

Elizaveta Firsova-Eckert
Kai E. Schubert (Hrsg.)

Israelbezogener Antisemitismus, der Nahostkonflikt und Bildung

Analysen und didaktische Impulse

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2024

Israelbezogener Antisemitismus im Schulunterricht: Überlegungen am Beispiel einer Fallanalyse

Sebastian Salzmann

Abstract: Dieser Beitrag geht der Frage nach, wie israelbezogener Antisemitismus als Unterrichtsgegenstand verhandelt wird und welche Rolle die Reproduktion antisemitischer Vorstellungen beziehungsweise antisemitismusrelevantes Vorwissen in diesem sprachlich-sozialen Prozess spielt oder spielen kann. Im Anschluss an eine theoretische Hinführung werden auf der Grundlage einer Einzelfallanalyse ausgewählte Aspekte eines Umgangs mit dem Themenfeld Antisemitismus exemplarisch herausgearbeitet. Im Mittelpunkt stehen die Thematisierung und Reproduktion des israelbezogenen Antisemitismus.

1. Einleitung¹

Wenige Tage nach den Massakern vom 7. Oktober 2023 sahen sich viele Schulen und Lehrkräfte mit der öffentlichen Aufforderung konfrontiert, nicht nur die zurückliegenden Ereignisse zeitnah einzuordnen oder zu thematisieren, sondern zugleich die öffentliche Zelebrierung der Morde an israelischen Zivilist*innen auf den Straßen Deutschlands im Unterricht aufzuarbeiten. Es war nicht das einzige Mal, das nach einer Welle antisemitischer Gewalt der Fokus des öffentlichen Diskurses auf die Bildungsinstitutionen gelegt wurde. Mehr als vier Monate nach dem 7. Oktober forderte auch Bundeskanzler Olaf Scholz dazu auf, in der Schule über die Shoah und die Zeit des Nationalsozialismus aufzuklären (dpa 2024). Verständnis oder Unterstützung für die Terrororganisation Hamas und ihre Gewalttaten – so eine mögliche Begründung der Forderungen – hänge demnach mit mangelhafter Aufklärung zusammen, mit einem Mangel an Bildung oder schlicht: fehlendem Wissen.

Es stellt sich nicht nur die Frage, ob die Verbreitung antisemitischer Ein- und Vorstellungen auf ein „Versagen“ der (schulischen) Bildung zurückzuführen sein (kann), sondern auch, ob die Aufklärung über und die Bekämpfung von Antisemitismus vornehmlich eine – womöglich noch alleinige – Aufgabe von Schulen, Lehrkräften oder außerschulischen Bildungseinrichtungen sei. Das führt schließlich zu der vorgelagerten Frage, wie das Themenfeld (israelbezo-

1 Für Anmerkungen und Hinweise danke ich Tobias Löttgen sowie den Herausgeber*innen.

gener) Antisemitismus im Unterricht *überhaupt* bearbeitet wird. Im Folgenden sollen einige damit zusammenhängende Aspekte exemplarisch vorgestellt und diskutiert werden.

Im Anschluss an eine theoretische Hinführung und eine Einordnung von empirischem Material soll die Einzelfallanalyse einer Unterrichtseinheit zum Thema Antisemitismus der Frage nachgehen, wie dieser – und insbesondere der israelbezogene Antisemitismus als spezifische Erscheinungsform – als Unterrichtsgegenstand inhaltlich verhandelt, gerahmt und diskutiert wird und in welchem Zusammenhang seine Bearbeitung mit der möglichen Reproduktion antisemitischer Einstellungen, Vorstellungen und antisemitismusrelevanter Wissensbestände steht. Im Anschluss an diese rekonstruktiv-explorierende Analyse zentraler Unterrichtssequenzen werden einzelne Herausforderungen und Tendenzen, die sich aus dem Fallbeispiel ergeben, im Hinblick auf ihre praktischen Implikationen betrachtet.

2. Hinführung: Dynamiken des israelbezogenen Antisemitismus

Im Rahmen einer Studie zum Thema „Antisemitismus in Nordrhein-Westfalen“ (Hauser et al. 2020, 26–27) haben nahezu alle Befragten – meistens in ihrer Funktion als Mitglied und/oder Mitarbeiter*in einer jüdischen Einrichtung – hervorgehoben, dass es insbesondere der israelbezogene Antisemitismus sei, mit welchem sich die Betroffenen gegenwärtig konfrontiert sehen – sei es in Form von Demonstrationen, Angriffen auf Gebäude und Personen oder antisemitischen Zuschriften. Ursächlich dafür sei die häufig sanktionslose Praxis antisemitischer Artikulation, die mit dieser Erscheinungsform des Antisemitismus einhergehe (ebd., 30). Auch eine jüngst durchgeführte Studie gibt Aufschluss darüber, wie massiv sich unter anderem die Verhandlung des sogenannten Nahostkonflikts in Deutschland auf Alltag und Lebenswelt von Jüdinnen und Juden auswirkt, die in diesem Zusammenhang nicht nur direkten Antisemitismus erfahren, sondern zugleich einen Umgang mit rapide zunehmenden Unsicherheitsgefühlen finden müssen (Beyer/Goldkuhle 2024; zur allgemeinen Bedrohungswahrnehmung vgl. auch Beyer/Liebe 2020 sowie Bundesverband RIAS e. V. 2023). Es wird immer wieder deutlich, dass sich eine Eskalation der Situation in Israel und den palästinensischen Gebieten unmittelbar auf das Sicherheitsempfinden in Deutschland lebender Jüdinnen und Juden auswirkt, gerade auch weil ein Anstieg antisemitischer Vorfälle zu verzeichnen ist. Dass die seit vielen Jahren erfolgende globale Verbreitung entmenschlichender Narrative einen Beitrag dazu geliefert hat, „die Juden“ oder „die Israelis“ als abseits der menschlichen Gemeinschaft(en) stehend zu definieren, hat jüngst Simon S. Montefiore (2023) in seinem Kommentar zu den Reaktionen auf die Gewalttaten vom 7. Ok-

tober herausgearbeitet. Entmenschlichend bedeutet im Kontext des sogenannten Nahostkonflikts insbesondere eine vereinseitigende Zuweisung von Schuld, eine nachdrückliche Delegitimierung und vor allem Dämonisierung Israels: Die Vorstellung eines homogenen, bewusst schädigend agierenden Kollektivs. Gegenwärtig bietet sich gerade der israelbezogene Antisemitismus als „kultureller Code“ (Volkov 2000) an, der signalisiert, dass man als Teil eines „Wir“ gegen dieses übermächtig imaginierte Kollektiv, also diejenige „Macht“ zu stehen glaubt, die als vermeintliche Ursache allen Übels identifiziert, markiert und letztlich ausgeschlossen und verfolgt wird. Diskutiert wird diese manichäische Tendenz gegenwärtig – neben den zurückliegenden Monaten sei insbesondere auf die Debatte um die *documenta 15* verwiesen (vgl. Urban 2023) – im Zusammenhang mit Ansätzen aus dem Bereich der postkolonialen Theorien, wobei der genannte Forschungszweig keineswegs eine einheitliche oder homogene Position vertritt (vgl. Uhlig/Mendel 2017).

