Prof. Dr. Karim Fereidooni (Ruhr-Universität Bochum)

1. Ich akzeptiere Möglichkeiten und Leerstellen des Unterrichts

- Ich stelle mich der Situation und schweige nicht über den Hamas-Terror, den Gaza-Krieg und den Nahost-Konflikt.
- Ich habe nicht den Anspruch, in einer Unterrichtsstunde den Hamas-Terror, den Gaza-Krieg und den Nahost-Konflikt erklären zu wollen.
- Ich bereite mich emotional auf den Unterricht vor. Ich rede mit meinen Schüler*innen über meine und ihre Gefühle. Ich halte es aus, wenn jüdische und muslimische Schüler*innen über Leid, Trauer, Vertreibung und Tod sprechen.
- Ich versuche meine Schüler*innen anzuregen, Fragen zum Hamas-Terror, zum Gaza-Krieg und zum Nahost-Konflikt zu stellen, die ich im Nachgang (mit einer gewissen Vorbereitungszeit) versuche zu beantworten.
- Ich gebe zu, wenn ich Sachverhalte (noch) nicht erklären kann.
- Ich bereite mich fachlich auf den Unterricht vor. Ich nehme mir die Zeit, um die Vielschichtigkeit dieses Komplexes zu durchdringen. Dafür lese ich Bücher, nehme an Vorträgen und Workshops teil.
- Ich nutze u.a. Bildungsmaterialien von Ufuq.de, der Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus (KIGA) oder von Amina Nolte und Sophia Müller¹, um Antworten auf die Fragen meiner Schüler*innen zu finden. Ich bin mir aber bewusst, dass ich einige Dinge nicht erklären kann.

2. Ich nutze schulische und außerschulische Unterstützungsangebote

- Ich fordere Hilfe von meiner Schulleitung und von meinen Kolleg*innen ein, damit ich in meinen Bemühungen nicht alleine gelassen werde, den Hamas-Terror, den Gaza-Krieg und den gesamten Nahost-Konflikt zu thematisieren. Ich als Teil meiner Fachkonferenzen überlege gemeinsam mit meinen Kolleg*innen, wie wir uns diesem Themenkomplex aus fachlicher und überfachlicher Perspektive nähern können.
- Ich als Teil der Schulgemeinde rege an, dass wir eine Projektwoche zu diesem Themenkomplex durchführen. Für diesen Tag laden wir externe Referent*innen ein, z.B. vom Forum ziviler Friedensdienst.²
- Ich setze mich dafür ein, dass bei zukünftigen Pädagogischen Tagen Referent*innen eingeladen werden, die sich mit Demokratiebildung und Menschenfeindlichkeit beschäftigen, um von diesen Menschen zu lernen.
- Ich kooperiere mit außerschulischen Partner*innen z.B. Meet a Jew (Zentralrat der Juden in Deutschland), Trialog von Shai Hoffmann und Jouanna Hassoun, schulpsychologischer Dienst und Systemberatung Extremismusprävention (Systemex).
- Ich führe regelmäßig kollegiale Fallberatungen mit meinen Kolleg*innen durch und melde mich für Supervision an, weil ich anerkenne, dass ich die Probleme meines Arbeitsalltags nicht alleine bewältigen kann.
- Ich setze mich dafür ein, dass multiprofessionelle Teams an unserer Schule Wirklichkeit werden und ich arbeite daran mit, dass ein Konzept der Zusammenarbeit der unterschiedlichen Professionen entwickelt wird.

¹ <https://www.israelpalaestinaideos.org/assets/downloads/materials/220811-ipv-paedagogisches-begleitmaterial.pdf>

