

Anja Ballis

## „Ja, aber ist das eine Aufgabe des Deutschunterrichts?“

### Antisemitismuskritische Bildung im Deutschunterricht und in der Deutschdidaktik<sup>1</sup>

#### Zusammenfassung

Der Beitrag untersucht die Rolle antisemitismuskritischer Bildung im Deutschunterricht und in der Deutschdidaktik. Auf der Basis durchgeführter Gruppendiskussionen und Interviews sowie weiterer empirischer Studien wird analysiert, wie Antisemitismus im schulischen Alltag thematisiert wird. Dabei zeigt sich ein Spannungsfeld zwischen Problembewusstsein und Unsicherheiten im Umgang mit kontroversen Themen. Einige Lehrkräfte sehen den Deutschunterricht als geeigneten Raum für Antisemitismuskritik, andere delegieren die Verantwortung an Fächer wie Geschichte. Soziale Medien verstärken antisemitische Narrative und stellen Lehrkräfte vor neue Herausforderungen.

Diese Erkenntnisse werden in eine historische und theoretische Analyse der Fachdidaktik Deutsch eingebettet. Holocaust Education, postkoloniale und intersektionale Perspektiven zeigen das Potenzial einer „demokratiebildenden Deutschdidaktik“ auf, die sprachliche, ästhetische, mediale und politische Dimensionen verbindet, um Reflexion und kritische Auseinandersetzung zu fördern. Der Beitrag endet mit einem Plädoyer, antisemitismuskritische Bildung dauerhaft in der Fachdidaktik zu verankern und die politische Verantwortung dieser Aufgabe bewusst anzunehmen.

**Schlagwörter:** Antisemitismus • Deutschunterricht • demokratiebildende Didaktik • Holocaust Education • digitale Medien

<sup>1</sup> Bei diesem Beitrag handelt es sich um eine leicht überarbeitete Fassung meines Plenarvortrags auf dem SDD in Mainz im September 2024. Den Duktus des Vortrags habe ich beibehalten.

#### Didaktik Deutsch

Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur

30. Jahrgang 2025. Heft 58. S. 33–54

DOI: 10.21248/dideu.777

**Copyright** Dieser Artikel wird unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-NC-ND 4.0 veröffentlicht:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

## **Abstract**

The article examines the role of antisemitism-critical education in German language teaching and German didactics. Based on group discussions, interviews, and empirical studies, it analyzes how antisemitism is addressed in everyday school contexts. A tension emerges between an awareness of the issue and uncertainties in dealing with controversial topics. Some teachers view German language classes as a suitable space for addressing antisemitism, while others delegate the responsibility to subjects like history. Social media amplify antisemitic narratives, posing additional challenges for educators.

These findings are embedded in a historical and theoretical analysis of German didactics. Approaches such as Holocaust education, postcolonial perspectives, and intersectional methods highlight the potential of a “democracy-building German didactics,” which integrates linguistic, aesthetic, media, and political dimensions to foster reflection and critical engagement. The article concludes with a call to permanently anchor antisemitism-critical education in German didactics and to consciously embrace the political responsibility inherent in this task.

**Keywords:** antisemitism • German language teaching • democracy-building didactics • Holocaust Education • digital media

*„Seid nicht gleichgültig, wenn irgendeine Minderheit diskriminiert wird.“  
Marian Turcki, 27. Januar 2020 in Auschwitz<sup>2</sup>*

## 1 Prolog

„Glatteis“, „heißes Eisen“, „brisantes Thema“, „heikle Situationen“, „wie ein Flächenbrand“, ein „Fass, das ich lieber nicht ffnen möchte“, „Wenn ich es nicht mache, wer macht es dann?“, „Es wäre schon wichtig, zu wissen, was online passiert“, „Ich bin froh, wenn es nicht auftaucht!“.

Das sind nur einige der Schlagworte, die Deutschlehrkräfte in Gruppendiskussionen und Interviews zum Thema „Antisemitismus und Deutschunterricht“ zu Beginn des Jahres 2024 geäußert haben. Sie geben einen Einblick in ihre Gefühlslage und zeigen gleichzeitig: Antisemitismus ist in der Mitte der Gesellschaft angekommen – und damit auch an Schulen. Die Ausführungen der Deutschlehrkräfte haben mich zu der Frage geführt, was es bedeutet, wenn antisemitismuskritische Bildung als fester Bestandteil der Fachdidaktik Deutsch aufgefasst und in den Deutschunterricht, seine Themen und Methoden, integriert wird.

Aber ist diese Frage eigentlich noch richtig gestellt? In zahlreichen rechtlichen Regelungen und ministeriellen Verordnungen der Länder – nur mit der Situation in Deutschland werde ich mich befassen – ist die Beschäftigung mit Antisemitismus bereits als Querschnittsaufgabe formuliert. Exemplarisch erwähne ich zwei Initiativen auf Bundesebene: Zum einen gibt es die „Gemeinsame Empfehlung des Zentralrats der Juden in Deutschland, der Bund-Länder-Kommission der Antisemitismusbeauftragten und der Kultusministerkonferenz zum Umgang mit Antisemitismus in der Schule“ des Jahres 2021; diese richtet sich an Lehrkräfte und pädagogisches Personal aller Schularten, Schulstufen und Fächer, Schulleitungen, Einrichtungen der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften – und damit auch an die universitäre Fachdidaktik. In diesem Dokument wird die Relevanz des Themas mit einem Kausalzusammenhang begründet: Von einer präventiven Auseinandersetzung mit Antisemitismus erhofft man sich eine Stärkung des demokratischen Miteinanders und der Zivilcourage sowie einen Beitrag zur partizipativen und demokratischen Schulkultur. Im Unterricht soll Antisemitismus erkannt, benannt und darauf reagiert werden (Zentralrat der Juden in Deutschland et al., 2021).

Zum anderen ist die „Nationale Strategie gegen Antisemitismus und für jüdisches Leben“ der Bundesregierung aus dem Jahr 2022 hervorzuheben: Darin werden die Querschnittsaufgaben Betroffenenperspektive, Strukturbildung und Digitalität formuliert. Mit Blick auf Schulen gilt es, den gegenseitigen Austausch unter ausdrücklichem Einschluss Betroffener zu fördern, eine Vernetzung mit anderen Institutionen zu initiieren sowie die Einrichtung von Meldestellen und Beauftragten für Antisemitismus voranzutreiben. Erklärtes Ziel sind auch strukturbildende Maßnahmen in Institutionen, um Verstöße zu ahnden (Beauftragte der Bundesregierung für jüdisches Leben in Deutschland und den Kampf gegen Antisemitismus, 2022).

Solche Anstrengungen der Bildungsadministration, für die diese Beispiele exemplarisch stehen, werden flankiert von einer Fülle an aktuellen wissenschaftlichen Publikationen, Handreichungen für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit, online abrufbaren Angeboten und Praxisbausteinen. Seit 2020 legt das Bundesministerium für Bildung und Forschung regelmäßig Förderprogramme auf; an einigen Universitäten und Hochschulen können Studierende Zertifikate zu „Antisemitismuskriti-

<sup>2</sup> <https://www.auschwitz.info/de/gedenken/gedenken-2020/2020-01-27-marian-turcki-das-elfte-gebot.html#:~:text=Zwecke%20missbraucht%20wird.-,Seid%20nicht%20gleichgltig%2C%20wenn%20irgendeine%20Minderheit%20diskriminiert%20wird.,von%20Minderheiten%20geschtzt%20werden%20mssen.>

scher Bildung“ (Bamberg, Ludwigsburg, Tübingen und Kiel) erwerben, an der Würzburger Universität ist ein Zertifikatsstudiengang eingerichtet worden (Stand 01/2025; Grubert et al., 2023; Arand et al., 2024; Nord & Petzke, 2024).<sup>3</sup>

Diese Aktivitäten sind oft Reaktionen auf gesellschaftliche Ereignisse von globaler Tragweite. Ereignisse wie 9/11 und der 7. Oktober lassen den Antisemitismus mit seiner inhärenten Gewalt und Brutalität in unserer Gesellschaft sichtbar und spürbar werden und führen u. a. zu Forderungen, Bildungsprogramme für Schulen und Hochschulen aufzulegen (Deutscher Bundestag, 2024, S. 5).

Auch kurz nach den Landtagswahlen in Thüringen und Sachsen im Jahr 2024 sind Debatten darüber entbrannt, wie es zu solchen Verschiebungen in der Parteienlandschaft kommen konnte. Diese Wahlen verdeutlichen, dass nicht nur Jugendliche, sondern auch Erwachsene einer als rechtsextremistisch eingestuften Partei – der AfD – ihre Stimme geben und Stimmung gegen alles Fremde und Andere machen.

Die drängenden Fragen sind: Warum greifen Bildungsprogramme nicht besser? Was müssen wir tun?

In den Diskussionen und Aktivitäten zu Extremismus- und Antisemitismusprävention durch Bildung fällt die Trägheit der Deutschdidaktik auf. Obwohl das Fach Deutsch in verschiedenen Veröffentlichungen als zentral für die Prävention von Antisemitismus hervorgehoben wird – durch Auswahl passender Lektüren (Kumar et al., 2022), Förderung sensibler Sprachfähigkeit (Binici, in Vorb.) oder Sprachkritik (Marx, 2013) – besteht hier eine spürbare Lücke. Diese Lücke möchte ich angesichts der Krise unserer Demokratie thematisieren – ohne in Alarmismus zu verfallen (Mau et al., 2021, S. 26). Mit dem Politikwissenschaftler Herfried Münkler sehe ich demokratische Systeme unter Druck: von außen durch Krieg in Europa, zwischen der Ukraine und Russland, sowie die wirtschaftlichen Expansionen durch China und globale Konzerne; von innen durch die fehlende Frustrationstoleranz ihrer Bürger:innen, die sich in Empörung und Enttäuschung Bahn bricht, aber nicht durch Engagement (Münkler, 2022, S. 177). Dass zunehmend die Rolle von durch KI gesteuerter Informationsweitergabe für demokratische Systeme zu reflektieren ist, legt Yuval Noah Harari eindrücklich dar (2024, S. 475).

In einem ersten Schritt werde ich mich mit Hilfe empirischer Studien der Frage zuwenden: Was wissen wir über „Antisemitismus und Deutschunterricht“ auf den Primar- und Sekundarstufen? Nach dieser Bestandsaufnahme setze ich mich mit Ansätzen der aktuellen und historischen Fachdidaktik auseinander: Woraus können wir schöpfen? Abschließend beleuchte ich die Konsequenzen für Lehren und Lernen, die sich ergeben, wenn eine antisemitismuskritische Bildung als integraler Bestandteil einer demokratiebildenden Deutschdidaktik verstanden wird.

