

# Antisemitismus in den Vorstellungen von Politiklehrkräften – Antisemitismuskritischer Politikunterricht braucht antisemitismuskritische Lehrkräfte

*Christoph Wolf*

## Zusammenfassung

Auf Grundlage einer qualitativen Interviewstudie wird untersucht, welche Vorstellungen Politiklehrkräfte von Antisemitismus haben. Dabei zeigen sich vereinzelt Fragmente von israelbezogenem und schuldabwehrendem Antisemitismus sowie unterschiedliche Formen von Externalisierung. Daran anknüpfend werden Empfehlungen für eine mündigkeitsorientierte und antisemitismuskritische Aus- und Weiterbildung diskutiert.

## Einleitung

Am 7. Oktober 2023 verübte die Hamas einen brutalen Terroranschlag, bei dem über 1300 Menschen ermordet wurden. Dabei handelte es sich um das größte antisemitische Massaker seit dem Holocaust, in dessen Folge es auch zu einem extremen Anstieg antisemitischer Straftaten in Deutschland kam. Laut RIAS, der Recherche und Informationsstelle Antisemitismus, ließen sich in den ersten „34 Tagen seit Kriegsbeginn 29 antisemitische Vorfälle pro Tag in Deutschland“ dokumentieren (RIAS 2023: 4). 2022 waren es im Jahresdurchschnitt ungefähr sieben Vorfälle pro Tag. Der Alltag und das alltägliche Erleben von Jüdinnen\*Juden hat sich damit massiv verändert (ebd.).

Vor diesem Hintergrund wird die Frage, was gegen Antisemitismus unternommen werden kann, aktuell umso dringlicher diskutiert. Konsens besteht darüber,



**Prof. Dr. Christoph Wolf**

Soziale Arbeit im Dualen Studium, IU Internationale Hochschule,  
Campus Hannover.

dass ein Zusammenspiel aus Prävention, Intervention und Repression zielführend ist (Salzborn/Kurth 2019). Bildungsmaßnahmen können in dieser idealtypischen Unterteilung auf der Ebene der Prävention verortet werden.<sup>1</sup> Die Schule steht hierbei besonders im Fokus. Neben der Tatsache, dass Schüler\*innen bedingt durch die Schulpflicht systematisch adressiert werden können, geht aus sozialisationstheoretischer Perspektive damit auch die Erwartung einher, dass sich bei Jugendlichen noch keine geschlossenen, antisemitischen Weltbilder verfestigt haben und Bildungsangebote entsprechend präventiv wirksam werden (Schäuble/Scherr 2007).

Bei der Bekämpfung von Antisemitismus wird der politischen Bildung eine besondere Bedeutung beigemessen. Ihr kommt grundsätzlich die Aufgabe zu, Schüler\*innen dazu zu befähigen, sich als mündige Bürger\*innen an der demokratischen Ausgestaltung der Gesellschaft zu beteiligen (Lange 2008). Antisemitismus als menschenfeindliche Ideologie ist daher auch unabhängig von tagespolitischen Ereignissen ein Thema der Politischen Bildung. Gleichzeitig ist der Politikunterricht durch seinen Gegenwartsbezug dazu prädestiniert, aktuelle Erscheinungen und Vorfälle von Antisemitismus aufzugreifen, so auch die Ereignisse seit dem 7. Oktober 2023. Spätestens hier sollte hinterfragt werden, wie die Lehrkräfte selbst auf das Thema Antisemitismus blicken. Antisemitismus spielt in der Aus- und Weiterbildung der Politiklehrkräfte eine untergeordnete Rolle, sich damit auseinanderzusetzen hängt in erster Linie von der Eigeninitiative der Lehrkraft ab (Wolf 2023). Dennoch müssen Lehrkräfte – gerade auch in angespannten Situationen wie während des Gaza-Krieges 2023/24 – in der Lage sein, Antisemitismus als gesellschaftliches Phänomen zu erkennen und zu durchdringen. Andernfalls besteht die Gefahr, dass Antisemitismus oder antisemitische Vorfälle im Politikunterricht und in der Schule unzureichend thematisiert und aufgearbeitet werden. Es entsteht das akute Risiko, dass antisemitische Narrative übersehen, rationalisiert oder gar reproduziert und jüdische Schüler\*innen nicht angemessen geschützt werden.

*Dabei soll im folgenden Aufsatz auf Grundlage einer qualitativ-empirischen Interviewstudie mit Politiklehrkräften der Frage nachgegangen werden, was Politiklehrkräfte unter Antisemitismus verstehen und welche Erfahrungen sie mit dem Thema in der Schule und im Fachunterricht gemacht haben.* Die Erhebung der Daten fand einige Jahre vor dem 7. Oktober 2023 statt, dennoch lassen sich die Erkenntnisse auf das Jahr 2024 übertragen.

