

Working Paper No. 02

EINE SICHERE SCHULE FÜR JÜDINNEN UND JUDEN

**EIN LEITFADEN FÜR DIE ANTISEMITISMUSKRITISCHE SCHULENTWICKLUNG
IN 35 FRAGEN UND ANTWORTEN**

Marc Grimm und Florian Beer

EMPATHIA³ Working Paper Series

EMPATHIA³ WORKING PAPER SERIES

Peer reviewed

ISSN: 2941-9751

<https://doi.org/10.46586/E3.330>

EMPATHIA³ Working Papers stehen, sofern nicht anders gekennzeichnet, unter der Lizenz [CC BY-NC-ND 4.0 International](#)



Zitationsweise:

Grimm, Marc und Florian Beer. 2024. „Eine sichere Schule für Jüdinnen und Juden. Ein Leitfaden für die antisemitismuskritische Schulentwicklungsarbeit in 35 Fragen und Antworten“. EMPATHIA³ WORKING PAPER SERIES No.2. <https://doi.org/10.46586/E3.330>.

KONTAKT:

Verbundprojektleiterin: Prof. Dr. Nicola Brauch
EMPATHIA³ | Ruhr-Universität Bochum
Universitätsstr. 90a | 44789 Bochum | Deutschland
Email: empathia3@rub.de

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Die Autoren

Vertr.-Prof. Dr. Marc Grimm

Marc Grimm vertritt aktuell die Professur für die Didaktik der Sozialwissenschaften an der Bergischen Universität Wuppertal. Zur Bildung gegen Antisemitismus hat er diverse Forschungsprojekte geleitet und Publikationen zum Themenbereich vorgelegt. Er ist Mitherausgeber der Reihe „Antisemitismus und Bildung“ im Wochenschau Verlag und leitet das Bielefelder Teilprojekt „Sozialwissenschaftliche Grundlagenforschung zu aktuellem Antisemitismus in jugendlichen Milieus und zu Einstellungen bei Polizist*innen“ des BMBF-Verbundforschungsprojekts EMPATHIA³ <https://empathia3.de/>.

Florian Beer

Florian Beer ist Oberstudienrat für Geschichte/Sozialwissenschaften und Erziehungswissenschaft und vom Ministerium für Schule und Bildung als pädagogischer Mitarbeiter abgeordnet zur Servicestelle für Antidiskriminierungsarbeit - Beratung bei Rassismus und Antisemitismus (SABRA) bei der Jüdischen Gemeinde Düsseldorf. Sein zentrales Arbeitsfeld ist die antisemitismuskritischen Schulentwicklung. Die Beratung Betroffener von Antisemitismus, die Lehrkräftebildung und die Entwicklung von Bildungsmaterialien gegen Antisemitismus sind weitere Schwerpunkte seiner Tätigkeit. Er war über zehn Jahre lang Mitglied der Materialentwicklungskommission Geschichte/Sozialwissenschaften für den Lehrgang abitur-online.nrw.

Für die kritische Lektüre danken die Autoren:

Volker Beck

Prof. Dr. Nicola Brauch

Sophie Brüß

Jana Habig

Sarah Vero Vosding

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	8
Schulentwicklung allgemein	10
1. Ist die antisemitismuskritische Arbeit integraler Bestandteil von Schulentwicklung? Berücksichtigt die Schule bei ihren Schulentwicklungsvorhaben konsequent die Bedürfnisse jüdischer Schülern/-innen und Lehrkräfte?	10
2. Verfügt die Schule über ein transparentes Konzept zur Vorgehensweise gegen Antisemitismus? Umfasst dieses die drei Bereiche der Prävention, Intervention und Repression?	10
3. Sind Zuständigkeiten bei Fällen von Antisemitismus geklärt? Gibt es eine/n schulische/n Beauftragte/n oder Verantwortliche gegen Antisemitismus? Wird die Person für die Tätigkeit angemessen entlastet?	14
Unterrichtliche Bildung	15
4. Sind Lehrkräfte über Anknüpfungspunkte der unterrichtlichen Behandlung von Antisemitismus und Judentum informiert?	15
5. Wird antisemitismuskritische Bildung als Querschnittsaufgabe aller Fächer verstanden?	15
6. Wird vermieden, die jüdische Geschichte auf die Geschichte des Antisemitismus zu reduzieren? Wird einer Historisierung des Antisemitismus entgegengewirkt?	16
7. Ist der Unterricht geeignet, eine antisemitismuskritische Haltung zu fördern? Sind Lehrkräfte für die Herausforderungen der Thematisierung von Antisemitismus und Judentum sensibilisiert? Wird im Unterricht sensibel darauf geachtet, dass keine antisemitischen Stereotype tradiert werden?	17
8. Wird darauf geachtet, dass Jüdinnen und Juden nicht durch die Art und Weise der Thematisierung im Unterricht als „fremd/anders“ und insofern als „eigentlich nicht dazugehörig“ erscheinen?	18
9. Sind Lehrkräfte dafür sensibilisiert, dass Unterricht über Antisemitismus Abwehrhaltungen erzeugen kann?	18
10. Wird Unterrichtsmaterial kritisch geprüft?	20
11. Werden die Perspektiven und Bedürfnisse jüdischer Schüler/-innen geachtet? Besteht eine Sensibilität für die Funktionsweisen intergenerationaler Traumaweitergabe?	21
12. Wird jeder Form von Antisemitismus im Unterricht entgegengetreten?	22

Außerunterrichtliche Bildung _____	25
13. Ist den Verantwortlichen bewusst, dass außerunterrichtliche Angebote eine wichtige Ergänzung aber kein Ersatz für die unterrichtliche Behandlung des Themas sein können? _____	25
14. Nehmen außerunterrichtliche Angebote das Judentum auch abseits der Geschichte der Verfolgung in den Blick? _____	26
15. Besteht eine hinreichende Sensibilität für die Herausforderungen von Begegnungsprojekten? _____	27
16. Besteht ein Bewusstsein für die Herausforderungen und Fallstricke außerunterrichtlicher Angebote (Gedenkstättenfahrten, Museumsbesuche etc.)? _____	27
Jüdische Zugehörigkeit und religiöse Praxis _____	30
17. Ermöglicht die Schule die Ausübung religiöser Praktiken? Werden jüdische Alltagspräsenz und jüdische Zugehörigkeit anerkannt? _____	30
Erziehungsarbeit _____	32
18. Ist die Auseinandersetzung mit Antisemitismus Teil der schulischen Erziehungsarbeit? _____	32
Elternarbeit _____	33
19. Umfassen die schulischen Anstrengungen gegen Antisemitismus auch die Elternarbeit? _____	33
Schulkultur und emotionale Bildung _____	34
20. Fördert die Schule eine Kultur gegenseitiger Wertschätzung, Toleranz und Akzeptanz? Verfügt die Schule über ein Konzept emotionaler Bildung? _____	34
21. Besteht eine Sensibilität für den Zusammenhang von (Schuld-)Abwehr und Antisemitismus? _____	34
Empowerment und Betroffenenenschutz _____	36
22. Gibt es Maßnahmen des Betroffenenenschutzes und des Empowerments? _____	36
Beratung, Unterstützung, Leitung _____	37
23. Gibt es eine offene Fehlerkultur an der Schule, die Probleme annimmt, aufgreift und angeht? _____	38
24. Gibt es Ansprechpersonen und Unterstützungsstrukturen für alle am Schulleben beteiligten Personen? _____	38
25. Erhalten die Ansprechpersonen regelmäßig Gelegenheit zur Weiterqualifizierung? _____	39
26. Werden Ansprechpersonen angemessen für ihre Tätigkeit entlastet? _____	40

27. Werden die Ansprechpersonen und Unterstützungsstrukturen allen am Schulleben Beteiligten regelmäßig bekannt gemacht? _____	40
28. Sind Schulleitungen sensibilisiert für die Herausforderungen antisemitismuskritischer Pädagogik? _____	40
Dokumentation und Evaluation _____	41
29. Gibt es Verfahren der Dokumentation und Evaluation? _____	41
Fortbildung und Information _____	42
30. Erhalten alle am Schulleben Beteiligten regelmäßig Gelegenheit, sich über Antisemitismus und jüdisches Leben zu informieren? _____	42
31. Gibt es ein Fortbildungskonzept für die antisemitismuskritische Arbeit? _____	42
(Schul)Recht _____	44
32. Wird regelmäßig über die rechtlichen Rahmenbedingungen zum Umgang mit Antisemitismus und jüdischem Leben informiert? _____	44
Öffentlichkeitsarbeit _____	46
33. Weist die Schule nach innen und außen auf ihre Anstrengungen hin? Sind Informationen auf der Homepage verfügbar? _____	46
34. Gibt es ein Konzept für die Öffentlichkeitsarbeit bei antisemitischen Vorfällen? Gibt es Ansprechpersonen hierfür in den zuständigen Schulaufsichtsbehörden/im Schulministerium? _____	46
Die Grenzen schulischer Arbeit gegen Antisemitismus – anstelle eines Fazits _____	48
35. Werden die Grenzen schulischer Arbeit gegen Antisemitismus reflektiert? _____	48
Literaturverzeichnis _____	50

EINLEITUNG

Antisemitismus ist ein virulentes Problem unserer Gesellschaft. Antisemitische Einstellungen finden sich über alle politischen Lager hinweg und in allen sozialen Milieus. Antisemitismus als „Wiederholung der Wiederholung der Wiederholung“ (Schwarz-Friesel 2021) dockt immer wieder neu an aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen an. Nicht nur in Krisenzeiten werden uralte antisemitische Stereotype reaktiviert und aktualisiert. Schule ist ein Spiegel der Gesellschaft und deswegen kann es nicht überraschen, dass sich Antisemitismus auch in der Schule findet. Zugleich ist die Schule der Ort, an dem alle jungen Menschen unterrichtet werden – mit dem Ziel, mündige, verantwortungsvolle Individuen und Mitglieder in einer demokratisch verfassten Gesellschaft zu werden. Daher ist die Schule auch der Ort, an dem alle jungen Menschen über wirkungsvolle menschenverachtende Ideologien, wie den Antisemitismus, aufgeklärt werden können. Das Bildungsziel Mündigkeit kann nur erreicht werden, wenn Lehrkräfte es schaffen, einen respektvollen Umgang von Schülern/-innen untereinander und mit Lehrkräften zu etablieren – nicht über die realen Differenzen aller Menschen hinweg – sondern im Wissen um reale Differenz.

Die Aufklärung über Antisemitismus hat drei zentrale Ziele (vgl. Grimm 2023, 27):

- Sie dient dem Schutz von jüdischen Schülerinnen, Schülern und Lehrkräften vor den Zumutungen des Antisemitismus. Dieser Schutz ist im Grundgesetz verbürgt und damit zentrale Aufgabe von Schule.
- Sie dient dem Schutz von nicht-jüdischen Schülerinnen, Schülern und auch Lehrkräften vor einer ideologischen Wahrnehmung von Gesellschaft, die Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsfähigkeiten der Individuen beschränkt und damit der Fähigkeit zur politischen Urteilsbildung direkt entgegensteht.
- Als Teil der Demokratiepädagogik dient sie der gesellschaftlichen Zurückdrängung von menschen- und demokratiefeindlichen Ideologien.

Der vorliegende Leitfaden unterstützt Pädagogen/-innen bei der antisemitismuskritischen Bildungsarbeit. Er geht zurück auf die mehrjährigen Erfahrungen der Autoren als Mitarbeiter von SABRA, der „Servicestelle für Antidiskriminierungsarbeit - Beratung bei Rassismus und Antisemitismus“ der jüdischen Gemeinde in Düsseldorf (Florian Beer) und der eng damit verzahnten, fachlichen und fachdidaktischen universitären Forschung (Marc Grimm). Der Großteil der von uns zitierten Literatur ist online verfügbar. Den Lesern/-innen soll so ermöglicht werden, einzelne Aspekte mit geringem Aufwand vertiefen zu können.

Vorgestellt werden praktische Hinweise zur schulischen Arbeit, die in kleinen Schritten verwirklicht werden können. Im anstrengenden schulischen Alltag können nicht alle hier vorgestellten Aspekte einer antisemitismuskritischen Bildungsarbeit gleichzeitig angegangen werden. Daher stehen die einzelnen Kapitel für sich und sind bewusst kurz gehalten, um die vorliegende Handreichung lesbar zu halten. Schulen, die ihre antisemitismuskritische Arbeit intensivieren wollen, finden auf den Seiten des Ministeriums für Schule und Bildung in Nordrhein-Westfalen¹ und bei SABRA² zusätzliche Beratungs- und Fortbildungsangebote. Bewusst kurz gehalten sind auch Hintergrundinformationen zu Antisemitismus sowie zu jüdischer Kultur und Religion. Leser/-innen, die ihr Wissen zu diesen Themen vertiefen möchten, sei ein Blick auf MALMAD³ empfohlen, dem von SABRA herausgegebenen virtuellen Methodenkoffer gegen Antisemitismus, der spezielle, für die schulische Bildung entwickelte Methoden und Materialien beinhaltet.

Die Handreichung gliedert sich in 14 Abschnitte, die jeweils spezifische Aspekte der antisemitismuskritischen Schulentwicklungsarbeit zum Thema haben. Die diesen Abschnitten zugeordneten Leitfragen können im Sinne einer Checkliste genutzt werden. Um einen schnellen Überblick zu gewähren, sind sie dieser Veröffentlichung gesondert vorangestellt.

Der Überfall der Hamas auf Israel am 7.10.2023 ist für Israelis und Jüdinnen und Juden weltweit eine Zäsur und die Entwicklungen in den Monaten danach zeigen, dass sich im Zuge der Proteste eine „Generation Gaza“ radikalisiert, die kein Wissen und keine Argumente, dafür aber Emotion und Hass gegen Israel im Herzen und von dort in die Schulen trägt. Das aber ist nicht neu, denn an den Herausforderungen der Aufklärung über Antisemitismus in der Schule hat der Terrorangriff der Hamas nichts geändert. Geändert hat sich, dass spätestens jetzt alle Lehrkräfte verstanden haben sollten, dass Antisemitismus eine vermeintlich machtkritische, für einige Schüler/-innen attraktive Verschwörungsideologie ist – und der Schule daher eine zentrale Rolle bei der Aufklärung über diese Ideologie zukommt. Die vorliegende Handreichung soll dazu einen Beitrag leisten.

Marc Grimm und Florian Beer

Köln und Düsseldorf im Oktober 2024

¹ <https://www.schulministerium.nrw/antisemitismus> (MSB NRW, 2024)

² <https://www.sabra-jgd.de/schule> (SABRA, o. J.).

³ <https://malmad.de/> (Malmad 2021)

SCHULENTWICKLUNG ALLGEMEIN

1. Ist die antisemitismuskritische Arbeit integraler Bestandteil von Schulentwicklung? Berücksichtigt die Schule bei ihren Schulentwicklungsvorhaben konsequent die Bedürfnisse jüdischer Schülern/-innen und Lehrkräfte?

Eine Schule, die sich zum Ziel setzt, ein sicherer Ort für Jüdinnen und Juden zu sein, muss antisemitismuskritische Arbeit als integralen Bestandteil von Schul- und Unterrichtsentwicklung verstehen. Das bedeutet, dass alle mit der Schul- und Unterrichtsentwicklung betrauten Gremien und Einzelpersonen für die antisemitismuskritische Arbeit sensibilisiert sind und die pädagogische Arbeit gegen Antisemitismus regelmäßig zum Thema gemacht wird. Der Blick sollte dabei sowohl auf übergreifende Konzepte wie Schulprogramme, als auch auf fach- oder themenspezifische Aspekte (beispielsweise schulinterne Curricula, Fahrtenkonzepte, Projektwochenplanung usw.) gerichtet werden. Hier wäre neben religiösen Vorschriften, die beispielsweise Speisegebote und Feiertage betreffen, auch an Sicherheitsaspekte zu denken.

Beachtet werden sollten darüber hinaus schulspezifische Bedarfe und Herausforderungen, da je nach Umfeld und Einzugsbereich der Schule unterschiedliche Ausrichtungen denkbar und notwendig sein können. Hier ist z. B. die Schülerschaft in den Blick zu nehmen, aber auch die Möglichkeiten, die das Umfeld bietet. Zu fragen ist beispielsweise, gegen welche Ausformungen des Antisemitismus sich die Bildungsarbeit richten soll und welche potentiellen Kooperationspartner/-innen es vor Ort gibt.

2. Verfügt die Schule über ein transparentes Konzept zur Vorgehensweise gegen Antisemitismus? Umfasst dieses die drei Bereiche der Prävention, Intervention und Repression?

Um die antisemitismuskritische Arbeit dauerhaft zu verankern, für alle Beteiligten transparent zu machen und diese in ihrer Handlungssicherheit zu stärken, ist die Entwicklung eines schulischen Konzeptes für die pädagogische Arbeit gegen und über Antisemitismus und die Entwicklung eines positiven Leitbildes, das in Abgrenzung zu Antisemitismus entwickelt wird, zentral.

Es ist unabdingbar, dass Schulen über eindeutige und transparente Regelungen zum Vorgehen gegen Antisemitismus verfügen. Dazu gehört, dass es für die drei Bereiche der Prävention, der Intervention, aber auch der Repression (vgl. Salzborn und Kurth 2019, 8) verbindlich vereinbarte Konzepte und Handlungsweisen gibt. So kann beispielsweise in

einem kontinuierlich zu evaluierenden und zu aktualisierenden Präventionskonzept festgehalten werden, zu welchen unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Anlässen regelmäßig antisemitismuskritische Bildungsarbeit geleistet wird.

