

Anhörung des Ausschusses für Schule und  
Bildung des Landtags Nordrhein-Westfalen

**Gegen Antisemitismus auf Schulhöfen und  
in Klassenzimmern: Systematisch Prävention  
gegen Antisemitismus und Mechanismen  
der Konfliktbewältigung im Schulumfeld  
etablieren**

Antrag der Fraktion der FDP  
Drucksache 16/6838

LANDTAG  
NORDRHEIN-WESTFALEN  
18. WAHLPERIODE

**STELLUNGNAHME  
18/1343**

A15

## Stellungnahme

Die Herausforderung, Antisemitismusprävention als Handlungsaufgabe zu akzeptieren, ist primär keine Aufgabe, die eine politische oder interkulturelle Konfliktbearbeitung erfordert. Für die vorliegende Stellungnahme sollen daher thesenhaft Kernaussagen der Auseinandersetzung mit dem **Antrag 16/6838** sowie der Analyse zu Wegen schulischer Antisemitismusprävention vorangestellt werden.

Die Aufgabe liegt darin, zu erkennen, dass

1. Antisemitismus keine „Reaktion“ ist auf Krisen und Konflikte, sondern eine Antwort auf Fragen nach gesellschaftlichen Ordnungen sowie Fragen nach Zugehörigkeit.
2. Antisemitismus weniger eine politische Einstellung ist, sondern eine Strategie, um von politischen Lagen wegzulenken.
3. Antisemitismus „Sinn“ macht, weil antisemitisch basierte Argumente die Welt erklären.
4. Antisemitismus mit binären Selbstbildern versorgt, einem Aufforderungscharakter und Versprechen auf Lösung von unklaren, „undurchsichtigen“ Weltlagen bereitstellt.
5. Antisemitismus in den schulischen Lern- und Arbeitsfeldern zum sozialen Leben gehört, also nicht (nur) eine Angelegenheit von Einstellungen, Vorurteilen oder Provokationen ist.
6. um Antisemitismus zu verstehen, die Interrelationen zwischen sozialen Prozessen, psychologischen Aspekten, historischen Umwelten, Einstellungen und Kognitionen gesehen werden müssen.
7. Korrelationen von Antisemitismus mit Antijudaismus, Antiglobalisierung, Antigenderismus (zugleich Feminismus), Rassismus (zugleich Antirassismus), bearbeitet werden müssen.
8. Antisemitismus mit der Sicherheit versorgt, urteilen zu können, „sehen“ zu können, die eigenen Erfahrungen mit den Erfahrungen anderer synchronisieren zu können.

9. Antisemitismus heute nicht „neu“ erfunden ist; seine Legitimation sogar daraus zieht, dass er sich als transgenerationale und transnationale Erfahrung bestätigen lässt.
10. Antisemitismus durch eine dichte Kontinuität der Bilder, Symbole, Codes, Argumente und Erzählungen auffällt.
11. Antisemitismus ein Raum der Negation des Holocaust und der jüdischen Gegenwart ist.

### **Herausforderungen**

Die gesellschaftlichen Herausforderungen lassen sich dicht beschreiben, wobei noch zu selten gefragt wird, ob die Felder der Relativierungen und antijüdischen Positionierungen einzeln betrachtet werden können oder nicht doch Zusammenhänge erkannt werden sollten.

Dabei werden Haltungen und Einstellungen im Kulturbetrieb von einem Schweigen in der Wissenschaft begleitet (Antisemitismus wird hier als politisches Thema verstanden). Den nicht selten aggressiv formulierten Standpunkten durch relativistische Einzelforscher\*innen stehen Forscher\*innen mit postkolonialen Perspektiven zur Seite (mit Schwerpunkten zur Geschichte der Sklaverei, der Idee der „Opferkonkurrenz“, dem Vorwurf des „Redeverbots“, dem Streiten gegen das Singularitätsargument oder der Forderung nach einer „Dekolonialisierung“ des Holocaust, um diesen in die Geschichte der Gewalt der Sklaverei einzufügen). Soziale Bewegung wie Black Lives Matter tragen neben rechtspopulistischen Vereinigungen Antisemitismus in öffentliche Bereiche und verbinden Autoritarismus, Neoreligiösität und Gewaltaspekte.