## Theoretischer Rahmen und Methodik

Ziel der Studie war die Analyse der subjektiven Vorstellungen und Erfahrungen von Politiklehrkräften zum Thema Antisemitismus. Grundlegend ist hierfür Dirk Langes Konzept des Bürgerbewusstseins, das als die „Gesamtheit der mentalen Vorstellungen über die politisch-gesellschaftliche Wirklichkeit“ definiert wird (Lange 2008: 433). Unter Vorstellungen sind Gedanken zu einem Thema oder Phänomen zu verstehen, die sich in der Interaktion und Auseinandersetzung mit der Umwelt herausbilden, Orientierung bieten und damit subjektiv sinnstiftend sind (Kattmann 2005: 166). Damit fungieren Vorstellungen als eine Art Filter, der Einfluss darauf nimmt, ob und wie (neue) Informationen verarbeitet und bewertet wer-

den (Pajares 1992: 325 f.). Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen gelingt politisches Lernen dann, wenn Bildungsprozesse so gestaltet und strukturiert werden, und sich subjektorientiert an den Vorstellungen der Lernenden orientieren. Vorstellungen, die Politiklehrkräfte von einem bestimmten Unterrichtsthema haben, üben darüber hinaus Einfluss auf das berufliche Handeln und die Unterrichtspraxis aus (Oser/Blömeke 2012).

Unter Antisemitismus werden feindselige Vorstellungen gegenüber Jüdinnen\*Juden und dem Judentum generell verstanden, die sich in Einstellungen, Bildern, Ideologien, Mythen und Handlungen manifestieren und darauf abzielen, Jüdinnen\*Juden auszugrenzen, zu vertreiben und zu töten (Schwarz-Friesel 2019). Diese Vorstellungen können sich zu einer antimodernen Ideologie verdichten. Geschieht dies, werden Jüdinnen\*Juden für komplexe soziale und gesellschaftliche Ereignisse und Wandlungsprozesse verantwortlich gemacht (Rensmann/Schoeps 2008). Ein Kennzeichen des Antisemitismus ist seine Adaptionsfähigkeit an sich verändernde gesellschaftliche Bedingungen. Es lassen sich idealtypisch unterschiedliche Erscheinungsformen von Antisemitismus ausmachen, die parallel und in Mischformen auftreten. In der Forschung kann zwischen einem religiös begründeten Antijudaismus, einem pseudowissenschaftlich begründeten Rassenantisemitismus, einem bezüglich des Holocaust auf Schuldabwehr und -relativierung beruhenden Schuldabwehrantisemitismus sowie einem israelbezogenen Antisemitismus, der antisemitische Vorstellungen auf Israel und seine Bewohner\*innen projiziert, unterschieden werden (Troscke/Becker 2019). Die beiden letzteren Varianten gelten empirisch als besonders virulent (Kies et al. 2020). Die öffentlichen Auseinandersetzungen und der sprunghafte Anstieg antisemitischer Straftaten seit dem 7. Oktober 23 unterstreichen dies eindrücklich.

Die Dimension der Latenz stellt, insbesondere in der pädagogischen Praxis, eine zusätzliche Herausforderung dar. Hierbei unterscheiden Bergmann und Erb (1986) zwischen einer Bewusstseins- und einer Kommunikationslatenz. Nach dem Zweiten Weltkrieg waren offen antisemitische Äußerungen tabuisiert. Dieses Tabu wird bei der Kommunikationslatenz durch die Verwendung bestimmter Sprachcodes, also durch „Umwegkommunikation“, jedoch bewusst immer wieder umgangen. So wird beispielsweise von „dunklen Mächten“ gesprochen, wenn Jüdinnen\*Juden gemeint sind. Im Falle der Bewusstseinslatenz ist sich eine Person des antisemitischen Gehalts ihrer Aussage oder Handlung nicht bewusst. Dieses Phänomen zeigt, wie tief antisemitische Semantiken in der Alltagskultur verankert sind. Die Herausforderung für pädagogische Fachkräfte besteht demnach darin, diese Andeutungen und codierten Sprechakte zu erkennen und einzuordnen.

In der antisemitismuskritischen Bildung wird folglich versucht, „spezifische Ausdrucksformen von Antisemitismus, ihre Funktionen und Argumentationslinien [zu] benennen, um ihnen entgegenzuwirken“ (Mendel/Messerschmidt 2017: 14). Ziel ist eine Sensibilisierung für Antisemitismus dahingehend, dass Personen zur Deutung der Welt nicht mehr auf antisemitische Erklärungen zurückgreifen müssen (Messerschmidt 2010).

Aus Sicht der beiden theoretischen Perspektiven – dem Bürgerbewusstsein und der antisemitismuskritischen Bildung – sind für Lernprozesse eine Orientierung am

Subjekt. Während das Bürgerbewusstsein politikdidaktisch eher inhaltliche und didaktische Anknüpfungspunkte in den Blick nimmt, werden in der antisemitismuskritischen Bildung pädagogische Prozesse der Selbstreflexion für besonders relevant erachtet. Dadurch rückt das Bewusstsein der Lehrkräfte für mögliche eigene Verstrickungen in antisemitische Semantiken und Denkmuster in den Mittelpunkt.

Für die Studie wurden zwölf problemzentrierte Leitfadeninterviews mit Politiklehrer\*innen von niedersächsischen Gymnasien und Gesamtschulen geführt (Witzel 2000). Die Stichprobenziehung erfolgte dabei mittels eines Convenience Samples (Akremi 2014: 272). Im Anschluss wurden die Interviews transkribiert und mittels einer qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet (Kuckartz 2018).

