

Rau, Caroline; Rüb, Paula Maria

Das Engagement von Lehrkräften gegen Antisemitismus : Eine empirische Analyse zur Akzentuierung von Werten im Umgang mit Antisemitismus

In:

Thomas Laubach und Stefan Huber (Hrsg.), Braucht Demokratie Religion? : Auseinandersetzungen mit Hartmut Rosa, Bamberg: University of Bamberg Press, S. 169-187. 2025. DOI: 10.20378/irb-108272

Beitrag im Sammelwerk - Verlagsversion

DOI des Beitrags: 10.20378/irb-109631

Datum der Veröffentlichung: 28.08.2025

Rechtehinweis:

Dieses Werk ist durch das Urheberrecht und/oder die Angabe einer Lizenz geschützt. Es steht Ihnen frei, dieses Werk auf jede Art und Weise zu nutzen, die durch die für Sie geltende Gesetzgebung zum Urheberrecht und/oder durch die Lizenz erlaubt ist. Für andere Verwendungszwecke müssen Sie die Erlaubnis der Rechteinhaberinnen und Rechteinhaber einholen.

Für dieses Dokument gilt die **Creative-Commons-Lizenz CC BY**.



Die Lizenzinformationen sind online verfügbar:

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Das Engagement von Lehrkräften gegen Antisemitismus: Eine empirische Analyse zur Akzentuierung von Werten im Umgang mit Antisemitismus

Caroline Rau / Paula Maria Rüb

Aus gesamtgesellschaftlicher Perspektive ist Antisemitismus ein weit verbreitetes Phänomen. Auch an Schulen häufen sich antisemitische Vorfälle. Vor diesem Hintergrund und der besonderen Verantwortung Deutschlands aufgrund seiner nationalsozialistischen Vergangenheit kommt Schulen und Lehrkräften eine wichtige Rolle zu: Sie sind aufgefordert, sich gegen Antisemitismus zu engagieren und Schüler/-innen im Kontext einer Demokratieerziehung zu befähigen, gegen Antisemitismus einzustehen und entsprechende demokratiebezogene Werte auszubilden. Die hier vorgestellte Studie bearbeitet auf Basis eines qualitativen Forschungsdesigns folgendes Erkenntnisinteresse: Welche Werte akzentuieren Lehrkräfte im Umgang mit Antisemitismus?

Mit diesem Beitrag wird ein Diskurs fortgeführt, der durch das Symposium „Demokratie braucht Religion!?“ angestoßen wurde und es wird diskutiert, welches Leistungspotenzial Religion(en) für die Demokratieerziehung und für die Befähigung zum Engagement gegen Antisemitismus haben. Zudem werden Anregungen für die Lehrkräftebildung im Umgang mit Antisemitismus nachgezeichnet.

1. Einleitung

Antisemitismus ist weit verbreitet. Die Berichterstattung der Recherche- und Informationsstelle Antisemitismus zeigt, dass für Bayern im Jahr

2022 424 und im Jahr 2023 722 antisemitische Vorfälle gemeldet wurden (vgl. Recherche- und Informationsstelle Antisemitismus Bayern 2024). Eine antisemitische Mobilisierung ist vor allem im Spektrum des Links- und Rechtsextremismus und im islamistischen Fundamentalismus zu beobachten. Konkret äußert sich die Zunahme beispielsweise in antisemitischer Hetze und Propaganda, etwa in den sozialen Medien (vgl. Bundesministerium des Inneren & Unabhängiger Expertenkreis Antisemitismus 2018). Zuletzt stieg die Zahl an Übergriffen auf jüdische Institutionen und Kultureinrichtungen – insbesondere nach dem Terrorangriff der Hamas auf Israel am 7. Oktober 2023. So ist ein sprunghafter Anstieg von 24 Vorfällen im September 2023 auf 162 Vorfälle im Oktober 2023 zu beobachten (vgl. Recherche- und Informationsstelle Antisemitismus Bayern 2024, 14–17 ; 23f.). Darüber hinaus zeigen neueste Untersuchungen, dass Antisemitismus auch in der breiten Bevölkerung zunehmend höhere Zustimmungswerte erhält: Im Jahr 2022/23 stimmten beispielsweise 6% der deutschen Bürger/-innen Antisemitismus vollumfänglich zu, während der Zustimmungswert im Jahr 2020/21 unter 2% lag. (Zick / Mokros 2023). Die vorliegenden Daten machen auch deutlich, dass bestimmte Faktoren positiv mit antisemitischen Zustimmungswerten korrelieren. Einfluss auf eine antisemitische Haltung haben das Alter und die Einkommensstärke: je jünger und einkommensschwächer desto höher die Zustimmungswerte. Zick und Mokros weisen zudem darauf hin, dass auch Arbeiter, Selbstständige/Freiberufler, Gewerkschaftsmitglieder, Männer sowie Menschen, die überwiegend in Ostdeutschland aufgewachsen sind, eher Antisemitismus befürworten (ebd.). Die Autoren heben hervor:

„Menschen der Mitte scheinen deutlicher von der Demokratie abzurücken, vermutlich um von der Dominanz und Höherwertigkeit des Nationalen, die der Rechtsextremismus verspricht, zu profitieren. [...] Der Wert der eigenen nationalen Bezugsgruppe bemisst sich an der Abwertung ‚der Anderen‘. Es verwundert daher nicht, dass vor allem die sozial-völkischen Dimensionen des Rechtsextremismus – die Fremdenfeindlichkeit, der Antisemitismus und der Sozialdarwinismus – mehr Zuspruch finden als in den Vorjahren. [...] Insgesamt weisen die Befunde und der Trend höherer Zustimmung eher auf eine Normalisierung rechtsextremer Einstellungen in der Bevölkerung hin als auf eine Polarisierung“ (Zick / Mokros 2023, 84f.).

Bis Anfang der 2000er-Jahre konzentrierte sich die Auseinandersetzung mit Antisemitismus auf den „Historischen Antisemitismus“: Im Mittelpunkt stand die nationalsozialistische Vergangenheit Deutschlands und die daraus resultierenden, angemessenen Formen von Erinnerung an die Gräueltaten während des Nationalsozialismus. Ab den 2000er-Jahren bestimmten weitere, neue Formen von Antisemitismus (z.B. insbesondere der israelbezogene Antisemitismus sowie die Kritik daran) den gesellschaftlich-öffentlichen und politischen Diskurs. Beispielsweise schürten in der Bundesrepublik Deutschland 2002 der Möllemann-Friedmann-Streit (vgl. sueddeutsche.de/AP 2010) sowie der Nahostkonflikt und die israelische Politik gegenüber den Palästinenser/-innen antisemitische Ausdrucksformen (vgl. Bundesministerium des Inneren & Unabhängiger Expertenkreis Antisemitismus 2018, 12f. ; 23–28).

Auf nationaler Ebene wurden diese Entwicklungen jüngst in der „Gemeinsamen Empfehlung des Zentralrats der Juden in Deutschland, der Bund-Länder-Kommission der Antisemitismusbeauftragten und der Kultusministerkonferenz zum Umgang mit Antisemitismus in der Schule“ (vgl. Kultusministerkonferenz et al. 2024) aufgegriffen: In dieser Empfehlung wird u.a. an schulische Akteure und Akteurinnen appelliert, Maßnahmen im Hinblick auf einen angemessenen Umgang mit Antisemitismus zu ergreifen.

2. Schule im Kontext von Antisemitismus: Schauplatz antisemitischer Vorfälle und Lernort für Antisemitismusprävention, -intervention und -bekämpfung

Mit der genannten Empfehlung wird eine doppelte Rolle von Schule erkennbar: *Auf der einen Seite ist Schule ein Schauplatz antisemitischer Vorfälle.* Zwar ist derzeit unklar, in welcher Form, Intensität und Häufigkeit Antisemitismus an deutschen Schulen zu beobachten ist, auch weil es bislang keine bundesweite Meldepflicht gibt. Für einzelne Bundesländer lässt sich die Zahl antisemitischer Vorfälle in Bildungseinrichtungen jedoch genauer beziffern. Die Recherche- und Informationsstelle Antisemitismus Bayern benennt explizit Bildungseinrichtungen als „Offline-

Tatorte“ und konkretisiert die Zahl der Vorfälle, die sich dort im Jahr 2023 ereignet haben, auf 57. Die Dunkelziffer dürfte jedoch deutlich höher liegen. Auch vor diesem Hintergrund kommt der Bildungsinstitution Schule sowie deren pädagogischem Personal eine wichtige Funktion im Umgang mit Antisemitismus zu.