Werden in schulischen Lehr- und Lernsituationen die gesellschaftlichen Entwicklungen gespiegelt?

Der Antragstext beschreibt den Eindruck der überfordernden „Gemengelage“, die Beobachtung der Kopplung von Argumenten und Emotionen, die Relevanz von Desinformationen (Verschwörungswissen) sowie das Empfinden von Lehrkräften, in Konfliktfällen nicht adäquat reagieren zu können. (S. 2)

Aus eigenen Projektarbeiten, Weiterbildungsseminaren und zahlreichen Beratungsanfragen von Lehrer\*innen und Schulen kann dies bestätigt und vertiefend spezifiziert werden.

Dabei betreffen die Rückmeldungen von Lehrer\*innen eine weitgehende Unsicherheit im Unterricht sowie in Beratungssituationen von Schüler\*innen, ferner in Settings kollegialer Beratung. Die Herausforderung seien nicht auf der Papiergrundlage von Lehrmaterialien zu lösen (Lehrmaterialien geben keine Konfliktlösungssicherheit in kritischen Unterrichtssituationen). In Bezug auf Unterrichtsthemen besteht Verunsicherung, „was wie gesagt werden kann“; was spezifisch, was allgemein ist; was relativierend ist und was nicht; was verglichen werden kann und was nicht. Antisemitismus bleibe daher häufig unwidersprochen, aus Sorge, dass Konfliktlinien entstehen oder vertieft werden, die das Vertrauen zwischen Lehrkraft/Schüler\*in betreffen, oder aus Sorge, dass ein Widerspruch die Relativierung anderer Erfahrungen hervorruft (Bürgerkriegs-, Flucht-, Migrationserfahrungen). Gefürchtet wird, in eine „Wissenskonkurrenz“ gedrängt zu werden zwischen Social Media und Bildungsmaterialien. Zu den Sorgen gehört, mit den Vorwürfen des „Redeverbots“ oder der „Auschwitzkeule“ konfrontiert zu sein.

### **„in Schulhöfen und in Klassenzimmern“**

Können die beiden Orte des Schulhofs und des Klassenzimmers als zusammenhängende Herausforderung diskutiert werden, wie es im **Antrag 16/6838** vorgeschlagen wird? Die antisemitische Positionierung auf Schulhöfen, also in der verlängerten handlungsorientierten Unterrichtssituation, ist nicht als personenspezifische Einzelhandlung zu sehen. Das sogenannte „Schimpfwort“ ist ein sprachlicher Mechanismus, der Teil ist von Strategien der Abwertung. Ziel ist die Verfestigung von Diskriminierungen. Das „Schimpfwort“, wie es beispielsweise mit den Begriffen „Jude“ oder „Opfer“ gebildet wird, ist eine Öffentlichmachung und Symbolisierung dieser Abwertung mit dem Ziel, Solidarisierung bei Mitschüler\*innen zu finden. Besonders zu beachten ist, dass die Stigmatisierung „auf dem Schulhof“ vor allem auf die Überzeichnung psychischer, sozialer oder physischer Merkmale abhebt, wobei kontingent „alte“ Bilder des Jüdischen refiguriert werden.

In jüngerer Zeit reagieren Schulen gerade auf diese Beobachtung und fragen nach der gemeinsamen Entwicklung von längerfristigen Programmen, die schulspezifisch ermöglichen, einen Kern von Lehrer\*innen zu schulen, um der Verbindung zwischen antisemitischen Handlungen als soziale Strategie und Wissensstrategie etwas entgegenzusetzen zu können (dies betrifft vor allem auch Berufsschulen und Berufsfachschulen).

