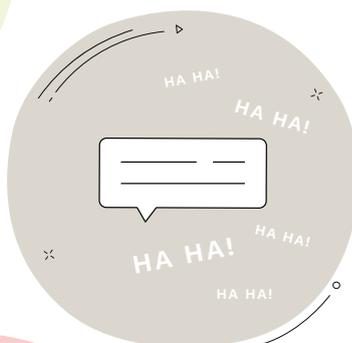
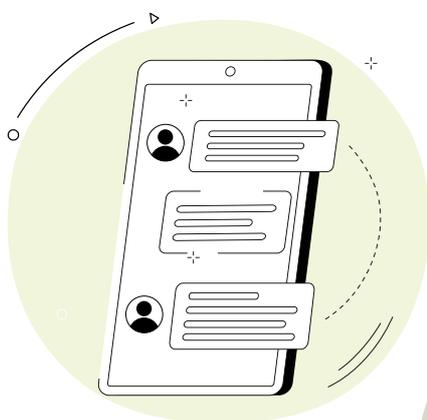


# „Antisemitismus? Gibt's hier nicht. Oder etwa doch?“

Unterrichtsmaterialien zum Umgang mit Antisemitismus



HANDREICHUNG FÜR LEHRENDE



# **„Antisemitismus? Gibt's hier nicht. Oder etwa doch?“**

**Unterrichtsmaterialien zum Umgang mit Antisemitismus  
geeignet für Lernende ab 13 Jahren**

Mit freundlicher Unterstützung von  
Adelson Family Foundation, ICHEIC Humanitarian Fund und Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland e.V.



ADELSON FAMILY FOUNDATION



Zentralwohlfahrtsstelle  
der Juden in Deutschland e.V.



This project is funded by the Rights Equality and Citizenship Programme of the European Union.

Die vorliegenden Unterrichtsmaterialien wurden in Kooperation zwischen der **International School for Holocaust Studies/Yad Vashem (Jerusalem)** und dem **Kompetenzzentrum für Prävention und Empowerment (Berlin)** entwickelt.

Sie stehen auch online auf den Webseiten beider Kooperationspartner zur Verfügung:

<https://www.yadvashem.org/de/education/educational-materials/lesson-plans/antisemitism.html>

<https://zwst-kompetenzzentrum.de>

**Autorinnen** Marina Chernivsky, Beate Klammt, Jana Scheuring, Romina Wiegemann  
(Kompetenzzentrum für Prävention und Empowerment, Berlin)

Deborah Hartmann, Noa Mckayton, Esther Rachow  
(Yad Vashem, Jerusalem)

**Lektorat** Alexandra Berlina

**Endredaktion** Marina Chernivsky, Noa Mckayton

**Design** Denise Feiger Visual Design – [www.denisefeiger.com](http://www.denisefeiger.com)

**Produktion** Ami Sternschuss

#### **Zitiervorschlag:**

Chernivsky, M./Hartmann D./Klammt, B./Mckayton N./Rachow E./Scheuring, J. und Wiegemann. R. (2021): Antisemitismus? Gibt's hier nicht. Oder etwa doch? Kompetenzzentrum für Prävention und Empowerment / Yad Vashem. ISBN: 978-965-525-109-8

#### **ISBN 978-965-525-109-8**

© Kompetenzzentrum für Prävention und Empowerment / Yad Vashem 2021.

Sämtliche Rechte, auch die des auszugsweisen Abdrucks oder der Reproduktion einer Abbildung, sind für alle Länder vorbehalten. Diese Publikation einschließlich aller Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne schriftliche Zustimmung der Herausgeber unzulässig. Dies gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

The content of this publication represents the views of the author only and is his/her sole responsibility. The European Commission does not accept any responsibility for use that may be made of the information it contains.



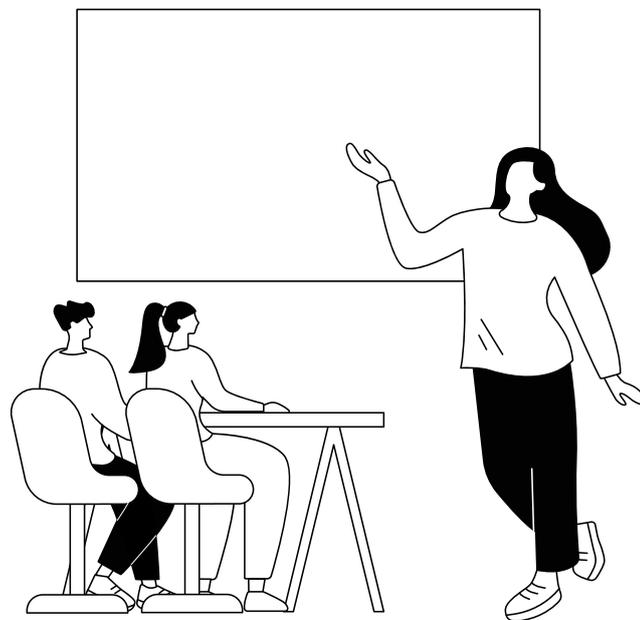
Unser besonderer Dank gilt der *Beratungsstelle bei antisemitischer Gewalt und Diskriminierung OFEK e.V.* für die Bereitstellung der Fallbeispiele.

# INHALT

<b>I. Vorüberlegungen: Antisemitismus als Unterrichtsgegenstand .....</b>	<b>2</b>
1. Einleitung: Warum (noch) ein Unterrichtsmaterial zu Antisemitismus .....	4
2. Begriffsklärung: Was ist Antisemitismus?.....	6
3. Antisemitismus im Kontext Schule: Zum Stand der Forschung.....	10
4. Was ist antisemitismuskritische Bildungsarbeit? .....	14
5. Kritische Kompetenzreflexion.....	20
6. Materialreflexion.....	24
<b>II. Methodenbeschreibung.....</b>	<b>26</b>
1. Einstieg in das Thema Antisemitismus .....	28
Variante 1: Direkter Einstieg	
Variante 2: Indirekter Einstieg	
2. Arbeit mit Fallbeispielen.....	36
3. Handlungsoptionen im Umgang mit Antisemitismus .....	40
<b>III. Fallbeispiele .....</b>	<b>46</b>
<b>IV. Literatur.....</b>	<b>68</b>
<b>Anhang: Kopiervorlagen und Moderationskarten .....</b>	<b>72</b>



# I. VORÜBERLEGUNGEN: ANTISEMITISMUS ALS UNTERRICHTSGEGENSTAND





## 1. Einleitung:

### Warum (noch) ein Unterrichtsmaterial zu Antisemitismus

Angesichts der Entwicklungen der letzten Jahre und zahlreicher neuer Bildungsmaterialien zum Thema Antisemitismus erscheint die Frage, weshalb noch ein weiterer Bildungsbau-stein notwendig ist, durchaus legitim. Multiplikator\_innen aus der schulischen Bildung interessieren sich zunehmend für Angebote antisemitismuskritischer Bildungsarbeit, zeigen sich oftmals aber unsicher, wenn es darum geht, die entsprechenden Fortbil-dungen und Materialien qualitativ einzuordnen und deren Eignung hinsichtlich konkreter individueller und institutioneller Bedarfe zu bewerten.

Wie und in welcher Form die zur Verfügung stehenden Bildungsmaterialien eingesetzt werden können, wo in den jeweiligen Lehrplänen Antisemitismus als Lerngegenstand überhaupt verankert ist, und ob aktuelle Erscheinungsformen antisemitischer Gewalt ohne die Thematisierung der Shoah bearbeitet werden können, sind Fragen, die sich dabei häufig stellen.

Gleichzeitig lässt sich beobachten, dass die pädagogische Auseinandersetzung mit Shoah und Nationalsozialismus an Schulen einen eher assoziativen Rahmen für die Behand-lung einer großen Bandbreite gesellschaftlich aktueller Themen liefert. Dazu zählen z.B. Menschenrechtsbildung, die Entwicklung von Toleranz oder empathisches Lernen. Selten aber findet dabei eine Auseinandersetzung mit aktuellem Antisemitismus statt. Wenn überhaupt, so wird dieser lediglich als eine Diskriminierungsform unter vielen behandelt.<sup>1</sup> Wird im Zuge des Unterrichts über die Shoah Wissen über Antisemitismus in der NS-Zeit vermittelt, so geschieht dies selten ohne die Reproduktion antisemitischer Darstellungen, Erzählungen und Sprache. Insofern können unkritische Anwendungen von Ansätzen der Shoah Education<sup>2</sup> sogar Gefahr laufen, die Verankerung antisemiti-scher Bilder zu fördern und so das Repertoire für aktuelle antisemitische Sprache und gewaltvolle Handlungen zu erweitern.<sup>3</sup> Die ausschließliche Behandlung von Antisemitis-mus im Kontext der Shoah wiederum führt, zumeist unbeabsichtigt, dazu, den radikalen Antisemitismus der NS-Zeit zur Norm zu erheben und damit aktuelle Formen alltäglicher antisemitischer Diskriminierung zu unterschätzen oder gar zu bagatellisieren.

Eine Kooperation zur Entwicklung pädagogischer Materialien zu aktuellen Erscheinungs-formen von Antisemitismus zwischen dem *Kompetenzzentrum für Prävention und Empowerment* in Berlin und der *International School for Holocaust Studies Yad Vashem* in Jerusalem ist nicht unbedingt eine Selbstverständlichkeit. Während der Schwerpunkt der Arbeit des Kompetenzzentrums in der Erforschung und pädagogischen Ausein-der-setzung zu aktuellem Antisemitismus liegt, beschäftigt sich die International School in Yad Vashem mit pädagogischen Ansätzen des Lehrens und Lernens über die Shoah.

---

1 Wiegemann, Romina/Scheuring, Jana 2018, #zusammendenken – ein Angebot des Kompetenzzentrums für Präven-tion und Empowerment, in: Medaon – Magazin für jüdisches Leben in Forschung und Bildung, Editorial 12 (2018), 23, S. 2, [http://www.medaon.de/pdf/medaon\\_23\\_wiegemann\\_scheuring.pdf](http://www.medaon.de/pdf/medaon_23_wiegemann_scheuring.pdf) (letzter Zugriff: 31.05.2021).

2 Damit sind hier in Anlehnung an Deborah Hartmann (2020) alle Formen institutionalisierten Lehrens und Lernens über die Shoah gemeint, die auf Grundlage von Bildungsmaterialien und Lehrbüchern stattfinden.

3 Wiegemann/Scheuring 2018, S. 2.

Antisemitismus wurde in diesem Zusammenhang bis dato vorrangig als historisches Phänomen betrachtet.

Der Nationalsozialismus im Allgemeinen und die Shoah im Besonderen bildeten in der Arbeit des Kompetenzzentrums von Beginn an die Grundlage und den zentralen Referenzrahmen, um gegenwärtige Erscheinungen von Antisemitismus zu bearbeiten und zu reflektieren. Zwar steht nicht das historische Ereignis selbst im Mittelpunkt der Auseinandersetzung, wohl aber dessen Wirkungsgeschichte in unsere(n) Gesellschaft(en).

Die Shoah spielt für das Selbstverständnis beider Einrichtungen also eine wesentliche Rolle und bildet den Ausgangspunkt, um gegenwartsbezogene Aspekte zu thematisieren.

Zudem ist es ein wesentliches Anliegen beider Einrichtungen, die jüdische Perspektive und die Antisemitismuserfahrungen von Betroffenen in den Vordergrund zu stellen. Daher werden in den vorliegenden Materialien konkrete Fallbeispiele als zentrale Quelle verwendet. Dies ist die Basis, von der ausgehend der Versuch einer kontextbezogenen Einordnung von antisemitischen Situationen unternommen wird. Besonderes Augenmerk liegt dabei auf den Verbindungslinien zwischen Shoah und Antisemitismus, sowie der Notwendigkeit, über entsprechende Verknüpfungen weiter nachzudenken.

Damit soll auch ein Angebot zur Reflexion von Antisemitismus als gesamtgesellschaftliches Phänomen bereitgestellt werden, um Lehrende und Lernende darin zu unterstützen, antisemitische Einstellungen sowohl kognitiv als auch emotional einzuordnen.

Antisemitismus- und rassismuskritische Bildungsarbeit kann ähnlich wie Shoah Education nicht mit einer einmaligen Behandlung im Unterricht abgearbeitet werden. Sie benötigt kontinuierliche Formen der Auseinandersetzung und die stete Bereitstellung entsprechender Lernumgebungen. Auch dieses Material ist daher als ein Baustein unter vielen Angeboten antisemitismuskritischer Bildungsarbeit zu betrachten.

**Sowohl das Kompetenzzentrum für Prävention und Empowerment als auch die International School for Holocaust Studies in Yad Vashem bieten Weiterbildungen zum Thema Antisemitismus in unterschiedlichen Formaten an.**

**Wir freuen uns auf Ihre Zuschrift**

Yad Vashem – [international.education@yadvashem.org.il](mailto:international.education@yadvashem.org.il)

Kompetenzzentrum – [info@zwst-kompetenzzentrum.de](mailto:info@zwst-kompetenzzentrum.de)

## 2. Begriffsklärung: Was ist Antisemitismus?

Im Kontext der wissenschaftlichen Forschung sowie der politischen und pädagogischen Arbeit zur Bekämpfung von Antisemitismus existiert eine Vielzahl unterschiedlicher Definitionen. Diese versuchen, Antisemitismus historisch, sozialwissenschaftlich, psychologisch oder zeitgenössisch zu ergründen und eine Brücke zu der konkreten gesellschaftlichen und politischen Realität zu schlagen. Manche Definitionen wollen ganz explizit Orientierung geben und politische Handlungsprozesse in Bewegung setzen. So wird Antisemitismus beispielsweise als kultureller Code<sup>4</sup> und kollektives Gefühl<sup>5</sup> stärker gesamtgesellschaftlich und in seiner historischen Kontinuität gefasst. Die Arbeitsdefinition der IHRA ist hingegen praxisorientiert und wird sowohl von NGOs als auch von Regierungen angewendet, um antisemitische Straftaten und Vorfälle dezidiert erfassen zu können. Nach dieser Arbeitsdefinition ist Antisemitismus

„[...] eine bestimmte Wahrnehmung von Juden, die sich als Hass gegenüber Juden ausdrücken kann [...] und sich in Wort und Tat gegen jüdische oder nicht-jüdische Einzelpersonen und/oder deren Eigentum sowie gegen jüdische Gemeindeinstitutionen und religiöse Einrichtungen [richtet].“<sup>6</sup>

Eine zentrale Voraussetzung für das Verständnis von Antisemitismus ist die Erkenntnis, dass es sich bei diesem Phänomen nicht einfach um eine weitere Diskriminierungsform oder ein schlichtes Vorurteil handelt. Obwohl Antisemitismus gemeinsam mit anderen Ungleichwertigkeitsideologien wie Rassismus, Sexismus und LGBTQI-Feindlichkeit<sup>7</sup> in Verbindung steht, weist er Spezifika auf, die für seine Bearbeitung relevant sind.

Moderner Antisemitismus hat als allumfassendes Erklärungsmuster die Funktion, komplexe gesellschaftliche und politische Prozesse und Systeme extrem zu vereinfachen, um diese verständlicher und weniger widersprüchlich erscheinen zu lassen. Antisemitismus füllt demnach Erklärungslücken im Weltbild und bleibt durch das Zusammenspiel jahrhundertalter, historisch tradierter Ressentiments und Verschwörungserzählungen im stetigen Wandel und jederzeit auf aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen anwendbar.<sup>8</sup>

Laut Theodor W. Adorno<sup>9</sup> handelt es sich bei Antisemitismus um „Gerüchte über die Juden“, um eine Projektion, die nichts mit dem realen Verhalten von Jüdinnen\_Juden

---

4 Volkov, Shulamit 2000, Antisemitismus als kultureller Code. 2. Auflage.

5 Schwarz-Friesel, Monika 2019, Judenhass im Internet. Antisemitismus als kulturelle Konstante und kollektives Gefühl.

6 Die Arbeitsdefinition der IHRA (International Holocaust Remembrance Alliance) findet sich hier: <https://www.holocaustremembrance.com/de/node/196> (letzter Zugriff: 31.5.2021). Sie ist in Deutschland, Österreich und der Schweiz offiziell auf Regierungsebene anerkannt, jedoch rechtlich nicht verbindlich. Eine Reihe von Fallbeispielen erörtert die Erscheinungsformen des Antisemitismus im Einzelnen. Hierzu ist 2021 ein praktisches Handbuch veröffentlicht worden: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/d3006107-519b-11eb-b59f-01aa75ed71a1/language-en> (letzter Zugriff: 31.5.2021).

7 LGBTQI-Feindlichkeit: Abwertung, Diskriminierung oder Gewalt gegen Personen, die lesbisch, schwul (oder englisch: gay), bisexuell/bi-romantisch, trans\*, transsexuell, inter\* oder queer sind oder denen dies zugeschrieben wird.

8 Salzborn, Samuel 2010, Antisemitismus als negative Leitidee der Moderne. Sozialwissenschaftliche Theorien im Vergleich, Frankfurt/New York.

9 Adorno, Theodor W. 1951, Minima Moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben, in: Ders. 1997, Gesammelte Schriften Bd. 4, Frankfurt, S. 125.

zu tun hat und höchstens im Nachhinein als Erklärungsversuch für antisemitische Artikulationen herangezogen wird. Antisemitismus ist demnach eine Konstruktion, die in ihrer Ausformung von „unbewussten“, gelegentlich abhängigen Versatzstücken stereotypen Denkens bis hin zu einer geschlossenen Ideologie reicht, die aktiv als Motiv eingesetzt, artikuliert und verbreitet wird. Diese Erkenntnis hat unmittelbare Auswirkungen auf pädagogisch-didaktisches Handeln, denn sie verdeutlicht, dass Menschen, die einem antisemitischen Weltbild folgen, nicht einfach durch faktisch begründete Argumente vom Gegenteil überzeugt werden können.

Antisemitismus äußert sich im Laufe der Geschichte durch unterschiedliche Ausdrucksformen, die als Reaktion auf aktuelle gesellschaftliche Zusammenhänge, häufig im Kontext großer Umwälzungen, nationaler oder globaler Krisen und Katastrophen verstanden werden können. Diese im Folgenden genauer dargestellten Ausdrucksformen sind in verschiedenen historischen Kontexten entstanden und wirken alle auf unterschiedliche Weise bis in die Gegenwart fort. Ein wichtiger Grundsatz für die pädagogische Vermittlung des Antisemitismus ist die Erkenntnis, dass er sich nicht aus der *jüdischen* Religion, Kultur oder Geschichte heraus erklären lässt, sondern aus seiner eigenen historischen und gesellschaftlichen Entwicklung verstanden werden muss.<sup>10</sup>

### **Religiös begründeter Antijudaismus**

Unter religiös begründetem Antijudaismus wird eine Feindschaft gegen oder Ablehnung des Judentums verstanden, die auf religiösen Begründungen basiert und weit in die Zeit hineinreicht, in der Christentum und Islam entstanden. Punktuell lässt sich diese Definition auch auf vorchristliche antisemitische Erscheinungen in der Antike ausweiten. Diese Form des Antisemitismus lässt sich sowohl in den Schriften der einzelnen Religionen wie dem Neuen Testament und in bestimmten Auslegungen des Koran finden, als auch in unzähligen visuellen Zeugnissen der Kirchenarchitektur und Illustration. Grundsätzlich muss aber sozialhistorisch zwischen der islamischen und der christlichen Welt unterschieden werden, denn in diesen lebten Jüdinnen\_Juden unter sehr unterschiedlichen Bedingungen als Minderheit. Besonders bei einem Blick auf die Kirchengeschichte wird deutlich, dass sich die antisemitischen Erzählungen durch ihre gesamte Entwicklung ziehen und bis heute als Motive fortwirken, wenn auch zum Teil in einen neuen Kontext eingebettet. Im Lauf der Geschichte wurden sie als Rechtfertigung für Hetze, Verfolgungen, Gewaltexzesse und Pogrome gegen Jüdinnen\_Juden genutzt. Einige klassische christliche Topoi (z.B. Jüdinnen\_Juden als „Jesumörder“, Ritualmordlegenden) umfassen die Zuschreibungen von Jüdinnen\_Juden als „gewaltbereit“, „illoyal“, „hinterhältig“ und „geizig“.

### **Völkisch-rassistisch motivierter Antisemitismus**

In den völkisch-rassistischen Bewegungen des 19. und 20. Jahrhunderts entwickelt sich ein radikaler, eliminatorischer Antisemitismus<sup>11</sup>, gepaart mit aggressivem Nationalismus.

---

<sup>10</sup> Antisemitismusbericht des 2. Unabhängigen Expertenkreises Antisemitismus des Deutschen Bundestages.  
<https://dserver.bundestag.de/btd/18/119/1811970.pdf> (letzter Zugriff: 21.11.2021)

<sup>11</sup> Der Begriff geht auf Daniel J. Goldhagen zurück.

Auf der Grundlage pseudowissenschaftlicher Rassentheorien werden Jüdinnen\_Juden als unterlegene, minderwertige „Rasse“ konstruiert, der eine angebliche „arische Rasse“ als überlegen und wertvoll gegenübergestellt wird. Bereits während des Ersten Weltkrieges und verstärkt in der Weimarer Republik finden diese Theorien ein immer breiteres gesellschaftliches Interesse und werden schließlich zu einer anerkannten politischen Haltung. Ideologische Elemente wie Zugehörigkeit bzw. Ausschluss bestimmter Menschengruppen und die damit verbundene Agenda einer sogenannten „Rassenhygiene“ haben hier ihren Ursprung. Dieser völkisch-rassistisch motivierte Antisemitismus bildet auch die Kernideologie des Nationalsozialismus und damit den Ausgangspunkt der Verfolgung und Ermordung der europäischen Jüdinnen\_Juden während der Shoah.