Auf der anderen Seite gilt Schule als ein Lernort für Antisemitismusprävention, -intervention und -bekämpfung. Sie kann als Lern- und Bildungsort fungieren, an dem Schüler/-innen für verschiedene antisemitische Erscheinungsformen sensibilisiert werden. So wird von bildungspolitischer Seite Schule „eine besondere Bedeutung und Verantwortung bei der Prävention und der Bekämpfung von Antisemitismus“ (Kultusministerkonferenz et al. 2024, 2) zugeschrieben. Zugleich können Schüler/-innen dort lernen, eigene antisemitische Einstellungen zu reflektieren und sich gegen Antisemitismus auszusprechen, indem sie zu Mündigkeit, Anerkennung der Gleichwertigkeit aller Menschen und Zivilcourage befähigt und für demokratische Werte sensibilisiert werden. Antisemitismusprävention, -intervention und -bekämpfung, denen die Vermittlung und der Erwerb demokratischer und rechtstaatlicher Werte inhärent ist, gelten als Kernelemente zur Stärkung der demokratischen Grundordnung. In diesem Zusammenhang werden Schüler/-innen auch befähigt, sich für den gesamtgesellschaftlich-demokratischen Zusammenhalt einzusetzen. Hierbei kommt Lehrkräften eine Schlüsselrolle zu. Denn sie gestalten Lehr- und Lernsettings, in denen sie unter anderem erzieherisch tätig werden. Pädagogisches Handeln sollte sich an Erziehungszielen orientieren, die auf demokratischen Werten basieren und Einfluss auf die demokratiebezogene(n) Individuation, Persönlichkeitsentwicklung und Dispositionen der Schüler/-innen nehmen können (Kultusministerkonferenz et al. 2024, 7). Die KMK et al. betonen:

„[D]as pädagogische Handeln in Schulen [ist] von Werten getragen, die sich aus den Grundrechten des Grundgesetzes und aus den Menschenrechten ableiten, wobei der Würde des Menschen zentrale Bedeutung zukommt. Aus dieser Haltung heraus muss Antisemitismus entgegengewirkt werden“ (2024, 7).

An diese Vorüberlegungen knüpft der Beitrag an und greift die verantwortungsvolle Rolle von Lehrkräften in der präventiven und intervenierenden Auseinandersetzung mit Antisemitismus und für die Demokra-

tierziehung von Schüler/-innen auf. Es werden empirisch gewonnene Befunde vorgestellt, die Aufschluss darüber geben, welche Werte Lehrkräfte im Umgang mit Antisemitismus akzentuieren.

3. Forschungsstand

Die vorliegenden, empirischen Befunde zu Antisemitismus und Lehrkräfteprofessionalität zeigen, „dass das Ausmaß antisemitischer Bedrohung im Bildungswesen weitgehend unterschätzt wurde und nicht ausreichend abgebildet wird“ (Chernivsky & Lorenz 2020, 19). Auf der einen Seite sehen Lehrkräfte es weitgehend als pädagogische Verpflichtung und Selbstverständlichkeit an, sich gegen Antisemitismus im schulischen Kontext zu engagieren. Auf der anderen Seite zeigen empirische Untersuchungen, „dass erhebliche Unsicherheiten und Unklarheiten dominieren, Antisemitismus in all seinen Erscheinungsformen zu erkennen“ (Bernstein, Diddens, et al. 2023, 71) und angemessen zu reagieren. Lehrkräfte neigen dazu, antisemitische Vorfälle zu bagatellisieren und selbst antisemitische Ressentiments zu aktualisieren, wobei sie selten eigene Defizite in Bezug auf einen adäquaten Umgang mit Antisemitismus reflektieren. Empirische Untersuchungen machen deutlich, dass Lehrkräfte eine (aktive) Verantwortungsübernahme tendenziell ablehnen und ein mangelndes Problembewusstsein für Antisemitismus in der Schule haben: In der Konsequenz bleiben sie untätig (vgl. Bernstein & Diddens 2022) oder zeigen und formulieren ein Unvermögen, im Rahmen von Intervention und Prävention angemessen aktiv zu werden (Bernstein 2020; Bernstein & Diddens 2020, 2021; Chernivsky / Lorenz-Sinai 2022, 2023; Rüb 2022, 2023; Salzmann & Fereidooni 2024; Wolf 2021). Dass Lehrkräfte im Schulalltag keinen adäquaten Umgang mit Antisemitismus zeigen, wird häufig durch mangelndes Professionswissen sowie eine Dysregulation von Emotionen evoziert und begünstigt. Vor diesem Hintergrund wird in jüngster Zeit verstärkt die Forderung erhoben, Lehrkräfte für den Umgang mit Antisemitismus zu qualifizieren (Bernstein, Grimm, et al. 2023; Thein & Hiepel 2024).

Die Zunahme antisemitischer Vorfälle sowie die daraus resultierenden öffentlichen Debatten haben dazu geführt, dass Antisemitismus zunehmend in den Fokus der Bildungspolitik und -praxis gerückt ist. Inzwischen sind eine Reihe von Konzepten entwickelt und Maßnahmen erprobt worden: Sie betreffen sowohl die (Weiter-)Entwicklung von Unterrichts- und Bildungsmaterialien sowie der Lehrpläne, die biografiebezogene Lehrkräftebildung im Aus-, Fort- und Weiterbildungssektor und den Fortschritt in der Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung an Einzelschulen im Besonderen (Gläser et al. 2021; Grimm / Müller 2021; Hößl / Stralla 2023; Salzborn 2021).