## Antisemitismus in den Vorstellungen von Politiklehrkräften

Bei keiner der interviewten Personen zeigten sich geschlossene antisemitische Argumentationen oder eine Bagatellisierung der Problematik. Im Gegenteil äußerten alle Lehrer\*innen eine Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit dem Thema, die mit einer deutlichen Ablehnung von Antisemitismus einherging. Dennoch artikulierten sich bei einigen Lehrkräften latent antisemitische Fragmente und Argumentationsfiguren, die aus antisemitismuskritischer Sicht zusammen mit einem teilweise fehlenden Problembewusstsein im Kontext der Aus- und Fortbildung zu thematisieren sind.

Eine erste zentrale Erkenntnis ist, dass Antisemitismus als Gegenstand des Politikunterrichts ein randständiges Thema ist, das nur im Zusammenhang mit übergeordneten Themen wie Extremismus oder internationaler Politik Erwähnung findet. Gleichzeitig lässt sich aber feststellen, dass antisemitische Witze und Aussagen von Schüler\*innen als „normal“ gelten. Die Lehrkräfte sprechen häufig von „Graubereichen“, weil sie unsicher sind, wie derartige Aussagen zu bewerten sind. Es herrscht Konsens, dass es sich bei antisemitischen Äußerungen wie ‚du Jude‘ jedoch nur dann um Antisemitismus handle, wenn die Intention des Sprechenden antisemitisch und herabwürdigend sei. Die Bedeutung und damit die potenzielle Wirkung einer Aussage kann jedoch unabhängig von der Intention des bzw. der Sprechenden eine Wirkung entfalten (Schäuble/Scherr 2007: 18). Antisemitische Semantiken und latenter Alltagsantisemitismus geraten dadurch aus dem Blick. Jüdisch markierte Schüler\*innen werden hier potenziell ungeschützt mit antisemitischen Aussagen konfrontiert. Ferner verstehen die Lehrkräfte Antisemitismus als eine Unterform des Rassismus. Eine strukturelle Dimension wie die im vorherigen Abschnitt beschriebene Möglichkeit der Verdichtung des Antisemitismus zu einer welterklärenden Ideologie, bei der Jüdinnen\*Juden für gesellschaftliche Wandlungsprozesse verantwortlich gemacht werden, fehlt hier ebenso wie eine generelle Sensibilität für codierten Antisemitismus und Umwegkommunikationen. Gerade in aktuellen Debatten ist es jedoch von Bedeutung, derartige Formulierungen, etwa im Kontext des Gaza-Krieges, zu verstehen und zu problematisieren.

Als zweites zentrales Ergebnis können daran anknüpfend Vorstellungen der Lehrkräfte zum Nahostkonflikt genannt werden. Aufgrund seiner Bedeutung im

Zusammenhang mit israelbezogenem Antisemitismus wurde der Konflikt gezielt thematisiert, auch wenn er in den Lehrplänen wie erwähnt nicht explizit verankert ist. Gleichwohl haben ihn die Hälfte der befragten Lehrkräfte im Unterricht thematisiert. Insgesamt fällt auf, dass die Befragten bei dem Thema zurückhaltend antworten. Acht von zwölf Lehrkräften reflektieren über Unsicherheiten, Schuld- und Verantwortungsgefühle sowie Ängste bei der Thematisierung des Konflikts. Drei miteinander verwobene Themenkomplexe stehen dabei im Mittelpunkt: Ist es aufgrund der deutschen Geschichte und der Shoah moralisch angemessen, dass Deutschland die israelische Politik kritisiert? Ist Kritik am Israel und seiner Politik in Deutschland ein Tabuthema? Diesen Fragen folgen drittens Überlegungen zum Unterschied zwischen antisemitischer und nicht-antisemitischer Kritik an Israel. Der Umgang der Lehrkräfte mit diesen Themenkomplexen und Emotionen gestaltet sich unterschiedlich. Einige benennen explizit die historische Schuld und entwickeln daraus ein gesellschaftskritisches Verantwortungsgefühl, andere verharren in Unsicherheit und wirken überfordert. Bei einer dritten Gruppe artikulieren sich Formen der Schuldrelativierung und Fragmente eines israelbezogenen Antisemitismus.

Die letzte Gruppe kann beispielhaft an den Äußerungen von Lehrkraft L1 illustriert werden. Nach ihrer Ansicht ist eine kontroverse Thematisierung des „heiklen Themas“ Nahostkonflikt im Sinne des Beutelsbacher Konsenses nahezu unmöglich, da Kritik an Israel in Deutschland meist mit Antisemitismus „gleichgesetzt“ werde. Dies sei eine „große Problematik“. L1 hebt hier auch Ängste vor dienstrechtlichen Konsequenzen hervor, sollte eine Lehrkraft Israel im Unterricht kritisieren. Ursächlich für diesen Zustand seien neben der historischen Verantwortung und der Erinnerungskultur Deutschlands, die die Lehrkraft ausdrücklich nicht in Frage stellen möchte, eine israelische Politik, die „sehr empfindlich“ auf kritische Äußerungen aus Deutschland reagiere. Aus dieser problematischen Konstellation sei in Deutschland ein Klima entstanden, in dem Kritik an Israel zu einem gesellschaftlichen Tabu geworden ist, das im Politikunterricht auch durch das Kontroversitätsgebot nicht aufgebrochen werden könne.