² <https://www.forumzfd.de/de>

3. Ich nehme die Multiperspektivität des Nahost-Konflikts ernst

- Ich thematisiere im Unterricht die gegenseitigen Verletzungsverhältnisse der letzten 80 Jahre dieses Konflikts in ihrer Multiperspektivität. Ich schiebe keiner Seite die alleinige Verantwortung/Schuld zu für den Nahost-Konflikt zu.
- Ich verurteile den Terrorismus, der am 7.10. stattgefunden hat und gleichzeitig thematisiere ich das menschliche Leid im darauffolgenden Gaza-Krieg.
- Ich halte es aus, wenn jüdische und muslimische Schüler*innen unterschiedliche Perspektiven in den Unterricht hineinbringen, die mit den universellen Menschenrechten vereinbar sind.
- Ich zeige Haltung gegen Menschenfeindlichkeit und lege klar dar, dass Gewalt gegen Menschen in diesem Konflikt kein (antikolonialer) Widerstandsakt ist.
- Ich versuche meinen Schüler*innen demokratische Werte beizubringen und schweige nicht, wenn menschenfeindliche Positionen dargestellt werden. Ich bin nicht neutral, wenn menschenfeindliche Meinungen vertreten werden. Dazu gehört u.a., dass ich mit meinen Schüler*innen über Antisemitismus und antimuslimischen Rassismus spreche.
- Ich setze mich im Unterricht für das Existenzrecht Israels ein und gleichzeitig thematisiere ich die völkerrechtswidrige Annektierung von Teilen des palästinensischen Westjordanlands durch Israel.
- Ich nutze u.a. die Dokumentationen über Daniel Cohn-Bendit³, sowie das Auslandsjournal Extra mit Meron Mendel⁴, um meinen Schüler*innen die Vielfältigkeit der israelischen Gesellschaft darzustellen,⁵ sowie den Spielfilm Gaza Surf Club,⁶ um die Pluralität der palästinensischen Gesellschaft zu skizzieren.
- Ich spreche mich im Unterricht dafür aus, dass Palästinenser*innen das Recht auf einen eigenen Staat haben und gleichzeitig thematisiere ich, dass die Ermordung von jüdischen Menschen keine antikoloniale Widerstandshandlung ist, weil Israel kein Apartheitsstaat ist.
- Ich lege im Unterricht dar, dass Palästinenser*innen in Gaza bereits mehrfach vor und nach dem 7.10. gegen die Hamas demonstriert haben⁷ und ich thematisiere, dass ca. die Hälfte der Bevölkerung von Gaza jünger als 19 Jahren ist. Ich lege dar, dass nur ein Bruchteil der heute in Gaza lebenden Menschen bei den letzten Wahlen im Jahr 2006 die Hamas gewählt hat.⁸
- Ich thematisiere, dass der Internationale Strafgerichtshof in Den Haag die Gefahr genozidaler Handlungen durch die israelische Armee an Palästinenser*innen im Gaza-Streifen sieht und im Zuge dessen thematisiere ich die menschenfeindliche Sprache führender israelischer Minister*innen, die Palästinenser*innen als „menschliche Tiere“ bezeichnet haben.⁹

³ <https://www.ardmediathek.de/video/doku-und-reportage/wir-sind-alle-deutsche-juden/ndr/Y3JpZDovL25kci5kZS8xNDkzXzIwMjItMDQtMjAtMjMtMzA>

⁴ <https://www.zdf.de/politik/auslandsjournal/doku-rueckkehr-nach-israel-100.html>

⁵ <https://www.ardmediathek.de/video/doku-und-reportage/wir-sind-alle-deutsche-juden/ndr/Y3JpZDovL25kci5kZS8xNDkzXzIwMjItMDQtMjAtMjMtMzA>

⁶ <https://vimeo.com/ondemand/gazasurfclub>

⁷ <https://www.spiegel.de/ausland/gaza-neue-proteste-gegen-hamas-angekündigt-a-c5b818c4-372b-4049-b8b5-9eb219359852> und <https://www.daserste.de/information/politik-weltgeschehen/weltspiegel/sendung/gaza-palaestiner-sind-wuetend-auf-hamas-100.html>

⁸ https://www.fr.de/politik/krieg-terror-israel-hamas-usa-wahlen-gazastreifen-westjordanland-iran-zr-92636387.html#google_vignette

⁹ <https://www.juedische-allgemeine.de/israel/gazastreifen-abgeriegelt-alle-lieferungen-eingestellt/>

4. Ich stelle menschliche Schicksale vor, anstatt Opferzahlen zu präsentieren

- Ich befördere die Empathiefähigkeit meiner Schüler*innen, indem ich die individuellen Schicksale auf israelischer und palästinensischer Seite beleuchte, damit die Schüler*innen die menschlichen Schicksale hinter der großen Zahl der Getöteten kennenlernen.
- Ich thematisiere im Unterricht die Einzelschicksale beider Seiten. Ich gehe u.a. auf die Ermordung des palästinensischen Rettungssanitäters Awad Darawshe ein, der auf dem Supernova-Festival, welches am 7.10. von den Hamas-Terroristen angegriffen wurde, Dienst tat und durch die Terroristen umgebracht wurde. Ich thematisiere das Schicksal von Shachar, Shlomi und Rotem Mathias, um die Grausamkeit des Terrors des 7.10. behandeln zu können.¹⁰
- Ich thematisiere das Leid der palästinensischen Bevölkerung im Rahmen des Gaza-Kriegs und zugleich informiere ich meine Schüler*innen über die Arbeit der Initiative „Bring Them Home Now“¹¹, die sich dafür einsetzt, dass die israelischen Geiseln, die von der Hamas nach Gaza entführt wurden, freigelassen werden.