Die bisherigen Forschungsergebnisse machen deutlich, dass Lehrkräften eine Schlüsselrolle bei der Prävention und Intervention von Antisemitismus zukommt. Die Studienlage zeigt aber auch, dass Lehrkräfte häufig große Schwierigkeiten haben, ihr pädagogisches Handeln an einem an Normen orientierten Umgang mit Antisemitismus auszurichten. Rüb spezifiziert in ihrer qualitativ-rekonstruktiven Untersuchung zum Lehrkräftehabitue im Kontext von Antisemitismus: Es muss

„die Notwendigkeit einer Subjektbezogenheit der Lehrkraft in der Auseinandersetzung mit antisemitischen Vorfällen im Unterricht [...] vor dem Hintergrund einer Werteerziehung [...] [betont werden], bei der ein direkter Bezug zu Schüler/-innen konstitutiv ist“ (Rüb 2022, 28).

Während also einerseits die normative Erwartung an Lehrkräftehandeln im Umgang mit Antisemitismus damit verbunden ist, Antisemitismusprävention und -intervention auf der Basis demokratischer Werte zu gestalten, stellt sich andererseits hingegen aus empirischer Perspektive die Frage, ob und inwiefern sich das Handeln von Lehrkräften im Umgang mit Antisemitismus realiter an demokratiebezogenen Werten orientiert: Welche Werte akzentuieren Lehrkräfte im Umgang mit Antisemitismus? Diesem Erkenntnisinteresse geht die im Folgenden dargestellte Studie nach.

4. Methodik

Die Studie untersucht mit einem qualitativen Zugang, welche Werte Lehrkräfte im Umgang mit Antisemitismus akzentuieren. Der Zugang ist explorativ, hypothesen- sowie theoriegenerierend angelegt. Zum einen ist die Befundlage zu entsprechenden Konstruktionsleistungen von Lehrkräften im Kontext von Antisemitismus dünn. Zum anderen ermöglicht dieser Forschungszuschnitt eine freie kommunikative Entfaltung von Lehrkräften.

Sample und Datenerhebung: Insgesamt liegen 17 narrativ-leitfadengestützte Interviews vor (vgl. Nohl 2012), in denen Lehrkräfte von ihren Erfahrungen und Praktiken im Umgang mit Antisemitismus erzählen. Ursprünglich wurden diese Interviews von Rüb für eine Studie (vgl. Rüb 2022, 2023) erhoben, in der die Autorin die handlungsleitenden Orientierungen von Lehrkräften im Umgang mit Antisemitismus rekonstruierte. Mit ihrer Studie gibt Rüb Aufschluss darüber, welche unterschiedlichen Facetten das Handeln von Lehrkräften konstituieren und welche Orientierungsrahmen im Lehrkräftehabitus inkorporiert sind. Die inhaltliche Fülle und das breite Spektrum der in den Interviews angesprochenen Themen erlauben es, die Daten im Hinblick auf weitere Aspekte auszuwerten. Für die hier berichtete Studie wurde die Frage verfolgt, welche Werte Lehrkräfte für die von ihnen gestaltete Antisemitismusprävention und -intervention akzentuieren. Aus Gründen der Anonymisierung erhielten die Interviews italienische Städtenamen. Das Sample ist gemäß den „Theoretical-Sampling“-Strategien gesättigt (vgl. Glaser & Strauss 2010). Folgende Samplingstrategien wurden angewandt: unterschiedliche Schulformen, nicht jüdische sowie jüdische Religionszugehörigkeiten von Lehrkräften, die Breite des Fächerkanons der geisteswissenschaftlichen und naturwissenschaftlichen Fächerdomänen, Expertise bzgl. Antisemitismusprävention und -bekämpfung seitens der Lehrkräfte (vgl. Rüb 2023, 53f.).

Datenauswertung: Die Daten wurden mit der Qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet (vgl. Kuckartz / Rädiker 2022). Diese Methode ermöglicht es, die expliziten Äußerungen und argumentativen Untermauerungen herausarbeiten zu können, die Lehrkräfte in Bezug auf ihre

Wertvorstellungen im Umgang mit Antisemitismus verbalisieren. Im Rahmen des inhaltsanalytischen Zugangs wurden die Interviews in einem ersten Schritt in diejenigen Codiereinheiten segmentiert, in denen Lehrkräfte sich zu ihren Wert- und Erziehungsvorstellungen im Kontext von Antisemitismus äußern. In einem zweiten Schritt wurden diese Codiereinheiten zu einem Kategoriensystem verdichtet, das das Erkenntnisinteresse dieser Untersuchung dimensioniert. Eine Forschungswerkstatt begleitete die Datenauswertung und validierte die Datenanalyse kommunikativ-konsensuell.¹