Meine zugrundeliegende These lautet: Die Auseinandersetzung mit Antisemitismus als Aufgabe des Deutschunterrichts rückt das Politische als zentrale Dimension des Fachs in den Vordergrund. Diese Dimension erweitert das Handlungsspektrum von Lehrenden und Lernenden und kann wesentlich zur Demokratiebildung beitragen.

Bleibt noch zu klären, wie ich Antisemitismus und antisemitismuskritische Bildungsarbeit begrifflich fasse: Antisemitismus verstehe ich als eine spezifische Form gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit (Heitmeyer, 2002; Zick et al., 2019; Sahebi, 2024), die auf jahrhundertealten Ressentiments und

<sup>3</sup> <https://uni-tuebingen.de/studium/studienangebot/ueberfachliche-kompetenzen/zertifikate/zertifikat-bildung-gegen-antisemitismus-und-antimuslimischen-rassismus/>; <https://www.uni-bamberg.de/babt/schlüsselkompetenzen/angebote-fuer-studierende/zertifikat-antisemitismuskritische-bildung/>; <https://www.ph-ludwigsburg.de/fakultaet-1/institut-fuer-sozialwissenschaften/geschichte/studium-und-lehre/studienprofil-antisemitismuskritische-bildungsarbeit>; [https://www.zfl.uni-kiel.de/de/workshops/Zertifikatskurs%20Antisemitismuskritische%20Bildung\\_web.pdf](https://www.zfl.uni-kiel.de/de/workshops/Zertifikatskurs%20Antisemitismuskritische%20Bildung_web.pdf).

Vorurteilen basiert und sich zu einer antimodernen Welterklärungs- und Integrationsideologie verdichten kann. Zygmunt Bauman beschreibt Antisemitismus als eine Abwehr von vermeintlicher Ambivalenz und Unübersichtlichkeit der Moderne, wobei diese Unsicherheiten stereotyp auf Jüdinnen:Juden projiziert werden. Antisemitismus ist tief in unser Denken und Handeln eingeschrieben und existiert unabhängig von der realen Existenz oder dem Verhalten von Jüdinnen:Juden als „Gerücht über die Juden“, wie es Adorno gefasst hat (Adorno, 2001, S. 200). Ihnen werden dabei machtvolle Eigenschaften zugeschrieben, die als Bedrohung interpretiert werden und Gewalt – bis hin zur Vernichtung – gegen sie rechtfertigen (Bauman, 1996, S. 86–89).

Wenn ich in diesem Zusammenhang von Bildungsangeboten spreche, möchte ich die kritische Dimension betonen, die unser persönliches Involviertsein in Relation zu unbekanntem und tradierten Perspektiven setzt. Dabei geht es mir nicht um bloßstellende Entlarvungen, sondern vielmehr darum, Raum für eine reflektierte Auseinandersetzung zu schaffen – immer getragen von der freiheitlich-demokratischen Grundordnung des Grundgesetzes, die in Artikel 1 ihren Fixpunkt hat. Daher paraphasiere ich die Aussagen aus Studien und verzichte auf längere Zitate, Bilder und Visualisierungen. Der Erziehungswissenschaftlerin Astrid Messerschmidt folgend habe ich ein besonderes Interesse an Lehrenden: Werden antisemitische Muster geäußert, können Pädagog:innen auf Verwandtschaften und Ähnlichkeiten im eigenen Denken, in eigenen Vorstellungen und daraus resultierenden Reaktionsmöglichkeiten stoßen und herausgefordert werden (Messerschmidt, 2024, S. 5).

## 2 Wie gestaltet sich die Situation an den Schulen?

Was wissen wir über Deutschlehrkräfte und ihren Umgang mit Antisemitismus im Unterricht?

Dazu haben wir von Januar bis Mai dieses Jahres eine qualitative Studie mit Lehrkräften in zwei bayerischen Ballungszentren durchgeführt.<sup>4</sup> Wir haben fünf Gruppendiskussionen mit Vertreter:innen aus allen Schularten initiiert und in vier Einzelinterviews mit Multiplikator:innen gesprochen: zwei mit staatlich eingesetzten Extremismusbeauftragten sowie zwei mit Referent:innen von „Meet a Jew“ – einem Projekt, das Begegnungen zwischen Schulklassen und Jüdinnen:Juden vermittelt. Um die Perspektive der Schüler:innen zu erfassen, greife ich auf Studien der Universitäten Köln und Bochum sowie auf Forschungsergebnisse und Beobachtungen der Münchner Projektgruppe LediZ zurück (Lernen mit digitalen Zeugnissen, <http://www.edu.lediz.lmu.de/wordpress/>).

In unserer Studie emergiert „Brisanz“ als wichtige Analysekategorie (Rüb, 2023, S. 58; Schambeck, 2024, S. 208): Die Lehrkräfte konzedieren, dass ihnen Antisemitismus – über alle Schularten hinweg – im Schulalltag begegnet und sie herausfordert. Die befragten Lehrkräfte verfügen über ein Problembewusstsein, gepaart mit und gespeist aus vielfältigen Alltagserfahrungen: In Gesprächen mit Schüler:innen tauchen nach dem 7. Oktober plakative Sprüche wie „Free Palestine from the River to the Sea“ auf; „gelegentlich“ zeigen Schüler:innen den Hitlergruß und das Schimpfwort „du Jude“ ist auf dem Pausenhof zu hören; jüdische Schüler:innen vertrauen Lehrkräften ihre Ängste an. Im Lehrer:innenzimmer erleben Lehrkräfte die Bagatellisierung der Vorfälle. Bei ihrem Gang durch das Schulhaus entdecken Pädagog:innen eingeritzte Hakenkreuze auf Schulbänken und ausradierte Israel-Flaggen auf Landkarten, wiederholt werden ihnen menschenverachtende Posts aus Klassenchats gezeigt.

<sup>4</sup> Die Studie wurde gemeinsam mit Ernst Hüttl und Michael Veeh im Rahmen des BMBF-Projektes DiSo SGW durchgeführt. Eine ausführliche Auswertung der Daten ist für 05/2025 in Planung.

Wie reagieren? Soll/muss/kann der Deutschunterricht zu einem Ort der Prävention, Aufklärung und Reflexion werden?

Aus den Gesprächen mit den Deutschlehrkräften lassen sich zwei argumentative Grundfiguren herausarbeiten, die eng mit dem oben skizzierten Geflecht aus Alltag, Gruppendynamik und Kommunikationslatenz im Mikrokosmos Schule verknüpft sind: „Ja, aber“-Argumentationen nehmen die Auseinandersetzung mit Antisemitismus als Aufgabe des Deutschunterrichts an. Im gleichen Atemzug wird die Zustimmung abgeschwächt, weil sich die befragten Lehrkräfte als unzureichend professionalisiert ansehen.

Sie benennen

- ihr fehlendes historisch-politisches und religiöses Wissen in Bezug auf den Nahostkonflikt;
- ihr mangelndes Wissen über die Aktivitäten von Schüler:innen auf Social Media;
- ihr unzureichendes Wissen darüber, wie sie die Emotionen der Schüler:innen regulieren können, die mit diesem Thema konfrontiert sind;
- die fehlende Unterstützung durch Schulleitungen vor Ort, insbesondere wenn sie ihr Vorgehen gegenüber Beschwerden von Eltern rechtfertigen müssen.

Argumentieren Lehrkräfte entlang der „Nein, aber“-Figur, so wird der Deutschunterricht nicht als geeigneter Ort für die Auseinandersetzung mit Antisemitismus verstanden. Einschränkend wird konzediert, dass die Beschäftigung wichtig sei, aber an anderer Stelle zu erfolgen habe.

Sie thematisieren

- die Zuständigkeiten der Fächer Geschichte, politische Bildung und Religionslehre/Ethik, insbesondere für die Bearbeitung des Nahostkonflikts;
- die Förderung der Medienkompetenz ihrer Schüler:innen, damit diese ihr Verhalten auf Social Media kritisch reflektieren;
- die Notwendigkeit, Rassismus intensiver als Antisemitismus zu behandeln, da er gesellschaftlich relevanter sei;
- ihre persönliche Bereitschaft, sich über ihre Rechte als Staatsbürger in der Schule zu informieren und fortzubilden.

Ein weiterer Blick in die Daten gibt Aufschluss über die tiefer liegenden Gründe dieser Argumentationsfiguren. Entscheidend ist, wie die befragten Lehrkräfte „Schule“ verstehen. Lehrkräfte, die einer „Ja, aber“-Argumentation zuneigen, erleben Schule als Beziehungsraum, in dem sie pädagogisch wirken und Nähe zu ihren Schüler:innen aufbauen. Sie definieren sich – auch in weiterführenden Schulen – als Klassenlehrer:innen: Sie signalisieren Dialogbereitschaft, „auch wenn es hässlich wird“; sie möchten Sprechen und Zuhören stärken, um „ihre“ Schüler:innen nicht alleine zu lassen; sie sind bereit, die Aktivitäten ihrer Schüler:innen auf Social Media zu begleiten, auch wenn ihnen die Plattformen und ihre Funktionsweisen fremd sind.

Wenden sich Lehrkräfte einer „Nein, aber“-Argumentation zu, so geht damit ein Verständnis von Schule als Qualifizierungszentrum einher: Sie nehmen die Herausforderung an, dass Schule in der heutigen Gesellschaft erzieherische Aufgaben der Familie übernehmen muss. Somit möchten sie Sorge dafür tragen, dass Schüler:innen „ihren Platz in der Gesellschaft“ finden. Dienlich ist dafür ihr „Fachauftrag“, zu dem sie sich per Eid verpflichtet haben. Trotz ihrer eher distanzierten Haltung kann die Beschäftigung mit Antisemitismus auch einen „Sitz im Fach“ finden: Lehrkräfte der Primar- und Sekundarstufen können sich Lektüreeinheiten zum Nationalsozialismus vorstellen, die im Einklang mit dem Lehrplan stehen.

Die Ergebnisse unserer Studie zeigen, dass die unterschiedlichen Einschätzungen der Lehrkräfte zu einem argumentativen Patt führen, wodurch Antisemitismus im Deutschunterricht wenig bis kaum thematisiert wird. Diese Pattsituation sorgt für Stillstand. Die präventive Bildungsarbeit und inhaltliche Aufklärung – wie in den KMK-Empfehlungen niedergelegt – bleibt aus, die jüdische Perspektive wird oft vernachlässigt (Chernivsky & Lorenz, 2020; Bernstein & Diddens, 2021). Eine solche Haltung teilen die befragten Deutschlehrkräfte mit ihren Kolleg:innen aus der politischen Bildung: Auch diese Gruppe meidet komplexe Themen wie den Nahostkonflikt. Die Lehrkräfte fühlen sich in der Antisemitismusprävention didaktisch unsicher, verfügen über keine geeigneten Strategien und halten sich lediglich am Geländer des Beutelsbacher Konsenses fest (Wolf, 2021, S. 267).