Ein wenig diskutierter Aspekt der Beunruhigung ist dabei, dass Schüler\*innen, die mit antisemitischen Diskriminierungen in einer Schule distanziert werden, nicht selten nur der Schulwechsel angeraten werden kann.

### **Handlungsleitfäden, Bildungsprojekte, Maßnahmen**

In den letzten Jahren ist auf Bundesebene sowie auf der Ebene der Länder konzentriert verfolgt worden, Projekte, Maßnahmen und Materialien gerade auch für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit zu entwickeln. Sind die engagierten Projekte und wertvollen Ergebnisse nicht ausreichend?

Zu den zentralen Aufgaben der Antisemitismusprävention gehört, die Kontinuität der symbolischen Zusammenhänge zu unterbrechen, das heißt der Gültigkeit der Bilder.

Das, was wir als Einstellungen gegenüber jüdischem „Sein“, jüdischer „Identität“ und jüdischer „Lebensauffassung“ thematisieren, ist ein festes Wissen.

Es gibt eine enge Kontinuierung, politische Weltdeutungen mit antisemitischen Bildern zu verknüpfen, sowie eine hohe Übereinstimmung der jeweiligen Bilder (die Erklärung des „kosmopolitischen“, „internationalen“, „globalen“ Handelns „der“ Juden; die Charakteristika des „Heimlichen“ und „Heimtückischen“).

Dort, wo sich binäre Weltverständnisse durchsetzen, wo Transparenz gefordert wird, Identifikation, Unabhängigkeit, ein „Ich-Sein“, wird das „Jüdische“ in den Kontrapunkt verschoben: es ist das Wurzellose, weltweit Vernetzte, Kapitalistische, Egoistische, Verdeckte.

Dass Jüdinnen und Juden sowie das „Jüdische“ heute als Projektionsfläche dienen, Verhältnisse des Einzelnen zum Staat zu formulieren, spricht vielleicht auch für versäumte gesellschaftliche Auseinandersetzungen, insbesondere aber dafür, dass Hassverbrechen, Rassismus und Antisemitismus nicht vor dem Hintergrund einzelner Vorfälle registriert, sondern in ihrer jeweils gesellschaftsöffentlichen Besonderheit erkannt werden müssen.

Dass diese Codierung gelingt, zeigt darauf, dass Antisemitismus nur zu verstehen ist, wenn das Identitätsangebot verstanden wird, das in antisemitischen Positionen im Kern als Versprechen integriert ist: das „Eigentliche“ erst verwirklichen zu können, wenn das „Jüdische“ überwunden ist.

Antisemitismus ist keine politische Einstellung, obwohl antisemitische Muster politische Argumente legitimieren können. Antisemitismus zeigt sich hingegen im Zusammenhang mit Gegenwartsdeutungen von Gesellschaft, mit Einstellungen zu sozialen und politischen Verhältnissen. Die Aktualisierung von antisemitischen Diskriminierungen und Diffamierungen ist eng verbunden mit Fragen an Gegenwart und Zukunft. Auch bei den Formen von Antisemitismus, die sich aus einer Motivation der „Schuldabwehr“ gründen, geht es nicht allein um eine Korrektur der Vergangenheit, sondern um einen Anspruch in der Gegenwart.

