

Antisemitismus in der Schule

Erkenntnisstand und Handlungsperspektiven

Wissenschaftliches Gutachten

Samuel Salzborn & Alexandra Kurth

Januar 2019

Prof. Dr. Samuel Salzborn
Technische Universität Berlin
Zentrum für Antisemitismusforschung
Ernst-Reuter-Platz 7 (TEL 9-1)
10587 Berlin

Dr. Alexandra Kurth
Justus-Liebig-Universität Gießen
Institut für Politikwissenschaft
Karl-Glöckner-Straße 21 E
35394 Gießen

Inhalt

Einleitung	3
1. Antisemitismus	5
1.1. Was ist Antisemitismus?	5
1.2. Möglichkeiten der Thematisierung: direkt und indirekt.....	9
1.3. Schulische Querschnittsaufgabe: jüdische Religion, Kultur und Geschichte.....	10
2. Handlungsfeld Schule	12
2.1. Grundlagen	12
2.2. Schüler/innen	15
2.3. Lehrer/innen.....	17
2.4. Exkurs: Hochschulausbildung von Lehrer/innen	19
2.5. Schulleitung	23
2.6. Schulaufsichtsbehörden	24
2.7. Kultusministerien und Kultusministerkonferenz.....	25
2.8. Schulbücher	32
3. Schlüsselprobleme und Handlungsempfehlungen	39

Einleitung

Angesichts der zahlreichen in jüngster Zeit bekannt gewordenen antisemitischen Vorfälle in Schulen ist das Thema „Antisemitismus in der Schule“ öffentlich präsent. Vor dem Hintergrund, dass Antisemitismus in jüngster Vergangenheit nicht nur tatsächlich aggressiver und gewaltförmiger geworden ist, sondern auch – etwa durch antisemitische Artikulationen in sozialen Medien – für eine breite Öffentlichkeit sichtbarer, bleibt unklar, inwiefern die aktuellen Übergriffe in Schulen ein neues Phänomen sind oder nicht vielmehr eine lange, aber nicht öffentlich thematisierte und damit unsichtbare Vorgeschichte haben. Es spricht zwar – aus zahlreichen persönlichen Schilderungen von Betroffenen – vieles dafür, dass der schulische Antisemitismus nicht neu ist, belastbare empirische Forschung darüber hat es in der Vergangenheit aber nicht gegeben und auch in der Gegenwart beginnt die systematische Erfassung von antisemitischer Diskriminierung in der Schule erst langsam (vgl. Bernstein 2018). Pilotstudien des American Jewish Committee Berlin (AJC) und des Kompetenzzentrums für Prävention und Empowerment der Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland (ZWST) haben gerade erst begonnen, die Dramatik von antisemitischer Alltagsdiskriminierung in Schulen auf eine empirisch belastbare Basis zu stellen.

Die bisherige Diskussion des Themas hat stark auf Bildungsansätze fokussiert, die die unmittelbare Verantwortung der schulischen Akteure – von den Lehrer(inne)n, der Schulleitung, den Schüler(inne)n und Eltern, aber auch den Schulaufsichtsbehörden – seltsam blass haben erscheinen lassen. Damit wurden aber genau jene Akteure als Verantwortliche für Diskriminierung, für Passivität, Schweigen und Nicht-Handeln dethematisiert. Denn zumeist wurde und wird vor allem auf außerschulische Bildungsangebote (vgl. Schäuble 2012), wie sie unter anderem bildungspolitische Akteure wie die Bundeszentrale für politische Bildung (vgl. BpB 2016), die Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus (vgl. KIgA 2013, 2017), das Kompetenzzentrum Prävention und Empowerment der Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland (vgl. Chernivsky/Scheuring 2016; ZWST 2018) oder die Kölner Info- und Bildungsstelle gegen Rechtsextremismus (vgl. Brühl/Meier 2014) vorgelegt haben, verwiesen. Diese sind fraglos wichtig, etwa im Bereich der Weiterbildung von Lehrkräften oder auch in der Krisenintervention bei größeren Problemfällen in einzelnen Schulen. An den hohen Erwartungen, als eine Art „Feuerwehr“ in Notsituationen zu fungieren, müssen sie jedoch aus strukturellen wie inhaltlichen Gründen zwangsläufig scheitern: Eine demokratische politische Bildung, die politische Bildung (auch) als Erziehung zur Mündigkeit begreift, kann nicht

kurz-, sondern nur mittel- und langfristig erfolgreich sein. Die aktiven Bildungsträger gegen Antisemitismus, welche ihre Angebote im Feld der Schule anbieten, können nicht flächendeckend im ganzen Bundesgebiet agieren und werden immer nur dann in schulische Arbeit integriert, wenn der Antisemitismus als massives und manifestes Problem in Schulen bereits im schulischen Alltag sichtbar geworden ist. Und auch die Lehrkräfte, die sich freiwillig im Bereich Antisemitismus fort- und weiterbilden, sind in der Regel nicht das Problem, da sie bereits über ein Problembewusstsein verfügen, das sie Fortbildungsangebote nutzen lässt. Antisemitische Lehrkräfte wird man über solche freiwilligen Angebote jedoch nicht dazu bringen, ihre Lehrpraxis zu ändern. Dafür sind strukturelle und durchaus – wie bisher allerdings nur in Einzelfällen geschehen – disziplinarische Maßnahmen notwendig.

Auf einen Punkt gebracht: Antisemitismus in der Schule ist ein öffentliches Thema, dem sich manche schulische Akteure entziehen möchten. Wenn man sich des Themas nur anlassbezogen und sporadisch, beispielsweise in einer Projektwoche, annimmt, kann man Diskussionen über die Frage vermeiden, ob einzelne Kolleg(inn)en im eigenen Lehrkörper Antisemit(inn)en sind, ob es Schüler/innen gibt, bei denen Antisemitismus ein manifestes Problem darstellt, das nicht mehr pädagogisch gelöst werden kann oder auch, ob Lehrpläne und Unterrichtsmaterialien überhaupt den Ansprüchen genügen, um mittel- und langfristig eine Minimierung von Antisemitismus herbeizuführen.

Das vorliegende wissenschaftliche Gutachten will das Feld „Antisemitismus in der Schule“ systematisch erfassen und aufzeigen, an welchen Stellen welche Erkenntnisse der Forschungen über Antisemitismus und politische Bildung umgesetzt werden müssten, wollte man etwas am Antisemitismus in der Schule ändern. Denn es ist naheliegend, dass die Gründe für die unzureichende Handlungsbereitschaft mancher beteiligter Akteure nicht in erster Linie in Unwissenheit liegt, sondern neben weltanschaulichen Gründen auch materielle und finanzielle eine Rolle spielen. Ein Beispiel: die unverzichtbare Verankerung des Themenfeldes Antisemitismus in allen Schulformen und Bundesländern (was damit *en detail* gemeint ist, wird das Gutachten im Folgenden skizzieren) bedürfte nicht nur des politischen Willens – bisher sind umfassende Ansätze in dieser Richtung ernsthaft nur in Bayern und mit einigen Abstrichen auch in Berlin und Brandenburg vorhanden – sondern auch umfangreicher finanzieller Maßnahmen, etwa im Bereich der Hochschulausbildung von angehenden Lehrer(inne)n, da man hierfür dezidiert neue Professuren schaffen müsste.

Das Gutachten wird Erkenntnisse der Forschung systematisch darstellen, offene Fragen benennen und am Ende konkrete Handlungsempfehlungen formulieren – viele davon sind

evident und offensichtlich, ob man sie umsetzen will und wird, hängt von der politischen Prioritätensetzung und damit auch von der Frage ab, ob Antisemitismus als zentrales Problemfeld von und für Schulen erkannt wird oder ob man sich weiterhin auf eine punktuelle, von Prinzipien der Aufmerksamkeitsökonomie geprägte Feuerwehrpolitik orientieren möchte, die von den zahlreichen Herausforderungen kaum eine löst, wenngleich die meisten von ihnen – so die vorweggenommene Grundeinschätzung dieses Gutachtens – durchaus gelöst werden könnten.

1. Antisemitismus

Um Antisemitismus als Gegenstand von und Problem in der Schule verstehen zu können, bedarf es einiger Grundlegungen aus dem Kontext der sozial- und geschichtswissenschaftlichen Antisemitismusforschung – denn manche der in jüngerer Vergangenheit im schulischen Kontext unternommenen Reaktionen auf Antisemitismus waren und sind auch deshalb hilflos, weil ihnen kein oder ein falsches Verständnis von Antisemitismus zugrunde lag und liegt.

1.1. Was ist Antisemitismus?

Antisemitismus, das ist vielleicht die für den schulischen Kontext zentrale Erkenntnisvoraussetzung, ist nicht einfach eine Form von Diskriminierung neben anderen, nicht einfach ein Vorurteil wie viele andere. Antisemitismus ist eine grundlegende Haltung zur Welt, die zwar durchaus mit anderen Diskriminierungsformen wie Rassismus, Sexismus oder Homophobie verbunden auftritt, aber in ihrer Konstituierung grundlegend von diesen unterschieden ist: Antisemitismus ist eine Verbindung aus Weltanschauung und Leidenschaft, eine grundlegende Haltung zu Welt, mit der sich diejenigen, die ihn als Weltbild teilen, alles in der Politik und Gesellschaft, das sie nicht erklären und verstehen können oder wollen, zu begreifen versuchen. Neben der nicht zuletzt in der Shoah zum Ausdruck gekommenen Differenz des Antisemitismus zu Rassismus und anderen Vorurteilen, besteht die qualitative Unterscheidung zum rassistischen Vorurteil, in dem die dem Anderen zugeschriebene potenzielle Macht konkret (materiell und sexuell) artikuliert wird, in der Abstraktheit der Zuschreibung beim Antisemitismus, der als „mysteriöse Unfaßbarkeit, Abstraktheit und Allgemeinheit“ (Postone 1982: 15) phantasiert wird. Antisemitismus zielt als kognitives und emotionales System auf einen weltanschaulichen Allerklärungsanspruch: Er bietet als Weltbild ein allumfassendes System von Ressentiments und (Verschwörungs-)Mythen, die in

ihrer konkreten Ausformulierung wandelbar waren und sind. Sie richten sich immer gegen Jüdinnen und Juden, da der Antisemitismus auf Projektionen und, wie Theodor W. Adorno (1951: 125) es formuliert hat, „Gerüchten über die Juden“ basiert. Deshalb hat das reale Verhalten von Jüdinnen und Juden auch ebenso wenig Einfluss auf das antisemitische Weltbild, wie sich eben dieses Weltbild aus den emotionalen Bedürfnissen der Antisemit(inn)en selbst konstruiert: Antisemit(inn)en glauben ihr antisemitisches Weltbild nicht obwohl, sondern weil es falsch ist – da es emotionalen Mehrwert für sie schaffen soll. Antisemitismus ist zu verstehen als eine Verbindung aus Weltanschauung und Leidenschaft, also eine spezifische Art zu denken und zu fühlen (vgl. hierzu ausführlich Salzborn 2010).

Mit Blick auf die unterschiedlichen Altersstufen und Schulformen gestaltet sich das Verhältnis von Weltanschauung und Leidenschaft, also von Kognition und Emotion, höchst different – man findet genauso die weltanschaulich überzeugte und gefestigte Antisemitin, die aufgrund ihrer eigenen Sozialisation in einer rechtsextremen oder islamistischen Familie das antisemitische Weltbild vollkommen internalisiert hat und mit kognitiver Überzeugung vertritt, wie den ungebildeten Antisemiten, der sich aus Versatzstücken von Ressentiments und Vorurteilen seiner subkulturellen Peer Group oberflächlich antijüdischer Rhetorik bedient, ohne sie intellektuell zu verstehen. Relevant ist dabei auch, dass man antisemitische Ressentiments vertreten kann, ohne ein Bewusstsein darüber haben zu müssen, ein/e Antisemit/in zu sein – was an der Tatsache als solcher natürlich nichts ändert, da es sich nicht um eine subjektive Frage des Glaubens über eigene Einstellungen handelt, sondern um das objektive Vorhandensein antisemitischer Einstellungen. Wann sich antisemitische Einstellungen, seien sie bewusster oder unbewusster Natur, in antisemitische Handlungen umsetzen – von der Beschimpfung, über die Drohung, das Beschmieren von Toiletten und Tischen und Wänden oder die handgreiflichen Übergriffe und Gewalttaten – hängt stark vom individuellen Verhältnis von Weltanschauung und Leidenschaft und dessen Einbindung in dieses leidenschaftliche Weltbild stützende oder es konterkarierende Strukturen ab. Insofern ist es auch zentral, dass Antisemitismus in der Schule immer, eindeutig, konsequent und unmissverständlich widersprochen wird, um Worte nicht zu Taten werden zu lassen.

Antisemitismus ist neben der Verbindung aus Weltanschauung und Leidenschaft zugleich die Unfähigkeit wie Unwilligkeit, abstrakt zu denken und konkret zu fühlen; im Antisemitismus wird beides vertauscht, das Denken soll konkret, das Fühlen aber abstrakt sein. Antisemitische Ressentiments äußerten sich im Verlauf der Geschichte in unterschiedlichen Artikulationsformen, insbesondere als religiös-antijüdischer, völkisch-rassistischer, sekundär-

schuldabwehrender, antizionistisch-antiisraelischer und arabisch-islamischer Antisemitismus (vgl. Salzborn 2014: 11ff.).

Die Differenzierung unterschiedlicher Artikulationsformen von Antisemitismus, die in historisch differenten Kontexten entstanden sind und alle bis in die Gegenwart fortwirken, ist ein Faktum, das im schulischen Kontext zu selten berücksichtigt wird. In diesem Zusammenhang erweist sich die bisweilen vorgenommene Reduktion von Antisemitismus auf den Nationalsozialismus und seinen völkisch-rassistischen (Vernichtungs-)Antisemitismus als historisch verkürzend und zugleich – paradoxerweise – emotional entlastend: Antisemitismus war das Kernelement der nationalsozialistischen Weltanschauung und die Priorität des NS-Regimes war die antisemitische Vernichtung – der Antisemitismus hatte aber trotzdem bereits vor dem Nationalsozialismus eine lange, vor allem christliche Vorgeschichte, und er hat nach dem Nationalsozialismus eine lange Nachgeschichte, die viel mit Schuldabwehr und einer neuen Projektionsorientierung auf und gegen den Staat Israel zu tun hat. Der gegenwärtig extrem virulente islamische Antisemitismus zeigt überdies, dass das antisemitische Weltbild auch in außereuropäischen Gesellschaften über eine eigenständige historische Genese und sozialstrukturelle Verankerung verfügt, die man zum Verständnis des aktuellen Antisemitismus nicht ausblenden darf – gerade die antijüdischen Textstellen im Koran und die lange Geschichte des islamischen Antisemitismus, und auch des palästinensischen Antisemitismus, der sich unter anderem aus islamischen und christlichen Elementen des Antisemitismus speist, sind hier Blindstellen schulischer Bildung (vgl. Salzborn 2018a: 113ff.).

Wichtig ist, zu sehen, dass Antisemitismus fraglos die Kernideologie des Nationalsozialismus war, aber vor und nach dem Nationalsozialismus und in allen politischen Spektren existiert, so dass man sich nicht dadurch von einer Befassung mit Antisemitismus „entledigen“ kann, wenn man ihn ausschließlich auf den Nationalsozialismus reduziert. Die paradoxe emotionale Entlastung entsteht, wenn man im schulischen Kontext Antisemitismus (völlig zutreffend) als Kern des Nationalsozialismus thematisiert, damit aber (absolut unzutreffend) die antisemitische Vorgeschichte, seine christlichen und islamischen Elemente, die Schuldabwehr oder den antisemitischen Hass auf Israel als Nachgeschichten des NS-Antisemitismus ausblendet. Der Antisemitismus in der ehemaligen DDR ist in diesem Kontext nochmal ein eigenständiges Problemfeld und die ostdeutsche Ausblendung dieser Tradierung eine spezifische Herausforderung für den Schulunterricht in Ostdeutschland, da es hier um differente Muster einer Täter-Opfer-Umkehr und eine spezifische Leugnung von linkem Antisemitismus geht (vgl. Heitzer u.a. 2018).