Trotz aller Unterschiede eint die verschiedenen Erscheinungsformen des Antisemitismus die Vorstellung einer hintergründig wirkenden, kontrollierenden „Macht“, welche mit „den Juden“ oder „den Israelis“ identifiziert wird – wobei die Codierung des Antisemitismus flexibel geblieben ist, sich also auch in Ideologie und Charta der Hamas Bilder und Motive eines modernen oder eines religiös begründeten Antisemitismus aufzeigen lassen, die ihrerseits Ausdrucksformen eines sich im historischen Verlauf verändernden, Feindbilder und Erzählungen aufgreifenden und aktualisierenden Ressentiments darstellen (vgl. Küntzel 2002 sowie Haury i. d. B.). Abseits des offen oder über „Umwege“ kommunizierten Antisemitismus kommt es darüber hinaus im Alltag auch zu einer sprachlichen „Differenzkonstruktion ‚Wir‘/‚Die Juden‘“ (Scherr/Schäuble 2006, 10), die vielfach unerkannt bleibt, da sie eben nicht über jene offen kommunizierten Bilder Wirkung entfaltet, sondern über die soziale Positionierung bzw. Distanzierung zu dem, was als „das Jüdische“ vorgestellt wird.

Dass in den vergangenen Jahren vor allem Debatten um die Frage, was antisemitisch sei, zunehmend an Bedeutung gewannen, ist nicht zuletzt damit zu begründen, dass dadurch neue Räume für eine antisemitische (Sprach-)Praxis eröffnet werden, die gerade in der Bagatellisierung beziehungsweise der verweigerten Anerkennung erlittener antisemitischer Gewalt besteht – und somit eine gewaltvolle Isolierung von Jüdinnen und Juden vornimmt, die auf dieser zuvor genannten Differenzkonstruktion aufbaut (Salzmann 2024; zur vielschichtigen, wechselhaften Geschichte der Bemühungen um eine Begriffsbestimmung des Antisemitismus vgl. Porat 2018). Die Flexibilität des Antisemitismus – auch des Israelhasses – zeigt sich ferner darin, dass er einerseits versucht, sich als legitime „Kritik“ zu positionieren, andererseits die öffentliche Benennung durch Umwege versucht zu umgehen: „Judenfeindschaft wird heute kaum als solche offen benannt, gerade weil sie in den Schlagworten und Codes, über die sie ver-

mittelt wird, offen liegt und als solche wirkt“ (Hessel 2020, 6; zur ‚Vorgeschichte‘ vgl. Bergmann/Erb 1986).

Damit steht die Bildungsarbeit gegen israelbezogenen Antisemitismus mindestens vor der doppelten Herausforderung, Wissen zu vermitteln – zum Beispiel über historisch-politische Verlaufslinien und Akteur*innen des Nahostkonflikts –, aber auch an der prinzipiellen Offenheit für bestimmte Fragestellungen, an der Fähigkeit zur Selbstreflexion, zum Beispiel der Schüler*innen, Multiplikator*innen und Lehrkräfte, zu arbeiten (vgl. Schubert 2020 sowie Sauer und Müller/Nolte/Voß i. d. B.); ein Aspekt, welcher gerade aufgrund der emotionsbezogenen, identitätsstiftenden Dimension des antisemitischen Resentiments von großer Bedeutung ist und zahlreiche Fragen im Hinblick auf Methoden und Inhalte von Bildungsarbeit aufwirft.

All dies – wenn auch in groben Zügen nachgezeichnet – bildet den Hintergrund, vor dem schulische wie außerschulische Bildung gegen Antisemitismus betrachtet, analysiert, verstanden und weitergedacht werden muss.

3. Fallanalyse

Die in diesem Beitrag präsentierte Analyse einer Unterrichtseinheit basiert auf empirischem Material, das im Rahmen des Forschungsprojektes „Antisemitismus als soziales Phänomen in der Institution Schule“ (2020–2023) in Nordrhein-Westfalen erhoben wurde.²

Die vorgestellte Fallanalyse arbeitet verschiedene Aspekte eines Sprechens über Antisemitismus im Schulunterricht heraus. Die auszugswise Wiedergabe und Interpretation des Materials dient vor allem der Identifizierung verschiedener Herausforderungen schulischer Bildung gegen Antisemitismus vor dem Hintergrund konkreter, situativ gebundener Unterrichtskommunikation. Darüber, dass Antisemitismus im schulischen Raum nach wie vor einen Ort hat, besteht in den damit beschäftigten Forschungsfeldern und Disziplinen ein grundlegender Konsens. Zahlreiche Studien und sekundierende Analysen geben detailliert Auskunft über die verschiedenen Erscheinungsformen, Umgangsweisen und Dynamiken eines virulenten Phänomens, das Wissenschaft und Praxis gleichermaßen beschäftigt (vgl. insbesondere Bernstein 2020; Salzborn/Kurth 2021; Chernivsky/Lorenz 2020). Ergänzend zur Erfassung und Untersuchung antisemitischer Vorfälle – die darüber hinaus durch das zivilgesellschaftliche Monitoring, etwa der Recherche- und Informationsstelle Antisemitismus

2 Das Projekt war am Institut für Diaspora- und Genozidforschung, an der Professur für Didaktik der sozialwissenschaftlichen Bildung sowie an der Professur für Gender Studies der Ruhr-Universität Bochum angesiedelt. Der Autor dankt dem Projektteam, bestehend aus Prof. Dr. Karim Fereidooni, PD Dr. Kristin Platt und StR Teresa Tuncel.

(RIAS), zusammengetragen werden³ – liegt ein Schwerpunkt der Forschung nicht zuletzt auf der Rolle von Lehrkräften (vgl. Bernstein 2020; Wolf 2021; Rüb 2023), ihren Motivationen und der Bedeutung ihrer eigenen Emotionen.⁴ Im Folgenden soll jedoch – im explorierenden Anschluss an eine abgeschlossene Beobachtungsstudie⁵ – vor allem die Unterrichtssituation als Rahmen und Ort sozialer Interaktion sowie die hier entstehende, sinn- und bedeutungsstiftende Kommunikation in den Blick genommen werden, das heißt das Zusammenspiel von Lehrkräften, Schüler*innen und verwendeten Medien bzw. Unterrichtsmaterialien.⁶

Die nachfolgende Darstellung schließt an die genannte Studie an, nimmt zur Veranschaulichung des Prozesses jedoch einen etwas anderen Weg. Es wird der Verlauf der in den Unterrichtsstunden erhobenen, themenbezogenen Kommunikation ebenso skizziert und aufgegriffen wie die in dieser *einzelnen* Unterrichtseinheit herausgearbeiteten Tendenzen und Dynamiken des beobachteten Unterrichts. Aus Gründen der Anschaulichkeit wird bewusst auf die Zusammenführung des Unterrichtsverlaufs beziehungsweise einzelner Sequenzen mit zentralen Herausforderungen antisemitismuskritischer Bildungsarbeit gesetzt. Auf diese Weise lassen sich Aussagen über die Wissensrahmungen des Unterrichtsthemas (israelbezogener) Antisemitismus machen: Wie wird das Thema eingeführt und adressiert? Welche Vorstellungen, Ideen und Bilder werden im Laufe

3 Für antisemitische Vorfälle im schulischen Raum konnte u. a. für Nordrhein-Westfalen eine Diskrepanz zwischen der ‚offiziellen‘ Meldung antisemitischer Vorfälle seitens der Schulen bzw. Schulbehörden und den von Befragten erwähnten Vorfällen verzeichnet werden (vgl. Hauser et al. 2020, 48).