Wenden wir uns nun den Schüler:innen zu: Was sagen sie? Inwiefern stimmen ihre Einschätzungen mit den Befunden der Lehrkräfte überein? Die Perspektiven der Lehrkräfte und Schüler:innen weisen große Schnittmengen auf. In einer aktuellen Interviewstudie zum schulischen Umgang mit Antisemitismus äußern Schüler:innen

- unklare Vorstellungen von Antisemitismus, den sie häufig als „Unterform des Rassismus“ verstehen;
- die Forderung, Antisemitismus in der Schule konsequent zu bestrafen;
- das Thema ausschließlich im Geschichtsunterricht im Zusammenhang mit dem Nationalsozialismus behandelt zu haben;
- unterschiedliche Erfahrungen: Für einige spielt Antisemitismus eine marginale Rolle, während er für andere im Schulalltag und/oder online ein Problem darstellt (Kirchhof et al., 2024, S. 80–81).

Beobachtungen, die wir im Rahmen des Münchner Projektes Lediz (Lernen mit digitalen Zeugnissen) gemacht haben, vervollständigen dieses Bild. In unserer Bildungsarbeit mit Schüler:innen wird ihr Interesse an diesem Thema greifbar. Häufig gestellte Fragen, die sie an das interaktive Zeugnis eines Holocaust-Überlebenden richten, kreisen um das Thema Antisemitismus; Schüler:innen fragen v. a. nach dem Umgang mit diesem Phänomen in der Bundesrepublik Deutschland: „Hat Deutschland ein Problem mit Antisemitismus?“ (Ballis et al., 2021). Von der Antwort erhoffen sie sich – so mehrfach in Befragungen geäußert – eine Einschätzung und Orientierung eines „kompetenten und lebenserfahrenen Menschen“.

Aber woher beziehen Jugendliche ihre Informationen, wenn das Thema im Unterricht quer über alle Fächer hinweg kaum behandelt wird? Und damit verbunden: Was passiert eigentlich online, v. a. auf Social Media? Die von uns befragten Lehrkräfte sind sich bewusst, dass ihre Verwendung von Social Media anderen Gepflogenheiten folgt als die ihrer Schüler:innen. Aus den Daten lässt sich eine weitere Analysekategorie extrahieren, die ich als „reflektierte Überforderung“ bezeichnen möchte.

Den Lehrkräften ist die mediale Kluft zwischen ihren Schüler:innen und ihnen selbst bewusst und sie gestehen ein, dass sie sich mit der Thematik online befassen müssten, während sie gleichzeitig vor der hybriden Komplexität kapitulieren. Dass Menschen, die nicht zuletzt an Hochschulen und Universitäten immer noch im Stile des Gutenberg-Zeitalters sozialisiert worden sind und darin oft verhaftet bleiben, diese Aufgabe als groß, unübersichtlich und komplex erachten, ist nachvollziehbar und erklärbar – insbesondere eingedenk der Logiken hybrider Meinungsbildungsprozesse, in denen sowohl digitale als auch analoge Dynamiken und Kommunikationsmuster miteinander verflochten sind.

Mit Blick auf Antisemitismus greift postdigitale Verschränkung, indem seit Jahrhunderten tradierte antisemitische Motive online wieder auftauchen, variantenreich zusammengesetzt werden und zu entschlüsseln sind. Diese sind u. a.:

- Othering: Jüdinnen:Juden werden als das „Andere“ dargestellt, als Fremde, die nicht zur Gemeinschaft gehören.
- Lebensfeindlichkeit: Sie werden beschuldigt, Kinder zu morden, zu vergiften oder Blut zu saugen, als Teil einer zerstörerischen Agenda.
- Macht- und Geldgier: Jüdinnen:Juden wird unterstellt, unrechtmäßig nach Macht und Reichtum zu streben, indem sie rauben und die Weltwirtschaft kontrollieren.
- Subversion: Es wird ihnen zugeschrieben, dass sie heimlich agieren, sie werden als hinterhältig bezeichnet.
- Internationalismus: Jüdinnen:Juden werden beschuldigt, sich international zu organisieren, um die Nationen zu schwächen und die Gesellschaften zu destabilisieren.
- Die „guten Jüdinnen:Juden“: Nur eine geringe Anzahl an Jüdinnen:Juden widerspricht diesen Narrativen und setzt sich für Aufklärung und Veränderung ein, während die Mehrheit als feindselig dargestellt wird (Schnabel, 2024, S. 32).

Seit dem 7. Oktober wird dieser Motivkomplex verstärkt auf Israel angewendet und vielfach geteilt und mit Likes versehen. Dass sich Antisemitismus im Internet normalisiert und intensiviert hat, ist keine neue Erkenntnis (Schwarz-Friesel, 2022). Die Verbreitung antisemitischer Inhalte wird aber durch die Struktur von Social Media in erheblichem Maße verstärkt. Ein wichtiger Aspekt sind die sogenannten „Rabbit-Hole“-Mechanismen, die durch die algorithmische Ausspielung neuer Inhalte entstehen. Dies kann dazu führen, dass bei empfänglichen Personen eine „algorithmische Radikalisierung“ eintritt. Darüber hinaus trägt auch der Trend- und Influencer:innen-Fokus dazu bei, dass antisemitische Inhalte vorgeschlagen werden. Eine subtile, aber äußerst wirkungsvolle Plattform bei der Verbreitung fragwürdiger Inhalte sind „Let’s Plays“ – Videospielübertragungen von bekannten Gamer:innen. Einige dieser Streamer:innen nutzen ihre Reichweite, um Bemerkungen zu aktuellen Ereignissen zu machen. In Kommentarbereichen dieser Streams werden „Witze“ über Jüdinnen:Juden dann weitergesponnen, bis die Grenze zwischen provokanter Grenzüberschreitung und tatsächlicher Agitation zunehmend verschwimmt (Schnabel, 2024, S. 32–33) – das Provokative wird sagbar, der Tabubruch wird teilbar.

In den deutschsprachigen Ländern gibt es bisher nur wenige wissenschaftliche Studien darüber, wie junge Menschen auf Antisemitismus in den sozialen Medien reagieren. Die Untersuchung von Monika Hübscher stellt in dieser Hinsicht einen wichtigen Meilenstein dar: Ihre Analysen legen offen, dass viele der von ihr befragten Menschen im Alter von 17 bis 26 Jahren Schwierigkeiten haben, Antisemitismus und seine Motive auf Social Media zu erkennen. Auch wenn sie sich explizit gegen Antisemitismus aussprechen und in der Schule das Thema Verschwörungstheorien bearbeitet haben, ist es einer Mehrzahl nicht möglich, antisemitische Codes, auch „hidden codes“, wahrzunehmen, geschweige denn zu entschlüsseln. Gleichzeitig wird deutlich, dass den Befragten die Funktionsweise der Plattformen vertraut ist; demzufolge verfügen sie über Strategien, um online auf Posts zu reagieren. Im Hinblick auf antisemitische Inhalte erwähnen die Befragten die Möglichkeit, Content zu melden, Nutzer:innen zu blockieren, Kommentare zu löschen oder mit Gegenrede zu reagieren. Besonders die Gegenrede wird von einigen kritisch gesehen, da sie problematischen Inhalten zusätzliche Aufmerksamkeit verleihen könnte (Hübscher, 2024, S. 28–32).

In den Aussagen zeigt sich die Kluft zwischen den Erfahrungen junger Menschen und denen der Deutschlehrkräfte, wenn es um Antisemitismus im Netz geht: Zwar sind sich die Lehrkräfte der Problematik bewusst, doch die meisten bleiben unsicher und nahezu paralysiert am Eingang des Korridors zur Welt ihrer Schüler:innen stehen. Währenddessen navigieren einige Jugendliche bereits durch ein komplexes Netz von (Fehl-)Informationen, die in der schulischen Praxis kaum Beachtung finden, wodurch die – zugegebenermaßen – kleine Chance der Korrektur vertan wird.

### **3 Woraus können wir schöpfen? Aktuelle Konzepte und Traditionslinien der Fachdidaktik Deutsch**

Welche Antworten kann die Fachdidaktik Deutsch auf die von den Lehrkräften „gefühlte Brisanz“ und „reflektierte Überforderung“ im Zusammenspiel mit den Interessen und medialen Praktiken ihrer Schüler:innen geben?

Wie ich bereits eingangs erwähnt habe, bleibt es im aktuellen Diskurs um eine antisemitismuskritische Bildung in unserer Community relativ still. Diese Stille hat eine gewisse Tradition: Es gibt nur wenige fachbezogene Publikationen, die Antisemitismus im Deutschunterricht explizit thematisieren (Heuer, 2015; Thurn, 2015; Böhm & Gätje, 2023). Dies schließt allerdings nicht aus, dass für viele Debatten um den Deutschunterricht zwischen 1945 und 2000 die Auseinandersetzung mit der NS-Diktatur prägend gewesen ist (Josting, 2021; Dawidowski, 2024). Selbstkritisch ist hier die Frage zu stellen, inwieweit die Fokussierung auf die NS-Zeit unseren Blick verstellt hat, weil wir uns – wie Max Czollek pointiert formuliert – im Versöhnungstheater „gemütlich“ eingerichtet haben (Czollek, 2023): im Westen an der Schuld der Täter:innengeneration abarbeitend, im Osten den Kampf gegen den Antifaschismus fest im Blick.

Als Vertreterin eines Ansatzes von Holocaust Education, geboren 1969, sozialisiert in der Bundesrepublik Deutschland, Enkelkind der Täter:innengeneration, begegnen mir solche Einwände immer wieder. Kritisiert wird, dass zu viel Hoffnung auf Begegnungen mit Jüdinnen:Juden, auch Überlebenden des Holocaust, gesetzt werde, die immer wieder zurück in die NS-Zeit führten. Diese Schwerpunktsetzung könne bewirken, dass die aktuelle Ausbreitung des Antisemitismus sowie die Bedürfnisse der Lernenden in einer postnationalsozialistischen, postmigrantischen, postdigitalen Gesellschaft in den Hintergrund gedrängt werden; dadurch dominiere ein einseitiger, täter:innenbezogener Blick der Mehrheitsgesellschaft (Rajal, 2018; Özyürek, 2023).