Es ist wesentlich, dass Antisemitismus nicht erklärt werden kann als Form von „Menschenfeindlichkeit“, denn er diskriminiert nicht Menschen als Juden, sondern Jüdinnen und Juden als Juden. Die Beschreibung des Jüdischen hat eine generations- und medienübergreifende Kohärenz; sie ist wiederholbar und aktualisierbar. Doch besonders zu beachten ist, dass antisemitische Figuren und Muster *verstanden* werden, dass sie überzeugungsfähige Argumente bilden und für politische Einstellungen mobilisieren. Dies zeigt, dass Antisemitismus zu den latenten Wissensstrukturen des gesellschaftlichen Lebens in Deutschland gehört (und zwar unabhängig von politischen Einstellungen, regionalen und sozialen Schichten). Antisemitismus wird nicht dort aktuell, wo sich jüdisches Leben wieder etabliert hat, sondern wo eine Frage nach nationaler deutscher (oder anderer) Identität gestellt wird. Insofern ist es weniger der Nahost-Konflikt, der zum Ursachenrahmen für Antisemitismus gehört, aber es ist ein Lebensgefühl, von globalen Verhältnissen vernachlässigt und vergessen worden zu sein. Nicht zuletzt muss dabei berücksichtigt werden, dass der Antisemitismus, der sich in den letzten Monaten in der gesellschaftlichen Öffentlichkeit einen Raum eroberte, eine Kopplung mit kollektiven Affekten der Empörung und Wut erfuhr.

Antisemitismus kann sich in Ressentiments äußern, doch ist Antisemitismus nicht als Ressentiment zu verstehen. Antisemitismus muss verstanden werden als eine umfassende Welterklärung, die ihren Trägern ermöglicht, die widerspruchsvollen Erscheinungen der globalisierten Moderne in einen kohärenten Wissensrahmen zu überführen. Antisemitische Welterklärungen leisten diese Kohärenz insofern, da sie über die Etablierung von Feindstrukturen eine Interpretationsmöglichkeit leisten, die eigene Person und gesellschaftliche Zusammenhänge zusammenzudenken, dabei zugleich die Komplexität subjektiver Lebenswelten zu reduzieren. Das „Böse“ der Welt erhält einen Namen.

Diese Kurzschilderung sollte deutlich machen, dass die Schwierigkeit, antisemitischem Wissen ein korrigierendes Wissen gegenüberzustellen, auch darin liegt, dass in der antisemitischen Weltauffassung eine Abwehrargumentation etabliert ist, indem der eigenen Erfahrung und ihrer Bestätigung eine besondere Erkenntnis zuerkannt wird, während das „Jüdische“ als die Verherrlichung des Rationalen stereotypisiert ist. Das heißt, gültig wird Antisemitismus, wenn das antisemitische Bild bestätigt werden kann. Die Bestätigung eigener Urteilskompetenz gehört zu den Mechanismen der Verfestigung antisemitischer Überzeugungen.

In Bezug auf den schulischen Antisemitismus darf nicht übersehen bleiben, dass Antisemitismus Akteure hat: Influencer, politische Gruppen, persönliche Vorbilder im sozialen Umfeld.

Die aus den aktuellen Herausforderungen und Entwicklungen ableitbare Aufgabe betrifft daher insbesondere die Schaffung von Wissensressourcen, die nicht aus der schulischen Arbeit über den Nationalsozialismus, den Holocaust oder den Nahost-Konflikt entwickelt werden, sondern die Arbeit an diesen Themen rahmen.

Der Unterricht über Nationalsozialismus und Holocaust darf nicht als allgemein moralisches Lehrstück aufgefasst werden. Die historischen Strukturen in ihrer Singularität sind wieder zu stärken. Insofern wird der im Antrag vorgeschlagene Stärkung der Arbeit mit Begegnungsprojekten oder Zeitzeugenprojekten widersprochen. Ziel der Bildungsarbeit auf der Basis von Zeitzeugenprojekten sollte sein, die Singularität der nationalsozialistischen Gewaltpolitik zu verstehen. Zu verstehen, welche Brüche diese Gewaltpolitik verursacht. Der Ansatz, die Zeitzeugenerfahrungen zu allgemein menschlichen Erfahrungen zu verallgemeinern, leistet Relativierungen nicht selten Vorschub. Kritisch müssen vor allem Projekte betrachtet werden, in denen mit autobiographischen Texten oder Biographien gearbeitet wird, die so verändert wurden, dass letztlich nur eine Begegnung mit sich selbst stattfindet. Vor allem darf nicht daran vorbeigesehen werden, dass anderen Gewalterfahrungen gerade auch im schulischen Kontext ein längst überfälliger Raum gegeben werden muss (insbesondere den Genoziden im 20. Jahrhundert). Dies darf nicht erfordern, die singuläre Position des Holocaust aufzulösen. Es muss ein Verständnis dafür geschaffen werden, dass Vergleiche stets auch relativieren und gerade Gewalterfahrungen nur als singuläre Erfahrungen erinnert werden können.