Neben der Verankerung von präventiven Maßnahmen gegen Antisemitismus in der unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Arbeit der Schule ist es jedoch ebenso wichtig, dass die Schule über ein eindeutiges und allen Beteiligten transparentes Interventionskonzept verfügt, auf das bei antisemitischen Vorkommnissen zurückgegriffen werden kann. Dies verschafft allen Beteiligten, also pädagogisch Verantwortlichen, aber auch potenziell Betroffenen, Tätern/-innen und Erziehungsberechtigten Klarheit darüber, welche Handlungsweise von Seiten der Schule in Fällen von Antisemitismus zu erwarten ist und kann damit bereits dazu beitragen, solche Vorfälle im Vorfeld zu unterbinden.

Für den Bereich der Intervention haben Marina Chernivsky et. al. folgende „Strukturmerkmale gelingender Intervention“ benannt (2020, 101, vgl. auch 72):

- Offenheit für Meldungen von Antisemitismus durch Schüler/-innen und Eltern
- Ernstnehmen von Meldungen antisemitischer Vorfälle
- Transparenz im Umgang mit Meldungen und dem Vorgehen im spezifischen Fall
- Zeitnahe Reaktion

Orientierung bieten auch zahlreich vorliegende Handreichungen auf lokaler Ebene, in denen neben konkreten Handlungsempfehlungen auch Ansprechpartner/-innen vor Ort genannt werden.⁴ Auf Landesebene sind die Internetseiten der Bildungsministerien eine sehr gute Referenz, weil die dort versammelten Materialien einer gewissen, auf Qualitätssicherung basierenden Vorauswahl unterliegen.

Welche Handlungsrountinen für den Fall einer möglicherweise notwendig werdenden Repression bestehen, muss ebenfalls klar definiert und für alle Beteiligten transparent sein. In den Blick zu nehmen sind hier unter anderem schulrechtliche (Ordnungsmaßnahmen, Disziplinarrecht), aber auch zivil- und strafrechtliche Regelungen, die bekannt sein und angewandt werden müssen. Als Negativbeispiel kann hier auf Schulen verwiesen werden, an denen sich etabliert hat, dass selbst strafrechtlich relevante antisemitische Aussagen von Schülern/-innen nur mit einem kurzzeitigen Ausschluss aus dem Unterricht sanktioniert, diese dann aber ohne weitere Folgen wieder aufgenommen werden. Damit wird den Tätern/-innen und den anderen Schülern/-innen kommuniziert, dass um antisemitische Straftaten viel

⁴ Siehe hierzu z. B.: Landeshauptstadt Düsseldorf 2019, 7–11; Stadt Essen 2020; Bezirksregierung Münster 2020; Stadt Wuppertal 2020; NS-Dokumentationszentrum der Stadt Köln und Fachstelle m² 2020.

Wind gemacht wird, diese aber folgenlos bleiben. Straftaten im Unterricht müssen aber ausnahmslos zur Anzeige gebracht werden.

Ein weiterer Aspekt kommt hinzu: Die Bedeutung, die institutionalisierten Schutzkonzepten und ihrer Bekanntmachung zugemessen wird, darf nicht überdecken, dass „für Menschen mit jüdischer Biografie in einem mehrheitlich nicht-jüdischen Umfeld oftmals nicht primär rechtsstaatliche Strukturen und Systeme, sondern individuelle Sicherheitskonzepte und Umgangsformen mit der potenziellen Bedrohung durch antisemitische Attacken das Sicherheitsgefühl im Alltag mitbestimmen“ (Chernivsky et al. 2020, 81–82). Diese müssen anerkannt und respektiert werden, wobei berücksichtigt werden muss, dass Jüdinnen und Juden dabei zu individuell höchst unterschiedlichen Umgangsformen greifen. Um ein Beispiel zu nennen: Wenn ein jüdischer Schüler oder eine jüdische Schülerin sich nicht als solche zu erkennen geben will, dann sollte diesem Wunsch entsprochen und die Person sollte nicht von der Lehrkraft als „jüdisch“ geoutet werden. Dies ist auch deswegen geboten, weil es nicht nur das hochrelevante Vertrauensverhältnis von Lehrkraft und Schülerinnen und Schülern betrifft, sondern auch das immer notwendig individuelle Gefühl von Sicherheit und Selbstbestimmung. Im Normalfall lassen sich solche Fragen mit einem kurzen Gespräch klären und die Lehrkräfte, die hier das Gespräch suchen, signalisieren damit, dass sie das Thema ernstnehmen.

Um den Umgang mit Antisemitismus im System Schule zu strukturieren, bietet sich untenstehende Matrix an, die sich auch bei Fortbildungen bewährt hat.⁵ Die Matrix kann selbstverständlich für den außerschulischen Bereich und andere Formen von Diskriminierung angepasst werden.

⁵ Die Erfahrung zeigt, dass die Felder Lehrkräfte/Prävention und Lehrkräfte/Intervention meistens mit guten Vorschlägen gefüllt werden können, die Felder SuS/Prävention und SuS/Intervention meistens kaum gefüllt werden.

Anlass/Thema	Prävention	Intervention	Repression
Was kann ich tun?			
Was können Lehrkräfte tun?			
Was kann die Schulleitung tun?			
Was können Schüler/-innen tun?			
Was können Externe tun? (Schulaufsicht, Beratungsstellen, Eltern usw.)			

Abb. 1 Arbeitsmatrix zum Umgang mit Antisemitismus an Schulen (konzipiert von Florian Beer und Sophie Brüss).

Ausgehend von konkreten Fällen oder langfristigen Schulentwicklungsvorhaben (Anlass/Thema) kann die Matrix dabei unterstützen, unterschiedliche Handlungsebenen zu identifizieren und diese mit konkreten Vorhaben zu füllen. Gefragt werden kann jeweils, wie Kollegen/-innen, Schulleitung, Schüler/-innen, Eltern bzw. Erziehungsberechtigte und Externe in die schulischen Anstrengungen gegen Antisemitismus einbezogen werden können (linke Spalte) - und zwar in den drei Bereichen der Prävention, Intervention und Repression. Geht es um den Umgang mit einem konkreten Fall, kann etwa gefragt werden, was Kollegen/-innen tun können, um weitere Fälle dieser Art in Zukunft zu vermeiden (Prävention), wie Schüler/-innen befähigt werden können, aktiv auf diesen Fall zu reagieren (Intervention) und welche rechtlichen Mittel der Schulleitung zur Verfügung stehen, um auf den Fall zu reagieren (Repression). Wer auf welcher Ebene handelt, ist dabei nicht festgelegt. Vielmehr soll ausdrücklich danach gefragt werden, wie alle an Schule Beteiligten in den Handlungsfeldern Prävention, Intervention und Repression tätig werden können. Die Matrix ermöglicht auf

diese Weise einen ganzheitlichen Blick auf das System Schule und hilft, bislang unbesetzte Handlungsbereiche zu identifizieren.

3. Sind Zuständigkeiten bei Fällen von Antisemitismus geklärt? Gibt es eine/n schulische/n Beauftragte/n oder Verantwortliche gegen Antisemitismus? Wird die Person für die Tätigkeit angemessen entlastet?

Es ist sinnvoll, die mit der antisemitismuskritischen Arbeit an der Schule verbundenen Aufgaben in einer festen Zuständigkeit zu bündeln. Genauso, wie es an Schulen Sicherheitsbeauftragte, Beauftragte für Gleichstellungsfragen, Schulfahrten, das Fortbildungskonzept u.v.m. gibt, sollte es an den Schulen Antisemitismusbeauftragte geben, die für ihre Tätigkeiten angemessen entlastet werden müssen.

UNTERRICHTLICHE BILDUNG

4. Sind Lehrkräfte über Anknüpfungspunkte der unterrichtlichen Behandlung von Antisemitismus und Judentum informiert?

In den Lehrplänen ist zum Teil explizit ausgewiesen, an welchen Stellen Antisemitismus und Judentum behandelt werden sollen. Vielfach lassen sich Antisemitismus und Judentum jedoch auch an Stellen zum Thema machen, an denen dies vom Curriculum nicht explizit vorgesehen ist, und auch dort, wo dies nicht, wie bei den Fächern der historisch-politischen Bildung oder im Religions- und Ethikunterricht, unmittelbar augenfällig ist. So kann, um nur ein Beispiel zu nennen, im Physikunterricht die von den Nationalsozialisten propagierte und von antisemitischem Gedankengut geprägte „deutsche“ oder „arische“ Physik zum Unterrichtsgegenstand gemacht werden.

Ganz unabhängig vom jeweiligen Unterrichtsgegenstand sollte Antisemitismus thematisiert werden, wenn es von Schülern/-innen ein Interesse hierfür gibt oder die Äußerungen von Schülern/-innen erkennen lassen, dass diese antisemitische Denkfiguren kennen. Die sozialen Medien, Gangsta-Rap und diverse unter jungen Menschen populäre Videoformate verbreiten Antisemitismus: als vermeintlich kritisches Geheimwissen, als Späße oder angeblich neutrale Sachinformationen. Aufgrund der Normalisierung antisemitischer und insbesondere israelbezogen-antisemitischer Wissensbestände müssen diese aufgenommen und als das thematisiert werden, was sie sind.

5. Wird antisemitismuskritische Bildung als Querschnittsaufgabe aller Fächer verstanden?

Weil sich Antisemitismus in allen Schulalltagssituationen und auch im Unterricht aller Fächer artikulieren kann, ist es notwendig, dass antisemitismuskritische Bildung als schulische Querschnittsaufgabe verstanden wird. Samuel Salzborn und Alexandra Kurth erläutern: „Denn da der Antisemitismus [...] die Unfähigkeit und Unwilligkeit abstrakt zu denken und konkret zu fühlen ist, ist jeder Unterricht, der die Fähigkeit der Schüler/innen in abstraktem Denken und konkreter Empathiefähigkeit fördert, ein wichtiger Teil der Antisemitismusprävention“ (Salzborn und Kurth 2019, 9). Offensichtlich wurde dies beispielsweise angesichts der Artikulation antisemitischer Verschwörungsphantasien im Zusammenhang mit der Corona-Pandemie. Es liegt auf der Hand, dass ein von den naturwissenschaftlichen Fächern gefördertes Verständnis der Komplexität wissenschaftlicher Forschung und Erkenntnis einen Beitrag zur Sensibilisierung gegen die Übernahme simplifizierender Welterklärungen leisten kann. Damit wird implizit auch

antisemitischen Denkhaltungen vorgebeugt. Ebenfalls wirkt ein basales Wissen über das Funktionieren und die Komplexität von Ökonomie, Recht und Politik der Personalisierung gesellschaftlicher Verhältnisse entgegen, die für Antisemitismus typisch sind. Aber auch die Förderung von Empathie und die Befähigung, über eigene Emotionen zu sprechen, kann eine implizite Prävention von Antisemitismus leisten und beispielsweise im Sport- oder Kunstunterricht gefördert werden (vgl. Grimm 2021).

6. Wird vermieden, die jüdische Geschichte auf die Geschichte des Antisemitismus zu reduzieren? Wird einer Historisierung des Antisemitismus entgegengewirkt?

Es ist zu begrüßen, wenn der Thematisierung der Shoah und deren Vorgeschichte und Nachwirken im Unterricht mehr Raum gegeben wird. Gleich aus mehreren Gründen problematisch ist es allerdings, wenn die jüdische Geschichte hierauf reduziert wird. Zum einen besteht dann die Gefahr, dass jüdische Geschichte als reine Verfolgungsgeschichte erscheint und jüdischen Menschen per se eine Opferrolle zugeschrieben wird, anstatt sie als eigenständige Individuen in Geschichte und Gegenwart zu begreifen. Zum anderen kann die Fokussierung auf die Shoah den Eindruck entstehen lassen, als sei Antisemitismus ein Problem, das der Vergangenheit angehört. Dann würde gerade durch die intensive Beschäftigung mit dem historischen Antisemitismus die unverzichtbare Auseinandersetzung mit dem aktuellen Antisemitismus überdeckt werden und überflüssig erscheinen. „Die häufig festzustellende Beschränkung der Beschäftigung mit Antisemitismus auf den Nationalsozialismus hat zur Folge, dass der Eindruck entstehen kann, Antisemitismus habe es vorher nicht gegeben und er habe heute keine Relevanz mehr. Rasch ist sodann Einigkeit über die Verurteilung der NS-Vernichtungspolitik hergestellt, die Kompetenz, Antisemitismus auch dann zu erkennen, wenn er ohne Nazi-Beiwerk oder gar im linken Gewand daherkommt, wird jedoch nicht vergrößert“ (Rajal 2018, 139).

Das Wissen über den historischen Antisemitismus bewirkt nicht notwendig eine Sensibilisierung für aktuelle Formen des Antisemitismus (vgl. Grimm 2020, 202). Von Bedeutung ist es daher, im Unterricht sowohl jüdische Kultur, jüdische Geschichte und jüdische Religion, kurz: jüdisches Leben vor und nach der Shoah zum Thema zu machen als auch aktuelle Formen des Antisemitismus kritisch aufzugreifen (vgl. Beer 2021). Jüdische Geschichte, Kultur und Religion sollte dabei nicht auf differente Rituale und Gebräuche reduziert werden, weil ansonsten eine Besonderung („Othering“) von Jüdinnen und Juden droht. Stattdessen bietet es sich an Gemeinsamkeiten von Judentum und anderen Religionen etwa mit Blick auf die Ethik zu thematisieren.

7. Ist der Unterricht geeignet, eine antisemitismuskritische Haltung zu fördern? Sind Lehrkräfte für die Herausforderungen der Thematisierung von Antisemitismus und Judentum sensibilisiert? Wird im Unterricht sensibel darauf geachtet, dass keine antisemitischen Stereotype tradiert werden?

Verschiedentlich ist darauf hingewiesen worden, dass Unterricht selbst erst dazu beiträgt, antisemitische Stereotype zu tradieren. So stellt Wolfgang Geiger fest, dass Schulbücher oftmals auch unbeabsichtigt zur Übernahme der Täterlogik anregen, etwa wenn Arbeitsaufträge unkritisch zum Nachvollzug der NS-Ideologie anstatt zu deren Kritik aufforderten („Arbeite aus den Quellen die nationalsozialistische Weltanschauung heraus.“ „Liste auf, wer zur Volksgemeinschaft gehörte und wer nicht.“ „Nenne die Kriterien für die Einordnung als Jude.“) (Geiger 2019, 8; vgl. auch Geiger 2012). Elke Rajal weist in diesem Zusammenhang auf den Zeitdruck hin, dem Unterricht gemeinhin unterliegt. Dieser führe häufig dazu, dass „in wohlmeinender Absicht antisemitische Vorurteile referiert werden, um sie dann (in meist unzureichender Zeit) zu widerlegen. Was hängen bleibt, sind häufig die Stereotype selbst“ (2018, 139).

Eine unbeabsichtigte Tradierung antisemitischer Stereotype kann dabei auch abseits des Geschichtsunterrichtes und selbst bei solchen Werken vorkommen, deren Autoren/-innen eine dezidiert NS-kritische Haltung einnehmen. Als Beispiel sei an dieser Stelle nur das immer noch populäre Jugendbuch „Damals war es Friedrich“ von Hans Peter Richter (erstmalig 1961) genannt, in dem zahlreiche antisemitische Stereotype reproduziert werden und dem Ulrike Schrader attestiert, es müsse als „Dokument einer letztlich auf Entlastung zielenden Verarbeitung des Nationalsozialismus gelesen werden“ (Schrader 2005, 339). Schrader macht am Beispiel des Werkes auch deutlich, mit welchen Widerständen zu rechnen ist, wenn vermeintlich bewährtes Unterrichtsmaterial kritisiert wird: „Vielfach versuchten – längst nicht alle, aber doch nicht wenige der teilnehmenden Lehrerinnen und Lehrer in zuweilen erbitterten Diskussionsbeiträgen angestrengt, das Buch zu verteidigen und damit natürlich auch seinen Einsatz im Unterricht. Dass diese Abwehrreaktionen auf die Sorge zurückzuführen sind, eine womöglich Jahre, wenn nicht Jahrzehnte lange und für gut befundene Unterrichtspraxis selbstkritisch preisgeben zu müssen, liegt auf der Hand. Offensichtlich haben die Kontroversen über gerade dieses Jugendbuch und ihr Niederschlag in der Forschungsliteratur und in Fachzeitschriften in der Vergangenheit nur wenig Eingang in den Schul- und Lehralltag gefunden“ (Schrader 2005, 323–24). Damals war es Friedrich muss aber nicht gemieden werden. Lehrkräfte haben vielmehr die Möglichkeit mit den Schülern/-innen einen kritischen Blick auf das Buch und die dazugehörigen Materialien einzuüben und die Kritik am Buch zu einer kompetenzorientierten didaktischen Tugend zu

machen. Dies scheint auch deswegen geboten, weil das Buch längst zum Zeitdokument geworden ist und sich an diesem ein für die Zeit spezifischer Umgang mit dem Nationalsozialismus zum Gegenstand machen lässt. Die im Unterricht verwendete Literatur und das dazugehörige Arbeitsmaterial können damit im Sinne der Stärkung der Medienkompetenz selbst zum Gegenstand des Unterrichts werden.

8. Wird darauf geachtet, dass Jüdinnen und Juden nicht durch die Art und Weise der Thematisierung im Unterricht als „fremd/anders“ und insofern als „eigentlich nicht dazugehörig“ erscheinen?