Über das ganze Gespräch hinweg zeigt sich L1 verunsichert. Einerseits betont sie die Bürde der deutschen Geschichte und die Notwendigkeit einer Erinnerungskultur. Andererseits hebt sie das vermeintliche Tabu einer „Israelkritik“ hervor und äußert das Bedürfnis, Israels Politik (etwa den „Umgang mit den Palästinensern“) offen kritisieren zu können. Solche Denkfiguren können als „Derealisierung“ charakterisiert werden. Empirisch ist hinreichend belegt, dass das Tabu einer Kritik an Israel einen Mythos darstellt. Dennoch werden empirische Sachverhalte an eigene Deutungsschemata angepasst (Schwarz-Friesel/Reinharz 2013: 210). Das eingeforderte Recht auf ‚Israelkritik‘ wird so selbst zu einem antisemitischen Topos bzw. einer zu Projektionsleistung, durch die Deutschland, oder im vorliegenden Fall die Lehrkraft, als Opfer der Verhältnisse erscheint. Hier zeigt sich deutlich, dass Lehrkräfte aufgrund dieser Deutungsschemata damit überfordert sein können, antisemitische von nicht-antisemitischer Kritik an Israel zu unterscheiden.

Die Erinnerungskultur verhindert aus dieser Perspektive zwar eine Normalisierung des (nationalen) Kollektivs, wertet Deutschland als geläutertes Land jedoch moralisch auf. Währenddessen ermöglichen die verzerrte Perspektive auf den Nah-

ostkonflikt und die öffentliche Debatte zugleich die Konzeptionierung Israels als Störenfried, der durch sein Verhalten einerseits Menschenrechte verletze und andererseits die Vergangenheit instrumentalisieren, um Kritik zu delegitimieren. Elemente eines schuldrelativierenden Antisemitismus verbinden sich so mit Aspekten eines israelbezogenen Antisemitismus. Damit rücken nicht das Verständnis der israelischen Politik oder des Nahostkonfliktes, sondern das eigene Verhältnis zur deutschen Geschichte und das Bedürfnis nach Entlastung in den Mittelpunkt. Es besteht auch wenig Bewusstsein für den Umstand, dass die Debatte um den Nahostkonflikt häufig von (subtilen) antiisraelischen Ressentiments begleitet wird.

Didaktisch kann dies schwerwiegende Konsequenzen nach sich ziehen. So berichtet Lehrkraft L2, aufbauend auf einer ähnlichen Argumentationsfigur, dass man für einen „objektiven“ Politikunterricht betroffene Palästinenser\*innen in den Unterricht einbinden müsse, denen Israel „ein Dorn im Auge sei“. L3 wiederum sieht die Hamas als legitimen Verhandlungspartner, der auch im Unterricht als solcher dargestellt werden müsse. Hier wird deutlich, wie durch bestimmte Ideen zur Unterrichtsgestaltung israelbezogener Antisemitismus potenziell rationalisiert und legitimiert wird. Vor dem Hintergrund der aktuellen Bedrohungslage und den Verunsicherungen in der jüdischen Community können solche Vorstellungen fatale Folgen für jüdische Schüler\*innen haben.

Ein drittes Ergebnis zeigt sich nahezu idealtypisch bei Lehrkraft L4, die die Ursachen für Antisemitismus „eindeutig“ in der deutschen Erinnerungskultur bzw. in der Tatsache verortet, dass in der Schule zu häufig das Thema Nationalsozialismus behandelt werde. Das Problem mit Antisemitismus entstehe erst dadurch, dass es im Unterricht „aufgeblasen“ werde. Es handele sich um einen teilweise schädlichen „Hype“, der eine gesellschaftliche Normalisierung verhindere. Diese Beschreibungen sind Teil einer Denkfigur, mit der die Lehrkraft themenübergreifend einen subjektiven Wirkmechanismus beschreibt, den sie mit der Formel „jede Bewegung erzeugt immer ihre Gegenbewegung“ fasst. Anders formuliert: Eine seltenere Thematisierung des Holocaust führe zu weniger Antisemitismus. Die Shoah wird in der Logik der „Gegenbewegungen“ als individueller Positionskonflikt behandelt und entpolitisiert; normative Überlegungen zur Bedeutung der Shoah blieben außen vor. Implizit werden Jüdinnen\*Juden in der Darstellung dieser Lehrkraft zu Täter\*innen, die die deutsche Gesellschaft immer wieder provozieren. Antisemitismus ist aus dieser Sicht ein reines Oberflächenphänomen, das verschwindet, sobald es nicht mehr thematisiert wird. Die aktuell steigenden antisemitischen Übergriffe widerlegen diese Vorstellung nachdrücklich. Sie belegen vielmehr die Latenz des Antisemitismus, der über Gelegenheitsstrukturen wie den aktuellen Gaza-Krieg schlagartig an die gesellschaftliche Oberfläche dringt.