5. Ich stelle Initiativen vor, die sich für den Frieden einsetzen

- Ich stelle meinen Schüler*innen Initiativen vor, die sich vor Ort für Frieden zwischen Israelis und Palästinenser*innen einsetzen: z.B. Standing Together¹², Women Wage Peace¹³, Hands of Peace¹⁴, School for Peace¹⁵, Combatants for Peace¹⁶ und die jüdisch-muslimische Schule in Be'er Sheva¹⁷).
- Ich stelle meinen Schüler*innen Projekte vor, die sich in Deutschland und Österreich für Frieden einsetzen, z.B. Christlich-Islamisches Dialogforum Dortmund¹⁸, Islamische Akademie NRW¹⁹, Dialogperspektiven²⁰, Begegnen e.V.²¹ und die Mahnwachen für den Frieden.²²

6. Ich erläutere historische und geopolitische Zusammenhänge des Nahost-Konflikts

- Ich stelle meinen Schüler*innen die historischen Zusammenhänge der Shoah dar und beleuchte u.a. die Rolle der christlichen Kirchen in der Zeit von 1933 bis 1945 und die Position des Großmuftis von Jerusalem.
- Ich präsentiere muslimische Persönlichkeiten, die in der Zeit von 1933-1945 jüdische Menschen vor der Deportation bewahrt haben, wie z.B. Si Kaddour Benghabrit, Abdul Hussain Sardari oder Mohammad Helmy.²³
- Ich thematisiere die geopolitischen Zusammenhänge hinter dem Nahost-Konflikt und gehe u.a. auf die historische Rolle des englischen Kolonialismus von Palästina und die Vertreibung von ca. 700.000 bis 750.000 Palästinenser*innen zwischen 1947 und 1949 im Zuge der Teilungspläne Palästinas durch die Vereinten Nationen ein.²⁴ Viele dieser geflüchteten Palästinenser*innen leben in Jordanien, im Libanon und in Syrien, wo sie

¹⁰ <https://www.zdf.de/politik/auslandsjournal/doku-rueckkehr-nach-israel-100.html>

¹¹ <https://stories.bringthemhomenow.net/>

¹² <https://www.standing-together.org/en>

¹³ <https://www.womenwagepeace.org.il/en/>

¹⁴ <https://handsofpeace.org/>

¹⁵ <https://www.bosch-stiftung.de/de/stories/buergerbeteiligung/israel-schule-frieden>

¹⁶ <https://cfpeace.org/>

¹⁷ <https://www.zdf.de/politik/auslandsjournal/doku-rueckkehr-nach-israel-100.html>

¹⁸ rgv@ekko.de

¹⁹ <https://www.islamische-akademie-nrw.de/>

²⁰ <https://www.dialogueperspectives.org/de/blog/rueckblick-aufaktreffen-juedisch-muslimische-solidaritaet/>

²¹ <https://begegnen.nrw/>

²² <https://www.derstandard.at/story/3000000196624/mahnwachen-fuer-den-frieden-gewalt-fuehrt-nur-zu-mehr-gewalt>

²³ <https://qantara.de/artikel/interview-mit-irena-steinfeld-erstmalig-%C3%A4gypter-als-gerechter-unter-den-%C3%B6lkern-und>

<https://qantara.de/artikel/muslimen-retten-juden-im-zweiten-weltkrieg-es-gibt-sie-die-orientalischen-schindlers>

²⁴ <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/israel-2023/520482/75-jahre-nach-der-nakba/>

am gesellschaftlichen Rand leben. Inzwischen beträgt die Anzahl der palästinensischen Geflüchteten 3,47 Millionen.²⁵

- Ich gehe auf den aktuellen Regional-Konflikt zwischen Iran und Saudi-Arabien ein.