Die Besonderung oder das *Othering* von Jüdinnen und Juden ist eine Problematik, die wenig beachtet wird. Dass es sich jedoch um eine ernstzunehmende Herausforderung handelt, betont Marina Chernivsky eindrücklich: „Unterschwellige sekundär-antisemitische Aggressionen drücken sich durch eine andauernde Besonderung aus, selbst wenn diese nicht antisemitisch intendiert ist. Dazu gehören unter anderem die Historisierung von Jüdinnen*Juden und ihren Gegenwartsbiografien, die Annahme jüdischer Abwesenheit, die Verortung außerhalb Deutschlands, die Zuordnung einer ‚ganz anderen‘ Identität, die Missbilligung religiöser Praktiken sowie die Vereinnahmung und Objektivierung jüdischer Biografien“ (Chernivsky et al. 2020, 49)⁶. Einer solchen „Besonderung“ kann im Unterricht auch dadurch Vorschub geleistet werden, dass Jüdinnen und Juden im Raum eine besondere Nähe zum israelischen Staat unterstellt wird oder eine Differenz zur Mehrheitsgesellschaft konstruiert wird, wie es etwa der Fall ist, wenn Schulbuchkapitel von „Juden“ und „Deutschen“ sprechen (vgl. Scherr und Schäuble 2007, 10–11). Ein *Othering* kann vermieden werden, wenn eine Historisierung des Judentums vermieden, so gesprochen und gehandelt wird, als wären Jüdinnen und Juden anwesend, wenn Jüdinnen und Juden mit vielfältigen Identitätskonstruktionen als Teil Deutschlands thematisiert und ihre religiösen Praktiken (oder deren Abwesenheit) anerkannt werden.

9. Sind Lehrkräfte dafür sensibilisiert, dass Unterricht über Antisemitismus Abwehrhaltungen erzeugen kann?

Eine Herausforderung von Präventionsmaßnahmen gegen Antisemitismus ist es, dass diese Abwehrhaltungen erzeugen können. Solche Abwehrhaltungen können auch als Reaktion auf engagierte Haltungen von Lehrkräften entstehen, denn diese hätten „oft den Anspruch, sich von der Tätergeneration abzugrenzen und eine vom Nationalsozialismus deutlich

⁶ Vgl. auch Chernivsky 2018; Messerschmidt 2018; Bernstein 2020.

abweichende ethische Haltung zu vermitteln. Diese moralische Erwartungshaltung kann aufseiten der Lehrkräfte zu einer erhöhten Empfindlichkeit für ablehnendes Verhalten von Schülerinnen und Schülern als Reaktion auf die Auseinandersetzung mit Geschichte und Antisemitismus führen. Der Blick für Fragen und Bedürfnisse der Jugendlichen geht hier möglicherweise verloren. Dies kann in der Folge mit einer Überinterpretation der Positionen der Jugendlichen einhergehen. Fühlen sich die Jugendlichen von den Erwachsenen an dieser Stelle zu Unrecht kritisiert, besteht die Gefahr, dass die ablehnende Haltung gegenüber dem Lehrpersonal zu einer Ablehnung der Beschäftigung mit der Geschichte führt“ (Unabhängiger Expertenkreis Antisemitismus 2018, 211).

Nach dem 7.10. lässt sich eine Intensivierung der Abwehr der Thematisierung von israelbezogenem Antisemitismus erkennen. Diese Abwehr zielt zum einen darauf ab, Lehrkräfte dafür zu kritisieren, dass sie sich (vermeintlich vorbehaltlos) auf Seiten Israels positionieren, Verbrechen an den Palästinensern legitimieren und sich zu einem Sprachrohr der Regierung machen. Zum anderen basiert diese Positionierung auf einer Identifikation mit den Palästinenser/-innen, die als Opferkollektiv gedacht werden. Diese Entmündigung der Palästinenser/-innen macht es in Folge auch unnötig, Antisemitismus unter Palästinenser/-innen oder in der Eigengruppe thematisieren zu müssen. Eine Lehrkraft berichtet, dass ihr ein Integrationsangebot gemacht wurde: „Wir wissen ja, dass Sie das sagen müssen“. Anwürfe diese Art zielen darauf Lehrkräfte unter Druck zu setzen, sich entweder dem antiisraelischen Sprechen anzuschließen oder aber nicht für ernst genommen zu werden.

Hinzu kommt, dass das Lernen über Geschichte in der Schule notwendig im Kontext von Notengebung stattfindet. Hier ist die Gefahr, dass Schüler/-innen ethisch-moralische Positionierungen von Lehrkräften im Kontext von Notengebung als „richtige Positionierung“ verstehen, die gelernt und reproduziert werden muss (vgl. Hogrefe et al. 2012, 27). Stattdessen geht es darum Schülern/-innen „Möglichkeiten anzubieten, ihre politischen und moralischen Überzeugungen in einer Weise zu überprüfen und gegebenenfalls zu verändern, die als subjektiv zugänglich und anstrengenswerte Chance erlebt werden kann“ (Scherr und Schäuble 2006, 94). Mit einer solchen reflexiven Auseinandersetzung ist dann eine reale Erweiterung von Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsweisen verbunden, die auch die emotionale Ebene zweifach mit einbezieht: Zum einen kann der emotionale Gewinn der Übernahme antisemitischer Denkhaltungen und damit die Attraktivität des Antisemitismus thematisiert werden. Es versteht sich, dass diese didaktisch stark reduziert werden muss, erfahrungsgemäß sind die antisemitischen Zuschreibungen jedoch bekannt und damit lässt sich thematisieren, warum Menschen Bildern anhängen, in denen Jüdinnen und Juden als Verschwörer/-in und Strippenzieher/-in im Hintergrund beschrieben werden, die zum eigenen

Vorteil und zum Nachteil der Mehrheitsgesellschaft agieren. Mit etwas Anleitung kann hier die Funktion von Feindbildern (Selbstaufwertung, vermeintliches Geheimwissen und Machtkritik, etc.) thematisiert werden (vgl. Grimm 2020, 204). Diese Form von Analysewissen ist für Schüler/-innen attraktiv, weil es erlaubt, Feindbilder auch aktuell zu dechiffrieren. Damit trägt ein solcher Zugriff auch zur Stärkung von Medienkompetenz bei (siehe ergänzend dazu Frage 21 zu (Schuld-)Abwehr). Zum anderen sollte den Emotionen der Schüler/-innen Raum gegeben werden. Unwohlsein und innere Abwehrhaltung etwa in Form des Gefühls, das Thema schon ausreichend behandelt zu haben – diese Emotionen müssen zuerst einmal artikuliert werden können. Damit wird Schüler/-innen kommuniziert, dass diese Haltungen ernst genommen werden. Im nächsten Schritt können diese dann reflektiert werden. Schüler/-innen lernen so Emotionen zu kommunizieren und sich zugleich reflexiv zu den eigenen Emotionen zu verhalten. Ein solch reflektiver Umgang mit den eigenen Emotionen ist beim Lernen über Antisemitismus geboten und er ist im Zeitalter sozialer Medien ein wesentlicher Aspekt von Medienkompetenz geworden.

10. Wird Unterrichtsmaterial kritisch geprüft?

Aktuelle Untersuchungen kommen zu dem Ergebnis, dass Unterrichtsmaterialien vielfach Mängel hinsichtlich der hier skizzierten Anforderungen an einen antisemitismuskritischen Unterricht aufweisen – und dies, obwohl Wissenschaftler/-innen seit Jahrzehnten auf den Umstand der „Tradierung antisemitischer Stereotype in Schulbüchern“ hinweisen (Unabhängiger Expertenkreis Antisemitismus 2018, 216)⁷. Häufig etwa erklären Schulbücher Antisemitismus in einer Weise, „die antisemitische Stereotype nährt, anstatt sie aufzubrechen“, wenn etwa Jüdinnen und Juden vornehmlich oder ausschließlich als reiche Zinsnehmer/-innen erscheinen oder „in wohlmeinender Absicht antisemitische Vorurteile referiert“ (Rajal 2018, 139) werden, ohne dass im Unterricht ausreichend Zeit bliebe, diese zu widerlegen.

Gerade weil Schulbüchern immer noch die Funktion eines Leitmediums zukommt (vgl. Salzborn und Kurth 2019, 32), ist es daher unerlässlich, dass das zum Einsatz kommende Material vor der Verwendung kritisch geprüft wird, etwa im Rahmen der Fachschaftsarbeit. Kritiken an aktuellem Unterrichtsmaterial sollten mit dem Ziel der Überarbeitung problematischer Passagen an die Verlage, aber auch an die für die Schulbuchzulassung zuständigen Behörden zurückgemeldet werden. Hinzu kommt, dass der Antisemitismus

⁷ Vgl. auch Deutsch-israelische Schulbuchkommission 2017; Liepach und Geiger 2014; Pingel 2017; Rensmann 2020; Sadowski 2023; Beer 2021; Deutsch-israelische Schulbuchkommission 1985; Deutsch-israelische Gesellschaft und Scholars for Peace in Middle East, Germany e.V. 2015.

heute primär über soziale Medien und Popkultur (Rapmusik, Musikvideos, Tiktoks) verbreitet wird und Lehrkräfte diese schnelllebigen Medien kennen müssten, um darauf reagieren zu können. Aktuell fehlt es hier an entsprechenden Modulen in Aus- und Fortbildungen. Deswegen empfiehlt es sich, auf Unterrichtsmaterialien zurückzugreifen, die bereits von Institutionen mit ausgewiesener Expertise geprüft bzw. zur Verfügung gestellt worden sind. Hier bietet SABRA mit dem virtuellen Methodenkoffer MALMAD ein differenziertes Angebot. Gute Materialien finden sich beispielsweise auch auf den Seiten von Yad Vashem oder in der kommentierten Sammlung der Kultusministerkonferenz und des Zentralrats der Juden in Deutschland⁸.

11. Werden die Perspektiven und Bedürfnisse jüdischer Schüler/-innen geachtet? Besteht eine Sensibilität für die Funktionsweisen intergenerationaler Traumaweitergabe?

Wichtig ist es, jüdische Jugendliche nicht zu vermeintlichen Experten/-innen für die Shoah zu machen. Dies sind sie zum einen in den meisten Fällen nicht. Zum anderen – und entscheidender – führt dies dazu, dass ihnen eine bestimmte Rolle zugeschrieben wird: die als Opfer oder als Repräsentanten/-innen einer in sich wiederum sehr diversen Gruppe. Gleiches gilt für den Nahost-Konflikt und das Thema Israel: Jüdischen Schüler/-innen automatisch eine besondere Nähe zu Israel zu attestieren oder sie gar zu Experten/-innen für den Nahost-Konflikt zu erklären, ist aus mehreren Gründen problematisch: Nicht nur, weil die Schüler/-innen oftmals gar nicht über die Expertise verfügen, die ihnen unterstellt wird, sondern auch weil damit einer Gleichsetzung von Israel und dem Judentum und damit einem *Othering* Vorschub geleistet werden kann. Ob familiäre Bindungen an Israel vorhanden sind und ob Schüler/-innen darüber sprechen wollen, lässt sich im Einzelgespräch mit Schüler/-innen einfach klären. Hierzu gehört auch die Frage, ob sie überhaupt im Klassenverband als Jude bzw. Jüdin adressiert werden wollen. Wollen sich jüdische Schüler/-innen „als Expert*innen ihres Alltags aus jüdischer Perspektive“ einbringen, so sollte ihnen dies nicht verwehrt werden (Chernivsky et al. 2020, 66). Lehrkräfte signalisieren mit einem vertraulichen Einzelgespräch Interesse und zugleich Sensibilität, wenn sie Schüler/-innen nicht vor der Klasse mit solchen Fragen adressieren.

In vielen Fällen sind Klassen heute divers und kulturelle, religiöse oder nationale Mehrfachidentitäten gehören zum Normalfall. Diese Situation ist die Realität, sie ist eine

⁸ Methodenkoffer MALMAD unter <https://malmad.de/>, Materialien von Yad Vashem unter <https://www.yadvashem.org/de/education.html>, Materialien der KMK und des Zentralrats der Juden unter <https://www.kmk-zentralratderjuden.de/>.

Herausforderung und zugleich eine demokratiepädagogische Chance, wenn Abweichungen, Differenzen, Konflikte real verhandelt werden können und müssen.

Ebenfalls gilt es zu beachten, dass durch die Erfahrungen der Shoah ausgelöste Traumata intergenerationell vererbt werden können. So kann es bei jüdischen Schülern/-innen unter anderem zu (Re-)Traumatisierungen kommen, wenn sie im Unterricht mit den NS-Verbrechen konfrontiert werden. Einen guten Überblick zu dieser Thematik bietet der online verfügbare Sachstandsbericht „Transgenerationale Traumatisierung“ der wissenschaftlichen Dienste des Deutschen Bundestages.⁹ Für Lehrkräfte gehört der professionelle Umgang mit (potentiellen) Traumata mittlerweile zu den pädagogischen Standards, etwa mit Blick auf Schüler/-innen, die Opfer häuslicher oder sexualisierter Gewalt wurden oder die an psychische Erkrankungen leiden. Hier empfehlen sich Vorabgespräche mit den Eltern. In der konkreten Unterrichtspraxis empfiehlt es sich zudem die konkrete Form der Thematisierung vorher zu beschreiben, um dann beispielsweise die Möglichkeit der Nichtteilnahme einzuräumen.

12. Wird jeder Form von Antisemitismus im Unterricht entgegengetreten?

Antisemitismus ist kein ausschließlich rechtsextremes, sondern ein flexibles Phänomen, das für diverse politische, religiöse und weltanschauliche Überzeugungen anschlussfähig ist. Es wäre daher zu kurz gegriffen, würde sich die unterrichtliche Arbeit gegen Antisemitismus auf die Auseinandersetzung mit rechtsextremem Antisemitismus beschränken. Vielmehr muss die antisemitismuskritische Bildungsarbeit *alle* Formen, *nicht nur des historischen*, sondern *vor allem des gegenwärtigen Antisemitismus* in den Blick nehmen, will sie ihrem Anspruch gerecht werden.

Außerdem dürfen antisemitische Positionen nicht aus falsch verstandener Toleranz geduldet werden. Das ist etwa der Fall, wenn antisemitische Äußerungen von Schülern/-innen entschuldigt oder relativiert werden, weil diese herkunftsbiographische Bezüge zum Nahen Osten haben oder eine vermeintlich natürliche Solidarisierung von Muslimen/-innen mit Muslimen/-innen als Legitimation für antiisraelische Haltungen und die Unterstützung für Terrorgruppen wie die Hamas anführen. Werden solche Solidarisierungen auf ihre Evidenz befragt dann zeigt sich schnell, dass der Tod von Muslimen/-innen in kriegerischen Konflikten keine nennenswerte Solidarisierung hiesiger Muslimen/-innen bedingt, sondern dies nur dann der Fall ist, wenn diese in der Auseinandersetzung mit der israelischen Armee

⁹ Hier sind auch Organisationen mit Fokus auf die Betroffenen transgenerationaler Traumatisierung verzeichnet (vgl. Wissenschaftliche Dienste des Deutschen Bundestags 2017; Fehlberg, Rebentisch und Wolf 2016).

getötet werden. So hat beispielsweise der syrische Bürgerkrieg mehr als 500.000 Menschen das Leben gekostet. Täter wie Opfer waren in diesem Konflikt mehrheitlich Muslime/-innen. Dieser Bürgerkrieg hat in Deutschland trotz der hohen (muslimischen) Opferzahl zu keinen größeren Demonstrationen geführt und auch in den Schulen war der Umgang mit dem Thema zwar durch die Anwesenheit von Schülern/-innen mit Fluchterfahrung erschwert, nicht aber durch eine starke Emotionalisierung, einseitige Schuldzuweisungen, Täter-Opfer-Umkehr und Genozidvorwürfe verstellt. Im Nachgang des Anschlags vom 7. Oktober 2023 sind Lehrkräfte nun mit genau solchen Reaktionen konfrontiert, die einer sachgerechten Thematisierung des Krieges Israels gegen die Hamas im Wege stehen. Hier gelten für Lehrkräfte die allgemeingültigen Zielvorgaben für den Unterricht, zuallererst und ganz konkret die Stärkung der Fähigkeit zur politischen Urteilsbildung, die in der sozialwissenschaftlichen Fachdidaktik über diverse Klassifikationen auch näher bestimmt werden kann, etwa durch das Urteilsraster von Peter Massing (2003). Gerade wo Lehrkräfte eine Verhärtung (israelbezogener) antisemitischer Einstellung antreffen, die über das soziale Umfeld und die sozialen Medien stabilisiert wird, sind Kenntnisse über die konkreten Falschinformationen und Fehlvorstellungen und die Argumente der Schüler/-innen unerlässlich. Lehrkräfte können diese Fehlvorstellungen im Sinne der Schüler/-innenorientierung im Unterricht aufnehmen und ein Unterrichtssetting entwickeln, in dessen Rahmen etwa durch eigenständige Recherche oder die Bereitstellung von Kontextinformationen in Form von Texten oder Videos Falschinformationen als solche erkannt und widerlegt werden können. Wenn antisemitische Haltungen von Schülern/-innen über die Selbstidentifizierung als Muslim, Türke etc. legitimiert werden, kann dies im oben genannten Sinn aufgenommen werden oder es kann mit Material gearbeitet werden, das die vermeintliche Selbstverständlichkeit der Haltung dieser Gruppe in Frage stellt.

Dass der Antisemitismus unter Muslimen/-innen eine zentrale Herausforderung ist, ist empirisch evident. Ausnahmslos alle vorliegenden Studien belegen, dass der Antisemitismus unter Muslimen/-innen stärker ausgeprägt ist als in religiösen und nicht-religiösen Vergleichsgruppen (vgl. Öztürk und Pickel 2021; Jikeli 2024). Das bei vielen Lehrern/-innen anzutreffende Unwohlsein bei der Thematisierung von Antisemitismus unter Muslimen/-innen gründet in der Befürchtung der „Vereinnahmung durch Rechtspopulisten, die Gefahr der Ausblendung von Antisemitismus der Mehrheitsgesellschaft und eine Verschiebung von Problemen der Mehrheitsgesellschaft auf Muslime. All diese Einwände können auch dazu benutzt werden, um muslimisch geprägten Antisemitismus zu verschleiern, umzudeuten oder gar zu relativieren“ (Grimm und Müller 2021, 13). Die Herausforderung besteht darin, die unter Schülern/-innen kursierenden und teilweise über

deren Identität stabilisierten Antisemitismen zu kennen und diese damit adressieren zu können – ohne diesen Schülern/-innen mit generalisierenden Zuschreibungen zu begegnen, sondern sie mit ihren Argumenten und ihrem Selbstverständnis ernst zu nehmen.