### **Sekundärer Antisemitismus (Antisemitismus mit Bezug auf die Shoah)**

Der Post-Shoah- oder Abwehrantisemitismus ist vor allem unter dem Begriff Sekundärer Antisemitismus bekannt. Diese Form ist zeitlich nach dem Nationalsozialismus zu verorten und bezieht sich als „psychische Verdrängungsreaktion“<sup>12</sup> auf die Aufarbeitung des Nationalsozialismus und der Shoah. Sekundärer Antisemitismus entspringt dem Bedürfnis, die politischen, kulturellen und sozialen Folgen des Genozids an den europäischen Jüdinnen\_Juden in den Tätergesellschaften abzuwehren – und psychologische Ambivalenzen umzudeuten, die auf einer gescheiterten familienbiographischen und gesellschaftskollektiven Verarbeitung der Täterschaft und ihrer Folgewirkungen beruhen. Häufig wird dabei über das Prinzip der Täter-Opfer-Umkehr, die Leugnung oder Relativierung der Shoah vorgenommen, zum Beispiel in der Anschuldigung, das Vorgehen der israelischen Armee im Rahmen des palästinensisch-israelischen Konflikts gegenüber palästinensischen Zivilist\_innen sei gleichzusetzen mit dem Vorgehen von NS-Deutschland gegenüber der jüdischen Bevölkerung.

### **Antisemitismus mit Bezug auf Israel**

Auch bei israelbezogenem Antisemitismus handelt es sich um ein Spektrum antisemitischer Projektionen, die stellvertretend für einzelne Jüdinnen\_Juden auf den Staat Israel übertragen werden. Der Kern des israelbezogenen Antisemitismus ist die grundsätzliche Leugnung des Rechts von Jüdinnen\_Juden auf nationale Selbstbestimmung in Israel. Ihm eigen ist die (offene oder latente) Delegitimierung des Staates Israel. Als moralische Rechtfertigung der antisemitischen Argumentation wird dabei häufig auf den Konflikt zwischen Israel und den Palästinenser\_innen verwiesen und vermeintlich für palästinensische Positionen Stellung bezogen. Nicht selten wird dabei die Täter-Opfer-Umkehr des sekundären Antisemitismus angewendet; zudem werden traditionelle antisemitische Topoi und Verschwörungserzählungen oft in neuem Kontext mit Israels Politik konnotiert. Insofern erscheint der israelbezogene Antisemitismus häufig als Folge bzw. Variation des sekundären Antisemitismus.

---

12 Brähler, Elmar/Decker, Oliver 2020, Leipziger Autoritarismus-Studie, [www.otto-brenner-stiftung.de/wissenschaftsportal/informationsseiten-zu-studien/studien-2020/leipziger-autoritarismus-studie](http://www.otto-brenner-stiftung.de/wissenschaftsportal/informationsseiten-zu-studien/studien-2020/leipziger-autoritarismus-studie) (letzter Zugriff: 31.05.2021).



### 3. Antisemitismus im Kontext Schule: Zum Stand der Forschung

Aufgrund einer gestiegenen medialen Sichtbarkeit antisemitischer Vorfälle<sup>13</sup> und der zunehmend wahrnehmbaren jüdischen Perspektiven und Positionen wird in den letzten Jahren verstärkt darüber diskutiert, ob und auf welche Weise sich die Artikulation von Antisemitismus an Schulen verändert hat. Für eine umfassende und ausdifferenzierte Bestandsaufnahme fehlten lange Zeit empirische Studien. Die Einschätzung, inwieweit Antisemitismus in Schule und Gesellschaft verbreitet ist, hängt nicht zuletzt davon ab, welche Indikatoren für seine Erfassung herangezogen werden. Neben kriminalpolizeilichen Statistiken und Entwicklungsbeobachtungen durch zivilgesellschaftliche Organisationen wie RIAS<sup>14</sup> gibt es weitere Erkenntnisquellen wie die Studien zu Erfahrungen der jüdischen Bevölkerung oder Forschungsarbeiten zu Einstellungen nicht-jüdischer Bevölkerungsgruppen.<sup>15</sup> Um sich jedoch ein umfassendes Bild über das Ausmaß und die Wirkung von Antisemitismus an Schulen zu machen, ist es ratsam, schulspezifische Studien umzusetzen und die Wechselwirkungen zwischen all diesen unterschiedlichen Erkenntnisquellen zu erschließen. Erste wissenschaftliche Gutachten<sup>16</sup> und neue qualitative Studien konstatieren, dass das Auftreten von Antisemitismus im Bildungsbereich weitgehend unterschätzt wird.<sup>17</sup> Auch der Antisemitismusbericht des Deutschen Bundestages<sup>18</sup> deutet 2017 in seiner umfassenden Bestandsaufnahme auf diese Leerstellen hin, unter anderem ganz konkret in den Bereichen Forschung und Bildung.

Bei der Einschätzung, ob und wie oft Antisemitismus im Raum Schule auftritt, sind zudem die Fragen nach seiner gesellschaftlichen Relevanz von entscheidender Bedeutung. Schulen können als soziale Welten<sup>19</sup> begriffen werden, in denen Antisemitismus und die Reaktionen darauf in kontextspezifischen, routinierten Praktiken<sup>20</sup> vollzogen werden. Darin spiegeln sich implizite und explizite Wissensbestände der Beteiligten, ihre biographischen und professionellen Selbstbilder sowie institutionelle Verhältnisse und Umgangsweisen. Schulen sind also ein Abbild der sozialen Wirklichkeit, wo antisemitische (Sprach-)Handlungen analog zu allen anderen gesellschaftlichen Sphären

---

13 Es geht hier vor allem um öffentlich gewordene Situationen im Kontext Schule, wie zum Beispiel an einer Schule in Berlin Friedenau. In der Studie „Antisemitismus im Kontext Schule“ (Chernivsky/Lorenz 2020) wird Kritik am Begriff „Vorfall“ geübt, da dieser eine Exponiertheit einzelner Situationen suggeriert und die Kontinuität sowie die Struktur antisemitischer Gewalt durch den Gedanken eines „Einzelfalls“ oder „Vorfalls“ überlagert. Vorgesprochen wird der Begriff „antisemitische Situation.“

14 RIAS steht für „Recherche- und Informationsstelle Antisemitismus“ (<https://report-antisemitism.de>).

15 Dazu gehören zum Beispiel die FES-Mitte-Studie und die Leipziger Autoritarismus-Studie – beide untersuchen Antisemitismus als Subdimension rechtsextremer Einstellungen bzw. als Teil eines Syndroms gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit in Fortführung der gleichnamigen Langzeitstudie.

16 Salzborn, Samuel/Kurth, Alexandra 2019, Antisemitismus in der Schule – Erkenntnisstand und Handlungsperspektiven (Wissenschaftliches Gutachten), Berlin, <https://www.tu-berlin.de/fileadmin/i65/Dokumente/Antisemitismus-Schule.pdf> (letzter Zugriff: 31.05.2021).

17 Bernstein, Julia/Diddens, Florian/Friedlander, Nathalie/Theiss, Ricarda 2018, „Mach mal keine Judenaktion!“, Herausforderungen und Lösungsansätze in der professionellen Bildungs- und Sozialarbeit gegen Antisemitismus; Chernivsky, Marina/Lorenz, Friederike/Schweitzer, Johanna 2020, Antisemitismus im (Schul-)Alltag – Erfahrungen und Umgangsweisen von jüdischen Familien und jungen Erwachsenen, Berlin.

18 Antisemitismusbericht des 2. Unabhängigen Expertenkreises Antisemitismus des Deutschen Bundestages 2017, <https://dip21.bundestag.de/dip21/btd/18/119/1811970.pdf> (letzter Zugriff: 31.05.2021).

19 Clarke, Adele E. 2012, Situationsanalyse – Grounded Theory nach dem Postmodern Turn, Wiesbaden.

20 Schmidt, Robert 2012, Soziologie der Praktiken: Konzeptionelle Studien und empirische Analysen, Berlin.

ebenfalls Bestand haben. Es ist grundlegend festzuhalten, dass Antisemitismus nicht erst bei offenkundiger Gewalt beginnt, sondern sich auch in subtileren Formen manifestiert. Antisemitismus adressiert jüdische Schüler\_innen und Lehrkräfte, kann aber auch nicht-jüdische Personen treffen, oder diskursiv zum Ausdruck kommen – zum Beispiel durch Bilder und Sprache, ohne den direkten Bezug zu konkreten Personen. An Schulen treffen antisemitische Dynamiken womöglich auf wenig Widerstand und entfalten ihre Kraft im Zusammenhang mit festen und zum Großteil asymmetrischen Beziehungskonstellationen.

In der 2020 vom Kompetenzzentrum veröffentlichten Studie zu Antisemitismus im Kontext Schule zeigen sich antisemitische (Sprach-)Handlungen als Teil des Schulalltags.<sup>21</sup> Antisemitismus wird von interviewten Lehrer\_innen jedoch eher historisch verortet und erscheint dadurch kontextfrei. Es zeigt sich ein abrufbares Wissen um die Geschichte des Antisemitismus bei gleichzeitiger Externalisierung und Verrätselung. Deutlich wird auch eine Tendenz zur Relativierung oder Umdeutung von antisemitischen (Sprach-)Handlungen und Übergriffen. Die Wahrnehmungen, Deutungen und Reaktionen von Lehrer\_innen und Schulleitungen bestimmen im Wesentlichen, ob Antisemitismus als Diskriminierung oder Gewalt eingeordnet wird und wie anschließend darauf reagiert wird. *„Sie sind Teil der Machtverhältnisse im Mikrokosmos Schule und wichtige Bezugspersonen in der Lehrer\_innen-Schüler\_innen-Eltern-Kommunikation. Sie können diese Beziehungen und ihre Handlungsmacht nutzen, um wirksam zu handeln, sie können aber auch – unbeabsichtigt – die Spannungen verschärfen. Im Umgang mit antisemitischen Übergriffen sind sie ein Teil des Problems und es kommt im Wesentlichen darauf an, ob sie diese Verstrickung akzeptieren bzw. reflektieren können.“*<sup>22</sup>

Insgesamt machen die Befunde klar: Wir müssen antisemitische Manifestationen an Schulen stets in ihrer gesellschaftlichen Relevanz verstehen, individuelle Auswirkungen auf die Betroffenen berücksichtigen und die Situationen in Beratungen sowie Fort- und Weiterbildungen thematisieren.

## Jüdische Perspektiven auf Antisemitismus

Die Einschätzung des aktuellen Antisemitismus aus nicht-jüdischer Sicht unterscheidet sich maßgeblich von dessen Rezeption durch Jüdinnen\_Juden.<sup>23</sup> Der Diskurs in Deutschland wurde lange von einer Bezugnahme auf historischen Antisemitismus bestimmt, während die Auseinandersetzung mit der Struktur und Wirkung tradierter Einstellungen und Praktiken in der Gegenwart weitgehend ausblieb.<sup>24</sup> Oftmals wurden antisemitische Einstellungen primär als Problem „der Jugend“, „der Muslime“ und/oder der „radikalen Kräfte“ eingeordnet und nicht als strukturelles Problem der Gegenwartsgesellschaft

---

21 Chernivsky, Marina/Lorenz, Friederike 2020, Antisemitismus im Kontext Schule – Deutungen und Umgangsweisen von Lehrer\_innen an Berliner Schulen, Berlin.

22 Ebd. S. 152.

23 Zick, Andreas/Hövermann, Andreas/Jensen, Silke/Bernstein, Julia 2017, Jüdische Perspektiven auf Antisemitismus in Deutschland. Ein Studienbericht für den Expertenrat Antisemitismus, Bielefeld, [https://uni-bielefeld.de/ikg/daten/JuPe\\_Bericht\\_April2017.pdf](https://uni-bielefeld.de/ikg/daten/JuPe_Bericht_April2017.pdf) (letzter Zugriff: 31.05.2021).

24 Chernivsky/Lorenz 2020, Antisemitismus im Kontext Schule.

thematisiert. Bis zum Erscheinen der ersten Studien<sup>25</sup>, die explizit nach den Perspektiven und Erfahrungen von Jüdinnen\_Juden fragten, fehlte es am Konsens, dass antisemitische Haltungen und Handlungen kein abstraktes, sondern ein überaus reales Bedrohungspotenzial und eine tägliche Belastung darstellen können. Auch im Bildungsbereich waren die Realitäten, Perspektiven und Bedarfe von jüdischen Jugendlichen und ihren Familien jahrzehntelang gar nicht thematisiert worden.

Zur Erforschung der jüdischen Perspektiven auf Antisemitismus geben die bereits genannten Studien<sup>26</sup> erste Einblicke in die Situation an Schulen aus der Sicht von jüdischen Schüler\_innen und ihren Familien. Julia Bernstein zeigt in ihrer Untersuchung, dass jüdische Kinder einer permanenten „Zuschreibung von Repräsentationsrollen“ ausgesetzt sind, das heißt, sie werden zu „Repräsentanten des Judentums oder Israels gemacht und somit in die Rolle eines Sprechers oder Experten eines Kollektivs gedrängt“.<sup>27</sup> In der Studie von Chernivsky, Lorenz und Schweitzer wird deutlich, dass nahezu alle Interviewten antisemitische Situationen antizipieren. Viele von ihnen haben Antisemitismus erlebt. In den Interviews überwiegen Erinnerungen an verbale Formen des Antisemitismus. Dazu gehören verbale Grenzüberschreitungen, Beleidigungen, Witze. Viele der interviewten ehemaligen Schüler\_innen fühlten sich mit ihren Erfahrungen allein gelassen. Ihrer Schilderung nach können Lehrer\_innen die antisemitischen Dynamiken nicht eindeutig erkennen.<sup>28</sup> Hingegen hoben die Interviewpartner\_innen als gelungen und hilfreich hervor, wenn Lehrkräfte und Schulleitungen sich offen zeigten für Meldungen von Antisemitismus durch Schüler\_innen und Eltern, Hinweise auf antisemitische Situationen ernst nahmen und zeitnah und transparent mit Beschwerden umgingen.

Diesen Befunden zufolge reichen die Ausdrucksweisen von Antisemitismus im schulischen Rahmen von subtilen Zwischentönen bis hin zu offenen antisemitischen Grenzüberschreitungen, (Sprach-)Praktiken, verbaler und tätlicher Gewalt. Es zeigt sich auch, dass Antisemitismus die Entwicklung von Lebensperspektiven von Schüler\_innen und Familien mitbeeinflusst und biographisch relevante Entscheidungen mitbestimmt. Gleichwohl gehen die Befragten mit diesen Situationen sehr unterschiedlich um. Die Bandbreite an Umgangsstrategien darf an dieser Stelle nicht aus dem Blick geraten, damit Erfahrungen von jüdischen Schüler\_innen und ihren Familien nicht vereinheitlicht werden.

---

25 Neben der Studie von Zick 2017 et al.: FRA-Erhebung zu Wahrnehmungen und Erfahrungen der jüdischen Bevölkerung im Zusammenhang mit Antisemitismus 2012, <https://fra.europa.eu/de/publication/2013/fra-erhebung-zu-wahrnehmungen-und-erfahrungen-der-jdischen-bevölkerung-im> und <https://fra.europa.eu/de/news/2019/daten-satz-zur-antisemitismus-erhebung-der-fra-jetzt-online-verfügbar> (letzter Zugriff: 31.05.2021); Bernstein 2018 et al. 2018, „Mach mal keine Judenaktion!“, Herausforderungen und Lösungsansätze in der professionellen Bildungs- und Sozialarbeit gegen Antisemitismus; Chernivsky/Lorenz/Schweitzer 2020, Antisemitismus im (Schul-)Alltag – Erfahrungen und Umgangsweisen jüdischer Familien und junger Erwachsener. Kompetenzzentrum für Prävention und Empowerment, Berlin.

26 Bernstein et al. 2018; Chernivsky/Lorenz/Schweitzer 2020.

27 Bernstein et al. 2018, S. 49, S. 56.

28 Chernivsky/Lorenz/Schweitzer 2020, S. 83.



## 4. Was ist antisemitismuskritische Bildungsarbeit?

Während die historisch-politische Bildung zu Nationalsozialismus und Shoah in den letzten Jahrzehnten einen festen Platz innerhalb der außerschulischen Bildungsarbeit eingenommen hat, ist die pädagogische Auseinandersetzung mit aktuellen Formen von Antisemitismus eine vergleichsweise neue Entwicklung, die erst seit Beginn der 2000er Jahre zu verzeichnen ist.<sup>29</sup> Die Auseinandersetzung mit Antisemitismus stand lange im Zeichen historischer Bildung. Inzwischen ist die Bildung zu gegenwärtigem Antisemitismus ein ausdifferenziertes und eigenständiges Handlungsfeld. Es wurden zahlreiche Ansätze entwickelt, die einen kritischen Blick auf die vertrauten pädagogischen Zugänge werfen und auf die Besonderheiten des Antisemitismus zugeschnitten sind.<sup>30</sup> Auch die neueren Erkenntnisse aus der Antisemitismusforschung gaben in den letzten Jahren wichtige Impulse für diese Entwicklung.

Der Terminus *Antisemitismuskritik* greift auf den bereits entwickelten Ansatz der *Rassismuskritik*<sup>31</sup> zurück. Zentral dabei ist die Erkenntnis, dass Rassismus als Strukturprinzip gesellschaftlicher Wirklichkeit<sup>32</sup> das Denken und Handeln der Einzelnen und der gesamten Gesellschaft durchdringt und dass alle damit verwoben sind. Ausgehend von diesen Überlegungen stellt Astrid Messerschmidt eine Verbindung zur pädagogischen Auseinandersetzung mit Antisemitismus her und plädiert für den Versuch, „eine antisemitismuskritische Perspektive einzunehmen und damit eine Bildungspraxis zu entwickeln, deren Akteur\_innen sich bewusst sind, selbst in die Geschichte und die gegenwärtigen Formen von Antisemitismus involviert zu sein.“<sup>33</sup> Auch einige andere Wissenschaftler\_innen und Pädagog\_innen forderten dazu auf, die eigene Verwobenheit in historische und aktuelle Ausdrucksformen von Antisemitismus in den Blick zu nehmen und dies zu einem zentralen Kriterium von *Antisemitismuskritik* zu machen.<sup>34</sup>

### Verhältnis von *Rassismus-* und *Antisemitismuskritik*

Die Verbindung von *rassismus-* und *antisemitismuskritischen* Zugängen ist in der konkreten Bildungsarbeit eine wichtige Grundlage. Nicht selten sind rassistische Konstruktionen und antisemitische Inhalte ineinander verzahnt. So wird ein antisemitisches Denkmuster

---

29 Antisemitismusbericht des 2. Unabhängigen Expertenkreises Antisemitismus des Deutschen Bundestages 2017, <http://dip21.bundestag.de/dip21/btd/18/119/1811970.pdf> (letzter Zugriff: 31.05.2021).

30 Chernivsky, Marina 2017, Thematische Einführung in das Diskussionsforum. Antisemitismuskritische Bildung: Ansätze, Streiträume, Allianzen, <http://lernen-aus-der-geschichte.de/Lernen-und-Lehren/content/13760> (letzter Zugriff: 31.05.2021).

31 Melter, Claus/Mecheril, Paul (Hg.) 2009, *Rassismuskritik. 1. Rassismustheorie und -forschung*.

32 ebd.:10; Chernivsky, Marina/Scheuring, Jana/Friedrich, Christiane 2014, *Praxiswelten – Zwischenräume der Veränderung*, S. 21.

33 Messerschmidt, Astrid 2014, (Un)Sagbares – Über die Thematisierbarkeit von Rassismus und Antisemitismus im Kontext postkolonialer und postnationalsozialistischer Verhältnisse, in: Chernivsky, Marina/Friedrich, Christiane/Scheuring, Jana (Hg.), *Praxiswelten – Zwischenräume der Veränderung – Neue Wege zur Kompetenzerweiterung*, Frankfurt, S. 55–74.

34 Mehr dazu im Bericht des 2. Unabhängigen Expertenkreises Antisemitismus.

mit einem rassistischen begründet und umgekehrt.<sup>35</sup> In einer intersektionalen<sup>36</sup> und gesellschaftskritischen Bildungsarbeit, die ihrem Anspruch gerecht werden will, müssen Rassismus und Antisemitismus in ihren Unterschieden und Überkreuzungen – insbesondere im Kontext der Andersmachung (Othering) in den Blick genommen werden.

Bei der Betrachtung rassistischer und antisemitischer Zuschreibungen ist die Rolle, die den jeweils Adressierten gegeben wird, zentral. Rassistische und antisemitische Konstruktionen erklären beispielsweise, wer *nicht* deutsch, *nicht* zugehörig sein soll und definieren so das vermeintliche Deutsch-Sein ex negativo. Antisemitismen folgen neben Othering und Exotisierung oftmals den Topoi der Machtzuschreibung und Verantwortungsübertragung. Sie bieten durch Verschwörungserzählungen sowie Gut-Böse-Schemata vermeintliche Erklärungen für komplexe Zusammenhänge und nachteilige Entwicklungen, indem die Vorteilsnahme einer bestimmten Gruppe zugeordnet wird. Im Verlauf der Geschichte diente Antisemitismus beispielsweise zur Erklärung von Hungersnöten, Naturkatastrophen, der Industrialisierung, des Kapitalismus, aber ebenso auch des Kommunismus. Besonders aktuell sind die Formen des sekundären (Shoah-bezogenen) und israelbezogenen Antisemitismus, die durch die Täter-Opfer-Umkehr vor allem der historischen Entlastung sowie der Schuldabwehr dienen.<sup>37</sup>

*Antisemitismus- und rassismuskritische* Bildung konzentriert sich vor allem auf die Wirkungen *auf* und Perspektiven *von* Betroffenen, also von Antisemitismus und/oder Rassismus Adressierten. Ihre Einschätzungen und Erfahrungen verschieben den dominanzgesellschaftlichen Blick und spiegeln ihn zurück – weg von denen, die zu *Anderen gemacht* werden, und hin zu denen, die bewusst oder unbewusst Menschen *zu Anderen machen*.

### **Antisemitismuskritik**

Als historisch gewachsenes und gesellschaftlich immer wieder bestätigtes Ressentiment ist der Antisemitismus mindestens in Form eines gesamt-gesellschaftlich geteilten, vermeintlichen Wissens über Jüdinnen\_Juden überall vorhanden – wobei die Spannweite seiner Manifestation von diffusen Versatzstücken bis hin zu Verschwörungserzählungen, geschlossenen Weltbildern und Ideologien reicht. Die *Antisemitismuskritik* geht dabei von einem Antisemitismusbegriff aus, der weit mehr umfasst als ein soziales Vorurteil. So erklärt sich dieser vielmehr aus den Bedürfnissen derjenigen, die Antisemitismus artikulieren, als aus den vermeintlichen Eigenschaften, die Jüdinnen\_Juden als konst-

---

35 Beispielsweise wird Antisemitismus von muslimisch sozialisierten Schüler\_innen nicht ernst genommen bzw. als nicht veränderbar und hinnehmbar beschrieben. Dies wird auf rassistische Weise damit begründet, dass es „in ihrer Kultur“ läge und damit auch nicht bearbeitet werden müsse.

