

Victoria Kumar, Werner Dreier,
Peter Gautschi, Nicole Riedweg,
Linda Sauer, Robert Sigel (Hg.)

**Antisemitismus
und Bildung**

Antisemitismen

Sondierungen im Bildungsbereich



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

Victoria Kumar, Werner Dreier, Peter Gautschi,
Nicole Riedweg, Linda Sauer, Robert Sigel (Hg.)

Antisemitismen

Sondierungen im Bildungsbereich



Victoria Kumar, Werner Dreier, Peter Gautschi,
Nicole Riedweg, Linda Sauer, Robert Sigel (Hg.)

Antisemitismen

Sondierungen im Bildungsbereich



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet unter <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Gedruckt und offen zugänglich mit Unterstützung des Österreichischen Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung, der Pädagogischen Hochschule Luzern (mit Unterstützung von Stiftungen, vertreten durch „Dr. J. Bollag + Cie. AG“) und der Geschäftsstelle des Beauftragten der Bayerischen Staatsregierung für jüdisches Leben und gegen Antisemitismus, für Erinnerungsarbeit und geschichtliches Erbe.

erinnern.at
NATIONALSOZIALISMUS UND HOLOCAUST:
GEDÄCHTNIS UND GEGENWART

 Bundesministerium
Bildung, Wissenschaft
und Forschung



PH LUZERN
PÄDAGOGISCHE
HOCHSCHULE

Beauftragter der Bayerischen Staatsregierung
für jüdisches Leben und gegen Antisemitismus,
für Erinnerungsarbeit und geschichtliches Erbe



Open Access: Wo nicht anders festgehalten, ist diese
Publikation lizenziert unter der Creative-Commons-
Lizenz Namensnennung 4.0 International (CC BY 4.0).

© WOCHENSCHAU Verlag,
Dr. Kurt Debus GmbH
Frankfurt/M. 2022

www.wochenschau-verlag.de

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Buches darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie oder einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet werden.

Umschlaggestaltung: Ohl Design
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem Papier
Gesamtherstellung: Wochenschau Verlag
ISBN 978-3-7344-1456-5 (Buch)
E-Book ISBN 978-3-7344-1457-2 (PDF)
DOI <https://doi.org/10.46499/1847>

Inhalt

**VICTORIA KUMAR, WERNER DREIER, PETER GAUTSCHI,
NICOLE RIEDWEG, LINDA SAUER, ROBERT SIGEL**

Antisemitismen. Sondierungen im Bildungsbereich.
Ausgangslage und Vorgehen 8

Interviews

JULIA BERNSTEIN

Die Reflexion eigener Emotionen, die Überlegung, woher
das Unbehagen, die eigene Scham und die Schuldgefühle kommen,
sind notwendig, um gegen Antisemitismus zu handeln. 35

MICHAEL BUTTER

Aufklären im Vorhinein funktioniert viel besser als
Intervenieren im Nachhinein 45

MARINA CHERNIVSKY UND ROMINA WIEGEMANN

Antisemitismuskritik als Rückgrat pädagogischen Handelns 52

MONIQUE ECKMANN

Antisemitismuskritische Bildung stellt hohe Anforderungen
an Pädagoginnen und Pädagogen 61

HELGA EMBACHER

Interessen und Instrumentalisierung benennen. 71

NADINE FINK

Bildung statt Instruktion. 82

LUCIANO GASSER

Fairness, Dialog und historisches Wissen 92

MARKUS GLOE

Wir alle sind für unsere Demokratie mit ihrem zentralen
Meta-Wert der Menschenwürde verantwortlich 102

EVELINE GUTZWILLER-HELFFENFINGER

Arbeit an zentralen Fragen des menschlichen Zusammenlebens 109

CHRISTINA HANSEN

Lernen über den Holocaust muss
sinnstiftende Lerngelegenheiten schaffen 120

SYBILLE HOFFMANN

Jüdische Perspektiven und Antisemitismuserfahrungen
sichtbar machen. 132

UFFA JENSEN

Präventionsarbeit, die sich ihrer eigenen Begrenztheit bewusst ist 143

HOLGER KNOTHE

Lehrkräfte agieren nicht im
außergesellschaftlichen Raum 150

HANNAH LANDSMANN

Jüdische Museen als Orte der Annäherung. 158

THOMAS METZGER

Bildung, die sich kritisch mit Antisemitismus in der Gesellschaft
auseinandersetzt, muss gewissen Ansprüchen genügen 168

ELISABETH NAURATH

Antisemitismusprävention im religiösen Bildungsbereich. 178

LJILJANA RADONIĆ

Als „heikel“ geltende Inhalte offensiv beleuchten 188

SAMUEL SALZBORN

Verbindung aus Weltanschauung und Leidenschaft 196

STEFAN SCHMID-HEHER

Reflexion statt Distanzierung, Abwehr und Tabuisierung 204

SEBASTIAN WINTER

Benennen von Unbehaglichem 215

RUTH WODAK

„Wer schweigt, stimmt zu“ – Die Notwendigkeit von Aufklärung,
Dialog und Zivilcourage im Kampf gegen Antisemitismus 223

DINA WYLER

Die Scheuklappen müssen fallen! 231

**Thesen und Handlungsempfehlungen zum Umgang mit Antisemitismus
an Schulen und Hochschulen**

**VICTORIA KUMAR, WERNER DREIER, PETER GAUTSCHI,
NICOLE RIEDWEG, LINDA SAUER, ROBERT SIGEL**

Thesen und Handlungsempfehlungen zum Umgang mit
Antisemitismus an Schulen und Hochschulen 241

(K)eine hoffnungslose Auseinandersetzung?
Ein Essay von Robert Sigel 244

Thesen zum Umgang mit Antisemitismus an
Schulen und Hochschulen. 248

Handlungsempfehlungen zum Umgang mit Antisemitismus
an Hochschulen mit Lehrer:innenbildung 257

International Holocaust Remembrance Alliance
Arbeitsdefinitionen 265

Herausgeber:innen 269

Antisemitismen. Sondierungen im Bildungsbereich

Ausgangslage und Vorgehen

„Die grundlegende Annahme [...] ist dementsprechend, dass die lehrerausbildenden Institutionen nicht ihre volle Pflicht erfüllen, wenn sie den gegenwärtigen Stand des Unterrichtswesens einfach akzeptieren und sich ihm anpassen, dass es vielmehr ihre unverzichtbare Aufgabe ist, die führende Rolle in der Weiterentwicklung des Unterrichts zu spielen. Was nottut, ist eine Verbesserung des Unterrichtswesens nicht einfach durch die Ausbildung von Lehrern, welche die gegenwärtig notwendig erscheinenden Aufgaben besser erfüllen, sondern durch eine andere Konzeption von Erziehung und Unterricht.“
(Dewey 1904/1992, 310)

Antisemitismen und andere Formen von Diskriminierung sind ein gravierendes gesellschaftliches Problem. (Benz 2004) Kaum ein Tag vergeht, ohne dass Anfeindungen gegen jüdische Vertreter:innen, Institutionen oder Einrichtungen mehr oder weniger offen zutage treten. (Edtmaier 2019) Auch Schulen und Hochschulen sind mit diesen Phänomenen konfrontiert, nicht zuletzt deshalb, weil von ihnen erwartet wird, dass sie einen substanziellen Beitrag zur Lösung des Problems leisten. (Chernivsky u.a. 2021; Sigel 2020) Mit der vorliegenden Publikation wird ein neuer Weg beschritten: Expert:innen aus unterschiedlichsten Disziplinen werden mithilfe von strukturierten Interviews befragt, um erstens einen differenzierten Blick auf den Bildungsbereich zu gewinnen und um zweitens den Hochschulen, die Lehrer:innen bilden, Hinweise an die Hand zu geben, wie sie mit Antisemitismus und Holocaust-Verharmlosung und -Verzerrung („Holocaust Distortion“) umgehen können.