Wie wichtig solche Anfragen an uns sind, habe ich mir selbstkritisch eingestehen, wenn ich über meine erste Einschätzung der Videobotschaft des Bundeswirtschaftsministers Robert Habeck zum 7. Oktober nachdenke. Seine knapp zehnmütige „Rede zu Israel und Antisemitismus“ (01.11.2024) fand ich ernsthaft, wichtig und differenziert, mit Blick auf die Situation der Jüdinnen:Juden in Deutschland und meiner Kolleg:innen und Freund:innen in Israel. Was ich nicht mehr mit kritischen Ohren gehört habe, waren seine Ausführungen zu Antisemitismus und Muslim:innen in Deutschland, die er zu einer eigenen Gruppe machte, die sich gegen Antisemitismus auszusprechen habe – sonst verwerke sie ihren Anspruch auf Schutz vor rechtsextremer Gewalt ([https://www.bmwk.de/Redaktion/DE/Downloads/M-O/manuskripte-habeck-ueber-israel-und-antisemitismus-de.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=4](https://www.bmwk.de/Redaktion/DE/Downloads/M-O/manuskripte-habeck-ueber-israel-und-antisemitismus-de.pdf?__blob=publicationFile&v=4)). Zwar ist die Verschiebung der Debatte von Antisemitismus über Migration hin zu Extremismus nicht neu und wurde bereits differenziert statistisch aufgearbeitet (Sahebi, 2024, S. 218), sodass Antisemitismus nicht auf ein spezifisches gesellschaftliches Milieu reduziert werden kann. Eine vom Mediendienst Integration (2023, S. 9) in Auftrag gegebene Studie legt zudem nahe, dass antisemitische Denkmuster bei Muslim:innen in Deutschland weniger durch religiöse Überzeu-

gungen als vielmehr durch konservativ-autoritäre Einstellungen geprägt sind. Dennoch werden Begriffe wie „importierter Antisemitismus“ pauschal und leichtfertig – auch von mir – auf bestimmte Gruppen projiziert und somit tradiert.

Gegen solche gelernten Fehlannahmen helfen Forschungsbemühungen, die sich der Annäherung von migrantischen und jüdischen sowie muslimischen und jüdischen Perspektiven widmen und diese mit An-Fragen an die (Mehrheits-)Gesellschaft verbinden (Ulfat & Mattern, 2024). Ein Beispiel für eine solche Initiative ist das sich entwickelnde Aktionsnetzwerk, das eng mit dem Germanistenverband sowie weiteren Institutionen verknüpft ist. Ziel ist es, die „Paderborner Erklärung“ (Plien, 2022) umzusetzen, die den Deutschunterricht als Ort der Erinnerung an den Holocaust sowie an andere Genozide versteht. Überdies ist auf das an der Universität Leipzig gegründete Netzwerk „Teaching and Learning about the Holocaust: Migration Pedagogical and Postcolonial Perspectives in the Field of German as a Foreign Language“ hinzuweisen. Die Initiatorinnen Christine Becker und Nina Simon zielen auf eine Erweiterung der Perspektiven angesichts veränderter gesellschaftlicher Realitäten ab und stärken den internationalen Austausch ([https://www.philol.uni-leipzig.de/fileadmin/Fakultät\\_Philol/Herderinstitut/Dokumente/Aktuelles/2024-10-23\\_Veranstaltungsreihe\\_Lehren\\_und\\_Lernen\\_über\\_den\\_Holocaust.pdf](https://www.philol.uni-leipzig.de/fileadmin/Fakultät_Philol/Herderinstitut/Dokumente/Aktuelles/2024-10-23_Veranstaltungsreihe_Lehren_und_Lernen_über_den_Holocaust.pdf)). In dieser Argumentationslinie lassen sich auch Ansätze einer „rassismuskritischen Fach- und Deutschdidaktik“ verorten, die darauf abzielen, machtkritische Fragen im Unterricht an Schule und Hochschule zu verhandeln. Ein solcher Ansatz ist bestrebt, Schüler:innen darin zu stärken, rassismuserrelevante Inhalte in verschiedenen Medien zu erkennen und kritisch zu analysieren. Dabei sollen sie die Mechanismen von Differenzkonstruktionen verstehen und deren Auswirkungen auf Betroffene sowie die Gesellschaft reflektieren. Zentral ist die Sensibilisierung für die eigene rassismuserprägte Sozialisation, um verinnerlichte Denk- und Verhaltensmuster zu hinterfragen und zu transformieren. Lehrkräfte sind aufgefordert, ihre eigene Verstrickung in gesellschaftliche Machtverhältnisse zu erkennen, um eine rassismuser sensible Haltung gegenüber Schüler:innen, Eltern und Kolleg:innen zu entwickeln. Es gilt, Räume für einen vorurteilsbewussten Umgang mit Rassismuserfahrungen zu schaffen. Dabei besteht jedoch die ständige Gefahr, dass rassismuskritische Ansätze unbeabsichtigt Differenzen (re)produzieren (Fereidooni & Simon, 2020).

Weitere theoretische Ansätze aus den Postcolonial Studies, teils in Verbindung mit der Denkfigur der „Multidirektionalen Erinnerung“ (Rothberg, 2021), beleben den fachlichen Diskurs, indem sie die komplexen Überschneidungen verschiedener Ausgrenzungserfahrungen und Machtverhältnisse durch eine intersektionale Perspektive beleuchten (Kißling 2020; Becker & Kofer, 2022; Kißling & Pavlik, 2022; Rösch, 2022a; 2022b; Simon 2022; Thielking et al., 2023; Kanning in Vorb.). Von solchen Perspektiverweiterungen profitiert auch die Auseinandersetzung mit Antisemitismus. Dabei gilt es, Antisemitismus weder gegen Rassismus und andere Formen von Menschenfeindlichkeit auszuspielen noch der Logik eines „Nullsummen-Denkens“ und damit verbundenen Opferkonkurrenzen Vorschub zu leisten (Rothberg, 2021, S. 44).

Auf der Grundlage dieser Ansätze und meiner eigenen Standortgebundenheit habe ich unsere Fachtradition befragt. Bei der Lektüre historischer Dokumente nehme ich eine Spur des Symposiums in Wien auf, die Matthis Kepser und Sabine Zelger (2025) sowie Werner Wintersteiner (2023) gelegt haben und die mich zu einem seiner Initiatoren – Hubert Ivo – geführt hat. In seinen Schriften, Interviews und ausführlich in seiner Biographie „Nach 1945 *Deutsch* unterrichten“ (2002) hat der Frankfurter Professor den Begriff des Politischen als Fixpunkt seines Denkens und Handelns ausgemacht: Als Vertreter der sog. Flakhelfer-Generation, die noch kurz vor Kriegsende eingezogen worden ist, studierte er nach dem Krieg und trat in den Schuldienst ein. In den 1960er-Jahren teilte er das Unbe-

hagen an der restaurativen Adenauer-Ära und engagierte sich für eine Reform des Deutschunterrichts und der Ausbildung von Lehrkräften (Schlotthaus & Stückrath, 2004).

In seiner Biographie schildert Hubert Ivo, wie ihn Selbstbefragungen zur Einsicht führten, dass die „Wendung zur politischen Wahrheit“ in seinem Leben untrennbar mit der Auseinandersetzung mit dem nationalsozialistischen Regime verbunden war. Diese politische Dimension prägte maßgeblich sein Verständnis und seine Ausübung des Lehrerberufs. Ivo reflektiert eingehend darüber, wie das Politische in den Lehrinhalten und -methoden zum Ausdruck kommt, um unterrichtliche Prozesse zu bewerten und institutionelle Veränderungen anzustoßen (Ivo, 2002, S. 248).

Mit seinen Ideen rückt Hubert Ivo in die Nähe von Hannah Arendt, die das Politische als eine Praxis beschrieben hat, die auf der Pluralität der Menschen basiert. Diese Pluralität umfasst sowohl die Gleichheit in der gemeinsamen Menschlichkeit als auch die Verschiedenheit in der individuellen Einzigartigkeit, die den Kern des Politischen bildet. Arendt betont, dass politisches Handeln erst durch die aktive Nutzung dieser Pluralität im öffentlichen Raum zu Freiheit führt. Es ist die Sprache, die bei Arendt darüber entscheidet, ob und wie eine Gesellschaft ihren gemeinsamen Raum stiftet und gestaltet. Sprache ermögliche das Konzept der „Natalität“ – die Fähigkeit des Menschen, stets neue Anfänge zu setzen. Politisches Handeln bestehe demnach auch in der Schaffung von Neuem, das bestehende Strukturen durchbrechen kann (Arendt 2020, S. 18; Gloe & Oeftering, 2020).

Mein Nachdenken darüber, wie Gemeinschaft in Verschiedenheit angesichts der gegenwärtigen Krise unserer Demokratie gelingen kann, führt unweigerlich zu der Frage: Was können wir aus der Geschichte unseres Fachs lernen? Und wie lassen sich diese historischen Erkenntnisse mit aktuellen Ansätzen verknüpfen, um auf Herausforderungen unserer Zeit zu reagieren?

Einige historische wie auch aktuelle Ansätze der Fachdidaktik heben das Politische hervor, indem sie die Gegenwart als verbesserungswürdig erkennen und auf Reformen abzielen. Ihr verbindendes Merkmal sind – bei aller Verschiedenheit – biographische Zugänge und machtkritische Perspektiven, die Fragen nach Sichtbarkeit, Teilhabe und Ressourcen gesellschaftlicher Gruppen verhandeln – insbesondere im Kontext eines Wandels des nationalen Selbstverständnisses, sowohl nach 1945 als auch in der Gegenwart. Damit bieten sich Möglichkeiten, Rassismus- und Antisemitismuskritik gemeinsam zu thematisieren, die nicht allein auf historische Ereignisse beschränkt bleiben. Vielmehr lassen sich migrationsgesellschaftliche Perspektiven in den Alltag integrieren (Arnold & König, 2023, S. 16–17). Eine solche Sichtweise findet u. a. Anschluss an die Wahrnehmung von Lehrkräften und Schüler:innen, die Antisemitismus und Rassismus als miteinander verknüpfte Phänomene betrachten, wobei die NS-Zeit nach wie vor einen zentralen Bezugspunkt bildet.

Entscheidend erscheint mir in der Verbindung dieser Perspektiven, dass wir sie einerseits zur Kenntnis nehmen und andererseits auf ihre zugrunde liegende, sich durchaus unterscheidende Intention befragen (Rothberg, 2021, S. 36–37): Geht es um Konkurrenz, Solidarität und/oder um Verständnis?

Mit der Wendung hin zum Politischen lassen sich Schnittstellen schaffen, um Antisemitismus und andere Formen von Menschenfeindlichkeit in der Fachdidaktik und im Deutschunterricht nachhaltig zu integrieren. Dennoch haben wir bislang kaum Routinen entwickelt, Antisemitismus als spezifische Form der Menschenfeindlichkeit gezielt entgegenzutreten und eine langfristige Auseinandersetzung zu fördern. Wie oft bin ich selbst zurückgeschreckt, mache immer wieder Fehler und bin um Antworten verlegen, wenn Kolleg:innen mich fragen, ob das nicht eine Aufgabe der politischen Bildung sei.