Insofern ist es für die schulische Perspektive generell wichtig zu betonen, dass die Thematisierung der NS-Geschichte und des NS-Antisemitismus wie die der Shoah unverzichtbare Elemente des Schulunterrichts sind, zugleich aber diese Thematisierung nicht hinreichend ist, um ein Verständnis des Themas Antisemitismus in der Schule und damit auch für schulische Präventionsstrategien zu entwickeln.

Die sozialwissenschaftliche Forschung (Adorno u.a. 1973; Rensmann 2004) hat gezeigt, dass es einen tiefen Zusammenhang von Antisemitismus und Autoritarismus gibt. Für die schulische Perspektive ist das von hoher Relevanz, weil es darauf hinweist, dass Antisemit(inn)en nach autoritären Mustern agieren, was zweierlei markiert: erstens die zentrale Aufgabe von Pädagogik, Autoritarismus so früh wie möglich zu konterkarieren und aktiv in autoritäre Vorstellungen und Verhaltensweisen zu intervenieren (vgl. Ahlheim/Heger 2000, 2002: 111ff.), zweitens die zentrale Grenze von Pädagogik, die darin besteht, dass junge Menschen mit gefestigten emotionalen Strukturen autoritärer Reaktion deutlich weniger erreichbar sind für pädagogische und didaktische Ansätze und insofern das zentrale Interaktions- und Kommunikationsinstrument für Menschen, die allein nach autoritären Mustern denken und fühlen, Sanktion und Repression ist – um andere vor ihnen zu schützen, aber auch, um sie in ihrer Aggression zu limitieren. Insofern hat schulische Bildung gegen Antisemitismus eine grundlegend präventive Funktion (vgl. Schäuble 2013), aber auch ihre Grenzen, da Antisemitismus letztlich ein autoritäres Weltbild ist und nicht einfach nur ein Vorurteil. Der schmale Grad zu erkennen, an welcher Stelle Fakten und Wahrheit gegen Antisemitismus pädagogisch geboten sind und wo Schüler/innen nicht mehr für diese erreichbar sind, ist die vielleicht größte Herausforderung aller Lehrkräfte, weil reflektiert werden muss, was Pädagogik – aus Gründen verfestigter psychischer Charakterstrukturen und der Gerinnung vom Antisemitismus zu einem die gesamte Personen erfassenden leidenschaftlichen Weltbild, das für Aufklärung unempfänglich geworden ist – *nicht* leisten kann.

Insofern ist schulische Intervention gegen Antisemitismus notwendigerweise immer eine Mischung aus Aufklärung, Prävention, Intervention und Repression – auch wenn sich manche Lehrkräfte dieser Einsicht aus Gründen des Glaubens an eine omnipotente Pädagogik verweigern oder sogar dagegen verwahren wollen.

1.2. Möglichkeiten der Thematisierung: direkt und indirekt

Prävention und Bekämpfung von Antisemitismus in der Schule muss also reflektieren, dass die Befassung mit Antisemitismus nicht „nebenbei“ und damit auch nicht im Sinne von exemplarischem Lernen geleistet werden kann, sondern dass diese aktiv betrieben werden muss – was nicht zwingend heißt, dass Antisemitismusprävention unbedingt direkt erfolgen muss.

Denn da der Antisemitismus – wie oben ausgeführt – die Unfähigkeit und Unwilligkeit abstrakt zu denken und konkret zu fühlen ist, ist jeder Unterricht, der die Fähigkeit der Schüler/innen zu abstraktem Denken und konkreter Empathiefähigkeit fördert, ein wichtiger Teil der Antisemitismusprävention. Dies kann auch und gerade in den nicht-geisteswissenschaftlichen Fächern und besonders in der Grundschule geleistet werden, ohne dass es notwendig ist, die Themenfelder Antisemitismus und Judentum explizit zu thematisieren.

Abstraktes Denken kann dabei vielfältig geschult werden. Dazu gehören das Verständnis für die Regeln bei der Wahl von Klassensprecher/innen, die logische Systematik von Sprachgrammatiken, die strukturellen Gemeinsamkeiten von Tierskeletten, die Regeln der Stochastik, die Funktionsweise kapitalistischer Ökonomie (jenseits des irrationalen Affekts gegen Personen), das Verhältnis von Öffentlichkeit und Privatheit oder die Regelmäßigkeit von Ballsportarten. Und konkrete Empathie besteht eben darin, seine Gefühle nicht auf Kollektive zu richten, sondern auf konkrete Ereignisse und Personen: wer mehr Empathie für eine unbekannte Mitschülerin auf dem Schulhof empfindet und ihr hilft, nachdem sie gestürzt ist, als für den Gewinn eines Weltmeisterpokals eines Fußballnationalteams, kann grundsätzlich als weniger anfällig für die Strukturmechanismen von Antisemitismus gelten. Und auch ein Sportunterricht, bei dem es primär nicht um den Erfolg und das Gewinnen, sondern in erster Linie um empathische Interaktionen geht, könnte hierzu viel beitragen. Denn die Schüler/innen würden in die Lage versetzt, konkrete Gefühle zu entwickeln und wären damit nicht dem antisemitischen Grundmuster abstrakter Emotionalität ausgeliefert – die auf Kollektive gerichtet, aber faktisch empathiefrei ist.

Die indirekte Thematisierung ist also genauso relevant wie die direkte: man muss dem Antisemitismus die kognitiven und emotionalen Grundlagen entziehen, zugleich aber im Anspruch von Aufklärung und politischer Bildung das Thema Antisemitismus direkt thematisieren und Wissen und Fakten vermitteln: sowohl historisch, wie aktuell, da die Aufklärung und die Erziehung zur Mündigkeit letztlich unhintergehbare Prinzipien von

Demokratie und (politischer) Bildung sind – und insofern einseitige Darstellungen, wie sie sich in zahlreichen Schulbüchern beispielsweise mit einer einseitigen Parteinahme zugunsten der Palästinenser/innen im Kontext des Nahost-Konflikts finden, bei der sowohl historische und aktuelle Falschaussagen sowie Auslassungen zu finden sind, wie emotionale Überwältigungen, die durch kollektive und abstrakte Emotionalisierungen wirken und antisemitische Ressentiments bei Schüler/innen objektiv ver- und bestärken.

Insofern liegt insbesondere bei den geistes- und gesellschaftlichen Fächern, allen voran im Geschichts- und Politikunterricht,¹ aber auch in den Fächern Religion, Ethik/Werte und Normen, Erdkunde/Geografie oder Deutsch eine ausdrückliche Verantwortung, die Themenfelder Antisemitismus, Nationalsozialismus sowie jüdische Religion, Kultur und Geschichte sowie die integrativen deutsch-israelischen Bezüge in Geschichte und Gegenwart sowie die Geschichte, das politische System und die pluralistische Gesellschaft des jüdischen Staates Israel direkt zu thematisieren – mit Bezug auf die konkreten Aspekte der Fächer, in Relation zu Altersstufen und Schultypen und in Variierung und bei Wiederaufgreifung im Laufe der Schulzeit. Zugleich sind es aber auch besonders die künstlerisch-musischen, sportlichen und mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer, die durch die indirekte Thematisierung und durch ihre Vermittlung von abstraktem Denken und konkretem Fühlen entscheidende Präventionsarbeit leisten müssten, die einerseits gerade im Primarbereich elementar wäre, die aber andererseits Antisemitismus verhindern oder zumindest minimieren kann, ohne ihn direkt zu thematisieren.

1.3. Schulische Querschnittsaufgabe: jüdische Religion, Kultur und Geschichte

In der Gemeinsamen Erklärung des Zentralrats der Juden in Deutschland und der Kultusministerkonferenz zur Vermittlung jüdischer Geschichte, Religion und Kultur in der Schule aus dem Jahr 2016 wurde ein grundsätzliches Missverhältnis von gesellschaftlicher Realität und schulischer Darstellung von jüdischer Religion, Kultur und Geschichte kritisiert:

„Das Judentum ist seit vielen Jahrhunderten integraler Bestandteil der deutschen und europäischen Kultur, Geschichte und Gesellschaft. Jüdisches Leben ist indes in vielen gesellschaftlichen Bereichen kaum sichtbar und wird, beispielsweise in Schulbüchern

¹ Für den Politikunterricht gibt es in den Bundesländern keine einheitliche Bezeichnung. In manchen Bundesländern heißt das Fach sogar in der Sekundarstufe I anders als in der Sekundarstufe II. Der allgemeine Begriff „Politikunterricht“ umfasst deshalb die Schulfächer „Gemeinschaftskunde“, „Gemeinschaftskunde/Rechtserziehung/Wirtschaft“, „Sozialkunde“, „Politik“, „Politik/Gesellschaft/Wirtschaft“, „Politik und Wirtschaft“, „Politik-Wirtschaft“, „Politikwissenschaft“, „Politische Bildung“, „Sozialkunde“, „Sozialwissenschaften“, und „Wirtschaft/Politik“.

und anderen Bildungsmedien, vielfach nur auf einzelne Elemente oder auf einige wenige Epochen der Geschichte verkürzt, zum Teil verzerrt und undifferenziert dargestellt.“ (Gemeinsame Erklärung 2016)

Damit ist ein wichtiger Aspekt der Herausforderung, vor der Schulen und Schulunterricht stehen, benannt – denn auch wenn die Antisemitismusforschung klar kenntlich macht, dass Antisemitismus nicht von realem jüdischen Glauben, Denken oder Handeln abhängt, sondern Antisemit(inn)en ihre Vorstellungen über das Jüdische projizieren, der Antisemitismus also ein Problem von und mit den Antisemit(inn)en ist, ist es gerade mit Blick auf die Stärkung der demokratischen Mehrheitsgesellschaft gegen die Antisemit(inn)en elementar, jüdische Realitäten in Geschichte und Gegenwart angemessen darzustellen und damit die jüdische Normalität sichtbar werden zu lassen. Durch Wissen über jüdische Religion und Geschichte wird man manifeste Antisemit(inn)en nicht davon überzeugen, dass ihr Weltbild objektiv falsch ist, aber man wird jene, die nur einzelne Versatzstücke dieses Weltbildes reproduzieren, in ihren Vorstellungen irritieren und vielleicht dazu anregen, sie zu revidieren und überdies diejenigen, die keine antisemitischen Einstellungen haben, durch Wissen und Aufklärung über das Judentum darin bestärken, gegen Antisemitismus Stellung zu beziehen. Überdies ist es im Selbstverständnis von Demokratie unverzichtbar, jüdische Religion, Kultur und Geschichte als schulische Querschnittsaufgabe in allen relevanten Feldern – also in allen Bereichen, in denen sie real eine Rolle spielen – auch in ihrer Selbstverständlichkeit zu thematisieren. So fordern auch der ZJD und die KMK in ihrer gemeinsamen Erklärung:

„Die gemeinsame Erklärung zielt darauf ab, das Judentum in seiner Vielfalt und Authentizität in der Schule zu thematisieren sowie den Schülerinnen und Schülern ein lebendiges und differenziertes Bild des Judentums zu vermitteln. Dazu gehört unabdingbar die Schoah, ohne aber jüdisches Leben in Deutschland und Europa auf sie zu reduzieren. Auch das jüdische Leben nach der Schoah im Zeichen der deutschen Teilung und seit der Wiedervereinigung ist für das historisch-politische Verständnis von enormem Wert. Ferner geht es in der Schule darum, die besondere Bedeutung des Staates Israel für Jüdinnen und Juden zu erklären.“ (Gemeinsame Erklärung 2016)

Wie dies im Einzelnen umgesetzt wird oder werden könnte, wird zu erörtern sein, wobei sich auch hier die Gesamtverantwortung aller Fächer zeigt, besonders offensichtlich freilich im Sinne einer aktiven Thematisierung im Politikunterricht mit einer fortlaufenden Thematisierung von jüdischem Leben in Deutschland als Teil gesellschaftlicher Normalität, mit der umfangreichen Einbettung von Elementen jüdischer Geschichte im Geschichts- oder,

mit Blick auf Israel, auch Erdkundeunterricht, einer reflektierten Einbindung von jüdischen Autor(inn)en in den Lektürekanon aller sprachlichen Fächer oder auch die aktive Thematisierung von jüdischer Religion im Religions- und Ethikunterricht.

2. Handlungsfeld Schule

Das Handlungsfeld Schule ist mit Blick auf das Themenfeld Antisemitismus in seiner Struktur- und Akteursperspektive zu thematisieren: denn auf der einen Seite gibt es Strukturen, die für die schulische Praxis grundlegend sind und die den institutionellen Rahmen (Grundgesetz und Länderverfassungen, Kultusministerien, Kultusministerkonferenz [KMK], Schulgesetze, Lehrpläne und Curricula, Schulaufsichtsbehörden) sowie die strukturellen Thematisierungsmöglichkeiten (Schulbücher) vorgeben, andererseits sind es aber die konkreten Akteure, die in diesem Rahmen (angemessen, optimierungsfähig oder auch falsch) agieren, ihn aber zugleich fortlaufend aktiv mit-, um- und neugestalten (Schüler/innen, Lehrer/innen, Eltern, Schulleitungen, Schulaufsichtsbehörden) – nicht selten überlappen sich beide Dimensionen auch, etwa bei den Schulaufsichtsbehörden, die sowohl Teil der institutionellen Struktur sind, aber auch als Akteur in konkreten Konfliktkonstellationen agieren.

Während Anregungen und Änderungsvorschläge auf der strukturellen Ebene vor allem mittel- und langfristig Wirkung entfalten können, aber deutlich nachhaltiger und dauerhafter wirken, zielt Kritik auf der Akteursebene nicht nur stärker auf die individuelle Dimension (und damit die konkrete Verantwortung jedes/r einzelnen Lehrers/Lehrerin und Schulleiters/Schulleiterin, für das, was er/sie tut oder unterlässt), sondern hat auch deutlich kurzfristigere und intervenierende Effekte, deren Erfolgsaussichten aber stark mit dem konkreten Akteur verbunden sind. Anders gesagt: will man das Feld Antisemitismus in der Schule tatsächlich konstruktiv im Sinne einer Prävention von Antisemitismus verankern, ist es unverzichtbar, gerade auf der strukturellen Ebene Veränderungen in Gang zu setzen, da diese mittelfristig auch auf der Akteursebene Auswirkungen haben und so die individuellen Dimensionen stärken und vertiefen können.

2.1. Grundlagen

Da Antisemit(inn)en über autoritäre Charakterstrukturen verfügen, muss insbesondere auf der Akteursebene im Blick behalten werden, dass Antisemitismus in der Schule im Spannungsfeld von Aufklärung, Prävention und Repression zu lokalisieren ist. Das Feld der Aufklärung und Prävention besetzt die (schulische und außerschulische) Bildung, dass der Repression vor allem die Polizei und die Justiz. Ein wesentlicher Unterschied zwischen

Prävention und Repression ist der Adressat: Während sich die Prävention nicht an die Antisemit(inn)en richtet, zielt die Repression ausschließlich auf sie. In der schulischen Bildung stehen insofern immer die Uninformierten, die Anti-Antisemit(inn)en und die (realen oder potenziellen) Opfer im Mittelpunkt. Primärer Adressat sollte nie der/die Antisemit/in sein, da die Aufmerksamkeit für Ausgrenzung und Gewalt darauf gerichtet werden muss, dass diese aus demokratischer Perspektive nicht tolerierbar sind. Für die schulische Praxis heißt das, dass zwar prinzipiell alles diskutierbar ist, es aber Grenzen der Toleranz gibt. Wer tolerant sein will, sagt Umberto Eco (1993), muss die Grenzen der Toleranz festlegen – um nicht, so wäre zu ergänzen, von den Feinden der Toleranz selbst zum Opfer von deren (gewalttätiger) Intoleranz gemacht zu werden.