4 Auch in Bezug auf die schulische Bearbeitung des Nationalsozialismus wird seit vielen Jahren der Einfluss von Emotionen, Abwehr und Affekten thematisiert (vgl. Brockhaus 2008).

5 Im Rahmen des Forschungsprojektes „Antisemitismus als soziales Phänomen in der Institution Schule“ wurden insgesamt 51 themenbezogene Unterrichtsstunden in den Fächern Geschichte, Wirtschaft-Politik, Deutsch, ev. Religionslehre und Philosophie beobachtet, die sich auf insgesamt 12 UE verteilen, von denen eine für die folgende Analyse herausgegriffen wurde (s. u.). Verschiedene Schulformen wurden im Gesamtsample berücksichtigt. Die Klassenstärke lag durchschnittlich bei 18 bis 19 Schüler*innen. Insgesamt konnte somit die (sprachliche) Interaktion von rund 227 Schüler*innen sowie 10 Lehrer*innen beobachtet werden. Untersucht wurden ausschließlich themenbezogene Unterrichtseinheiten des regulären Unterrichts, d. h. keine Bildungsveranstaltungen externer politischer Bildner*innen.

6 Orientiert an der „fokussierten Ethnographie“ (Knoblauch 2001; vgl. auch die Beobachtungsstudie von Hollstein et al. 2002) wurden im Rahmen der Studie ausschließlich themenbezogene Unterrichtsstunden besucht. Die sequenzanalytisch orientierte Interpretation erfolgte auf der Grundlage schriftlicher, teilstrukturierter Beobachtungsprotokolle bzw. Mitschriften und nutzte die Beobachtungen in verschiedenen schulischen Zusammenhängen für kontrastierende (Einzel-)Fallanalysen zur Verdichtung und Ausarbeitung zentraler Kategorien und Tendenzen (vgl. Reichertz 2016, 252ff.).

des Unterrichts erzeugt? Welche Bedeutung kommt antisemitismusrelevanten Wissensbeständen zu?

3.1 Zwischenbemerkung zum empirischen Material

Die im Folgenden in den Mittelpunkt gerückte Unterrichtseinheit (nachfolgend kurz: UE) teilt sich auf insgesamt vier Unterrichtsstunden (eine Doppelstunde sowie zwei Einzelstunden) auf, die sich wiederum in einzelne, fortlaufend nummerierte Sequenzen aufteilen. Alle verwendeten Zitate und Verweise werden mit dem Kürzel UE_S und der dazugehörigen Sequenznummer kenntlich bzw. nachvollziehbar gemacht. Die Erhebung des Materials fand im Frühsommer 2023 in der Oberstufe eines Berufskollegs im Politikunterricht statt, an welchem neben der Lehrkraft 17 Schüler*innen teilgenommen haben.

Die Möglichkeiten der Annäherungen an den Gegenstand Antisemitismus sind vielgestaltig und hängen – wie viele andere Unterrichtsthemen oder -gegenstände – nicht zuletzt von den persönlichen Präferenzen, Ansichten und bevorzugten Methoden der zuständigen Lehrkraft ab. Insofern stellt auch die hier vorgestellte UE *einen* individuellen, spezifischen Zugang dar, der insbesondere vor dem Hintergrund der qualitativen Ausrichtung des Gesamtprojektes nicht verallgemeinert werden kann.

Im Anschluss an eine knappe Einführung in die Unterrichtssituation und den dazugehörigen Kontext wird der Verlauf der UE grob skizziert. Anschließend wird auf der Grundlage zusammenhängender Sequenzen sowie einzelner Sequenzverläufe der Frage nachgegangen, wie konkret über das Thema der UE gesprochen wird – und wie dieses kommunikative Geschehen Thema und Gegenstand im Verlauf der gesamten UE gestaltet. Es geht also zunächst um Artikulationsmöglichkeiten innerhalb eines spezifischen sozialen Raums, weshalb dezidiert fachdidaktische Aspekte in den Hintergrund treten. Das gilt auch für die relevante Vorstellung eines „gelungenen Unterrichts“, welche offengehalten wird und sich, wie eingangs erwähnt, an der Verzahnung von Wissensvermittlung, Prävention bzw. Abbau antisemitischer Einstellungen sowie der Förderung politischer Urteilskraft orientiert (vgl. Schubert 2024).

Leitend bleibt die Frage, wie das Sprechen über Antisemitismus Anteil an den Vorstellungen hat, die mit diesem in Verbindung gebracht werden – wie dieses Sprechen also auch Anteil an der Reproduktion antisemitischer Konstrukte und Aussagen im Unterricht hat oder haben kann. Insofern – wie weiter oben kurz ausgeführt – der Unterricht an sich ein relationales Geschehen mit einer eigenen Dynamik darstellt, werden die einzelnen Sequenzen zueinander in Bezug gesetzt, anstatt ausschließlich die herausgearbeiteten Herausforderungen und Schwierigkeiten zu benennen.

3.2 „...ich sag‘ jetzt mal nicht zwischen Palästinensern und Juden“: Explorierende Analyse einer Unterrichtseinheit

Die hier betrachtete UE war ihrerseits Bestandteil einer Unterrichtsreihe zum Thema Rassismus – ein zentraler Aspekt, auf welchen im weiteren Verlauf zurückzukommen sein wird. Vor diesem Hintergrund beginnt die erste Doppelstunde der untersuchten UE ohne ergänzende Einleitungen mit folgendem Arbeitsauftrag: „Gebt bei Google einmal Roger Waters ein“ (UE_S_1).⁷

Den daran anschließenden Sequenzen – insbesondere 3 und 4 – gilt ein Hauptinteresse dieser Rekonstruktion, da dort Tendenzen und Aspekte auftauchen, die sich in der Besprechung des Gegenstandes immer wieder zeigen werden, und die von der Lehrkraft wiederholt aufgegriffen werden. Der daran anschließende Teil der Doppelstunde greift, ausgehend von einzelnen Wortmeldungen und Rückmeldungen, das Thema Rassismus als Leitmotiv der Reihe auf, bevor die Themen (Rassismus/Antisemitismus) von der Lehrkraft zusammengeführt werden. Im weiteren Verlauf springt das Unterrichtsgespräch häufig zwischen beiden Schwerpunkten hin und her, führt – überwiegend erst-/einmalig – Teilaspekte (Verschwörungserzählungen, historische Verweise etc.) ein und bleibt kommunikativ fragmentarisch. Den Abschluss der ersten Doppelstunde bildet eine erste Bearbeitung des „Lagebildes Antisemitismus 2020/21“ des Bundesamtes für Verfassungsschutz in Gruppen, die zugleich Start- und Mittelpunkt der anschließenden Einzelstunden der UE bildete. Die Besprechung der Gruppenarbeit zum „Lagebild“ ist von zahlreichen Wiederholungen durchzogen, wodurch sie für die Form der Vermittlung von Bedeutung wird und zu bereits besprochenen Tendenzen des vorangegangenen Unterrichts in Bezug gesetzt wird.