Dieser Band ist eines der Ergebnisse des von der International Holocaust Remembrance Alliance geförderten und von drei Institutionen – erinnern.at (Österreich), Institut für Geschichtsdidaktik und Erinnerungskulturen der Pädagogischen Hochschule Luzern (Schweiz), Die Geschäftsstelle des Beauf-

tragten der Bayerischen Staatsregierung für jüdisches Leben und gegen Antisemitismus (Bayern) – umgesetzten Projektes „Gegen Antisemitismus an Schulen und Hochschulen“ (2020-2022). Dieses zielt darauf ab, Institutionen der Lehrer:innenbildung dahingehend zu unterstützen, dass sie Lehrpersonen in der Aus- und Weiterbildung angemessen auf den Umgang mit Antisemitismus und Holocaust Distortion im unterrichtlichen Alltag qualifizieren können. In der vorliegenden Einleitung werden die Ausgangslage und das Vorgehen genauer beschrieben, um damit die darauffolgenden 22 Interviews zu rahmen. Das erste Kapitel gibt einen kurzen Überblick über Ursprünge, Formen und Wendepunkte von Antisemitismen. Im zweiten Kapitel wird Antisemitismus als heutiges Problem umrissen, und es werden die strafrechtlichen Aspekte thematisiert. Das dritte Kapitel situiert das Problem im Bildungsbereich und fokussiert auf die formale Bildung. Im vierten Kapitel werden einige Handlungsempfehlungen für Prävention und Intervention von Antisemitismus durch Bildung referiert und Leerstellen identifiziert. Daran anschließend wird im fünften Kapitel kurz das methodische Vorgehen erläutert, bevor zum Schluss der Einleitung das Interesse der Herausgeber:innen offengelegt und die Interviewfragen vorgestellt werden.

1. Kurzer Überblick über Ursprünge, Formen und Wendepunkte von Antisemitismen

Antisemitische Einstellungen haben eine über 2000 Jahre alte Geschichte. (Benz 2004) Sie wurden tradiert, angereichert, angepasst und überdauerten gesellschaftliche Umbrüche und sozialen Wandel. In der Auseinandersetzung mit Antisemitismen, insbesondere im Bereich der schulischen Prävention, ist die historische Analyse von grundlegender Bedeutung, denn sie bietet Möglichkeiten, Muster sichtbar zu machen und damit Ansatzpunkte für ein Begreifen zu schaffen, wie und warum Antisemitismus funktionierte und funktioniert.

In der Regel werden unterschiedliche Formen von Antisemitismus unterschieden, beginnend mit dem religiösen Judenhass, gefolgt von einem völkischen, auf den Vorstellungen einer Einteilung der Menschen in verschiedene „Rassen“ unterschiedlicher Wertigkeit beruhenden rassistischen Antisemitismus. Weiter werden ein sogenannter sekundärer Post-Auschwitz-Antisemitismus sowie ein israelbezogener Antisemitismus definiert. Beide nehmen unterschiedliche Formen an, die stets auch die Funktion der Schuldabwehr haben. Aus der Täterschaft des nationalsozialistischen Deutschen Reiches, dem Österreich seit 1938

angehörte, und seiner Kollaborateure erwächst gesellschaftliche Schuld und Verantwortung. Dieser Schuld und Verantwortung haben sich die deutsche und die österreichische Gesellschaft und auch die Gesellschaften der Länder, die mit dem Nationalsozialismus kollaborierten – auch in der kollaborativen Verweigerung von Hilfe für die dort Verfolgten –, nur spät, nur zögerlich und nur in Teilen gestellt. Einfacher, als sich der Schuld zu stellen, scheint die Schuldabwehr in Form antisemitischer Zuweisungen, etwa dem Vorwurf der Geschäftemacherei mit dem Holocaust oder dem Vorwurf, der Staat Israel handle in seiner Auseinandersetzung mit den Palästinenser:innen nicht anders als das NS-Regime. Da offener Antisemitismus in zahlreichen Ländern tabuisiert ist oder gar strafrechtlich geahndet wird, besteht ein Ausweg für Antisemit:innen darin, Israel, vorgestellt als jüdisches Kollektiv, zur Zielscheibe zu machen. Zum Antisemitismus in Form einer spezifischen Kritik an Israel, die letztlich dessen staatliche Legitimität infrage stellt, gesellt sich seit den 1920er-Jahren ein islamistischer Antisemitismus, der sich in der Übernahme von antisemitischen Codes äußert, die genuin islamisch-religiöse Haltungen und politische Israelfeindschaft verbinden.

Die genannten Formen von Antisemitismus folgen zwar historisch aufeinander, aber sie lösen einander nicht ab, existieren nebeneinander und übernehmen sowie adaptieren antisemitische Zuweisungen und Codes.

Der religiöse, christliche Judenhass entwickelte Zuschreibungen, die bis in die Gegenwart weiterwirken: Die allegorische Darstellung der beiden Religionen als Ecclesia und Synagoga etwa am Dom zu Straßburg zeigt die christliche Kirche als triumphierende Frauengestalt, das Kreuz und den Kelch in der Hand, die Synagoga mit zerbrochenem Stab, die Augen bedeckt, blind für Christus, den Erlöser. (Schoeps 2012) Aus dieser Darstellung des Judentums als dem Volk, das den Messias nicht erkannt hat, entwickeln sich die weiteren Schuldzuweisungen: der Gottesmord, die Hostienschändungen als die immer erneuten Wiederholungen des Gottesmordes, die Ritualmorde an christlichen Knaben, die Brunnenvergiftungen – all dies Morde, begangen im Bündnis mit dem Teufel, daneben auch im Bündnis mit anderen nichtchristlichen Mächten, etwa dem türkischen Sultan.

Das Bündnis mit dem Teufel ist die frühe Zuschreibung verschwörerischen Handelns. Kombiniert mit der Zuschreibung besonderer Macht entstehen daraus Verschwörungstheorien und Verschwörungserzählungen, die Ende des 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts in den sogenannten „Protokollen der Weisen von Zion“ in einem besonders wirkmächtigen Verschwörungskonstrukt gipfeln. (Benz 2007) Dieses möglicherweise vom zaristischen Geheimdienst geschaffene Pamphlet behauptet, auf einem Treffen jüdischer Verschwörer seien konkrete

Pläne gefasst worden, wie eine jüdische Weltherrschaft errungen werden soll. Eingebaut wurden weitere antijüdische Vorwürfe und Behauptungen, etwa die angebliche jüdische Dominanz im Finanzwesen oder in der Presse. Diese „Protokolle der Weisen von Zion“, obwohl mehrfach als Fälschung entlarvt, spielten das gesamte 20. Jahrhundert und spielen bis in die Gegenwart hinein eine außerordentliche Rolle im antisemitischen Diskurs. Daneben gab und gibt es zahlreiche antisemitische Verschwörungsvorwürfe, in der Gegenwart etwa im Zusammenhang mit der Corona-Pandemie, wobei Jüdinnen und Juden vorgeworfen wird, sowohl Verursachende als auch Profitierende der Epidemie zu sein – ein Vorwurf, der letztlich die Beschuldigungen zur Zeit der Großen Pest wiederholt.

Mit der Aufklärung begann die jüdische Emanzipation in Europa, der Weg zur staatlichen und gesellschaftlichen Gleichberechtigung. Den entscheidenden Einschnitt markierten die Französische Revolution und die Napoleonische Herrschaft. Die Erlangung der vollen bürgerlichen Rechte zog sich aber meist über Jahrzehnte hin. Erst in den siebziger Jahren des 19. Jahrhunderts hatten Jüdinnen und Juden in Deutschland, Österreich, der Schweiz und den übrigen Staaten Mittel- und Westeuropas die gleichen staatsbürgerlichen Rechte. Die gesellschaftliche Akzeptanz aber blieb vielerorts weiterhin aus. Mit der Entstehung der Nationalstaaten entstand auch ein völkischer Nationalismus und aus ihm eine neue Form der Judenfeindschaft, der rassistische Antisemitismus.