Von rechtspopulistischer Seite werden Jüdinnen\_Juden gelegentlich philosemitisch (objektifizierend) vereinnahmt als die „besseren Anderen“ im vermeintlich christlich-jüdischen Abendland, um Muslim\_innen als die „weniger gewollten Anderen“ zu markieren.

36 Intersektionalität bedeutet die Überschneidung und eventuelle Verstärkung verschiedener Diskriminierungskategorien in einer Person. Der Begriff geht auf die Juristin Kimberlé Crenshaw zurück, die die besondere Benachteiligung schwarzer Frauen auf dem Arbeitsmarkt problematisierte.

37 Vertiefend hierzu in der vorliegenden Handreichung, S. 8.

ruierter Gruppe zugeschrieben werden.<sup>38</sup> Aus diesen und anderen Bedürfnissen ergeben sich die Funktionen, die mit den unterschiedlichen Erscheinungsformen von Antisemitismus erfüllt werden.

Der sekundäre Antisemitismus ist durch die Verweigerung der Auseinandersetzung mit der Shoah, durch ihre Relativierung und Verharmlosung sowie Täter-Opfer-Umkehrungen gekennzeichnet. Seine Funktion liegt v.a. in der Entlastung bzw. Entledigung einer unliebsamen Vergangenheit, die als Störung des individuellen sowie kollektiven positiven Selbstbilds wahrgenommen wird.<sup>39</sup> Antisemitische Verschwörungserzählungen erklären komplexe Zusammenhänge durch die Konstruktion einfacher Freund-Feind / Gut-Böse Schemata, um die eigene Identität aufzuwerten. Die Dämonisierung des Staates Israel verspricht in diesem Zusammenhang ebenso eine entlastende Wirkung. Antisemitische Ressentiments werden in einer „Umwegkommunikation“<sup>40</sup> als vermeintliche Kritik an einem politischen Konflikt bemäntelt und auf diesem Wege inkodiert.

Antisemitismus ist in diesem Kontext auch immer wieder als *flexible Ressource* zur Weltdeutung zu verstehen, die sich aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen dynamisch anpasst und kollektiv wie individuell genutzt wird. Er ermöglicht die Abwehr unliebsamer Emotionen, reduziert komplexe Zusammenhänge durch vermeintliche Erklärungen, verringert Verunsicherungen und glättet Widersprüche, die in einer komplexen Realität immer vorhanden sind. Jüdinnen\_Juden bilden hier eine lang tradierte Projektionsfläche.

### **Antisemitismuskritische Bildung**

Die Bezeichnung *antisemitismuskritische* Bildung umfasst eine Vielzahl von pädagogischen Präventions- und Interventionsansätzen, die auf einer gemeinsamen Basis beruhen.<sup>41</sup> Im Mittelpunkt steht die Erkenntnis, dass Antisemitismus ein strukturelles Problem ist, das sich durch alle gesellschaftlichen Teilbereiche zieht und zugleich fest in deren Mitte verankert ist. Entsprechend problematisch ist die Auslagerung von Antisemitismus auf bestimmte gesellschaftliche (Alters-)Gruppen. *Antisemitismuskritische* Bildungsformate richten sich deshalb nicht ausschließlich an Jugendliche, sondern vor allem an Erwachsene, die in ihren professionellen Rollen angesprochen und in Fort- und Weiterbildungen sensibilisiert und geschult werden.

Häufig wird *antisemitismuskritische* Bildung fälschlicherweise mit historischer Wissensvermittlung im Kontext der Auseinandersetzung mit der Shoah und dem Nationalsozialismus gleichgesetzt. Diese Gleichsetzung ist Ergebnis einer jahrzehntelangen Tradition, in der Antisemitismus als abgeschlossenes Kapitel der Vergangenheit behandelt und somit als überwunden betrachtet wurde.

---

38 Rajal, Elke 2020, Möglichkeiten und Grenzen antisemitismuskritischer Pädagogik. Anregungen für die Bildungsarbeit, in: Grimm, Marc/Müller, Stefan (Hg.), Bildung gegen Antisemitismus. Spannungsfelder der Aufklärung, Frankfurt 2020.

39 Messerschmidt, Astrid 2014.

40 Bergmann, Werner 2006, Was heißt Antisemitismus? In: Dossier Antisemitismus. Hrsg. Von der Bundeszentrale für politische Bildung (bpb). Online (Letzter Zugriff am 21.07.2021)

41 Antisemitismusbericht des 2. Unabhängigen Expertenkreises Antisemitismus des Deutschen Bundestages 2017.

Die Erkenntnis, dass Antisemitismus auch aktuell ein gesamtgesellschaftliches Problem ist, ist die Grundlage für entsprechende Bildungsarbeit, die sich mit gegenwärtigen Formen und Wirkungen von Antisemitismus auseinandersetzt. Um die Kontinuität und Wirkmächtigkeit von Antisemitismus begreifbar zu machen und seine Effekte in den Blick zu nehmen, sollte Bildungsarbeit nicht nur darauf abzielen, Antisemitismus im historischen Längsschnitt – insbesondere auch vor und nach der Shoah – zu thematisieren, sondern auch die beschriebene emotionale Verankerung und Aufladung ins Zentrum des pädagogischen Handelns zu setzen. Kognitivistische Ansätze, die sich auf die faktische Wissensvermittlung über Antisemitismus begrenzen, werden kaum der identitätsstiftenden Rolle und der affektiven Aufladung des Lerngegenstandes gerecht.<sup>42</sup>

Zugleich schafft sowohl die historische als auch die familiäre Tradierung des Antisemitismus in einer postnationalsozialistischen Mehrheitsgesellschaft einen besonderen Kontext. Es kann davon ausgegangen werden, dass Menschen aus nicht-jüdischen Herkunftsfamilien nicht nur gesellschaftliche und kollektive, sondern auch familiäre Prägungen mitbekommen haben, die zu einem Fortleben antisemitischer Einstellungen beitragen. Das stellt die pädagogische Arbeit vor die Herausforderung, eine (selbst-)kritische Reflexion dort zu wecken, wo eigentlich die Abwehr überwiegt. Oftmals mündet der Wunsch, die Vergangenheit hinter sich zu lassen, in der Verdrängung von Antisemitismus als aktuelles Phänomen und führt dazu, dass er weit weg von sich selbst verortet oder auf bestimmte Gruppen ausgelagert wird. Die pädagogische Aufgabe liegt also zum einen in der Vermittlung von Wissen, zum größeren Anteil allerdings im Herstellen einer Lernatmosphäre, in der Distanzierungswünsche sowie Verunsicherungen und Unbehagen besprochen werden können. Dies gelingt durch die behutsame Anleitung zur kritischen Selbstbefragung und das Aushalten eigener Spannungen und Ambivalenzen.<sup>43</sup> Es ist essenziell, zu verstehen, dass Antisemitismus kein historisch überwundenes Phänomen ist, dass er sich in unterschiedlichen Formen auch aktuell und kontinuierlich manifestiert und dass alle, wenn auch ungewollt, antisemitische Bilder reproduzieren. Dieses Verständnis kann Wahrnehmungen, Deutungen und Handlungsstrategien in Bezug auf Antisemitismus grundlegend verändern. Für Lern- und Reflexionsprozesse, die genau darauf abzielen, braucht es langfristig angelegte dialogische Lernräume.<sup>44</sup> Diese Räume sollten auf Basis einer nicht-verdächtigenden, nicht-moralisierenden und wertschätzenden Grundhaltung eine entsprechende Offenheit ermöglichen.<sup>45</sup>

---

42 Chernivsky 2017, Biographisch geprägte Perspektiven auf Antisemitismus, in: Mendel, Meron/Messerschmidt, Astrid (Hg.), Fragiler Konsens. Antisemitismuskritische Bildung in der Migrationsgesellschaft, Frankfurt, S. 274.

43 Ebd. S. 277.

44 Mehr zum *Dialogischen Reflexionsansatz*: Siehe Handreichung S. 24.

45 Ensinger, Tami 2013, Für eine differenzierte Wahrnehmung des Lernraumes und unterschiedlicher Motivationen hinter Antisemitismus, in: Bildungsstätte Anne Frank (Hg.), Weltbild Antisemitismus. Didaktische und methodische Empfehlungen für die pädagogische Arbeit in der Migrationsgesellschaft, Frankfurt, S. 9.

## Einbezug jüdischer Perspektiven

Der Einbezug jüdischer Perspektiven auf und Erfahrungen mit Antisemitismus bildet einen weiteren wichtigen Baustein *antisemitismuskritischer* Ansätze, gerade im Hinblick auf die Wirkung antisemitischer Gewalt in ihren diversen Facetten. Dies bedeutet auch, aus einer nicht-jüdischen Perspektive heraus die Grenzen der eigenen Erfahrungen in Bezug auf Antisemitismus zu kennen und einen bewussten Umgang mit dieser Leerstelle zu pflegen.

Zugleich wird häufig übersehen, dass auch Jüdinnen\_Juden Teil der entsprechenden Lern- und Sozialräume sind. Sollten Interventionen bei Diskriminierung und/oder Antisemitismus nötig sein, ist ihre Anwesenheit mitzudenken. Vor allem Lehrkräfte, mit deren pädagogischem Auftrag auch bestimmte Schutzpflichten einhergehen, müssen Betroffene schützen und sich nach antisemitischen Erfahrungen mit ihnen auf eine professionelle Weise solidarisch zeigen. Dieser Ansatz steht im Zentrum *antisemitismuskritischer* Bildung. Selbstverständlich ist auch ohne die physische Anwesenheit von Jüdinnen\_Juden eine pädagogische Intervention bei jeder Form von Antisemitismus zentral, denn gerade in der Schule ist dieser nicht nur verbreitet, sondern häufig normalisiert.



## 5. Kritische Kompetenzreflexion

*Antisemitismuskritische* Bildungsarbeit spielt bislang in hiesigen Lehrer\_innen-(aus)bildungen eine untergeordnete Rolle. Die Auseinandersetzung mit aktuellen Formen und Wirkungen von Antisemitismus im Klassenraum wird überwiegend durch Vorfälle ausgelöst. Im Umgang mit antisemitischen Situationen sind Lehrkräfte oftmals verunsichert. Viele haben das Gefühl, nicht über ausreichendes fachliches Wissen oder die notwendigen Methoden zu verfügen, die ihnen Sicherheit verleihen würden. Mit Blick auf die Wirkungsgeschichte<sup>46</sup> des Nationalsozialismus und der Shoah ist diese Verunsicherung nicht weiter verwunderlich. Die Anerkennung dieses Umstandes ist dabei ein erster und ganz entscheidender Schritt in Richtung eines professionellen Umgangs mit Antisemitismus im Kontext Schule. Dies kann ohne Räume für eigenbiographische, berufsbiographische und kollegiale Reflexion sowie ohne eigene Beschäftigung mit dem Thema im Rahmen von Fort- und Weiterbildungen nicht gelingen.

Vor diesem Hintergrund scheint es ratsam, Lehrkräfte in ihrem Wunsch und Bedarf an Zeit und Raum zu bestärken und ihnen entsprechende Reflexionsmöglichkeiten anzubieten. Nicht nur in der täglichen Praxis, sondern auch in empirischen Studien offenbart sich der Bedarf an Unterstützung und der Mangel an geeigneten Formaten. Lehrkräfte sind keine unbeteiligten Akteur\_innen, sondern Teil der Schulkommunikation. Ihre Reaktionen auf antisemitische (Sprach-)Handlungen sind für den Umgang mit Antisemitismus von großer Bedeutung. Gerade wenn sie sich enthalten oder nicht reagieren, wird dies als Haltung gedeutet und womöglich als Bestätigung oder als Legitimation verstanden. Die Grenzen und Möglichkeiten der Intervention müssen also genauso reflektiert werden wie die möglichen Instrumente und Methoden.

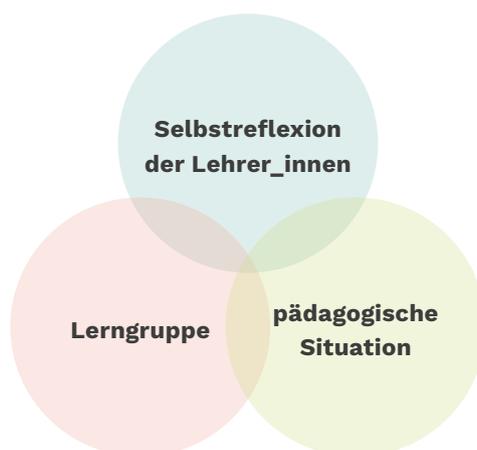
Sowohl Lehrer\_innen als auch Schüler\_innen haben einen je eigenen Bezug zum Thema Antisemitismus. Auch ohne diesen explizit zu benennen, verhandeln sie ihre jeweiligen Positionen und agieren in ein und demselben Lernraum. Umso wichtiger ist es, dass die Lehrkräfte sich vor jeder pädagogischen Intervention oder Prävention Gedanken darüber machen, was sie über Antisemitismus wissen, wie sie selbst dazu stehen, welchen Anteil sie selbst daran haben, wie sie ihre Lerngruppe sehen und welche Ziele sie sich bei ihrer Intervention vornehmen.

---

<sup>46</sup> Auch bis in die Gegenwart hinein sind Individuen, Gesellschaft und Institutionen in vielfacher Hinsicht von Tradierungen und Weitergaben, die der Nationalsozialismus und die Shoah hinterlassen haben, durchdrungen. Besondere Relevanz bekommen diese „Erbschaften“ in einer postnationalsozialistischen Gesellschaft im Hinblick auf Antisemitismus.

Die folgenden Reflexionsschritte lehnen sich an den *Dialogischen Reflexionsansatz*<sup>47</sup> an und fokussieren die für die Umsetzung des Materials im schulischen Kontext relevanten Ebenen:

1. Selbstreflexion der Lehrer\_innen
2. Reflexion über Zusammensetzung und Bedarfe der Lerngruppe
3. Reflexion der konkreten pädagogischen Situation



Der *Dialogische Reflexionsansatz* folgt den Prämissen einer *Kritischen Pädagogik* und dem Grundprinzip der *Antisemitismuskritik*. Der Ansatz will die professionelle Reflexionsfähigkeit der Fachkräfte steigern, indem die Wahrnehmungsfähigkeit geschärft, der Deutungsrahmen erweitert und kritisch reflektierte Handlungsrichtungen eingeübt werden. Der Ansatz beansprucht eine Reflexivität im Hinblick auf die Prämissen des eigenen pädagogischen Handelns genauso wie in Bezug auf die eigene Positionierung darin. Selbstreflexion steht hier für die Bewusstwerdung der eigenen Eingebundenheit in Antisemitismus und deren Bedeutung für das professionelle Handeln.

### 1. Selbstreflexion der Lehrer\_innen

Zunächst ist es wichtig, eigene Bezüge zum Thema Antisemitismus in den Blick zu nehmen. Für einige Lehrkräfte kann die Beziehung zu Antisemitismus abstrakt und ungreifbar erscheinen. Gleichwohl ist der Umgang mit Antisemitismus historisch und emotional aufgeladen. Dies kann dazu führen, dass einzelne Aspekte zugänglicher sind, während andere z.B. ein Gefühl der Unsicherheit auslösen können. Auch die bewusste Wahrnehmung eigener Widerstände und Resonanzen, und seien sie auch nur im Ansatz vorhanden, ist ein wichtiger Bestandteil dieser Auseinandersetzung.

<sup>47</sup> Siehe dazu: Chernivsky, Marina, 2014, Dialogischer Reflexionsansatz in: Praxiswelten – Zwischenräume der Veränderung, S. 98–110.

**Folgende Fragen dienen einer kritischen Selbstreflexion:**

- Was ist mein persönlicher Bezug zum Thema Antisemitismus?
- Wo und wann fängt diese Beschäftigung bei mir an?
- Welche Perspektiven prägen meinen Blick auf Antisemitismus? Welche Rolle nehme ich selbst dabei ein?
- Inwieweit kann ich die Rolle des\_r objektiven Vermittlers\_in einnehmen?
- Inwiefern bin ich emotional/biographisch in dieses Thema involviert?
- Traue ich mir die Bearbeitung dieses Themas bzw. die Durchführung der hier vorgeschlagenen Methode zu?

**2. Reflexion über die Bedarfe der Lerngruppe**

Falls betroffene Personen im Raum sind, hat deren Schutz in jedem Fall Vorrang. Es ist jedoch entscheidend, dass auf antisemitische Situationen eine klare Einordnung durch die Lehrkraft erfolgen muss, auch wenn keine Personen konkret betroffen sind. Antisemitismus darf niemals unkommentiert stehenbleiben. Die Reaktion sollte jedoch die Person, von der die antisemitische Sprechweise bzw. Handlung ausgeht, nicht abwerten. Eine Reflexion über die Bedarfe der Lerngruppe sollte sowohl deren Zusammensetzung als auch die Haltung der Lehrenden gegenüber den Lernenden umfassen. Ziel ist es, ein nicht verdächtigendes Klima herzustellen, in dem ein gemeinsames Lernen auf Augenhöhe möglich ist und alle sich angenommen und sicher fühlen. Auch und gerade wenn einzelne Schüler\_innen antisemitische Haltungen zum Ausdruck bringen, ist es wichtig, dass der Raum weiterhin für diese Schüler\_innen offen bleibt, so dass sie mögliche eigene antisemitische Reproduktionen kritisch reflektieren und revidieren können.

**Die folgenden Fragen helfen, die spezifischen Charakteristika einer Lerngruppe sowie die eigene Beziehung zu dieser zu reflektieren:**

- Wer sitzt im Raum? Weiß ich, ob und für wen Antisemitismus eine persönliche Relevanz als potentiell betroffene Person haben kann? Habe ich eine Vorstellung darüber, wie sich Betroffenheit darstellt/anfühlt?
- Habe ich bestimmte Bilder über meine Lerngruppe, habe ich bereits bestimmte Erwartungen an einzelne Schüler\_innen zu ihrem Umgang mit dem Thema?
- Falls einzelne Schüler\_innen antisemitische Haltungen formulieren sollten: Bin ich in der Lage, mit ihnen aus einer wertschätzenden Haltung heraus zu arbeiten, ohne Schüler\_innen zu verurteilen?

### 3. Reflexion der (pädagogischen) Situation

Im Unterschied zur Behandlung historischer Formen ist die Auseinandersetzung mit gegenwärtigem Antisemitismus kaum in den Lehrplänen verankert. Die Initiative, sich dennoch mit diesem Thema im Klassenraum zu befassen, bedarf daher einer guten Vorbereitung und oftmals einer sicheren Selbstpositionierung gegenüber Schüler\_innen und eventuell auch den Eltern oder Kolleg\_innen.

Darüber hinaus sollten die hier vorgestellten Unterrichtsmaterialien selbst reflektiert werden.

#### **Folgende Fragen unterstützen ein kritisches Nachdenken über die vorgestellten Materialien und Methoden sowie über die eigenen Erwartungen:**

- Warum möchte ich dieses Thema unterrichten? Gibt es einen speziellen Anlass, warum ich jetzt zu dem Thema arbeite?
- In welchem Bereich bewege ich mich mit meiner pädagogischen Arbeit – Intervention oder Prävention? Wie unterscheiden sich diese beiden Dimensionen, wie hängen sie miteinander zusammen?
- Welche Quellen werden benutzt? Aus welchen Kontexten stammen die Fallbeispiele?
- Wie gestalte ich einen wertschätzenden und respektvollen Umgang mit den Fallbeispielen, die sich tatsächlich ereignet haben? Wie kann ich mich verhalten – was sagen, was tun – wenn dies nicht gelingt?
- Die Materialien bieten methodische Varianten; zudem können von den Fallbeispielen einige ausgewählt werden. Welche Methoden und Fallbeispiele wähle ich aus und warum?
- Welche Kompetenzen möchte ich den Lernenden vermitteln und wie kann ich sie auf dem Weg dahin unterstützen?

## 6. Materialreflexion

Jede Bildungsarbeit zu Antisemitismus steht vor der Herausforderung, Antisemitismus zu thematisieren, ohne diesen zu reproduzieren. Dies gilt besonders für die Verwendung visueller Ausdrucksformen, die als Beispiele herangezogen und dadurch zusätzlich verbreitet werden und sich erfahrungsgemäß besonders intensiv bei den Lernenden einprägen. Aber auch die Arbeit mit antisemitischen Aussagen ist mit Fallstricken verbunden, weil die darin innewohnende Gewalt Jüdinnen\_Juden als Teil der Lerngruppe spezifisch verletzen kann. Darüber hinaus werden gegebenenfalls bis dahin unbekannte, verletzende Begriffe und antisemitische (Sprach-)Praktiken erst eingeführt, die eventuell in der Folge angewendet werden.

Für die vorliegenden Unterrichtsmaterialien werden authentische Fallbeispiele verwendet, die in kurzer, gut verständlicher Form vorgestellt werden. Die Arbeit mit den Fällen und deren Auswertung basiert auf dem *Dialogischen Reflexionsansatz*<sup>48</sup> und dem *ACT-Ansatz*.<sup>49</sup>

### **Durch die Verwendung authentischer Fallbeispiele wird methodisch unterstützt, dass:**

- Antisemitismus nicht durch den Einsatz antisemitischer Äußerungen, (Sprach-)Bilder, Karikaturen oder anderer (visueller) Ausdrucksformen reproduziert wird;
- die einzelnen Fälle als reale Situationen wahrgenommen werden;
- die Stereotypisierung von Jüdinnen\_Juden vermieden wird, da diese sich in den Beispielen auf unterschiedliche Weise selbst repräsentieren;
- die direkten Auswirkungen von Antisemitismus auf Betroffene sichtbar werden, was wiederum eine empathische Lernhaltung fördert;
- die Erfahrungen von Jüdinnen\_Juden nicht pauschal vereinheitlicht werden.

Sämtliche Fälle in dieser Handreichung wurden innerhalb der Programme und Projekte des *Kompetenzzentrums für Prävention und Empowerment* erfasst oder von der *Beratungsstelle bei antisemitischer Gewalt und Diskriminierung OFEK e.V.* dokumentiert.

Die **Beratungsstelle OFEK** begleitet Betroffene und ihre Angehörigen und bietet auch ratsuchenden Einrichtungen – Schulen, Gemeinden, Verbänden, Behörden – Fachberatung im Zuge antisemitischer Vorfälle an.<sup>50</sup> Die verwendeten Fälle wurden zur Nutzung in diesem Rahmen freigegeben.