Unsere Trägheit entspringt einem institutionellen und emotionalen Schutzreflex des „Wir sind nicht zuständig“, der erklärt, warum unsere Stimmen im aktuellen Diskurs fehlen. Die Erfahrungen der letzten Jahre haben mir gezeigt, dass die Auseinandersetzung mit Antisemitismus eine klare politische Haltung von Lehrenden und Lernenden an Schule und Hochschule erfordert. Denn hier gibt es tatsächlich keine Wahl: Entweder stellt man sich aktiv gegen Antisemitismus einschließlich anderer Formen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit oder man unterlässt es und trägt damit zur Reproduktion tradierter Denkmuster und Strukturen bei (Biskamp, 2021, S. 432).

#### **4 Epilog**

Welche Konsequenzen ergeben sich also für das Lehren und Lernen? Zunächst werde ich fachlich übergreifende Ansätze der antisemitismuskritischen Bildung skizzieren, um diese anschließend vor dem Hintergrund der Krise unserer Demokratie zu spezifizieren.

##### **Fachliche Verankerung entlang überfachlicher antisemitismuskritischer Bildung**

Am Ende vieler fachdidaktischer Publikationen und pädagogischer Handreichungen begegnet man einer Liste von Maßnahmen für eine überfachliche, antisemitismuskritische Bildungsarbeit. Nachfolgend sind einige dieser Empfehlungen abgedruckt. Solche Listen schließen in der Regel die Darstellung des Themas ab und bieten eine Orientierung für das Handeln von Lehrkräften und Multiplikator:innen, wobei sie eine Art Wiederherstellung der Ordnung darstellen:

- Unterstützung der Lehrkräfte in allen Phasen,
- Einbeziehung der Betroffenenperspektive,
- unabhängige Behandlung von Judentum und Antisemitismus,
- historische Bildung und Sensibilisierung für Holocaust-Leugnung auf Social Media,
- Förderung von Empathie durch individuelle Schicksale,
- Einsatz inter- und transkultureller sowie intersektionaler Ansätze,
- kritische Überprüfung von Unterrichtsmaterialien,
- Schaffung sicherer und inklusiver Dialogräume,
- Einbindung außerschulischer Lernorte,
- Förderung kritischer Selbstreflexion (Salzborn et al. 2019; Firsova & Wolf, 2020; Grimm & Müller, 2021; Kumar et al., 2022; Bernstein et al., 2022; Salzmann et al., o. D.).

An dieser Stelle könnte ein Schlusstrich gezogen werden, indem das Fachliche durch das Überfachliche weiter konkretisiert wird und das Überfachliche im Fachlichen integriert ist – was uns zurückführt zu den Querschnittsaufgaben, die den Ausgangspunkt der hier niedergelegten Überlegungen markieren.

Allerdings wandern meine Gedanken noch einmal zu den befragten Lehrkräften und ihren Schüler:innen, zu jungen und etablierten Kolleg:innen, die mich in den letzten Jahren inspiriert, begleitet und geprägt haben. Helfen diese Listen, das argumentative Patt des „Ja, aber“ bzw. „Nein, aber“ aufzulösen? Und helfen diese Listen, den fachdidaktischen Schutzreflex des „Wir sind nicht zuständig“ zu überwinden?

Am Beispiel der Auseinandersetzung mit Antisemitismus wird die inhärente Problematik von Querschnittsaufgaben offensichtlich – Aufgaben bleiben ausgespart, die per Definition nicht durch einzelne Unterrichtsfächer abgedeckt werden können, aber wichtige und aktuelle Themen aufgreifen (Bie-

ber, 2016). In gebotener Kürze sei an die „Weiteren Unterrichtsinhalte und Themen“ für allgemeinbildende Schulen der KMK erinnert, wiederum in Form einer Liste:

Antisemitismus – Berufliche Orientierung – Bildung für nachhaltige Entwicklung – Demokratiebildung – Europabildung – Gesundheitserziehung – Holocaust und Nationalsozialismus – Interkulturelle Bildung – Jüdische Geschichte, Religion und Kultur – Kulturelle Bildung – Medienbildung – Menschenrechtsbildung – Sinti und Roma – Verkehrserziehung – Wirtschaftliche Bildung und Verbraucherbildung (<https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/weitere-unterrichtsinhalte-und-themen.html>). Es hat Methode, diese Liste aufzulösen und die darin enthaltenen Themen und Inhalte in Beziehung zueinander zu setzen. Ein Blick auf Hubert Ivos Biographie verdeutlicht dies: Während er „lebens-, fach- und politikgeschichtliche Verschränkungen“ aus seinen Erfahrungen heraus rekonstruierte, etabliert sich in der aktuellen diskriminierungskritischen Theoriebildung der sog. **Verflechtungsansatz** (Barad, 2012; Haraway, 2018; Henke & Vanassche, 2020; Rajanayagam, 2024). Dieser Ansatz erlaubt es, die wechselseitige Konstitution sozialer, historischer und materieller Prozesse zu analysieren, indem er deren räumliche, zeitliche und diskursive Verknüpfungen sichtbar macht. Er überwindet additive Kategorisierungen und erfasst Machtverhältnisse, epistemische Rahmungen und materielle Agentien als miteinander verschränkte Dynamiken.

### Erste Skizzen einer „demokratiebildenden Deutschdidaktik“

Die Ergebnisse der Mitte-Studie (Berghan & Zick, 2019) verdeutlichen, dass Menschen mit antisemitischen Einstellungen das demokratische System kritischer bewerten, seltener für Gleichberechtigung eintreten und die Würde aller eher nicht anerkennen. Es ist daher sinnvoll, Antisemitismus auch im Kontext anderer Formen von Menschenfeindlichkeit zu verorten und den Deutschunterricht stärker mit Demokratiebildung zu verknüpfen. Diese Notwendigkeit spiegelt sich in der Entscheidung der Kultusministerkonferenz wider, den Begriff „Demokratieerziehung“ in ihrer Liste der Querschnittsthemen durch „Demokratiebildung“ zu ersetzen. In einer begleitenden Stellungnahme (2024, S. 38) betont die Ständige Wissenschaftliche Kommission der KMK die Bedeutung eines reflektierten Umgangs mit Antisemitismus und gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit und unterstreicht die zentrale Rolle des Deutschunterrichts im Rahmen eines fächerübergreifenden Ansatzes.

Diese Querschnittsthemen verknüpfe ich mit unserer Fachtradition und lasse Bezüge zu weiteren Fächern und Didaktiken (Geschichte, politische Bildung, Ethik, Religion) aufscheinen. Verwoben werden zudem die Erkenntnisse aus den skizzierten empirischen Studien. Die so emergierende „demokratiebildende Deutschdidaktik“, wie ich sie tastend nennen möchte, bietet Gelegenheit, über eine Gesamtperspektive unserer Disziplin nachzudenken, die uns verloren gegangen ist und die – wie Werner Wintersteiner auf dem Symposium im Wien bemerkte – „von vielen vielleicht auch gar nicht vermisst wird“ (Wintersteiner, 2023, S. 40).

Ausgangspunkt solcher Überlegungen ist die Notwendigkeit einer „großen Geste“, um auf die existenziellen Herausforderungen unserer Zeit zu reagieren. Auch wenn umfassende Konzepte oft auf Widerstand, Skepsis und Protest stoßen, möchte ich dennoch auf ihre Potenziale angesichts der multiplen Krisenerfahrung hinweisen. Diese Geste bringt die Verantwortung mit sich, gewendet auf unsere Disziplin, sich aktiv mit dem Kontroversen in der Kontroverse auseinanderzusetzen (Drerup, 2021, S. 17). Hier können wir viel von der politischen Bildung lernen, die Kontroversität als unverzichtbares didaktisches Prinzip verankert. Zwar sind Themen und Fragen nicht von Natur aus kontrovers, sondern werden es erst durch den jeweiligen Kontext; dennoch müssen strittige und falsche Äußerungen in der Schule kritisch hinterfragt und korrigiert werden. Zu solchen Themen, die Iris

Kruse und Julian Kanning als „schwere Themen“ bezeichnen (Kruse & Kanning, 2023, S. 23), gehören Antisemitismus und andere Formen von Menschenfeindlichkeit; diese sind eng mit ideologischen und autoritären Denkmustern verknüpft – unabhängig von Religion oder Migrationsbiografie.

Für Lehren und Lernen bedarf es einer umfassenden Strategie, einer großen Geste (Arnold et al., 2024; Sahebi, 2024, S. 227), die einer weiteren Spaltung der Gesellschaft entgegenwirkt und uns in divergentem Denken schult. In diesem Sinne erweitern wir die Vorstellungen von Schule als „Beziehungsraum“ oder „Qualifizierungszentrum“, wie von Lehrkräften beschrieben, hin zu einem „Diskurslabor“, in dem ein streitbarer Dialog geführt und (Selbst-)Reflexion gefördert wird. Hier werden Experimente durchgeführt und Wissensformen exploriert, die sowohl der Tradition verpflichtet als auch zukunftsgerichtet und immer lösungsorientiert sind, wohl wissend, keine endgültigen Antworten geben zu können. Über dem Eingang dieses Labors könnte Artikel 1 des Grundgesetzes stehen – als ethischer Kompass für die Tätigkeiten und Studien an diesem Ort. Es wäre ein geeigneter Raum, um Fälle wie denjenigen aus einer Grundschule zu reflektieren, von dem ein von uns interviewter Extremismusbeauftragter berichtet hat: Auf der Weltkarte wurde die israelische Flagge herausgekratzt, während unter der palästinensischen „Free Palestine“ stand. Die Lehrkraft entschied sich dafür, die gesamte Flaggenreihe unter der Weltkarte abzuschneiden – anstatt den Vorfall gemeinsam mit Schüler:innen aufzuarbeiten.

Solche Situationen unterstreichen die Dringlichkeit, bereits in der Grundschule eine kritische Auseinandersetzung mit Themen anzustoßen, die zum Nachdenken über die Verfasstheit der Demokratie anregt und – im Sinne Hannah Arendts – das gesellschaftliche Miteinander stärkt. Diese kleine Szene birgt zudem den Hinweis in sich, dass nur in Kooperation und Zusammenarbeit tragfähige Lösungen gefunden werden können. Besonders sind wir auf Erfahrung und Kompetenz engagierter Menschen, junger Wissenschaftler:innen und etablierter Kolleg:innen angewiesen und in der Pflicht, Lehrkräften, Multiplikator:innen, Studierenden und Schüler:innen aufmerksam zuzuhören.