Schuldabwehrende Argumentationen können folglich über unterschiedliche Wege zum Ausdruck kommen. Gemeinsam sind den hier beschriebenen Formen die Shoah als Bezugspunkt sowie das Bedürfnis nach Entlastung. Auf der einen Seite wird proklamiert, dass die permanente Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus antisemitische Einstellungen provoziere und eine gesellschaftliche Normalisierung verhindere. Auf der anderen Seite wird die moralische Relevanz der Erinnerungskul-

tur hervorgehoben und bekräftigt. Die Schuldrelativierungen artikulieren sich hier jedoch durch antisemitische Projektionen auf Israel.

Unter dem Stichwort ‚Externalisierung‘ kann ein viertes zentrales Ergebnis zusammengefasst werden. Für einige Lehrkräfte stellt Antisemitismus kein gesamtgesellschaftliches Problem dar. Sie verorten ihn an den gesellschaftlichen Rändern oder bei ethnischen Minderheiten, genauer gesagt im Rechtsextremismus und im Islam bzw. in der arabischen Kultur (die Lehrkräfte differenzieren hier kaum). Auch dieser Mechanismus kann der Entlastung dienen (Schwarz-Friesel/Reinhartz 2013). Antisemitismus wird so „projektiv entsorgt“, antisemitisch sind damit stets „die Anderen“ (Winter 2017: 29).

Der Islam oder die arabische Kultur werden mit am häufigsten als Gründe für antisemitische Haltungen von Schüler\*innen genannt. Auch wenn Religion bzw. der Islam antisemitische Einstellungen begünstigen kann und antisemitische Einstellungen unter Muslim\*innen weitverbreitet sind (Jikeli 2024), zeigen sich bei einigen Lehrkräften rassistische Verkürzungen, die mit Relativierungen antisemitischer Äußerungen nicht migrantischer Schüler\*innen einhergehen. Bei der Schilderung einer antisemitischen Beleidigung formuliert L5 beispielhaft: „Das waren jetzt nicht arabische Schüler [...], wo das aus dem Elternhaus direkt [...] [durch] Sozialisation [...] [entsteht], sondern [...] [die Äußerungen] wurde[n] vielfach und in dem Fall unbewusst verwendet.“

Es wird eine Dichotomie konstruiert zwischen muslimisch oder arabisch markierten Schüler\*innen, bei denen antisemitische Beschimpfungen mit der Sozialisation durch das arabische Elternhaus verbunden und als normal erklärt werden und den restlichen Jugendlichen, die sich angeblich „unbewusst“ antisemitisch äußern. Antisemitische Aussagen werden so relativiert, da keine abwertende Intention in unbewussten Äußerungen zu sehen sei. Abgesehen von der oben bereits diskutierten Problematik, Antisemitismus von der Intention des Sprechenden abhängig zu machen, bleibt unklar, woher die Lehrkraft die Autorität nimmt, zu beurteilen, welche Äußerungen unbewusst und welche bewusst geschehen. Arabisch markierte Jugendliche werden so essentialistisch auf ihre ‚Kultur‘ reduziert. Die Fremdgruppe dient hierbei der Festigung der Identität der Eigengruppe (Holz 2001: 37), in der solche Äußerungen Ausnahmen darstellen. Antimuslimischer Rassismus spielt im aktuellen Diskurs ebenfalls eine zentrale Rolle. Daher ist es von Bedeutung, dass Lehrkräfte auch für diese Erscheinungsform im Zusammenhang mit Antisemitismus und insbesondere dem Nahostkonflikt sensibilisiert werden.

Abschließend kann zudem festgehalten werden, dass einige der befragten Lehrkräfte Antisemitismus explizit nicht im linken politischen Spektrum verorten. Vor dem Hintergrund aktueller Vorfälle, etwa an der Universität der Künste Berlin, zeigt sich, wie verkürzt diese Deutung ist (Peitz/Schellenberg 2024).

## Anmerkungen über die Verknüpfung von Reflexion und Inhalt in der Aus- und Weiterbildung von Politiklehrkräften

In den lerntheoretischen Überlegungen der antisemitismuskritischen Bildung und des Bürgerbewusstseins werden Hinweise für die Gestaltung von Lernprozessen gegeben, die in Bezug zu den empirischen Erkenntnissen gesetzt werden.

Zentral ist dabei die Idee, dass Vorstellungen eine Art Filter darstellen. Damit stellt sich zuerst die Frage, wie diese Filter justiert werden können. Antisemitismuskritische Konzepte stellen die Bedeutung einer Subjektorientierung heraus (Scherr 2012). Dabei wird die Annahme vertreten, dass Menschen nicht belehrt werden wollen bzw. auf Belehrung mit Abwehr reagieren, da eine Information, die den eigenen Vorstellungen zuwiderläuft, ihre Identität berührt. Eine reine Gegenstandsorientierung ist damit keine zielführende Strategie. Dies lässt sich an den Äußerungen von L4, die sich durch eine spezifische Erinnerungskultur angegriffen fühlt, ebenso illustrieren wie an den Erläuterungen von L3 und L1, die Kritik an Israel als Tabu erachten. Eine Belehrung über die normative oder faktische Richtigkeit anderer Perspektiven wird lerntheoretisch folglich kaum fruchten. Letzteres Beispiel weist zudem auf eine weitere mögliche Reaktion hin, die des defensiven Lernens. Dabei kommt es zu einer äußerlichen Anpassung an vorhandene Normen, die die subjektiven Vorstellungen der Person jedoch nicht berühren (Holzkamp 1995). So ist sich L1 bewusst darüber, dass die eigenen Vorstellungen im Konflikt zur (vermeintlich) öffentlichen Meinung stehen und passt sich dieser entsprechend an, indem sie die Thematik meidet.