Das **Kompetenzzentrum für Prävention und Empowerment** führt als Institut für Bildung und Forschung verschiedene Programme und Projekte durch. Diese wenden sich an

48 [https://zwst-kompetenzzentrum.de/wp-content/uploads/2020/09/200713\\_PW\\_Praxiswelten\\_Auflage2\\_Web.pdf](https://zwst-kompetenzzentrum.de/wp-content/uploads/2020/09/200713_PW_Praxiswelten_Auflage2_Web.pdf) (letzter Aufruf: 2.6.2021).

49 <https://zwst-kompetenzzentrum.de/act-acceptance-commitment-training>.

50 <https://ofek-beratung.de>.

Fach- und Führungskräfte aus Bildung, Wissenschaft, Medien und Politik, aber auch an Jüdinnen\_Juden sowie an jüdische Gruppen und Einrichtungen. Hier werden unter anderem Räume geschaffen, in denen sich jüdische Jugendliche, junge Erwachsene oder Eltern zu spezifischen Themen austauschen können und Stärkung erfahren.<sup>51</sup>

### **Die Fallbeispiele stammen aus den im Folgenden vorgestellten Bildungsangeboten:**

#### **Dialoggruppe für jüdische Familien**

In dieser Gesprächsrunde zum Umgang mit Antisemitismus in der Schule werden regelmäßig Erfahrungen geteilt und Handlungsstrategien besprochen. Dabei geht es primär um die Erfahrungen jüdischer Kinder und Jugendlicher und ihrer Eltern im Kontext Schule. Dieses Format ist ein stärkender Raum; die Gruppe dient als Ressource. Ein wiederkehrendes Thema ist hier der Unterricht über den Nationalsozialismus und die Shoah, in dessen Verlauf häufig antisemitische Diskriminierung erzeugt wird, wenn die Perspektiven der jüdischen Schüler\_innen unsichtbar gemacht werden.

#### **Dialogforum für jüdische Jugendliche**

Dieser Gesprächskreis wurde durch die Leitung des Schüler\_innenklubs eines jüdischen Gymnasiums initiiert und vom Kompetenzzentrum durchgeführt. Er diente dem Austausch über Antisemitismuserfahrungen. Hauptsächlich teilten die Schüler\_innen (ca. im Alter zwischen 13 und 15 Jahren) hier ihre Erfahrungen mit Antisemitismus aus ihrer Zeit an nicht-jüdischen Grundschulen.

#### **Lehrer\_innen der jüdischen Religionsschule, Dialoggruppe**

Das Ziel dieser Dialoggruppe für jüdische Lehrkräfte war der Austausch über Antisemitismuserfahrungen sowie die Stärkung der Teilnehmenden im Umgang damit. Zusätzlich ging es darum, den Lehrer\_innen Kompetenzen im Umgang mit Schüler\_innen zu vermitteln, die sich im Vertrauen an sie wenden und von eigenen Antisemitismuserfahrungen berichten. Dieses Format wird für unterschiedliche jüdische Fachkräfte immer wieder angeboten.

#### **Roots: Storytelling-Seminar für Frauen mit jüdischen Biographien**

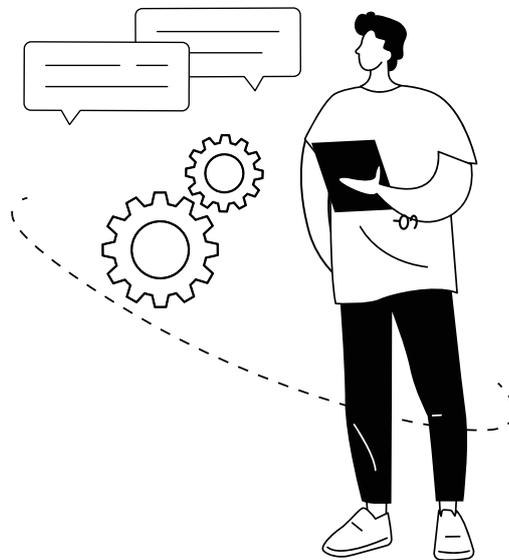
Dieses Programm richtet sich vor allem an Frauen mit jüdischen Biographien. In einem geschützten Raum haben sie die Möglichkeit, ihre Reflexionen, Erzählungen und Erfahrungen miteinander auszutauschen und darin Stärkung (Empowerment) zu erfahren.

#### **Fachgespräch: Ist Jude ein Schimpfwort?**

Dieses Fachgespräch des *Kompetenzzentrums für Prävention und Empowerment* wurde anlässlich der Vorstellung des 2. Berichts des Unabhängigen Expertenkreises Antisemitismus des Deutschen Bundestages angeboten. Die Abendveranstaltung umfasste eine Podiumsdiskussion sowie Nachfragen und Anmerkungen aus dem Publikum.

<sup>51</sup> <https://zwst-kompetenzzentrum.de>.

## II. METHODENBESCHREIBUNG



Diese Materialien sind geeignet für Klassen aller Schularten in der formalen und non-formalen Bildung. Empfohlenes Alter der Lernenden: ab 13 Jahren.

Zur Unterstützung der Lehrer\_innen stehen **Moderationskarten** zur Verfügung. Sämtliche Moderationskarten befinden sich als Ausdruck im Materialkoffer, sowie zusätzlich als Kopiervorlage im Anhang.

**Kopiervorlagen und Moderationskarten sind im folgenden Text mit ► gekennzeichnet.**



# 1. Einstieg in das Thema Antisemitismus

## Variante 1: Direkter Einstieg

### Methode

Vier Ecken (Aufstellung)<sup>52</sup>

### Vorüberlegungen / Kontext

Diese Methode dient dem Einstieg in das Thema Antisemitismus.

Viele der nicht-jüdischen Teilnehmenden können sich an keine eigenen Erfahrungen mit Antisemitismus erinnern. Die Methode bietet durch die Vorgabe von vier verschiedenen Erfahrungsdimensionen die Möglichkeit, sich in Beziehung zu dem Thema zu setzen.

Die folgenden **vier Aussagen** geben mögliche eigene Bezüge zum Thema Antisemitismus wieder:

- **Beschäftigt mich**
- **Ist mir schon begegnet**
- **Habe nie davon gehört**
- **Kommt in meinem Alltag nicht vor**

### Ziele

Ziel der Übung ist die Auseinandersetzung der einzelnen Teilnehmenden mit dem Thema Antisemitismus.

Darüber hinaus werden durch die Aufstellung die einzelnen Positionierungen der Teilnehmenden sichtbar, was unmittelbar zu einem Austausch über die je eigene Positionierung einlädt. So wird ein gemeinsamer Diskussionsraum eröffnet.

Die Methode bietet einen erfahrungsbasierten Einstieg in das Thema und ebnet den Weg zu einer vertiefenden Auseinandersetzung mit Antisemitismus.

### Vorbereitung

- möglichst freier Raum
- Materialien ausdrucken/kopieren

---

<sup>52</sup> In Anlehnung an die ACT-Methode „Vier Erfahrungsecken“ („ACT Acceptance, Commitment, Transformation“), Kompetenzzentrum für Prävention und Empowerment 2018.

## Materialien

- Kopien der ► vier Aussagen (siehe S. 30) und des ► Begriffs „Antisemitismus“ auf DIN A4 Blättern; die Aussagen können auch per Hand auf Papier etc. notiert und ausgelegt werden.
- ► Moderationskarte #1

## Arbeitsform

Aufstellung, Stuhlkreis

## Zeitumfang

15–30 Minuten

## Ablauf

### **1. Schritt: Aufstellung zum Thema Antisemitismus**

Die Methode wird in Form einer Aufstellung durchgeführt. Bei einer Aufstellung werden die Teilnehmenden eingeladen, zu einem Thema Stellung zu nehmen, indem sie sich physisch im Raum aufstellen und damit im Wortsinn positionieren. So kann man z.B. durch räumliche Nähe Zustimmung zu einer Aussage ausdrücken, und durch Abstand inhaltliche Distanzierung.

Für die Einführung in die Methode nehmen die Schüler\_innen im Stuhlkreis Platz. Die ausgedruckten Blätter mit den vier Aussagen werden im Raum verteilt. Jeder Ausdruck wird in eine Ecke des Raumes gelegt. Das ausgedruckte Blatt mit dem Begriff „Antisemitismus“ wird in die Mitte des Raums gelegt. Die Lehrkraft führt in die Methode ein, indem sie die Aufgabenstellung anmoderiert. Dies sollte in jedem Fall die Ankündigung umfassen, dass das Thema heute Antisemitismus ist. Je nach Wissensstand der Gruppe muss u.U. der Begriff „Antisemitismus“ kurz geklärt werden (siehe Vorüberlegungen, Kapitel 2, S. 6). Die Lehrkraft liest die einzelnen Aussagen vor und bittet die Schüler\_innen, sich zu der für sie zutreffenden Aussage zu stellen. Sollten mehrere Aussagen auf sie zutreffen, steht es den Schüler\_innen frei, sich dazwischen zu positionieren.

### **2. Schritt: Auswertung**

Nach der Aufstellung erfolgt eine gemeinsame Auswertung. Die Lehrkraft fragt die Schüler\_innen, warum sie für sich diese Positionierung gewählt haben. Dabei ist es wichtig, auf die Dynamik in der Gruppe zu achten und mögliche Spannungen rechtzeitig aufzufangen. Es ist ratsam, danach zu fragen, ob und in welcher Ausführlichkeit die Schüler\_innen ihre Positionen mit den anderen teilen möchten. Je nach Dynamik in der Gruppe wird es notwendig sein, einzelne gezielt anzusprechen, während andere ihre Position spontan und unaufgefordert erläutern. Wichtig ist es hier das Vertrauen der Schüler\_innen den anderen gegenüber gut einzuschätzen, so dass niemand sich in einer unsicheren Situation wiederfindet. Es ist auch darauf zu achten, dass einzelne Schüler\_innen nicht exponiert

werden, vor allem bei der Aussage: „Ist mir schon begegnet“. Wenn die Schüler\_innen von sich aus freiwillig mit der Gruppe ihre Erfahrungen teilen wollen, sollte dies wertschätzend aufgenommen werden. Keinesfalls sollten Schüler\_innen dazu gedrängt werden, Erfahrungen zu teilen, wenn sie dies nicht wollen. Aussagen von Schüler\_innen sollten weder positiv noch negativ bewertet werden. Ein wertschätzender Umgang miteinander bietet die Grundlage für die erfolgreiche Durchführung dieser Übung.

### **3. Schritt: Reflexion und Zusammenfassung**

Es kann wieder im Stuhlkreis Platz genommen werden. Die Aussagen der Schüler\_innen werden von der Lehrkraft an dieser Stelle nicht weiter kommentiert, da die Wirkung der Übung dadurch geschmälert werden kann. Die Lehrkraft sollte schließlich darauf eingehen, dass die in der Aufstellung sichtbar gewordene Komplexität nicht nur in dieser Gruppe, sondern in der Gesellschaft vorhanden ist.

Für diese Diskussion steht ► **Moderationskarte #1 – Reflexion und Zusammenfassung** zur Verfügung

- In unserer Gruppe bestehen unterschiedliche Bezüge zum Thema.
- Es gibt unterschiedliche Formen von Antisemitismus.
- Auch in der Gesellschaft haben Menschen unterschiedliche Bezüge zum Thema Antisemitismus.
- Eventueller Hinweis auf aktuelle Entwicklungen und Ereignisse zu dem Thema in der Umgebung, in der Schule, im Ort, in den Medien.

## Variante 2: Indirekter Einstieg

### Methode

Vier Ecken (Aufstellung)<sup>53</sup>

### Vorüberlegungen / Kontext

Auch diese Methode dient dem Einstieg in das Thema Antisemitismus. In dieser Variante geht der Arbeit zum Thema jedoch noch ein Schritt voran. Oft ist die Arbeit zu Antisemitismus mit Widerständen und Ablehnung verbunden. Die folgende Variante wird für Gruppen empfohlen, bei denen Lehrer\_innen davon ausgehen, dass die Lernenden dem Thema von vornherein Widerstand oder Ablehnung entgegenbringen. Dies kann zum Beispiel dann der Fall sein, wenn bestimmte Schüler\_innen in der Gruppe selbst Diskriminierung erlebt haben (könnten) und dieser Erfahrung nicht genug Raum gegeben wurde. Für diese Ausgangssituation sollte nicht der oben beschriebene, direkte Einstieg in das Thema Antisemitismus gewählt werden (Variante 1), sondern über die Themen Ausgrenzung und Diskriminierung ein Zugang eröffnet werden.

Oft können Teilnehmende, die selbst Diskriminierungs- oder Ausgrenzungserfahrungen<sup>54</sup> gemacht haben, sich an diese auch erinnern und sie anschaulich beschreiben. Durch eine offene Einstiegsdiskussion über Diskriminierung wird den Lernenden die Möglichkeit geboten, sich in Beziehung zu dem Thema zu setzen und eigene Erfahrungen wie auch Vorstellungen in den Raum zu stellen. Erst danach folgt die Aufstellungsübung zu Antisemitismus wie in Variante 1 beschrieben.

### Ziele

Ziel der Übung ist die Auseinandersetzung der einzelnen Teilnehmenden mit ihren Begegnungspunkten mit dem Thema.

Darüber hinaus werden durch die Aufstellung die einzelnen Positionierungen der Teilnehmenden sichtbar, was unmittelbar zum Austausch einlädt. So wird ein gemeinsamer Diskussionsraum eröffnet.

Die Methode bietet einen erfahrungsbasierten Einstieg in die weitere Auseinandersetzung mit Antisemitismus. Durch eine vorgelagerte Diskussion zu den Themen Ausgrenzung und Diskriminierung werden die Schüler\_innen angesprochen, die aus unterschiedlichen Gründen einen unmittelbaren Einstieg in das Thema Antisemitismus ablehnen könnten.

---

53 In Anlehnung an die ACT-Methode „Vier Erfahrungsecken“ („ACT Acceptance, Commitment, Transformation“), Kompetenzzentrum für Prävention und Empowerment 2021.

54 Unter Ausgrenzungserfahrungen sind hier herabsetzende und verletzende Erfahrungen gemeint, die individuell und aufgrund von jeglichen Inhalten gemacht werden. Diskriminierungserfahrungen hingegen beziehen sich auf strukturelle gesellschaftliche Dimensionen, die überindividuell kodiert sind und dann durch Einzelpersonen erfahren werden. Hierunter fallen zum Beispiel rassistische Zuschreibungen, Abwertungen aufgrund von Gender und sexueller Orientierung usw.

## Vorbereitung

- möglichst freier Raum
- Materialien ausdrucken

## Materialien

- Kopien der ► vier Aussagen (siehe S. 30) und der ► Begriffe „Diskriminierung“, „Ausgrenzung“ sowie „Antisemitismus“ auf DIN A4 Blättern; die Aussagen können auch per Hand auf Papier etc. notiert und ausgelegt werden.
- ► Moderationskarte #1

## Arbeitsform

Stuhlkreis, Aufstellung

## Zeitumfang

20–45 Minuten

## Ablauf

### **1. Schritt: Diskussion zum Thema Ausgrenzung und Diskriminierung**

Im Stuhlkreis werden die Schüler\_innen eingeladen, zu den Begriffen Ausgrenzung und Diskriminierung Stellung zu nehmen und das Thema zu diskutieren. Beide Begriffe werden als Ausdruck gut sichtbar für alle in der Mitte des Stuhlkreises auf den Boden gelegt.

Für diese Diskussion steht ► **Moderationskarte #1 – Diskussion zum Thema Ausgrenzung und Diskriminierung** zur Verfügung

- Was bedeutet Ausgrenzung? Was bedeutet Diskriminierung?
- Wenn es dazu kommt, woran macht es sich bemerkbar?
- Was bedeutet es, auszugrenzen? Was bedeutet es, zu diskriminieren?
- Was sind Wirkungen von Ausgrenzung? Von Diskriminierung?

Abschließend fasst die Lehrkraft die Diskussionsergebnisse zusammen und verweist auf verschiedene Ausgrenzungsformen. Hierüber leitet sie dann zu dem spezifischen Thema Antisemitismus über.

## **2. Schritt: Aufstellung zum Thema Antisemitismus**

Die Methode wird in Form einer Aufstellung durchgeführt. Bei einer Aufstellung werden die Teilnehmenden, eingeladen zu einem Thema Stellung zu nehmen, indem sie sich physisch im Raum aufstellen und damit im Wortsinn positionieren. So kann man z.B. durch räumliche Nähe Zustimmung zu einer Aussage ausdrücken, und durch Abstand inhaltliche Distanzierung.

Die ausgedruckten Blätter mit den vier Aussagen werden im Raum verteilt. Jeder Ausdruck wird in eine Ecke des Raumes gelegt. Das ausgedruckte Blatt mit dem Begriff Antisemitismus wird in die Mitte des Raums gelegt. Die Lehrkraft führt in die Methode ein, indem sie die Aufgabenstellung anmoderiert. Dies sollte in jedem Fall die Ankündigung umfassen, dass das Thema heute Antisemitismus ist. Je nach Wissensstand der Gruppe muss unter Umständen der Begriff „Antisemitismus“ kurz geklärt werden (siehe Vorüberlegungen, Kapitel 2, S. 6). Die Lehrkraft liest die einzelnen Aussagen vor und bittet die Schüler\_innen, sich zu der für sie zutreffenden Aussage zu stellen. Sollten mehrere Aussagen auf sie zutreffen, steht es den Schüler\_innen frei, sich auch entlang der Zwischenräume zu positionieren.

## **3. Schritt: Auswertung**

Nach der Aufstellung erfolgt eine gemeinsame Auswertung. Die Lehrkraft fragt die Schüler\_innen, warum sie für sich diese Positionierung gewählt haben. Dabei ist es wichtig, auf die Dynamik in der Gruppe zu achten und mögliche Spannungen rechtzeitig aufzufangen. Es ist ratsam, danach zu fragen, ob und in welcher Ausführlichkeit die Beteiligten ihre Positionen mit anderen Beteiligten teilen möchten. Je nach Dynamik in der Gruppe wird es notwendig sein, einzelne Schüler\_innen gezielt anzusprechen, während andere ihre Position spontan und unaufgefordert erläutern. Wichtig ist es hier, das Vertrauen der Schüler\_innen den anderen gegenüber gut einzuschätzen, so dass niemand sich in einer unsicheren Situation wiederfindet. Es ist auch darauf zu achten, dass einzelne Schüler\_innen nicht exponiert werden, dies vor allem bei der Aussage: „Ist mir schon begegnet“. Wenn die Schüler\_innen von sich aus freiwillig mit der Gruppe ihre Erfahrungen teilen wollen, sollte dies wertschätzend aufgenommen werden. Keinesfalls sollten Schüler\_innen dazu gedrängt werden, Erfahrungen zu teilen, wenn sie dies nicht wollen. Aussagen von Schüler\_innen sollten weder positiv noch negativ bewertet werden. Ein wertschätzender Umgang miteinander bietet die Grundlage für die erfolgreiche Durchführung dieser Übung.

## **4. Schritt: Reflexion und Zusammenfassung**

Es kann wieder im Stuhlkreis Platz genommen werden. Die Aussagen der Schüler\_innen werden von der Lehrkraft an dieser Stelle nicht weiter kommentiert, da die Wirkung der Übung dadurch geschmälert werden kann. Die Lehrkraft sollte schließlich darauf eingehen, dass die in der Aufstellung sichtbar gewordene Komplexität nicht nur in dieser Gruppe, sondern in der Gesellschaft vorhanden ist.

Für diese Diskussion steht ► **Moderationskarte #1 – Reflexion und Zusammenfassung** zur Verfügung

- In unserer Gruppe bestehen unterschiedliche Bezüge zum Thema.
- Es gibt unterschiedliche Formen von Antisemitismus.
- Auch in der Gesellschaft haben Menschen unterschiedliche Bezüge zum Thema Antisemitismus.
- Eventueller Hinweis auf aktuelle Entwicklungen und Ereignisse zu dem Thema in der Umgebung, in der Schule, im Ort, in den Medien.



## 2. Arbeit mit Fallbeispielen

### Vorüberlegungen

In dieser Arbeitsphase soll den Lernenden die Möglichkeit geboten werden, sich mit antisemitisch konnotierten Situationen auseinanderzusetzen und Handlungsoptionen abzuwägen sowie einzuüben.

In jedem einzelnen Fallbeispiel konkretisiert sich die gesellschaftliche Realität und wird auf diese Weise greifbarer und zugänglicher. Die Annäherung an die jeweiligen Situationen schafft im Idealfall einen bedeutsamen Raum für Reflexion und Perspektivenübernahme. Sie ermöglicht eine theoriegeleitete Reflexion einer pädagogischen und sozialen Situation unter Einbeziehung eigener Fragen und Erfahrungswerte.

### **Bei der Arbeit mit den Fällen ist auf Folgendes zu achten:**

- **Reproduktionsstopp anstreben:** Kommt es bei der Fallbesprechung oder Fallanalyse zu stereotypisierenden Beschreibungen, ist es wichtig diese in ihrem antisemitischen Gehalt zu erkennen und zu unterbrechen bzw. die Gruppe darauf aufmerksam zu machen.
- **Generalisierung minimieren:** Erfahrungen und Umgangsweisen von Betroffenen in einzelnen Situationen sollen nicht generalisiert werden. Menschen machen unterschiedliche Erfahrungen und reagieren auch unterschiedlich auf ähnliche Vorkommnisse.
- **Abwertung vermeiden:** Im Fokus stehen nicht die tatsächlichen oder vermeintlichen Verhaltensweisen von Jüdinnen\_Juden, sondern die Rahmenbedingungen und Strukturen sowie Verhaltensweisen von anderen Beteiligten.

### Ziele

Die Lernenden sollen

- in der Lage sein, Antisemitismus zu identifizieren und den antisemitischen Gehalt bzw. eventuelle historische Kontinuitäten zu benennen.
- sensibilisiert werden für die unmittelbaren und weiterreichenden Auswirkungen von Antisemitismus für die Betroffenen.
- in der Lage sein, die unmittelbaren und weiterreichenden Auswirkungen von Antisemitismus für die anderen Beteiligten (Zuschauer\_innen, Zuhörer\_innen) einzuschätzen.