Erste Annäherung: Wissensaktivierung statt Wissensvermittlung?

An dieser Stelle kehren wir zunächst zum Beginn der ersten Stunde zurück. Auf die Frage der Lehrkraft, warum ein Konzert des Sängers Roger Waters abgesagt werden sollte⁸, entspinnt sich eine erste Sammlung von Gründen. Schüler*in 1 antwortet zunächst: „Weil der judenfeindlich ist.“ Schüler*in 2 ergänzt: „Angeblich.“ Lehrkraft: „Ja, angeblich, was heißt angeblich?“ Schüler*in 2: „Ja, es wurde ihm vorgeworfen halt“ (UE_S_2). An dieser Stelle wird kein Einstieg über die eigentümliche Dynamik des „Antisemitismusvorwurfs“ gesucht, das heißt auf die gegenwärtig häufig beobachtbare Tendenz, Antisemitismus zum Verschwinden zu bringen. Stattdessen wird eine erneute Recherchephase begonnen, die

7 Dieser Arbeitsauftrag verfolgt das – wiederum unausgesprochene – Ziel, einen ersten Zugang zum Thema Antisemitismus bereitzustellen.

8 Gemeint ist hier die zum damaligen Zeitpunkt verhandelte, mögliche Absage eines Konzerts in Frankfurt am Main am 28. Mai 2023, das letztlich stattfinden konnte.

von dem Lehrer mit einem Hinweis beendet wird, der zugleich den Beginn der anschließenden Sequenz markiert: „Also Roger Waters sagt, er würde sich nur zur Regierung Israels äußern“ (UE_S_3). Damit ist das Thema der nächsten Sequenzen gesetzt – zugleich wird sprachlich impliziert, dass eben *nicht* Elemente der Judenfeindschaft thematisiert werden.

In der daran anschließenden Sequenz entspannt sich sodann ein Gespräch zwischen Lehrkraft und Schüler*innen, das an dieser Stelle dokumentiert wird:

Schüler*in 1: „Da steht, er hat Israel mit Nazideutschland verglichen.“ Lehrkraft: „Aha, Vergleich Israel mit Nazideutschland. Kann man das vergleichen?“

Schüler*in 2: „[leise] Ich habe was gehört darüber, was da [gemeint ist: in Israel – Anm. d. Verf.] passiert.“ Lehrkraft: „Was weißt du, was da passiert?“ Schüler*in 2:

„Also ich/das, was ich mitbekommen habe, ist/zurzeit gibt es Probleme, nämlich die Palästinenser, die werden zutiefst unterdrückt von den Israeliten. Die werden aus ihren eigenen Häusern rausgeworfen, werden von denen sozusagen komplett mies behandelt, also das Schlimmste vom Schlimmsten. Gibt so ein paar, die wurden schon getötet, so ein paar, die wurden ins Gefängnis geworden und ein paar, die wurden vergewaltigt. Es sind gerade sehr viele Fälle, ich will nix konkretes sagen, weil ich selber weiß nicht zu viel. Ich glaube, [Schüler*in XY] könnte mehr dazu erzählen“ (UE_S_3).

Trotz der geplanten Annäherung an das Thema Antisemitismus wird dieser eingangs weder explizit benannt noch als Unterrichts*gegenstand* sichtbar. Die Unklarheit bezüglich des behandelten Gegenstandes, die auch ein Ergebnis der vagen Aufgabenstellung ist, das heißt die fehlende Einführung in das Thema, trägt nach und nach zur (sprachlichen) Reproduktion antisemitischer Positionen bei. Anstatt über das Phänomen oder den Begriff des Antisemitismus aufzuklären, ruft der Unterricht antisemitische „Wissensbestände“ ab: In der Folge reaktiviert sich antisemitismusrelevantes Vorwissen, zu welchem die Gleichsetzung von NS-Deutschland und Israel, einschließlich der Legitimation dieses Vorgangs zu zählen wäre. So bleiben die obenstehenden Aussagen und Behauptungen nicht nur unwidersprochen, sondern werden in ihrem Spiel mit Unklarheit, Gerücht und Meinung durch die Lehrkraft bestätigt, die schließlich in Worte fassen möchte, was das zuvor Gesagte nur andeutet:

„Da haben die dort in Palästina Ansässigen, also die sind da sozusagen hingegangen aus Europa. Die haben in einer Aktion, die man dann später ‚Nakba‘ nannte/die Israelis, die haben in Palästina ganz viele palästinensische Familien aus ihren Wohnungen vertrieben und haben die Dörfer kurz und klein gemacht“ (ebd.).

An dieser Stelle wird ein Bild evoziert, das zuallererst eine einseitige Vertreibung „palästinensische[r] Familien“ durch „die Israelis“ präsentiert, die darüber hinaus als Eindringlinge „aus Europa“ eingeführt werden, die, wie Schüler*in 1 sagt, „das Schlimmste vom Schlimmsten“ anrichten würden. Insgesamt bleibt auch hier der Zusammenhang mit dem ursprünglich geplanten Thema der UE unklar, insofern die Schüler*innen – ausgehend von der Annahme, an einer Unterrichtsreihe zum Thema Rassismus teilzunehmen – sich nun gedanklich mit der Frage befassen, warum es richtig sein könnte, Israel mit „Nazideutschland“ zu vergleichen. Unklar bleibt also, warum über diesen Vergleich gesprochen wird, der nicht als Konstrukt kenntlich gemacht, sondern als Alltags-„Wissen“ behandelt und verhandelt wird.

Schrittweise Reproduktion „des Jüdischen“

Schließlich kommt ein*e Schüler*in auf diesen für sie*ihn zentralen Aspekt zu sprechen:

„Also ich habe mich nochmal dran erinnert. Ich verstehe schon, warum er [Waters] Israel mit Nazideutschland vergleicht, weil ich hatte mir mal ein Interview angeguckt, wo ein Paar aus Israel interviewt wurde, was die jetzt denken. Und die haben gesagt, dass sie eine höhere Rasse sind, also die stehen jetzt über den Palästinensern. Und da verstehe ich schon, warum er Israel mit Nazideutschland vergleicht. Weil die Menschen selbst aus Israel sehen sich sozusagen höher als die Palästinenser“ (ebd.).

Wieder ist es nicht die Auseinandersetzung mit Antisemitismus, die stattfindet, sondern eine offene ‚Sammlung‘ antisemitischer Wissensbestände. Die Lücke, die sich durch den ungerichteten Einstieg ergeben hat, wird mit eigenen Inhalten gefüllt, die als thematisch passend betrachtet werden. Die zitierte Aussage wird wie die vorangegangene Aussage nicht aufgegriffen oder korrigiert, die Äußerungen fahren ohne Unterbrechung fort. Im Zentrum der Unterrichtskommunikation steht somit nicht das eigentliche Thema: Antisemitismus – und sei es als, wie die Lehrkraft es später umschreibt, „Zweig aus diesem ganzen großen Baum [den der Rassismus darstelle]“ (UE_S_18) –, sondern die von antisemitischen Vorstellungen getragene Gleichsetzung Israels mit dem nationalsozialistischen Deutschland. Im Anschluss stellt ein*e Schüler*in den Zusammenhang zur Unterrichtsreihe, wie sie*er ihn versteht, selbst her: „Also ich glaube, das steht sogar in der Tora drin, dass Juden sich halt höher sehen als Palästinenser, ja, als andere Rassen“ (UE_S_3).