Die Grundlage einer jeden politischen Bildung sollte zunächst einmal das Faktenwissen sein, sowohl über den Nationalsozialismus (vgl. Erf 1995; Kurth/Salzborn 2017), als auch über den Antisemitismus – denn jede demokratische politische Bildung wurzelt in der Aufklärung und will im Unterschied zu Konzepten, die politische Bildung als Herrschaftslegitimation oder als Mission begreifen, eine „Erziehung zur Mündigkeit“ (Adorno 1971) betreiben (vgl. Sander 2005: 13ff.). Lückenhaftes oder gar mangelndes Wissen der Lehr- und Ausbildungskräfte ist ein manifestes (und gerade in der Schule: virulentes) Problem, da Antisemitismus nicht einfach nur moralisch zu bekämpfen ist, sondern jedem tragfähigen Argument immer umfangreiches, präzises und detailliertes Faktenwissen zugrunde liegen muss:

„Eine politische Bildung, die durch die Vermittlung politischen Wissens eine als bedrohlich und unüberschaubar erlebte Wirklichkeit analysiert und strukturiert, die ideologiekritisch Wirklichkeitsverklärungen und -verfälschungen entgegenarbeitet, macht tendenziell den Rückgriff auf Vorurteile überflüssig, wehrt schließlich dem bequemen (Nicht-)Denken, das ohne Stereotype und Schwarz-Weiß-Malerei nicht auskommt.“ (Ahlheim 2005: 386)

Für die schulischen Präventions- und Interventionsmöglichkeiten ist zunächst auf die Angemessenheit und Verhältnismäßigkeit hinzuweisen (vgl. Jaschke 2012). Mit Blick auf die Zielgruppen macht es einen erheblichen Unterschied, ob man über politische Bildung in der Grundschule, in der Mittel- bzw. Oberstufe oder in der Erwachsenenbildung, für die die meisten der außerschulischen Bildungsangebote gegen Antisemitismus entwickelt worden sind, spricht. Während sich konfrontationspädagogische Ansätze mit einer direkten Thematisierung in der Grundschule nicht nur als (unangemessene) Überwältigung im Widerspruch zum Beutelsbacher Konsens (1977: 300f.) darstellen, sondern in ihrer

Schockwirkung bei den Kindern auch kontraproduktive Effekte generieren können, sind Ideen einer demokratischen, partizipatorischen Schulkultur (die freilich auch für weiterführende Schulen ein elementarer Baustein der Prävention ist) Möglichkeiten, Schüler/innen sehr früh für das Themenfeld zu sensibilisieren – aber nicht im Sinne einer Überwältigung mit negativen Aspekten, sondern im Sinne einer motivierenden und demokratieförderlichen Partizipationspraxis, in Verbindung mit der bereits skizzierten indirekten Thematisierung. (vgl. Kaletsch/Altenburg van Dieken 2014: 118ff.; Himmelmann 2006; Breit/Schiele 2002)

Wenn es im schulischen Alltag zu antisemitischen Vorfällen kommt, dann ist es genauso zentral, diese am konkreten Vorfall (und ohne übertriebenen moralischen Impetus) zu thematisieren und dabei konsequent die Betroffenenperspektive zu vertreten, also die von antisemitischer Diskriminierung betroffenen Schüler/innen zu stärken. Hierfür ist eine über den schulischen Rahmen hinausgehende Öffentlichkeit wichtig, da sie bei der Isolierung antisemitischer Positionen hilft und außerdem – über die Hinzuziehung von außerschulischen Beratungseinrichtungen, die sich mit Antisemitismus befassen – die Möglichkeit zur kompetenten Auseinandersetzung bietet. Es ist wichtig, demokratische Akteure in solche Auseinandersetzungen einzubinden, antisemitische Positionierungen als solche zu benennen und unmissverständlich zu kritisieren und damit offensiv und aktiv zu kommunizieren und zu begründen, warum man in einer demokratischen Schule intensiv über Antisemitismus diskutiert, ihn aber niemals toleriert: Antisemitismus ist keine tolerable „Meinung“ neben anderen, der demokratische Verfassungskonsens und das Strafrecht geben hierbei den Rahmen dessen vor, was nicht diskutabel ist.

Dazu gehört auch, dass Lehrkräfte und vor allem die Schulleitung das Problem Antisemitismus sensibel wahrnehmen und im Konfliktfall nicht nur externe Akteure hinzuziehen, sondern auch Polizei und Justiz als Option berücksichtigen (vgl. Kirschnick 2000). Denn in dem Fall, dass Jugendliche bereits in einschlägigen (z.B. rechtsextremen oder islamistischen) Strukturen verankert sind und ihre Äußerungen oder Handlungen Straftatbestände erfüllen, sollten diese auch konsequent strafrechtlich verfolgt werden. Ebenfalls für die schulische Praxis nicht zu vergessen, sind die Möglichkeiten des Schulrechts – bis hin zum Schulverweis – das auch als Maßnahmenkatalog gegen Antisemitismus gelesen werden sollte.

2.2. Schüler/innen

Vor diesem Hintergrund muss die Thematisierung von Antisemitismus bei Schüler/innen reflektieren, dass diese bereits sozialisatorische Prägungen mitbringen und sich in ihrer Schulzeit in einer Lebensphase befinden, in der ihre Charakterstrukturen in der Regel noch nicht gefestigt sind, aber bis zum Ende der Adoleszenzphase durch die primäre und sekundäre Sozialisation gefestigt werden. Anders gesagt: Schule hat nicht nur viele Einflussmöglichkeiten, sondern auch eine hohe Verantwortung, weil die charakterstrukturellen Prägungen mit dem Abschluss der Schulzeit weitgehend abgeschlossen sind. Die entscheidende Prägung liegt dabei freilich in der primären Sozialisation des Elternhauses – und im Falle von antisemitischen Äußerungen muss es für Lehrer/innen und Schulleitungen zentral sein, die Frage zu beantworten, ob diese elterliche Sozialisation bereits eine antisemitische ist oder nicht. Und für den Fall, dass diese Frage negativ zu beantworten wäre: welche Rolle sekundärsozialisatorische Institutionen im Einzelfall spielen, da nur auf diese Weise zu beantworten ist, ob pädagogische Interventionen erfolgversprechend sind oder ob andere disziplinarische Maßnahmen zu ergreifen sind. Gerade bei sozialisatorischen Prägungen der Schüler/innen in antisemitischen Kontexten – vom Elternhaus über Sportvereine, politisch Gruppierungen oder auch islamistische Moscheegemeinden – ist es unverzichtbar, dieses Wissen in den Umgang mit Antisemitismus einzubeziehen.

Deutlich mit Blick auf Schüler/innen ist, dass es sich hier um eine alltagskulturelle Dimension handelt, die vor allem den täglichen Umgang von Schüler/innen miteinander, aber auch ihr (fehlendes oder falsches) Vorwissen im Unterricht tangiert (vgl. Schäuble/Scherr 2006: 51ff.). Zwei Schlüsseldimensionen, die fraglos nicht nur das Themenfeld Antisemitismus tangieren, sondern grundlegender Provenienz sind, spielen hierbei eine gewichtige Rolle. Mit Blick auf den alltäglichen Umgang der Schüler/innen in Klassen-, Pausen- und Schulwegsituationen sind im Falle antisemitischer Diskriminierungen generelle Probleme und Defizite pädagogischen Umgangs anzumahnen, weil jede Form von Diskriminierung strukturell verhindert werden muss, auch und gerade, wenn diese Diskriminierung unter dem tendenziell verharmlosenden Etikett des „Mobbing“ subsumiert wird. Um es an einem sehr konkreten, sehr relevanten Beispiel zu sagen: „Jude“ als Schimpfwort zu gebrauchen ist faktisch Antisemitismus, egal, ob das den Schüler/innen bewusst ist oder nicht – neben einer pädagogischen Thematisierung und inhaltlich begründeten Kritik ist eine solche Alltagspraxis in Schulen grundsätzlich zu unterbinden, in jeder Jahrgangsstufe, in jedem Schultyp, ungeachtet des sozialisatorischen Hintergrunds des/der Schüler/in, was auch heißt: grundsätzlich und immer zu thematisieren und problematisieren, auch und gerade, weil

unmissverständliche Kritik bei autoritären Einstellungsmustern einen nicht zu unterschätzenden sozialisatorischen Effekt hat. Nur auf der Basis einer solchen Null-Toleranz-Grundhaltung mit Blick auf Diskriminierungs- und Mobbingverhalten ist es überhaupt denkbar, antisemitischen Alltagsdiskriminierungen in der Schule entgegenzuwirken. Hierfür liegt die Verantwortung bei den Lehrer/innen und der Schulleitung, sie müssen lernen, Fehler und Mängel in der eigenen Schule konsequent wahrzunehmen, zu thematisieren und aktiv gegen sie vorzugehen.

Mit Blick auf die Unterrichtsperspektive und das mangelnde Vorwissen bzw. falsches (Schein-)Wissen bei Schüler/innen im Bereich Antisemitismus, Nationalsozialismus und Judentum muss zugleich stets reflektiert werden, in welcher Form sich die Themenfelder altersangemessen im Unterricht integrieren lassen, da neben dem Problem der Nicht- auch die Falschthematizierung antisemitische Ressentiments bei Schüler/innen be- und verstärken kann: die oft gut gemeinte, aber immer schlecht wirkende Moralisierung, die nicht über Fakten und Inhalte spricht, sondern Schüler/innen moralisch überwältigen will und damit faktisch Urteilskraft schwächt, wirkt gerade mit Blick auf das Themenfeld Nationalsozialismus kontraproduktiv – es existiert seit langem bei Studierenden an deutschen Universitäten das falsche Vorurteil, man habe sich in der Schule permanent mit dem Nationalsozialismus befasst (vgl. Ahlheim/Heger 2002: 61ff.), kann aber zugleich einfachste Fakten nicht einordnen: in Lehrveranstaltungen, die die Verfasser/innen dieses Gutachtens an unterschiedlichen Universitäten durchgeführt haben, waren viele Studierenden nicht imstande, wenigstens die Eckdaten (Jahreszahlen) des Zweiten Weltkrieges korrekt zu benennen. Das Faktenwissen am Ende der schulischen Sozialisation ist erschreckend gering, der Glaube aber, das Thema Nationalsozialismus permanent schulisch thematisiert zu haben, omnipräsent – was auf eine emotionale Dauerüberwältigung durch Lehrkräfte hinweist, die moralisch überwältigen, ohne dies mit der Vermittlung von Faktenwissen zu verbinden: damit wird eine reale Überforderung in Verbindung mit einer überwältigenden Emotionalisierung, die in das Feld abstrakten und damit antisemitismusbefördernden Fühlens fällt, zu einem Verstärkungseffekt für Schüler/innen, die aus einem Elternhaus kommen, in dem die eigene NS-Täterschaft verdrängt und die Basis für einen schuldabwehrenden Antisemitismus gelegt ist:

„Die allerwenigsten Deutschen bringen die Geschichte des Nationalsozialismus und seiner Verbrechen – anders als die des Opferseins im Zweiten Weltkrieg – mit sich und ihrer Familie in einen persönlichen Zusammenhang. Die faktische Historie wird als eine abstrakte wahrgenommen und soll auch als diese abstrakte Historie erinnert werden. [...]

Unser offizielles Gedenken quält uns nicht mit allzu persönlichen Fragen nach individueller oder familiärer Verstrickung. Sie lässt uns in Ruhe, sie schreckt uns nicht mehr auf. Und fordert auch die Jüngeren nicht auf, sich nun, da die eigentliche Tätergeneration kaum mehr am Leben ist, mit der höchstgelegenen Vergangenheit auseinanderzusetzen.“ (Hensel 2018)

2.3. Lehrer/innen

Die Lehrer/innen nehmen in der Akteurskonstellation die wichtigste Rolle ein, allerdings zugleich auch diejenige, die extrem abhängig ist von allen anderen Kontextfaktoren: Wenn Lehrkräfte aufgrund ihrer Ausbildung und ihres Engagements willens und in der Lage sind, Antisemitismus kritisch zu thematisieren, dann haben sie die zentrale Rolle, da sie nicht nur die fachlichen und emotionalen Kompetenzen der Schüler/innen nachhaltig prägen können, sondern zugleich auch die zentrale Verantwortung für die Wahrnehmung von antisemitischen Alltagskonstellationen in der Schule haben. Sie sind in der Lage einzuschätzen, wo und inwiefern pädagogische Interventionen sinnvoll sein können und an welchen andere Akteure (außerschulische Bildungsträger, Schulaufsichtsbehörden, Jugendarbeit, Polizei) hinzugezogen werden müssen. Diese idealtypische Konstellation hängt aber zugleich von zahlreichen Kontextfaktoren ab, bei denen betont werden muss, dass in erster Linie diese verändert werden müssen. Es ist kein neues Phänomen, dass es an Schulen „sehr gute“ Lehrkräfte ebenso gibt, wie „weniger gute“ oder gar „schlechte“. An jeder Schule finden sich gleichermaßen engagierte Lehrer/innen, wie solche, die selbst beim Thema Antisemitismus nicht Teil der Lösung, sondern Teil des Problems sind. Wären aber die strukturellen Rahmenbedingungen – von der Ausbildung über die Lehrpläne bis zu den Schulbüchern – adäquat modifiziert, wäre das Framing für die Lehrer/innen so gestaltet, dass das Themenfeld Antisemitismus im Unterricht und schulischen Alltag auch für diejenigen thematisierbar würde, die dies nicht aus eigenem Engagement und intrinsischer Motivation sowieso schon tun.

Lehrkräfte können durch ihre individuelle Kompetenz aktiv zur Antisemitismusprävention beitragen – oder sie auch aktiv konterkarieren (vgl. Schäuble/Scherr 2006: 51ff.). Für letztgenannten Fall ist es zentral, dass es keine Toleranz für antisemitische Positionierungen im Lehrer(innen)kollegium geben darf, auch nicht auf der Ebene von innerer Resonanz, so dass antisemitische Positionierungen offensiv thematisiert und in schweren Fällen ggf. auch disziplinarisch geahndet werden müssen, da sie grundsätzlich dem Bildungs- und Erziehungsauftrag von Schule widersprechen. Dazu gehört auch, dass weder das Kollegium,

noch die Schulleitung Probleme mit antisemitischen Lehrkräften verschweigen und damit dethematisieren dürfen. Um diese strukturell zu flankieren, müssen Meldesysteme für antisemitische Vorfälle bei den Schulaufsichtsbehörden eingerichtet werden, die teilweise – z.B. in Berlin – auch bereits bestehen. Zwei Beispiele des (Nicht-)Umgangs mit antisemitischen Einstellungen von Lehrkräften zeigen, wie sehr die bildungspolitische Realität im Bundesvergleich hier auseinanderklafft: Während das Land Berlin eine antisemitische Lehrkraft nach entsprechenden Medienberichten relativ zeitnah suspendiert hat, hat das Land Niedersachsen in einem vergleichbaren Fall, trotz internationaler Medienberichterstattung (vgl. u.a. Weinthal 2016a, 2016b) bis heute eine Lehrkraft in Oldenburg nicht aus dem Schuldienst entlassen.