## Materialien

### 1. Für die Schüler\_innen:

- 13 Karten mit Fallbeispielen auf der Vorderseite und Diskussionsimpulsen für die Gruppenarbeit auf der Rückseite (kleine Karten)
- 13 Plakate oder Flipchart-Papiere, Stifte und Marker in verschiedenen Farben
- ► Arbeitsblatt Antisemitismus

### 2. Für die Lehrer\_innen:

- 13 Karten mit Fallbeispielen einschliesslich Zusatzinformationen (große Karten)
- ► Moderationskarte #2 für die Auswertungsphase
- Tafel (optional auch Whiteboard oder Flipchart) zur Visualisierung der Auswertung

## Arbeitsform

Arbeit in Kleingruppen, dann Zusammenführung im Plenum. Die Kleingruppen sollten in etwa die gleiche Gruppenstärke haben.

## Zeitungfang

90–135 Minuten

## Ablauf

### **1. Einstiegsphase/Einteilung der Gruppen (20–30 Minuten)**

Die Fallbeispiele werden im Klassenraum ausgelegt. Anzahl und Auswahl der zu bearbeitenden Fallbeispiele werden durch die Lehrkraft festgelegt. Die Schüler\_innen lesen alle Fallbeispiele durch und stellen sich zu dem Fall, der sie besonders interessiert bzw. anspricht. Auf freiwilliger Basis kann nun jede\_r Schüler\_in erläutern, warum der Fall ihn\_sie interessiert.

Option: Je nach Einschätzung der Lernsituation kann dieser Schritt auch weggelassen werden. Die Lehrkraft teilt dann die Fallbeispiele den Kleingruppen zu.

### **2. Bearbeitungsphase (30 Minuten)**

Die Kleingruppen ziehen sich nun mit ihrem jeweiligen Fall in die Gruppenphase zurück und bearbeiten die Diskussionsimpulse. Nach der Gruppendiskussion und Bearbeitung der Fragen sollen die Schüler\_innen in den Kleingruppen eine kurze Vorstellung ihres Falles vorbereiten und eine\_n Sprecher\_in für die Vorstellung im Plenum bestimmen. Zur Unterstützung der Präsentation kann es hilfreich sein, wenn jede Kleingruppe auf einem Poster oder Flipchart-Papier ihre Gedanken strukturiert und festhält.

### 3. Präsentationsphase (30 Minuten)

Nun erfolgt die Präsentation der einzelnen Gruppen. Nach jeder Präsentation bettet die Lehrperson die einzelnen Fälle in den jeweiligen historischen und gesellschaftlichen Kontext ein, damit die Situation nicht individualisierend als Einzelfall betrachtet wird, sondern als Teil gesellschaftlicher Wirklichkeit, die die Jugendlichen umgibt. Dabei soll darauf geachtet werden, dass die in den Situationen enthaltenen Stereotypisierungen nicht verstärkt, sondern kritisch eingeordnet werden. Zur Unterstützung der Moderation sind für Lehrer\_innen auf jeder Karte zentrale Aspekte und Informationen zum Kontext angeführt.

### 4. Auswertungsphase (30 Minuten)

Wenn alle Gruppen ihre Fälle vorgestellt haben, werden gemeinsam die zentralen Aspekte der Fälle zusammengefasst. In einer moderierten Plenumsdiskussion soll ein Schaubild erstellt werden, um die zentralen Erkenntnisse hervorzuheben, die aus den Fällen gezogen werden können.

Das Schaubild kann entlang der folgenden drei Dimensionen und den dazugehörigen Leitfragen erarbeitet werden:

Dimensionen		Leitfragen
Erscheinungsformen	→	Wie zeigt sich Antisemitismus?
Wirkungen	→	Wie wirkt Antisemitismus auf Betroffene?
Funktion	→	Was haben Menschen davon, antisemitisch zu denken, zu sprechen und zu handeln?

Die Schüler\_innen können gleichzeitig mit der Erstellung des Schaubilds ihr eigenes Arbeitsblatt erstellen. Dazu kann das ► **Arbeitsblatt Antisemitismus** ausgegeben werden.

Für Lehrer\_innen steht ► **Moderationskarte #2 – Antisemitismus** zur Verfügung.

## MODERATIONSKARTE #2 – ANTISEMITISMUS

Antisemitismus zeigt sich durch...	Antisemitismus kann folgende Wirkungen auf Betroffene haben...	Antisemitismus dient dazu, ...
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nonverbale Reaktionen, z.B. Schweigen, peinlich berührt sein</li> <li>- Annahme, es gäbe in Deutschland keine Jüdinnen_Juden mehr</li> <li>- Einseitige, realitätsverzerrende Bilder über Israel und israelische Gesellschaft</li> <li>- Herabwürdigung jüdischer Religion, Herkunft und Identität</li> <li>- Antisemitisch konnotierte Schmierereien, Sachbeschädigungen</li> <li>- Erwartung an Jüdinnen_Juden, Stellvertreter_in für eine (vielfältige) Gruppe zu sein</li> <li>- Identifizierung von Jüdinnen_Juden mit den Geschehnissen im Staat Israel</li> <li>- Antisemitisches Mobbing, unter anderem mit Bezug auf Israel und die Shoah</li> <li>- Unterschiedliche Stufen von Aggression gegenüber Jüdinnen_Juden, oder auch ohne direkte Adressierung</li> <li>- Relativierung und Verharmlosung der Shoah; Verhöhnung der Opfer</li> <li>- Verletzende (antisemitisch konnotierte) Sprache</li> <li>- Entfremdung des Wortes Jude als abwertendes und beleidigendes Schimpfwort</li> <li>- Feindlichkeit gegenüber Jüdinnen_Juden</li> <li>- Antisemitische Verschwörungserzählungen</li> <li>- ...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Jüdische Identität nicht (mehr) offen zu zeigen</li> <li>- Bedürfnis, Antisemitismus anzusprechen, Unterstützung zu suchen (evtl. bei einer Beratungsstelle)</li> <li>- Gefühle, angegriffen zu werden, verstärkt durch fehlende Solidarität und Unterstützung</li> <li>- Gefühle, zu „Anderen“/„Fremden“ gemacht zu werden (Othering)</li> <li>- Gefühl des Alleinseins und sozialer Isolation</li> <li>- Die Shoah ist bei vielen Jugendlichen ggf. mit eigener Familiengeschichte verbunden, deshalb spezifische/schmerzvolle Verbindung mit dem Thema und die durch Antisemitismus resultierende Belastung</li> <li>- Sich an Antisemitismus zu „gewöhnen“ und antisemitische Situationen als „normal“ einzuordnen</li> <li>- Aus mangelnder Solidarität über eigene Erfahrungen mit Antisemitismus zu schweigen</li> <li>- Sicherheitsstrategien im Alltag zu entwickeln, durch antisemitische Erfahrungen eingeschränkt zu sein, Beeinträchtigung des Sicherheitsgefühls</li> <li>- Wenn andere Jüdinnen_Juden im Umfeld Gewalterfahrungen machen, wirkt es auf andere weiter und ist ebenfalls belastend</li> <li>- ...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Verfolgung von Jüdinnen_Juden im Nationalsozialismus auf Abstand zu halten („das hat nichts mit uns heute zu tun“)</li> <li>- (Kollektive) Verstrickung in die Verbrechen des Nationalsozialismus abzuschwächen, ggf. umzukehren, umzudeuten</li> <li>- Die eigene Gruppe (nationale Identität) aufzuwerten durch Herabwürdigung/Beleidigung anderer Menschen und Gruppen</li> <li>- Jüdinnen_Juden abzuwerten und herabzuwürdigen, indem vorhandene Stereotype verwendet und bestätigt werden</li> <li>- Durch antisemitische Verschwörungs-erzählungen und Verschwörungsmethoden komplexe, unübersichtliche, auch gewaltvolle Ereignisse zu vereinfachen und vermeintlich zu erklären</li> <li>- Aus dem Gefühl der eigenen Ohnmacht heraus einer Gruppe (hier Jüdinnen_Juden) Macht und Einfluss zuzuschreiben</li> <li>- Diskriminierung „weiterzugeben“: Was man für die eigene Gruppe nicht will, wendet man auf eine andere Gruppe an</li> <li>- Die eigene individuelle und kollektive Identität abzugrenzen und vermeintlich zu stärken</li> <li>- Von eigener Verantwortung in der Gegenwart oder unbefähigten, als unpassend erlebten Emotionen in Bezug auf die Geschichte abzulenken</li> <li>- ...</li> </ul>

### 3. Handlungsoptionen im Umgang mit Antisemitismus

#### Vorüberlegungen / Kontext

Nach einem methodisch angeleiteten Einstieg in das Thema und einer differenzierten Beschäftigung mit den einzelnen Fallbeispielen soll mit dieser Methode ein inhaltlicher Abschluss geschaffen werden. Hier liegt das Augenmerk vor allem auf der Auseinandersetzung mit Antisemitismus und der Erarbeitung von Handlungsmöglichkeiten im Umgang mit diesem im Schulalltag. Grundsätzlich ist es wichtig zu vermitteln, dass Schüler\_innen und Lehrer\_innen antisemitischen Dynamiken nicht ohnmächtig ausgesetzt sind. Alle Beteiligten können eine eigene Position beziehen und sich gegen jede Form von Stereotypisierung und Diskriminierung einsetzen. Trifft die Diskriminierung konkrete Schüler\_innen, so ist die Solidarisierung mit ihnen der erste Schritt. Diese reicht aber nicht aus, wenn die auslösenden Umstände der Diskriminierung nicht erfasst werden.

Die Lernenden können in einer möglichen Position als Zuschauende und/oder Zeug\_innen einer antisemitischen Situation angesprochen werden. So sollen an einer vermeintlich passiven Rolle die Möglichkeiten einer Selbstpositionierung und eines aktiven Umgangs mit diesen Situationen aufgezeigt werden. Auch in diesem Teil gilt selbstverständlich die Prämisse, den Schüler\_innen einen sicheren, nicht wertenden oder verdächtigenden Lern- und Erfahrungsraum zu gewähren und offene Diskussionen zu ermöglichen.

Die Durchführung und Auswertung der Methode geschieht auf drei Ebenen: der individuellen, der institutionellen und der gesamtgesellschaftlichen. Dies wird in der Methodenbeschreibung differenziert erläutert.

#### Ziele

##### **Für Lernende**

- Realistische Handlungsmöglichkeiten für sich zu erkennen: Den eigenen Handlungsspielraum einschätzen zu können und nach Ressourcen oder Verbündeten zu suchen
- Power-Sharing zu üben: Teilen der eigenen Handlungsmacht mit anderen Schüler\_innen
- Die Urteilskraft zu stärken: Wann liegt Antisemitismus vor?
- Die Ich-Position zu stärken: Will ich Antisemitismus dulden?
- Einüben von proaktivem Handeln

##### **Für Lehrkräfte**

- Verständnis dafür zu entwickeln, dass verschiedene Ebenen der antisemitischen Situationen im Kontext Schule unterschiedliche Handlungen erfordern und pädagogische, schulorganisatorische und gar strafrechtliche Maßnahmen voraussetzen
- Den eigenen Handlungsspielraum bemessen zu können und darüber Hinausgehendes an Dritte zu übergeben (z.B. Schuldirektion, Polizei, Beratungsstellen)
- Reflexion der eigenen Haltung

- Die Urteilskraft zu stärken: Wann liegt Antisemitismus vor?
- Die Ich-Position zu stärken: Will ich Antisemitismus dulden?
- Schüler\_innen einen klaren Verantwortungs- und Handlungsrahmen sowie dessen Grenzen aufzuzeigen

### **Materialien**

- Selbstklebende Notizzettel (wenn möglich, in drei unterschiedlichen Farben), Stifte
- ► Moderationskarte #3 für die Lehrkraft
- Tafel oder Whiteboard

### **Arbeitsform**

Stuhlkreis, Plenum, Einzelarbeit

### **Zeitung**

60–80 Minuten

### **Ablauf**

#### **1. Einstieg in die Methode (20–30 Minuten)**

Der Einstieg in die Methode erfolgt im Stuhlkreis im Plenum. Die Lehrkraft leitet in die Methode ein, indem sie die Zielsetzung beschreibt. Hier geht es um die Erarbeitung von realistischen Handlungsmöglichkeiten bei antisemitischen Vorfällen. Die Schüler\_innen sollen aber auch erkennen, dass sie selbst nicht die einzigen Handlungsträger\_innen sind, sondern dass, je nach Vorfall, auf unterschiedlichen Ebenen Reaktionen anderer Handlungsträger\_innen erfolgen sollen.

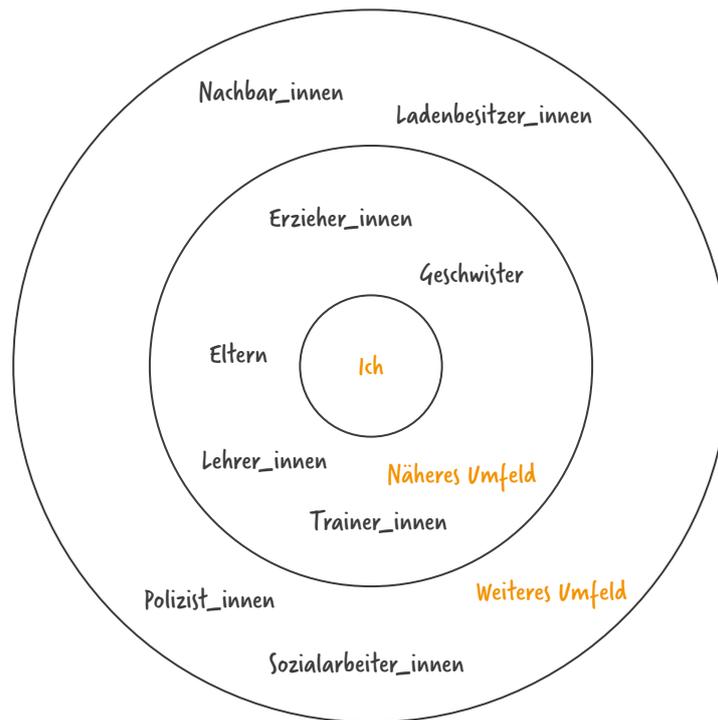
Zuerst sammelt die Lehrkraft gemeinsam mit den Schüler\_innen alle möglichen beteiligten Personen bei einem antisemitischen Vorfall. Hier kann es hilfreich zu sein, die Schüler\_innen einzuladen, sich eine solche Situation auf dem Schulhof vorzustellen, oder sie an die zuvor bearbeiteten Fallbeispiele und die dort Beteiligten zu erinnern. Die Lehrkraft sammelt alle Begriffe und strukturiert diese an der Tafel.

Möglicherweise wird es sinnvoll sein, sich auf ein Fallbeispiel zu konzentrieren und an diesem die Handlungsoptionen konkret durchzuspielen.

#### **Dies geschieht entlang von drei Dimensionen:**

- Ich
- Mein näheres Umfeld: Schule, Jugendzentrum, Verein (z.B. Lehrer\_innen, Erzieher\_innen, Trainer\_innen usw.)
- Weiteres Umfeld (z.B. Polizei, Nachbar\_innen, Ladenbesitzer\_innen, Sozialarbeiter\_innen usw.)

Diese drei Dimensionen können in einem Schaubild aus drei konzentrischen Kreisen abgebildet werden. Hier werden die potentiellen Handlungsträger festgehalten und gleichzeitig strukturiert.



## 2. Einzelarbeit zu Handlungsmöglichkeiten (20 Minuten)

Die Lehrkraft verteilt die (selbstklebenden) Notizzettel an die Schüler\_innen. In Einzelarbeit sollen sich die Schüler\_innen Handlungsmöglichkeiten zu jeder der drei Dimensionen auf Grundlage der vorangegangenen Diskussion überlegen und diese notieren.

Bei Unklarheiten oder Fragen sollte die Lehrkraft die Schüler\_innen unterstützen.

Die Lehrkraft informiert die Schüler\_innen darüber, dass sie zum Abschluss ihre Zettel eigenständig an das Schaubild kleben, indem sie sie den jeweiligen Dimensionen zuordnen.

## 3. Moderiertes Abschlussgespräch

Die Schüler\_innen finden sich wieder im Plenum zusammen. Die Lehrkraft geht nun die einzelnen Notizzettel durch und liest diese laut vor. Die Lehrkraft sollte hierbei die Notizzettel clustern, also gleiche oder ähnliche Vorschläge gruppieren. Bei Unklarheiten fragt die Lehrkraft ins Plenum, wie die eine oder andere Aussage zu verstehen sei. Hier muss nicht der\_die Urheber\_in der Notiz antworten, sondern die gesamte Gruppe kann ihre Gedanken hierzu einbringen. Auch sollte die Lehrkraft anregen, Ideen und Vorschläge weiterzuentwickeln und auch neue einzubringen. Diese werden dann von der Lehrkraft ergänzend notiert und dem Schaubild hinzugefügt.

Die Lehrkraft kann an dieser Stelle auch klar kommentierend auftreten, zum Beispiel die Zuordnung einzelner Notizzettel zu den Dimensionen hinterfragen und ggf. ändern. Sie kann aber auch auf Leerstellen hinweisen, also auf Handlungsoptionen, die noch nicht genannt worden sind. Zudem kann sie auch gemeinsam mit den Schüler\_innen eine Gewichtung der einzelnen Handlungsoptionen vornehmen: Welche Handlungen haben Priorität? Unterstütze ich z.B. zuerst die betroffene Person oder gehe ich zum Lehrer\_innenzimmer, um eine Beschwerde zu erheben?

► **Moderationskarte #3 – Handlungsmöglichkeiten** unterstützt die Lehrkraft mit generellen Leitlinien bei der Abschlussdiskussion: Die Stichpunkte umfassen die Handlungsmöglichkeiten von Schüler\_innen, Lehrer\_innen und anderen potentiellen Handlungsträger\_innen und beziehen sich auf Prävention, Intervention und Nachsorge.

### **Diskussion/Abschluss**

Die Übung ist ein wichtiger Schritt in der Aufbereitung und Auswertung von Fallbeispielen. Die Erkenntnis, dass es immer Handlungswege gibt, ist eine wichtige Erfahrung. Es gilt Schüler\_innen zu ermutigen und darin zu unterstützen, ihre Rollen und Strategien auch jenseits dieser konkreten Lernsituation auszuloten und weiterzudenken.

Abschließend bietet sich eine kurze Blitzlichttrunde an.

Hierfür sitzen alle Beteiligten – sowohl die Schüler\_innen als auch Lehrkräfte – im Stuhlkreis geben ihr Feedback zu der gemeinsamen Arbeit ab. Wichtig ist darauf zu achten, noch einmal die Kommunikationsregeln zu benennen: Jede\_r darf ausreden; das Gesagte wird nicht bewertet, kommentiert oder hinterfragt.

## MODERATIONSKARTE #3 – HANDLUNGSMÖGLICHKEITEN

### Handlungsmöglichkeiten für Schüler\_innen:

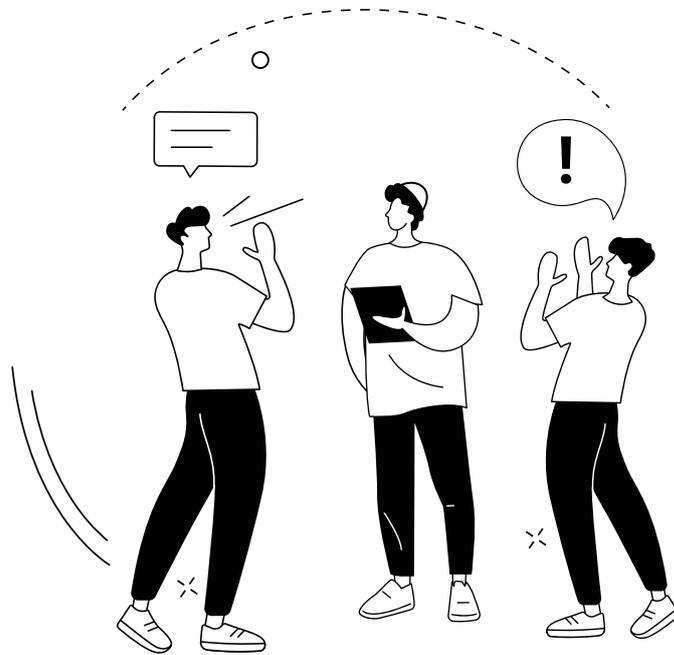
- 1) Direkte Reaktion: reagieren, nicht ignorieren – die Tat stoppen, wenn ich das Gefühl habe, dass ich mir das zutraue.
- 2) Verbündete suchen: Wenn die Situation sich für mich unangenehm oder bedrohlich anfühlt, weitere Personen ansprechen und Verbündete suchen – dies können andere Jugendliche sein oder auch Erwachsene.
- 3) Unterstützung geben: Sich mit Betroffenen solidarisieren, Position beziehen, Blickkontakt herstellen, in ihre Nähe gehen, bei ihnen sein. Betroffene fragen, was sie brauchen, sie begleiten und unterstützen.
- 4) Sich nicht verstricken lassen: Keine Diskussion mit den Angreifenden anfangen, nicht auf der Inhaltsebene auf verletzende Aussagen oder Handlungen eingehen, Beschuldigungsketten in Richtung Betroffene unterbrechen.
- 5) Indirekte Reaktion: Information über die Situation an zuständige Personen weitergeben (Lehrer\_innen, Schulleitung, Eltern).

### Handlungsmöglichkeiten für Lehrer\_innen/Erzieher\_innen/Trainer\_innen:

- 1) Direkt reagieren: die Tat stoppen, Betroffene zu ihren Gefühlen und Bedürfnissen befragen und begleiten.
- 2) Dokumentieren und informieren: den Fall dokumentieren, Gedankenprotokolle führen, Information ggf. an zuständige Personen und Institutionen (Eltern, Schulleitung, Schulaufsicht) weitergeben.
- 3) Weitere Schritte planen: kurzfristige (reaktive) pädagogische wie auch schulorganisatorische Maßnahmen ergreifen.
- 4) Institutionelle Wege gehen: pädagogische sowie institutionelle (mittelfristige) Maßnahmen entwickeln und implementieren – den Fall zum Anlass nehmen, Konzepte auf der Schulebene zu verstetigen.
- 5) Erneute Eskalation verhindern: durch Krisenintervention, Elternarbeit, kollegiale Beratung, Schulungen, externe Netzwerke und Beratungsstellen.
- 6) Langzeiteffekte sichern: Systemische (langfristige) Maßnahmen treffen, um Nachhaltigkeit zu erhöhen (verstetigte Präventionsmaßnahmen, Fortbildungsplanung, Arbeitsgruppen, Schulkonzepte).