7. Ich entwickle Regeln des friedlichen Zusammenlebens für meine Schule

- Ich habe nicht den Anspruch, den Nahost-Konflikt zu lösen. Vielmehr erarbeite ich mit meinen Schüler*innen gemeinsame Regeln des Miteinanders in unserer Klasse und in unserer Schule.
- Ich arbeite gemeinsam mit meinen Schüler*innen daran, dass niemand Angst haben muss, in die Schule zu kommen.
- Ich konzipiere Unterrichtsmaterialien mit meinen Kolleg*innen und meinen Schüler*innen, damit die Multiperspektivität des jüdischen und muslimischen Lebens in Deutschland sichtbar wird

8. Ich nehme Antisemitismus und Antimuslimischer Rassismus ernst

- Ich erkenne an, dass Antisemitismus und antimuslimischer Rassismus in unserer Gesellschaft vorkommen und setze mich dafür ein, dass in unserer Schule beiden Ungleichheitsideologien gleichermaßen entgegengewirkt wird. Hierfür nutze ich u.a. die Erkenntnisse der Mitte Studie 2023²⁶ und den Bericht des Unabhängigen Expertenkreis Muslimfeindlichkeit.²⁷ Ich weiß, dass antimuslimischer Rassismus und Antisemitismus nach dem Prinzip „teile und herrsche“ funktionieren.
- Ich spiele in meinem Unterricht Minderheiten (Juden/Jüd*innen und Muslim*innen) nicht gegeneinander aus.
- Ich erkenne an, dass meine muslimischen Schüler*innen bzw. meine Schüler*innen, die als muslimisch wahrgenommen werden und die ggf. in meinem Unterricht Antisemitismus reproduzieren, von antimuslimischen Rassismus betroffen sind. Und ich erkenne an, dass meine jüdischen Schüler*innen bzw. meine Schüler*innen, die als jüdisch wahrgenommen werden und die ggf. in meinem Unterricht antimuslimischen Rassismus reproduzieren, von Antisemitismus betroffen sind.
- Ich nutze antimuslimischen Rassismus nicht, um Antisemitismus zu bekämpfen. Und ich nutze Antisemitismus nicht, um antimuslimischen Rassismus zu bekämpfen.

9. Ich besitze eine realistische Sichtweise auf mein schulisches Handeln

- Ich bin mir bewusst, dass Schüler*innen die demokratischen Werte unserer Gesellschaft vor allem in der Schule lernen.
- Ich weiß, dass mein Unterricht für viele Schüler*innen der einzige Ort in ihrem Leben ist, in dem sie mit gegensätzlichen Meinungen konfrontiert werden.
- Ich überschätze und unterschätze meine Rolle nicht.
- Ich erkenne an, dass Lernen ein zirkulärer Prozess und kein linearer Prozess ist.
- Ich weiß, dass Bildungsprozesse Zeit brauchen.
- Ich erkenne an, dass meine Schüler*innen, die sich aktuell menschenfeindlich äußern, vielleicht in einigen Monaten oder Jahren dazulernen und sich von ihren menschenfeindlichen Positionen lösen.
- Ich verstehe, dass Schule ein Schutzraum für Schüler*innen ist, in dem Schüler*innen Entwicklungsmöglichkeiten haben müssen.

²⁵ <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/892835/umfrage/registrierte-palaestinensische-fluechtlinge-nach-gebiet/>

²⁶ <https://www.fes.de/referat-demokratie-gesellschaft-und-innovation/gegen-rechtsextremismus/mitte-studie-2023>

²⁷ https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/downloads/DE/publikationen/themen/heimat-integration/BMI23006-muslimfeindlichkeit.pdf?__blob=publicationFile&v=9

- Ich erkenne an, dass Schüler*innen sich ausprobieren, mich provozieren und sich an meinen politischen Positionen reiben, um ihren Platz in unserer Gesellschaft zu finden. Ich setze mich Tag für Tag für die Bildung von jungen Menschen ein und begegne deshalb jungen Menschen respektvoll, auch wenn Sie mir diesen Respekt zeitweise nicht entgegenbringen.
- Ich akzeptiere, dass ich als Lehrkraft eine Vorbildrolle in unserer Gesellschaft einnehme. Ich akzeptiere, dass ich einige meiner Schüler*innen mit meinen Bildungsangeboten nicht erreichen kann.
- Ich realisiere, dass sich einige meiner Schüler*innen trotz meiner Bemühungen weiterhin menschenfeindlich äußern werden.

10. Ich gehe wertschätzend mit mir um

- Ich mache mein persönliches Glück nicht vom Lernerfolg meiner Schüler*innen abhängig.