### **Wissensressourcen schaffen, Sprechbarkeit stärken**

Zu den Wissenszielen, die gestärkt werden müssten, um Relativierungen entgegenzuarbeiten, gehört unter anderem:

(a) Die Reintegration der Arbeit über die Stufen der Verfolgung im Nationalsozialismus. In einer Vielzahl von Schulbüchern ist der Holocaust in die Kapitel über den Zweiten Weltkrieg verschoben worden. Das Wissen um die Strukturen geht deutlich zurück. Der Holocaust erscheint auch in schulischen Diskussionen als enthistorisiertes Symbol. Gestützt wird dies von gesellschaftlichen Diskussionen (und auch Bildungsmaterialien), die sich nicht zuletzt des Begriffs bedienen (zum Beispiel zur Diskussion über den „Klimaholocaust“).

(b) Die Frage danach, was eigentlich „Erinnerung“ an eine politische Gewalt ist. Ist diese nur akzeptiert, wenn sie mit einer verallgemeinernden oder moralischen Aussage verbunden ist? Was kann überhaupt erinnert werden? Was wird wie erinnert? Im schulischen Kontext ist noch weitgehend zu leisten, autobiographische Texte jüdischer Überlebender als Einzeltexte zu lesen, ohne nach der Sequenz zu suchen, die es ermöglicht, sich selbst in das Schicksal einzuschreiben.

(c) Zu diesen thematischen Überlegungen gehört insbesondere, dass im schulischen Kontext die Komplexität des Holocaust wieder stärker verdeutlicht werden sollte. Eine Ergänzung wäre auch durch die Frage zu leisten, was sich in generationalen Abfolgen in der Erinnerung verändert. Daneben aber muss ein Rahmen zur Verfügung stehen, sicher auch über andere Formen von Gewalt zu sprechen, ohne zu relativieren. Ziel muss es sein, Unterrichtseinheiten zu entwickeln, die ein Erkennen von Strukturen, Formen und Praktiken staatlicher Gewalt erkennbar machen. Dabei sollte deutlich werden, dass es nicht der Holocaust ist, der einer Thematisierung anderer Gewalterfahrungen „im Weg“ steht, sondern (ehemalige/heutige) Täterstaaten, die Aufarbeitungen verhindern.

(d) Auch die Frage, warum wir heute Zeugen extremer politischer Gewalt werden, verlangt zunehmend nach Antworten im Unterricht. Der schulische Unterricht hat hier nicht die Aufgabe, ein „Warum“ zu beantworten, kann sich aber mit dem „Wie“ beschäftigen und sollte Aspekte in den Vordergrund stellen, wie Intentionen, Strukturen, gesellschaftliche Praktiken und politische Legitimationen im Wechselverhältnis stehen.

Angesichts der aktuellen Herausforderungen ist nicht der Holocaust selbst „das Problem“. Es wird leicht übersehen, dass das Risiko besteht, den Holocaust in ein Diskursargument umzuwandeln, um die Notwendigkeit von Erinnerungsmaßnahmen zu begründen. Doch ohne die Frage nach der historischen Tatsache des Holocaust ist es schwer, die Realitäten des heutigen Autoritarismus und Nationalismus zu verstehen.

Sind diese Problemstellungen nicht letztlich doch ganz einfach einzuholen mit neuen Bildungsmaterialien?

### **Nicht „Nein“, nicht „Ja“ sagen**

Bildungsmaterialien, Beratungsangebote, Angebote zur Auslagerung des Unterrichts an „Schülerlabore“, fraglos auch Begegnungsprojekte, können heute die gesteckten Ziele nur ungenau erfüllen.