### III. FALLBEISPIELE





## Arbeit mit Fallbeispielen

Die folgenden Diskussionsimpulse befinden sich jeweils auf der Rückseite der Schüler\_innenkarten mit den einzelnen Fallbeispielen:

### ZUR DISKUSSION

#### 1. Eure persönliche Wahrnehmung

Was haltet ihr von dem Fall? Wie geht es euch damit?

#### 2. Beschreibung der Situation

Beschreibt in eigenen Worten, was in der Situation passiert ist und wer die beteiligten Personen sind.

Beschreibt die Handlungen aller Beteiligten und analysiert deren Auswirkungen auf die Situation.

#### 3. Wirkung

Überlegt, welche Wirkung die Aussage/Handlung auf die betroffene Person/Gruppe haben könnte.

Überlegt, welche Wirkung die Aussage/Handlung auf Zuschauer\_innen oder Zuhörer\_innen haben könnte.

#### 4. Offene Diskussion

Was fällt euch noch auf?

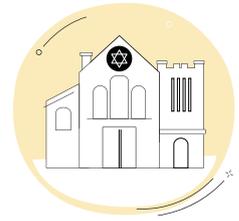
Was überrascht/verwundert/irritiert euch?

### ZUR VORBEREITUNG Eurer PRÄSENTATION

Bereitet gemeinsam die Vorstellung eures Falles vor.

- Überlegt, was ihr den anderen aus der Klasse über euren Fall erzählen wollt und was euch besonders wichtig erscheint.
- Gestaltet für die Präsentation ein Plakat.
- Bestimmt eine\_n Sprecher\_in, um euer Plakat und euren Fall den anderen zu präsentieren.

## FALLBEISPIEL #1



### Hintergrundinformationen

In regelmäßig stattfindenden Gesprächsrunden tauschen sich jüdische Familien über Diskriminierungserfahrungen und den Umgang mit Antisemitismus in der Schule aus. Ein\_e Schüler\_in berichtet in diesem Zusammenhang über die ersten Tage an einer neuen Schule.

„Nachdem ich im Ethikunterricht gesagt hatte, dass meine Familie die Synagoge besucht, war die Klasse plötzlich ganz still.  
Als hätte ich etwas Obszönes gesagt. Sie wussten bis dahin nicht, dass ich jüdisch bin.“

*Dialoggruppe für jüdische Familien, Kompetenzzentrum für Prävention und Empowerment, 2017.*

### Zentrale Aspekte

- Nonverbale Reaktion auf den offenen Umgang mit Jüdischsein als selbstverständlicher Bestandteil von Identität
- Unsicherheit, Unbehagen, Gedankenlosigkeit vor dem Hintergrund mangelnder Kontakte zu Jüdinnen\_Juden, oder zu jüdischer Gegenwart
- Reduzierung jüdischen Lebens auf Nationalsozialismus und Shoah (Annahme, es gäbe keine Jüdinnen\_Juden in Deutschland mehr)
- Anwesenheit von Jüdinnen\_Juden wird im eigenen Umfeld und Alltag häufig ausgeblendet
- Jüdinnen\_Juden werden als „Andere“ und „Fremde“ wahrgenommen und eingeordnet

### Mögliche Konsequenz

- Jüdinnen\_Juden geben sich aufgrund dieser Erfahrungen seltener als solche zu erkennen

### Kontext

Nicht alle Fallbeispiele zeugen von direktem Antisemitismus. In manchen Fällen geht es auch um sekundäranthemistische, unbewusste Adressierungen oder uneindeutige Zuschreibungen. Die Lernenden sollen so für die ebenfalls sehr verbreiteten subtilen Formen von Antisemitismus und deren Wirkungen sensibilisiert werden.

Während das Bewusstsein für offene antisemitische (Sprach-)Handlungen womöglich gestiegen ist, werden codierte Praktiken weiterhin kaum registriert. Dies verhindert ein unvoreingenommenes Verhältnis Jüdinnen\_Juden gegenüber und normalisiert antisemitische Strukturen.

Vor dem Hintergrund der Wirkungsgeschichte des Nationalsozialismus wird die Gegenwart von Jüdinnen\_Juden übersehen und mit Geschichte und somit Vergangenen assoziiert. Nicht selten gehen damit ein Unbehagen und eine starke emotionale sowie biographische Distanz einher. Solche Reaktionen – mitunter auch Aggression oder Abwehr – werden aber selten direkt geäußert und noch seltener kritisch reflektiert.

## FALLBEISPIEL #2



### Hintergrundinformationen

In einem vom Schüler\_innenklub eines jüdischen Gymnasiums initiierten Gesprächskreis tauschen sich Jugendliche im Alter zwischen 13 und 15 Jahren über ihre Erfahrungen mit Antisemitismus aus. Viele der Teilnehmenden berichten von ihrer Zeit an nicht-jüdischen Grundschulen.

„Meine Mutter ist Israeli, ich also auch. Viele nicht-jüdische Menschen reagieren darauf entgeistert und stellen Fragen wie: ‚Ist das nicht gefährlich?‘ ‚Wollt ihr wirklich dorthin in Urlaub fahren?‘ Das ist immer sehr komisch für mich, weil dort meine Familie lebt.“

*Dialoggruppe für jüdische Jugendliche, Kompetenzzentrum für Prävention und Empowerment, 2017.*

### Zentrale Aspekte

- Familienbesuche in Israel als selbstverständlicher Bestandteil im Leben des Kindes/Jugendlichen; andere Klassenkolleg\_innen nehmen dies als etwas Außergewöhnliches/Unbekanntes wahr
- Angesichts der Verfolgungs- und Vertreibungsgeschichte von Jüdinnen\_Juden, insbesondere während der Shoah, sind Bezüge zu anderen Staaten häufig Teil jüdischer Familienbiographien. Diese unmittelbare Verknüpfung mit der deutschen Geschichte ist weitgehend ausgeblendet, während gleichzeitig zu Israel auf Distanz gegangen wird. Die Rolle von Israel als zentrales Symbol jüdischen Lebens und Überlebens ist nicht bekannt, während es andererseits durchaus schon eine Vorstellung darüber gibt, dass es sich um einen „gefährlichen Ort“ handelt
- In den Reaktionen ist die Wahrnehmung von Israel von einseitigen Bildern über Israel als Kriegs- und Gefahrenzone geprägt

### Mögliche Konsequenz

- Eine negative Wahrnehmung des Staates Israel dominiert das Verständnis dafür, dass einzelne Jüdinnen\_Juden einen persönlichen Bezug zu Israel haben, diese Identität jedoch nicht immer frei leben können. Auf diese Weise werden Jugendliche und Familien aus Israel mehrfach diskriminiert – als Jüdinnen\_Juden und als Israelis. In diesem Fall wird von Seiten der anderen Schüler\_innen auf einen wichtigen Identitätsbestandteil des\_r Schülers\_in und ihrer Familie mit Distanz bis Unbehagen reagiert. Dies stellt ihr Gefühl von Normalität und Anerkennung in Frage

### Kontext

Der Fall verdeutlicht einerseits einseitige Projektionen auf den Staat Israel, andererseits führt die Situation zu einer veränderten Wahrnehmung der „Zugehörigkeit“ der Mitschüler\_in aufgrund einer familiären Verbindung zu Israel. Mögliche Folgen sind eine „Fremdmachung“ des\_r Schülers\_in oder aber die Überbetonung seiner\_ihrer Zugehörigkeit „zu Deutschland“, wodurch wiederum eine künstliche und übertriebene Abgrenzung von Israel vorgenommen wird. Beide Zuschreibungen berücksichtigen nicht, wie er\_sie sich tatsächlich mit beiden Ländern in Beziehung setzt und sich selbst definiert. Der Fall soll nicht nur dazu anregen, sich mit der Wirkung der entsprechenden Wortmeldung auf den\_die Schülers\_in zu beschäftigen, sondern eine Auseinandersetzung mit stereotypen und auch medial verstärkten Zuschreibungen ermöglichen, die den Staat Israel betreffen.

## FALLBEISPIEL #3



### Hintergrundinformationen

In einem vom Schüler\_innenklub eines jüdischen Gymnasiums initiierten Gesprächskreis tauschen sich Jugendliche im Alter zwischen 13 und 15 Jahren über ihre Erfahrungen mit Antisemitismus aus. Viele der Teilnehmenden berichten von ihrer Zeit an nicht-jüdischen Grundschulen.

„Zu der Zeit, als wir in der Grundschule die Shoah im Unterricht thematisierten, wechselten wir häufiger das Klassenzimmer. Ich entdeckte eines Tages eine Schmiererei an der Wand im Klassenraum. Es stand geschrieben: ‚Du Judenschwein.‘

Ich machte die Lehrperson darauf aufmerksam.

Diese meinte nur: ‚Hat keinen Sinn das wegzuwischen, die schreiben es sowieso wieder drauf.‘“

*Dialoggruppe für jüdische Jugendliche, Kompetenzzentrum für Prävention und Empowerment, 2018.*

### Zentrale Aspekte

- Antisemitisch konnotierte Schmiererei als Herabwürdigung
- Schmiererei als Motiv stellt ein Versatzstück klassischen Antisemitismus dar
- Schüler\_in übernimmt Verantwortung durch proaktive Ansprache der Lehrperson
- Unterlassung einer pädagogischen und schulorganisatorischen Reaktion auf den Vorfall
- Verstärkung des Gefühls von Hilflosigkeit durch die Reaktion der Lehrperson
- Mehrfache Erfahrungen von Diskriminierung haben ein hohes Belastungspotenzial – sie können aber durch solidarisches Ernstnehmen in ihrer Wirkung abgeschwächt werden
- Fehlendes Verständnis für den\_die Schüler\_in und die Bedeutung der Schmiererei

### Mögliche Konsequenzen

- Antisemitismus ist Teil des Schulalltags von jüdischen Jugendlichen und Familien
- Antisemitische Sprachhandlungen werden durch ausbleibende Intervention normalisiert

## FALLBEISPIEL #3

### **Kontext**

Bei dem Fallbeispiel handelt es sich um eine antisemitische Beleidigung mit Straftatbestand. Juristisch betrachtet gibt es hier einen Handlungszwang, der sowohl eine Meldung innerhalb der Schule als auch die Verständigung der Polizei miteinbezieht. Dem wird oftmals nicht nachgekommen, und entsprechende Vorfälle werden mitunter übersehen, verharmlost und bagatellisiert. Das Beispiel verdeutlicht außerdem die Kontinuität von Versatzstücken des christlichen Antijudaismus. Das Motiv des ‚Judenschweins‘ markiert ein überliefertes, heute noch geläufiges antisemitisches Stereotyp der Herabwürdigung, das mit der Idee einhergeht, Jüdinnen\_Juden das Menschsein abzusprechen.

In diesem Fall sollte der Frage nach der Wirkung besonders intensiv nachgegangen werden.

Die Herabwürdigung ereignet sich hier nicht verbal, sondern sie wird verschriftlicht. Die Reichweite bleibt somit lange sichtbar für viele Schüler\_innen und Lehrer\_innen. Die Aufschrift erfolgte zudem im Zeitraum, als die Shoah im Unterricht thematisiert wurde. Dies verstärkt die verletzende und möglicherweise re-traumatisierende Wirkung auf den\_die Schüler\_in. Ebenfalls verstärkend wirkt die emotionale Distanziertheit, Empathielosigkeit und Ignoranz seitens der Lehrkraft. Der\_die Schüler\_in macht die Erfahrung, dass Antisemitismus niemanden interessiert, dass sich keiner dagegen einsetzt, ja dass man nicht einmal die damit verbundene Verletzung ernst nimmt.

Die Lehrperson reagiert resignativ und nimmt ihre Verantwortung nicht wahr. Sie scheint sich der Tragweite des Vorfalls nicht bewusst zu sein, kapituliert vor der vermeintlichen Normalität und deckt oder rechtfertigt so auch dieses Verhalten als hinnehmbar. Es ist jedoch wichtig, das Verhalten der Lehrkraft nicht nur als individuelles Versagen zu betrachten. Tatsächlich handelt es sich um eine verbreitete Umgangsweise mit Antisemitismus und damit um ein strukturelles Problem.

Letztlich hat der Vorfall auch eine Wirkung auf alle anderen Schüler\_innen (wir wissen nicht, ob weitere jüdische Kinder die Schule besuchen). Da es keinerlei Konsequenzen gibt, „lernen“ die Schüler\_innen, dass diese Formen von Antisemitismus hingenommen werden, „ok sind“, gesagt/ geschrieben werden können.

## FALLBEISPIEL #4



### Hintergrundinformationen

In einem vom Schüler\_innenklub eines jüdischen Gymnasiums initiierten Gesprächskreis tauschen sich Jugendliche im Alter zwischen 13 und 15 Jahren über ihre Erfahrungen mit Antisemitismus aus. Viele der Teilnehmenden berichten von ihrer Zeit an nicht-jüdischen Grundschulen.

„Ich war die einzige Jüdin in der Grundschule. Im Ethikunterricht wurde ich von Mitschüler\_innen fortlaufend adressiert, wenn es um das Judentum ging.

Aber irgendwie hat im Endeffekt nie jemanden meine Antwort auf die Fragen interessiert. Es ging irgendwie nur darum, mich anzusprechen. Es war kein echtes Interesse da.“

*Dialoggruppe für jüdische Jugendliche, Kompetenzzentrum für Prävention und Empowerment, 2018.*

### Zentrale Aspekte

- Reduzierung des Kindes auf Schulwissen über das Judentum und Vermittlung im Ethikunterricht („kein echtes Interesse“)
- Schüler\_in soll das ganze Judentum repräsentieren; Homogenisierung einer vielfältigen Gruppe
- Starke Verallgemeinerung vermittelt Gefühl des Andersseins, entgegen des Nähe- und Vertrauensverhältnisses in einem Klassenverband
- Verstärkung des Gefühls, eine Minderheit und allein zu sein
- Oberflächliche Vermittlung jüdischer Identität durch Schulbücher; fehlende Auseinandersetzung mit der Bedeutung von Jüdischsein für Jüdinnen\_Juden

### Mögliche Konsequenzen

- Jüdinnen\_Juden werden zum „Anderen“ gemacht und werden auf Geschichte oder Religion reduziert
- Wahrnehmung als Repräsentant\_innen einer Gruppe statt als Individuen

### Kontext

Das Fallbeispiel verdeutlicht die Erfahrung der *Veränderung*, des Otherings. Schüler\_innen, die als migrantisch wahrgenommen werden und Rassismuserfahrungen machen, können an solche Situationen anknüpfen. Allerdings sind die Inhalte und Zuschreibungen andere, wenn es um Antisemitismus geht. Da jüdische Schüler\_innen in einem Klassenverband so gut wie immer in der Minderheit sind, wird das Gefühl der Einsamkeit eventuell noch verstärkt, weil es vor Ort in der Schule keine oder wenige Verbündete gibt. Umso wichtiger ist, dass Pädagog\_innen Judentum und Jüdischsein nicht durch eigene Handlungen oder Äußerungen exotisieren – also keine besondere Fremdheit von Menschen und Lebensrealitäten annehmen und somit auch herstellen.

## FALLBEISPIEL #5



### Hintergrundinformationen

Eine jüdische Person wendet sich an die Beratungsstelle OFEK, um Hilfe und Unterstützung zu erfahren und über mögliche Umgangsstrategien nachzudenken.

Seit zweieinhalb Jahren erlebt F. an seiner Schule offenen Antisemitismus. Beiläufige Bemerkungen bezüglich seiner Kippa, aber auch hasserfüllte Kommentare über Israel sind Teil seiner Schulrealität. Das lässt er alles durchgehen. Als aber eine Schülergruppe Hitler lobt, will er nicht mehr schweigen und wendet sich an die Beratungsstelle.

*OFEK e.V. – Beratungsstelle bei antisemitischer Gewalt und Diskriminierung, 2017.*

### Zentrale Aspekte

- Normalisierung antisemitischer Äußerungen in unterschiedlicher, oft zunehmender Intensität durch die ausgebliebene Intervention vonseiten der Verantwortlichen bzw. der Schule
- Doppelte Stigmatisierung: Automatische Identifikation von Jüdinnen\_Juden mit Israel sowie einseitiges bzw. antisemitisch verzerrtes Bild von Israel
- Erdulden antisemitischer Anfeindungen, bis eine persönliche rote Linie – hier die Relativierung der NS-Verbrechen – bzw. die Grenze des Erträglichen überschritten ist
- Ausbleibende Thematisierung dieser Erfahrungen, auch aufgrund fehlender Unterstützung und Solidarität aus dem direkten Umfeld
- Offenes Bekenntnis zum Judentum (z.B. durch das Tragen einer Kippa oder eines Davidsterns) führt häufiger zu antisemitischen Anfeindungen
- Mangelndes Verständnis oder Ignoranz dafür, dass solche Symbole integraler Bestandteil jüdischen Selbstverständnisses sind oder sein können

### Mögliche Konsequenz

- Jüdinnen\_Juden verstecken entsprechende Symbole, die auf ihre jüdische Identität hinweisen könnten, aus Angst vor Anfeindungen und Übergriffen; nicht-religiöse und somit nicht zwingend als jüdisch sichtbare jüdische Jugendliche verschweigen situationsbezogen oder generell ihre jüdische Herkunft und Identität

### Kontext

Das Fallbeispiel verdeutlicht aktuelle Erscheinungsformen von Antisemitismus im Kontext des israel-bezogenen Antisemitismus und des Post-Shoah-Antisemitismus (vgl. Vorüberlegungen, Kapitel 2, Seite 8). Es wird deutlich, dass beide Formen eng miteinander verwoben sind. Die Schilderungen machen deutlich, dass die Gewaltförmigkeit von Antisemitismus zunimmt, wenn niedrigschwellige Formen von den pädagogisch Verantwortlichen nicht rechtzeitig erkannt werden. In einem solchen Fall wären pädagogische, schulorganisatorische und strafrechtliche Maßnahmen möglich und sinnvoll. Der Schutz des\_der Betroffenen sollte dabei an der ersten Stelle stehen.

**Antisemitismus? Gibt's hier nicht. Oder etwa doch?**

© Kompetenzzentrum für Prävention und Empowerment / Yad Vashem 2021

## FALLBEISPIEL #6



### Hintergrundinformationen

In einer Gesprächsrunde tauschen sich jüdische Lehrkräfte über Antisemitismuserfahrungen an der Schule und mögliche Umgangsstrategien aus. Eine Lehrperson berichtet in diesem Zusammenhang Folgendes:

„Es ist ein Gefühl, das mich seit längerem begleitet. Mein Bruder wurde bereits körperlich attackiert. Mir ist das noch nicht passiert.

Mit der Kippa in der U-Bahn unterwegs zu sein, traue ich mich nicht mehr. Am Info-Screen lief ein Bericht über einen Vorfall in Israel. Ich hatte das Gefühl, dass alle mich anschauen.

In meiner Kindheit war das anders. Ich bin immer in Berlin mit der Kippa unterwegs gewesen. Aber etwas hat sich verändert, das spüre ich in meinem Alltag. Und ich verstecke meine Kippa unter dem Baseballcap, so wie viele andere. Mir gefällt das nicht, aber es ist sicherer.“

*Dialoggruppe für jüdische Lehrkräfte, Kompetenzzentrum für Prävention und Empowerment, 2018.*

### Zentrale Aspekte

- Gefühl der Verdichtung antisemitischer Bedrohung
- Sowohl der soziale Alltag als auch das Wohlbefinden werden durch antisemitische Erfahrungen erheblich beeinträchtigt
- Antizipation antisemitischer Bedrohung durch (indirekte) Erfahrungen von Angehörigen und Freund\_innen im nahen Umfeld
- Auswirkungen antisemitischer Gewalt auf das eigene Verhalten
- Empfinden, durch solche Gewalttaten als Teil der Gruppe „mitgemeint“ zu sein – indirekte Erfahrungen mit Diskriminierung durch nahstehende Person
- Adaption von Verhaltensweisen wie das Verstecken der Kippa unter dem Baseballcap als Sicherheitsstrategie
- Verbindung von Jüdinnen\_Juden mit Ereignissen in Israel als Stellvertreter\_innen des Konflikts

### Mögliche Konsequenz

- Antizipation des Antisemitismus, Verlust des Grundvertrauens, Erleben realer Bedrohung, Aktivierung von Sicherheitsstrategien und schützenden Verhaltensweisen wie das Verbergen jüdischer Identität

## FALLBEISPIEL #6

### **Kontext**

Neben dem Shoah-bezogenen Antisemitismus ist der israelbezogene Antisemitismus heute am häufigsten zu finden, wobei sich beide Formen häufig miteinander verschränken. Israelbezogener Antisemitismus ist zum Teil so verbreitet, dass er zu unmittelbaren, reflexhaften Reaktionen gegenüber Jüdinnen\_Juden führt. Die jüdische Lehrperson antizipiert diese Reaktion in einem anonymen Raum, der U-Bahn. Gleichzeitig ist diese Art von Reaktion Teil des Alltags vieler Jüdinnen\_Juden, die auch in ihrem direkten Umfeld und Bekanntenkreis häufig für die Politik des Staates Israel verantwortlich gemacht oder dazu aufgefordert werden, zu Geschehnissen in Israel Stellung zu beziehen. Dabei sind sie mit einem doppelten Problem konfrontiert. Erstens ist das Wissen der Anderen über die Geschehnisse in Israel häufig nur rudimentär und bereits mit antisemitischen Vorstellungen aufgeladen. Zweitens sind sie nicht verantwortlich für das, was in Israel passiert. Ein weiteres zentrales Thema des Falles ist die Entscheidung, sich nicht mehr sichtbar als jüdisch auf der Straße zu zeigen. Die Sichtbarmachung der jüdischen Identität in der Öffentlichkeit wird von Jüdinnen\_Juden in ihrem Alltag oftmals sehr genau abgewogen und durchdacht.

## FALLBEISPIEL #7



### Hintergrundinformationen

Ein\_e Teilnehmer\_in berichtet während einer Veranstaltung zum Thema „Ist Jude ein Schimpfwort?“ von folgendem Vorfall:

„Ich stand in der S-Bahn, Jugendliche stiegen ein. Sie fingen spielerisch an, sich zu schubsen, machten gleichzeitig Witze. Plötzlich rief einer dem anderen zu: ‚Du Jude, bist du ein Jude oder was?‘ Ich wusste, dass es ein geläufiges ‚Schimpfwort‘ ist. Nur gehört hatte ich es persönlich tatsächlich noch nie. Es mit den eigenen Ohren zu hören, hat mich paralyisiert.