Im Begriff des Anti-Semitismus, den der deutsche Journalist Wilhelm Marr 1879 in den politischen Diskurs einführte, wird die spezifische Begründung dieser Form von Judenhass sichtbar: Marr konstruierte eine „rassische“ Einteilung der Menschheit, in welcher Jüdinnen und Juden als die semitische „Rasse“ nach der Weltherrschaft streben. Der Antisemitismus des ausgehenden 19. und des 20. Jahrhunderts verstand sich als Kampf der sogenannten „arischen Rasse“ gegen das Konstrukt einer jüdischen „Rasse“. Er markierte damit einen entscheidenden Einschnitt: Konnten Jüdinnen und Juden zuvor durch den Übertritt zum christlichen Glauben hoffen, damit der Verfolgung zu entgehen, war dies im rassistischen Antisemitismus nicht mehr möglich. (Benz 2006)

Der rassistische Antisemitismus beendete die religiöse Judenfeindschaft nicht. Sie blieb daneben weiter bestehen. Bestehen blieben auch zahlreiche judenfeindliche Stereotype, die nun um weitere Zuschreibungen ergänzt wurden. Der rassistische Antisemitismus behauptete und propagierte eine grundsätzliche Andersartigkeit von Jüdinnen und Juden, die sowohl psychische als auch physische Eigenschaften umfasste. Dieses Zerrbild wurde vor allem im Nationalsozialismus zum scheinbar „wahren Bild des Juden“ gemacht und war eine

Grundlage der Dehumanisierung von Jüdinnen und Juden, die ihrer Ermordung vorausging. Die „Nürnberger Gesetze“ des Jahres 1935 sind der Versuch der Definition von Zugehörigkeit zur sogenannten jüdischen „Rasse“. Sie sind ein entscheidender Schritt hin zur systematischen Entrechtung, Diskriminierung, Beraubung, Verfolgung und Ermordung der europäischen Jüdinnen und Juden durch die Nazis. Die Shoah, der Völkermord an sechs Millionen Jüdinnen und Juden, verändert jegliche Beurteilung von Antisemitismen, jegliche Auseinandersetzung mit Antisemitismus – sowohl des vor 1933, insbesondere aber des Antisemitismus nach 1945. Das Wissen, dass der Antisemitismus völkermörderische Konsequenzen hatte, macht deutlich, dass jeder Antisemitismus einen eliminatorischen Keim in sich tragen kann. (Rensmann 2004)

Die Errichtung eines jüdischen Staates war das Ziel der zionistischen Bewegung lange vor 1933, seine Gründung 1948 jedoch war mitbedingt durch die Shoah. Der UNO-Teilungsbeschluss, der mit deutlicher Mehrheit das vorher britische Mandatsgebiet Palästina in einen jüdischen Staat Israel und einen arabischen Staat Palästina teilte, markiert keineswegs das Ende von Antisemitismus und Judenfeindschaft, aber er markiert einen wesentlichen Einschnitt. Wenn 1938 die Konferenz von Évian sichtbar machte, dass kaum ein Staat bereit war, jüdische Flüchtlinge aus Deutschland und Österreich aufzunehmen, so bedeutet die Staatsgründung für Jüdinnen und Juden in der Welt das Wissen, nun mit dem eigenen Staat einen Zufluchtsort zu besitzen. Gegen diese Sicherheit einer Zuflucht richtet sich eine relativ neue Form des Antisemitismus, die den Staat Israel als ein koloniales Projekt bezeichnet und ihm mit der Forderung nach einer postkolonialen Ordnung sein Existenzrecht bestreitet. (Pfahl-Traugher 2015)

2. Antisemitismus als aktuelles Problem – und seine strafrechtliche Würdigung

Antisemitismus ist als Problem im deutschsprachigen Raum sowohl im öffentlichen Diskurs wie auch spezifischer als Herausforderung für den Bildungsbereich anerkannt. Die Deutsche Bundeszentrale für Politische Bildung bietet auf ihrer Website unter „Antisemitismus“ – „Aktuelle Phänomene, Strömungen, Debatten“ folgende thematische Vertiefungen an (Bundeszentrale Politische Bildung 2021):

- Eine Veranstaltungsdokumentation „Antisemitismus – definitiv!“ zur Debatte über die Antisemitismus-Definition der IHRA (International Holocaust Remembrance Alliance) und die diese herausfordernde „Jerusalem Declaration on Antisemitism“,

- einen Artikel über „Antisemitismus in der BDS-Kampagne“, in welchem es auch um die Kontroverse über den in Südafrika lehrenden Philosophen Achille Mbembe und seine Haltung gegenüber der gegen die Besatzungspolitik Israels gerichteten Bewegung „boycott, divestment and sanctions“ BDS bzw. um die Berührungsfelder von postkolonialen und postnazistischen Diskursen ging,
- einen Artikel über „Antisemitische Einstellungsmuster in der Mitte der Gesellschaft“,
- „Antisemitismus im Internet und den sozialen Medien“,
- „Antisemitische Verschwörungstheorien in Geschichte und Gegenwart“,
- „Antisemitismus in der Migrationsgesellschaft“,
- „Antisemitismus, die extreme Rechte und rechter Terror im Netz“,
- „Antisemitismus im deutschsprachigen Rap und Pop“.
- Mehrere Artikel thematisieren Antisemitismus bei Muslim:innen beziehungsweise unter muslimischen Jugendlichen,
- Antisemitismus im Islamismus und insbesondere in der Hamas,
- ein Beitrag thematisiert die Abgrenzung von „Islamophobie“ zu Antisemitismus.

Umfassend dokumentierte 2017 der Bericht des Unabhängigen Expertenkreises Antisemitismus die Situation in Deutschland und berichtete über Straftaten, Einstellungen, religiöse, kulturelle, politische sowie auf die Herkunft bezogene Faktoren, Perspektiven der jüdischen Bevölkerung sowie die Diskurse sowohl in traditionellen wie den sogenannten Neuen Medien, außerdem über Ansätze zur Prävention und Intervention. (Unabhängiger Expertenkreis Antisemitismus 2017) Im Fazit findet sich ein bemerkenswerter Satz, der sicherlich auch für Österreich und womöglich auch für die Schweiz gültig ist: „Zugleich warnt der U(nabhängige) E(xpertenkreis) A(ntisemitismus) ausdrücklich davor, mit dem Verweis auf Antisemitismus unter Muslimen explizit jenen im Rechtsextremismus, aber auch in der gesellschaftlichen und politischen Mitte zu vernachlässigen oder sogar implizit zu verharmlosen.“ (Unabhängiger Expertenkreis Antisemitismus 2017, 258) Wie gewalttätig und mörderisch der antisemitische Rechtsextremismus ist, machte zuletzt das bewaffnete Attentat auf die Synagoge in Halle am 9. Oktober 2019, dem höchsten jüdischen Feiertag Jom Kippur, deutlich.

Die österreichische „Meldestelle Antisemitismus“ zählte in den ersten sechs Monaten des Jahres 2021 mit 562 Vorfällen bereits mehr als im gesamten Vorjahr. (Antisemitismus Meldestelle 2021) Zwei Faktoren bestimmten die Entwicklung bei antisemitischen Vorfällen in Österreich: die Proteste gegen Corona-

Maßnahmen sowie der gegen Israel gerichtete Antisemitismus. Insbesondere das Auftreten rechtsextremer Gruppen bzw. Einstellungen sowie Verschwörungsmysmen und Shoah-Relativierung beziehungsweise -Verzerrung (Holo-caust-Distortion) waren in der Einschätzung der Meldestelle bei den mit der Pandemie verbundenen Vorfällen auffällig, während bei zahlreichen Aggressionen gegen als jüdisch erkennbare Menschen ein Zusammenhang mit Israel/Palästina beziehungsweise arabischer Zuwanderung festgestellt werden kann.