5. Ergebnisse

Die inhaltsanalytische Verdichtung der Interviews ergab zunächst, dass Lehrkräfte ihre Wert- und Erziehungsvorstellungen an drei erzieherischen Umgangsweisen mit Antisemitismus orientieren. Diese lassen sich folgendermaßen dimensionieren:

- Erziehungsbereitschaft – Lehrkräfte werden dann erzieherisch tätig, wenn sie davon überzeugt sind, dass Schüler/-innen für Prävention und Intervention sowie das damit verbundene erzieherische Handeln empfänglich sind.
- Erziehungsverweigerung – Lehrkräfte verweigern ein erzieherisches Handeln und reagieren aus unterschiedlichen Gründen nicht auf einen berichteten antisemitischen Vorfall. Die hierfür beschriebenen Gründe sind vielfältig. Sie reichen von einer internalen, subjektiv empfundenen emotionalen Überlastung, einer Verkennung der tatsächlichen Tragweite des antisemitischen Vorfalls, Schülermerkmalen und einer Delegation von Verantwortung an andere schulische Akteur/-innen (z.B. Mitglieder der Schulleitung) usw. Bedeutsam ist in diesem Zusammenhang, dass Lehrkräfte Schüler/-innen einerseits als erziehungsbedürftig und andererseits als erziehungsunfähig in Bezug auf ihre

¹ Wir danken Dr. Nikolaus Schröck für die Unterstützung bei der Datenauswertung und -interpretation im Rahmen dieser Untersuchung.

antisemitischen Dispositionen attribuieren, weshalb Lehrkräfte letztlich nicht erzieherisch tätig werden.

- Erziehungshandeln – Lehrkräfte werden erzieherisch tätig und gestalten ihren präventiven und intervenierenden Umgang mit Antisemitismus ganz unterschiedlich. Das Spektrum reicht von Aufklärungsarbeit (z.B. Dekonstruktion antisemitischer Stereotype), Wissensvermittlung (z.B. über den Holocaust, das Judentum oder Israel) bis hin zum Besuch von außerschulischen Lernorten (z.B. KZ-Gedenkstätten).

Die Gesamtschau der Erziehungsvorstellungen, die sich entlang der drei Umgangsweisen (Erziehungsbereitschaft, -verweigerung und -handeln) dimensionieren, macht deutlich, dass sich Lehrkräfte ihrer erzieherisch-pädagogischen Verantwortung im Kontext der Antisemitismusprävention und -intervention bewusst sind. Eine weitere Analyse macht die in diesem Kontext bedeutsamen Werte sichtbar. Lehrkräfte haben in ihren Wert- und Erziehungsvorstellungen ein erstrebenswertes Ziel verankert, das durch pädagogisches Handeln evoziert werden soll. Mit dem Postulat „Kein Antisemitismus“ fordern sie die Abwesenheit von antisemitischen Objektivationen, die Schüler/-innen transportieren, und die Abwesenheit von antisemitischen Dispositionen, die Schüler/-innen inkorporiert haben (könnten). Die Besonderheit dieser Affirmation zeigt sich darin, dass das abstrakte Postulat „Kein Antisemitismus“ seitens der Lehrkräfte nicht näher konkretisiert wird und damit unbestimmt bleibt. Spezifizierungen, die die Affirmation näher illustrieren könnten, werden in den Äußerungen der Lehrkräfte nicht deutlich bzw. bleiben implizit. Anders formuliert: Die Ablehnung von etwas Unerwünschtem („Kein Antisemitismus!“) veranschaulicht noch nicht die Bejahung von etwas Erwünschtem bzw. von demokratischen Werten. In der Konsequenz bleibt für Schüler/-innen offen, was idealerweise an die Stelle antisemitischer Objektivationen und Dispositionen treten sollte. Die inhaltsanalytische Auswertung macht deutlich, dass Lehrkräfte nicht elaborieren, was den positiven Gegenhorizont bzw. den wünschenswerten Kontrast zur Negation antisemitischer Objektivationen und Dispositionen bildet. In den Wert- und Erziehungsvorstellungen ist zwar das Erziehungsziel der Affirmation „Kein

Antisemitismus“ eingelassen. Diese wird seitens der Lehrkräfte aber nicht näher bestimmt.

Die unbestimmte Affirmation orientiert auch das Handeln von Lehrkräften. Mittels drei unterschiedlicher Praktiken, die im Besonderen in der erzieherischen Umgangsweise „Erziehungshandeln“ emergierte, versuchen Lehrkräften, die Bedeutsamkeit der unbestimmten Affirmation „Kein Antisemitismus“ gegenüber Schüler/-innen zu unterstreichen. Diese drei Praktiken sind:

- die Invisibilisierung antisemitischer Symbole,
- die Dekonstruktion antisemitischer Stereotype und
- der Verweis auf das Verbot und die Strafbarkeit antisemitischer Äußerungen.