Mir vorzustellen, dass mein Sohn in der Schule damit konfrontiert werden könnte, hat mich zutiefst verunsichert.“

*Teilnehmer\_in beim Fachgespräch „Ist Jude ein Schimpfwort?“, Kompetenzzentrum für Prävention und Empowerment, 2017.*

### Zentrale Aspekte

- Verwendung des Begriffs ‚Jude‘ im Kontext einer Beleidigung oder Beschimpfung
- Diskriminierende Bezeichnungen sind beliebte Beschimpfungen unter Jugendlichen (aber auch unter Erwachsenen)
- Abwertende Verwendung einer positiv besetzten Selbstbezeichnung: Aus jüdischer Sicht ist „Jude“ ein neutraler Begriff bzw. eine Selbstbezeichnung. Der Begriff wird in abwertender Weise verwendet, um die Abneigung gegenüber Jüdinnen\_Juden zum Ausdruck zu bringen. Häufig wird die abwertende Bezeichnung auch als Chiffre für bestimmte antisemitische Zuschreibungen verwendet
- Diese Situation entfaltet eine verletzendes/herabwürdigende Wirkung auf die betroffene Person

### Mögliche Konsequenz

- Verwendung des Begriffes steht exemplarisch für die Normalisierung von Antisemitismus und ist eine Äußerung verbaler antisemitischer Gewalt

## FALLBEISPIEL #7

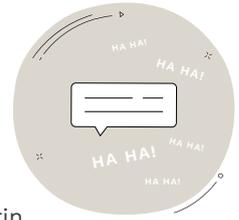
### **Kontext**

Die Auseinandersetzung mit dem Begriff ‚Jude‘ ist zentral, da seine Verwendung als Schimpfwort stark verbreitet ist und nicht zwingend als problematisch erachtet bzw. mitunter sogar bagatellisiert wird. Das Argument, es handle sich „nur um Worte“, kann in der Bearbeitung des Falles auftauchen. Sprache strukturiert jedoch soziales Miteinander und verweist Menschen symbolisch auf den ihnen zugedachten Platz im gesellschaftlichen Gefüge. Sprache ist somit auch ein Ausdruck von Macht: Wer bezeichnet wen und in welcher Form? Dies kann besonders in Übergangs- und Entwicklungsphasen, in denen Fragen von Identität und Zugehörigkeit zentral sind, für die Adressierten problematisch werden.

Es besteht die Gefahr, dass durch den Gebrauch des Begriffs ‚Jude‘ als Schimpfwort die damit verbundene Herabwürdigung in der Wahrnehmung der Umstehenden verankert wird. Da der Begriff besonders im Kontext Schule als Schimpfwort benutzt wird, wo jüdische Kinder und Jugendliche nicht ausweichen können, ist hier besondere Aufmerksamkeit gefordert. Es sollte mitgedacht werden, dass jüdische Schüler\_innen oder Lehrende anwesend und davon betroffen sein könnten. Die Anwesenheit von jüdischen Schüler\_innen sollte zugleich nicht die Bedingung für eine entsprechende Intervention sein: Diese ist in jedem Fall geboten.

Antisemitismus in der Sprache kann nicht nur bezogen auf den Gehalt einer Aussage problematisiert werden, sondern auch durch den Fokus auf deren Wirkung. Die meisten Kinder und Jugendlichen haben selbst Erfahrungen mit irgendeiner Form sprachlicher Abwertung gemacht und sind deshalb in der Lage, einen direkten Zugang zu solchen Situationen finden.

## FALLBEISPIEL #8



### Hintergrundinformationen

In einem Gesprächskreis für Frauen mit jüdischen Biographien berichtet eine Teilnehmerin über eine Erfahrung, die sie vor 20 Jahren in der Schule gemacht hat und die sie bis heute begleitet.

„Im Rahmen des Geschichtsunterrichts wurden wir von der Lehrkraft gebeten, unsere Großeltern zu befragen, was sie im Krieg erlebt haben. Ich, A., war die einzige Jüdin in der Klasse. Die Lehrkraft wusste das.

Schließlich saßen wir, völlig anders als sonst im Unterricht, gemeinsam im Stuhlkreis und sollten der Reihe nach erzählen, was wir erfahren haben. Ich erzählte, dass mein Großvater als Jude Zwangsarbeiter war. Ein Schüler, N., erzählte danach, dass sein Großvater bei der SS war.

Dann meinte eine Schülerin: ‚*Vielleicht haben sich der Opa von A. und der Opa von N. ja kennengelernt!*‘ Alle lachten. Die Lehrkraft reagierte darauf nicht weiter.“

*Roots-Storytelling Seminar für Frauen mit jüdischen Biographien, Kompetenzzentrum für Prävention und Empowerment, 2017.*

### Zentrale Aspekte

- Unterschiedliche familiäre Bezüge zu der Geschichte des Nationalsozialismus und der Shoah werden in der Aufgabenstellung nicht berücksichtigt
- Der Unterricht stellt hier keinen Schutzraum für jüdische Schüler\_innen dar, womöglich auch nicht für andere Schüler\_innen
- Die Intervention der Lehrkraft bleibt in diesem Fall aus, die Situation wird nicht unterbrochen
- Es kommt zu relativierenden Reaktionen in Hinblick auf Nationalsozialismus und Shoah
- Die Situation beinhaltet die Demütigung des nicht anwesenden Großvaters; womöglich auch eine erneute Viktimisierung

### Mögliche Konsequenz

- Das Thematisieren des Nationalsozialismus und der Shoah kann zu unterschwelligem wie auch offenen antisemitischen Impulsen, Aussagen und Handlungen führen und jüdische Schüler\_innen dazu veranlassen, nicht über ihre Familiengeschichten zu sprechen

### Kontext

Das Fallbeispiel verdeutlicht, dass solche Erfahrungen, gerade während der Adoleszenz und in einem Zwangskontext wie Schule gemacht, sehr stark und nachhaltig wirken. Es zeigt sich auch, dass Lehrkräfte selbst in die Aufrechterhaltung problematischer Strukturen involviert sein können, indem sie pädagogisch fragwürdige Situationen durch mangelnde Vorausschau selbst produzieren bzw. nicht angemessen darauf reagieren.

Die Heterogenität der Lerngruppe muss auch vor dem Hintergrund der Aktualität von Antisemitismus und Rassismus anerkannt und pädagogisch behutsam berücksichtigt werden. Gerade im Kontext des Unterrichts zum Nationalsozialismus und der Shoah ist das Verletzungspotenzial erheblich. Das darf aber im Umkehrschluss nicht heißen, dass diese Themen ausgespart werden sollten.

## FALLBEISPIEL #9



### Hintergrundinformationen

Eine jüdische Person wendet sich an die Beratungsstelle OFEK, um Hilfe und Unterstützung zu erfahren und über mögliche Umgangsstrategien nachzudenken. Die Person schildert folgenden Fall und berichtet über eine dritte Person: M.

„M. ist ein musterhafter Schüler. Er lebt in Dresden und macht derzeit den Schulabschluss. M. kam vor drei Jahren aus dem Irak, wo die Familie verfolgt wurde. Ihnen gelang die Flucht nach Deutschland. M. nimmt an einem Projekt teil, welches viel Wert auf Identitätsstärkung legt und die Teilnehmer\_innen motiviert, ihre Geschichten zu erzählen und ihre Erfahrungen mit Diskriminierung aufzuarbeiten.

M. sagt: *„Viele werfen uns vor, Terroristen zu sein, dabei weiß doch jeder, dass hinter den Anschlägen immer die Juden stehen. Ich bin wütend auf die Juden, hier führen sie sich als Opfer auf, dabei bringen sie selber Menschen um.“* Auf Nachfrage sagt M.: *„Wissen Sie das etwa nicht? Sogar ISIS ist eine jüdische Erfindung.“*

OFEK e.V. – Beratungsstelle bei antisemitischer Gewalt und Diskriminierung, 2018.

### Zentrale Aspekte

- Vermischung von eigenen Diskriminierungserfahrungen mit antisemitischen Zuschreibungen
- Die Verschwörungserzählung (ISIS als „jüdische Erfindung“) dient der Erklärung und Verteidigung der eigenen antisemitischen Projektion
- Antisemitische Zuschreibungen „jüdischer Macht“, „Unehrllichkeit“ und „Ausnutzung ihrer Opfererfahrung“ als Inventar klassischen Antisemitismus
- Adaption dominanter Schuldabwehrstrukturen des Post-Shoah-Antisemitismus (*sekundären Antisemitismus*)
- Zurückweisung von diskriminierenden Äußerungen („Terrorist“) führt zu Diskriminierung Anderer (Jüdinnen\_Juden als unehrlich und Urheber\_innen des Terrorismus)

### Mögliche Konsequenz

- Die Abwehr eigener Diskriminierungserfahrungen und eine gefühlte Opferkonkurrenz kann zu antisemitischen Projektionen und Verschwörungserzählungen führen

## FALLBEISPIEL #9

### **Kontext**

In diesem Fall wird das komplexe Zusammenspiel von Diskriminierungserfahrungen und antisemitischen Denkmustern deutlich. Der Umgang damit erfordert eine besondere Sensibilität, aber auch eine ausdifferenzierte Position. Das Motiv für solche Einstellungen sollte genau analysiert werden, ohne den antisemitischen Gehalt der Aussagen durch Diskriminierungserfahrungen der Jugendlichen zu rechtfertigen.

In diesem konkreten Fall wird Antisemitismus zur Abwehr von Vorurteilen angewendet. Nicht die Gruppe, der sich der\_die Schüler\_in zugehörig fühlt, soll mit dem Terrorismus in Verbindung gebracht werden, sondern „die Juden“. Der\_die Schüler\_in verweist außerdem auf die Geschichte und spricht davon, dass „Juden sich als Opfer aufführen“. Diese Aussage beruht auf der spezifisch deutschen Erscheinungsform des Post-Shoah-Antisemitismus (Täter-Opfer-Umkehr) und stellt einen zentralen Topos des Antisemitismus nach 1945 dar. Eventuell verspricht sich der\_die Schüler\_in dadurch eine gewisse Bestätigung oder zumindest Verständnis in der deutschen Gesellschaft.

Die Behauptung, dass „die Juden“ hinter ISIS stecken würden, fällt in das Spektrum einer tradierten antisemitischen Verschwörungserzählung.

In dem konkreten Fallbeispiel zeigt sich die Anpassungsfähigkeit des Antisemitismus an aktuelle Kontexte sehr deutlich. Der\_die Schüler\_in verwendet eine solche Verschwörungserzählung als Strategie gegen Diskriminierung, als Projektionsfläche für eine unliebsame Realität und als einfache Erklärung für komplexe und irritierende Zusammenhänge.

Die Gründe und Auswirkungen solcher Aussagen müssen mit den Lernenden im Detail thematisiert und analysiert werden.

## FALLBEISPIEL #10



### Hintergrundinformationen

In einem vom Schüler\_innenklub des jüdischen Gymnasiums initiierten Gesprächskreis tauschen sich Jugendliche im Alter zwischen 13 und 15 Jahren über ihre Erfahrungen mit Antisemitismus aus. Viele der Teilnehmenden berichten von ihrer Zeit an nicht-jüdischen Grundschulen.

„Die Freundin meiner Mutter kommt aus Israel. Sie hatte eine israelische Flagge auf dem Balkon hängen. Diese wurde eines Nachts abgebrannt. Danach hat sie keine Flagge mehr hingehängt.“

*Dialogforum für jüdische Jugendliche, Kompetenzzentrum für Prävention und Empowerment, 2018.*

### Zentrale Aspekte

- Straftatbestand durch das Verbrennen der Fahne und das Eindringen in privaten Wohnraum (Balkon)
- Gewaltförmigkeit und Bedrohungspotenzial (gewaltsames Verhindern der Zugehörigkeitsbekundung – Aggression wird gegen ein Symbol des Staates Israel gerichtet)
- Beeinträchtigung des Sicherheitsgefühls und der tatsächlichen Sicherheit der betroffenen Person

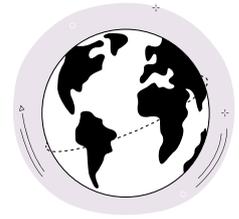
### Mögliche Konsequenzen

- Jüdinnen\_Juden fühlen sich genötigt, ihre Bindung zum Staat Israel zu verstecken oder gar zu verleugnen
- Durch die Akzeptanz solcher Taten verstärkt sich die Wahrnehmung, Hass gegen Israel sei kein Antisemitismus

### Kontext

Hinter dem Verbrennen von staatlichen Symbolen steht meistens eine klare politische, rassistische oder, bezogen auf Israel, antisemitische Botschaft. Wer eine israelische Fahne verbrennt, lehnt das Existenzrecht des jüdischen Staates ab. Die Delegitimierung Israels ist ein zentrales Element des israelbezogenen Antisemitismus. Dabei wird Jüdinnen\_Juden, anders als anderen Gruppen, das Recht abgesprochen, geschützt in einem eigenen Staat zu leben, worin sich die Abwertung von Jüdinnen\_Juden fortsetzt, die bereits vor der Gründung des Staates Israel existiert hat. Es geht hier nicht, wie häufig angenommen, um die Kritik an der Politik der israelischen Regierung, sondern um den bewussten physischen Angriff auf eine Privatperson, die eine Verbindung zu Israel sichtbar gemacht hat. Zusätzlich symbolisiert die Existenz des Staates Israel für viele Jüdinnen\_Juden einen Teil ihrer Identität. Er bietet ihnen Sicherheit, eventuell leben Teile ihrer Familien dort. Israel ist für viele Jüdinnen\_Juden ein Ort der freien Entfaltung, die, historisch begründet, auch vor dem Hintergrund von Antisemitismus nicht überall gesichert ist. Israelbezüge werden häufig dazu verwendet, den antisemitischen Inhalt einer Äußerung zu verschleiern.

## FALLBEISPIEL #11



### Hintergrundinformationen

Eine jüdische Person wendet sich an die Beratungsstelle OFEK, um Unterstützung zu erfahren und über mögliche Umgangsstrategien nachzudenken.

*„Ständig musste ich mir Sachen anhören wie ‚Ihr seid hinterhältig und regiert die Welt‘, ‚auch McDonald’s und Coca-Cola und andere große Geschäfte gehören Juden, das weiß doch jeder‘.“*

*OFEK e.V. – Beratungsstelle bei antisemitischer Gewalt und Diskriminierung, 2019.*

### Zentrale Aspekte

- Antisemitische Zuschreibung und Konfrontation durch eine antisemitische Verschwörungserzählung (Behauptung, Juden säßen angeblich an den Schaltstellen kapitalistischer Macht)
- Verschwörungserzählungen sind irrational; sie entziehen sich einer sachlichen Grundlage. Daher ist es schwierig, auf sie zu reagieren; das löst bei den Betroffenen häufig Ohnmacht und Frustration aus
- Die Wirkung dieser Zuschreibung wird durch die Aussage „das weiß doch jeder“ verstärkt. Dieser Nachtrag bestätigt das „Wir-und-Ihr“-Gefühl der sich äußernden Person; dadurch werden Jüdinnen\_ Juden aus dem „Wir“ ausgeschlossen
- Durch die Imagination der „jüdischen Übermacht“ werden Jüdinnen\_ Juden entmenschlicht und mit negativen Stereotypen belegt
- Verkürzte Kapitalismuskritik, die sowohl nach links als auch nach rechts anschlussfähig ist

### Mögliche Konsequenz

- Vereinfachende Welterklärungsmuster können leicht verbreitet werden und führen zum Teil dazu, dass ihre Anhänger\_innen ein darauf basierendes, geschlossenes Weltbild entwickeln

## FALLBEISPIEL #11

### **Kontext**

Die ungewollte Konfrontation und der Angriff durch direkte oder indirekte antisemitische Sprachhandlungen sind alltagsprägende Erfahrungen vieler Jüdinnen\_Juden. Sie werden gezwungen, sich dazu zu verhalten.

Die hier verwendete rhetorische Strategie ist bei Verschwörungserzählungen weit verbreitet und soll einen radikalen Ausschluss herbeiführen sowie jeder andersdenkenden Person die Grundlage eines Gegenarguments entziehen. In Verschwörungserzählungen wird der Versuch unternommen, einen Zustand, ein Ereignis oder eine Entwicklung durch das zielgerichtete, konspirative Wirken einer kleinen Gruppe von Handelnden, hier Jüdinnen\_Juden, zu einem ausbeuterischen bzw. illegitimen Zweck zu erklären. Die antisemitische Vorstellung, dass Jüdinnen\_Juden verschwörerisch agieren, um eigene, dem Gemeinwohl schadende Interessen zu verfolgen, ist ein epochenüberschreitendes Grundmuster des Antisemitismus, das einer jahrhundertealten Tradition entstammt und sich immer wieder neu an gesellschaftliche Veränderungen angepasst hat. Im Nationalsozialismus wurde diese Phantasie in ihrer extremsten Form als Bestandteil der NS-Vernichtungsideologie propagiert. Der Verschwörungserzählung liegt eine antisemitische Einstellung zu Grunde. Durch die Kollektivierung und Unterstellung einer bössartigen Absicht wird Antisemitismus durch scheinbar rationale Erklärungen gerechtfertigt. Verschwörungserzählungen erfüllen für diejenigen, die sie verbreiten, oftmals spezifische Funktionen: Sie stillen das Bedürfnis, komplexe Vorgänge durch Vereinfachung erklärbar zu machen. Durch die Festlegung von Freund-Feind-Rollen und Gut-Böse-Schemata wird häufig die eigene Identität aufgewertet und Gruppenzugehörigkeit gefestigt.

## FALLBEISPIEL #12



### Hintergrundinformationen

Eine jüdische Person wendet sich an die Beratungsstelle OFEK, um Unterstützung zu erfahren und über mögliche Umgangsstrategien nachzudenken.

„In der Schule habe ich mehrfach Fragen bekommen, ob ich als Jude mit Geld besonders gut umgehen kann, oder ob meine Eltern besonders reich sind, als Juden.

Insbesondere, wenn andere Geld von mir geliehen haben, kamen solche Sprüche wie *„jetzt bist du aber ein richtiger Jude!“* oder *„dir muss ich das Geld nicht mal zurückgeben“*.

Einmal war das sogar öffentlich, vor allen anderen. Das Schlimmste war, dass die anderen sich daran beteiligt haben, sie lachten mich aus, klopfen Sprüche und zeigten kein Verständnis. Das tat weh.“

OFEK e.V. – Beratungsstelle bei antisemitischer Gewalt und Diskriminierung, 2019.

### Zentrale Aspekte

- Abrufbarkeit und Einsatz eines antisemitischen Ressentiments bei Schüler\_innen: „Jetzt bist du aber ein richtiger Jude“
- Die Verbindung von Jüdinnen\_Juden mit Geld basiert auf einem tief in der Gesellschaft verankerten Stereotyp, das sich seit dem frühen Mittelalter bis heute beständig gehalten hat – hier findet dessen Reproduktion statt
- Antisemitisches Mobbing: das Bedürfnis, eine\_n jüdische\_n Mitschüler\_in öffentlich zu demütigen

### Mögliche Konsequenzen

- Traumatisierung, dauerhafter Ausschluss und soziale Diskreditierung des\_der jüdischen Schüler\_in

### Kontext

Wie bei vielen anderen antisemitischen Stereotypen ist die Vorstellung, die Jüdinnen\_Juden mit Geld in Verbindung bringt, so stark verbreitet, dass keine historische Einordnung mehr notwendig ist. Charakteristisch für diese Form des Antisemitismus ist außerdem, dass die antisemitischen Zuschreibungen indirekt und kodifiziert kommuniziert werden. Im ersten Teil des Beispiels berichtet der\_die Schüler\_in, dass durch die Mitschüler\_innen ein Zusammenhang zwischen dem Ausleihen von Geld und dem Jüdischsein hergestellt wird. Diese Zuschreibungen sind so verbreitet, dass nicht mehr klar geäußert werden muss, was gemeint ist. Dieser Umstand führt dazu, dass eine antisemitische Intention jederzeit geleugnet werden kann. Die zweite Demütigungshandlung kommt gänzlich ohne die Nennung von Jüdinnen\_Juden aus – alle anderen „klopfen Sprüche“, sie wissen scheinbar automatisch, was gemeint ist und wie sie eine\_n jüdische\_n Mitschüler\_in, zum Beispiel durch Ausleihen, demütigen können. Das Fallbeispiel zeigt deutlich, wie hier Alltagshandlungen, das Leihen und Zurückerhalten von Geld, als antisemitische Projektionsfläche dienen können – in dem Moment, in dem sie von Jüdinnen\_Juden ausgeführt werden.

## FALLBEISPIEL #13



### Hintergrundinformationen

Eine von Antisemitismus betroffene nicht-jüdische Person wendet sich an die Beratungsstelle OFEK, um Hilfe und Unterstützung zu erfahren und über mögliche Umgangsstrategien nachzudenken. Der Fall wird im Folgenden von einer Beraterin umrissen.

„Seit mehreren Monaten tauschen sich einige Jugendliche über Jüdinnen\_Juden in einem Klassenchat aus. Sie verfassen kurze antisemitische Absätze, teilen Bilder mit Bezug zur Shoah und schmieden Pläne, sich gegen eine jüdische ‚Weltverschwörung‘ zu erheben.

Einem Mitschüler wird es langsam zu heikel. Zunächst wendet er sich an seine Freund\_innen im Chat, die aber die Kritik abwehren. Daraufhin entscheidet er sich, die Chatgruppe zu verlassen und spricht mit seinen Eltern. Diese informieren umgehend die Schuldirektion.

Unmittelbar danach (und ohne sich mit der betroffenen Person oder den dazugehörigen Eltern zu besprechen) konfrontiert die Schuldirektion die Jugendlichen aus dem Chat. Auch die antisemitischen Inhalte gelangen in die Hände der Direktion, die diese als verfassungswidrig einstuft und die ihr zur Verfügung stehenden Informationen an die Polizei übermittelt.