An dieser Stelle wird deutlich, dass der Unterricht dazu beiträgt, dass einige Schüler*innen dazu übergehen, „die Juden“ als „Rasse“ zu benennen, also das vorgelagerte Thema „Rassismus“ mit dem abgerufenen Vorwissen über „die Juden“ beziehungsweise „die Israelis“ zusammenzubringen. In der und durch

die Kommunikation entsteht somit – ausgehend von der Frage nach der Richtigkeit des Konzertverbots – sukzessive eine Vorstellung „des Jüdischen“, gegen das sich die „Kritik“, etwa eines Roger Waters, richte. Darüber hinaus wird die direkte, fast schon selbstverständlich erfolgte Gleichsetzung von „Juden“ und „Israelis“ von der Lehrkraft weder aufgegriffen noch kommentiert. Gleiches ist für die Reproduktion von „Rasse“-Vorstellungen festzuhalten. Fortlaufend verdichtet sich in der Unterrichtskommunikation die Vorstellung einer sich als überlegen betrachtenden, gewaltausübenden Gruppe, die klar benannt wird („Israeliten“, „Israelis“, „Juden“). Sichtbar wird hier, wie bestehende Vorstellungen und Wahrnehmungen in den Unterricht hereinfließen und vereinseitigende Zuweisungen, teilweise sekundiert durch die Lehrkraft, mit sich bringen. Kurz nach der Behauptung, die Israelis würden sich als „höhere Rasse“ verstehen, ergreift ein*e andere*r Schüler*in 3 das Wort: „Die verhalten sich auch so!“ Lehrkraft: „Die Israelis meinst du?“ Schüler*in 3: „Ja.“ Die stufenweise sprachliche Ko-Konstruktion einer diffusen Gegen-Gruppe wird an dieser Stelle zum wiederholten Male nicht aufgegriffen oder hinterfragt, sondern durch die Wortwahl der Lehrkraft nahegelegt.

Quasi bestätigend greift die nachfolgende Aussage der Lehrkraft die sich entspinnde Erzählung auf und ergänzt sie:

„Also ich habe auch viele Dinge gehört. Im Zuge der Nakba, das ist die palästinensische Tragödie, also man hat damals rund vierhundert Dörfer in Schutt und Asche gelegt. Das ist die Geschichte, um die es geht. Ja... wo sind wir da jetzt angekommen? Wir haben gerade den Text gelesen über ‚Was ist Rassismus?‘ und du beschreibst jetzt so etwas, dass die Rasse der Juden über den Palästinensern stünde. [...] Du sagst ja, dass das in der Tora steht“ (UE_S_4).

Es erfolgt also keine Bezugnahme auf die zuvor aufgestellten Behauptungen, sondern vielmehr eine nachträgliche Legitimation, die im Gesamtzusammenhang die Linie vom NS-Vergleich zum vermeintlich bekannten Beweggrund „der Israelis“ weiterzeichnet. Zugleich verbleibt der Beginn der Aussage im vagen Tonfall des Gerüchts („auch viele Dinge gehört“), wodurch nicht nur der Inhalt unangetastet bleibt, sondern die Kommunikation der Klasse insgesamt durch eine insgeheime Ebene des geteilten Verständnisses – sprachlich im „auch“ festgehalten – getragen wird. In dem Versuch, die bisherigen Aussagen nicht direkt zu korrigieren, sondern die Schüler*innen dazu anzuregen, dies selbst zu versuchen, folgt der Auftrag an die Klasse, die „Fundstelle“ in der Tora online zu suchen, da nicht jede Quelle vertrauenswürdig sei (UE_S_4). Eine Aufforderung, der zwar kurz nachgekommen wird, die jedoch keine Konsequenz mit sich bringt, da der Unterricht nicht zu diesem Punkt und dieser Frage zurückkehren wird.

Verfestigung und Erweiterung antisemitischer Vorstellungen

Im Aufeinanderfolgen der Sequenzen markiert diese Stelle stattdessen den vorläufigen ‚Kipppunkt‘ des bisherigen Unterrichtsverlaufs, insofern nun beide Themen inhaltlich zusammengeführt werden:

„[D]ie eine Rasse glaubt, was Höherwertigeres zu sein als die andere. Damit sind wir ja bei unserem Thema Rassismus. Ok. Es könnte sein, dass der Streit zwischen Palästinensern und Israelis – ich sag‘ jetzt mal nicht zwischen Palästinensern und Juden –, dass der möglicherweise auf so einer Annahme basiert. Vielleicht müssen wir nochmal gucken. Wir lassen das mal einen Moment offen“ (UE_S_5).

Hier wird nicht zuletzt die Deutung zugelassen, der vermeintliche Rassismus „der Juden“ oder „der Israelis“ – eine unhinterfragte Gleichsetzung – sei die Ursache des sogenannten Nahostkonflikts – und das nicht nur vorübergehend, da die Frage nicht mehr aufgegriffen wird. Zugleich wird die Gegenüberstellung von „den Juden“ und „den Palästinensern“ als Konfrontation quasi-natürlicher, unterschiedlicher Gruppen denkbar. Insofern „die Juden“ bereits als „Rasse“ vorgestellt wurden, kann an diese Grundannahme gedanklich angeknüpft werden. Ohne eine Brechung des bisher Gesagten vorzunehmen, wird der Versuch unternommen, die bisherige Unterrichtskommunikation durch einen Perspektivwechsel in eine andere Richtung zu lenken, also im Verweis auf den Rassismus eine Auflösung der bisherigen Ausführungen und einen thematischen Anschluss zu finden. Auf die Frage, was den Rassismus ausmache, sagt ein*e Schüler*in: „Hier [in der von der Klasse zusammengetragenen, stichpunktartigen Mindmap] steht erstmal, dass Rassismus eine biologische Theorie braucht.“ Lehrkraft: „Aber wo tauchen jetzt die Juden auf?“ (UE_S_6). Erneut wird eine Beziehung hergestellt, ohne auf den zentralen Aspekt der Konstruiertheit von „Rasse“ hinzuweisen – oder die Kollektivbezeichnung „die Juden“ aufzugeben, die dadurch in der grundsätzlichen Differenz (der „Rassen“) gehalten werden. Somit wird durch den kollektivierenden Verweis auf „die Juden“ im Zusammenhang mit Rassismus das bisher Gesagte sprachlich fortgeführt und verfestigt.

An dieser Stelle fragt die Lehrkraft: „Wie sieht das aus mit der Menschheit, gibt es unterschiedliche menschliche Rassen?“ (UE_S_7). Die Antwort, dass es nur eine „menschliche Rasse“ gäbe, löst die Vorstellung einer spezifischen, biologischen Wesenhaftigkeit nicht auf, sondern bleibt anknüpfungsfähig für die Vorstellung einer bestimmten Beschaffenheit des Menschen, die durch seine „Natur“ vorgegeben sei.