Mit der Anwendung dieser Praktiken werden Schüler/-innen aufgefordert, keine antisemitischen Äußerungen zu tätigen. Ein positiver Gegenhorizont wird von Lehrkräften jedoch weder entworfen noch formuliert. Im Folgenden werden die drei unterschiedlichen Praktiken, mit denen Lehrkräfte die unbestimmte Affirmation „Kein Antisemitismus“ erzieherisch umzusetzen versuchen, näher beschrieben und mit Interviewausschnitten illustriert.

Zur ersten Praktik, mittels derer die unbestimmte Affirmation „Kein Antisemitismus“ von Lehrkräften bekräftigt wird: die Invisibilisierung antisemitischer Symbole. Objektivationen, die in (im-)materieller Form vorliegen und über einen antisemitischen Sinngehalt verfügen, werden seitens der Lehrkraft unsichtbar gemacht. Die Lehrkraft des Interviews Florenz erzählt von antisemitischen Vorfällen im schulischen Alltag. Häufiger komme es vor, dass insbesondere männliche Schüler an berufsbildenden Schulen, die eine Lehre in einem Handwerksberuf absolvieren, Kleidung mit antisemitischen Symbolen tragen. Das unterbinde sie umgehend. Die Lehrkraft erzählt:

„ich hab schon mal ab und zu ein antiisraelisches T-Shirt [...] oh was ich natürlich unterbinde, soweit [...] ichs erkenne (.) es war [...] n-T-Shirt und hat dann umgedreht, ich hab drauf bestanden“ (Interview Florenz, Zeile 92–118)

Die Lehrkraft betont die Schwierigkeit, den Bedeutungsgehalt antisemitischer Symbole, die z.B. u.a. auf Kleidung transportiert werden,

decodieren zu können. Wenn ihr aber eben diese Decodierung gelingt, fordert sie Schüler umgehend auf, das Kleidungsstück abzulegen bzw. das antisemitische Symbol zu verdecken, sodass es für andere Mitglieder der Schulgemeinschaft nicht mehr sichtbar ist.

Zur zweiten Praktik, mittels derer die unbestimmte Affirmation „Kein Antisemitismus“ von Lehrkräften bekräftigt wird: die Dekonstruktion antisemitischer Stereotype. In zahlreichen Interviews erzählen Lehrkräfte davon, dass sie im Schulalltag immer wieder stark verallgemeinernde und weit verbreitete Glaubenssätze von Seiten der Schüler/-innen vernehmen, denen (fehlerhafte) Klischees über jüdischen Menschen und das Judentum inhärent sind. Im Interview Bari berichtet eine Lehrkraft von einem Schüler, der von seinen Mitschüler/-innen gemobbt wird und als Jude beschimpft wird.

„ich hab jetzt ne Klasse ghabt da is n Schüler drin der [...] is glaub ich katholisch und zu dem hams a zeitlang immer sagt du Jude(.) ich hab des aber irgendwann nur durch n Zufall [...] mitbekomme weil ich des dann ghört hab ich sitz in der Pause meistens hier drin und dann hab ich mitbekomma dass da draussen wieder manche rumgröle da sitz ein Jude und so weiter und [...] da hab [...] ich ihn angesprochen bist du wirklich Jude? nein. ja warum sagen die das dann, ja die wollen mich nur ärgern ja wieso lässt du [...] dich ärgern über den Begriff Jude? [...] und dann hab ich des angesprochen amal warum des so warum machtn ihr des, weil er so aussieht wie ein Jude. hab ich gsagt wie sieht denn ein Jude aus? ja kucken Sie doch mal seine Nase an und seine Brille. hab ich gsagt ich hab doch die gleiche Brille wie er, bin ich jetzt auch Jude, [...] es sind einfach dumme Jungs es kommt [...] nichts; drei vier Gegenfragen kommt nichts mehr sind einfach nur dumm; und seitdem hab ich s auch nicht mehr [...] ghört und [...] des muss ma [...] in der Schule schon besprecha“ (Interview Bari, Zeile 393–426)