Ursache ist zum einen ein sozialpsychologisches Grundprinzip: die Bestätigungsverzerrung. Menschen tendieren dazu, Erfahrungen nicht durch neue Erfahrungen korrigieren zu lassen, sondern diese so zu lesen, dass Erwartungen bestätigt werden können und damit die Ursprungserwartung stabil bleibt.

Zum anderen aber sind Mechanismen des schulischen Unterrichtens zu prüfen. Um auch dies hier nur verkürzend darzustellen: In der Reaktion auf eine antisemitische Position kann ein gesprochenes „Nein“ als Gegenposition verstanden werden, nach der eine Erklärung nicht mehr möglich wird; ein „Ja“ hingegen kann ein erster Schritt der Relativierung sein. Sowohl das „nein, weil...“ oder das „ja, aber...“ werden nicht in Bezug auf das Thema gesprochen, sondern in Bezug auf die Lehrer-Schüler-Beziehung.

Wie also Relativierungen kompetent begegnen? Wie Relativierungen überhaupt erkennen? Ist die Antwort auf Antisemitismus und Relativierung tatsächlich ein Bruch in der Lehrer-Schüler-Beziehung?

### **Ausbildung für Lehrer\*innen, angehende Lehrkräfte und Sozialpädagog\*innen**

In Anlehnung an die thematische Skizze wäre unbedingt die Antragsforderung zu stützen, differenzierte Angebote für die Fort- und Weiterbildung sowie die Ausbildung von Lehrer\*innen zu entwickeln. Diese Qualifizierungen sollten im Studium beginnen und selbstverständlich in der Ausbildung vertieft werden können. Der jetzige Bedarf an den Schulen betrifft aber auch Beratungen für inhaltliche Unterrichtsfragen sowie Beratungen in Konfliktsituationen. An den einzelnen Schulen zukünftig qualifizierte Lehrkräfte ansprechen zu können, wäre fraglos ein wirksamer Baustein für die Präventionsarbeit.

### **Zusammenfassende Beurteilung**

Der Beschreibung der Ausgangslage im **Antrag 16/6838** mit der Feststellung einer Verunsicherung in schulischen Lernsituationen und Handlungsaufgaben ist weitgehend zuzustimmen. Ergänzend zur Ausgangslage muss heute jedoch berücksichtigt werden, dass Antisemitismus nicht als gesellschaftliches Paket in der Schule eintrifft, sondern sich auch in der Dynamik schulischer Lern- und Sozialbeziehungen entwickelt. Dabei ist nicht nur die kompetente Mediennutzung im schulischen Kontext zu beachten oder Risiken zur Relativierung einladender Schulprojekte. Unterrichtsbeobachtungen haben deutlich gezeigt, dass Wechselwirkungen zwischen einem nicht gefestigten Wissen der Lehrkräfte, unklaren thematischen Einordnung des Themas Antisemitismus und unklaren Unterrichtszielen keine Bausteine zu einer schulischen Prävention leisten werden. Der Ort von Antisemitismus in der Schule ist die Schule.

Der im Antrag entworfene, vielfältige Maßnahmenkatalog enthält Forderungen zur Integration der Antisemitismusprävention in der horizontalen Breite der allgemeinen Ausbildung von Lehrer\*innen sowie der allgemeinen Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften.<sup>1</sup>

Die in der vorliegenden Stellungnahme erörterten thematischen Aspekte sollten deutlich machen, dass die Frage der Struktur der Fort- und Weiterbildungen nicht unbedingt gelöst werden kann von der Frage, was gelehrt werden soll. Für Konflikte in Unterrichtssituationen, mit Schüler\*innen, Kolleg\*innen oder Eltern benötigt es Formen, die sensibel gegenüber Relativierungen sind – und erkennen, dass ein Wissen über Feiertage im Judentum keine Prävention gegen Antisemitismus ist, wie ebensowenig eine Arbeit mit Zeitzeugentexten, die auf identifikative Rollenarbeit setzt. Dabei ist ernst zu nehmen,