Die Verpflichtungen auf einen multiperspektivischen Unterricht und das Mäßigungsgebot dürfen nicht als Neutralitätspflicht missverstanden werden und dazu führen, dass antisemitischen Positionen Raum gegeben wird. Das Bundesverfassungsgericht hat festgestellt: Antisemitische Konzepte sind mit der Menschenwürde nicht vereinbar und verstoßen gegen die freiheitliche demokratische Grundordnung.¹⁰ Es gibt „für Lehr- und pädagogische Fachkräfte an Schulen kein Neutralitätsgebot bei antisemitischen und anderen gruppenbezogenen menschenfeindlichen Handlungen an ihrer Schule, sondern den klaren grundgesetzbasierten Auftrag, Kinder und Jugendliche auf der Basis demokratischer Werte zu erziehen und zu schützen“ (Landeshauptstadt Düsseldorf 2019, 7; vgl. auch Beer und Ufert 2021). Neben den sachlichen Argumenten sind die dienstrechtlichen Vorgaben für Lehrkräfte in der Sache eindeutig: So heißt es etwa im Beamtenstatusgesetz: „Beamtinnen und Beamte müssen sich durch ihr gesamtes Verhalten zu der freiheitlichen demokratischen Grundordnung im Sinne des Grundgesetzes bekennen und für deren Erhaltung eintreten“ (vgl. Bundesministerium der Justiz – BeamtStG § 33).

¹⁰ BVerfG, Urteil des Zweiten Senats v. 17. Januar 2017 (2. NPD-Urteil) – 2 BvB 1/13 – Rn. 541 (Bundesverfassungsgericht 2017).

AUßERUNTERRICHTLICHE BILDUNG

Pädagogische Angebote, die außerhalb des regulären Unterrichts stattfinden, sind zweifellos von großem Wert für die antisemitismuskritische Bildungsarbeit, denn sie ermöglichen oftmals sowohl auf kognitiver als auch auf emotionaler Ebene eine intensivere Auseinandersetzung mit dem Thema. Insofern sie in einem benotungsfreien Kontext stattfinden, bieten sie die Chance eines offeneren Umgangs mit dem Thema und können damit einer etwa von Wolfgang Geiger beobachteten Einstellung von Schülern/-innen entgegenwirken, „vorformulierte Erkenntnisse nur bestätigen zu müssen (‚political correctness‘), statt selbstgewiss unter Anleitung, aber ohne Gängelung – herauszufinden, wie sich damals Antisemitismus begründete und wie vielleicht heute auch noch“ (Geiger 2019, 8). Um glaubwürdig außerschulische Angebote konzipieren zu können, muss die Schule selbst erst einmal glaubwürdig antisemitismuspräventive Arbeit leisten.

13. Ist den Verantwortlichen bewusst, dass außerunterrichtliche Angebote eine wichtige Ergänzung aber kein Ersatz für die unterrichtliche Behandlung des Themas sein können?

In der öffentlichen Debatte über pädagogische Anstrengungen gegen Antisemitismus standen lange Zeit außerschulische Bildungsangebote im Fokus. In den letzten Jahren wird der Blick nun zunehmend auf die Schule und Lehrkräfte gerichtet und damit stehen die Fragen im Raum, welche zusätzlichen Anstrengungen in den Schulen selbst, in der Lehrer/-innenbildung oder in Bezug auf das zum Einsatz kommende Unterrichtsmaterial notwendig sind. „Die bisherige Diskussion des Themas hat stark auf Bildungsansätze fokussiert, die die unmittelbare Verantwortung der schulischen Akteure – von den Lehrer(inne)n, der Schulleitung, den Schüler(inne)n und Eltern, aber auch den Schulaufsichtsbehörden – seltsam blass haben erscheinen lassen. Damit wurden aber genau jene Akteure als Verantwortliche für Diskriminierung, für Passivität, Schweigen und Nicht-Handeln dethematisiert. Denn zumeist wurde und wird vor allem auf außerschulische Bildungsangebote [...] verwiesen. Diese sind fraglos wichtig, etwa im Bereich der Weiterbildung von Lehrkräften oder auch in der Krisenintervention bei größeren Problemfällen in einzelnen Schulen. An den hohen Erwartungen, als eine Art ‚Feuerwehr‘ in Notsituationen zu fungieren, müssen sie jedoch aus strukturellen wie inhaltlichen Gründen zwangsläufig scheitern“ (Salzborn und Kurth 2019, 3).

Außerschulische Angebote können eine sinnvolle Ergänzung der schulischen Bildungsarbeit gegen Antisemitismus darstellen, sie können diese aber nicht ersetzen. Gleiches gilt für

außerunterrichtliche Angebote. Schulveranstaltungen wie beispielsweise Studientage, Projektwochen oder Gedenkstättenfahrten können aus den oben geschilderten Gründen ein wertvoller Baustein der antisemitismuskritischen Pädagogik sein. Sie finden allerdings zumeist nur unregelmäßig statt, sind in den meisten Bundesländern nicht verpflichtend und auch deshalb bereits keineswegs alleine hinreichend für eine nachhaltige Bildungsarbeit gegen Antisemitismus. Dazu kommt, dass nicht alle Angebote uneingeschränkt zu empfehlen sind: Ob der Besuch eines außerschulischen Lernortes gewinnbringend ist, hängt neben der inhaltlichen Qualität des Angebotes auch von der didaktischen Umsetzung ab und vom (gelungenen) Zuschnitt des Angebots auf die Bedarfe der Zielgruppe. Hinzu kommt, dass außerschulische Angebote für die Lehrkräfte einen zusätzlichen Arbeitsaufwand mit sich bringen, da nicht nur Termine und Anreisen, sondern auch die inhaltliche Ausrichtung des Angebots abgesprochen werden müssen. Ob außerunterrichtliche Angebote eine wirkliche Anregung oder Vertiefung erlauben, hängt stark von der Vor- und Nachbereitung, also der Einbettung in den unterrichtlichen Kontext ab.

14. Nehmen außerunterrichtliche Angebote das Judentum auch abseits der Geschichte der Verfolgung in den Blick?

Wie bereits oben dargestellt, ist es wichtig, dass die Auseinandersetzung mit dem Judentum nicht auf die Shoah und die Beschäftigung mit Antisemitismus nicht auf die NS-Zeit oder dessen rechtsextreme Ausprägungen reduziert wird. Zweifellos ist es zu begrüßen, wenn Schüler/-innen sich beispielsweise mit der jüdischen Geschichte und der Geschichte des Antisemitismus in ihrem Ort auseinandersetzen, etwa indem jährlich wiederkehrend zum 9. November Stolpersteine im Umfeld der Schule gereinigt werden und der Opfer gedacht wird. Die Beschäftigung mit dem historischen Antisemitismus immunisiert allerdings nicht notwendigerweise gegen dessen aktuelle Erscheinungsformen. Deswegen sollte einer Beschäftigung mit dem aktuellen jüdischen Leben und dessen Bedrohung ebenfalls eine hohe Bedeutung zugemessen werden. So könnte beispielsweise ein Austausch mit einer örtlichen jüdischen Gemeinde angestrebt werden, um Schüler/-innen für aktuelle Herausforderungen und Bedrohungen jüdischen Lebens zu sensibilisieren.¹¹ Allerdings sind auch solche Begegnungsprojekte nicht per se zur Prävention antisemitischer Einstellungen oder gar als Maßnahmen der Intervention geeignet, worauf der folgende Abschnitt eingeht.

¹¹ Wird ein Austausch mit einer örtlichen Gemeinde angestrebt, sollte gleichwohl mitgedacht werden, dass sich analog zu christlichen oder muslimischen Gemeinden nie alle Jüdinnen und Juden von der örtlichen Gemeinde repräsentiert fühlen. Begegnungsprojekte sollten daher immer auch bestrebt sein, jüdische Diversität kenntlich zu machen, um problematischen Kollektivierungen entgegenzuwirken.

15. Besteht eine hinreichende Sensibilität für die Herausforderungen von Begegnungsprojekten?

Es gibt eine anhaltende Diskussion zur Frage, inwiefern Begegnungsprojekte und ein Kennenlernen des Judentums in seiner Vielfalt sinnvolle Bildungsmaßnahmen gegen Antisemitismus darstellen können. Zwar kann mittels Begegnungen „im Idealfall eine an die Person oder Gruppe gebundene Auseinandersetzung erfolgen, in der verallgemeinernde Bilder irritiert oder entkräftet, eigene Vorurteile hinterfragt, korrigiert oder überwunden werden“ (Fischer und Holler o.J.). Problematisch sind solche Projekte allerdings, weil sie den Anschein erwecken können, Antisemitismus hätte etwas mit dem konkreten Verhalten von Jüdinnen und Juden zu tun. Bereits Jean-Paul Sartre stellte dazu fest: „Nicht die Erfahrung schafft den Begriff des Juden, sondern das Vorurteil fälscht die Erfahrung. Wenn es keinen Juden gäbe, der Antisemit würde ihn erfinden“ (Sartre [1944] 1994, 12).

Elke Rajal, argumentiert, dass die Annahme falsch ist, „wonach Antisemitismus in der Unkenntnis des Judentums begründet sei. Falsch ist auch die daran geknüpfte Hoffnung, dass Aufklärung über die Objekte des Neides und Hasses quasi von selbst eine Immunisierung bewirke“ (2018, 140). Die hohe Hürde, die solche Projekte nehmen müssen, ist, dass Fremdheitserwartungen, die solchen Begegnungsprojekten notwendig zugrunde liegen, transparent gemacht und bearbeitet werden müssen. Das Ziel solcher Projekte muss es sein, Vielfalt auszuhalten und zu akzeptieren und Fremdheitserwartungen in Neugier auf den anderen Menschen zu transformieren. Dies wiederum setzt voraus, dass die Teilnehmer/-innen nicht als Repräsentanten/-innen einer Gruppe, sondern als Individuen wahrgenommen werden. Michael Kümper beschreibt als „wichtiges Ziel von Begegnungen, dies zu ändern und Jüdinnen und Juden als handelnde Subjekte der Geschichte und Gegenwart kennenzulernen.“ Wenn jüdische Menschen als handelnde Subjekte kennengelernt werden, kann damit auch ein Konterpunkt gegen verbreitete, oftmals verzerrte und stereotypisierende Zuschreibungen gesetzt werden (Kümper 2010, 6).

16. Besteht ein Bewusstsein für die Herausforderungen und Fallstricke außerunterrichtlicher Angebote (Gedenkstättenfahrten, Museumsbesuche etc.)?

Dass eine gute Vor- und Nachbereitung unabdingbar ist, gilt auch für Gedenkstättenfahrten, Museumsbesuche und ähnliche Aktivitäten, die ansonsten leicht zum Gegenteil des Intendierten führen können. Susanne Popp weist darauf hin, „es wäre naiv zu glauben, dass die Aura einer Gedenkstätte automatisch eine kathartische Wirkung ausübe“ und plädiert in diesem Zusammenhang dafür, dass solche Besuche „stets freiwillig erfolgen“ sollten (Popp

2002, 12). Elke Gryglewski formuliert gegen solch eine Position den Einwand, dass „bei absoluter Freiwilligkeit viel geringere Chancen“ bestünden, Menschen zu erreichen, fordert aber gleichwohl, dass Gedenkstättenbesuche „im Sinne demokratischer Partizipation“ der Lernenden zu gestalten seien (2018, 57–58). Darüber hinaus ist es respektlos gegenüber den Opfern, die – wie beispielsweise an der Gedenkstätte Dachau dort auch anonym in Massengräbern begraben sind – wenn Schüler/-innen sich unangemessen verhalten (vgl. Popp 2002, 12). Bei jüdischen Schülern/-innen besteht zudem die Gefahr einer (Re-)Traumatisierungen und die Teilnahme sollte ihnen deswegen freigestellt werden.¹² Daher sind Lehrkräfte und Schulleitung gut beraten zu überprüfen, ob und in welcher Form Pflichtveranstaltungen durchgeführt werden sollten. Gedenkstättenbesuche müssen vor- und nachbereitet werden und es empfiehlt sich, bereits frühzeitig die pädagogischen Abteilungen der Gedenkstätten zu kontaktieren, die Hinweise auf (wenig) sinnvolle Formen der Vorbereitung der Gedenkstättenbesuche geben können.

Als Auseinandersetzung mit aktuellen Erscheinungsformen von Antisemitismus eignen sich Gedenkstättenbesuche nicht. Ihre Aufgabe ist es, Wissen über „die Geschichte der Orte zu vermitteln“ (Haug 2017, 158). Sie können dies, indem sie die Struktur und zahlenmäßige Größe der nationalsozialistischen Herrschaft, der Entrechtung und Vernichtung deutlich machen. Die Arbeit mit Häftlingsbiographien kann es erlauben durch die Zahlen und Strukturen auf die einzelnen Opfer und deren Leben und Leiden zu blicken, um damit sowohl kognitiv als auch emotional zu lernen – die eigenen Gefühle (oder deren Abwesenheit) an diesen Orten aus ihrer Unmittelbarkeit zu holen und diese zu reflektieren (vgl. Gruberová und Grimm 2022, 231).

Dass die Gedenkstätten ungeeignet sind für die Auseinandersetzung mit aktuellen Formen von Antisemitismus oder anderen menschenfeindlichen Ideologien hat auch damit zu tun, dass diese drohen, hinter der Shoah, hinter der selbstzweckhaften, industriellen Massenvernichtung von Menschen zu verschwinden. Die im schulischen Kontext so häufig gestellte Transferfrage nach den Gegenwartsbezügen der Orte und der Shoah sind Großthemen für sich, die sich nicht im Rahmen einer kurzen Nachbereitung abhandeln lassen. Im israelbezogenen Antisemitismus verschränken sich eine Täter-Opfer-Umkehr, die den Jüdinnen und Juden unterstellt aus der Erinnerung an die Shoah Profit zu schlagen, und

¹² Einen guten Überblick über die Forschungslage zu Funktionsweisen und Erscheinungsformen transgenerationaler Übertragungen von Holocaust-bedingten Traumata bietet der Sachstandsbericht „Transgenerationale Traumatisierung“ der wissenschaftlichen Dienste des Deutschen Bundestages. Dort sind auch Organisationen mit Fokus auf die Opfer transgenerationaler Traumatisierung verzeichnet. URL: <https://www.bundestag.de/resource/blob/501186/5cab3d455ea7c85a1dfbd7ce458d499a/WD-1-040-16-pdf-data.pdf> (Wissenschaftliche Dienste des Deutschen Bundestags 2017).

die Dämonisierung Israels, die dieses zum Wiedergänger des Nationalsozialismus macht. Da diese beiden Ausprägungen des Antisemitismus heute (im Vergleich zu anderen Erscheinungsformen) am stärksten ausgeprägt sind, müssen diese bei der Konzeption der Nachbereitung und der Frage nach Gegenwartsbezügen mitgedacht werden, um nicht nach dem Besuch einer Gedenkstätte unvorbereitet mit der Frage konfrontiert zu werden, warum die Jüdinnen und Juden nach ihrer Leidensgeschichte nun das gleiche den Palästinensern/-innen antäten. Auch hier empfiehlt es sich mit den pädagogischen Abteilungen der Gedenkstätten Kontakt aufzunehmen, um zu prüfen, welche Erfahrungen und ggf. Module für die Thematisierung von Gegenwartsbezügen vorhanden sind, um die oben genannten Probleme zu vermeiden.

JÜDISCHE ZUGEHÖRIGKEIT UND RELIGIÖSE PRAXIS

17. Ermöglicht die Schule die Ausübung religiöser Praktiken? Werden jüdische Alltagspräsenz und jüdische Zugehörigkeit anerkannt?

Im Sinne der Normalität kultureller und religiöser Pluralität im Verfassungsstaat sind die für Schule verbindlichen Leitwerte Religionsfreiheit, Gleichheit und Menschenwürde. Schulen sollten Gläubigen aller Glaubensrichtungen, und damit auch Jüdinnen und Juden, die Ausübung ihrer religiösen Praktiken ermöglichen. Das setzt voraus, dass auch säkulare Schüler/-innen die Anwesenheit religiöser Schüler/-innen als Teil der Praxis der Glaubens- und Gewissensfreiheit respektieren und verstehen. In einer zunehmend säkularen Gesellschaft müssen Lehrkräfte sicherstellen, dass der Raum Schule für die Bedarfe religiöser Schüler/-innen aller Religionen sensibel ist. Sie stehen vor der Aufgabe jüdische Alltagspräsenz anzuerkennen und wie alle anderen Religionen wertzuschätzen und dabei zugleich zu vermeiden, dass jüdisches Leben exotisiert und jüdische Schüler/-innen zu Repräsentanten/-innen des Judentums gemacht werden.

Bei der Planung schulischer Veranstaltungen sollten neben christlichen und muslimischen auch jüdische Feiertage berücksichtigt werden. Schulen sollten dies auch dann tun, wenn nicht bekannt ist, ob sich Jüdinnen und Juden in der Gruppe befinden, auf die die Veranstaltung zielt. Vielmehr sollte davon ausgegangen werden, dass auch Jüdinnen und Juden, die als solche unerkannt bleiben wollen, Teil der Schulgemeinde oder ihrer Adressaten/-innen sind (vgl. Chernivsky et al. 2020, 49). Ein „Outing“ wird von vielen Jüdinnen und Juden aus nicht unbegründeter Angst vor Anfeindung vermieden (Bernstein 2020, 9-10, 181-82).