Durch Zufall habe die Lehrkraft mitbekommen, dass ein Schüler mit verbalen, antisemitischen Äußerungen verhöhnt wird. Sie erzählt, dass dieser katholische Schüler von Mitschüler/-innen mit dem Schimpfwort „Jude“ verspottet würde. Sie interveniert und fragt die anderen Schüler/-innen nach dem Grund ihres Handelns. Die Mobbingtäter legitimieren ihr eigenes Verhalten im Verweis auf Äußerlichkeiten („seine Nase [...] und seine Brille“), die die Lehrkraft im Rahmen ihrer Interventionstätigkeit als antisemitische Klischees und Stereotype entlarvt und damit dekonstruiert. Auch in diesem Interview reproduziert sich das Muster,

wonach die Lehrkraft das Erziehungsziel „Kein Antisemitismus“ in ihr Handeln eingelassen hat. Gleichzeitig machen aber auch diese Äußerungen deutlich, dass der Affirmation des Erziehungsziels kein positiver Gegenhorizont entgegengesetzt wird. Stattdessen erschöpft sich das Lehrkräftehandeln in der Dekonstruktion antisemitischer Stereotype und in der Geringschätzung der kognitiven Leistungsfähigkeit der Schüler/-innen. Letztlich bringt die Lehrkraft sowohl ihre Bereitschaft als auch ihren Unwillen zum Ausdruck, sich mit den antisemitischen Vorfällen weiter auseinandersetzen zu wollen. Es genügen „drei vier Gegenfragen [und es] kommt nichts mehr [...] [denn] die Schüler sind einfach nur dumm“. Die Mobbingtäter „sind einfach dumme Jungs“. So zeigen auch die Äußerungen dieser Lehrkraft im Interview Bari, dass die Notwendigkeit und der Bedarf gesehen werden, antisemitische Vorfälle in der Schule besprechen zu müssen, ohne dass diese mit wünschenswerten, demokratischen Werten kontrastiert würden.

Zur dritten Praktik, mittels derer die unbestimmte Affirmation „Kein Antisemitismus“ von Lehrkräften bekräftigt wird: Verweis auf das Verbot und die Strafbarkeit antisemitischer Äußerungen. In unterschiedlichen Interviews erzählen Lehrkräfte davon, dass sich Schüler/-innen immer wieder antisemitisch äußern, was Lehrkräfte dann umgehend unterbinden bzw. sanktionieren. Im Interview Pisa berichtet eine Lehrkraft davon.

„da ging es [im Physikunterricht] um ähm fest ähm flüssig und gasförmig (2) und ähm da hat er [...] den Spruch gemacht so sinngemäß na ja Hitler hätte seine Freude an dem Gas gehabt und lächelte nur und das hat als [...] Anlass genommen dass die Schüler dass dieser Schüler in den Trainingsraum geschickt wurde und um darüber nachzudenken was er da gesagt hat“ (Interview Pisa, Zeile 48–55)

Der Schüler verweist auf die Ermordung von Jüdinnen und Juden während des Nationalsozialismus, indem er sagt: „Hitler hätte seine Freude an dem Gas gehabt“. Dieses antisemitische Schülerverhalten wird seitens des pädagogischen Personals sanktioniert und der Schüler wird in „den Trainingsraum“ geschickt, um dort über sein Vergehen eigen- und selbstständig nachzudenken. Gleichzeitig weist die Lehrkraft den Schüler auf das Verbot dieser Äußerungen hin. An die Stelle des Verbots antisemitischer Objektivationen platziert auch diese Lehrkräfte keinen positiven Gegenhorizont zum Antisemitismus, sodass die unbestimmte

Affirmation auch hierin aufscheint. So wird dem Schüler auch keine heuristische Selbstreflexionsfolie angeboten, vor deren Hintergrund er sein Verhalten, seine Einstellungen oder Dispositionen kritisch beleuchten könnte, um den seitens der Lehrkraft angestrebten Transformationsprozess zu steuern.

Auch im Interview Roma verweist die Lehrkraft darauf, dass antisemitische Äußerungen verboten sind. Sie verbietet und unterbindet es, dass eben diese im Klassenzimmer seitens der Schüler/-innen und Schüler mitgeteilt werden.

„wenn so ein Satz kommt ich mag keine Juden ich hasse Juden, äh frag ich nach; warum; wenn äh wenn [...] Beschimpfungen sind, reagier ich meistens sehr hart, also dass ich eindeutig sage ich möchte so was hier im Klassenraum nicht hören“ (Interview Roma, Zeile 459–464)

Die Lehrkraft bezeichnet sich selbst als jemanden, der „meistens sehr hart“ reagiere, wenn antisemitische Beschimpfungen fallen. Sie betont, entschieden gegen Antisemitismus aufzutreten. Allerdings zeigt sich auch in diesem empirischen Ausschnitt die unbestimmte Affirmation, denn die Erwartungshaltung der Lehrkraft erschöpft sich darin, dass antisemitische Objektivationen nicht öffentlich kundgetan werden. Diese Erwartungshaltung wird weder seitens der Lehrkraft noch seitens eines anderen Mitglieds der Schulgemeinschaft erweitert, sodass an die Stelle der Affirmation „Kein Antisemitismus“ keine anderen wünschenswerten, konkreten sowie bestimmten Werte und Erziehungsziele o.a. treten. Somit bleibt auch hier die Affirmation unbestimmt.