Zu ähnlichen Befunden kommt die vom österreichischen Parlament in Auftrag gegebene Studie „Antisemitismus 2020“, nach der fast ein Drittel der Österreicher:innen der Meinung ist, eine „mächtige und einflussreiche Elite (zum Beispiel Soros, Rothschild, Zuckerberg)“ nützten die Pandemie für gute Geschäfte. (Antisemitismus 2020) Bernadette Edtmaier verweist in ihrer Analyse der Entwicklung des Antisemitismus in Österreich auf die immer wieder sichtbar werdende Verankerung von Antisemitismus in der österreichischen politischen Rechten. Zahlreiche „Vorfälle“, das heißt öffentlich skandalisierte antisemitische Äußerungen, insbesondere von Funktionär:innen der Freiheitlichen Partei Österreichs (FPÖ), aber auch einzelne aus dem Umfeld der Österreichischen Volkspartei (ÖVP), belegen dies eindrücklich. (Edtmaier 2019/Edtmaier 2020) Österreich reagiert darauf mit der im Bundeskanzleramt angesiedelten „Nationalen Strategie gegen Antisemitismus“, in der das Bildungswesen breiten Raum einnimmt. (Bundeskanzleramt 2021)

In der Schweiz konstatierte der von der „Stiftung gegen Rassismus und Antisemitismus“ (GRA) herausgegebene Bericht „Rassismus in der Schweiz 2020“ einleitend eine beunruhigende Zunahme von Anhänger:innen von Verschwörungsfantasien. (Stiftung gegen Rassismus und Antisemitismus/Gesellschaft Minderheiten in der Schweiz 2021) Waren schon vor der Corona-Pandemie 30 Prozent der Schweizer Bevölkerung für derartig reduzierte Antworten auf komplexe Entwicklungen empfänglich, so verstärkte sich die Verbreitung vieler, teils auf der überlieferten Ritualmord-Lüge aufbauender Verschwörungskonstruktionen in der weltweiten Gesundheitskrise. Während 2020, wie auch 2019, dem Schweizerischen Israelitischen Gemeindebund (SIG) keine antisemitischen Tötlichkeiten und lediglich eine Sachbeschädigung gemeldet wurde – und das ist schon ein bezeichnender Unterschied zu Österreich oder Deutschland –, waren auch in der Schweiz in den sozialen Medien antisemitische Äußerungen weitverbreitet, und Antisemitismus wird von rund der Hälfte der jüdischen Schweizer:innen als Problem wahrgenommen. Der Bericht enthält ein Interview mit Cédric Wermuth, Nationalrat und Co-Präsident der SP Schweiz, in dem dieser ein mangelndes Interesse der Schweizer Politik an Aufklärung

über Antisemitismus feststellt. In ihrem Vorwort zum „Antisemitismusbericht für die Deutschschweiz“ halten die Vorsitzenden von GRA und SIG fest, der Antisemitismus in der Schweiz komme auch im Berichtsjahr 2020 aus der „Mitte der Gesellschaft“, also von „Personen, die nicht aus radikalen und extremen politischen Milieus stammen“. Doch seien gerade antisemitische Verschwörungstheorien wie auch unpassende Vergleiche mit dem Holocaust, die als Holocaust Distortion eingeordnet werden können, ein zunehmendes Problem. In der Statistik dominierten 2020 jedenfalls antisemitische Verschwörungstheorien (46%), während recht wenige Vorfälle von auf Israel bezogenem Antisemitismus gemeldet wurden (11%). (Schweizerischer Israelitischer Gemeindebund 2021)

Im Hinblick auf die strafrechtliche Würdigung von antisemitischen Vorfällen gilt für Deutschland, die Schweiz und Österreich, dass Antisemitismus keinen eigenen Straftatbestand bildet, sondern jeweils unter anderen Straftatbeständen verfolgt wird. Alle drei Staaten setzten sich mit der Antisemitismus-Definition der IHRA auseinander. Am weitesten geht dabei die deutsche Bundesregierung, welche die Definition 2017 durch Kabinettsbeschluss verabschiedete – und dabei um einen auf Israel bezogenen Punkt erweiterte. (Beauftragter der Bundesregierung für jüdisches Leben und den Kampf gegen Antisemitismus 2021) Auch die österreichische Bundesregierung nahm 2017 diese Definition an – allerdings wie in Deutschland als „nicht rechtsverbindlich“. (Dreier 2021) Der Schweizer Bundesrat verabschiedete 2021 einen „Bericht zur Arbeitsdefinition von Antisemitismus“, in welchem diese als „zusätzlicher Leitfaden“ zur Identifizierung von antisemitischen Vorfällen gewürdigt wird. (Bundesrat 2021, SIG 2021b) In allen drei Ländern können antisemitische Vorfälle nur auf Umwegen juristisch bekämpft werden, in Österreich auf der Grundlage des § 283 Strafgesetzbuch (Verhetzung) (Jusline 2021), in der Schweiz bietet der § 261bis des Strafgesetzbuches, der gegen „Diskriminierung und Aufruf zu Hass“ gerichtet ist, eine juristische Handhabe (Fedlex 2021), und in Deutschland der § 130 (Volksverhetzung), wobei in Deutschland antisemitische Beweggründe des Täters für die Strafzumessung durch das Gericht ein maßgeblicher Faktor sein können (§ 46 StGB). (Dejure 2021)

Es gibt – auch hier wieder am Beispiel Deutschlands – eine ganze Reihe weiterer Paragrafen bzw. rechtlicher Grundlagen, die im Zusammenhang mit antisemitischen Straftaten von Bedeutung sein können:

- Verwenden von Kennzeichen verfassungswidriger und terroristischer Organisationen (§ 86a StGB)
- öffentliche Aufforderung zu Straftaten (§ 111 StGB)
- Störung des öffentlichen Friedens durch Androhung von Straftaten (§ 126 StGB)

- Gewaltdarstellung (§ 131 StGB)
- Belohnung und Billigung von Straftaten (§ 140 StGB)
- Beleidigung (§ 185 StGB)
- Bedrohung (§ 241 StGB)

Für die justizielle Verfolgung von antisemitischen Straftaten in den sozialen Medien ist das am 1.9.2017 in Kraft getretene „Gesetz zur Verbesserung der Rechtsdurchsetzung in sozialen Netzwerken“ von Bedeutung. Dieses wurde durch das am 30.4.2021 in Kraft getretene „Gesetz zur Bekämpfung des Rechtsextremismus und der Hasskriminalität“ verschärft, präzisiert und erweitert. (Bundesministerium der Justiz 2021)

3. Antisemitismen im Bildungsbereich – Strukturierung des Problemfeldes

Antisemitismen zeigen sich bei unterschiedlichen Akteur:innen, Institutionen und an unterschiedlichen Orten im Bildungssystem, verstanden als die Summe aller Möglichkeiten des Angebots und der Aneignung von Bildung. Bildungssysteme umfassen Schulen sowie die ihnen zugeordneten Bereiche, Hochschulen und den Bereich der persönlichen Weiterbildung, etwa Bibliotheken, Museen und Ausstellungen, aber auch Radio, Fernsehen oder Kino. Bildungssysteme unterscheiden sich erheblich von Land zu Land – auch zwischen Deutschland, Österreich und der Schweiz – und von Kultur zu Kultur. Während das Schul- und das Hochschulsystem reguliert sind und also formale, gesetzlich definierte Bildung anbieten, finden sich im Bildungssystem auch viele nicht reglementierte Bereiche, die informelle Bildung offerieren, welche individuell und außerhalb strukturierter und reglementierter Angebote stattfindet. Informelle Bildung entspricht persönlichen Bedürfnissen und beinhaltet zum Beispiel individuelles Lernen in der Freizeit (auch mittels neuer Medien wie dem Internet) oder in der Familie, ehrenamtliche Tätigkeiten oder beiläufiges Lernen am Arbeitsplatz. (Maaser/Gerrit 2011)

Antisemitismen kommen sowohl in der formalen als auch in der informellen Bildung vor. Da sich informelle Bildung einer strukturierten und systematischen Beeinflussung größtenteils entzieht und darüber hinaus ein weites Feld ist, wird im Folgenden die formale Bildung genauer in den Blick genommen, um die Bedingungen zu erkennen, welche für die Auseinandersetzung mit Antisemitismus in Schule und Hochschule von Bedeutung sind. Grundsätzlich unterscheidet

man vier Bereiche formaler Bildung: die Vorschule (Kindergarten) als nullten, die Grund- oder Primarschule als ersten, die weiterführende (oder Sekundar-) Schule als zweiten und die Hochschulen als dritten (tertiären) Bildungsbereich.