In diesem Zusammenhang kommt schließlich die nächste Frage der Lehrkraft auf: „[D]a muss ich mal fragen: Anti-semi-tismus. Was bedeutet denn das? Anti ist klar. Was bedeutet Semitismus?“ Schüler*in 1: „Ich glaube, das heißt Juden.“ Lehrkraft: „Ja, Semitismus ist sozusagen eine Bewegung, dass Men-

schen jüdischen Glaubens für sich eine Einheit, eine Nation darstellen wollen“ (UE_S_8). Auf die Frage nach der Motivation, die diesem ‚Zusammenschluss‘ zugrunde liege könnte, wird nicht eingegangen. Die Lehrkraft schien darüber hinaus den Begriff des „Zionismus“ einführen zu wollen, bringt jedoch die Bezeichnung „Semitismus“ ein. Wie schon bei einer früheren Bemerkung der Lehrkraft zur Vorgeschichte des sogenannten Nahostkonflikts in den 1940er Jahren werden erklärende Faktoren komplexer Konfliktlagen nicht benannt, sondern vereinzelte Narrative artikuliert oder angedeutet. Darüber hinaus wird der Zusammenhang zur Idee der „Rasse“ nicht aufgegeben.

Auf die anschließende Frage nach dem Warum der Judenfeindschaft sagt ein*e Schüler*in: „Ich wollte mal was sagen zu diesem Bild von Juden, dass sie Geld haben. Das wird auch in heutigen Medien gezeigt.“ Hier wird erstmals von einem Bild gesprochen, das zwar immer noch mit der Kollektivbezeichnung („von Juden“) zusammengeführt wird, dieses Bild jedoch nicht mit der Wirklichkeit gleichsetzt. Als die*der Schüler*in das Gesagte an Beispielen aus den „Medien“ ausführen möchte, unterbricht die Lehrkraft und lenkt die Aufmerksamkeit der Klasse zu einer Leinwand: „Ich brauche nur was eingeben in der Googleeingabe: [Lehrkraft tippt ein: ‚gieriger Jude‘]. Jetzt lasse ich mir Bilder zeigen. Da! Das ist ein ganz bekanntes Meme, eine ganz besondere Darstellung“ (UE_S_8). Seitens der Klasse kommt es nur vereinzelt zu non-verbalen Reaktionen (hochgezogene Augenbrauen, Auflachen). Die Lehrkraft geht anschließend nur punktuell auf das Gezeigte ein, die antisemitische Bildsprache selbst bleibt unbenannt. Vielmehr zeigt die Lehrkraft sich betroffen von den Darstellungen, die vage als Grund für die rassistische Verfolgung von Menschen benannt werden. Eine spätere Aufforderung der Lehrkraft, wiederzugeben, was unter Antisemitismus verstanden werden kann, wird schließlich mit der Aussage „Antisemitismus ist doch Hass gegen Juden“ (UE_S_16) beantwortet und bleibt sprachlich wie auch inhaltlich losgelöst vom bisherigen Kommunikationsverlauf – Bezüge zu den im Unterricht eingeführten Aspekten bleiben aus. Auf die anschließende Frage „Worüber reden wir gerade die ganze Zeit?“, kommt die Antwort eine*r Schüler*in: „Die Bedeutung von Rassismus halt“ (UE_S_17). Anstatt zur Ausgangsfrage zurückzukehren, greift die Lehrkraft nun dieses Thema auf und kommt nach und nach auf unterschiedliche Aspekte wie „Ethnozentrismus“ oder „nationale Identität“ zu sprechen, um die Schüler*innen zu einem späteren Zeitpunkt zu fragen, „welche[r] Ethnie“ (UE_S_18) diese sich zugehörig fühlen. Diese Nachfrage wird jedoch nicht erklärt oder in ihrer Bedeutung für das Thema des Unterrichts erhellt, führt also primär zur Reaktivierung von Identitätsvorstellungen. Auf diese Weise entfernt sich die Unterrichtskommunikation vom Gegenstand „Antisemitismus“, der als bloßer Begriff auftaucht, nicht als Thema im engeren Sinne. Die Frage nach einer Definition von Antisemitismus lag zu diesem Zeitpunkt bereits zwanzig Minuten zurück.

Der Kommunikationsverlauf zeichnet sich durch die Tendenz aus, einzelne Fragmente und Andeutungen nicht zusammenzuführen, sondern als ‚Puzzlestücke‘ beizubehalten. Wie bereits an anderer Stelle festgestellt, entsteht jedoch gerade dadurch ein Bild des Gegenstandes, das über diese Fragmente hinausgeht. Die sprunghaften Aneinanderreihungen bestimmter Assoziationen, die mit „den Juden“ oder dem Begriff der „Rasse“ in Verbindung gebracht werden, fügen sich zu einem größeren Bild des vermeintlichen oder auch vermuteten Unterrichtsgegenstandes und seiner erdachten, kommunizierten Merkmale zusammen: So bleiben insbesondere jene Vorstellungen unangetastet, in denen „die Juden“ mit „den Israelis“ gleichgesetzt werden; in denen homogenisierende Vorstellungen von „Rassen“ an die Stelle heterogener, aus Individuen bestehende Gruppen gesetzt werden. In den Vordergrund tritt die Konstruktion teils antisemitischer Bilder, nicht deren kritische Thematisierung als Konstrukt.

3.3 Tendenzen des Unterrichts – Herausforderungen der Praxis?

Die dargestellte Unterrichtseinheit erlaubt es, auf bestimmte Tendenzen des Unterrichts bzw. der Unterrichtskommunikation einzugehen, die Einfluss auf die Thematisierung von Antisemitismus – wie auch seiner praktischen Reproduktion – haben können. Es zeigt sich insgesamt, wie wichtig nicht nur inhaltliches Fachwissen (zum Beispiel über antisemitische Codes, Bilder und Erzählungen) ist, sondern dass dessen Vermittlung abhängig ist von Wissen über die Funktionalität, die Dynamik und Wirkungsweise des Antisemitismus – einschließlich einer Sensibilität für seine emotional-affektive Struktur.