Die Mehrheit der Jüdinnen und Juden in Deutschland lebt säkular und die Möglichkeiten Religion zu leben, sind im Judentum so plural wie bei anderen Religionen auch. Das bedeutet zugleich, dass es eine Zahl jüdischer Schüler/-innen gibt, die sich an religiöse Speisevorschriften hält und eine Zahl jüdischer Schüler, die ihren Kopf dauerhaft bedeckt hält. Diesem Gebot kommen einige durch das Tragen einer Kippa nach, andere verzichten darauf um nicht als jüdisch identifiziert zu werden. Das an vielen Schulen bestehende Verbot, Kopfbedeckungen wie Basecaps im Unterricht zu tragen, bringt Juden daher potentiell in eine Dilemmasituation, weil ihnen eine Alternative zur Kippa verwehrt bleibt.

Das säkulare Schulwesen kann nicht allen Anliegen religiöser Gruppen entsprechen. Wohl aber kann es Sensibilität für deren Belange zeigen und diesen entgegenkommen, wo dies möglich ist. Zudem kann es Eindeutigkeit herstellen: Klarheit darüber, welche Regelungen gelten und warum. Dies ist in vielen Bereichen bereits der Fall und sollte auch offensiv

kommuniziert werden. In NRW legt ein Runderlass beispielsweise sehr eindeutig fest, zu welchen Anlässen und wie oft Schüler/-innen sich aus religiösen Gründen vom Unterricht beurlauben lassen können.¹³

Eine sichere Schule für Jüdinnen und Juden muss einen transparenten und einheitlichen Umgang mit jüdischen Feiertagen pflegen. Es muss für jüdische Eltern und Schüler/-innen klar sein, wie die Frage der Befreiung vom Unterricht geregelt ist. Auch die Frage nach koscherem Essen auf Klassenfahrten und während anderer Schulveranstaltungen sollte klar geregelt sein – also ob es koscher zertifiziertes Essen bedarf oder es beispielsweise ausreicht, wenn ein vegetarisches Angebot vorhanden ist. Auch muss ggf. der jüdische Religionsunterricht mit kooperierenden Nachbarschulen organisiert werden und eine Lehrkraft hierfür die Verantwortung übernehmen.

¹³ <https://bass.schul-welt.de/15402.htm> (Ministerium für Schule und Weiterbildung 2015).

ERZIEHUNGSARBEIT

18. Ist die Auseinandersetzung mit Antisemitismus Teil der schulischen Erziehungsarbeit?

Schule hat einen Bildungs- und Erziehungsauftrag. Die schulische Arbeit gegen Antisemitismus darf sich nicht auf die Bildungsarbeit beschränken, sondern muss auch die pädagogische Arbeit im weiteren Sinne umfassen, die hier mit dem Begriff Erziehungsarbeit beschrieben wird. Zu fragen ist etwa, ob Hofaufsichten, Ganztagskräfte, Schulsozialarbeiter/-innen, Schulbegleiter/-innen und weiteres pädagogisches Personal für die antisemitismuskritische Arbeit sensibilisiert und qualifiziert sind oder ob Antisemitismus beispielsweise in Sozialkompetenztrainings, Streitschlichter/-innenprogrammen oder Klassenleitungsstunden thematisiert wird. Auch der Einbezug der Schüler/-innenvertretung ist ein wichtiger Bestandteil der antisemitismuskritischen Arbeit. Wichtig ist auch hier, dass die Schule über ein allen Beteiligten bekanntes und transparentes Konzept zum Umgang mit Antisemitismus verfügt und es Strukturen gibt, die es erlauben Konsequenzen bei antisemitischen Vorfällen zu beschließen und durchzusetzen. Die antisemitismuskritische Arbeit muss dabei grundsätzlich als Aufgabe des gesamten pädagogischen Personals und als Baustein eines demokratiepädagogisch verankerten Schulleitbildes verstanden werden. Sie umfasst dabei auch die Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten.

ELTERNARBEIT

19. Umfassen die schulischen Anstrengungen gegen Antisemitismus auch die Elternarbeit?

Eine umfassende und nachhaltig angelegte schulische Arbeit gegen Antisemitismus muss auch die Elternarbeit im Blick haben. Hierbei geht es ganz allgemein darum, Erziehungsberechtigte dafür zu sensibilisieren, dass Antisemitismus an der Schule nicht geduldet wird. Konkret bedeutet das, Eltern die Relevanz antisemitismuskritischer Bildungsmaßnahmen aufzuzeigen und/oder sie über die Vorgehensweise der Schule bei antisemitischen Vorfällen zu informieren. Besonders in den Blick zu nehmen sind hinsichtlich der Elternarbeit aber auch jüdische Erziehungsberechtigte, die neben allen anderen Fragen zur schulischen Ausbildung ihrer Kinder immer auch die Frage nach der Sicherheit sowie die Frage nach dem Umgang mit potentiell traumatisierenden Themen umtreibt. So ist es vielen Eltern beispielsweise ein Bedürfnis darüber informiert zu sein, wann und wie Antisemitismus und die Shoah im Unterricht thematisiert werden. Dabei besteht auch Unterstützungsbedarf hinsichtlich des innerfamiliären Umgangs mit dem Thema. Ein jüdischer Vater formuliert mit Bezug auf seine Tochter wie folgt: „Aber ich will nicht, dass ihre erste Berührung mit dem Thema in der Schule sein wird. Das heißt ich muss es irgendwie aufgreifen. Keine Ahnung wie“ (Chernivsky et al. 2020, 33).

Antisemitismuskritische Elternarbeit ist dabei aktuell noch eine Blindstelle, sowohl im pädagogischen als auch im wissenschaftlichen Diskurs. Es gibt kaum Veröffentlichungen, das Thema wird nur selten gestreift.¹⁴ Da antisemitische Einstellungen oftmals familiär tradiert werden, in der familiären Erziehungsarbeit aber auch bearbeitet werden können, muss der Bereich der Elternarbeit zweifellos in die antisemitismuskritische Arbeit einbezogen werden. Denkbar wären hier beispielsweise Elternabende und -workshops, die Einbindung von Elternvertretungen oder themenbezogene Elternbriefe, aber auch Einzelgespräche mit betroffenen Erziehungsberechtigten. Auch eine Ansprechperson für jüdische Familien könnte ein wichtiger Baustein für die Elternarbeit sein.

¹⁴ Einige Hinweise finden sich etwa bei (Perko 2020) und (Perko, Czollek und Eifler 2021).

SCHULKULTUR UND EMOTIONALE BILDUNG

20. Fördert die Schule eine Kultur gegenseitiger Wertschätzung, Toleranz und Akzeptanz?

Verfügt die Schule über ein Konzept emotionaler Bildung?

Eine Schulkultur, die von gegenseitiger Wertschätzung, Toleranz und Akzeptanz geprägt ist, ist Grundvoraussetzung dafür, dass eine Schule auch für Jüdinnen und Juden eine sichere Schule sein kann. Elke Rajal (2018, 141) nennt als „Bedingungen für einen erfolgreichen antisemitismuskritischen Zugang [...] die Entwicklung einer demokratischen und kooperativen Schulkultur, in der Antisemitismus entschieden entgegengetreten wird, sowie entsprechend aus-/fortgebildetes Personal“. Hierzu gehört auch die emotionale Bildung, die an einer Schnittstelle zwischen Erziehung und Unterricht liegt. Antisemitismus hat stark affektive Anteile und evoziert Emotionen. Antisemitismuskritische Bildungsarbeit muss deswegen neben der Vermittlung von Faktenwissen und kognitiven Kompetenzen auch Raum für die Auseinandersetzung mit eigenen Gefühlen anstreben (vgl. Grimm 2020, 201). Das Ziel ist „die Förderung von Kompetenzen wie der Reflexion des eigenen Denkens und Handelns und der Fähigkeit, Widersprüche und Ambivalenzen als solche anzuerkennen und dann auszuhalten, ohne auf Identität, Eindeutigkeit und Kontrolle zu dringen. Eine solche Fähigkeit kann dann auch als Widerspruchs- oder Ambiguitätstoleranz bezeichnet werden“ (Grimm 2020, 204).¹⁵

21. Besteht eine Sensibilität für den Zusammenhang von (Schuld-)Abwehr und Antisemitismus?

Emotionale Bildung ist auch nötig, um dem (Schuld-)Abwehrantisemitismus entgegenzuwirken, der heute, neben dem israelbezogenen Antisemitismus, die am weitesten verbreitete Form des Antisemitismus ist.¹⁶ Dieser speist sich zum einen aus intergenerationell tradierten „Gefühlserbschaften“ (vgl. z.B. Lohl 2010), also aus Lebensgefühlen und Einstellungen, die über Generationen weitergegeben werden. Für die pädagogische Praxis lassen sich hieraus Schlüsse ziehen: Um zu vermeiden, dass Lehrkräfte sich an solchen Erbschaften abarbeiten, rät Astrid Messerschmidt diesen, ihre meist distanziert-überlegene Position zu verlassen und „das eigene Involviertsein in seinen strukturellen und persönlichen Dimensionen“ zu verdeutlichen (Messerschmidt 2013). Hilfreich ist es in diesem Zusammenhang zudem, wenn Pädagogen/-innen ebenso bewusst

¹⁵ Ähnlich Salzborn 2010, 335; Schwarz-Friesel 2019; Eckmann und Kößler 2020; Unabhängiger Expertenkreis Antisemitismus 2018, 208.

¹⁶ Recherche- und Informationsstelle Antisemitismus Nordrhein-Westfalen (2024): Antisemitische Vorfälle in Nordrhein-Westfalen 2023, 10.

die vertraute Position der Wissenden verlassen und deutlich machen, dass auch sie keine definitiven Antworten haben, sondern sich Lehrende und Lernende gemeinsam in der Position der Fragenden befinden. Das würde es den Schülern/-innen ermöglichen, ihre eigenen Fragen und Unsicherheiten ungehemmter zu erkunden und vorzutragen und möglichen Abwehrreaktion entgegenwirken (siehe hier ergänzend Frage 9 zum Thema Abwehrhaltungen).

Zudem empfiehlt es sich den Blick auf die Funktionen zu richten, die Antisemitismus als Denkhaltung für das Individuum attraktiv macht. Antisemitismus erfüllt eine Reihe an sozialpsychologischen Funktionen (Selbstaufwertung, Geheimwissen, Machtkritik, Komplexitätsreduktion). Erfahrungsgemäß haben Schüler/-innen ein Interesse sich mit diesem Thema auseinanderzusetzen, weil dieses Wissen auf die Praxis anwendbar ist und ihnen erlaubt antisemitische Bilder zu dekonstruieren und eigene Wahrnehmungen kritisch zu prüfen (Grimm 2020, 208–9).

Die Arbeit mit biographischen und lebensweltlichen Zugängen wird in der antisemitismuspräventiven Bildung zukünftig eine größere Rolle spielen. Sie ermöglichen „Empathie zu entwickeln und Perspektiven überhaupt einmal wahr- und ernst zu nehmen, die kein Teil der eigenen Lebenswelt sind“ (Gruberová und Grimm 2022, 235). Die kurzen Videos aus dem Methodenkoffer MALMAD¹⁷ etwa lassen Jüdinnen und Juden zu Wort kommen und zeigen die Pluralität jüdischer Menschen, die hier nicht als Sprecher/-in jüdischer Verbände oder als religiöse Autoritäten auftreten, sondern als Individuen mit ihren je eigenen Erfahrungen. Dabei wird auch die Normalität und Alltäglichkeit des Antisemitismus sichtbar, der dann nicht mehr als abstraktes Problem und Unterrichtsthema, sondern als Erfahrung und Belastung von Jüdinnen und Juden erkennbar wird.

¹⁷ „Virtueller Methodenkoffer gegen Antisemitismus“: <https://www.kmk-zentralratderjuden.de/>

EMPOWERMENT UND BETROFFENENSCHUTZ

22. Gibt es Maßnahmen des Betroffenenenschutzes und des Empowerments?

Die schulische Arbeit gegen Antisemitismus darf sich nicht alleine auf Maßnahmen der Prävention von Antisemitismus bzw. auf den Umgang mit Tätern/-innen konzentrieren. Sie muss auch potentiell Betroffene in den Blick nehmen und neben dem Betroffenenenschutz auch Maßnahmen des Empowerments anbieten, beispielsweise durch spezifische Angebote für Betroffene und die Verankerung der Anerkennung jüdischer Identitäten im Schulleben (vgl. Bernstein 2020, 441; Chernivsky und Wiegemann 2017). Dabei ist es wichtig, Jüdinnen und Juden nicht ausschließlich als Opfer zu sehen und anzusprechen, da andernfalls die Gefahr besteht, „die historisch tradierte Zuschreibung der ‚Opferrolle‘ weiter zu reproduzieren“ (Chernivsky et al. 2020, 35).

Mangelt es an solchen unterstützenden Strukturen, kann dies dazu führen, dass Betroffene nicht gegen das von ihnen erfahrene Unrecht angehen, es banalisieren oder gar nicht erst als solches zu erkennen wagen. Sie sollen also dazu befähigt werden, bisher erfahrene und erduldeten Formen der Diskriminierung aus einer gestärkten Position heraus neu zu bewerten und selbstbewusst dagegen anzugehen. Marina Chernivsky und ihr Team kommen zu dem Schluss, „dass eine solche Neubewertung von Situationen erst dann erfolgt, wenn die Betroffenen nicht mehr direkt in die institutionellen Machtverhältnisse eingebunden sind und sich ermächtigt fühlen, darüber zu sprechen“ (Chernivsky et al. 2020, 25, vgl. ebd. 99-100).

Dabei sollte man sich bewusst machen, dass auch nichtjüdische Menschen von antisemitischer Gewalt betroffen sein können. Die Annahme, Antisemitismus könne es nur dort geben, wo auch Jüdinnen und Juden (erkennbar) seien, ist falsch. So ist etwa der als Beleidigung gebrauchte Ausruf „Du Jude“ immer antisemitisch, auch wenn er in vielen Fällen nichtjüdische Schüler/-innen trifft. Der Ausruf transportiert konkrete antisemitische Konnotationen, wie etwa den Vorwurf geizig und egoistisch oder ein Verräter zu sein und er ist deswegen nicht einfach austauschbar gegen andere, unspezifische Beleidigungen.

Maßnahmen des Betroffenenenschutzes und des Empowerments sollten aber auch diejenigen in den Blick nehmen, die bereits potentiell auf der Seite der Betroffenen stehen, die sich aber unsicher sind, wie sie sich im konkreten Fall antisemitischer Aussagen oder Handlungen solidarisch zeigen, handeln und argumentieren können. Jugendstudien etwa von Albert Scherr und Barbara Schäuble (vgl. Scherr und Schäuble 2007) zeigen, dass Jugendliche sich selbst als vorurteilsfrei verstehen. Das ist nicht der Fall, aber der Wille nicht diskriminieren zu wollen ist eine sehr gute Ausgangssituation für die Sensibilisierung für Diskriminierung (vgl. Grimm 2020, 204). An dieser Diskrepanz zwischen dem Willen, sich gegen Antisemitismus

aussprechen und engagieren zu wollen und der durch einen Mangel an Wissen verursachten Unfähigkeit, dies auch zu tun, setzt Empowerment an.

Tami Rickert argumentiert treffend: „Geht man [...] davon aus, dass die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler bewusst anti-antisemitische Haltungen vertritt und auch so argumentiert, erweitert dies den pädagogischen Handlungsspielraum beträchtlich. So können nämlich anti-antisemitische Argumentationen aktiviert, Lernende zum Widerspruch angeregt und bestehende Argumentationen gestärkt werden. Diese Handlungsspielräume werden in einer sehr stark an den Täterinnen oder Tätern orientierten Reaktion häufig außer Acht gelassen“ (Rickert 2019, 70).

BERATUNG, UNTERSTÜTZUNG, LEITUNG

23. Gibt es eine offene Fehlerkultur an der Schule, die Probleme annimmt, aufgreift und angeht?

„Schule als Spiegel der Gesellschaft“ (Bernstein, Grimm und Müller 2022) arbeitet dann gut, wenn sie gesellschaftliche Probleme aufgreift – allgemeine und solche aus dem sozialen Nahraum, in den sie eingebunden ist. Dazu gehört auch ein transparenter und ehrlicher Umgang mit antisemitischen Vorfällen an der eigenen Schule und die Reflexion von möglichen Defiziten in der bisherigen antisemitismuskritischen Arbeit. Samuel Salzborn und Alexandra Kurth konstatieren: „Es mag sein, dass einzelne Schulen kein Antisemitismusproblem haben, es wäre aber eher verwunderlich. Insofern stellt sich die Frage für Schulleitungen weniger, ob sie ein Antisemitismusproblem an ihrer Schule haben, sondern mehr, wie sie damit umgehen“ (2019, 23).

Gehen Schulen transparent mit antisemitischen Vorfällen um und prüfen sie kontinuierlich die eigene pädagogische Arbeit gegen Antisemitismus, so stärkt dies auch das Vertrauen jüdischer Schüler/-innen und Erziehungsberechtigter in die Institution. Eine Schule, die Probleme verschweigt und vertuscht, kann keine sichere Schule für Jüdinnen und Juden sein.

24. Gibt es Ansprechpersonen und Unterstützungsstrukturen für alle am Schulleben beteiligten Personen?

Alle am Schulleben Beteiligten sollten wissen, wen sie ansprechen können, wenn sie von antisemitischen Vorfällen erfahren oder selbst von diesen betroffen sind. Ansprechpartner/-innen muss es dabei für Schüler/-innen und Erziehungsberechtigte geben, aber auch für das pädagogische Personal. Betroffene müssen Ansprechpartner/-innen finden können, denen sie Vertrauen entgegenbringen können, pädagogisches Personal muss Vorfälle thematisieren können, ohne befürchten zu müssen, sich den Vorwurf der Rufschädigung einzuhandeln, Leitungen müssen dafür sensibilisiert sein, dass gerade das Thematisieren von Antisemitismus eine gute Schule ausmacht und nicht dessen Verschweigen. De-Thematisierung, Banalisierung und *Victim Blaming* im Sinne einer Täter-Opfer-Umkehr dürfen an Schulen keinen Platz haben (vgl. Chernivsky et al. 2020, 22ff. und 74ff.).