Eine Orientierung am Subjekt wird jedoch nicht nur lerntheoretisch, sondern auch normativ im Sinne einer Mündigkeitsorientierung eingefordert. Demnach widerspricht es aus Sicht der politischen Bildung dem Ziel der Mündigkeit, Menschen zu indoktrinieren. Vielmehr sollen sie in die Lage versetzt werden, durch selbstgesteuerte Bildungsprozesse ergebnisoffen zu Erkenntnissen zu gelangen (Müller 2022).

Erst wenn eigene, biographische Verstrickungen in antisemitische Narrative aufgeklärt werden, ist es im Sinne einer antisemitismuskritischen und mündigkeitsorientierten Bildung möglich, Werthaltungen und Wissensbestände konstruktiv zu hinterfragen und zu erweitern. Hierbei kann an die Motivation von Personen angeknüpft werden, nicht antisemitisch sein zu wollen (Schäuble/Scherr 2007). Diese Beobachtung lässt sich für die interviewten Politiklehrkräfte bestätigen. Obwohl sich vereinzelt Verkürzungen und antisemitische Logiken rekonstruieren lassen, grenzen die Lehrkräfte sich entschieden und glaubhaft von Antisemitismus ab. Um einen Lernprozess einzuleiten, sollten ihnen ein Raum für ihre Vorstellungen, Gedanken und Emotionen sowie die Möglichkeit der Reflexion gegeben werden. In Bezug auf die Themen Israel und Nahostkonflikt herrscht bei vielen große Unsicherheit und auch Angst. Diese Gefühle und die damit zusammenhängenden Einschätzungen müssen ohne Druck geäußert und in einen Dialog überführt werden können. Lehrkräfte werden im besten Fall in die Lage versetzt, die Funktionen dieser Vorstellungen – Entlastungsstrategien zur Aufwertung des Selbst und der Eigengruppe – zu reflektieren. Gleiches gilt für die Externalisierungen. So besteht die Möglichkeit,

individuelle Vorstellungen mit der Realität zu kontrastieren oder bestimmte Aussagen gezielt zu hinterfragen und zu dekonstruieren. Das bedeutet auch, dass Kritik stets konkret und nachvollziehbar an den antisemitischen Formulierungen und den ihnen inhärenten Logiken, nicht jedoch an der Person selbst, geübt werden muss (Schäuble 2012).

Entscheidend ist dann, dass den Lehrkräften alternative Perspektiven aufgezeigt werden, durch die Phänomene ohne Rückgriff auf antisemitische Logiken erklärt werden können. An dieser Stelle geschieht ein Übergang von einer selbstreflexiven hin zu einer inhaltlichen Auseinandersetzung mit Antisemitismus, wobei es sich bei genauerer Betrachtung um ein permanentes Wechselspiel zwischen reflexiven und inhaltlichen Momenten handelt.

## Schlussbemerkungen

Antisemitismus stellt zweifellos ein gesellschaftliches Problem dar, das Politiklehrer\*innen vor enorme Herausforderungen stellt. Ziel dieses Artikels war die systematische Analyse der Vorstellungen von Politiklehrkräften zum Gegenstand Antisemitismus, um erste Anregungen für deren Aus- und Fortbildung zu diskutieren und sie so auch in ihrer Handlungsfähigkeit gegen Antisemitismus zu unterstützen. Nicht weiter erörtert wurden indes Möglichkeiten, wie Lehrkräfte das Thema didaktisch im Unterricht aufbereiten können (ausführlicher dazu Wolf 2021), jedoch liegen hierzu hilfreiche Überlegungen vor. Schubert (2022: 449) verweist beispielsweise auf vier idealtypische Dimensionen, den Nahostkonflikt zu thematisieren. So kann über den Konflikt selbst gesprochen werden, aber auch darüber, wie er in den Medien verhandelt und wahrgenommen wird. Antisemitismus spielt hier, wenn überhaupt, nur indirekt eine Rolle. In einem guten Politikunterricht werden Konflikte jedoch vielschichtig vermittelt, womit er stets antisemitischen Logiken und Argumenten vorbeugen kann. Der Beutelsbacher Konsens gibt Hinweise dazu, wie dieses Thema je nach Dimension mündigkeitsorientiert und kontrovers gestaltet werden kann. Es ist jedoch auch möglich, Antisemitismus im Nahostkonflikt explizit zu thematisieren, etwa die am Konflikt beteiligten Akteurinnen und Akteure (beispielsweise die Hamas) oder den Diskurs über den Konflikt. Müller (2022) untersucht ferner, wie Antisemitismus entlang didaktischer Prinzipien wie der Wissenschafts- oder Problemorientierung verhandelt werden kann. Politiklehrkräfte sind jedoch erst dann in der Lage, einen guten Unterricht zu gestalten und durchzuführen, wenn sie darüber hinaus über ein reflektiertes und umfassendes Fachwissen, über pädagogisches Wissen sowie entsprechende Werthaltungen verfügen.