<sup>1</sup> Aus der Erfahrung des Instituts für Diaspora- und Genozidforschung (IDG) der Ruhr-Universität Bochum kann ergänzt werden, dass Weiterbildungsmaßnahmen intensiv angenommen werden, aber stets zugleich mit der Frage nach möglichen Kontinuierungen angefragt werden. An der Ruhr-Universität wird vom IDG seit zwei Jahren ein Zertifikatsstudium „Holocaust and Violence Studies“ überfakultativ angeboten, das insbesondere von Lehramtsstudierenden intensiv belegt wird. Im Rahmen eines vom Ministerium für Kultur und Wissenschaft des Landes NRW geförderten Verbundprojekts zwischen der Ruhr-Universität und der FernUniversität in Hagen ist ein Weiterbildungsstudiengang entwickelt worden, der ab dem Herbst 2024 studierbar sein wird und konkret Fortbildungen zu Themen Antisemitismus, Rassismus, politische Konflikte, interkulturelle Konflikte anbieten wird („Gewalt in Kultur und Gesellschaft“).

dass Schulen gerne selbst bestimmte Projektreihen entwerfen oder spezialisierte Lehrkräfte bestimmen würden, um die Herausforderungen am schulischen Ort direkt beantworten zu können.

Nicht zuletzt ist zu berücksichtigen, dass Antisemitismus keine Perspektive ist, die primär auf Korrekturen von Geschichtserzählungen abzielt, also sich in die Vergangenheit richtet. Es geht hingegen um die Zukunft und die Ordnung der zukünftigen Welt. Dass dies auch in der Schule verhandelt wird, ist daher kein Zufall, sondern auch unter dem Aspekt zu verstehen, dass politische Bewegungen gezielt die Jugend in den Blick zu nehmen, um diese Zukunft politisch zu gestalten.

Antisemitismusprävention für die Orte „Schulhof“ und „Klassenzimmer“ kann nicht gedacht werden als Arbeit an einem Konfliktgegenstand. Es muss berücksichtigt bleiben, dass Antisemitismus im Schnittpunkt sozialer, ökonomischer, politischer oder auch religiöser Überzeugungen entsteht. Dabei geht es nicht um Dynamiken oder Eskalationen von Konflikten, sondern um dynamische Verbindungen zwischen unterschiedlichen Wissensressourcen.

Die Herausforderung, schulische Antworten auf Antisemitismus zu geben, kann daher nicht zu eng gesehen werden. Sie darf vor allem die verschiedenen Formen von Antisemitismus nicht übersehen, die an Schulen virulent werden. Dies schließt u.a. die Konfrontation mit Verschwörungserzählungen im Internet, ein verweigertes Mitarbeiten, Stigmatisierungen, Hassbotschaften, Konflikte mit Eltern und Kolleg\*innen ein.

Empfohlen wird, nicht nur in die Breite zu denken, sondern individualisierte Weiterbildungen zu ergänzen (Weiterbildungsstudium) sowie Unterstützung von Beratungs- und Koop-Projekten zwischen Schulen und Bildungseinrichtungen. Zweifellos ist dabei zu beachten, dass neben den qualifizierten außerschulischen Bildungseinrichtungen in NRW auch die universitären Forschungseinrichtungen einbezogen sein sollten, die in der universitären Ausbildung zukünftiger Lehrer\*innen und Pädagog\*innen tätig sind.



Ruhr-Universität Bochum  
Institut für Diaspora- und Genozidforschung  
Universitätsstr. 150, 44801 Bochum  
Tel.: 0234.32.29700, Fax: 0234.31.14770, Mail: idg@rub.de

PD Dr. Kristin Platt

A handwritten signature in black ink that reads 'Kristin Platt'.

Bochum, den 07.03.2024