In den Blick schulischer Selbstreflexion sollte ebenfalls genommen werden, dass nicht nur die Schüler/innen antisemitischen Sozialkontexten ausgesetzt sein können, sondern auch die Lehrer/innen, dass bei letztere aber die Folgen erheblich drastischer sein können, da sie als Multiplikator(inn)en fungieren und insofern eigene, nicht-reflektierte Ressentimentstrukturen innerschulisch tradieren können. Ein systematischer Ausbau von Fort- und Weiterbildungsangeboten an Schulen für die Lehrkräfte kann hier mittelfristig unterstützend wirken. Mit Blick gerade auch auf die autodidaktischen Dimensionen der Fort- und Weiterbildung ist besonders auf die Angebote der Bundeszentrale für politische Bildung (BpB), des Kompetenzzentrums für Prävention und Empowerment der Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland (ZWST), des Zentralrates der Juden in Deutschland (ZJD) und der virtuellen Plattform von Kultusministerkonferenz (KMK) und ZJD hinzuweisen. Eine Implementierung dieser Informationen in die virtuellen Informationsportale aller Schulen wäre wünschenswert.

Im Spannungsfeld von Problemwahrnehmung und Problemverdrängung lassen sich vor dem Hintergrund der sozialwissenschaftlichen Antisemitismusforschung zwei generelle Grundmaximen für Lehrkräfte im Umgang mit Antisemitismus benennen, die eine inhaltliche und eine didaktische Dimension betreffen: Inhaltlich ist es zentral zu vermitteln, dass Antisemitismus einerseits der Dreh- und Angelpunkt der NS-Weltanschauung und der politischen Praxis des Nationalsozialismus war – andererseits aber nicht auf diesen reduziert werden kann und darf, da dies einer Exterritorialisierung gleichkäme. Die Vor- und Nachgeschichte des Antisemitismus muss im Blick bleiben, um zu verstehen, warum und auf welche Weise christlicher und islamischer Antisemitismus entstanden sind und wie der Antisemitismus in der Gegenwart strukturiert ist, aber auch um kenntlich zu machen, dass Antisemitismus bis heute in allen politischen Spektren und damit in Form der Schuldabwehr

besonders in der Mitte der Gesellschaft verankert ist. Mit diesem inhaltlichen Argument verbunden ist das normative. Es gibt keine Rechtfertigung für Antisemitismus. Es ist gleichgültig, ob Antisemitismus sich den Nahostkonflikt als Projektionsfläche aussucht oder offen neonazistisch formuliert wird. Nicht alles im schulischen Alltag ist Beziehungs- und Interaktionsstruktur, manches ist auch einfach falsch. Lehrkräfte müssen in ihrem pädagogisch-didaktischen Umgang jede Form von Toleranz oder Verständnis für Antisemitismus vermeiden, sondern ihm immer und eindeutig widersprechen, auch – wie jüngst immer wieder präsent – wenn es sich um islamischen Antisemitismus handelt.

2.4. Exkurs: Hochschulausbildung von Lehrer/innen

Die Güte und Professionalität der schulischen Bildung hängt entscheidend von der fachwissenschaftlichen, didaktischen und grundwissenschaftlichen Hochschulausbildung der Lehramtsstudierenden ab. Insofern kann schulische Bildung auch im hier diskutierten Themenfeld nur so gut sein, wie die universitäre Ausbildung es ermöglicht. Jüngste Studien über „Die universitäre Lehre über den Holocaust in Deutschland“ haben in einer empirischen Auswertung der Vorlesungsverzeichnisse von 79 Hochschulen in Verbindung mit 13 Expert(innen)interviews folgendes Gesamtergebnis gezeigt:

„In den vier untersuchten Semestern wurden an den 79 Hochschulen 468 Veranstaltungen über den Holocaust und 526 Veranstaltungen über den Nationalsozialismus angeboten. Das Ergebnis von rund 117 Veranstaltungen über den Holocaust pro Semester klingt zunächst nach mehr, als es bei einer genaueren Betrachtung ist. Es bedeutet, dass an jeder der erhobenen 79 Hochschulen fächerübergreifend durchschnittlich 1,5 Veranstaltungen über den Holocaust pro Semester angeboten wurden. Dabei ist zu berücksichtigen, dass dieser Untersuchung bewusst eine relativ breite Definition davon, was eine Lehrveranstaltung zum Thema Holocaust ist, zugrunde gelegt wurde. Der Begriff Holocaust schloss die Verfolgung und Ermordung der Sinti und Roma sowie der Patient(inn)en von Heil- und Pflegeanstalten mit ein. Es wurden auch Veranstaltungen einbezogen, die sich der schrittweisen Entrechtung und Ausgrenzung der Jüdinnen und Juden in Deutschland in den 1930er Jahren und in den besetzten Gebieten ab Kriegsbeginn widmeten. Des Weiteren beschränkte sich die Erhebung nicht auf die Realgeschichte des Holocaust, sondern erhob auch Lehrveranstaltungen unterschiedlicher Disziplinen zur Nach- und Wirkungsgeschichte sowie zur pädagogischen, literarischen und medialen Aufarbeitung des Themas. Eine Begrenzung auf Lehrveranstaltungen, die sich nur auf

die historischen Ereignisse in der Zeit von 1933 bis 1945 beziehen, hätte ein vollkommen anderes Bild ergeben: Rund 38 solcher Veranstaltungen haben wir pro Semester erhoben, das ist durchschnittlich eine halbe Veranstaltung je Hochschule und Semester. Dieser Befund demonstriert, dass kein regelmäßiges und grundlegendes Lehrangebot über die Geschichte des Holocaust an allen Hochschulen gewährleistet ist.“ (Nägel/Kahle 2018: 100)

Mit Blick auf die relevanten Fächer zeigte die Studie folgendes Bild:

„Auch wenn die meisten Lehrveranstaltungen in geschichtswissenschaftlichen Studiengängen angeboten wurden (196), wird deutlich, dass der Holocaust auch Thema in literaturwissenschaftlichen (80), kulturwissenschaftlichen (45) sowie in pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen (45) Veranstaltungen ist. Auch in den Politik- und Sozialwissenschaften (26), in der Judaistik (24) und in theologischen (24) Studiengängen fanden vergleichsweise viele Veranstaltungen statt.“ (Nägel/Kahle 2018: 101)

Und mit Blick auf die Lehramtsausbildung wurde attestiert:

„Insbesondere für die zukünftigen Lehrer(innen), die einen Großteil der Geschichts- und Literaturstudierenden ausmachen, stellt die Tatsache, dass es nicht an jeder Universität in jedem Semester Veranstaltungen über den Holocaust gibt, ein großes Problem dar – müssen sie doch später in der Schule dieses Pflichtthema unterrichten. Hier besteht deutlicher Nachholbedarf. Die hohen Ansprüche und Erwartungen, die gesellschaftlich an die Vermittlung der Themen Nationalsozialismus und Holocaust in der Schule gerichtet werden und denen vor allem Geschichts- und Sozialkundefachlehrer(innen) im Unterricht gerecht werden sollen, muss sich auch in der Lehrer(innen)ausbildung widerspiegeln. Für die zukünftigen Lehrer(innen) ist es deshalb wichtig, dass sie im Rahmen ihres Studiums die Möglichkeit haben, sich so intensiv mit der Geschichte des Nationalsozialismus und des Holocaust zu beschäftigen, dass sie später in der Lage sind, einen zeitgemäßen Unterricht zum Thema anzubieten. Die Studie zeigt, dass das schon bei Lehramtsstudierenden der Geschichte nicht immer gewährleistet ist. Bei Studierenden, die andere Fächer wie Politik oder Germanistik auf Lehramt studieren, ist es nur ausnahmsweise der Fall. Dabei ist das Thema Holocaust laut der interviewten Didaktiker(innen) für viele angehende Lehrer(innen) mit der Sorge besetzt, dass besonders hohe gesellschaftliche Erwartungen an den Unterricht gestellt werden und die Schüler(innen) abwehrend und

übersättigt reagieren könnten. Deshalb besteht insbesondere bei Lehramtsstudierenden ein Wunsch nach der Vermittlung eines soliden Basiswissens mit unterrichtspraktischen Bezügen zum Thema Holocaust.“ (Nägel/Kahle 2018: 13f.)

Die Studienergebnisse sind deshalb hier so ausführlich zitiert, weil sie zentrale Grundprobleme benennen – auch wenn sie die Tiefendimensionen der einzelnen Fachkulturen und deren Entwicklung zur thematischen Frage der Arbeit zum Nationalsozialismus, Shoah und Antisemitismus nicht erfassen können. Es werden dennoch klare Tendenzen benannt, an denen man sehen kann, dass selbst angehende Lehrer/innen in den zentralen Fächern (Geschichte und Politik) ihr Studium absolvieren können, ohne auch nur eine inhaltliche Veranstaltung zum Thema Nationalsozialismus und Shoah besucht zu haben – ganz zu schweigen davon, dass dieses Bild mit Blick auf das Themenfeld Antisemitismus (und Rechtsextremismus bzw. Islamismus) noch weitaus ungünstiger ausfallen würde, da diese Themen im Sinne der Nachgeschichte ja bereits in der Erhebung miterfasst wurden.

Um die Entwicklungstendenz verstehen zu können, muss man freilich in die Fachkulturen sehr viel tiefer eintauchen, da dann auch sichtbar wird, in welchem Maße überhaupt eine Problem- und Relevanzwahrnehmung existiert. Will man an der bundesweit verbesserungswürdigen Ausbildungssituation an den Universitäten für angehende Lehrer/innen mit Blick auf das Themenfeld Antisemitismus etwas ändern, muss man einerseits die oftmals aktuell in der Reform befindlichen Studienordnungen um verbindliche Elemente zum Themenfeld Antisemitismus ergänzen, die einschlägigen Fachverbände (Verband der Historiker und Historikerinnen Deutschlands [VHD], Deutsche Vereinigung für Politikwissenschaft [DVPW], Deutsche Gesellschaft für Soziologie [DGS], Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft [DGfE]) politisch in die Pflicht nehmen, ihrer gesellschaftspolitischen Verantwortung nachzukommen, und zugleich andererseits auf die Umnominierung von Professuren dringen (in der Politikwissenschaft etwa gibt es in ganz Deutschland keine einzige Professur für Rechtsextremismus- oder Antisemitismusforschung, in der Geschichtswissenschaft sind es zwei für Antisemitismusforschung, beide in Berlin) oder neue Professuren schaffen, kurzum: die Fachkulturen in denjenigen Fächern, die sich von dem Realbedarf in der Lehramtsausbildung entfernt haben, proaktiv umgestalten.

Zwei Beispiele: die Politik- und die Erziehungswissenschaft. Die Aufgabenfelder der politischen Bildung gelten in der Politikwissenschaft oft als wenig attraktiv. Politische Bildung wird mancherorts sogar auf die Vermittlung von Didaktik reduziert. Die Thematisierung politikwissenschaftlicher Kernthemen wie Rechtsextremismus,

Antisemitismus oder NS-Herrschaftsanalyse ist in den Studien- und Modulordnungen bundesweit fast völlig verschwunden. Dass die geschichtswissenschaftliche Forschung aufgrund ihrer Methoden deutlich mehr Erkenntnisse zum Nationalsozialismus zu bieten hat als die politikwissenschaftliche, ist offenkundig. Allerdings hat die Politikwissenschaft in den 1990er Jahren mit der Aufgabe des Forschungsfeldes Zeitgeschichte ihren demokratischen Grundauftrag entkernt: Dass der Nationalsozialismus heute nicht mehr zum Kerncurriculum politikwissenschaftlicher Lehre gehört und bestenfalls hier und da noch von engagierten Lehrenden, häufig nur Lehrbeauftragten in Einzelveranstaltungen angeboten wird, ist Teil einer Realität, in der die Politikwissenschaft in der Fläche kaum noch in der Lage ist, Lehramtsstudierende kompetent auf die Themenfelder Antisemitismus oder Rechtsextremismus vorzubereiten.

Auf einer anderen Ebene liegt das Grundproblem der Erziehungswissenschaft, die sich zunehmend vom pädagogischen Selbstverständnis löst und stattdessen als Bildungswissenschaft firmieren möchte. Und damit Gefahr läuft, kaum noch etwas für eine konstruktive und emanzipative Lehramtsausbildung beizutragen. Denn so sinnvoll im begründeten Einzelfall empirische Unterrichtsforschung sein mag (auch wenn sie einen wissenschaftsethisch grundsätzlich zu reflektierenden Eingriff in Schule und Unterricht darstellt), so überflüssig ist sie für eine Lehramtsausbildung, die elementar auf die Vermittlung pädagogischer Grundkenntnisse angewiesen ist, die vor allem normative Aufgaben hat. Ohne die Frage, wie und warum Lernen funktioniert und welche Subjekte im Lernort Schule miteinander interagieren, kann der Lehramtsberuf nicht sinnvoll ausgeübt werden. An die unverzichtbare Stelle einer normativen Werteorientierung tritt überdies in Teilen der Erziehungswissenschaft ein Kultur- und Werterelativismus, der zwar unter dem Label von Multiperspektivität oder Diversität firmiert, aber im Kern für die Thematisierung von Antisemitismus fatale Folgen haben kann: denn es gibt keine perspektivische, kulturelle oder diverse Rechtfertigung für Antisemitismus, er ist immer falsch. Der Verlust normativer Urteilskraft in der Erziehungswissenschaft ist insofern vielleicht ein Problem, das die Grundlage nicht nur für falschen Umgang mit Antisemitismus legt, sondern sehr viel fundamentaler der Sockel zahlreicher schulischer Probleme darstellt.

2.5. Schulleitung

Die mit Blick auf das Themenfeld Antisemitismus in der Schule relevanten Aspekte für den Akteur Schulleitung sind schon mehrfach angedeutet worden. Die Schulleitung ist diejenige Institution, die nicht nur die strukturellen Vorgaben für die jeweilige Schule formuliert, konkretisiert, spezifiziert und/oder umsetzt, sondern auch als Bindeglied zu anderen (externen) Akteuren fungiert. Die Schlüsselfrage für den Umgang mit Antisemitismus auf der Ebene der Schulleitung ist die nach einer vorhandenen Problemwahrnehmung oder Problemverdrängung. Genauso, wie jede/r Schulleiter/in weiß, dass es an ihrer/seiner Schule Probleme mit Gewalt, Mobbing und Drogen gibt, dies aber viel zu selten offensiv und proaktiv thematisiert, bevor es öffentlich (etwa durch Eltern) zu Kritik oder fundamentalen Problemen im Schulalltag kommt, wird Antisemitismus an Schulen zu wenig aktiv thematisiert. Es mag sein, dass einzelne Schulen kein Antisemitismusproblem haben, es wäre aber eher verwunderlich.