Bildungsbereiche sind gesellschaftliche Einrichtungen, die gemäß Helmut Fend (2011) vier Funktionen haben: Enkulturation, Qualifikation, Allokation und Integration. Diese Funktionen sind für die Aufrechterhaltung sozialer Systeme und ihrer „Handlungsfähigkeit“ notwendig. Enkulturation ermöglicht den sich Bildenden die Aneignung grundlegender kultureller Fertigkeiten und kultureller Verständnisformen der Welt. Die Qualifikationsfunktion führt zu einer möglichst selbstständigen beruflichen Lebensführung. Die Allokationsfunktion erlaubt es, die berufliche Stellung durch eigene Lernanstrengungen und durch schulische Leistungen in die Hand zu nehmen, und gleichzeitig erfolgt dadurch soziale Selektion. Integration ermöglichen die Bildungsbereiche mittels Begegnungen mit kulturellen Traditionen eines Gemeinwesens. Die sich Bildenden bauen soziale Identitäten auf, gehen soziale Bindungen ein und übernehmen gesellschaftliche Verantwortung. Schulen und Hochschulen sind also auch Institutionen der gesellschaftlichen Integration, die zur Stabilisierung der sozialen und politischen Verhältnisse dienen (Fend 2011).

Dass auch Hochschulen, also Institutionen des tertiären Bildungsbereichs, eine soziale Verantwortung haben, kam in den letzten Jahren wieder stärker in den Blick. Sie sollen über Forschung und Lehre zur Vermittlung von disziplinspezifischen und berufsbezogenen Kompetenzen von Studierenden hinaus auch die sozialen und interkulturellen Kompetenzen der Studierenden stärken, sie ganzheitlich zur Ausübung von Rollen als verantwortungsbewusste Bürger:innen motivieren sowie zu einer nachhaltigeren und integrativeren Gesellschaft beitragen. Auch Hochschulen müssen das Wissen und die Fähigkeiten einer Gesellschaft mehren, um aktuelle wie zukünftige gesellschaftliche Herausforderungen zu meistern. (Sailer/Szogs/Stark 2019) Zu solchen Herausforderungen gehört zweifellos auch der Umgang mit Antisemitismen, und eine besondere Bedeutung kommt dabei den Hochschulen zu, die Lehrer:innen aus- und weiterbilden, weil hier durch verantwortungsvolles Lehren, Forschen und öffentliches Handeln Wirkung sowohl in den Hochschulen als auch in den Schulen erwartet werden darf.

Hochschulen der Lehrer:innenbildung beeinflussen verschiedenste Aspekte von Schule und Unterricht und können also in der Tat eine führende Rolle in der Weiterentwicklung spielen, wie das Dewey schon vor über hundert Jahren gefordert hat. (Dewey 1904/1992, 310) Sie erforschen das unterrichtliche Geschehen, liefern Erkenntnisse zum unterrichtlichen Angebot und zur Nutzung, ent-

wickeln Lehr- und Lernmaterialien, stehen der Schulpolitik als Ratgeber:innen und Dienstleister:innen zur Verfügung, nehmen Stellung im öffentlichen Diskurs zu Schule und Unterricht und bilden insbesondere Lehrer:innen aus, auf die es bekanntlich besonders ankommt. (Hattie 2003)

Professionelle Handlungskompetenz von Lehrerinnen und Lehrern entsteht nach Baumert und Kunter (2006, 481) „aus dem Zusammenspiel (von)

- spezifischem, erfahrungsgesättigten deklarativen und prozeduralen Wissen (Kompetenzen im engeren Sinne: Wissen und Können);
- professionellen Werten, Überzeugungen, subjektiven Theorien, normativen Präferenzen und Zielen;
- motivationalen Orientierungen sowie
- metakognitiven Fähigkeiten und Fähigkeiten professioneller Selbstregulation.“

Das Strukturmodell professioneller Kompetenz von Lehrkräften von Baumert und Kunter wurde und wird in vielen deutschsprachigen Studien und Texten genutzt, weil es anschaulich zeigt, welche Einflussfaktoren das Lehrer:innenhandeln und damit auch den Umgang von Lehrpersonen mit Antisemitismus bestimmen.

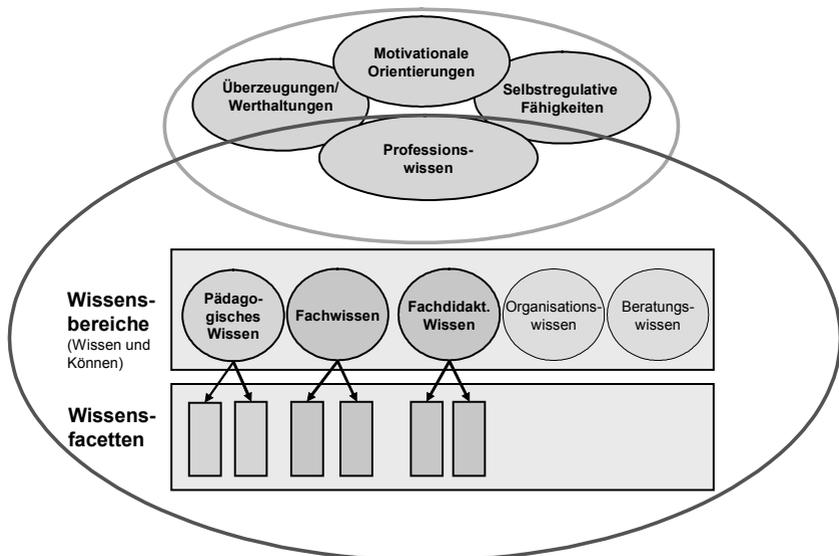


Abb. 1: Strukturmodell professioneller Kompetenz von Lehrkräften (Baumert und Kunter 2006, 482)

Lehrer:innen sollen zum Beispiel

- motiviert sein, Antisemitismus im Unterricht und in der Schule zu verhindern, gegebenenfalls zu erkennen und nötigenfalls zu sanktionieren (Motivationale Orientierung)
- sich für ein offenes und an demokratischen Spielregeln ausgerichtetes Gesprächsklima in Schule und Unterricht einsetzen und Opfer von Antisemitismus schützen wollen (Überzeugungen/Werthaltungen)
- die eigene Sozialisation, ihre Haltungen, Werte und Prägungen reflektieren und die eigenen Gefühle sowie ihr familiäres Erbe im Umgang mit Antisemitismus klären (selbstregulative Fähigkeiten)
- wissen, was Jugendliche zu antisemitischen Äußerungen veranlassen kann und was dies bei Opfern auslöst (pädagogisches Wissen)
- über ein elementares Basiswissen zu Antisemitismus und Holocaust Distortion verfügen, zum Beispiel Wissen zur Geschichte des Antisemitismus und zu den Erscheinungsformen (Fachwissen)
- wissen, wie im Unterricht nicht-antisemitisches Sprechen eingeübt werden kann und wie Begegnungen mit Jüdinnen/Juden und der jüdischen Kultur im Unterricht gut vorbereitet und umgesetzt werden können (fachdidaktisches Wissen)
- die Prozessabläufe innerhalb ihrer Institution kennen, die bei antisemitischen Vorfällen ausgelöst werden (Organisationswissen)
- in der Lage sein, mit Eltern von jüdischen und nicht-jüdischen Kindern über antisemitische Vorfälle zu reden (Beratungswissen)

4. Exemplarischer Einblick zum Umgang mit Antisemitismus im Bildungsbereich: Status quo und Leerstellen

Solche Zielformulierungen und eine Reihe von Handlungsempfehlungen, die auf Prävention und Bekämpfung von Antisemitismus abzielen, sind in den letzten Jahren im deutschsprachigen Raum (und darüber hinaus) seitens Wissenschaft, Politik und internationalen Organisationen veröffentlicht worden. Mehrere Studien und Expertisen nahmen dabei besonders Schulen in den Blick. Durch wissenschaftliche, mediale und zivilgesellschaftliche Erkenntnisse sind Antisemitismen im Bildungswesen auch für Nichtbetroffene zuletzt wahrnehmbarer geworden. Dies führte zweifellos zu einem gestiegenen Problembewusstsein, aber wesentliche Empfehlungen und Forderungen scheinen im Alltag der Schulen und Hochschulen noch nicht angekommen zu sein.