Da Erziehung und Beratung zu den Dienstpflichten gehören, gilt grundsätzlich, dass zunächst das gesamte pädagogische Personal einer Schule bei antisemitischen Vorfällen ansprechbar sein muss. Allerdings ist es wichtig, dass es Ansprechpartner/-innen auch außerhalb eines potentiellen Bewertungskontextes oder aufgrund der strukturell asymmetrischen pädagogischen Situation auch gänzlich außerhalb des schulischen Kontextes gibt,

insbesondere dann, wenn Antisemitismus vom pädagogischen Personal ausgeht, von diesem ignoriert oder nicht ernstgenommen wird (vgl. Chernivsky et al. 2020, 70). Hier kommen innerschulisch beispielsweise besonders geschulte Beratungslehrkräfte oder Schulsozialarbeiter/-innen in Betracht. Hinsichtlich der außerschulischen Ansprechpartner/-innen kommt es darauf an, in der bundesweit sehr heterogenen Beratungslandschaft die für die jeweilige Schule zuständigen und qualifizierten Akteure/-innen zu identifizieren, den Kontakt aufzubauen und aufrecht zu erhalten.¹⁸

Unabdingbar ist dabei, dass Betroffene sich an unabhängige Stellen wenden können, da teilweise auch aufgrund der familiengeschichtlich tradierten Erfahrungen Vorbehalte bestehen, sich gegenüber offiziellen Stellen zu erkennen zu geben, geschweige denn, Beschwerden an diese zu richten. Dabei kann es hilfreich sein, wenn solch eine Stelle an eine jüdische Gemeinde angegliedert ist, die für viele Betroffene einen Schutzraum darstellt, in dem sie sich offener äußern können (vgl. Chernivsky et al. 2020, 96 und 101).¹⁹ Wünschenswert ist jedoch nicht nur der Kontakt zur jüdischen Gemeinde vor Ort, sondern auch, dass andere örtliche Religionsgemeinschaften und weitere Akteure/-innen, etwa aus dem Bereich der Kinder- und Jugendhilfe oder dem Sport einbezogen werden.²⁰

25. Erhalten die Ansprechpersonen regelmäßig Gelegenheit zur Weiterqualifizierung?

Aufgrund der Spezifika des Antisemitismus, der unterschiedlichen Erscheinungsformen von Antisemitismus und dessen Auswirkungen auf Betroffene ist es unabdingbar, dass Ansprechpartner/-innen der Schule regelmäßig Gelegenheit zur Weiterqualifizierung über den Themenbereich Antisemitismus erhalten. Zu solchen Spezifika zählen etwa der Umgang mit sekundären Traumatisierungen (vgl. Fehlberg, Rebentisch und Wolf 2016), das Bewusstsein dafür, dass Betroffene Antisemitismuserfahrungen oft selbst banalisieren (vgl. Chernivsky et al. 2020, 99) oder die Sensibilisierung für unter jüdischen Schülern/-innen verbreitete „Gewalt antizipierende Handlungen“ (Chernivsky et al. 2020, 21) wie etwa das Verstecken der eigenen jüdischen Identität.

¹⁸ Eine Übersicht über Beratungsstellen findet sich unter folgendem Link: https://padlet.com/fbeer1/sabra-umgang-mit-antisemitismus-in-der-schule-hinweise-f-r-l-ig6p6rkhwqb3wdq5?fbclid=IwAR1-i4ldpyFjReh6nkuDogEyOpUKjUf1Fvb1Te0hpXkulT7li4_MQWI-CZk (Beer und u.a., o. J.).

¹⁹ Viele Jüdinnen und Juden in Deutschland gehören keiner Gemeinde oder nicht der lokalen Gemeinde an. Es kann nicht davon ausgegangen werden, dass lokale Repräsentant/-innen jüdischer Gemeinden automatisch die Einstellungen und Interessen aller Jüdinnen und Juden vor Ort kennen oder gar vertreten können.

²⁰ Vgl. Zick et al. 2017, 78; Beer, Grimm und Viso 2022 zu Fußball-/Sportvereinen; Amadeu Antonio Stiftung und »ju:an«-Praxisstelle antisemitismus- und rassismuskritische Jugendarbeit 2017 zu Jugendhilfe.

26. Werden Ansprechpersonen angemessen für ihre Tätigkeit entlastet?

Werden Ansprechpartner/-innen für ihre Aufgaben nicht angemessen entlastet, sinkt die Wahrscheinlichkeit einer verantwortungsvollen Ausübung ihrer Tätigkeiten. Zudem ist es dann weniger wahrscheinlich, dass sich engagierte Personen für diese Funktion finden lassen.

27. Werden die Ansprechpersonen und Unterstützungsstrukturen allen am Schulleben Beteiligten regelmäßig bekannt gemacht?

Dass es Ansprechpartner/-innen gibt, reicht allein nicht aus – diese müssen auch bekannt sein. Dazu ist es notwendig, regelmäßig aktiv über vorhandene Beratungsstrukturen zu informieren. Eine solche aktive Informationspolitik ist zugleich ein Zeichen an Betroffene, dass Antisemitismus als Problem ernstgenommen wird. Es ist nicht hinzunehmen, „dass die institutionellen Interventionsverfahren einigen Betroffenen beliebig und intransparent erscheinen“ (Chernivsky et al. 2020, 71), so sie denn überhaupt bekannt sind.

28. Sind Schulleitungen sensibilisiert für die Herausforderungen antisemitismuskritischer Pädagogik?

Antisemitismus ist in allen gesellschaftlichen Milieus verbreitet und findet sich daher auch in der Schule. Die schnelle Reaktion der Bildungsminister/-innen der Länder auf den Terroranschlag der Hamas auf Israel am 07.10.2023 hat gezeigt, dass hier mittlerweile die Fähigkeit zur Antizipation von antisemitischen Vorfällen im Kontext Schule vorhanden ist. Die Frage ist daher nicht, ob Schulen ein Problem mit Antisemitismus haben, sondern wie diese damit umgehen. Hier kommt den Schulleitungen eine entscheidende Rolle zu.

Sybille Hoffmann nennt als „Eckpunkte für Schulleitungen und Schulentwicklungssteams“ unter anderem, klar

- „Position gegen jede Form von Antisemitismus“ zu beziehen
- „eine kritische Reflexion des eigenen pädagogischen Handelns und der verwendeten Materialien anzuregen“
- „die Erfahrungen jüdischer Schülerinnen und Schüler und deren Eltern sowie jüdischer Lehrkräfte ernst“ zu nehmen
- die Thematisierung von Antisemitismus in das Schulcurriculum aufzunehmen
- klare Zuständigkeiten bei gemeinsamer Verantwortung zu schaffen (Hoffmann 2019, 122-23).

Ansprechpartner/-innen in der Schulaufsicht und Beratungsstellen wie SABRA können bei der Umsetzung dieser Punkte wichtige Unterstützung leisten.

DOKUMENTATION UND EVALUATION

29. Gibt es Verfahren der Dokumentation und Evaluation?

Die Dokumentation antisemitischer Vorfälle und deren Auswertung ist von dreifacher Bedeutung. Erstens sind die Dokumentation und anschließende Evaluation für eine nachhaltige antisemitismuskritische Arbeit an der einzelnen Schule unabdingbar, weil nur so Handlungsbedarfe identifiziert werden können. Zweitens können die Dokumentation und Evaluation auch dazu beitragen, den öffentlichen Diskurs voranzubringen und die Perspektiven der Betroffenen sichtbar zu machen (vgl. SABRA, Bagrut. Verein zur Förderung demokratischen Bewusstseins e.V und Kölnische Gesellschaft für Christlich-Jüdische Zusammenarbeit e.V. 2020, 6; vgl. Chernivsky et al. 2020, 7). Drittens kann die bestehende Dokumentations- und Evaluationsroutine allen Beteiligten Unsicherheiten im Umgang mit antisemitischen Vorfällen nehmen – Lehrkräfte gewinnen so Handlungssicherheit, jüdische Schüler/-innen und Erziehungsberechtigte fassen stärkeres Vertrauen in die schulische Arbeit. Damit kann ein nachhaltiges Dokumentations- und Evaluationsverfahren dazu beitragen, ein Klima zu schaffen, in dem Erfahrungen von Antisemitismus angstfrei angesprochen werden können.²¹ Die Dokumentation sollte dabei grundsätzlich nicht nur schulintern erfolgen. Vielmehr sollten Meldestellen wie RIAS einbezogen werden, die dazu beitragen, das Dunkelfeld auf Landes- und Bundesebene insgesamt zu erhellen.²²

Dokumentiert und evaluiert werden sollten darüber hinaus aber auch die weiteren Anstrengungen der Schule in der antisemitismuskritischen Arbeit. Ziel dieser Dokumentation und Evaluation kann es beispielsweise sein, im Rahmen eines kontinuierlichen Schulentwicklungsprozesses Beispiele guter Praxis zu identifizieren, schulinterne Curricula zu optimieren oder die Wirksamkeit außerschulischer Angebote zu prüfen.

²¹ Ullrich Bauer verweist darauf, dass es auch im akademischen Diskurs noch großen Bedarf gibt: „Für den Bereich aller Möglichkeiten, Antisemitismus vorzubeugen, zu verhindern oder antisemitische Tendenzen zu verringern, wären die Einsichten aus einer kritischen, sozialwissenschaftlich reflexiven Evaluationsforschung weiterführend. Jedoch steht die Implementierung einer kritischen Evaluationskultur aus“ (Bauer 2021, 33).

²² <https://report-antisemitism.de/rias-nrw/> (zuletzt geprüft 25.04.2024)

FORTBILDUNG UND INFORMATION

30. Erhalten alle am Schulleben Beteiligten regelmäßig Gelegenheit, sich über Antisemitismus und jüdisches Leben zu informieren?

Dieser Punkt steht in engem Zusammenhang mit den in den Abschnitten zu unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Bildungsangeboten und zur Beratung formulierten Forderungen. Förderlich ist, wenn Schulen den am Schulleben beteiligten Personen regelmäßig die Gelegenheit geben, sich über Antisemitismus, antisemitismuskritische Bildung und jüdisches Leben zu informieren und entsprechende Informationsangebote aktiv bekannt gemacht werden (z. B. per Mail, in Form von Broschüren, Aushängen etc.).

31. Gibt es ein Fortbildungskonzept für die antisemitismuskritische Arbeit?

Zentral für die antisemitismuskritische Arbeit an Schulen ist eine entsprechende Professionalisierung des pädagogischen Personals. Die dafür notwendige Weiterqualifizierung darf dabei nicht nur punktuell oder gar erst nach einem antisemitischen Vorfall geschehen. Vielmehr muss sie systematisch und nachhaltig angelegt sein. Basis hierfür ist ein Fortbildungskonzept, das das gesamte schulische Personal in den Blick nimmt. Nicht nur die Lehrkräfte des einschlägigen Fächerkanons der historisch-politischen Bildung sollten für das Thema sensibilisiert werden, sondern die Lehrkräfte aller Fächer,

- da antisemitische Stereotype auch in vermeintlich neutralen Fächern reproduziert werden können,
- da Antisemitismus im Schulleben unabhängig vom Unterrichtsfach – etwa auf dem Schulhof, dem Elternabend oder auch im Lehrkräftezimmer – auftreten kann und
- weil insbesondere auch naturwissenschaftliche Bildung einen Beitrag zur Immunisierung gegen für Antisemitismus anschlussfähige Verschwörungsphantasien leisten kann, wie sie etwa in der Corona-Pandemie virulent geworden sind.

Dabei ist es von Bedeutung, dass nicht nur Fortbildungen zum Thema Antisemitismus – und hier vor allem zum auch unter Lehrkräften verbreiteten israelbezogenen Antisemitismus – durchgeführt werden (vgl. Zick et al. 2017, 62; vgl. auch Bernstein 2020, 2021). Ebenso müssen jüdisches Leben und jüdische Traditionen zum Inhalt von Fortbildungen werden, da ansonsten die Gefahr einer auch unbewussten Tradierung von Stereotypen besteht. Marina Chernivsky et al. konstatieren in diesem Zusammenhang, „dass viele Lehrer*innen der

gegenwärtigen Lehrer*innen-Generation kaum bis keine bewussten Kontakte zu Jüdinnen*Juden haben. Demnach handeln sie vornehmlich aus distanzierteren, abstrakten Zugängen zu Jüdinnen*Juden und beziehen ihre Deutungen zum Großteil aus historisch tradierten Fantasien, oder auch aus fiktiven, medial vermittelten Narrativen über jüdisches Leben und den Nahostkonflikt“ (Chernivsky et al. 2020, 66–67; vgl. auch SABRA, Bagrut. Verein zur Förderung demokratischen Bewusstseins e.V und Kölnische Gesellschaft für Christlich-Jüdische Zusammenarbeit e.V. 2020, 44).

Chernivsky et al. benennen einen weiteren Grund für die hohe Bedeutung von Fortbildungen. Einen „generell ‚richtigen‘ Umgang mit jüdischen Schüler*innen“ gäbe es nicht, vielmehr brauche es „eine Sensibilität von Seiten der Lehrer*innen, um potenziell verletzende Unterrichtsthemen zu erkennen und im Dialog mit dem*der jeweiligen Schüler*in heraus zu finden, was ein für die Person passender Umgang sein könnte“ (Chernivsky et al. 2020, 68). Für die Lehrkräfte ist dies Tagesgeschäft (Stichwort: Diagnostik und Individuelle Förderung). Unabdingbar für ein nachhaltiges Fortbildungskonzept zur antisemitismuskritischen Arbeit an der Schule ist es, dass für das gesamte pädagogische Personal verpflichtende Elemente enthalten sind. Für eine umfassende antisemitismuskritische Arbeit an Schulen ist es darüber hinaus notwendig, neben den Pädagogen/-innen auch das weitere an Schulen tätige Personal in den Blick zu nehmen. Da sich Antisemitismus nicht nur im Unterricht äußern kann, sollten beispielsweise auch Hausmeister/-innen, Sekretäre/-innen, Mensabedienstete und die in der Nachmittagsbetreuung tätigen Kräfte für Antisemitismus sensibilisiert sein.

Zuletzt sei darauf hingewiesen, dass es verfestigten Antisemitismus auch unter Lehrkräften geben kann, der entsprechend sanktioniert werden muss. Samuel Salzborn und Alexandra Kurth argumentieren wie folgt: „Die Lehrkräfte, die sich freiwillig im Bereich Antisemitismus fort- und weiterbilden, sind in der Regel nicht das Problem, da sie bereits über ein Problembewusstsein verfügen, das sie Fortbildungsangebote nutzen lässt. Antisemitische Lehrkräfte wird man über solche freiwilligen Angebote jedoch nicht dazu bringen, ihre Lehrpraxis zu ändern. Dafür sind strukturelle und durchaus – wie bisher allerdings nur in Einzelfällen geschehen – disziplinarische Maßnahmen notwendig“ (Salzborn und Kurth 2019, 4).

(SCHUL)RECHT

32. Wird regelmäßig über die rechtlichen Rahmenbedingungen zum Umgang mit Antisemitismus und jüdischem Leben informiert?

Um nachhaltig gegen Antisemitismus an Schulen vorzugehen und um die Betroffenen zu schützen sowie um sie in der Wahrnehmung ihrer Rechte zu stärken, ist es notwendig, dass alle am Schulleben Beteiligten regelmäßig über die rechtlichen Rahmenbedingungen informiert werden (vgl. Chernivsky et al. 2020, 101). Inhalt solcher Informationsveranstaltungen wären dann beispielsweise straf- und zivilrechtliche sowie dienst- und schulrechtliche Regelungen, die bei antisemitischen Vorfällen berücksichtigt werden können bzw. müssen. Exemplarisch sei hier auf den nordrhein-westfälischen Erlass zur „Zusammenarbeit bei der Verhütung und Bekämpfung der Jugendkriminalität“ verwiesen, in dem sich die explizite Vorgabe findet: „Besteht gegen Schülerinnen oder Schüler der Verdacht der Begehung eines Verbrechens, so hat die Schulleitung die Strafverfolgungsbehörden zu benachrichtigen“. Darüber hinaus wird eine Reihe von Vergehen benannt, bei denen regelmäßig „eine Benachrichtigung der Polizei oder der Staatsanwaltschaft erforderlich ist“ – hierzu zählen unter anderem gefährliche Körperverletzungen und politisch motivierte Straftaten.²³

In NRW wurde außerdem in einer Erlasscharakter tragenden Schulmail klargestellt: „Antisemitische Straftaten sind bei der Polizei anzuzeigen. Dies gilt nicht nur für körperliche Angriffe. Antisemitische Äußerungen erfüllen in vielen Fällen den Straftatbestand der Volksverhetzung, der Nötigung oder der Beleidigung“.²⁴ Hierfür ist es unerlässlich, dass die Strukturen an Schulen bekannt sind und Lehrkräfte darauf vertrauen können, dass Schulleitungen mit den Meldungen entsprechend umgehen. Der Erfahrung nach sind diese Vorgaben an den Schulen häufig jedoch wenig bekannt und sie werden auch nicht regelmäßig mit dem notwendigen Nachdruck bekannt gemacht. Rechtsvorgaben können aber nur dann Wirkung entfalten, wenn sie den Verantwortlichen und Betroffenen auch bekannt sind. Lehrkräfte, Erziehungsberechtigte und nicht zuletzt auch Schüler/-innen müssen daher regelmäßig über die rechtlichen Rahmenbedingungen informiert werden (vgl. z.B. Roth 2021). Dies gibt nicht nur allen Akteuren/-innen Handlungssicherheit im Umgang mit antisemitischen Vorfällen, sondern kann auch präventiv wirken, indem es gegenüber potentiellen Tätern/-innen abschreckende Wirkung entfaltet. Geschieht dies nicht, so besteht die Gefahr, dass antisemitische Taten als Kavaliersdelikte erscheinen, die Hemmschwellen

²³ https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_vbl_detail_text?anw_nr=7&vd_id=14531 (vgl. Ministerium des Innern des Landes Nordrhein-Westfalen, Referat 14, 2014).