Eine in der Unterrichtseinheit deutlich hervortretende Tendenz lässt sich als Verdeckung oder Unschärfe des Lernziels – zum Beispiel Aufklärung über Erscheinungsformen und Funktionalität des Antisemitismus – bezeichnen. Es fällt auf, dass der Unterricht von Anfang an keinen klaren Fokus setzt. Das betrifft sowohl die Benennung dessen, worum es im Unterricht geht, als auch die Orientierung an einer klaren Aufgabenstellung. Was soll eigentlich vermittelt werden? Stattdessen werden die Schüler*innen mit einer Aneinanderreihung von Andeutungen oder Details konfrontiert, die ohne Kontext unverständlich bleiben (müssen) – insbesondere im Rahmen einer *einführenden* Unterrichtsreihe. Das Resultat ist eine selbstständige Mobilisierung von bekannten Bildern, von Sinn und Bedeutung: Die Schüler*innen verknüpfen das Gesagte mit ihrem Vorwissen, versuchen auf diese Weise eine sinnvolle Struktur in eine zum Teil ungeordnete Unterrichtssituation zu bringen; mitunter verknüpfen sie es auch mit angebotenen Inhalten („Rasse“). Gerade deshalb ist es möglich, dass sich – hervorgerufen durch einzelne Schlagworte – eine Reproduktion antisemitischer Vorstellungsinhalte entspinnt. Dies geschieht unter anderem, weil die Konstruktion „des jüdischen“ nicht immer als solche – als Konstruktion – erkannt oder

benannt wird. Insbesondere die gegenwärtige Verschlagwortung antisemitischer Kommunikation erschwert deren Dechiffrierung. Die Aufnahme dieser Tendenz (Schlagworte, Andeutungen, Vagheit) im Schulunterricht knüpft somit auch sprachlich an ein gesellschaftlich verbreitetes, ausweichendes Sprechen über Antisemitismus an, das seinen Gegenstand nicht klar benennen kann oder will.

Auf kommunikativer Ebene lassen sich ferner ausbleibende, unvollständige Brechungen bzw. Einordnungen identifizieren; so werden zahlreiche Aussagen, die eine Berührung mit antisemitischen Vorstellungswelten vermuten lassen, von der Lehrkraft nicht erkannt oder aufgegriffen.

All dies hat einen Einfluss auf die Reproduktion von a) Bildern sowie b) auf die Bestätigung damit zusammenhängender Wahrnehmungen – schließlich auf die Ko-Konstruktion einer ‚gemeinten‘ Vorstellung des Unterrichtsgegenstandes. Neben der fehlenden Brechung antisemitischer Aussagen und Topoi ist abschließend die aktive Reproduktion antisemitischer Vorstellungen im Verlauf des Unterrichts hervorzuheben – das betrifft sowohl die Seite der Lehrkraft als auch die der Schüler*innen.

Für die Praxis antisemitismuskritischer Bildung wie auch für die Bildung gegen Antisemitismus zeigt sich somit die zentrale Herausforderung, bewusst auf das Phänomen Antisemitismus in seiner *Gesamtheit* einzugehen. Im Unterricht bedeutet dies konkret, dem „Gerücht über die Juden“ (Adorno 2003, 125) eine Klarheit entgegenzusetzen, die schon der Form nach mit der sprachlichen Tendenz bricht, über Umwege zu kommunizieren oder auf Andeutungen und Schlagworte zurückzugreifen. Vielmehr müssen diese als Bestandteile antisemitischer bzw. antisemitisch beeinflusster Sprachpraxis kenntlich gemacht werden.

Schließlich zeigt sich die Notwendigkeit, entsprechende Themenreihen nicht allzu groß und umfassend anzulegen, sondern Grenzen anzuerkennen. Das betrifft insbesondere die Thematisierung von Rassismus und Antisemitismus; werden die Themen nicht getrennt behandelt, sollte darauf geachtet werden, die Eigenständigkeit beider Phänomene zu bewahren oder Gemeinsamkeiten, Abgrenzungen und Unterschiede klar herauszuarbeiten, da andernfalls – wie im oben herangezogenen Beispiel – sogar inhaltliche Verbindungen hergestellt werden können, die einem Verständnis entgegenstehen.

4. Schlussbemerkung

Die Erwartungen, mit denen sich Bildung gegen Antisemitismus konfrontiert sieht, sind hoch. Gerade deswegen ist es nicht nur wichtig, die Grenzen dessen, was im Unterricht bearbeitbar ist, anzuerkennen – es sollte grundsätzlich darauf hingewiesen werden, dass ein gesamtgesellschaftliches Problem selten

nur in einem Teilbereich eben dieser Gesellschaft gelöst werden kann. „Wenn judenfeindliche Topoi im Unterricht kommuniziert werden, findet ein Rückgriff auf tief in der Gesellschaft verwurzeltes Wissen statt“ (Schubert 2022, 401). Im Hinblick auf die eingangs aufgeworfene Frage nach dem zentralen Stellenwert, welcher der Wissensvermittlung zugeschrieben wird, und vor dem Hintergrund der hier vorgestellten Unterrichtseinheit kann hervorgehoben werden, dass dieses Wissen auch dort untergründig wirkt und/oder offen durchscheint, wo es eigentlich thematisiert, dekonstruiert und sichtbar gemacht werden sollte. Mit anderen Worten: Es ist von zentraler Bedeutung, Antisemitismus als eine bestimmte Wahrnehmung – mit Welterklärungsanspruch – zu betrachten, nicht als bloßes Vorurteil oder ‚Wissenslücke‘. Antisemitismusrelevantes Wissen meint hier daher auch den Niederschlag dieses Wissens in eigenen – nicht immer reflektierten – Einstellungen und Alltagserklärungen für politische, wirtschaftliche oder gesellschaftliche Zusammenhänge.

Die in diesem Beitrag zugänglich gemachte Unterrichtseinheit und die an ihr herausgearbeiteten bzw. exemplarisch aufgezeigten Tendenzen und Schwierigkeiten liefern daher trotz ihres spezifischen, einmaligen Entstehungskontextes Hinweise auf allgemeine Tendenzen eines Sprechens *über* Antisemitismus im Schulunterricht.

Eine zentrale Herausforderung ist hier im Zusammenspiel von biografisch oder sozial vermitteltem (Vor-)Wissen, Einstellungen und unklarer Benennung bzw. korrigierender Einordnung antisemitischer Versatzstücke zu sehen, die nicht immer Bestandteile eines geschlossenen antisemitischen Weltbildes sein müssen, jedoch als unhinterfragte Vorstellung – zum Beispiel über „die Juden“, „die Israelis“ – die Perspektive auf eben diesen Unterrichtsgegenstand beeinflussen.