Die Fachdidaktik Deutsch kann zwar nicht die gesamte Welt verändern, leistet jedoch einen wertvollen Beitrag, indem sie „kleine Gesten“ in den Fokus rückt – Gesten, die das Gegenüber in seinem Eigensinn ernst nehmen und Veränderungen in überschaubaren Schritten anstreben. Dabei sollten wir uns an Hubert Ivos grundlegender Einsicht orientieren: „Alles, was geschieht, betrifft auch dich!“ (Ivo, 2002, S. 497). Diese Aussage betont die politische Verantwortung im Lehramt und gibt unserem fachlichen Handeln eine klare Richtung (Nassehi, 2024, S. 227). In Seminaren, Fortbildungen und im Unterricht gilt es, Routinen zu entwickeln, die helfen, menschenverachtende Sprache und plakative Etikettierungen zu erkennen, Informationen kritisch zu analysieren und in Texten die Veränderbarkeit der Welt erfahrbar zu machen. Die Verbindung von Sprechen und Zuhören spielt dabei eine zentrale Rolle, denn sie fördert nicht nur den Dialog untereinander und das Gespräch miteinander, sondern erfordert auch die (Weiter-)Entwicklung von Mechanismen zur Selbstkorrektur – unverzichtbare Fähigkeiten in Zeiten der KI-Revolution (Harari, 2024, S. 295). Solche Mechanismen sind notwendig, um den Wahrheitsgehalt von Informationen kontextsensibel „verhandeln“ zu können, bilden doch Informationen die Grundlage der politischen Willensbildung in einer Demokratie (Münkler, 2022, S. 81). Halten wir an einer deliberativen Demokratietheorie fest, dann sind liberale Demokratien auf Bildungsprozesse angewiesen, die Bürger:innen zu informierter Partizipation und selbstbestimmter Mitgestaltung befähigen. Zur Förderung dafür nötiger Kompetenzen bieten sich Konzepte an, die an der Schnittstelle von sprachlicher, medialer, ästhetischer und politischer Bildung angesiedelt sind. Solche Ansätze sind über Jahrzehnte hinweg in der Deutschdidaktik entwickelt und kontinuierlich weitergeführt worden (Wintersteiner et al., 2015; Rösch, 2017; Kretschmann, 2022;

Kruse & Kanning, 2023; Weiser-Zurmühlen et al., 2023; Böhm & Gätje, 2023, 2024; Bjegač, 2024; Freudenberg & Josting, 2024; Philipp, 2024).

Auf diesen Konzepten und Überlegungen basieren aktuelle Initiativen, die sich intensiv mit Antisemitismus und gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit sowohl für als auch über den Deutschunterricht hinaus auseinandersetzen. An der LMU München entwickeln transdisziplinäre Projektgruppen theoretische und praktische Ansätze, um diese Themen nachhaltig zu bearbeiten. Im Rahmen des Verbundprojekts DiSo SGW (<https://www.uni-bamberg.de/germ-didaktik/forschung/forschungsprojekte/disosgw/>) ist das frei zugängliche Onlineangebot „Antisemitismuskritische Bildung im Deutschunterricht“ speziell für die Lehrkräftefortbildung erstellt worden (<https://moodle.lmu.de/course/view.php?id=29053>). Es verbindet kanonisch gewordene Texte wie das Tagebuch der Anne Frank mit Begriffsklärungen und Funktionsmechanismen von Social Media, um historische und aktuelle Erscheinungsformen zusammenzuführen. Solchermaßen wird ein Bewusstsein dafür geschaffen, wie sich Antisemitismus in unterschiedlichen Kontexten – einschließlich digitaler Medien – äußert und wie wir ihm präventiv, reflektiert und kritisch entgegentreten können.

Aus dieser Initiative ist das Projekt „virTUAL RealiTY LErnlandschaft“, kurz „Turtle“ (<https://turtle-vr.de>), hervorgegangen, das sich verschiedenen Formen von Diskriminierung widmet und das Potenzial von Virtual Reality (VR) für eine ganzheitliche, medienkritische Bildung erschließt. Durch den gezielten Einsatz von Storytelling eröffnet „Turtle“ neue Perspektiven, indem es Erzählungen nutzt, um Lernende und Lehrende aktiv einzubinden. Anstatt sich auf die Analyse oder bloße Beschreibung von Antisemitismus und anderen Formen von Menschenfeindlichkeit zu beschränken, regt das Projekt dazu an, Gestaltungsräume zu erforschen, persönliche Haltungen kritisch zu hinterfragen und (visionäre) Erzählungen für ein friedliches Miteinander zu entwickeln.

Alle diese großen und kleinen Gesten zielen auf reflexive Mündigkeit, die – Adorno folgend – die Fähigkeit einschließt, soziale Verhältnisse kritisch zu hinterfragen und Widerstand zu leisten, ohne sich gänzlich aus gesellschaftlichen Bedingungen zu lösen (Adorno, 1982/1968; Blasche, 2021; Müller, 2021; Mecheril, 2023): „Die einzig wahrhafte Kraft gegen das Prinzip Auschwitz wäre Autonomie [...]; die Kraft zur Reflexion, zur Selbstbestimmung, zum Nicht-Mitmachen“ (Adorno, 1982/1968, S. 125). Diese Mündigkeit gründet in Menschlichkeit und realisiert sich im gemeinsamen sozialen Handeln. In Bildungsprozessen müssen demokratische Prinzipien mitsamt ihren Widersprüchen erfahrbar gemacht werden, anstatt sie lediglich abstrakt zu vermitteln oder zu vermeiden (Berghan, 2020, S. 77). Gleichwohl bleibt das Paradoxon bestehen, dass wir lernen müssen, mit Antisemitismus und anderen Formen von Menschenfeindlichkeit umzugehen, da sie nie vollständig verschwinden werden (Nassehi, 2024, S. 129).

Im Sinne einer so akzentuierten demokratiebildenden Deutschdidaktik befähigen wir uns, gesellschaftliche Herausforderungen bewusst anzunehmen und die damit verbundene Unruhe als produktiven Zugang zu verstehen (Haraway, 2018, S. 13). Das Netz, das wir dabei mit großen und kleinen Gesten gemeinsam knüpfen, verleiht uns Sicherheit im Umgang mit Kontroversen, Neuem und Unbekanntem.

Vor diesem Hintergrund beantworte ich die Frage: „Ja, aber ist antisemitismuskritische Bildung eine Aufgabe des Deutschunterrichts?“ mit einem entschiedenen „Ja!“. Dieses „Ja!“ ist mehr als eine bloße Antwort – es ist ein Appell, den Raum für Kontroverses und Politisches wieder zu öffnen. Das er-

fordert den Mut, den Hannah Arendt als Bereitschaft beschreibt, trotz aller Unsicherheit und ohne Gewissheit des Erfolgs in die Welt zu treten und sie aktiv mitzugestalten (Arendt, 2020, S. 232).

Diesen Mut wünsche ich uns allen!

## Literatur

- Adorno, T. W. (1982). Erziehung zur Entbarbarisierung 1968. In G. Kadelbach (Hrsg.), *Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959–1969* (8. Aufl., S. 120–132). Suhrkamp.
- Adorno, T. W. (2001). *Minima Moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben*. Suhrkamp.
- Arand, T., Dietrich, H., Hestler, C., & Pfauth, C. (2024). „Wissen ist unschlagbar“. Das Studienprofil ‚Antisemitismuskritische Bildungsarbeit‘ an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg. *geschichte für heute*, 17(2), 61–68.
- Arendt, H. (2020). *Vita activa oder Vom tätigen Leben* (T. Meyer, Hrsg.). Piper ebooks. (Originalwerk veröffentlicht 1958).
- Arnold, S., & König, J. (2023). Verflechtungen. Multidirektionale Erinnerung als ein Zugang zur historisch-politischen Bildung in der postmigrantischen Gesellschaft. *POLIS*, 27(4), 15–17.
- Arnold, S., Karakayali, J., & Rat für Migration e. V. (2024). *RfM-Debatte 2024: Für eine stärkere Verbindung von Rassismus- und Antisemitismusforschung*. <https://rat-fuer-migration.de/2024/06/24/rfm-debatte-2024/>
- Ballis, A., Gloe, M., & Hackl, S. (2021). „Hat Deutschland noch ein Antisemitismusproblem?“ Die Bedeutung des Wortschatzes für die Erschließung interaktiver 3D-Zeugnisse von Holocaust-Überlebenden. In S. Merten & K. Kuhs (Hrsg.), *Arbeiten am Wortschatz: Lesen – mit Texten und Medien umgehen* (S. 9–28). Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- Barad, K. (2012). *Agentieller Realismus*. Suhrkamp.
- Bauman, Z. (1996). *Moderne und Ambivalenz. Das Ende der Eindeutigkeit*. Fischer Taschenbuch.
- Beauftragte der Bundesregierung für jüdisches Leben in Deutschland und den Kampf gegen Antisemitismus. (2022). *Nationale Strategie gegen Antisemitismus und für jüdisches Leben (NASAS)*. Bundesministerium des Innern und für Heimat. <https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/downloads/DE/publikationen/themen/heimat-integration/nasas.pdf?blob=publicationFile&v=7>
- Becker, K., & Kofer, M. (2022). Zur Intersektionalität von Gender und Race. In W. Dannecker & K. Schindler (Hrsg.), *Diversitätsorientierte Deutschdidaktik. Theoretisch-konzeptionelle Fundierung und Perspektiven für empirisches Arbeiten* (S. 69–83). <https://www.doi.org/10.46586/SLLD.223>
- Berghan, W. (2021). Demokratiebildung und reflexive Mündigkeit. Theoretische und empirische Bildungsherausforderungen gegen antisemitische Vorurteile. In M. Grimm & S. Müller (Hrsg.), *Bildung gegen Antisemitismus. Spannungsfelder der Aufklärung* (S. 64–80). Wochenschau Verlag.
- Berghan, W., & Zick, A. (2019). Zwischen Demokratiebefürwortung und Ungleichwertigkeitsbehauptungen: Einstellungen zur Demokratie. In: A. Zick, B. Küpper & W. Berghan (Hrsg.), *Verlorene Mitte – Feindselige Zustände. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2018/19* (S. 223–241). Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Bernstein, J., & Diddens, F. (2021). Antisemitismus an Schulen: Empirische Befunde. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 73(2), 151–165.