²⁴ <https://www.schulministerium.nrw/08052018-antisemitismus> (Richter 2018).

sinken und potentiell Betroffene und Verantwortliche sich scheuen, gegen antisemitische Vorkommnisse vorzugehen (vgl. Chernivsky et al. 2020, 101). Samuel Salzborn und Alexandra Kurth weisen in diesem Zusammenhang auf eine „zentrale Grenze von Pädagogik“ hin, die darin bestehe, „dass junge Menschen mit gefestigten emotionalen Strukturen autoritärer Reaktion deutlich weniger erreichbar sind für pädagogische und didaktische Ansätze und insofern das zentrale Interaktions- und Kommunikationsinstrument für Menschen, die allein nach autoritären Mustern denken und fühlen, Sanktion und Repression ist – um andere vor ihnen zu schützen, aber auch, um sie in ihrer Aggression zu limitieren“ (Salzborn und Kurth 2019, 8). Einzuschätzen, wann die Grenze zur Strafbarkeit überschritten ist, ist dabei nicht Aufgabe der Pädagogen/-innen, sondern die der Strafverfolgungsbehörden.²⁵ Demnach sollten Vorfälle gemeldet werden, wenn der Verdacht besteht, dass diese strafbar sind. In jedem Fall sollten antisemitische Vorfälle – auch solche unterhalb der Strafbarkeitsgrenze – der Meldestelle RIAS zur Kenntnis gebracht werden. So wird zur Erhellung des Dunkelfeldes beigetragen. Die Befunde von RIAS tragen dazu bei, die Arbeit von Beratungsstellen wie SABRA zielgerichteter auszugestalten.²⁶ Will man vermeiden, dass antisemitische Vorkommnisse ungeahndet bleiben, dann sollten Vorfälle besser einmal zu oft gemeldet werden.

Rechtliche Klarheit muss aber nicht nur in Bezug auf den Umgang mit antisemitischen Vorfällen herrschen. Von Bedeutung ist es ebenfalls, dass allen am Schulleben Beteiligten klar ist, welche Rechte Jüdinnen und Juden in der Schule hinsichtlich der Ausübung von religiöser und kultureller Praxis haben (vgl. hierzu das Kapitel „Jüdische Zugehörigkeit und religiöse Praxis“).

²⁵ Neben den einschlägigen (straf)rechtlichen Bestimmungen bieten auch die von der Bundesregierung anerkannte und erweiterte Antisemitismus-Definition der International Holocaust Remembrance Alliance sowie im Falle des israelbezogenen Antisemitismus der sog. 3-D-Test Anhaltspunkte, wann eine Aussage oder eine Handlung als antisemitische einzustufen ist. Vgl. https://www.antisemitismusbeauftragter.de/Webs/BAS/DE/bekaempfung-antisemitismus/ihra-definition/ihra-definition-node.html;jsessionid=0225A8DFB9FD953F28218F1B1ED127F4.2_cid364 und <https://www.antisemitismusbeauftragter.de/Webs/BAS/DE/bekaempfung-antisemitismus/was-ist-antisemitismus/3d-regel/3d-regel-node.html>.

²⁶ Meldungen können auch anonym online eingereicht werden unter: <https://report-antisemitism.de/rias-nrw/> (zuletzt geprüft 25.04.2024).

ÖFFENTLICHKEITSARBEIT

33. Weist die Schule nach innen und außen auf ihre Anstrengungen hin? Sind Informationen auf der Homepage verfügbar?

Wenn bei Kindern ein Schulwechsel ansteht, fragen sich Erziehungsberechtigte oftmals, inwiefern das Angebot der Schule den Bedürfnissen des Kindes und der Familie gerecht wird. Gefragt wird beispielsweise nach dem Fremdsprachenangebot, nach außerunterrichtlichen Angeboten wie AGs oder nach speziellen Förderprogrammen im musisch-künstlerischen oder naturwissenschaftlichen Bereich. Dies ist bei jüdischen Eltern nicht anders. Im Vordergrund steht bei vielen von ihnen allerdings zunächst einmal eindeutig die zentrale Frage: Ist mein Kind an dieser Schule sicher?

Nicht zuletzt, um diesem Informationsbedürfnis jüdischer Erziehungsberechtigter entgegenzukommen, ist es bedeutsam, dass die Schule in ihrer Öffentlichkeitsarbeit auf ihren Anspruch hinweist, eine sichere Schule für Jüdinnen und Juden zu sein. Hiermit kann eine Schule auch für sich und für die Sache werben, so wie Schulen es in anderen Bereichen auch tun, wenn sie besondere pädagogische Schwerpunkte öffentlich herausstellen. Dabei muss bedacht werden, dass sich Schulen möglicherweise antisemitischen Anfeindungen ausgesetzt sehen könnten, wenn sie öffentlich für sicheres jüdisches Leben Flagge zeigen. Es wäre jedoch falsch, aus solchen Befürchtungen heraus die Öffentlichkeitsarbeit zum Thema zu unterlassen. Schulen sollten nicht aus Angst vor antisemitischen Anfeindungen durch Externe einknicken. Sie haben hier den Rechtsstaat und dessen Sicherheitsbehörden auf ihrer Seite.

34. Gibt es ein Konzept für die Öffentlichkeitsarbeit bei antisemitischen Vorfällen? Gibt es Ansprechpersonen hierfür in den zuständigen Schulaufsichtsbehörden/im Schulministerium?

Da Antisemitismus ein gesellschaftliches Phänomen ist, findet er sich auch an Schulen und insofern ist die Frage, wie diese damit umgehen, von Relevanz. Schulen sollten in ihrer Außendarstellung deutlich machen, welche Anstrengungen sie gegen Antisemitismus unternehmen und transparent mit Vorfällen umgehen, anstatt diese zu bagatellisieren oder gar zu verschweigen. Denn erst Probleme, die benannt werden, können auch angegangen werden. Klar sein sollte: „Der Ruf der Schule wird nicht durch das engagierte Benennen und Handeln gegen Antisemitismus gefährdet, viel eher aber durch Wegsehen und Nichtstun. Ein professioneller Umgang zeichnet sich durch eine klare Haltung, Antisemitismus nicht zu

tolerieren, und eine zeitnahe und entschiedene Reaktion der Schule aus" (Hoffmann 2019, 122).

Hilfreich ist es, wenn Schulen über Handlungsanleitungen für die Öffentlichkeitsarbeit im Zusammenhang mit antisemitischen Vorfällen verfügen und Ansprechpartner/-innen in den zuständigen Schulbehörden finden, bei denen sie Unterstützung suchen können. Das Land NRW bietet hier beispielsweise konkrete Hinweise zum „Umgang mit Medien und Öffentlichkeit“ im „Notfallordner für Schulen in Nordrhein-Westfalen" (Ministerium für Schule und Bildung und Unfallkasse Nordrhein-Westfalen 2023, 297). Außerdem stehen im Ministerium für Schule und Bildung Ansprechpartner/-innen für Krisenmanagement zur Verfügung.

DIE GRENZEN SCHULISCHER ARBEIT GEGEN ANTISEMITISMUS – ANSTELLE EINES FAZITS

35. Werden die Grenzen schulischer Arbeit gegen Antisemitismus reflektiert?

In der öffentlichen Debatte wird Schulen regelmäßig eine zentrale Rolle zugeschrieben, wenn es um die Bekämpfung des Antisemitismus geht. Schließlich erreicht die Schule alle jungen Menschen und insofern sei die Schule auch der richtige Ort, um für Antisemitismus zu sensibilisieren. Dies ist zweifellos richtig. Dennoch darf die Bedeutung, die der schulischen Arbeit gegen Antisemitismus zukommt, nicht über die Grenzen schulischer Arbeit hinwegtäuschen. Es wäre in der Tat eine fatale (Selbst-)Überschätzung der Pädagogik, wollte man in ihr ein Allheilmittel gegen Antisemitismus sehen. Damit würde überdeckt, dass Antisemitismus ein gesellschaftliches Phänomen ist, dass in allen Sphären der Gesellschaft und politisch wie juristisch angegangen werden muss.

Eine zentrale Grenze ist bereits benannt: In einem gesellschaftlichen und politischen Klima, in dem Antisemitismus über Milieugrenzen hinweg als Welterklärung fungiert, kann Schule durchaus begrenzt, aber nicht vollumfänglich als Korrektiv gegen Antisemitismus wirken. Eine weitere Grenze liegt in den institutionellen Rahmenbedingungen begründet: In den Curricula ist die Beschäftigung mit Antisemitismus selbst dort, wo sie erwartbar wäre, also in den Fächern der historisch-politischen Bildung oder im religionskundlichen Unterricht, nicht immer explizit vorgesehen. Lehrer/-innen, die diese Fächer unterrichten, klagen über die zunehmende Verdichtung des Stoffes und über Mangel an Unterrichtszeit, um diesen sinnvoll zu vermitteln. Hohe Klassenfrequenzhöchstwerte und Pflichtstundenzahlen sowie ungünstige Schüler/-innen-Lehrkräfte-Relationen tragen ebenfalls mit dazu bei, dass Bildungsmaßnahmen gegen Antisemitismus nicht immer den individuellen Zuschnitt erhalten, der nötig wäre (vgl. Salzborn und Kurth 2019, 12).

Limitiert wird die antisemitismuskritische Arbeit an Schulen auch durch Mängel in der Aus- und Fortbildung des pädagogischen Personals. Im Lehramtsstudium ist die Beschäftigung mit Antisemitismus nicht verpflichtend vorgesehen, Fortbildungsangebote für Lehrkräfte sind immer noch dünn gesät und werden eher von Lehrer/-innen besucht, die bereits für das Thema sensibel sind.

Eine grundsätzliche Problematik der Bildungsarbeit gegen Antisemitismus ergibt sich aus dem, was Theodor W. Adorno und Max Horkheimer, Mitglieder des Frankfurter Instituts für Sozialforschung, die „Grenzen der Aufklärung“ genannt haben. Das Zurückschlagen der Aufklärung gegen sich selbst, die „Wut gegen die Zivilisation“ (Adorno [1966] 1970, 95), ergibt sich daraus, „dass die modernen Formen der Vergesellschaftung die Möglichkeiten der

Herausbildung einer selbstreflexiven, mündigen Individualität einerseits schaffen und andererseits sabotieren“ (Grigat 2023, 17). In diesem Sinne ist Antisemitismuskritik ohne eine Kritik der gesellschaftlichen Ursachen des Antisemitismus nicht zu haben: „Ein ‚Ende des Antisemitismus‘ [...] würde letztlich bedeuten, eine befreite Gesellschaft zu konstituieren, in der jeder ohne Angst und Zwang verschieden sein könnte“ (Grigat 2023, 17; vgl. dazu auch Horkheimer und Adorno [1944] 2020, 208–9).

Wenn Pädagogen/-innen hier nun empfohlen wird, immer auch die Grenzen ihrer eigenen Arbeit zu reflektieren, dann soll damit jedoch nicht dem Fatalismus das Wort geredet werden. Im Gegenteil: Bildung kann scheitern und sie kann keine gesellschaftlichen Probleme lösen. Das Bewusstsein der Grenzen pädagogischer Arbeit kann aber gerade deshalb vor Resignation schützen, weil deutlich wird, wo die Pädagogik ihr notwendiges Ende hat.

Literaturverzeichnis

- Adorno, Theodor W. (1966) 1970. Neun kritische Modelle. Frankfurt a. M.
- Aktionswochen gegen Antisemitismus. 2021. „Interview: „Antisemitismusbekämpfung kann und darf nicht leicht sein, sie muss wehtun.“ Interview mit Monika Schwarz-Friesel. Zugriff am 3. Mai 2024. <https://www.belltower.news/interview-antisemitismusbekaempfung-kann-und-darf-nicht-leicht-sein-sie-muss-wehtun-123907/>.
- Amadeu Antonio Stiftung und »ju:an«-Praxisstelle antisemitismus- und rassismuskritische Jugendarbeit. 2017. „Läuft noch nicht? Gönn dir: 7 Punkte für eine Jugendarbeit gegen Antisemitismus!“. Zugriff am 16. April 2024. https://www.amadeu-antonio-stiftung.de/w/files/publikationen/laeuft-noch-nicht_goenn-dir_-7-punkte-gegen-antisemitismus.pdf.
- Bauer, Ullrich. 2021. „Mit Bildung gegen das kulturelle Gedächtnis eines globalen Judenhasses – geht das? Chancen und Risiken von Prävention und Intervention.“ In Grimm and Müller 2021, 21–43.
- Beer, Florian. 2021. „Was macht ein gutes Schulbuch aus? Prüfsteine für einen antisemitismuskritischen Geschichtsunterricht.“ In Grimm and Müller 2021, 248–63.
- Beer, Florian, Marc Grimm und Shahar Viso. 2022. „Erfahrungen von jungen Juden mit Antisemitismus im Vereinsfußball.“ In Antisemitismus in Jugendkulturen Erscheinungsformen und Gegenstrategien, hrsg. von Jakob Baier und Marc Grimm, 209–25. Frankfurt a. M.
- Beer, Florian und u.a. „SABRA: Umgang mit Antisemitismus in der Schule: Hinweise für Lehrkräfte nicht nur in NRW.“ Zugriff am 16. April 2024. https://padlet.com/fbeer1/sabra-umgang-mit-antisemitismus-in-der-schule-hinweise-f-r-l-ig6p6rkhwb3wdg5?fbclid=IwAR1-i4ldpyFjReh6nkuDogEyOpUKjUf1Fvb1Te0hpXkulT7li4_MQWI-CZk.
- Beer, Florian und Jürko Ufert. 2021. „SABRA: Für die Wahrnehmung der jüdischen Perspektive.“ Zugriff am 12. April 2024. <https://www.schulministerium.nrw/sabra-fuer-die-wahrnehmung-der-juedischen-perspektive>.
- Bernstein, Julia, Hrsg. 2020. Antisemitismus an Schulen in Deutschland: Befunde – Analysen – Handlungsoptionen. Weinheim.
- Bernstein, Julia. 2021. Israelbezogener Antisemitismus: Erkennen – Handeln – Vorbeugen. Weinheim, Basel.
- Bernstein, Julia, Marc Grimm und Stefan Müller, Hrsg. 2022. Schule als Spiegel der Gesellschaft: Antisemitismen erkennen und handeln. Antisemitismus und Bildung Band II: Wochenschau Verlag.
- Bezirksregierung Münster. 2020. „Antisemitismus an Schulen. Handreichung für Schulleitungen und Lehrkräfte im Regierungsbezirk Münster.“ Zugriff am 8. April 2024. https://www.bezreg-muenster.de/zentralablage/dokumente/schule_und_bildung/gesundheit_krisenmanageme nt_an_schulen/antisemitismus/Antisemitismus-an-Schulen_Web.pdf.
- Chernivsky, Marina. 2018. „Umgang mit Antisemitismus als Herausforderung und Spannungsfeld.“ In "Mach mal keine Judenaktion!": Herausforderungen und Lösungsansätze in der professionellen Bildungs- und Sozialarbeit gegen Antisemitismus, hrsg. von Julia Bernstein, 319–29. <http://www.frankfurt-university.de/antisemitismus-schule>. Zugriff am 10. April 2024.
- Chernivsky, Marina, Lorenz, Friederike und Johanna Schweitzer. 2020. Antisemitismus im (Schul-)Alltag: Erfahrungen und Umgangsweisen jüdischer Familien und junger