Bildung gegen Antisemitismus sollte daher nicht nur auf die Vermittlung spezifischer Inhalte setzen, sondern zugleich auf die wahrnehmungs- und identitätsstrukturierende Dimension ihres Gegenstandes blicken, die seine Thematisierung stets begleitet und – mitunter – erschwert.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (2003 [1951]): *Minima Moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben*. In: Ders.: *Gesammelte Schriften*, Band 4. Frankfurt am Main.
- Bergmann, Werner/Erb, Rainer (1986): *Kommunikationslatenz, Moral und öffentliche Meinung. Theoretische Überlegungen zum Antisemitismus in der Bundesrepublik Deutschland*. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 2/1986, S. 223–246.
- Bernstein, Julia (2020): *Antisemitismus an Schulen in Deutschland. Befunde – Analysen – Handlungsoptionen*. Weinheim.
- Beyer, Heiko/Goldkuhle, Bjarne (2024): *Möglichkeitsräume für Antisemitismus? Zur Öffnung politisch-kultureller Gelegenheitsstrukturen während der Eskalationsphasen des „Nahostkonflikts“*. In: *Politische Vierteljahrszeitschrift*, 2/2024. Online unter <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s11615-024-00542-1.pdf>, letzter Zugriff 22.04.2024.
- Beyer, Heiko/Liebe, Ulf (2020): *Diskriminierungserfahrungen und Bedrohungswahrnehmungen von in Deutschland lebenden Juden*. In: *Zeitschrift für Religion, Gesellschaft und Politik*, 4/2020, S. 127–148.
- Brockhaus, Gudrun (2008): *„Bloß nicht moralisieren!“*. Emotionale Prozesse in der pädagogischen Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus. In: *Einsichten & Perspektiven. Bayerische Zeitschrift für Politik und Geschichte*, 1/2008, S. 30–36. Online unter <https://www.blz.bayern.de/data/pdf/ep1-08themenheft-1103-0828-14.pdf>, letzter Zugriff 16.03.2024.
- Bundesverband der Recherche- und Informationsstellen Antisemitismus e.V. (Hrsg.) (2023): *Antisemitische Reaktionen auf den 07. Oktober. Antisemitische Vorfälle in Deutschland im Kontext der Massaker und des Krieges in Israel und Gaza zwischen dem 07. Oktober und dem 09. November 2023*, Berlin. Online unter https://report-antisemitism.de/documents/2023-11-28_antisemitische_reaktionen_in_deutschland_auf_die_hamas-massaker_in_israel_2.pdf, letzter Zugriff 16.03.2024.
- Chernivsky, Marina/Lorenz, Friederike (2020): *Antisemitismus im Kontext Schule. Deutungen und Umgangsweisen von Lehrer*innen an Berliner Schulen*. Berlin. Online unter https://zwst-kompetenzzentrum.de/wp-content/uploads/2020/11/Forschungsbericht_2020.pdf, letzter Zugriff 01.03.2024.
- dpa (2024): *Scholz fordert Aufklärung über Antisemitismus an Schulen*. In: *Jüdische Allgemeine* v. 28.02.2024, online unter <https://www.juedische-allgemeine.de/politik/scholz-fordert-aufklaerung-ueber-antisemitismus-in-schulen/>, letzter Zugriff 01.03.2024.
- Hauser, Katja/Hötzel, Clemens/Mentz, Paul/Salzman, Sebastian (2020): *Antisemitismus in Nordrhein-Westfalen. Wahrnehmungen und Erfahrungen jüdischer Menschen*. Düsseldorf. Online unter https://www.land.nrw/sites/default/files/asset/document/2020-09-07_rias-bund_sabra_problembeschreibung-antisemitismus-in-nrw.pdf, letzter Zugriff 01.03.2024.
- Hessel, Florian (2021): *Notizen zur Frage „Was heißt Antisemitismus?“* In: *Hinsehen. Halbjahrszeitschrift der Opferberatung Rheinland*, 2/2021, S. 5–7. Online unter

- https://www.opferberatung-rheinland.de/fileadmin/user_upload/pdf/OBR-Magazin_Hinsehen_Nr3_2021_ISSN.pdf, letzter Zugriff 16.03.2024.
- Hollstein, Oliver et al. (2002): Nationalsozialismus im Geschichtsunterricht: Beobachtungen unterrichtlicher Kommunikation. Bericht zu einer Pilotstudie. Frankfurt am Main. Online unter http://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/files/4073/Forschungsbericht_3_Nationalsozialismus_im_Geschichtsunterricht.pdf, letzter Zugriff 16.03.2024.
- Knoblauch, Hubert (2001): Fokussierte Ethnographie. Soziologie, Ethnologie und die neue Welle der Ethnographie. In: Sozialer Sinn, 1/2001, S. 123–141.
- Küntzel, Matthias (2002). Dschihad und Judentum. Über den neuen antijüdischen Krieg. Freiburg.
- Montefiore, Simon S. (2023): Narrative der Entmenschlichung. Der Terror der Hamas und das Versagen der dekolonialen Linken. In: Blätter für deutsche und internationale Politik, 12/2023, S. 59–70.
- Porat, Dina (2018): Definitionen des Antisemitismus. Kontroversen über den Gegenstandsbereich eines streitbaren Begriffs. In: Grimm, Marc/Kahmann, Bodo (Hrsg.): Antisemitismus im 21. Jahrhundert. Virulenz einer alten Feindschaft in Zeiten von Islamismus und Terror. Oldenburg, S. 27–49.
- Reichertz, Jo (2016): Qualitative und interpretative Sozialforschung. Eine Einladung. Wiesbaden.
- Rüb, Paula Maria (2023): Der Umgang mit Antisemitismus im Unterricht. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zu Orientierungen von Lehrkräften. Bad Heilbrunn.
- Salzborn, Samuel/Kurth, Alexandra (2021): Antisemitismus in der Schule. Erkenntnisstand und Handlungsperspektiven. In: Salzborn, Samuel (Hrsg.): Schule und Antisemitismus. Politische Bestandsaufnahme und pädagogische Handlungsmöglichkeiten. Weinheim, S. 9–49.
- Salzmann, Sebastian (2024): Verschweigen – Relativieren – Verdecken: Antisemitismus und verletzendes Sprechen. In: Evangelische Theologie, 3/2024, S. 179–190.
- Scherr, Albert/Schäuble, Barbara (2006): „Ich habe nichts gegen Juden, aber...“ Ausgangsbedingungen und Perspektiven gesellschaftspolitischer Bildungsarbeit gegen Antisemitismus. Berlin. Online unter <https://www.amadeu-antonio-stiftung.de/w/files/pdfs/schaueblescherrichhabenichtslangversion.pdf>, letzter Zugriff 07.07.2024.
- Schubert, Kai E. (2020): Israelbezogener Antisemitismus. Eine Herausforderung für die Bildungsarbeit. In: Grimm, Marc/Müller, Stefan (Hrsg.): Bildung gegen Antisemitismus. Spannungsfelder der Aufklärung. Frankfurt am Main, S. 151–166.
- Schubert, Kai E. (2022): Konformismus statt Reflexion? Nicht-intendierte Effekte antisemitismuskritischer Bildung. In: Aschkenas, 2/2022, S. 377–403.
- Schubert, Kai E. (2024): Grenzen der Kontroversität in der politischen Bildung? Zum Beitrag der politischen Urteilsfähigkeit zur Auseinandersetzung mit israelbezogenem Antisemitismus. In: Starke, Peter/Bornträger, Joe (Hrsg.): Urteilsbildung im Dialog. Interdisziplinäre Perspektiven urteilssensiblen Unterrichts. Frankfurt am Main, S. 64–78.
- Uhlig, Tom/Mendel, Meron (2017): Challenging Postcolonial: Antisemitismuskritische Perspektiven auf postkoloniale Theorie. In: Mendel, Meron/Messerschmidt, Astrid

(Hrsg.): Fragiler Konsens. Antisemitismuskritische Bildungsarbeit in der Migrationsgesellschaft. Frankfurt am Main, S. 249–268.

Urban, Susanne (Hrsg.) (2023): documenta fifteen. »Es wurde eine dunkelrote Linie überschritten«. Recherche- und Informationsstelle Antisemitismus Hessen. Marburg.

Volkov, Shulamit (2000 [1990]): Antisemitismus als kultureller Code. In: Dies.: Antisemitismus als kultureller Code. Zehn Essays. München, S. 13–36.

Wolf, Christoph (2021): Wie Politiklehrkräfte Antisemitismus denken. Vorstellungen, Erfahrungen, Praxen. Wiesbaden.