Darüber hinaus entscheidet die Schuldirektion, mit der „Chatgruppe“ zu sprechen und die Beteiligten in pädagogische Maßnahmen einzubinden. Allerdings wird der Mitschüler, der ausgestiegen ist, nicht eingebunden, was ihn weiter ausgrenzt. Von den Mitschüler\_innen wird er als Verräter bezeichnet und antisemitisch angegriffen. Nach umfassenden Gesprächen, unter anderem auch mit der betroffenen Familie, findet der Schüler in seine Klasse zurück.“

*OFEK e.V. – Beratungsstelle bei antisemitischer Gewalt und Diskriminierung, 2020.*

### Zentrale Aspekte

- Klassenchats sind ein niedrighschwelliges Medium, das von Schüler\_innen schnell für diskriminierende Inhalte missbraucht werden kann
- Eltern und Lehrkräfte haben oftmals keinen Zugang zu diesen Kommunikationsplattformen, die Inhalte von Klassenchats bleiben vermeintlich von der Öffentlichkeit ausgeschlossen und vor den Augen von Erziehungsberechtigten und Autoritätspersonen verborgen
- Digital (im Chat) lässt sich die Zustimmung zu abwertenden oder ausgrenzenden Inhalten leichter herstellen als im direkten Gegenüber
- Eine Chatgruppe stellt ein Gruppengefühl her (In- und Outgroup), das hier durch die Verständigung über den antisemitischen Inhalt noch verstärkt wird (Antisemitismus als Integrationsangebot)
- Der\_die betroffene Schüler\_in traut sich, sein\_ihr Unbehagen mit den antisemitischen Inhalten im Chat zu äußern und erfährt daraufhin Ablehnung
- Die Schulleitung verstärkt die Isolation und Ausgrenzung des\_der Betroffenen, indem sie das weitere Vorgehen nicht mit ihm\_ihr bespricht oder abstimmt

## FALLBEISPIEL #13

- Die antisemitische Projektion, über die man sich im Chat bereits geeinigt hatte, wird nun auf den\_die „Aussteiger\_in“ übertragen. Er\_sie wird antisemitisch angegriffen und ausgeschlossen, obwohl er\_sie selbst keine jüdische Identität hat (antisemitische Zuschreibungen und Abwertungen können auch gegenüber nicht-jüdischen Personen erfolgen)

### **Mögliche Konsequenz**

- Der\_die ausgestiegene Schüler\_in erfährt einen langfristigen Ausschluss aus seinem sozialen Umfeld

### **Kontext**

In diesem Fall zeigt sich deutlich, dass Antisemitismus (neben seiner verheerenden Auswirkung für Jüdinnen\_Juden) immer auch ein Integrationsangebot darstellt. Wer sich einer Gruppe anschließen möchte, in der antisemitische Wahrnehmungen geteilt werden, kann dies auf eine sehr niedrigschwellige Art tun, in dem er\_sie Übereinstimmung mit den antisemitischen Inhalten zum Ausdruck bringt. In der vermeintlichen Anonymität eines Gruppenchat wird dies noch durch das Gefühl verstärkt, dass man sich in einem sicheren Abstand zu möglichen Sanktionen befindet. Der zum Teil sehr kompetitive Schulalltag, in dem es Einzelnen schwerfallen kann, sich sozial zu integrieren, bietet einen Nährboden für diese Art von negativem Zugehörigkeitsgefühl. Dabei sollte diese Art von antisemitischer Kommunikation nicht als simple Provokation mit austauschbaren Inhalten bewertet werden, denn jede antisemitische Sprachhandlung basiert auf ideologischen Versatzstücken oder gar einem geschlossenen ideologischen Weltbild. In diesem Fall zeigt sich deutlich, dass die Verschwörungserzählung (siehe auch Fall #11) über eine angebliche jüdische „Weltherrschaft“ verbreitet und befürwortet wurde, was auf eine starke ideologische Vorprägung zumindest einiger Schüler\_innen schließen lässt.

Der Fall zeigt zudem die antisemitische Ausgrenzung eines\_einer nicht-jüdischen Jugendlichen, der\_die sich schließlich bewusst aus dem antisemitischen Machtgefüge herauslöst und entgegen der Gruppendynamik handelt. Hier handelt es sich um einen klassischen Mechanismus, der sowohl kollektiv (in antisemitischen Gesellschaften) als auch individuell (in antisemitisch aufgeladenen Gruppenkonstellationen) der Selbstbestätigung der Gruppenmitglieder dient. Dabei wird die Angst eventuell zweifelnder Gruppenmitglieder verstärkt, selbst antisemitisch ausgegrenzt zu werden. Wer Antisemitismus anspricht bzw. kritisiert, läuft Gefahr, öffentlich gedemütigt, bedroht und in seiner psychischen, sozialen und emotionalen Integrität angegriffen oder geschwächt zu werden. Dennoch ist es wichtig und richtig, Position zu beziehen und gegebenenfalls Unterstützung aufzusuchen.

## IV. LITERATUR



- Adorno, Theodor W. 1951: *Minima Moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben*, in: Ders.: *Gesammelte Schriften Bd. 4*, Frankfurt 1997.
- Bericht des Unabhängigen Expertenkreises Antisemitismus des Deutschen Bundestages: <http://dip21.bundestag.de/dip21/btd/18/119/1811970.pdf> (letzter Zugriff: 31.05.2021).
- Bernstein, Julia/Diddens, Florian/Friedlander, Nathalie/Theiss, Ricarda: „Mach mal keine Judenaktion!“. Herausforderungen und Lösungsansätze in der professionellen Bildungs- und Sozialarbeit gegen Antisemitismus. [www.frankfurt-university.de/fileadmin/standard/Aktuelles/Pressemitteilungen/Mach\\_mal\\_keine\\_Judenaktion\\_\\_Herausforderungen\\_und\\_Loesungsansaeetze\\_in\\_der\\_professionellen\\_Bildungs-\\_und\\_Sozialarbeit\\_gegen\\_Anti.pdf](http://www.frankfurt-university.de/fileadmin/standard/Aktuelles/Pressemitteilungen/Mach_mal_keine_Judenaktion__Herausforderungen_und_Loesungsansaeetze_in_der_professionellen_Bildungs-_und_Sozialarbeit_gegen_Anti.pdf)
- Bernstein, Julia (2020): *Antisemitismus an Schulen in Deutschland – Befunde – Analysen – Handlungsoptionen*. Weinheim.
- Chernivsky, Marina (2014): Dialogischer Reflexionsansatz (DiRA). Methodisch-didaktischen Überlegungen, in: Marina Chernivsky/Christiane Friedrich/Jana Scheuring (Hrsg.), *Praxiswelten – Zwischenräume der Veränderung – Neue Wege zur Kompetenzerweiterung*, ZWST, Frankfurt/M., S. 98–110: [https://zwst-kompetenzzentrum.de/wp-content/uploads/2020/09/200713\\_PW\\_Praxiswelten\\_Auflage2\\_Web.pdf](https://zwst-kompetenzzentrum.de/wp-content/uploads/2020/09/200713_PW_Praxiswelten_Auflage2_Web.pdf) (letzter Aufruf: 2.6.2021).
- Chernivsky, Marina (2017): Biografisch geprägte Perspektiven auf Antisemitismus in: Meron Mendel, Astrid Messerschmidt (Hrsg.), *Fragiler Konsens. Antisemitismuskritische Bildung in der Migrationsgesellschaft*, Frankfurt am Main 2017, S. 269–278.
- Chernivsky, Marina (2018): [https://www.frankfurt-university.de/fileadmin/standard/Aktuelles/Pressemitteilungen/Mach\\_mal\\_keine\\_Judenaktion\\_\\_Herausforderungen\\_und\\_Loesungsansaeetze\\_in\\_der\\_professionellen\\_Bildungs-\\_und\\_Sozialarbeit\\_gegen\\_Anti.pdf](https://www.frankfurt-university.de/fileadmin/standard/Aktuelles/Pressemitteilungen/Mach_mal_keine_Judenaktion__Herausforderungen_und_Loesungsansaeetze_in_der_professionellen_Bildungs-_und_Sozialarbeit_gegen_Anti.pdf) (Letzter Zugriff: 1.06.2021).
- Chernivsky, Marina (2019): Thematische Einführung in das Diskussionsforum. *Antisemitismuskritische Bildung: Ansätze, Streiträume, Allianzen*, 2017. <http://lernen-aus-der-geschichte.de/Lernen-und-Lehren/content/13760> (letzter Zugriff: 31.05.2021).
- Chernivsky, Marina/Lorenz, Friederike (2020): *Antisemitismus im Kontext Schule – Deutungen und Umgangsweisen von Lehrer\_innen an Berliner Schulen*. Kompetenzzentrum für Prävention und Empowerment, Berlin.
- Chernivsky, Marina/Lorenz, Friederike/Schweitzer, Johanna (2020): *Antisemitismus im (Schul-) Alltag – Erfahrungen und Umgangsweisen jüdischer Familien und junger Erwachsener*. Kompetenzzentrum für Prävention und Empowerment, Berlin.
- Clarke, Adele E. (2012): *Situationsanalyse – Grounded Theory nach dem Postmodern Turn*, hg. u. mit einem Vorwort v. Reiner Keller, Wiesbaden.
- Rajal, Elke (2020): *Möglichkeiten und Grenzen antisemitismuskritischer Pädagogik. Anregungen für die Bildungsarbeit*, in: Marc Grimm, Stefan Müller (Hg.): *Bildung gegen Antisemitismus. Spannungsfelder der Aufklärung*, Frankfurt 2020.

- Ensinger, Tami. Für eine differenzierte Wahrnehmung des Lernraumes und unterschiedlicher Motivationen hinter Antisemitismus, in: Bildungsstätte Anne Frank (Hg.), Weltbild Antisemitismus. Didaktische und methodische Empfehlungen für die pädagogische Arbeit in der Migrationsgesellschaft, Frankfurt am Main 2013, S. 9.
- Melter, Claus / Mecheril, Paul (2009): Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung. Schwalbach am Taunus.
- Messerschmidt, Astrid (2014): (Un)Sagbares – Über die Thematisierbarkeit von Rassismus und Antisemitismus im Kontext postkolonialer und postnationalsozialistischer Verhältnisse, in: Marina Chernivsky/Christiane Friedrich/Jana Scheuring (Hg.), Praxiswelten – Zwischenräume der Veränderung – Neue Wege zur Kompetenzerweiterung, ZWST, Frankfurt/M., S. 55–74.
- Salzborn, Samuel/Kurth, Alexandra (2019): Antisemitismus in der Schule – Erkenntnisstand und Handlungsperspektiven (Wissenschaftliches Gutachten), Berlin, <https://www.tu-berlin.de/fileadmin/i65/Dokumente/Antisemitismus-Schule.pdf> (letzter Zugriff: 31.05.2021).
- Salzborn, Samuel (2010): Antisemitismus als negative Leitidee der Moderne. Sozialwissenschaftliche Theorien im Vergleich, Frankfurt/New York.
- Schmidt, Robert (2012): Soziologie der Praktiken: Konzeptionelle Studien und empirische Analysen. Suhrkamp: Berlin.
- Schwarz-Friesel, Monika (2019): Judenhass im Internet. Antisemitismus als kulturelle Konstante und kollektives Gefühl. Leipzig.
- Volkov, Shulamit (2000): Antisemitismus als kultureller Code. 2. durch ein Register erweiterte Auflage. München.
- Wiegemann, Romina/Scheuring, Jana (2018): #zusammendenken – ein Angebot des Kompetenzzentrums für Prävention und Empowerment, in: Medaon – Magazin für jüdisches Leben in Forschung und Bildung, 12 (2018), 23, S. 2, online unter [http://www.medaon.de/pdf/medaon\\_23\\_wiegemann\\_scheuring.pdf](http://www.medaon.de/pdf/medaon_23_wiegemann_scheuring.pdf) (letzter Zugriff: 31.05.2021).
- FRA-Erhebung zu Wahrnehmungen und Erfahrungen der jüdischen Bevölkerung im Zusammenhang mit Antisemitismus, 2012: <https://fra.europa.eu/de/publication/2013/fra-erhebung-zu-wahrnehmungen-und-erfahrungen-der-jdischen-bevlkerung-im>
- Zick, Andreas/Hövermann, Andreas/Jensen, Silke/Bernstein, Julia (2017): Jüdische Perspektiven auf Antisemitismus in Deutschland. Ein Studienbericht für den Expertenrat Antisemitismus, Bielefeld: [http://beratungsnetzwerk-sachsen-anhalt.de/images/docs/Publikationen/JuPe\\_Bericht\\_April2017.pdf](http://beratungsnetzwerk-sachsen-anhalt.de/images/docs/Publikationen/JuPe_Bericht_April2017.pdf) (letzter Zugriff: 07.11.2021).



## **ANHANG:**

# **Kopiervorlagen und Moderationskarten**



## Arbeitsblatt Antisemitismus

Antisemitismus zeigt sich durch...	Antisemitismus kann folgende Wirkungen auf Betroffene haben...	Antisemitismus dient dazu, ...



**Beschäftigt**

---

**mich**

---



**Ist mir schon**

---

**begegnet**

---



**Habe nie**  
**davon gehört**



**Kommt in**  
**meinem Alltag**  
**nicht vor**



# Antisemitismus

---



# **Diskriminierung**

---



# Ausgrenzung

---

### **Reflexion und Zusammenfassung**

- In unserer Gruppe bestehen unterschiedliche Bezüge zum Thema.
- Es gibt unterschiedliche Formen von Antisemitismus.
- Auch in der Gesellschaft haben Menschen unterschiedliche Bezüge zum Thema Antisemitismus.
- Eventueller Hinweis auf aktuelle Entwicklungen und Ereignisse zu dem Thema in der Umgebung, in der Schule, im Ort, in den Medien.

### **Diskussion zum Thema Ausgrenzung und Diskriminierung**

- Was bedeutet Ausgrenzung? Was bedeutet Diskriminierung?
- Wenn es dazu kommt, woran macht es sich bemerkbar?
- Was bedeutet es, auszugrenzen? Was bedeutet es, zu diskriminieren?
- Was sind Wirkungen von Ausgrenzung? Von Diskriminierung?

## MODERATIONSKARTE #2 – ANTISEMITISMUS

Antisemitismus zeigt sich durch...	Antisemitismus kann folgende Wirkungen auf Betroffene haben...	Antisemitismus dient dazu, ...
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nonverbale Reaktionen, z.B. Schweigen, peinlich berührt sein</li> <li>- Annahme, es gäbe in Deutschland keine Jüdinnen_Juden mehr</li> <li>- Einseitige, realitätsverzerrende Bilder über Israel und israelische Gesellschaft</li> <li>- Herabwürdigung jüdischer Religion, Herkunft und Identität</li> <li>- Antisemitisch konnotierte Schmierereien, Sachbeschädigungen</li> <li>- Erwartung an Jüdinnen_Juden, Stellvertreter_in für eine (vielfältige) Gruppe zu sein</li> <li>- Identifizierung von Jüdinnen_Juden mit den Geschehnissen im Staat Israel</li> <li>- Antisemitisches Mobbing, unter anderem mit Bezug auf Israel und die Shoah</li> <li>- Unterschiedliche Stufen von Aggression gegenüber Jüdinnen_Juden, oder auch ohne direkte Adressierung</li> <li>- Relativierung und Verharmlosung der Shoah; Verhöhnung der Opfer</li> <li>- Verletzende (antisemitisch konnotierte) Sprache</li> <li>- Entfremdung des Wortes Jude als abwertendes und beleidigendes Schimpfwort</li> <li>- Feindlichkeit gegenüber Jüdinnen_Juden</li> <li>- Antisemitische Verschwörungserzählungen</li> <li>- ...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Jüdische Identität nicht (mehr) offen zu zeigen</li> <li>- Bedürfnis, Antisemitismus anzusprechen, Unterstützung zu suchen (evtl. bei einer Beratungsstelle)</li> <li>- Gefühl, angegriffen zu werden, verstärkt durch fehlende Solidarität und Unterstützung</li> <li>- Gefühl, zu „Anderen“/„Fremden“ gemacht zu werden (Othering)</li> <li>- Gefühl des Alleinseins und sozialer Isolation</li> <li>- Die Shoah ist bei vielen Jugendlichen ggf. mit eigener Familiengeschichte verbunden, deshalb spezifische/schmerzvolle Verbindung mit dem Thema und die durch Antisemitismus resultierende Belastung</li> <li>- Sich an Antisemitismus zu „gewöhnen“ und antisemitische Situationen als „normal“ einzuordnen</li> <li>- Aus mangelnder Solidarität über eigene Erfahrungen mit Antisemitismus zu schweigen</li> <li>- Sicherheitsstrategien im Alltag zu entwickeln, durch antisemitische Erfahrungen eingeschränkt zu sein, Beeinträchtigung des Sicherheitsgefühls</li> <li>- Wenn andere Jüdinnen_Juden im Umfeld Gewalterfahrungen machen, wirkt es auf andere weiter und ist ebenfalls belastend</li> <li>- ...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Verfolgung von Jüdinnen_Juden im Nationalsozialismus auf Abstand zu halten („das hat nichts mit uns heute zu tun“)</li> <li>- (Kollektive) Verstrickung in die Verbrechen des Nationalsozialismus abzuschwächen, ggf. umzukehren, umzudeuten</li> <li>- Die eigene Gruppe (nationale Identität) aufzuwerten durch Herabwürdigung/Beleidigung anderer Menschen und Gruppen</li> <li>- Jüdinnen_Juden abzuwerten und herabzuwürdigen, indem vorhandene Stereotype verwendet und bestätigt werden</li> <li>- Durch antisemitische Verschwörungserzählungen und Verschwörungsmethoden, unübersichtliche, auch gewaltvolle Ereignisse zu vereinfachen und vermeintlich zu erklären</li> <li>- Aus dem Gefühl der eigenen Ohnmacht heraus einer Gruppe (hier Jüdinnen_Juden) Macht und Einfluss zuzuschreiben</li> <li>- Diskriminierung „weiterzugeben“: Was man für die eigene Gruppe nicht will, wendet man auf eine andere Gruppe an</li> <li>- Die eigene individuelle und kollektive Identität abzugrenzen und vermeintlich zu stärken</li> <li>- Von eigener Verantwortung in der Gegenwart oder unbefähigten, als unpassend erlebten Emotionen in Bezug auf die Geschichte abzulenken</li> <li>- ...</li> </ul>

### Handlungsmöglichkeiten für Schüler\_innen:

- 1) Direkte Reaktion: reagieren, nicht ignorieren – die Tat stoppen, wenn ich das Gefühl habe, dass ich mir das zutraue.
- 2) Verbündete suchen: Wenn die Situation sich für mich unangenehm oder bedrohlich anfühlt, weitere Personen ansprechen und Verbündete suchen – dies können andere Jugendliche sein oder auch Erwachsene.
- 3) Unterstützung geben: Sich mit Betroffenen solidarisieren, Position beziehen, Blickkontakt herstellen, in ihre Nähe gehen, bei ihnen sein. Betroffene fragen, was sie brauchen, sie begleiten und unterstützen.
- 4) Sich nicht verstricken lassen: Keine Diskussion mit den Angreifenden anfangen, nicht auf der Inhaltsebene auf verletzende Aussagen oder Handlungen eingehen, Beschuldigungsketten in Richtung Betroffene unterbrechen.
- 5) Indirekte Reaktion: Information über die Situation an zuständige Personen weitergeben (Lehrer\_innen, Schulleitung, Eltern).

### Handlungsmöglichkeiten für Lehrer\_innen/Erzieher\_innen/Trainer\_innen:

- 1) Direkt reagieren: die Tat stoppen, Betroffene zu ihren Gefühlen und Bedürfnissen befragen und begleiten.
- 2) Dokumentieren und informieren: den Fall dokumentieren, Gedankenprotokolle führen, Information ggf. an zuständige Personen und Institutionen (Eltern, Schulleitung, Schulaufsicht) weitergeben.
- 3) Weitere Schritte planen: kurzfristige (reaktive) pädagogische wie auch schulorganisatorische Maßnahmen ergreifen.
- 4) Institutionelle Wege gehen: pädagogische sowie institutionelle (mittelfristige) Maßnahmen entwickeln und implementieren – den Fall zum Anlass nehmen, Konzepte auf der Schulebene zu verstetigen.
- 5) Erneute Eskalation verhindern: durch Krisenintervention, Elternarbeit, kollegiale Beratung, Schulungen, externe Netzwerke und Beratungsstellen.
- 6) Langzeiteffekte sichern: Systemische (langfristige) Maßnahmen treffen, um Nachhaltigkeit zu erhöhen (verstetigte Präventionsmaßnahmen, Fortbildungsplanung, Arbeitsgruppen, Schulkonzepte).



Das **Kompetenzzentrum für Prävention und Empowerment** in Trägerschaft der *Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland e.V.* ist ein Institut für Bildung und Forschung mit Sitz in Berlin und bundesweiter Ausrichtung. Das *Kompetenzzentrum* entwickelt Projekte, Bildungsprogramme und diverse Qualifizierungsformate für Schulen, schulpsychologische Dienste, Bildungsverwaltung, Einrichtungen der Jugendhilfe und Jugendsozialarbeit, Gemeinden, öffentliche Verwaltung, politische Gremien, jüdische und zivilgesellschaftliche Initiativen. Das *Kompetenzzentrum* forscht als außeruniversitäre Forschungseinrichtung unter anderem zu Antisemitismus im Kontext Schule und Gedenkstätten. Seit 2020 ist das Kompetenzzentrum zusammen mit weiteren vier Partnerorganisationen Mitglied im „Kompetenznetzwerk Antisemitismus“ des Bundesfamilienministeriums.

**Kontakt:**

030/51303988

[www.zwst-kompetenzzentrum.de](http://www.zwst-kompetenzzentrum.de)

**Yad Vashem**, Israels Internationale Holocaust Gedenkstätte, wurde im Jahr 1953 durch einen Beschluss des israelischen Parlaments gegründet. Auf dem Campus in Jerusalem finden sich neben dem Museum zur Geschichte der Shoah auch das weltweit größte Archiv zum Thema, ein Forschungsinstitut sowie die **International School for Holocaust Studies**. Ein vielfältiges Angebot an Fortbildungen fördert den lebendigen Erfahrungsaustausch zwischen Pädagogen und Pädagoginnen aus aller Welt zu aktuellen Fragen der Holocaustvermittlung. Zudem werden in Yad Vashems Bildungsabteilung Unterrichtsmaterialien in verschiedenen Sprachen für den Einsatz in der formalen und non-formalen Bildung entwickelt.

**Kontakt:**

[international.education@yadvashem.org.il](mailto:international.education@yadvashem.org.il)

ISBN 978-965-525-109-8



9 789655 251098