- Erwachsener. Berlin. Zugriff am 3. Mai 2024. https://zwst-kompetenzzentrum.de/wp-content/uploads/2022/01/KoZe_Familienstudie_web_14-01.pdf.
- Chernivsky, Marina und Romina Wiegemann. 2017. „Antisemitismus als individuelle Erfahrung und soziales Phänomen – Zwischen Bildung, Beratung und Empowerment.“ Medaon - Magazin für jüdisches Leben in Forschung und Bildung 11 (21). file:///C:/Users/vm/Downloads/Medaon_21_Chernivsky_Wiegemann.pdf. Zugriff am 16. April 2024.
- Deutsch-israelische Gesellschaft und Scholars for Peace in Middle East, Germany e.V., Hrsg. 2015. Pädagogik des Ressentiments: Das Israelbild in deutschen Schulen und Schulbüchern. Oldenburg. Zugriff am 3. Mai 2024. https://www.mideastfreedomforum.org/fileadmin/editors_de/Broschueren/DIG_Broschue_re_Schulbuecher_2018.pdf.
- Deutsch-israelische Schulbuchkommission, Hrsg. 1985. Deutsch-israelische Schulbuchempfehlungen: Zur Darstellung der jüdischen Geschichte sowie der Geschichte und Geographie Israels in Schulbüchern der Bundesrepublik Deutschland. Zur Darstellung der deutschen Geschichte und der Geographie der Bundesrepublik Deutschland in israelischen Schulbüchern. Studien zur internationalen Schulbuchforschung. Schriftenreihe des Georg-Eckert-Instituts 44. Braunschweig.
- Deutsch-israelische Schulbuchkommission, Hrsg. 2017. Deutsch-israelische Schulbuchempfehlungen. 2. veränderte Auflage. Göttingen. Zugriff am 10. April 2024. http://www.gei.de/fileadmin/gei.de/pdf/publikationen/Expertise/fulltext/9783847104384_Laessig_Schulbuchempfehlungen_Fulltext_deutsch.pdf.
- Eckmann, Monique und Gottfried Kößler. 2020. „Pädagogische Auseinandersetzung mit aktuellen Formen des Antisemitismus: Qualitätsmerkmale und Spannungsfelder mit Schwerpunkt auf israelbezogenem und sekundärem Antisemitismus.“ Unveröffentlichtes Manuskript. Diskussionspapier.
- Fehlberg, Thorsten, Jost Rebutisch und Anke Wolf, Hrsg. 2016. Nachkommen von Verfolgten des Nationalsozialismus: Herausforderungen und Perspektiven. Frankfurt a. M.
- Fischer, Ruth und Malte Holler. o.J. „Begegnungsansätze: Anerkennung durch Kennenlernen?“. Zugriff am 12. April 2024. <https://www.schulministerium.nrw/sabra-fuer-die-wahrnehmung-der-juedischen-perspektive>.
- Geiger, Wolfgang. 2012. Zwischen Urteil und Vorurteil: Jüdische und deutsche Geschichte in der kollektiven Erinnerung: Frankfurt a. M.
- Geiger, Wolfgang. 2019. „Antisemitismus auch im Schulbuch? Zum historischen und pädagogischen Kontext eines gravierenden Vorwurfs.“ Medaon - Magazin für jüdisches Leben in Forschung und Bildung 13 (25). <https://www.medaon.de/de/artikel/antisemitismus-auch-im-schulbuch-zum-historischen-und-paedagogischen-kontext-eines-gravierenden-vorwurfs/>. Zugriff am 10. April 2024.
- Gesetz zur Regelung des Statusrechts der Beamtinnen und Beamten in den Ländern (Beamtenstatusgesetz - BeamStG) § 33 Grundpflichten. BeamStG § 33. Bundesministerium der Justiz. Zugriff am 22. April 2024. https://www.gesetze-im-internet.de/beamstg/_33.html.
- Grigat, Stephan, Hrsg. 2023. Kritik des Antisemitismus in der Gegenwart: Erscheinungsformen – Theorien – Bekämpfung. Interdisziplinäre Antisemitismusforschung 14. Baden-Baden.
- Grimm, Marc. 2020. „Qualitätskriterien für die Bildung gegen Antisemitismus: Die Thematisierung von Emotionen.“ In Bildung gegen Antisemitismus: Spannungsfelder der

- Aufklärung, hrsg. von Marc Grimm und Stefan Müller, 198–213. Frankfurt a. M. Wochenschau-Verlag.
- Grimm, Marc. 2021. „Emotionen in der schulischen Bildung gegen Antisemitismus: Herausforderungen und Chancen.“ In Standortbestimmung Politische Bildung: Gesellschaftspolitische Herausforderungen, Zivilgesellschaft und das vermeintliche Neutralitätsgebot, hrsg. von Steve Kenner und Tonio Oeftering, 117–27. Frankfurt a. M. Wochenschau Verlag.
- Grimm, Marc. 2023. „Überlegungen zur Didaktik der Aufklärung über israelbezogenen Antisemitismus in der Schule.“ In Antisemitismus in der Schule. Impulse für den Unterricht, hrsg. von Philipp Mitnik, Georg Lauß und Stefan Schmid-Heher, 26–31. https://zpb.phwien.ac.at/wp-content/uploads/Publikation_2.Tag-d-Politischen-Bildung_2023.pdf. Zugriff am April 2024.
- Grimm, Marc und Stefan Müller, Hrsg. 2021. Bildung gegen Antisemitismus: Spannungsfelder der Aufklärung. Frankfurt a. M.
- Gruberová, Eva und Marc Grimm. 2022. „Zeitzeugen und Gegenwartszeugen: Möglichkeiten emotionalen Lernens anhand von Biographien in der historischen und politischen Bildungsarbeit.“ In Schule als Spiegel der Gesellschaft: Antisemitismen erkennen und handeln, hrsg. von Julia Bernstein, Marc Grimm und Stefan Müller, 222–41. Antisemitismus und Bildung Band II: Wochenschau Verlag.
- Gryglewski, Elke. 2018. „Zur Diskussion über sogenannte Zwangsbesuche in Konzentrationslagern.“ Gedenkstätten-Rundbrief 189 (6): 56–60. <https://www.gedenkstaettenforum.de/fileadmin/forum/Rundbriefe/2018/GedRund19056-60.pdf>. Zugriff am 12. April 2024.
- Haug, Verena. 2017. „Antisemitismuskritische Bildungsarbeit in Gedenkstätten?“. In Fragiler Konsens: Antisemitismuskritische Bildung in der Migrationsgesellschaft, hrsg. von Mendel Meron und Astrid Messerschmidt, 155–69. Frankfurt a. M.
- Hoffmann, Sybille. 2019. „Antisemitismus in der Schule: Entwicklung von Konzepten für die Intervention und Prävention – Eckpunkte für Schulleitungen und Schulentwicklungsteams.“ In Wahrnehmen – Benennen – Handeln: Handreichung zum Umgang mit Antisemitismus an Schulen, hrsg. von Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg und Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung, 122–25.
- Hogrefe, Juliane, Oliver Hollstein, Wolfgang Meseth und Matthias Proske. 2012. „Die Kommunikation von Urteilen im Unterricht. Zwischen der Bildung und der Beurteilung von Urteilen und deren Folgen.“ ZISU – Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung 1 (1). <https://www.budrich-journals.de/index.php/zisu/article/view/7244>.
- Horkheimer, Max und Theodor W. Adorno. (1944) 2020. Dialektik der Aufklärung: Philosophische Fragmente. Frankfurt a. M.
- Jikeli, Günther. 2024. Gemessener Antisemitismus: Umfragen zu antisemitischen Einstellungen unter Muslim:innen in Europa und den USA. CARS Working Papers 18. Aachen. Zugriff am 14. Mai 2024. https://kidoks.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/4607/file/CARS_WorkingPaper_018.pdf.
- Kümper, Michael. 2010. „Chancen und Grenzen jüdisch-nichtjüdischer Begegnungen als pädagogischem Ansatz im Umgang mit Antisemitismus.“ In »Unsere Jugendlichen müssten mal Juden kennen lernen!«: Begegnungen mit Jüdinnen und Juden als pädagogischer Ansatz zum Abbau von Antisemitismus, hrsg. von Verein für

- Demokratische Kultur in Berlin e.V. und amira - Antisemitismus im Kontext von Migration und Rassismus, 4–17.
- Landeshauptstadt Düsseldorf. 2019. „Was tun bei Antisemitismus an Schulen? Handreichung für Düsseldorfer Schulleitungen und Lehrkräfte.“ Zugriff am 8. April 2024. <https://www.duesseldorf.de/fileadmin/Amt13/presseanhang/1907/190703-Handreichung1.pdf>.
- Leitsätze zum Urteil des Zweiten Senats vom 17. Januar 2017. Bundesverfassungsgericht, 17. Januar. Zugriff am 22. April 2024. https://www.bverfg.de/e/bs20170117_2bvb000113.html.
- Liepach, Martin und Wolfgang Geiger. 2014. Fragen an die jüdische Geschichte: Darstellungen und didaktische Herausforderungen. Schwalbach.
- Lohl, Jan. 2010. Gefühlserbschaft und Rechtsextremismus: Eine sozialpsychologische Studie zur Generationengeschichte des Nationalsozialismus. Gießen.
- Malmad. 2021. „MALMAD - Homepage: Virtueller Methodenkoffer gegen Antisemitismus.“ Zugriff am 14. Mai 2024. <https://malmad.de/>.
- Massing, Peter. 2003. „Kategoriale politische Urteilsbildung.“ In Urteilsbildung im Politikunterricht, hrsg. von Hans-Werner Kuhn, 91–108: Wochenschau Verlag.
- Messerschmidt, Astrid. 2013. „Selbstbilder, Emotionen und Perspektiverweiterungen in antisemitismuskritischen Bildungsprozessen.“ In Widerspruchstoleranz: Ein Theorie-Praxis-Handbuch zu Antisemitismuskritik und Bildungsarbeit, hrsg. von KlGA e.V. - Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus e.V., 15–18. Berlin.
- Messerschmidt, Astrid. 2018. „Selbstbilder in der postnationalistischen Gesellschaft.“ Jalta - Positionen zur jüdischen Gegenwart: Gegenwartsbewältigung (2): 38–46.
- Ministerium des Innern des Landes Nordrhein-Westfalen, Referat 14. 2014. „Zusammenarbeit bei der Verhütung und Bekämpfung der Jugendkriminalität.“ Zugriff am 22. April 2024. https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_vbl_detail_text?anw_nr=7&vd_id=14531.
- Ministerium für Schule und Bildung und Unfallkasse Nordrhein-Westfalen, Hrsg. 2023. Notfallordner für die Schulen in Nordrhein-Westfalen: Hinsehen und Handeln. Handlungsempfehlungen zur Krisenprävention und Krisenintervention. Düsseldorf.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung. 2015. „Teilnahme am Unterricht und an sonstigen Schulveranstaltungen.“ Zugriff am 22. April 2024. <https://bass.schul-welt.de/15402.htm>.
- NS-Dokumentationszentrum der Stadt Köln und Fachstelle m². 2020. „Antisemitismus an Schulen: Eine Handreichung für die Arbeit an Schulen.“ Bausteine Antisemitismuskritik I. Zugriff am 8. April 2024. https://www.museenkoeln.de/Downloads/nsd/Handreichung_Antisemitismus-Schule.pdf.
- Öztürk, Cemal und Gert Pickel. 2021. „Der Antisemitismus der Anderen: Für eine differenzierte Betrachtung antisemitischer Einstellungen unter Muslim:innen in Deutschland.“ Zeitschrift für Religion, Gesellschaft und Politik (6): 189–231. <https://link.springer.com/article/10.1007/s41682-021-00078-w>. Zugriff am 12. April 2024.
- Perko, Gudrun. 2020. Antisemitismus in der Schule: Handlungsmöglichkeiten der Schulsozialarbeit. Weinheim.
- Perko, Gudrun, Leah Carola Czollek und Naemi Eifler, Hrsg. 2021. Antisemitismus als Aufgabe für die Schulsozialarbeit – Expert_innen im Gespräch. Weinheim.
- Pingel, Falk. 2017. Zur Darstellung des Antisemitismus in deutschen Schulbüchern. Eckert. Dossiers 9. Zugriff am 10. April 2024.

- http://repository.gei.de/bitstream/handle/11428/218/ED9_Pingel_Antisemitismus.pdf?sequence=1 (.
- Popp, Susanne. 2002. „Gedenkstättenbesuch: Ein Beitrag zur historisch-politischen Bildung.“ Zugriff am 12. April 2024. https://www.sowi-online.de/praxis/methode/gedenkstaettenbesuch_ein_beitrag_zur_historisch_politischen_bildung.html.
- Rajal, Elke. 2018. „Mit Bildung gegen Antisemitismus? Möglichkeiten und Grenzen antisemitismuskritischer Bildungsarbeit.“ SWS-Rundschau 58 (2): 132–52. https://www.academia.edu/36927635/Mit_Bildung_gegen_Antisemitismus_M%C3%B6glichkeiten_und_Grenzen_antisemitismuskritischer_Bildungsarbeit.
- Recherche- und Informationsstelle Antisemitismus Nordrhein-Westfalen.2024. "Antisemitische Vorfälle in Nordrhein-Westfalen 2023". https://www.report-antisemitism.de/documents/Jahresbericht_2023_RIAS_NRW.pdf
- Rensmann, Jörg. 2020. „„Dringend reformbedürftig: das Israelbild in deutschen Schulbüchern“.“ In Antisemitismus an Schulen in Deutschland: Befunde – Analysen – Handlungsoptionen, hrsg. von Julia Bernstein, 259–65. Weinheim.
- Richter, Matthias. 2018. „Antisemitismus.“ Offener Brief. Zugriff am 16. April 2024. <https://www.schulministerium.nrw/08052018-antisemitismus>.
- Rickert, Tami. 2019. „Grundlegende praktische Ansatzpunkte für den Umgang mit Antisemitismus in der Schule.“ In Wahrnehmen – Benennen – Handeln: Handreichung zum Umgang mit Antisemitismus an Schulen, hrsg. von Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg/Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg und Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung, 66–73. Stuttgart. https://www.lpb-bw.de/fileadmin/demokratie-bw/redaktion/pdf/2019_Handreichung_Antisemitismus-an-Schulen.pdf. Zugriff am 25. April 2024.
- Roth, Roland. 2021. Junge Menschen und ihre Rechte in Schulen. Berlin.
- SABRA. 2024. „Kompetent und konsequent gegen Antisemitismus: Fortbildungen für Schulen und Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung.“ Zugriff am 22. April 2024. <https://www.sabra-jgd.de/schule>.
- SABRA, Bagrut. Verein zur Förderung demokratischen Bewusstseins e.V und Kölnische Gesellschaft für Christlich-Jüdische Zusammenarbeit e.V. 2020. „Antisemitismus in Nordrhein-Westfalen: Wahrnehmungen und Erfahrungen jüdischer Menschen.“ Zugriff am 16. April 2024. https://www.report-antisemitism.de/documents/2020-09-07_rias-bund_sabra_Problembeschreibung-Antisemitismus-in-NRW.pdf.
- Sadowski, Dirk. 2023. „Antisemitismus im Schulbuch? Zur Typologie und Charakteristik von Vorurteilen.“ Christliche Signatur des zeitgenössischen Antisemitismus Fachtagung und öffentliche Podiumsveranstaltung der Evangelischen Akademie zu Berlin, 27. – 29. Juni 2022 (37): 50–53.
- Salzborn, Samuel. 2010. Antisemitismus als negative Leitidee der Moderne: Sozialwissenschaftliche Theorien im Vergleich. Frankfurt a. M.
- Salzborn, Samuel, Hrsg. 2020. Schule und Antisemitismus: Politische Bestandsaufnahme und pädagogische Handlungsmöglichkeiten. Weinheim.
- Salzborn, Samuel und Alexandra Kurth. 2019. „Antisemitismus in der Schule: Erkenntnisstand und Handlungsperspektiven.“ Unveröffentlichtes Manuskript, zuletzt geprüft am 12. April 2024. https://www.researchgate.net/publication/349348994_Antisemitismus_in_der_Schule_Erkennntnisstand_und_Handlungsperspektiven. Wissenschaftliches Gutachten.

- Sartre, Jean-Paul. (1944) 1994. Überlegungen zur Judenfrage. Hamburg.
- Scherr, Albert und Barbara Schäuble. 2006. „Ich habe nichts gegen Juden, aber...“: Ausgangsbedingungen und Ansatzpunkte gesellschaftspolitischer Bildungsarbeit zur Auseinandersetzung mit Antisemitismen.“ Unveröffentlichtes Manuskript, zuletzt geprüft am 10. April 2024. <https://www.amadeu-antonio-stiftung.de/w/files/pdfs/schaueblescherrichhabenichtslangversion.pdf>. Langfassung Abschlussarbeit.
- Scherr, Albert und Barbara Schäuble. 2007. „Ich habe nichts gegen Juden, aber...“: Ausgangsbedingungen und Persepektiven gesellschaftspolitischer Bildungsarbeit gegen Antisemitismus.“ Unveröffentlichtes Manuskript, zuletzt geprüft am 10. April 2024. https://www.amadeu-antonio-stiftung.de/w/files/pdfs/ich_habe_nichts_2.pdf.
- Schrader, Ulrike. 2005. „Immer wieder Friedrich? Anmerkungen zu dem Schulbuchklassiker von Hans Peter Richter.“ Jahrbuch für Antisemitismusforschung 14: 323–44. <https://ixtheo.de/record/569206642>.
- Schwarz-Friesel, Monika. 2019. „Hass als kultureller Gefühlswert: Das emotionale Fundament des aktuellen Antisemitismus.“ In Das neue Unbehagen: Antisemitismus in Deutschland heute, hrsg. von Olaf Glöckner und Günther Jikeli, 109–31. Hildesheim, Zürich, New York.
- Schwarz-Friesel, Monika. Antisemitismus im Internet 2.0 als kultureller Gefühlswert: das digitale Echo der Vergangenheit, 2021. Zugriff am 14.05.24. <https://www.youtube.com/watch?v=Ou7npTjEe34>.
- Stadt Essen. 2020. „Was tun bei Antisemitismus an Schulen?“. Zugriff am 8. April 2024. https://media.essen.de/media/wwwessende/aemter/45_9/Antisemitismus_an_Schulen.pdf.
- Stadt Wuppertal. 2020. „Was tun bei Antisemitismus an Schulen? Handreichung für Wuppertaler Schulleitungen und Lehrkräfte.“ Zugriff am 8. April 2024. https://www.wuppertal.de/microsite/schulpsychologie/aktuelles_und_allgemeines/aktuelles-und-allgemeines.php.media/366743/Flyer-Antisemitismus-2020.pdf.
- Unabhängiger Expertenkreis Antisemitismus. 2018. „Antisemitismus in Deutschland – aktuelle Entwicklungen.“ Zugriff am 3. Mai 2024. <https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/downloads/DE/publikationen/themen/heimat-integration/expertenkreis-antisemitismus/expertenbericht-antisemitismus-in-deutschland.html>.
- Wissenschaftliche Dienste des Deutschen Bundestags. 2017. „Sachstand: Transgenerationale Traumatisierung.“ Zugriff am 17. April 2024. <https://www.bundestag.de/resource/blob/501186/5cab3d455ea7c85a1dfbd7ce458d499a/WD-1-040-16-pdf-data.pdf>.
- Zick, Andreas, Andreas Hövermann, Silke Jensen und Julia Bernstein. 2017. „Jüdische Perspektiven auf Antisemitismus in Deutschland: Ein Studienbericht für den Expertenrat Antisemitismus.“ Unveröffentlichtes Manuskript, zuletzt geprüft am 16. April 2024. https://www.frankfurt-university.de/fileadmin/standard/Aktuelles/Pressemitteilungen/Studie_juedische_Perspektiven_Bericht_April2017.pdf.