Insofern stellt sich die Frage für Schulleitungen weniger, ob sie ein Antisemitismusproblem an ihrer Schule haben, sondern mehr, wie sie damit umgehen – ob sie beispielsweise proaktiv Thementage oder Projektwochen zum Thema anbieten, noch bevor es zu antisemitischen Übergriffen gekommen ist, ob sie im Falle antisemitischer Diskriminierung aktiv agieren und bei Drohungen oder gar Tötlichkeiten ggf. Polizei und Staatsanwaltschaft hinzuziehen, ob sie in Schulordnungen ausdrücklich Antisemitismus als schulisch unerwünscht etikettieren oder ob sie die für das Thema zentralen Unterrichtsfächer wie Geschichte, Politik, Erdkunde und Religion bzw. Ethik von fachlich ausgebildeten Kolleg(inn)en unterrichten lassen – oder doch das „einfache“ Modell des fachfremden Unterrichts bevorzugen und damit dem naiven und gesellschaftlich gefährlichen Vorurteil aufsitzen, dass diese Fächer leicht fachfremd unterrichtet werden könnten (was sich bei Latein oder Physik deutlich weniger Schulleitungen anmaßen würden – obgleich die Folgewirkungen für die Gesellschaft bei fachfremd unterrichtetem Politik- oder Geschichtsunterricht verheerend sein können). An der Schnittstelle zu externen Akteuren sind Schulleitungen überdies zentral für die Frage, ob antisemitische Vorfälle gegenüber Schulaufsichtsbehörden und/oder Polizeibehörden gemeldet werden, was einerseits aus statistischen Gründen unverzichtbar ist, andererseits fallweise auch aus strafrechtlichen Gründen, vor allem aber, um auf diese Weise effektiv Problemfelder städtisch und regional identifizieren zu können.

2.6. Schulaufsichtsbehörden

Die oberste Schulaufsichtsbehörde ist gemäß der föderalen Organisation der Bundesrepublik und der damit verbundenen Hoheit der Länder in Kultusangelegenheiten das jeweilige Landeskultusministerium (bzw. desjenigen Landesministeriums, in dessen hoheitliche Aufgabe Schulen fallen). In den Ländern kommt im Regelfall ein zweistufiges System zum Einsatz, bei dem unterhalb der obersten Schulaufsichtsbehörde (dem Kultusministerium) staatliche Schulämter die Verantwortung als untere Schulaufsichtsbehörden, zumeist gegliedert nach (Land-)Kreisen, tragen.

Bezogen auf Antisemitismus im schulischen Alltag tragen diese unteren Schulaufsichtsbehörden vor allem die Verantwortung für die Frage, ob Antisemitismus an Schulen als Problem wahrgenommen wird oder ob Schulen es verdrängen und beschweigen können. Grundsätzlich trifft die untere Schulaufsicht dabei sowohl die Verantwortlichkeit für Antisemitismus bei Schüler/innen, wie auch bei Lehrer/innen und in der Schulleitung, damit also auch die Frage, in welchen konkreten Fällen innerschulische, disziplinarrechtliche, strafrechtliche und/oder mediale Formen der Thematisierung geboten sind. Ein Grundfehler bei der Problematisierung von Antisemitismus darf im besonderen in den unteren Schulaufsichtsbehörden nicht begangen werden, weil sie die zentrale Verantwortung dafür tragen, ob Probleme in Schulen erkannt, benannt und dann auch behoben werden: Antisemitismus muss als solcher klar benannt werden und unmissverständlich kommuniziert werden, wer Täter/in und wer Opfer von Antisemitismus ist – jede Form von Relativismus, wie er bisweilen in Mediationsansätzen wahrnehmbar ist, führt aufgrund der autoritären Strukturierung des Antisemitismus immer nur zur Bestärkung von Antisemit(inn)en, deshalb ist ein Null-Toleranz-Ansatz unverzichtbar – gerade und vor allem auch im Falle des Bekanntwerdens von antisemitischen Lehrkräften.

Da jedes Akteurshandeln immer nur so gut und effizient sein kann, wie die Strukturen, die es tragen und ermöglichen, wird nachhaltig die Einführung eines *obligatorischen Meldeverfahrens für antisemitische (Vor-)Fälle bei den unteren Schulaufsichtsbehörden* angeregt; die dokumentierten Fälle sollten bei den oberen Schulaufsichtsbehörden gesammelt und öffentlich dokumentiert werden. Ebenfalls angeregt wird die Verknüpfung dieses Meldeverfahrens mit konkreten, operationellen Handlungsrouninen, denen die Schulaufsichtsbehörden im Fall antisemitischer Diskriminierung von Amts wegen nachgehen müssen.

Einen Schritt in die richtige Richtung kann der exemplarische Blick auf Berlin zeigen, in deren Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie als oberer Schulaufsichtsbehörde eine Antidiskriminierungsbeauftragte institutionalisiert existiert und zudem in der Senatsverwaltung für Justiz, Verbraucherschutz und Antidiskriminierung zusätzlich eine „Landesstelle für Gleichbehandlung – gegen Diskriminierung“ agiert, die in den Themenfeldern „Rechtsextremismus, Rassismus und Antisemitismus“ proaktiv agiert und mit der Landeskonzeption „Demokratie. Vielfalt. Respekt.“ (2008) konzeptionelle Grundlagen für die Berliner Politik geschaffen hat, von der ausgehend Landesprogramme und Landesaktionspläne entwickelt werden, konkret ist für 2019 die Entwicklung einer Berliner Landeskonzeption gegen Antisemitismus von den demokratischen Fraktionen im Berliner Abgeordnetenhaus beschlossen worden (vgl. Berliner Abgeordnetenhaus 2018; siehe auch Salzborn 2018b)

2.7. Kultusministerien und Kultusministerkonferenz

Die Kultusministerien der Länder und die Kultusministerkonferenz (KMK) haben das Problem Antisemitismus grundsätzlich erkannt – die Umsetzung dieser Erkenntnis in konkrete Maßnahmen und vor allen Dingen strukturelle Veränderungen ist aber noch erheblich ausbaufähig. In der Gemeinsamen Erklärung des Zentralrats der Juden (ZJD) in Deutschland und der Kultusministerkonferenz zur Vermittlung jüdischer Geschichte, Religion und Kultur in der Schule vom 8. Dezember 2016 werden folgende grundsätzliche Aspekte für den Umgang mit dem Thema in der Schule herausgestellt:

„Der Zentralrat der Juden in Deutschland und die Kultusministerkonferenz

- setzen sich gemeinsam dafür ein, dass das Judentum in seiner Vielfalt im schulischen Alltag sichtbar gemacht wird,
- fordern dazu auf, persönliche Begegnungen mit Jüdinnen und Juden im schulischen Rahmen zu suchen und zu ermöglichen,
- empfehlen den Besuch von außerschulischen Lernorten, an denen jüdisches Leben in Vergangenheit und Gegenwart erfahrbar wird,
- fordern eine intensivere Vermittlung von Kenntnissen des Judentums und der jüdischen Geschichte in der Lehreraus-, -fort- und -weiterbildung und bieten entsprechende Hilfestellung bei der Entwicklung eines strukturierten Fortbildungsprogramms,

- erstellen gemeinsam mit Landesinstituten und Institutionen jüdischer Kultur eine strukturierte Sammlung von ausgewählten Materialien, die in der Aus-, Fort- und Weiterbildung sowie im Unterricht und in Projekten genutzt werden,
- erstellen zu ausgewählten Themen und Aspekten Lehrerhandreichungen,
- richten eine gemeinsame Fachtagung zur Umsetzung der Empfehlung in den Schulen aus.“

Im Rahmen dieses Gutachtens wurden sämtliche Kultusministerien der Länder darum gebeten, ihre konkreten Aktivitäten in der schulischen Bekämpfung zu benennen – nur Bayern und Hamburg haben trotz mehrfacher Ansprache und Bitte um Stellungnahme an der Datenerhebung nicht teilgenommen. Lässt man proklamatorische Erklärungen gegen Antisemitismus, welcher teilweise verkürzt oder falsch als Unterform von Rassismus bzw. von Vorurteilen missverstanden wird, außer Acht, finden sich bei den Bundesländern (im Folgenden in geografischer Reihung, von Nord nach Süd) folgende konkrete Ansatzpunkte:

- Schleswig-Holstein geht davon aus, dass es keine Zunahme antisemitischer Fälle im Bundesland gibt und kontextualisiert Antisemitismus als Teil „gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit“. Geschichte und Gegenwart des Judentums soll in Zukunft in möglichst vielen Jahrgangsstufen und Fächern dargestellt werden, insbesondere aber im Geschichtsunterricht; die Thematisierung von Israel als jüdischem Staat sei „schwierig curricular zu verankern“, allerdings werde der Nahostkonflikt und die „Wasserproblematik“ in Wirtschaft/Politik und Geografie behandelt. Eine Thematisierung von Israel sei in den Fachanforderungen für Geschichte und Wirtschaft/Politik nicht vorgesehen, in Geografie orientiere man auf eine „Kompetenzorientierung“, aufgrund derer das vormalige Themenfeld „Naher Osten“ seit 2014/15 entfallen sei. Das Land biete überdies jährlich eine Fortbildung für 20 Lehrkräfte in Yad Vashem an. (vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Schleswig-Holstein 2018)
- Mecklenburg-Vorpommern betont, dass Thema Antisemitismus sei „seit Jahrzehnten fest in der Schule verankert“ und benennt konkret Schülerfahrten zu KZ-Gedenkstätten. Im Fach Geschichte und Politische Bildung werde Israel im Altertum behandelt, in den Jahrgängen 7/8 das Judentum im Mittelalter, in Jahrgang 9 der Nationalsozialismus und die historischen Ursprünge des Antisemitismus, in Jahrgang 10 optional der Nahost-Konflikt mit exemplarischer Analyse der Geschichte Israels.

Für antisemitische Vorfälle wird auf die „Verwaltungsvorschrift für den Umgang mit Notfällen an den öffentlichen Schulen Mecklenburg-Vorpommerns“ verwiesen, wobei seit 2015/16 eine statistische Erfassung vorliegt und antisemitische Vorfälle als „religiöser Extremismus“ klassifiziert werden. Ferner wird auf Angebote der Landeszentrale für politische Bildung verwiesen und betont, dass es zwar keine ausdrücklichen Zuständigkeiten für das Thema gebe, die „zuständigen Fachreferenten“ aber „sensibilisiert“ seien. (vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern 2018)

- Hamburg: keine Auskunft.
- Niedersachsen hält Antisemitismus im Kontext von „Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit“ für hinreichend thematisiert und verfügt über kein besonderes Meldewesen für antisemitische Vorfälle in Schulen. Das Thema Judentum werde in Niedersachsen im Unterricht in den Fächern Religion und Werte und Normen „bereits vielfach und mehrperspektivisch“ behandelt und insbesondere die „gemeinsamen Wurzeln“ von Christentum, Islam und Judentum als abrahamitische Religionen betont. Insofern finde eine Reduktion des Judentums auf die Shoah nicht statt. Das Thema Israel werde dabei „implizit“ thematisiert, wenn es um die historische und geografische Herkunft des Judentums gehe. Da das Land Niedersachsen eines der wenigen Bundesländer ist, in dem der Fall eines antisemitischen Lehrers öffentlich geworden ist und darüber auch in der internationalen Presse berichtet wurde (vgl. u.a. Weinthal 2016a, 2016b), wurde hier – auch vor dem Hintergrund, dass Antisemitismus vom Land nicht als spezielles Problem wahrgenommen wird – ausdrücklich für diesen Oldenburger Fall um Auskunft gebeten. Das Land erklärte, man habe den Fall „eingehend und sorgfältig geprüft“, über das Ergebnis der Prüfung erteile man aber keine Auskunft. (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2018a, 2018b). Dass die Lehrkraft nach wie vor an einer Oldenburger Schule unterrichtet, ist als Kontextinformation bedeutsam, auch wenn sie ausdrücklich nicht vom Niedersächsischen Kultusministerium stammt.
- Bremen hat den Umgang mit dem Thema Antisemitismus in der Schule in den Gesamtkontext des Themas „Antisemitismus im Land Bremen entschlossen bekämpfen“ (Dringlichkeitsantrag der Bremischen Bürgerschaft vom 24. Januar, Drs. 19/1498) gestellt und sieht die zentrale Aufgabe in der Thematisierung der NS-Verbrechen, der Erinnerungskultur und der deutsch-israelischen Beziehungen, wobei

Schul- und Gedenkstättenpädagogik zusammenarbeiten müssten. Die schulischen Ansätze liegen hierbei vor allem in optionalen Möglichkeiten, wobei in einzelnen Fächern auch ausdrücklich Bezüge zu den Themenfeldern Antisemitismus und Judentum vorhanden sind. Im Bereich der Lehramtsausbildung des Faches Politik ist eine explizite Thematisierung von Antisemitismus und Verschwörungsideologien vorgesehen, Fortbildungsangebote erfolgen schwerpunktmäßig mit externen Partnerorganisationen. (vgl. Senat für Kinder und Bildung Freie Hansestadt Bremen 2018)

- Brandenburg bezieht sich auf sein Schulgesetz und betont, dass darin die „Ablehnung des Nationalsozialismus“ und die „Akzeptanz anderer Kulturen“ zu den Erziehungszielen der schulischen Bildung gehörten. Im Geschichtsunterricht sei im Basismodul „Zweiter Weltkrieg / Holocaust / Völkermord / Mord“ für die Doppelstufe 9/10 das Thema explizit vorgesehen, im Fach Politische Bildung im Basismodul „Demokratie in Deutschland“ für die Doppelstufe 9/10 gebe es Spielräume zur Thematisierung von Antisemitismus im Rahmen des Punktes „Gefährdung der Demokratie“, auch im Literaturunterricht könnten Bezüge hergestellt werden. Darüber hinaus verweist das Land auf außerschulische Lernorte. Antisemitische Vorfälle sind dem Land für Brandenburg nicht bekannt, eine „generelle Einschätzung“ über die Verbreitung von antisemitischen Einstellungen in den Schulen sei überdies nicht möglich. Mit Rundschreiben vom 1. Dezember 2017 hat das Land seine Schulen aufgefordert, Gewaltvorfälle mit einem speziellen Meldeformular zu melden. (vgl. Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Brandenburg 2018)
- Berlin verfügt über ein statistisch präzises Erhebungs- und Meldesystem für antisemitische Vorfälle an Schulen, das für 2017 19 Fälle von Antisemitismus an Schulen erfasst hat. Mit der Stelle der Antidiskriminierungsbeauftragten der Senatsschulverwaltung, der Landesantidiskriminierungsstelle bei der Senatsverwaltung für Justiz und in Ergänzung durch die Erfassungen von RIAS (Recherche- und Informationsstelle Antisemitismus) existieren systematische Verantwortlichkeiten für die Befassung mit antisemitischen Vorfällen in der Schule, wobei das Land seine Handlungsnotwendigkeiten vorrangig im pädagogischen und präventiven Bereich sieht, aber auch ausdrücklich die Notwendigkeit disziplinarischer Maßnahmen herausstellt. Da das Thema Judentum nicht auf den Nationalsozialismus verengt werden soll, wurde im Rahmenlehrplan Berlin und Brandenburg für das Fach Geschichte (Jg. 7/8) ein Längsschnittmodul „Juden, Christen und Muslime“ verankert,

im Fach Ethik soll das übergreifende Thema „Akzeptanz von Vielfalt“ eine ähnliche Funktion erfüllen. (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin 2018) Im September 2018 wurde eine Meldepflicht für Antisemitismus an Schulen eingeführt (vgl. jlo/lov 2018).