Bei den bisher publizierten Handlungsempfehlungen werden zumeist Erscheinungsformen und Funktionen des Antisemitismus erläutert sowie Maßnahmen der Prävention und Intervention aufgezeigt. Pädagogische Leitlinien sollen sensibilisieren und als handlungsleitende Orientierungshilfen dienen, der Bildung von antisemitischen Einstellungen frühzeitig entgegenwirken, diese nachhaltig abbauen und außerdem Instrumente liefern, um auf antisemitische Vorfälle angemessen zu reagieren.

Antisemitismuskritische Bildungsarbeit in schulischen und außerschulischen Zusammenhängen ist ein verhältnismäßig junges pädagogisches Anliegen. Es stellt hohe Anforderungen an Pädagoginnen und Pädagogen, die stets gefordert sind, sich zu positionieren. Der komplexe Charakter des Antisemitismus macht spezifisches Wissen und Kompetenzen notwendig, damit Lehrende befähigt sind, sich dem Thema proaktiv mit Selbstvertrauen und Expertise zu stellen. Den Leitlinien der vierteiligen Publikation „Addressing Anti-Semitism in Schools“ (UNESCO/OSCE 2020, 9f.) zufolge erfordert die Auseinandersetzung mit Antisemitismus, Intoleranz und Vorurteilen im Unterricht durch „self-knowledge“, „content knowledge“ und „pedagogic knowledge“. Wissen und Reflexion über das eigene Selbst bezieht sich sowohl auf das persönliche als auch auf das berufliche Selbst und meint Überzeugungen, Motivationen, Werte, aber auch Rollen und Verantwortlichkeiten der Lehrkräfte sowie deren Fähigkeit, diese in ihrer Praxis zu reflektieren. Inhaltliches Wissen bezieht sich auf die Kenntnis und das Verständnis der zu behandelnden Themen sowie der Möglichkeiten, wie sich diese Phänomene in Bildungseinrichtungen, in der Gesellschaft insgesamt und in der öffentlichen Debatte manifestieren können. Pädagogisches Wissen umfasst Kenntnisse über Lehrmethoden und -ansätze sowie Lernstrategien und -prozesse. Diese von der UNESCO/OSCE präzisierten Voraussetzungen finden sich in ähnlicher Weise auch in anderen Handlungsleitlinien für eine antisemitismuskritische Bildungsarbeit. Liegt der Fokus speziell auf inhaltlichem Wissen, so scheint etwa folgender Vorschlag überzeugend: „Antisemitismuskritische Bildungsarbeit thematisiert Antisemitismus und seine jeweiligen Funktionen im historischen Längsschnitt; differenziert verschiedene Formen von Antisemitismus; konzentriert sich einerseits auf individuell-psychische Ursachen von Antisemitismus (individueller Zugang); thematisiert andererseits Antisemitismus als soziales und strukturelles Phänomen, also als gesellschaftliches Machtverhältnis (struktureller Zugang).“ (Rajal 2018, 141)

In nahezu allen Empfehlungen findet sich die Feststellung, dass der Unterricht über den Holocaust – seit Jahrzehnten fester Bestandteil der Schullehrpläne vieler Länder, wenn auch in sehr unterschiedlichem Ausmaß – keinen

geeigneten Ersatz für Bildung über Antisemitismus darstellt. Wird das Thema Antisemitismus ausschließlich im Rahmen der Wissensvermittlung über den Holocaust bearbeitet, könnten Schüler:innen daraus ableiten, dass Antisemitismus in der Gegenwart nicht mehr existiert, und/oder seine aktuellen Erscheinungsformen übersehen oder missverstehen (vgl. u.a. UNESCO/OSZE 2019, 49f.; siehe auch das Interview mit Stefan Schmid-Heher, S. 204 ff. in diesem Band). Vorgeschlagen wird eine stärkere curriculare Verankerung von Antisemitismus als Thema im Unterricht – und nicht allein im Geschichtsunterricht (im Zusammenhang mit dem Holocaust).

Eine oft vorgebrachte Empfehlung für eine von Diversität geprägte Lernumgebung ist eine Verknüpfung einer antisemitismuskritischen mit einer rassistismuskritischen und diskriminierungssensiblen Perspektive. Weil diese Phänomene gemeinsam im Klassenzimmer und als konkrete Erfahrung der Lernenden auftauchen, sollten sie demnach nicht isoliert betrachtet werden – trotz der signifikanten Unterschiede: Samuel Salzborn etwa beschreibt in diesem Band Antisemitismus als „eine Verbindung aus Weltanschauung und Leidenschaft, eine grundlegende Haltung zu Welt“, [...] der „als kognitives und emotionales System auf einen weltanschaulichen Allerklärungsanspruch [...]“ abziele und „als Weltbild ein allumfassendes System von Ressentiments und (Verschwörungs-)Mythen“ biete, „die in ihrer konkreten Ausformulierung wandelbar waren und sind.“ (S. 197) Sebastian Winter (S. 216) benennt Antisemitismus als „konformistische Rebellion“ und argumentiert: „Antisemitismus ist nicht nur ein aufzuklärendes Vorurteil, eine einfache Welterklärung für denkfaule Leute, sondern – so hat Jean-Paul Sartre es auf den Begriff gebracht – eine ‚Haltung‘. Diese schließt die affektive Ebene mit ein. Gefragt werden muss: Warum ‚will‘ jemand eine antisemitische Haltung einnehmen? Was bringt diese Haltung ihm:ihr affektiv?“ (S. 217) Für beide in vorliegendem Buch zu Wort kommenden Wissenschaftler unterscheidet sich der Antisemitismus in seiner Konstituierung grundlegend von anderen Diskriminierungsformen. Bei der Bearbeitung unterschiedlicher Ausgrenzungs- und Verfolgungserfahrungen muss keine Entweder-oder-Entscheidung oder Hierarchisierung getroffen werden. Basis sollten stets solide Definitionen der behandelten Phänomene sein.

Im Rahmen der Prävention und Intervention werden in den diversen Veröffentlichungen Bildungs- und Handlungsmodelle vorgeschlagen, die sich als Dreischritt „Wahrnehmen – Benennen – Handeln“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg u.a. 2019) zusammenfassen lassen können: das Erkennen antisemitischer Erscheinungsformen; das Benennen von und das Reagieren auf antisemitische/n Vorfälle/n (unabhängig von der Präsenz von

Jüdinnen und Juden), der Schutz von Betroffenen und die Nachsorge nach Vorfällen; geschützte Lernräume („safe spaces“), in denen vertrauens- und respektvoll, offen und frei gesprochen werden kann und unterschiedliche Perspektiven und persönliche Bezüge integriert werden können.

In bereits publizierten Empfehlungen besteht Konsens, dass Schulen in ihrem gesellschaftspolitischen Auftrag, Kinder und Jugendliche in Demokratie und Menschenrechten zu bilden, besondere Bedeutung zukommt, ebenso wie darüber, dass der Sozialraum Schule selbst kein diskriminierungsfreier Raum ist und Antisemitismen, Rassismen und andere Formen von Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit auch hier auftreten und reproduziert werden (vgl. das Interview mit Sybille Hoffmann, S. 132 ff.). Bei der Entwicklung und Implementierung von bildungspolitischen Maßnahmen könnte dieses Spannungsverhältnis als Hürde oder Risiko gesehen werden, doch sind die Potenziale von Schulen, in denen gegen Antisemitismus gebildet wird, längst nicht ausgeschöpft. In der Schule lässt sich lernen, wie Prozesse der Wissensaneignung ablaufen, wie Themen und die mit ihnen verbundenen Botschaften mit den bereits vorhandenen Kompetenzen der Lernenden zusammengebracht und zu „Geschichtsgeschichten“ umgemodelt werden. Gerade diese trivialen Geschichtsgeschichten bieten vielfältige Möglichkeiten zur Reflexion und können zum Ausgangspunkt von Lernprozessen über Antisemitismen werden – im Regelunterricht, in fächerübergreifenden Projekten, gemeinsam mit außerschulischen Expert:innen.