- Bernstein, J., Grimm, M., & Müller, S. (Hrsg.). (2022). *Schule als Spiegel der Gesellschaft. Antisemitismen erkennen und handeln*. Wochenschau Verlag.
- Bieber, G. (2016). Querschnittsaufgaben in aktuellen deutschen Lehrplänen. *Die Deutsche Schule*, 108(3), 278–286. <https://doi.org/10.25656/01:25963>
- Binici, E. (in Vorb.). Antisemitismus- und Rassismuskritik unteilbar?! – Eine islamisch-religionspädagogische Perspektive zur Debatte um ‚Antisemitismus unter Muslim:innen‘. In W. Eisele, L. Lütticke & E. Migge (Hrsg.), *Gesicht zeigen gegen Antijudaismus und Antisemitismus. Theologische Aufgaben und Perspektiven*. LIT Verlag.
- Biskamp, F. (2021). Ich sehe was, was Du nicht siehst. Antisemitismuskritik und Rassismuskritik im Streit um Israel (Zur Diskussion). *PERIPHERIE – Politik, Ökonomie, Kultur*, 40(159+160), 426–440.
- Bjegač, V. (2024). Sprach(en)bildung als Mittel des Empowerments?! In D. Harion, N. Morys & T. Lenz (Hrsg.), *Diversität und Demokratie. Gesellschaftliche Vielfalt und die Zukunft der sprachlichen und politischen Bildung* (S. 48–59). Wochenschau Verlag.
- Blasche, R. (2021). Reflexivität und Mündigkeit als Ziele (in) der politischen Bildung. Rezension zu: Stefan Müller: Reflexivität in der politischen Bildung. Untersuchungen zur sozialwissenschaftlichen Fachdidaktik. *Journal für politische Bildung*, 11(3), 64–65.
- Böhm, F., & Gätje, O. (2024). Literale Kompetenzen im Digitalen. Sprach- und mediendidaktische Perspektiven auf politische Bildung am Beispiel des Twitter-Diskurses #Fridaysforfuture. In D. Harion, N. Morys & T. Lenz (Hrsg.), *Diversität und Demokratie. Gesellschaftliche Vielfalt und die Zukunft der sprachlichen und politischen Bildung* (S. 117–129). Wochenschau Verlag.
- Böhm, F., & Gätje, O. (2023). Vom Twitter-Diskurs zum gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekt. Digitale Diskursfragmente in sprach- und mediendidaktischer Perspektive. *MiDU – Medien im Deutschunterricht*, 5(2), 1–18.
- Chernivsky, M., & Lorenz, F. (2020). *Antisemitismus im Kontext Schule: Deutungen und Umgangsweisen von Lehrerinnen an Berliner Schulen*. Kompetenzzentrum für Prävention und Empowerment. <https://doi.org/ISBN978-3-00-071027-8>
- Czollek, M. (2023). *Versöhnungstheater*. Carl Hanser.
- Dawidowski, C. (2024). Die Entwicklung des Literaturunterrichts und der Literatur- und Mediendidaktik seit 1945: Ein Überblick. *Der Deutschunterricht*, 76(1), 2–11.
- Deutscher Bundestag (2024). 20/13627 – Antrag: Nie wieder ist jetzt – Jüdisches Leben in Deutschland schützen, bewahren und stärken. <https://dserver.bundestag.de/btd/20/136/2013627.pdf>
- Drerup, J. (2021). *Kontroverse Themen im Unterricht. Konstruktiv streiten lernen*. Reclam.
- Fereidooni, K., & Simon, N. (Hrsg.). (2020). *Rassismuskritische Fachdidaktiken. Theoretische Reflexionen und fachdidaktische Entwürfe rassismuskritischer Unterrichtsplanung*. Springer.
- Firsova, E., & Wolf, C. (2020). Lehrkräfte und Schüler\*innen im Fokus einer antisemitismussensiblen Bildungsarbeit. In Institut für Demokratie und Zivilgesellschaft (Hrsg.), *Wissen schafft Demokratie. Schwerpunkt Antisemitismus* (S. 238–249). <https://www.idz-jena.de/wsddet/wsd8-21/>
- Freudenberg, R., & Josting, P. (Hrsg.). (2024). *Politische und Ästhetische Bildung im Deutschunterricht. Kinder- und Jugendmedien aus der Perspektive einer Politischen Literatur- und Mediendidaktik*. kopaed.
- Gloe, M., & Oeftering, T. (2020). Didaktik der politischen Bildung. Ein Überblick über Ziele und Grundlagen inklusiver politischer Bildung. In D. Meyer, W. Hilpert & B. Lindmeier (Hrsg.), *Grundlagen und Praxis inklusiver politischer Bildung* (S. 87–132). Bundeszentrale für politische Bildung.

- Grimm, M., & Müller, S. (Hrsg.). (2021). *Bildung gegen Antisemitismus. Spannungsfelder der Aufklärung*. Wochenschau Verlag.
- Grubert, A., Henniges-Lancaster, R., Kilian, J., Klüter, A., Knickmeier, K., & Parchmann, I. (2023). Lernen im Lehr-Lern-Labor. Ziele von und Einblicke in Formate des Microteachings aus Sicht von Lehrkräften und Fachlehrenden. In M. Greinert, T. Kleickmann & I. Parchmann (Hrsg.), *Lehramt mit Perspektive. Ansätze, Methoden und Forschungsergebnisse einer zukunftsorientierten Lehrkräftebildung* (S. 111–124). Waxmann.
- Harari, Y. N. (2024). *NEXUS. Eine kurze Geschichte der Informationsnetzwerke von der Steinzeit bis zur künstlichen Intelligenz*. Penguin.
- Haraway, D. J. (2018). *Unruhig bleiben. Die Verwandtschaft der Arten im Chthuluzän*. Campus.
- Heitmeyer, W. (2002). Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit. Die theoretische Konzeption und erste empirische Ergebnisse. In W. Heitmeyer (Hrsg.), *Deutsche Zustände. Folge 1* (S. 15–34). Suhrkamp.
- Henke, D., & Vanassche, T. (Hrsg.). (2020). *Ko-Erinnerung. Grenzen, Herausforderungen und Perspektiven des neueren Shoah-Gedenkens*. De Gruyter.
- Heuer, J. (2015). *Gegenwartsprosa im Literaturunterricht. Eine diskursanalytische Studie zur literaturdidaktischen Auswahlpraxis in den 1950er und 1970er Jahren*. Peter Lang.
- Hübscher, M. (2024). Antisemitismus in den sozialen Medien: Eine Einführung. In M. Hübscher & S. von Mering (Hrsg.), *Antisemitismus in den Sozialen Medien* (S. 15–40). Barbara Budrich.
- Ivo, H. (2002). *Nach 1945 Deutsch unterrichten. Ein Bericht lebens-, fach- und politikgeschichtlicher Verschränkungen*. Peter Lang.
- Josting, P. (2021). Germanistische Literatur- und Mediendidaktik. Selbst- und Fremdpositionierungen im Zuge der Entwicklung der Disziplin. *PFLB – PraxisForschungLehrer\*innenBildung* 3(5), 113–122.
- Kanning, J. (in Vorb.). *Jugendliteratur über Genozid lesen. Beitrag zu einer postmigrantischen Erinnerungskultur*. Masch. Habil. Paderborn.
- Kepser, M., & Zelger, S. (2025). *Politische Dimensionen der Deutschdidaktik. Einblicke – Kontroversen – Ausblicke*. Peter Lang.
- Kilian, J. (2018). Demokratie als sprachlich gebundenes Wissen. Erkundungen zum Zusammenhang von Sprache und Demokratie aus linguistischer und sprachdidaktischer Perspektive. *Neuphilologische Mitteilungen*, 119(2), 327–350.
- Kirchhof, F., Kroll, D., & Hentges, G. (2024). „Über aktuellen Antisemitismus haben wir eigentlich nie groß geredet ...“. Schüler\*innenperspektien auf Antisemitismus und Verschwörungstheorien. *Politikum*, 10(2), 78–83.
- Kißling, M. (2020). *Weißer Normalität. Perspektiven einer postkolonialen Literaturdidaktik*. Aisthesis.
- Kißling, M., & Pavlik, J. (2022). Postkolonialismus. Einführung in das Themenheft. *Der Deutschunterricht*, 74(5), 2–5.
- Kretschmann, T. (2022). *Demokratische Grundwertebildung im Deutschunterricht: Theoretische Grundlagen und Konzepte für die Unterrichtspraxis (Sekundarstufe)*. Schneider bei wbv.
- Kruse, I., & Kanning, J. (2023). Kinderliteratur und die Bildungsverantwortung des Literaturunterrichts. Kindliches Lesen in individueller und gesellschaftlicher Bedeutung. In I. Kruse & J. Kanning (Hrsg.), *„So viel Größenwahn muss sein!“ Kinderliteratur – Schule – Gesellschaft* (S. 13–38). kopaed.