## Anmerkung

- 1 Auch wenn Bildung von Prävention zu unterscheiden ist, können Bildungsmaßnahmen präventive Wirkung entfalten (ausführlicher Scherr 2022).

## Literatur

- Akreml, Leila (2014): Stichprobenziehung in der qualitativen Sozialforschung. In: Nina Baur und Jörg Blasius (Hg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 265–282. doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0\_17
- Bergmann, W. & Erb, R. (1986). Kommunikationslatenz, Moral und öffentliche Meinung: Theoretische Überlegungen zum Antisemitismus in der Bundesrepublik Deutschland. *Kölner Zeitschrift Für Soziologie und Sozialpsychologie: KZfSS*, 38(2), 223–246.
- Bernstein, J. (2020). *Antisemitismus an Schulen in Deutschland: Befunde – Analysen – Handlungsoptionen*. Beltz Juventa.
- Butter, M. (2018). „Nichts ist, wie es scheint“: Über Verschwörungstheorien. Suhrkamp.
- Holz, K. (2001). *Nationaler Antisemitismus: Wissenssoziologie einer Weltanschauung*. Zugl.: Leipzig, Univ., Habil.-Schr., 1999-2000. Hamburger Ed.
- Holzkamp, K. (1995). *Lernen: Subjektwissenschaftliche Grundlegung (Studienausg.)*. Campus-Verl.
- Jikeli, G. (2024): Gemessener Antisemitismus Umfragen zu antisemitischen Einstellungen unter Muslim:innen in Europa und den USA. Centrum für Antisemitismus- und Rassismusstudien (CARS) an der Katholischen Hochschule Nordrhein-Westfalen, CARS Working Papers 18, Aachen, DOI: <https://doi.org/10.17883/4607>
- Kattmann, U. (2005). Lernen mit anthropomorphen Vorstellungen? – Ergebnisse von Untersuchungen zur Didaktischen Rekonstruktion in der Biologie. *Zeitschrift Für Didaktik der Naturwissenschaften*, 11, S. 164–175.
- Kies, J., Decker, O., Heller, A., & Brähler, E. (2020). Antisemitismus als antimodernes Ressentiment: Struktur und Verbreitung eines Weltbildes. In Decker, O. & Brähler, E (Eds.). *Autoritäre Dynamiken*. Psychosozial-Verlag, S. 211–248. doi.org/10.30820/9783837977714-211
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Beltz Juventa.
- Lange, D. (2008). Bürgerbewusstsein. Sinnbilder und Sinnbildungen in der Politischen Bildung. *Gesellschaft – Wirtschaft – Politik (GWP)* (3), S. 431–439.
- Mendel, M., & Messerschmidt, A. (2017). Einleitung. In Mendel, M. & Messerschmidt, A. (Eds.). *Fragiler Konsens: Antisemitismuskritische Bildung in der Migrationsgesellschaft*. Campus Verlag, S. 11-23.
- Messerschmidt, A. (2010). Flexible Feindbilder - Antisemitismus und der Umgang mit Minderheiten in der deutschen Einwanderungsgesellschaft. In W. Stender, G. Follert, & M. Özdoğan (Eds.). *Perspektiven kritischer Sozialer Arbeit: Vol. 8. Konstellationen des Antisemitismus: Antisemitismusforschung und sozialpädagogische Praxis*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 91-108. doi.org/10.1007/978-3-531-92234-8\_4
- Müller, S. (2022). Didaktische Herausforderungen einer politischen Bildung gegen Antisemitismen. In Grimm, M. et al. (Eds.). *Wissenschaftliche Einordnung und Ausarbeitung eines Rahmenkonzeptes für das ZADA-Pilotprojekt*. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend im Rahmen des Bundesprogramms Demokratie leben!, S. 90–105
- Müller, S./Scaramuzza, E. (2024): *Mündigkeit in der politischen Bildung*. Wochenschau Verlag. doi.org/10.46499/2175