Werden in den verschiedenen gesichteten Empfehlungen in erster Linie Schulen und Lehrkräfte in der schulischen Praxis in den Blick genommen, so beziehen sich diese zumeist in weit geringerem Ausmaß auf Orte der Lehrpersonenbildung und auf Lehrkräfte in der Aus- und Weiterbildung. Hier schließt der vorliegende Band eine Lücke und nimmt die Leitlinien, die bislang zu antisemitismuskritischen Handlungskompetenzen im Rahmen der Lehrpersonenbildung vorliegen, zum Ausgangspunkt beziehungsweise ergänzt und entwickelt diese weiter. Welche Bereiche der Qualifizierung und Professionalisierung von Lehrkräften dafür in Betracht gezogen, entwickelt und/oder modifiziert werden müssen, ist eine der an die in diesem Buch versammelten Expert:innen gerichteten Fragen.

Insgesamt herrscht unter den Verfasser:innen der bisher publizierten Handlungsempfehlungen und auch in den Anregungen der hier zu Wort kommenden Wissenschaftler:innen Einigkeit darüber, dass beim Bilden über und gegen Antisemitismus alle schulischen Akteur:innen gefordert sind zu handeln: Lehrkräfte, Betreuer:innen, Schulleitungen, Schüler:innen, Eltern, Personen in der Lehrpersonenbildung und -professionalisierung, Zuständige in

den Bildungsbehörden und Ministerien. Bei der Suche nach schlüssigen Gesamtkonzepten überzeugt der „whole school approach“ der OSCE: Die Bekämpfung des Antisemitismus durch Bildungsarbeit erfordere ganzheitliche Ansätze, „die mit einer breiten Palette von Aktivitäten unter Einbeziehung des gesamten Schulpersonals und mit Erwägungen in Bezug auf schulpolitische Aspekte sowie den Inhalt und die Qualität der Lehrpläne und des Unterrichts einhergehen. Eine derart holistische Methode zum Aufbau einer Schule, in der die Achtung der Menschenrechte das Ethos der gesamten Bildungseinrichtung durchdringt, ist die Umsetzung eines ganzheitlich orientierten, schulumfassenden Ansatzes („whole-school approach“). Das Internationale Büro für Bildung der UNESCO beschreibt, dass diesen Ansatz Aktivitäten charakterisieren, die die Bedürfnisse der Lernenden, Lehrkräfte und des dazugehörigen Umfelds nicht nur in den Lehrplänen, sondern in der gesamten Schule und Lernumgebung berücksichtigen.“ (UNESCO/OSZE 2019, 57f.)

Dieser Band denkt diesen Ansatz für Hochschulen, die Lehrer:innen aus- und weiterbilden, weiter, indem aus den Interviews mit den Expert:innen Thesen und Handlungsempfehlungen verdichtet werden, die auf eine Qualifizierung und Professionalisierung von Lehrpersonen mit umfassenden Kompetenzen für eine pädagogisch effektive und nachhaltige Bildungsarbeit gegen Antisemitismen abzielen.

5. Zur Vorgehensweise des Projektes

Die am Projekt Beteiligten aus den verschiedenen Institutionen haben sich für eine explorative Vorgehensweise entschieden. In einem ersten Schritt haben die Herausgeber:innen des vorliegenden Bandes eine Literaturrecherche durchgeführt und die vielen Beiträge zum Thema geordnet und gruppiert. Parallel dazu wurden Handlungsempfehlungen und -richtlinien gesammelt und studiert. Dadurch verdeutlichten sich die Problemzonen von Antisemitismus im Bildungsbereich.

In einem zweiten Schritt haben die Projektmitarbeitenden die unterschiedlichen Bildungslandschaften in Deutschland, Österreich und der Schweiz dokumentiert, ausgewählte länderspezifische Curricula der Lehrer:innenbildung analysiert sowie die rechtlichen Grundlagen zum Umgang mit Antisemitismus verglichen. Dies diente dazu, die unterschiedlichen strukturellen Rahmenbedingungen der drei Länder in den Blick zu bekommen.

Aus den Analysen der Problemsituationen und der strukturellen Rahmen-

bedingungen ergab sich eine Reihe von Fragen, die mittels einer modifizierten Delphi-Methode (Häder 2014) Expert:innen aus verschiedenen Disziplinen und Diskurszusammenhängen in Deutschland, Österreich und der Schweiz unterbreitet wurden. Mit dem gewählten systematischen, mehrstufigen Befragungsverfahren wurden Möglichkeiten der Prävention und Intervention sowie Leerstellen hinsichtlich Antisemitismen im Bildungsbereich identifiziert.

Dies geschah in einem dritten Schritt zuerst mündlich in Workshops mit Teilnehmenden vor Ort sowie mit externen Zuschaltungen über Video. Die Inputs und die Gespräche wurden protokolliert und gemeinsam vor Ort zu Thesen und Fragen verdichtet, insbesondere um Handlungsmöglichkeiten in der Lehrer:innenbildung in Bezug auf die eingangs erwähnten Themen zu erkennen, um weitere Leerstellen zu identifizieren und auch, um mögliche künftige Entwicklungen zu antizipieren.

Mit den formulierten Fragen wurden in einem vierten Schritt Einzel- und Gruppeninterviews mit ausgewählten Expert:innen durchgeführt und protokolliert. Dabei hat das Herausgeber:innen-Team die Expert:inneninterviews fortlaufend analysiert und darauf aufbauend die im dritten Schritt formulierten Thesen zu Hypothesen weiterentwickelt sowie die Fragen revidiert und geschärft.

Die Ergebnisse dieser Sondierungen wurden in einem fünften Schritt im Rahmen eines Critical-Friends-Workshops diskutiert und evaluiert. Auf dieser Basis wurde schließlich der vorliegende Interviewleitfaden erstellt.

In einem sechsten Schritt wurden dann diese Fragen 23 Expert:innen schriftlich unterbreitet. Die Auswahl der Expert:innen orientierte sich an den beiden Grundsätzen „Themenkonvergenz“ und „Expertisedivergenz“. Die Beiträger:innen sollten durch ihre bisherige Arbeit bzw. durch ihre Publikationen einschlägig und gleichzeitig in den drei Ländern in unterschiedlichen Arbeitsfeldern und Disziplinen tätig sein, etwa in den Erziehungswissenschaften, in der Religionspädagogik, der Geschichtsdidaktik, der Politischen Bildung, der Grundschul- oder der Berufspädagogik beziehungsweise in den Geschichts-, Religions-, Sprach-, Politik-, Medien- oder Gesellschaftswissenschaften. Dieses Auswahlprozedere führte dazu, dass im vorliegenden Band Autor:innen versammelt sind, die zum Teil bereits an den ersten Workshops teilnahmen, und andere, die mit den schriftlichen Fragen erst im sechsten Schritt konfrontiert wurden.

Der Aufbau der vorliegenden Publikation orientiert sich an der Bandreihe „Unterrichtsqualität: Perspektiven von Expertinnen und Experten“ (Reinhardt u. a. 2021). Allen Expert:innen wurden in dieser Bandreihe und werden in der vorliegenden Publikation dieselben Fragen gestellt. Diese Strukturierung ermöglicht den Interessierten unterschiedliche Lesezugänge, zum Beispiel ent-

lang der einzelnen Fragen oder nach Fachdisziplinen. Wie die Autor:innen innerhalb der vorgegebenen Gesamtzeichenzahl die Fragen gewichten, war ihnen überlassen, was zu einer gewissen Varianz der Beiträge geführt hat.

Dieser strukturierte, interdisziplinäre und länderübergreifende Zugang hebt den Band von bisherigen Veröffentlichungen im Themenfeld ab. Hier werden theoretische Überlegungen, Erfahrungen aus der Praxis und empirische Befunde gut verständlich gebündelt und zur Diskussion gestellt.