- Kumar, V., Dreier, W., Gautschi, P., Riedweg, N., Sauer, L., & Sigel, R. (Hrsg.). (2022). *Antisemitismen. Sondierungen im Bildungsbereich*. Wochenschau Verlag.
- Mau, S. Lux, T., & Westheuser, L. (2021). *Triggerpunkte. Konsens und Konflikt in der Gegenwartsgesellschaft*. Suhrkamp.
- Marx, K. (2013). Denn sie wissen nicht, was sie da reden? Diskriminierung im Cybermobbing-Diskurs als Impuls für eine sprachkritische Diskussion. *Aptum. Zeitschrift für Sprachkritik und Sprachkultur*, 9(2), 103–122.
- Mecheril, P., & Rangger, M. (2023). Kolonialität der Mündigkeit. Anmerkungen zu einer grundlegenden Referenz politischer Bildung. *POLIS*, 27(3), 11–13.
- Mediendienst Integration (2023). *Expertise. Antisemitismus unter Menschen mit Migrationshintergrund und Muslim\*innen*. Verfasst von Sina Arnold. [https://mediendienst-integration.de/fileadmin/Dateien/MEDIENDIENST-Expertise\\_Antisemitismus\\_unter\\_Menschen\\_mit\\_Migrationshintergrund\\_und\\_Muslimen.pdf](https://mediendienst-integration.de/fileadmin/Dateien/MEDIENDIENST-Expertise_Antisemitismus_unter_Menschen_mit_Migrationshintergrund_und_Muslimen.pdf).
- Messerschmidt, A. (2024). Rassismus- und Antisemitismuskritik in postkolonialen und postnational-sozialistischen Verhältnissen. *Überblick*, 1, 3–9.
- Müller, S. (2021). *Reflexivität in der politischen Bildung. Untersuchungen zur sozialwissenschaftlichen Fachdidaktik*. Wochenschau Verlag.
- Münkler, H. (2022). *Die Zukunft der Demokratie*. Christian Brandstätter.
- Nassehi, A. (2024). *Kritik der großen Geste. Anders über die gesellschaftliche Transformation nachdenken*. C.H. Beck.
- Nord, I., & Petzke, J. (2024). Das Zertifikat Antisemitismuskritische Bildung in Unterricht und Schule (ZABUS). Einblicke in Forschung und Lehre eines Zusatzstudienganges als Prototyp der universitären antisemitismuskritischen Bildung. *Evangelische Theologie*, 84(3), 226–242.
- Özyürek, E. (2023). *Subcontractors of Guilt: Holocaust Memory and Muslim Belonging in Postwar Germany*. Stanford University Press.
- Philipp, M. (2024). Mit dem Zweifel liest man besser – zur Konvergenz von kompetentem (Online-) Lesen und „Civic Online Reasoning“. In D. Harion, N. Morys & T. Lenz (Hrsg.), *Diversität und Demokratie. Gesellschaftliche Vielfalt und die Zukunft der sprachlichen und politischen Bildung* (S. 107–116). Wochenschau Verlag.
- Plien, C. (2022). Deutschlehrkräfte fordern obligatorische Einbindung der Holocaustliteratur in die Curricula – Paderborner Erklärung des Fachverbandes Deutsch im DGV zur Erinnerungskultur. [https://fachverband-deutsch.de/wp-content/uploads/2022/12/FV-Bundesvorstand\\_Paderborner-Erklaerung-2022.pdf](https://fachverband-deutsch.de/wp-content/uploads/2022/12/FV-Bundesvorstand_Paderborner-Erklaerung-2022.pdf)
- Rajal, E. (2018). Mit Bildung gegen Antisemitismus? Möglichkeiten und Grenzen antisemitismuskritischer Bildungsarbeit. *SWS-Rundschau*, 58(2), 132–152.
- Rajanayagam, I. (Hrsg.). (2024). *Geteilte Geschichte\_n – Plurale Solidaritäten. Diskussionen zur Verbindung von verflechtungsgeschichtlichen Ansätzen und community-übergreifenden Unterstützungsstrukturen*. Bundeszentrale für politische Bildung.
- Rösch, H. (2017). *Deutschunterricht in der Migrationsgesellschaft. Eine Einführung*. J.B. Metzler.
- Rösch, H. (2022a). Alterität in migrationsliterarischen Adoleszenzromanen. In S. Jakobi, J. Osthues & J. Pavlik (Hrsg.), *Adoleszenz und Alterität. Aktuelle Perspektiven der interkulturellen Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik* (S. 53–75). transcript.

- Rösch, H. (2022b). Postkolonialität in der Jugendliteratur und ihrer Didaktik. *Der Deutschunterricht*, 74(5), 38–48.
- Rothberg, M. (2021). *Multidirektionale Erinnerung. Holocaustgedenken im Zeitalter der Dekolonisierung* (M. Henninger, Übers.). Metropol. (Originalwerk veröffentlicht 2009.)
- Rüb, P. M. (2023). *Der Umgang mit Antisemitismus im Unterricht. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zu Orientierungen von Lehrkräften*. Julius Klinkhardt.
- Sahebi, G. (2024). *Wie wir uns Rassismus beibringen. Eine Analyse deutscher Debatten*. S. Fischer.
- Salzborn, S., & Kurth, A. (2019). *Antisemitismus in der Schule. Erkenntnisstand und Handlungsperspektiven: wissenschaftliches Gutachten*. Technische Universität Berlin; Justus-Liebig-Universität Gießen.
- Salzmann, S., Fereidooni, K., Platt, K., & Tuncel, T. (o. D.). *Antisemitismus als soziales Phänomen in der Institution Schule. Ergebnisse einer qualitativen Unterrichtsbeobachtungsstudie*. <https://www.landtag.nrw.de/portal/WWW/dokumentenarchiv/Dokument/MMST18-1255.pdf>
- Samanani, F. (2023). *Miteinander. Über das Zusammenleben in einer gespaltenen Welt*. Carl Hanser Berlin.
- Schambeck, M. (2024). Antisemitismuskritische Bildung. Zwischen Brisanz, religionspädagogischen Modellierungen und Forschungsdesideraten. *Theo-Web*, 23(1), 207–230.
- Scherwinsky, W. (1949). Noch immer der Antisemitismus. *Die Pädagogische Provinz*, 3, 549–550.
- Schlotthaus, W., & Stückrath, J. (2004). Zeitzeugen der Deutschdidaktik – eine Einführung. In W. Schlotthaus & J. Stückrath (Hrsg.), *Zeitzeugen der Deutschdidaktik* (S. 1–15). Schneider Verlag Hohengehren.
- Schnabel, D. (2024). *Antisemitismus in digitalen Räumen: Herausforderung für die politische Bildung. Aus Politik und Zeitgeschichte*, 74, 31–37. <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/antisemitismus-2024/549361/antisemitismus-in-digitalen-raeumen/>
- Schwarz-Friesel, M. (2022). *Toxische Sprache und geistige Gewalt: wie judenfeindliche Denk- und Gefühlsmuster seit Jahrhunderten unsere Kommunikation prägen*. Narr Francke Attempto.
- Simon, N. (2022). Richtiger und guter Sprachgebrauch? Zur Verschränkung gesellschaftlicher (Herrschafts-)Verhältnisse mit Inszenierungen (il)legitimer sprachlicher Praxis am Beispiel Rassismus. *Der Deutschunterricht*, 74(4), 73–82.
- Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK) (2024). *Demokratiebildung als Auftrag der Schule – Bedeutung des historischen und politischen Fachunterrichts sowie Aufgabe aller Fächer und der Schulentwicklung. Stellungnahme der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz*. <http://dx.doi.org/10.25656/01:30061>
- Thielking, S., Hofmann, M., & Esau, M. (2023). *Neue Perspektiven einer kulturwissenschaftlich orientierten Literaturdidaktik*. Königshausen & Neumann.
- Thurn, N. (Hrsg.). (2015). Literarischer Antisemitismus. *Der Deutschunterricht*, 67(2).
- Ulfat, F., & Mattern, A. J. (2024). Othering revisited: Historische und gegenwärtige Wurzeln sowie religionspädagogische Herausforderungen des jüdisch-muslimischen Verhältnisses in Deutschland. *Religionspädagogische Beiträge*, 47(2), 85–98.
- Weiser-Zurmühlen, K., Schildhauer, P., & Gerlach, D. (2023). „do you really believe that.“ – Positionierungen von Lehrkräften zu Verschwörungstheorien im Spannungsfeld von Epistemik, Vertextungsform und Institution. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik*, 2023(79), 231–261.

- Wintersteiner, W. (2023). „Widerstand mit vielleicht veralteten Mitteln“. *Literatur. Bildung. Politik. Didaktik Deutsch*, 28(54), 35–47.
- Wintersteiner, W., Grobbauer, H., Diendorfer, G., & Reitmair-Juárez, S. (2015). *Global Citizenship Education. Politische Bildung für die Weltgesellschaft* (2. Aufl.). Österreichische UNESCO-Kommission.
- Wolf, C. (2021). *Wie Politiklehrkräfte Antisemitismus denken. Vorstellungen, Erfahrungen, Praxen*. Springer.
- Zentralrat der Juden in Deutschland, Bund-Länder-Kommission der Antisemitismusbeauftragten & Kultusministerkonferenz. (2021). *Gemeinsame Empfehlung zum Umgang mit Antisemitismus in der Schule*. [https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2021/2021\\_06\\_10-Gem-Empfehlung-Antisemitismus.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2021/2021_06_10-Gem-Empfehlung-Antisemitismus.pdf)
- Zick, A., Berghan, W., & Mokros, N. (2019). Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit in Deutschland 2002–2018/19: Mit einem Exkurs zum Neuen Antisemitismus von B. Küpper & A. Zick. In A. Zick, B. Küpper & W. Berghan (Hrsg.), *Verlorene Mitte – Feindselige Zustände. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2018* (S. 53–116). Dietz.
- Zwetz, R. (1955). Ein Weg zur wirksamen Abwehr des Antisemitismus. *Die Pädagogische Provinz*, 10, 505–510.

#### Internetquellen (alle aufgerufen am 05.01.2025)

- <http://www.edu.lediz.lmu.de/wordpress/>
- <https://moodle.lmu.de/course/view.php?id=29053>
- <https://turtle-vr.de>
- <https://uni-tuebingen.de/studium/studienangebot/ueberfachliche-kompetenzen/zertifikate/zertifikat-bildung-gegen-antisemitismus-und-antimuslimischen-rassismus/>
- <https://www.auschwitz.info/de/gedenken/gedenken-2020/2020-01-27-marian-turski-das-elfte-gebot.html#:~:text=Zwecke%20missbraucht%20wird,-,Seid%20nicht%20gleichgültig%2C%20wenn%20irgendeine%20Minderheit%20diskriminiert%20wird.,von%20Minderheiten%20geschützt%20werden%20müssen>
- [https://www.bmwk.de/Redaktion/DE/Downloads/M-O/manuskripte-habeck-ueber-israel-und-antisemitismus-de.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=4](https://www.bmwk.de/Redaktion/DE/Downloads/M-O/manuskripte-habeck-ueber-israel-und-antisemitismus-de.pdf?__blob=publicationFile&v=4)
- <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/weitere-unterrichtsinhalte-und-themen.html>
- <https://www.ph-ludwigsburg.de/fakultaet-1/institut-fuer-sozialwissenschaften/geschichte/studium-und-lehre/studienprofil-antisemitismuskritische-bildungsarbeit>
- [https://www.philol.uni-leipzig.de/fileadmin/Fakultät\\_Philol/Herderinstitut/Dokumente/Aktuelles/2024-10-23\\_Veranstaltungsreihe\\_Lehren\\_und\\_Lernen\\_über\\_den\\_Holocaust.pdf](https://www.philol.uni-leipzig.de/fileadmin/Fakultät_Philol/Herderinstitut/Dokumente/Aktuelles/2024-10-23_Veranstaltungsreihe_Lehren_und_Lernen_über_den_Holocaust.pdf)
- <https://www.uni-bamberg.de/babt/schlüsselkompetenzen/angebote-fuer-studierende/zertifikat-antisemitismuskritische-bildung/>
- <https://www.uni-bamberg.de/germ-didaktik/forschung/forschungsprojekte/disosgw/>
- [https://www.zfl.uni-kiel.de/de/workshops/Zertifikatskurs%20Antisemitismuskritische%20Bildung\\_web.pdf](https://www.zfl.uni-kiel.de/de/workshops/Zertifikatskurs%20Antisemitismuskritische%20Bildung_web.pdf)

Anschrift der Verfasserin:

*Prof. Dr. Anja Ballis, Ludwig-Maximilians-Universität, Schellingstraße 3 / RG, 80799 München*

[anja.ballis@germanistik.uni-muenchen.de](mailto:anja.ballis@germanistik.uni-muenchen.de)