- Sachsen-Anhalt verweist mit Blick auf antisemitische Vorfälle auf eine Handreichung für Schulen mit dem Titel „Informationen und Handlungsleitfäden für Krisenprävention und -intervention an den Schulen in Sachsen-Anhalt“, wobei man „keinerlei Rückschlüsse auf einen Anstieg antisemitischer Vorfälle“ habe – allerdings für diese auch keine Meldeverfahren existieren, ebenso wenig wie eine Stelle beim Land, die für das Thema zuständig wäre. Das Land verweist überdies auf außerschulische Bildungsangebote, etwa der Landeszentrale für politische Bildung und auf Gedenkstättenfahrten sowie Schulpatenschaften. (vgl. Ministerium für Bildung des Landes Sachsen-Anhalt 2018)
- Nordrhein-Westfalen lokalisiert das Thema Antisemitismus besonders stark als reines Gewaltproblem, dass durch allgemeine Haltungen wie ein Verantwortungsgefühl für die gesamte Schulgemeinschaft oder die Orientierung an der Landesverfassung für bekämpfbar gehalten wird. Rechtliche Regelungen des Landes mit Blick auf das Thema werden mit Bezug auf den Runderlass des Ministeriums zur „Zusammenarbeit bei der Verhütung und Bekämpfung der Jugendkriminalität“ (22.08.2014) gesehen. Mit Schreiben vom 08.05.2018 hat das Schulministerium alle Schulen dazu aufgefordert, antisemitische Straftaten bei der Polizei zur Anzeige zu bringen. Mit Blick auf konkrete Maßnahmen in der schulischen Antisemitismusprävention verweist das Land auf Fortbildungsangebote im interkulturellen Bereich sowie auf Gedenkstättenbesuche. (vgl. Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2018)
- Hessen betont vor allem außerschulische Fortbildungsangebote für Lehrkräfte und verweist auf mehrere Bildungsträger in Hessen sowie Kooperationen in der Lehrkräftefortbildung mit Yad Vashem. Hervorhebenswert ist ein über die Staatlichen Schulämter an alle öffentlichen Schulen am 23. Mai 2018 ergangene erlassliche Regelung des Hessischen Kultusministers, nach der alle Schulen angehalten werden, antisemitische Vorfälle gemäß § 23 der Dienstordnung auf dem Dienstweg den jeweiligen Schulaufsichtsbehörden mitzuteilen, damit das Land jedem Einzelfall nachgehen kann. (vgl. Hessisches Kultusministerium 2018)

- In Thüringen sind an den allgemeinbildenden Schulen „besonders Vorkommnisse“ meldepflichtig, wobei hierunter auch Antisemitismus fällt, jedoch vor allem mit Bezug zum Rechtsextremismus. Das Land führt optionale Bildungs- und Fortbildungsprojekte zum Nationalsozialismus, Antisemitismus und Judentum durch und hat ein Schulportal als zentrales Informationssystem entwickelt, in dem auch optionale Medienobjekte zum Themenfeld Judentum vorliegen. In den Fächern Ethik ist die Thematisierung der jüdischen Religion (Doppeljahrgang 5/6) sowie religiös bezogener Stereotype (Klassenstufe 7/8) im Lehrplan verankert, in Geschichte der Nationalsozialismus (Doppeljahrgang 9/10 und 11/12) sowie in Sozialkunde die demokratische Bildung (Doppeljahrgang 9/10 und Oberstufe) (vgl. Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport 2018).
- Sachsen ist der Auffassung, dass Antisemitismus vor allem aus „religiös-geschichtlicher Unkenntnis und diffusen Vorurteilen“ resultiere, weshalb die Lehrpläne dazu „anregen“, „Orientierungsmuster, fragwürdige Traditionslinien sowie gelungene Lebens- und Gesellschaftsentwürfe“ zu hinterfragen. Für konkrete Maßnahmen wird auf außerschulische (und teilweise außersächsische) Akteure verwiesen wie die Neue Jüdische Kammerphilharmonie, die Landeszentrale für politische Bildung oder den Deutschen Präventionstag. Eine statistische Erfassung antisemitischer Vorfälle erfolgt nicht, „sollte“ es zu Vorfällen kommen, würden diese als „Besondere Vorkommnisse“ direkt an das Kultusministerium gemeldet. Die Schulbücher sind in Sachsen nur teilweise (fachbezogen) zulassungspflichtig, im Bereich Evangelische und Katholische Religion sowie Ethik sind sie es und werden von Gutachter/innen geprüft, die „erfahrene Lehrkräfte im sächsischen Schuldienst“ sind. (vgl. Sächsisches Staatsministerium für Kultus 2018)
- Rheinland-Pfalz richtet seinen Fokus fast ausnahmslos auf außerschulische und freiwillige Angebote, wie etwa Gedenkstättenfahrten und Kooperationen mit Yad Vashem und verweist auf das Angebot der Landeszentrale für politische Bildung. Ein Meldeverfahren für antisemitische Vorfälle existiert nicht. (vgl. Ministerium für Bildung Rheinland-Pfalz 2018)
- Baden-Württemberg hat die Aufforderung an seine Schulen gerichtet, antisemitische Vorfälle der Schulverwaltung zu melden, wobei die Erkenntnisse auch hier im Kultusministerium zusammenlaufen sollen. Mit Blick auf die Bildungspläne des Landes wird darauf hingewiesen, dass die Darstellung jüdischer Geschichte und

jüdischer Kultur in den Bildungsplänen Geschichte sowie Landeskunde/Landesgeschichte sowie das Themenfeld Judentum in der Katholischen und Evangelischen Religionslehre sowie im Bereich Ethik berücksichtigt würden, wobei der Schwerpunkt dezidiert auf Gymnasialunterricht liegt. (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2018)

- Das Saarland betont vor allem die Relevanz von Erinnerungsarbeit für Schulen und rückt hier Fort- und Weiterbildungsangebote in den Mittelpunkt, die unter anderem von der Landeszentrale für politische Bildung, dem Schulnetzwerk „Schule ohne Rassismus“, dem Landesinstitut für Präventives Handeln und dem Landesamt für Verfassungsschutz angeboten würden. Eine allgemeine und spezielle Meldepflicht für antisemitische Vorfälle existiert nicht und sie ist auch nicht geplant. (vgl. Ministerium für Bildung und Kultur Saarland 2018)
- Bayern: keine Auskunft.

Fast alle Bundesländer verweisen in ihren Stellungnahmen auf die Gemeinsame Erklärung von ZJD und KMK sowie auf die gemeinsam erstellte „Kommentierte Materialsammlung zur Vermittlung des Judentums“, die auf der Website <https://www.kmk-zentralratderjuden.de/> im Entstehen begriffen ist. Diese Verweise, so wichtig und richtig sie sind, markieren aber auch einen Zirkelschluss: der ZJD setzt sich intensiv dafür ein, dass die Themen Antisemitismus und Judentum adäquat in der Schule thematisiert werden und initiiert zusammen mit der KMK eine richtungsweise Erklärung – hinter die sich dann aber viele Kultusministerien zurückziehen, so als wäre sie nicht der Anfang, sondern das Ende der schulischen Thematisierung und Bekämpfung von Antisemitismus.

Gottfried Kößler hat in einem stichprobenartigen Lehrplanvergleich schon 2006 gezeigt, dass zwar das Themenfeld Nationalsozialismus und Shoah in den Lehrplänen der Bundesländer einen „relativ breiten Raum einnimmt“ (Kößler 2006: 175), zugleich aber die Themenfelder Antisemitismus, jüdische Geschichte und Israel zumeist nur sehr rudimentär verankert sind und oft mit falschen Assoziationsketten verknüpft werden (also zum Beispiel „jüdische Geschichte“ nur als Geschichte des Antisemitismus kontextualisiert wird – obgleich dies eigentlich die Geschichte der Antisemit/innen ist und zugleich die tatsächliche jüdische Geschichte ausblendet) (vgl. ebd.: 176ff.). Weitere systematische Vergleich der Lehrpläne aller Fächer und Schultypen sollten folgen, da es nach wie vor an einer Totalerhebung des Sachverhaltes mangelt.

Ein generelles Problem des Schulunterrichts, das möglicherweise aufgrund der föderalen Strukturierung der Bundesrepublik nur sehr mühsam reformierbar wäre, ist die generelle mangelnde Wertschätzung gegenüber Fächern wie Geschichte, Politik und Ethik, die häufiger als andere Fächer fachfremd unterrichtet werden. dies müsste dringend geändert werden. Aufgrund ihrer Schlüsselrelevanz zum Verständnis von Politik und Gesellschaft und damit der Lebensrealität aller Menschen sollten sie außerdem dringend den Status eines Hauptfaches bekommen.

Aber auch die Praxis der Zulassungsverfahren der Lehr- und Lernmittel muss in den Blick genommen werden: vier Bundesländer (Berlin, Hamburg, Saarland, Schleswig-Holstein und tlw. Sachsen) verzichten auf eine Kontrolle der Schulbücher und stellen es in die Hoheit der Schulen, diese auszuwählen – lässt man einmal außer Acht, dass diese vier Länder damit eine hoheitliche Befugnis auf niederrangige Akteure übertragen und das Kultusfeld damit de facto nicht mehr Länder-, sondern Schulsache wird, ist diese vermeintliche Freiheit eine eklatante Überforderung der Schulen. Die einzelnen Schulen können schon aus zeitlichen Gründen nicht den gesamten Schulbuchmarkt im Blick haben und erst recht nicht umfassend prüfen, inwieweit die jeweiligen fachlichen und didaktischen sowie bildungs- und erziehungspolitischen Vorgaben des jeweiligen Bundeslandes erfüllt sind. Insofern sind die Prüfungen der Schulbücher in den einschlägigen Fächern zu optimieren, weil nur so mangelhafte Schulbücher (siehe Kap. 2.8.) vom Markt verdrängt werden können.

2.8. Schulbücher

Schulbücher sind das zentrale Moment als Autorität in der schulischen Bildung – ungeachtet der Frage, wie kompetent oder inkompetent eine Lehrkraft ist, nehmen Schüler/innen Schulbücher als Schlüsselautorität wahr, die vor allem aus einem Grund so zentral ist: die Frage nach der Benotung von schulischen Leistungen hängt an den Schulbüchern, so dass in einer Klassenarbeit, einem Referat oder auch einer Abiturprüfung primär das reproduziert wird, was im Schulbuch steht, da diese Quelle aus der Perspektive der Schüler/innen eine weitaus höhere normative Relevanz hat, als das von Lehrer/innen oder gar außerschulischer Literatur vermittelte Wissen. Insofern sind Schulbücher mit Blick auf die Auseinandersetzung und den Kampf gegen Antisemitismus das zentrale Bindeglied zwischen allen Akteurs- und Strukturdimensionen (vgl. Kizel 2008; Kloke 2017).

Umso dramatischer ist es, dass viele deutsche Schulbücher mit Blick auf das Themenfeld Antisemitismus nach wie vor über Mängel verfügen (vgl. Rensmann 2018) – aus unterschiedlichen Gründen: dies betrifft sowohl die Frage der quantitativen (Nicht-

)Thematisierung, wie auch ihre Qualität, einerseits hinsichtlich der Fakten, aber auch hinsichtlich wahlweise überwältigender oder unterfordernder Didaktik. Zu diesem Ergebnis kommt die Deutsch-Israelische Schulbuchkommission (2015), wir haben dies aber auch an Stichproben aktueller Schulbücher für die Fächer Geschichte, Politik und Geografie überprüft und konnten nur in Einzelfällen feststellen, dass Schulbuchverlage und Schulbuchautor(inn)en die Empfehlungen zumindest in Ansätzen umzusetzen versucht haben. In einem explorativen Pilotprojekt des Zentrums für Antisemitismusforschung der TU Berlin in Zusammenarbeit mit dem Cornelsen Verlag hat sich beispielsweise gezeigt, dass deren Bildungsmedien im Bereich des Französischunterrichts für den Sekundarbereich weitgehend den Ansprüchen an eine kritische Befassung mit dem Thema Antisemitismus und einer selbstverständlichen Thematisierung von jüdischer Kultur und Geschichte genügen.

Die (zweite) Deutsch-Israelische Schulbuchkommission hat von 2010 bis 2015 Lehrbücher der Fächer Geografie, Geschichte und Politik untersucht:

„Während in Israel zu Beginn der gemeinsamen Arbeit weniger als 100 Schulbücher für Geschichte, Geographie und Sozialkunde in den drei staatlich kontrollierten Bildungssektoren zugelassen waren, umfasste das entsprechende Korpus in Deutschland fast 1.200 Lehrwerke. Grund hierfür ist die föderale Struktur und die Gliederung des deutschen Bildungswesens, dem die Schulbuchverlage Rechnung tragen müssen. Es lag auf der Hand, dass hier eine repräsentative Auswahl getroffen werden musste, um ein im gegebenen Zeitrahmen bearbeitbares Untersuchungssample zu erhalten. Die Kommission entschied sich dafür, die Geschichts-, Geographie- und Sozialkundebücher für beide Sekundarstufen und Schulformen ab Erscheinungsjahr 2004 zu untersuchen, die im Jahr 2011 in den Bundesländern Bayern, Berlin (bzw. Brandenburg), Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Sachsen zugelassen waren. Dieser Wahl lag neben der anzunehmenden großen Benutzerzahl der Bücher in den bevölkerungsreichen Ländern die Prämisse zu Grunde, dass sich in dem zu untersuchenden Textkorpus unterschiedliche Lehrplanansätze, eine unterschiedlich zusammengesetzte Schülerschaft als Adressat der Texte sowie gegebenenfalls auch regional unterschiedliche politische und erinnerungskulturelle Eigenheiten spiegeln sollten. Nach einer Sichtung und Prüfung des letztlich noch über 400 Schulbücher umfassenden Samples wurden 94 Schulbücher der beiden Sekundarstufen ausgewählt, in denen Israel in der einen oder anderen Weise thematisiert wird: 33 Geschichtsschulbücher, 29 Geographielehrwerke sowie 31 Schulbücher für das Fach Sozialkunde/Politik. Darüber hinaus wurden 25 Kapitel aus Geschichtsschulbüchern

hinsichtlich der Darstellung des Holocaust analysiert. Auf israelischer Seite wurden insgesamt 28 Geschichts-, 10 Geographie- und 6 Sozialkundeschulbücher untersucht, in denen Deutschland, die deutsche Geschichte und der Holocaust entweder schwerpunktmäßig behandelt oder in anderen thematischen Zusammenhängen erwähnt werden.“ (Deutsch-Israelische Schulbuchkommission 2015: 18f.)

Aufgrund der föderalen Struktur der Bundesrepublik sind Generalisierungen schwer möglich, es gibt aber sehr deutliche Tendenzen. So war etwa eine Thematisierung des Nahostkonflikts und Israels überhaupt nur in Bayern (in Geschichte, Realschule und Gymnasium, in beiden Sekundarstufen) ausdrücklich vorgesehen (vgl. ebd.: 24), allein Berlin und Brandenburg bieten im Rahmen der Doppeljahrgangsstufe 9/10 im Rahmen eines historischen Längsschnitts (Berlin) bzw. im Wahlpflichtunterricht im erhöhten Anforderungsniveau (Brandenburg) die Möglichkeit, den Nahostkonflikt optional zu behandeln.