6. Fragen und Interessen des Projektteams

Antisemitismen äußern sich im gesellschaftlichen, politischen und kulturellen Kontext in unterschiedlichen Formen, können teils offen ausgedrückt werden, teils zeigen sie sich auch als Code: Sie werden dann erst bei genauerem Hin- und Zuhören erkennbar, treten eher verdeckt und subtil hervor, sind nur „zwischen den Zeilen“ herauszulesen, bleiben dabei vor allem mit emotionalen Stimmungslagen verbunden und bilden, wie Samuel Salzborn und Alexandra Kurth hervorheben, in ihrer Verbindung aus „Weltanschauung und Leidenschaft“ ein „kognitives und emotionales System“, das in seinen Ausdrucksformen stets wandelbar war und ist. (vgl. Salzborn/Kurth 2019)

Antisemitische Einstellungen äußern sich nicht nur dadurch, was gesagt, sondern auch, wie es gesagt wird, in welchem Kontext und mit welcher Haltung. Besonders im schulischen und akademischen Bereich sind solche Codes, sind unterschwellige (Vor-)Urteile und Ressentiments, schlichte Typisierungen oder „mal so dahingesagte“ Klischees weit häufiger anzutreffen als eine offen zur Schau getragene Feindeshaltung. Zwar stellen Schulen wie Hochschulen einerseits Räume dar, in denen gesellschaftliche, kulturelle und politische Stimmungen wiederkehren, in ihnen erlebt werden und sich im sozialen Miteinander vertiefen (können). Andererseits bleibt das Milieu Schule/Hochschule immer auch eine Bewertungssituation: Schüler:innen und Studierende äußern sich im Klassenzimmer/Seminarraum nicht immer offen zu ihren persönlichen Ansichten – im Gegensatz beispielsweise zur Anonymität, die das Internet gewährleistet, oder zum geschützten Raum innerhalb der eigenen Peergroup. Sie geben in Prüfungssituationen nicht all ihre Gedanken und Gefühle preis, schämen sich vielleicht in Diskussionen, bestimmte Auffassungen eindeutig auszusprechen, sind verlegen, wo sie diese selbst nicht richtig einordnen, fassen und verstehen können. Gerade hier lassen sich antisemitische Komplexe erst auf den zweiten Blick erkennen, zeigen sich antisemitische Haltungen beispielsweise in Form

von Auschwitz-Witzen, historischer Relativierung, subtiler Herabsetzung, innerhalb von Verschwörungskontexten oder auch im Sozialverhalten gegenüber jüdischen Mitschülerinnen und Mitschülern, wo diese gemieden werden, wo heimlich über sie geredet wird, wo sich Grüppchen bilden und soziale Hierarchien, manchmal schon im Kindergarten und Vorschulalter, entstehen.

Diesbezüglich gelten unsere beiden ersten Fragen (1-2) den persönlichen Erfahrungen, die unsere jeweiligen Expert:innen innerhalb ihrer Bildungseinrichtung gemacht haben und dort täglich machen: Wie treten ihnen antisemitische Haltungen entgegen? Äußern sie sich eher allgemein, beispielsweise im Kontext von generellen Diskriminierungen gegenüber Gruppen, die scheinbar nicht zur „Mehrheitsgesellschaft“ gehören, oder zeigen sie sich konkreter, beispielsweise im Bereich von gezielter Holocaustverzerrung und -verharmlosung oder in der verstärkten Abneigung, sich mit dem Thema Antisemitismus in Geschichte und Gegenwart weiterhin auseinanderzusetzen?

Entscheidend dabei ist (3) die Frage, wie mit dem Thema Antisemitismus sinnvoll umgegangen werden kann, um einerseits seine spezifische Besonderheit, seine historische Singularität und die Brisanz seiner aktuellen Erscheinungsformen sichtbar zu machen und es andererseits nicht als isoliertes Phänomen zu betrachten, es also nicht von seinen sozialen, politischen und kulturellen Dimensionen zu trennen. Welche Möglichkeiten eröffnet hier ein entsprechendes Framing und eine sinnvolle Kontextualisierung? Welche (neueren) Ansätze erlauben dabei auch erweiterte didaktische Konzepte, zum Beispiel innerhalb der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit; aus der Perspektive von Rassismen oder der Intersektionalität, durch die eine ergänzende Behandlung mit Formen von Sexismus, Homophobie, Klassismus etc. möglich wird; durch eine historische Kontextualisierung des Holocaust in Bezug auf Kolonialismus, Imperialismus sowie in Bezug auf politische/geopolitische Fragen im Nahen Osten; hinsichtlich religiöser Motive und der Frage nach dem kulturbildenden wie sozio-politischen Stellenwert, den diese noch immer haben (können); oder auch – und dies tritt gegenwärtig immer häufiger in Erscheinung – hinsichtlich antisemitischer Einstellungen, verbaler Abwertungen und Verschwörungsmymen, die sich auf digitalen Plattformen und in sozialen Netzwerken wiederfinden: und dies nicht nur in den radikalen Nischen des Internets, sondern zunehmend auch im Mainstream öffentlicher Diskursräume, auf Plattformen also, die gerade von jungen Menschen täglich konsumiert und frequentiert werden. Solch historisch gesehen relativ junge Erscheinungs- und Verbreitungsformen stellen auch die Schule vor neue Herausforderungen: Wie gehen Lehrer:innen mit diesen Problemen um, wie können sie darauf angemessen reagieren, und wie

können sie die digitale Welt, mit der ja nicht nur technologische Veränderungen verbunden sind, sondern an die auch soziale und kulturelle Wandlungsprozesse geknüpft sind, besser in den Unterricht integrieren? Wie können sie hier für mehr Aufklärung, Bewusstheit, Sensibilisierung sorgen? Auch dabei könnten sich Kontextualisierungen als sinnvoll erweisen, können „geframte“ Bildungsformate hilfreich sein, wenn es darum geht, mediale, politische, ethische und kommunikative Kompetenzen einander zu vermitteln und stärker zu verbinden, um einen innovativen und integrativen Unterricht der Zukunft zu gestalten.

Daran schließen sich (4, 5, 7) insbesondere die Fragen an, welche Schulfächer und welches Lernalter sich für welches didaktische Format als geeignet erweisen und wie angehende Lehrer:innen die Formate zielführend einsetzen können. Ferner auch, wie dabei eine sinnvolle Einbettung in entsprechende Lehrpläne und Curricula vorgenommen werden kann und nach welchen Kriterien diese gegebenenfalls modifiziert und angepasst werden müssen, um hier mehr Kohärenz zu erzielen. Dies betrifft auch perspektivische Lehr- und Lernkonzepte, die interdisziplinär und explorativ angelegt sind, dabei also den – häufig sehr engen – Rahmen der fachspezifischen und -didaktischen Methodik ergänzen, insofern auch auf der Ebene der Persönlichkeitsbildung integrierend und vertiefend wirken können. Derartige Lehr- und Lernbausteine dienen insbesondere auch der präventiven Arbeit, um antisemitische Haltungen und Vorurteile nachhaltig abzubauen, ihrer Bildung bereits frühzeitig entgegenzuwirken. Präventionsarbeit und wirksame Vorbeugung gegen Antisemitismus ist wohl der maßgebliche Faktor innerhalb der schulischen und gesellschaftlichen Bildungsarbeit. Inwiefern können dabei entsprechende Handreichungen, Empfehlungen und Verlautbarungen aus Wissenschaft, Politik und Öffentlichkeit eine Unterstützung sein? Wo geben sie Hilfestellungen, um Antisemitismus in der Vielzahl und Vieldeutigkeit seiner Ausdrucksformen besser erkennen und einordnen zu lassen? Und wo dienen sie auch im Umgang mit konkreten Formen von Antisemitismus als Handlungsanweisung und Ratgeber für entsprechende Interventionsmöglichkeiten?

Diesbezüglich haben wir (6) insbesondere die Möglichkeiten der Intervention bei konkreten Vorfällen von Antisemitismus in den Blick genommen. Als zielführend haben sich in den letzten Jahren insbesondere Praktiken eines angemessenen Case-Managements erwiesen: Welche Erfahrungen haben die Expert:innen innerhalb ihrer jeweiligen Bildungseinrichtung damit gemacht und welche Erwartungen knüpfen sie daran? Wie bewerten sie neue Konzepte, beispielsweise innerhalb von Schulen und Hochschulen gezielte Fachstellen zu etablieren und entsprechende Fachleute einzusetzen, die sich mit den Themen