- Oser, F., & Blömeke, S. (2012). Überzeugungen von Lehrpersonen. Einführung in den The-  
menteil. *Zeitschrift Für Pädagogik*, 58(4), S. 415–421.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct.  
*Review of Educational Research*, 62(3), S. 307–332. doi.org/10.3102/00346543062003307
- Peitz, D & Schellenberg, A. (2024): Antisemitismus an Universitäten. „Unerträglich und nicht  
hinnehmbar“. <https://www.zeit.de/kultur/2024-02/antisemitismus-universitaeten-udk-berlin-offener-brief>
- Rensmann, L., & Schoeps, J. H. (2008). Antisemitismus in der Europäischen Union: Einfüh-  
rung in ein neues Forschungsfeld. In Rensmann, L. & Schoeps, J. H. (Eds.). *Feindbild  
Judentum: Antisemitismus in Europa*. VBB Verlag, S. 9–42.
- RIAS (2023): Antisemitische Reaktionen auf den 07. Oktober Antisemitische Vorfälle in  
Deutschland im Kontext der Massaker und des Krieges in Israel und Gaza zwischen dem  
07. Oktober und 09. November 2023. Bundesverband RIAS e.V.  
[https://report-antisemitism.de/documents/2023-11-28\\_antisemitische\\_reaktionen\\_in\\_deutschland\\_auf\\_die\\_hamas-massaker\\_in\\_israel\\_2.pdf](https://report-antisemitism.de/documents/2023-11-28_antisemitische_reaktionen_in_deutschland_auf_die_hamas-massaker_in_israel_2.pdf)
- Salzborn, S. (2019). *Globaler Antisemitismus: Eine Spurensuche in den Abgründen der Mo-  
derne*. Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung.
- Salzborn, S., & Kurth, A. (2019). *Antisemitismus in der Schule: Erkenntnisstand und  
Handlungsperspektiven*. Wissenschaftliches Gutachten. Technische Universität Berlin;  
Justus-Liebig-Universität Giessen. [https://www.tu-berlin.de/fileadmin/i65/Dokumente/  
Antisemitismus-Schule.pdf](https://www.tu-berlin.de/fileadmin/i65/Dokumente/Antisemitismus-Schule.pdf)
- Schäuble, B. (2012). „Anders als wir“: Differenzkonstruktionen und Alltagsantisemitismus  
unter Jugendlichen: Anregungen für die politische Bildung. *Metropol*.
- Schäuble, B., & Scherr, A. (2007). „Ich habe nicht gegen Juden, aber...“ – Ausgangsbedin-  
gungen und Perspektiven gesellschaftspolitischer Bildungsarbeit gegen Antisemitismus.  
[https://www.amadeu-antonio-stiftung.de/w/files/pdfs/ich\\_habe\\_nichts\\_2.pdf](https://www.amadeu-antonio-stiftung.de/w/files/pdfs/ich_habe_nichts_2.pdf)
- Scherr, A. (2012). Aufgabenstellungen, Möglichkeiten und Grenzen der Bildungsarbeit gegen  
Antisemitismus in der Einwanderungsgesellschaft. In R. Gebhardt, A. Klein, & M. Meier  
(Eds.). *Antisemitismus in der Einwanderungsgesellschaft*. Beltz Juventa, S. 15–28.
- Scherr, A. (2022): Vermittlung, Aneignung, Subjektivität: Unhintergehbare Anforderungen an  
eine erfolgversprechende Bildungsarbeit gegen Antisemitismus und Rassismus. In Grimm,  
M et al. (Eds.). *Wissenschaftliche Einordnung und Ausarbeitung eines Rahmenkonzeptes  
für das ZADA-Pilotprojekt*. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend  
im Rahmen des Bundesprogramms Demokratie leben!, S. 127–136.
- Schubert, K. E. (2022). Pädagogische Auseinandersetzungen mit dem Nahostkonflikt: Adres-  
sierungen von israelbezogenem Antisemitismus. In J. Bernstein, M. Grimm, & S. Müller  
(Eds.). *Antisemitismus und Bildung: Band 2. Schule als Spiegel der Gesellschaft: Antisemi-  
tismen erkennen und handeln*. Wochenschau Verlag, S. 441–458.
- Schwarz-Friesel, M. (2019). *Judenhass im Internet: Antisemitismus als kulturelle Konstante  
und kollektives Gefühl*. Hentrich und Hentrich.
- Schwarz-Friesel, M., & Reinharz, J. (2013). *Die Sprache der Judenfeindschaft im 21. Jahrhun-  
dert*. *Europäisch-jüdische Studien Beiträge: Vol. 7*. De Gruyter.  
<https://doi.org/10.1515/9783110277722>

- Troschke, H., & Becker, M. J. (2019). Antisemitismus im Internet. Erscheinungsformen, Spezifika, Bekämpfung. In O. Glöckner & G. Jikeli (Eds.). *Haskala - Wissenschaftliche Abhandlungen: Vol. 53. Das neue Unbehagen - Antisemitismus in Deutschland heute*. Georg Olms Verlag, S. 151–172.
- Winter, S. (2017). (Un-)Ausgesprochen: Antisemitische Artikulationen in der Alltagskommunikation. In M. Mendel & A. Messerschmidt (Eds.). *Fragiler Konsens: Antisemitismuskritische Bildung in der Migrationsgesellschaft*. Campus Verlag, S.27–42
- Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview [25 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 1(1), Art. 22.
- Wolf, C. (2021). *Wie Politiklehrkräfte Antisemitismus denken*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-33387-4>
- Wolf, C. (2023): Antisemitismus als Gegenstand des Politikunterrichts. Eine antisemitismuskritische Analyse. In: Bechtel, T. et al. (Eds.). *Perspektiven diskriminierungskritischer Politischer Bildung*. Wochenschau Verlag, S. 32–39.