Mit Blick auf Schulbücher der Fächer Geschichte, Geografie und Politik sind drei Themenfelder zentral: zunächst die Frage, ob und in welcher Weise Antisemitismus überhaupt aktiv thematisiert wird, was insbesondere auf die Dimension der Shoah und einer doppelten Problematik verweist – denn in vielen Schulbüchern wird die Shoah nicht als das zentrale Moment der Nationalsozialismus dargestellt, sondern neben anderen Aspekten (Machtergreifung, Kriegführung usw.) und insofern unterschlagen, dass das weltanschauliche Ziel des Nationalsozialismus die Vernichtung der Juden war, dem sich alles andere unterordnete. Zugleich wird Antisemitismus aber durch seine historische Verbindung mit dem Nationalsozialismus auch in Schulbüchern externalisiert, was im Selbstbild mehr noch Ost- als Westdeutschland trifft: dadurch, dass Antisemitismus als Teil des Nationalsozialismus gilt, scheint er nicht nur keine Vorgeschichte mehr, sondern auch keine Nachgeschichte zu haben. Antisemitismus als Weltbild ist zwar das zentrale Element des Nationalsozialismus, aber eben auch in anderen politischen Kontexten immer wieder eine Schlüsselideologie. Das alleinige Faktum, das in allen Bundesländern in allen Schultypen und Schulstufen der Nationalsozialismus und die Shoah als Unterrichtsgegenstand vorgeschrieben sind (vgl. ebd.: 25), ist insofern unverzichtbar, aber nicht hinreichend für die schulische Befassung mit Antisemitismus. Denn wenn Antisemitismus auf den Nationalsozialismus reduziert wird, wird er damit auch exterritorialisert, was eine doppelte Fehlwahrnehmung – resultierend aus der zunächst völlig richtigen Erkenntnis, dass Antisemitismus den Kern des Nationalsozialismus ausmachte – ist: so scheint es Antisemitismus nur in der politischen Rechten (und auch fast nur historisch) zu geben, was eine Abwehr des Antisemitismus in der politischen Linken und der Mitte der Gesellschaft bedeutet. Zugleich erscheint Antisemitismus damit als Konstrukt,

das „plötzlich“ (mit dem Nationalsozialismus) da war und ebenso „plötzlich“ wieder verschwunden scheint – was Vor- und Nachgeschichte des Antisemitismus ausblendet und dessen zahlreiche Erscheinungsformen vor und nach dem Nationalsozialismus bis in die Gegenwart ignoriert. Auch die Darstellung der deutsch-israelischen Beziehungen entlang der Erinnerungs- und Geschichtspolitik sowie der Frage der Zahlungen wären vor dem Hintergrund der fehlenden Befassung mit antisemitischer Geschichte seit dem Nationalsozialismus und besonders der deutschen Schuldabwehr in die Schulbücher zu integrieren. (vgl. ebd.: 38)

Die zweite Frage ist, welche Darstellung – neben der Befassung mit Antisemitismus – dem Judentum in den Schulbüchern zukommt. Denn auch wenn Antisemitismus ein Problem der Antisemit(inn)en ist, also nicht aus der Geschichte und Kultur des Judentums erklärt werden kann, sondern nur aus den Projektionen der Antisemit(inn)en, so ist es für eine umfassende Prävention gerade in Altersgruppen, in denen sich Antisemitismus noch nicht zum Weltbild verfestigt hat, sondern ggf. als Themenfeld sogar noch gänzlich unbekannt ist, umso zentraler, Geschichte, Kultur und Religion des Judentums als Teil der europäischen und deutschen Geschichte und Gegenwart darzustellen und so durch Wissen gegen antisemitisches Ressentiments zu immunisieren, noch bevor diese bekannt sind.

Und schließlich ist auch die Frage der Thematisierung von Israel für das Themenfeld zentral: der aktuelle Antisemitismus richtet sich in erster Linie gegen Israel. Dessen Darstellung in Schulbüchern ist insofern bedeutsam: oft ist diese aber eine Darstellung, in der einerseits Israel ausschließlich als konflikthaft wahrgenommen wird und andererseits innerhalb der Konfliktkonstellation des Nahen Ostens häufig einseitig für die Palästinenser Partei genommen wird, etwa dadurch, dass Kartenmaterial in Geografielehrbüchern falsch titulierte wird, dass die militärischen Reaktionen auf den palästinensischen Terrorismus als ebenso problematisch oder sogar noch problematischer als dieser dargestellt werden und dass insgesamt ein Wissen über die lange Geschichte des arabischen (Vernichtungs-)Antisemitismus komplett ausgeblendet wird. Das Wissen über Israel als einzige Demokratie im Nahen Osten, als pluralistische Gesellschaft, als Migrationsgesellschaft oder in seiner Relevanz für zahlreiche Schlüsseltechnologien fehlt weitgehend, einzig in Geografielehrbüchern wird das Thema Wasser aufgegriffen, hier allerdings oft einem kulturalistischen Paradigma (Kulturerdteil- bzw. Kulturraumkonzept, 25, bei dem Israel im „Orient“ als Fremdkörper dargestellt wird, vgl. ebd.: 25 u. 68) gefolgt. Die Schulbuchkommission betont, dass es notwendig wäre, die Geschichte Israels nicht eindimensional als Konfliktgeschichte darzustellen, die Schulbuchautoren dazu anzuhalten,

ein facettenreiches und eben nicht einseitig ein antiisraelisches parteiergreifendes Bild zu zeichnen (vgl. ebd.: 37) – wobei das Israelbild im Übrigen in den meisten Schulbüchern dem Grundkonsens des Beutelsbacher Konsenses fundamental widerspricht, da Israel einerseits einseitig negativ und die Palästinenser zugleich einseitig positiv dargestellt werden. Wichtig sei überdies, so die Schulbuchkommission, die altersgemäße Darstellung und – im Geschichtsunterricht – die historische Kontextualisierung, die auch bedeutet, mit historisch korrektem Karten- und Bildmaterial zu arbeiten und nicht mit Karikaturen aus anderen zeitlichen Kontexten, die selbst nicht selten antisemitisch sind. Die Schulbuchkommission betont hier auch ausdrücklich die mangelhafte Kompetenz mancher Schulbuchautor(inn)en als zentrales Problem, wenn es heißt, dass man „insbesondere auf die sprachliche Gestaltung von Überschriften, den Duktus des Autorentextes und der Arbeitsaufträge, die Zusammenstellung von Quellen und den Einsatz von Bildmaterial“ achten solle (vgl. ebd.: 39) und besonderes Augenmerk „auf die Sprache der Darstellung“ sowie ihre „Sorgfalt, Ausgewogenheit, Faktenorientierung“ zu legen sei (vgl. ebd.: 40). Stichproben von Schulbüchern, die nach Abschluss der Schulbuchkommission verfasst wurden, zeigen hier ein drastisches Bild, wenn etwa Schüler/innen dazu aufgefordert werden, ihr bereits vorhandenes „Wissen“ über den Nahostkonflikt zusammenzutragen (in einer Einheit, die den Beginn des Themas markiert), auf eine historische Karte zum Zeitpunkt der Staatsgründung Israels, der politisch und historisch falsche Schriftzug „Palästina“ angebracht wird oder mit Suggestivfragen gearbeitet wird, ob Schüler/innen der Sekundarstufe 1 die Zerstörung von – so die Apostrophierung durch den Autoren – Häusern von „angeblichen“ Selbstmordattentätern gut finden würden. Auch die Schulbuchkommission stellte bereits fest: „Für die Zeit danach (nach der Staatsgründung 1948) sollte die Gesamtbezeichnung des Landes als ‚Palästina‘, vor allem in Überschriften, vermieden werden; stattdessen sollten die exakten Bezeichnungen der Staaten und territorialen bzw. politischen Entitäten, wie sie im internationalen politischen Kontext geläufig sind, verwendet werden.“ (ebd.: 71) Im Klartext: da es „Palästina“ als Staat nicht gibt, suggeriert die Bezeichnung „Palästina“ ein einseitiges, antiisraelisches Bild und befördert evtl. bei Schüler(inne)n vorhandenes Halbwissen – wer von „Palästina“ spricht folgt insofern nicht einer Ausgewogenheit, sondern nimmt einseitig Partei und operiert mit einer Falschdarstellung.

Unsere Stichproben im Themenfeld Nahostkonflikt in aktuellen Schulbüchern der Fächer Geografie, Geschichte und Politik haben die Erkenntnisse der Schulbuchkommission bestätigt. Zudem ist zu attestieren, dass das Schlüsselfach für das Thema Antisemitismus – der Politikunterricht – insgesamt als Fach in der Stundentafel viel zu schwach verankert ist

und die integrale Aufgabe des Faches, zwischen historischen und geografischen (und im Prinzip auch religiösen bzw. ethischen) Dimensionen zu vermitteln, nicht geleistet wird: Antisemitismus muss Schlüsselthema im Politikunterricht werden, wofür es neben einzelnen Unterrichtseinheiten auch Lehrbücher mit Gesamtdarstellungen des Themas für jeden Schultyp und beide Sekundarstufen geben sollte – denn auch die Lehrer/innen können das Thema nur unterrichten, wenn sie über seriöses und solides Material verfügen. Für weitere empirische Analysen müssten überdies die Lehrkraftmaterialien (Lösungen, Lehrbücher etc.) einbezogen werden, um zu prüfen, ob hier angemessen und vor allen Dingen historisch und politisch korrekt informiert wird.

Robert Sigel (2015: 45) hat darauf hingewiesen, dass es jenseits von Schultypen und Altersstufen in der föderalen Struktur des bundesdeutschen Bildungssystems eine generelle Tendenz gibt, die insbesondere die Fächer Geschichte und Politik betrifft, bei der ein „Übergang von einer Festschreibung der Lerninhalte und Lernziele hin zu einer Definition und Festlegung der zu erwerbenden Kompetenzen“ gibt – das ist problematisch und ein Schritt in genau die falsche Richtung. Vor diesem Hintergrund wird auch der Ansatz der „Multiperspektivität“, wie ihn etwa die KMK für die historisch-politische Bildung fordert (vgl. KMK 2016), zum Teil des Problems, da Multiperspektivität, bei der nicht primär Fakten und Tatsachen betont werden, sondern als scheinbar gleichrangig und gleich legitim nebeneinander stehende Sichtweisen präsentiert werden, gerade beim Thema Antisemitismus kontraproduktiv und wahrheitswidrig ist, weil es sich um ein falsches Verständnis des Kontroversitätsgebots handelt: Dinge, die sachlich nicht richtig sind, kann man nicht „neutral“ diskutieren, sondern muss sie als falsch markieren – die Leugnung der Shoah ist keine „Meinung“, sondern eine Lüge – und strafbewehrt. Was für andere Fächer gilt (in Mathematik würde man z.B. niemals akzeptieren, wenn Schüler/innen behaupten würden, 2 plus 2 sei 17), muss auch unverhandelbarer Standard im Politik- und Geschichtsunterricht sein.

Dem allgemeinen Trend zu einer (Über-)Didaktisierung muss im Themenfeld Antisemitismus vor allen Dingen mit zunächst einmal korrekten Fakten begegnet werden: Emotionalisierung und Überwältigung sind der dezidiert falsche Weg – und es gilt der einfache, aber treffende Satz: Faktenfreiheit plus Emotionalisierung gleich Überwältigung. Schulbücher müssen die Faktenlage korrekt darstellen und keine Falschinformationen verbreiten. Anzuregen wäre insofern für die Verlage von Schulbüchern und Bildungsmedien als mittelbare, aber maßgebliche Akteure zum Thema Antisemitismus in der Schule, in diesen thematischen Bereichen eine systematische Prüfung und ggf. Schulung der eigenen Schulbuchautor(inn)en vorzunehmen oder in dem Feld dezidiert mit entsprechenden wissenschaftlichen

Einrichtungen, gerade zur Geschichte, Kultur und Religion des Judentums zusammenzuarbeiten.

Antisemitismus ist ein zentrales Element moderner Gesellschaften und als Weltbild sowohl in christlichen wie islamischen Gesellschaften derart dominant, dass es kontinuierlich in Geschichte und Gegenwart thematisiert werden muss – und zwar nicht exemplarisch, da Antisemitismus nicht einfach ein Vorurteil, sondern ein Weltbild ist, also historisch wie aktuell über eine grundlegend differente Relevanz verfügt, als andere Diskriminierungsphänomene. Denn Antisemit(inn)en erklären sich ihr gesamtes Weltbild durch antisemitische Projektionen und Verschwörungsmymen, in denen Jüdinnen und Juden für alles verantwortlich gemacht werden, was sie selbst nicht verstehen können oder wollen – und dabei zugleich als unglaublich mächtig, wie unglaublich machtlos phantasiert werden.

3. Schlüsselprobleme und Handlungsempfehlungen

Zahlreiche konkrete Probleme in der Thematisierung von Antisemitismus als Unterrichtsgegenstand und der Befassung mit antisemitischen Einstellungen und Verhalten in Schulen sind im voranstehenden Text benannt. Resümierend sollen an dieser Stelle nur die zentralsten Probleme noch einmal fokussiert wiederholt werden, um zu zeigen, dass an vielen Stellen nicht mehr Finanzmittel nötig sind, sondern Einsicht und/oder Engagement fehlen:

1. Mit Blick auf antisemitische Diskriminierungsformen in Schulen ist darauf hinzuweisen, dass fast flächendeckend keine oder unzureichende Meldesysteme für antisemitische Vorfälle – bei Schüler/innen wie Lehrer/innen – bestehen. Hierbei mangelt es oft an Problembewusstsein, auch, weil Antisemitismus in seiner Spezifik als leidenschaftliches Weltbild verkannt und unter andere Formen von Diskriminierung sumiert wird. Der Handlungsdruck auf Schulen, antisemitische Vorfälle zu melden, ist nur zögerlich in einigen Bundesländern in Gang gekommen, ausgebaute Strukturen auf der Ebene der unteren und oberen Schulaufsicht gibt es – mit Ausnahme von Berlin – im Prinzip nicht.
2. Neben der offiziellen Meldung von antisemitischen Vorfällen und der fallweisen Entscheidung, welche Formen von Intervention nötig sind und inwiefern sogar strafrechtliche Verfolgung oder disziplinarrechtliche Maßnahmen (im Falle von Lehrkräften) geboten ist, bedarf antisemitische Diskriminierung auch im schulischen Kontext der Öffentlichkeit: gerade aufgrund der autoritären Strukturierung des antisemitischen Weltbildes ist es unverzichtbar, antisemitische Einstellungen und Verhaltensweisen von Schüler/innen gegenüber den Eltern immer ausdrücklich als Problem zu kommunizieren und diese explizit zur Intervention gegen Antisemitismus in der außerschulischen Erziehung anzuhalten.
3. Der Vergleich zweier prominenter Fälle antisemitischer Lehrkräfte in Oldenburg und Berlin zeigt, dass das Problem der schulischen Bekämpfung von Antisemitismus nicht nur auf der rechtlichen und strukturellen Ebene liegt, sondern auch auf der Frage, ob bei den Ländern eine Handlungsbereitschaft überhaupt existiert: die schulrechtlichen Rahmenbedingungen in Niedersachsen und Berlin sind ähnlich, möglicherweise wird man die disziplinarrechtlichen Möglichkeiten in Niedersachsen sogar als günstiger für die Bekämpfung von Antisemitismus bei Lehrkräften einschätzen müssen, das Verhalten ist aber diametral: während Berlin gegen den Fall einer antisemitischen Lehrkraft zeitnah und eindeutig vorgegangen ist, beschweigt Niedersachsen das

Problem und belässt die antisemitische Lehrkraft weiterhin im Schuldienst. Wenn auf Seiten der staatlichen Akteure keine Bereitschaft besteht, die bestehenden Regelungen umzusetzen, dann ist das eine Kapitulation vor Antisemitismus.

4. Es ist ein mangelndes Problembewusstsein im pädagogischen Kontext zu attestieren, neben den Möglichkeiten auch die Grenzen von Pädagogik in der Schule zu reflektieren. Antisemitische Vorfälle sind manchmal, aber eben oft nicht allein durch pädagogische Maßnahmen zu lösen, es bedarf der flankierenden Verbindung von Prävention, Intervention und Repression. Zudem sind bedenkliche Tendenzen im pädagogischen Feld auszumachen, die Kompetenzorientierungen vor Faktenlernen stellen und aus einer falsch verstandenen Multiperspektivität Antisemitismus, etwa aus muslimischem Kontext, tolerieren. Jeder Antisemitismus im schulischen Kontext muss ohne Rücksicht auf den politischen, sozialen oder religiösen Kontext der ihn formulierenden Personen als falsch und unwahr zurückgewiesen werden, auch pädagogische Ansätze müssen reflektieren, dass man über viele Fragen unterschiedlicher Meinung sein kann, dass aber manche Meinungen – eben wenn sie antisemitisch sind – objektiv falsch sind, weil sie auf Unwahrheiten basieren.
5. Gern wird in schulischen Kontexten auf außerschulische Lernorte verwiesen – der Hinweis ist für sich genommen nicht falsch, fungiert aber faktisch oft als Verantwortungsabwehr. Die Schule ist und bleibt neben der Familie die zentrale Sozialisationsagentur der bundesdeutschen Gesellschaft und sie kann und darf sich nicht aus ihrer Schlüsselverantwortung für die Bekämpfung von Antisemitismus herausstellen, in dem sie das Problem delegiert.
6. Der Dreh- und Angelpunkt des Problems bleiben die Schulbücher, die oftmals hinter den – durchaus auch in vielen Fällen als zu rudimentär einzustufenden – Rahmenrichtlinien und Lehrpläne zurückbleiben, in gravierender Weise verkürzend und, im Falle des Themenfeldes Israel, drastisch einseitig propalästinensisch ausgerichtet sind. Auf der einen Seite können und müssen die Länder, die keine Zulassungsverfahren für Schulbücher (mehr) haben, diese Praxis dringend überdenken, weil Schulleitungen und Fachkonferenzen faktisch nicht die Kompetenz haben, um über die Qualität von Schulbüchern im schulrechtlichen Kontext zu entscheiden. Zugleich sind aber gerade die Schulbuchverlage gefordert, in den einschlägigen Bereichen die Qualität ihrer Unterrichtsmaterialien zu überprüfen (oder fachkompetent) überprüfen zu lassen, weil – so der Eindruck basierend auf unserer

stichprobenhaften Überprüfung von Schulbüchern – das Hauptproblem darin besteht, dass viele Schulbuchautor(inn)en zu wenig Kompetenz und Wissen in den Bereichen Antisemitismus, Judentum und Israel haben.

7. Grundlagenwissen in der Schule vermitteln immer Schulbücher. Da Antisemitismus eine Querschnittsaufgabe für alle Jahrgangsstufen, Schultypen und Fächer darstellt, wäre zu bedenken, ob beispielsweise von der KMK im Kontext ihrer gemeinsamen Arbeit mit dem ZJD ein spezielles Schulbuch „Antisemitismus“ initiiert werden sollte, das grundlegend über das Thema mit Materialien und Informationen aufklärt und insofern als Background zu anderen Schulbüchern genutzt werden könnte.

Literatur

- Abgeordnetenhaus Berlin 2018: Gegen jeden Antisemitismus! – Jüdisches Leben in Berlin schützen. Antrag der Fraktion der SPD, der Fraktion der CDU, der Fraktion Die Linke, der Fraktion Bündnis 90/Die Grünen und der Fraktion der FDP, Drucksache 18/1061 v. 23.05.2018.
- Adorno, Theodor W. 1951: *Minima Moralia*. Reflexionen aus dem beschädigten Leben, in: Ders.: *Gesammelte Schriften* Bd. 4, Frankfurt 1997.
- Adorno, Theodor W. 1971: *Erziehung zur Mündigkeit*. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959–1969, Frankfurt.
- Adorno, Theodor W./Else Frenkel-Brunswik/Daniel J. Levinson/R. Nevitt Sanford 1973: *Studien zum autoritären Charakter*, Frankfurt.
- Ahlheim, Klaus 2005: Prävention von Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus, in: Wolfgang Sander (Hg.): *Handbuch politische Bildung*, 3. völlig überarb. Aufl. Schwalbach/Ts., S. 379–391.
- Ahlheim, Klaus/Bardo Heger 2000: *Der unbequeme Fremde*. Fremdenfeindlichkeit in Deutschland – empirische Befunde, 2. Aufl., Schwalbach/Ts.
- Ahlheim, Klaus/Bardo Heger 2002: *Die unbequeme Vergangenheit*. NS-Vergangenheit, Holocaust und die Schwierigkeiten des Erinnerns, Schwalbach/Ts.
- Bernstein, Julia (Hg.) 2018: „Mach mal keine Judenaktion!“: Herausforderungen und Lösungsansätze in der professionellen Bildungs- und Sozialarbeit gegen Antisemitismus, Frankfurt.
- Beutelsbacher Konsens 1977, in: Hans-Werner Kuhn/Peter Massing/Werner Skuhr: *Politische Bildung in Deutschland*. Entwicklung – Stand – Perspektiven, 2. überarb. u. erw. Aufl., Opladen 1993, S. 300–301.
- BpB/Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.) 2016: *Kritische Auseinandersetzung mit Antisemitismus*. 11 Aktivitäten für die schulische und außerschulische politische Jugend- und Erwachsenenbildung, Bonn.
- Breit, Gotthard/Siegfried Schiele (Hg.) 2002: *Demokratie-Lernen als Aufgabe der politischen Bildung*, Bonn.
- Brühl, Christian /Marcus Meier (Hg.) 2014: *Antisemitismus als Problem in der schulischen und außerschulischen Bildungsarbeit*. Pädagogische und didaktische Handreichungen für Multiplikatoren und Multiplikatorinnen, 3. Aufl., Köln.
- Chernivsky, Marina/Jana Scheuring (Hg.) 2016: *Gefühlserbschaften im Umbruch*. Perspektiven, Kontroversen, Gegenwartsfragen. Herausgegeben für die Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland, Frankfurt.
- Deutsch-Israelische Schulbuchkommission (Hg.) 2015: *Deutsch-israelische Schulbuchempfehlungen*, Göttingen.
- Eco, Umberto 1993: *Das Denken ist ständige Wachsamkeit*. Interview in: *Die Zeit* vom 05.11.
- Erf, Cornelius 1995: *Mündigkeit gegen Rechtsextremismus – Schulische Prävention durch politische und historische Bildung*, in: Wilfried Schubarth/Wolfgang Melzer (Hg.): *Schule, Gewalt und Rechtsextremismus*, 2. Aufl., Opladen, S. 213–229.
- Gemeinsame Erklärung des Zentralrats der Juden in Deutschland und der Kultusministerkonferenz zur Vermittlung jüdischer Geschichte, Religion und Kultur in der Schule v. 06.12.2016, <https://www.zentralratderjuden.de/aktuelle-meldung/gemeinsame-erklaerung-des-zentralrats-der-juden-in-deutschland-und-der-kultusministerkonferenz-zur-ve/>
- Heitzer, Enrico/Martin Jander/Anetta Kahane/Patrice G. Poutrus (Hg.) 2018: *Nach Auschwitz: Schwieriges Erbe DDR*. Plädoyer für einen Paradigmenwechsel in der DDR-Zeitgeschichtsforschung, Schwalbach/Ts.
- Hensel, Jana 2018: *Opa war kein Held*, in: *Zeit Online*, 03. März.

- Hessisches Kultusministerium 2018: E-Mail an die Verf. v. 08. Juni.
- Hessisches Kultusministerium/Der Minister 2018: Erlass „Antisemitismus in der Schule“ v. 23. Mai.
- Himmelmann, Gerhard 2006: Leitbild Demokratieerziehung. Vorläufer, Begleitstudien und internationale Ansätze zum Demokratie-Lernen. Festschrift, herausgegeben und eingeleitet von Dirk Lange und Detlef Eichner, Schwalbach/Ts.
- Jaschke, Hans-Gerd 2012: Zur Rolle der Schule bei der Bekämpfung von Rechtsextremismus, in: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament. H. 18/19, S. 33–39.
- jlo/lov 2018: Berlin führt Meldepflicht für Antisemitismus an Schulen ein, in: Spiegel Online v. 14.09.
- Kaletsch, Christa/Marion Altenburg van Dieken 2014: Klassenrat – Basis für Kinderrechte und Demokratie an der Schule, in: Wolfgang Edelstein/Lothar Krappmann/Sonja Student (Hg.): Kinderrechte in der Schule. Gleichheit, Schutz, Förderung, Partizipation, Schwalbach/Ts., S. 118–130.
- KIgA/Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus 2013: Widerspruchstoleranz. Ein Theorie-Praxis-Handbuch zu Antisemitismuskritik und Bildungsarbeit, Berlin.
- KIgA/Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus 2017: Widerspruchstoleranz 2. Ein Methodenhandbuch zu antisemitismuskritischer Bildungsarbeit, Berlin.
- Kirschnick, Sylke 2000: Rechtsextremismus an Schulen: Was tun? – Anregungen und Argumente für Lehrer/innen, in: Christoph Butterwegge/Georg Lohmann (Hg.): Jugend, Rechtsextremismus und Gewalt. Analysen und Argumente, Opladen, S. 131–148.
- Kizel, Arie 2008: Subservient History. A Critical Analysis of History Curricula and Textbooks in Israel 1948–2006, Tel Aviv.
- Kloke, Martin 2017: Tatsachen und Legenden: Juden, Judentum und Israel in deutschen Schulbüchern, in: Nun gehe hin und lerne. Themenheft 2017 des Deutschen Koordinierungsrates der Gesellschaften für Christlich-Jüdische Zusammenarbeit, Bad Nauheim, S. 43–46.
- KMK/Kultusministerkonferenz 2016: Erinnern für die Zukunft Empfehlungen zur Erinnerungskultur als Gegenstand historisch-politischer Bildung in der Schule (Beschluss der KMK vom 11.12.2014), https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2014/2014_12_11-Empfehlung-Erinnerungskultur.pdf
- Kößler, Gottfried 2006: Antisemitismus als Thema im schulischen Kontext, in: Bernd Fechler/Gottfried Kößler/Astrid Messerschmidt/Barbara Schäuble (Hg.): Neue Judenfeindschaft? Perspektiven für den pädagogischen Umgang mit dem globalisierten Antisemitismus, hgg. im Auftrag des Fritz Bauer Instituts und der Jugendbegegnungsstätte Anne Frank, Frankfurt/New York, S. 172–186.
- Kurth, Alexandra/Samuel Salzborn 2017: Rechtsextremismus im Fokus von Politikwissenschaft und Politischer Bildung, in: Monika Oberle/Georg Weißeno (Hg.): Politikwissenschaft und Politikdidaktik. Theorie und Empirie, Wiesbaden, S. 183–197.
- Ministerium für Bildung des Landes Sachsen-Anhalt 2018: E-Mail an die Verf. v. 15. Juni.
- Ministerium für Bildung Rheinland-Pfalz 2018: E-Mail an die Verf. v. 14. Juni.
- Ministerium für Bildung und Kultur Saarland 2018: E-Mail an die Verf. v. 15. Juni.
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Brandenburg 2018: Schreiben an die Verf. v. 08. Juni.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Schleswig-Holstein 2018: E-Mail an die Verf. v. 20. Juni.

- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern 2018: E-Mail an die Verf. v. 25. Juni.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2018: E-Mail an die Verf. v. 04. Juni.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2018: Schreiben an die Verf. v. 15. Juni.
- Nägel, Verena/Lena Kahle 2018: Die universitäre Lehre über den Holocaust in Deutschland, Berlin.
- Niedersächsisches Kultusministerium 2018a: E-Mail an die Verf. vom 18. Juni.
- Niedersächsisches Kultusministerium 2018b: E-Mail an die Verf. vom 26. Juni.
- Postone, Moishe 1982: Die Logik des Antisemitismus, in: Merkur. Deutsche Zeitschrift für europäisches Denken, H. 1, S. 13–25.
- Rensmann, Jörg 2018: Dringend reformbedürftig: das Israelbild in 158 deutschen Schulbüchern, in: Julia Bernstein (Hg.): „Mach mal keine Judenaktion!“. Herausforderungen und Lösungsansätze in der professionellen Bildungs- und Sozialarbeit gegen Antisemitismus, Frankfurt, S. 158–161.
- Rensmann, Lars 2004: Demokratie und Judenbild. Antisemitismus in der politischen Kultur der Bundesrepublik Deutschland, Wiesbaden.
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus 2018: E-Mail an die Verf. v. 25. Mai.
- Salzborn, Samuel 2010: Antisemitismus als negative Leitidee der Moderne. Sozialwissenschaftliche Theorien im Vergleich, Frankfurt/New York.
- Salzborn, Samuel 2014: Die Genese des Antisemitismus in Europa, in: Ders.: Antisemitismus. Geschichte, Theorie, Empirie, Baden-Baden, S. 11–23.
- Salzborn, Samuel 2018a: Globaler Antisemitismus. Eine Spurensuche in den Abgründen der Moderne. Mit einem Vorwort von Josef Schuster, Weinheim.
- Salzborn, Samuel 2018b: Herausforderungen für eine Berliner Landeskonzeption gegen Antisemitismus. Input zur Konsultationskonferenz der Landesstelle für Gleichbehandlung – gegen Diskriminierung/Abteilung Antidiskriminierung der Senatsverwaltung für Justiz, Verbraucherschutz und Antidiskriminierung am 31. Oktober 2018 (Ms.), Berlin.
- Sander, Wolfgang 2005: Theorie der politischen Bildung: Geschichte – didaktische Konzeptionen – aktuelle Tendenzen und Probleme, in: Ders. (Hg.): Handbuch politische Bildung, 3. völlig überarb. Aufl., Schwalbach/Ts., S. 13–47.
- Schäuble, Barbara 2012: „Über“, „aus“, „gegen“ oder „wegen“ Antisemitismus lernen? Begründungen, Themen und Formen politischer Bildungsarbeit in der Auseinandersetzung mit Antisemitismus, in: Richard Gebhardt/Anne Klein/Marcus Meier unter Mitarbeit von Dominik Clemens (Hg.): Antisemitismus in der Einwanderungsgesellschaft. Beiträge zur kritischen Bildungsarbeit, Weinheim, S. 174–191.
- Schäuble, Barbara 2013: Was haben wir damit zu tun? Zum pädagogischen Umgang mit Antisemitismus, in: KIgA: Widerspruchstoleranz. Ein Theorie-Praxis-Handbuch zu Antisemitismuskritik und Bildungsarbeit, Berlin, S. 10–14.
- Schäuble, Barbara/Albert Scherr 2006: „Ich habe nichts gegen Juden, aber ...“ Widersprüchliche und fragmentarische Formen von Antisemitismus in heterogenen Jugendszenen, in: Bernd Fehler/Gottfried Kößler/Astrid Messerschmidt/Barbara Schäuble (Hg.): Neue Judenfeindschaft? Perspektiven für den pädagogischen Umgang mit dem globalisierten Antisemitismus, hgg. im Auftrag des Fritz Bauer Instituts und der Jugendbegegnungsstätte Anne Frank, Frankfurt/New York, S. 51–79.
- Senat für Kinder und Bildung Freie Hansestadt Bremen 2018: E-Mail an die Verf. v. 05. September.

- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin 2018: E-Mail an die Verf. v. 15. Juni.
- Sigel, Robert 2015: Schulische Bildung und ihre Bedeutung für die Gedenkstättenpädagogik, in: Elke Gryglewski/Verena Haug/Gottfried Kößler/Thomas Lutz/Christa Schikorra (Hg.): Gedenkstättenpädagogik. Kontext, Theorie und Praxis der Bildungsarbeit zu NS-Verbrechen, Berlin, S. 44–55.
- Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport 2018: E-Mail an die Verf. v. 14. September.
- Weinthal, Benjamin 2016a: German pro-BDS antisemitic teacher investigated by politician, in: Jerusalem Post v. 01.10.
- Weinthal, Benjamin 2016b: Fire German teacher who glorifies Palestinian violence, say critics, in: Jerusalem Post v. 15.10.
- ZWST/Kompetenzzentrum Prävention und Empowerment der Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland (Hg.) 2018: Antisemitismus an der Schule. Ein beständiges Problem?, Berlin.