6. Diskussion

In der Gesamtschau der Ergebnisse wird deutlich, dass der Wert bzw. das Erziehungsziel der unbestimmten Affirmation „Kein Antisemitismus“ das erzieherische Handeln von Lehrkräften akzentuiert, wenn sie gegen Antisemitismus im schulischen Kontext vorgehen. Einerseits ist die Ablehnung von Antisemitismus in den Äußerungen der Lehrkräfte klar erkennbar. Die Abwesenheit von Antisemitismus im schulischen Kontext hat für die untersuchten Lehrkräfte eine hohe Bedeutung. Andererseits

wird deutlich, dass die Affirmation „Kein Antisemitismus“ von Lehrkräften nicht näher bestimmt wird und dass sie keinen positiven Gegenhorizont bzw. ein erstrebenswertes Wertespektrum formulieren. Den insbesondere im öffentlichen politischen und bildungspolitischen Diskurs vorgebrachten Annahmen und Forderungen, das Engagement gegen Antisemitismus basiere auf dem verpflichtenden Eintreten für Menschenrechte und Menschenwürde (vgl. u.a. Kultusministerkonferenz et al. 2024), kann im Rekurs auf die empirischen Befunde dieses Beitrags entgegengehalten werden, dass Lehrkräfte die rechtliche und moralische Letztbegründung ihres präventiven und intervenierenden Handelns gegen Antisemitismus nicht explizieren und nicht zum Gegenstand einer demokratiebezogenen Werteerziehung erheben. Vor diesem Hintergrund dürfte es eine Aufgabe zukünftiger Lehrkräftebildung sein, Lehrkräfte dazu zu befähigen, dass sie die norm- und moralorientierte Begründung ihres pädagogischen Handelns gegenüber Schüler/-innen unterrichtspraktisch elaborieren lernen.

Im Anschluss an diese Ausführungen stellt sich die Frage, wie die empirisch herausgearbeitete „unbestimmte Affirmation“ in eine „bestimmte Affirmation“ überführt werden kann, die in letzter Konsequenz auf die „Unantastbarkeit der Menschenwürde“ (Art. 1 GG) zielt. Im Kontext des gemeinsamen Themas dieses Bandes² wird auf „Demokratie braucht Religion“ von Hartmut Rosa zurückgegriffen. Er arbeitet die Bedeutung von Religion für die Bildung demokratiebezogener Werte heraus: „Religion hat die Kraft, sie hat ein Ideenreservoir, [...] die einen Sinn dafür öffnen, was es heißt, sich anrufen zu lassen, sich transformieren zu lassen, in Resonanz zu stehen“ (Rosa 2023, 74). An anderer Stelle schreibt er: Die Kirchen verfügen „über Narrationen, über ein kognitives Reservoir“ (Rosa 2023, 55). Vor dem Hintergrund der hier beschriebenen Befunde wird erkennbar, dass es einer inhaltlichen Konkretisierung dessen bedarf, was

² Der Beitrag knüpft an Hartmut Rosas These „Demokratie braucht Religion“ (Rosa, 2023) an und führt damit den Diskurs fort, der durch das Symposium „Demokratie braucht Religion!“ im Rahmen des Projekts »Eine Uni-Ein Buch« im Januar 2024 an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg angestoßen wurde. Konkret dienen Rosas Überlegungen dem Beitrag als Heuristik, anhand derer die Untersuchungsbefunde beleuchtet und im Hinblick auf professionstheoretische Aspekte der Lehrkräfteprofessionalität weitergeführt werden.

das „Ideenreservoir“, die „Narrationen“ oder „ein kognitives Reservoir“ (Rosa 2023) bedeuten könnten.

Negativ gewendet, könnte über Religion ein Ideenreservoir, Narrationen sowie ein kognitives Reservoir angeboten werden, das zwar Resonanz evoziert, aber gleichzeitig der Menschenwürde, der Gleichheit aller Menschen sowie demokratischen Werten zuwiderläuft bzw. diese konterkariert.³ Im Kontext von Antisemitismus wird das offensichtlich: Denn hier bieten zum Teil religiöse Zuschreibungen erst den Anlass für Konflikte und menschenverachtenden Hass. Religiöse Inhalte werden nicht zur Lösung von Konflikten herangezogen, weswegen ein entsprechendes Ideenreservoir usw. nicht als demokratieförderlich, sondern als demokratiefeindlich empfunden wird. Positiv gewendet, könnte der These „Demokratie braucht Religion“ eine implizite Universalethik inhärent sein, die sich im Sinne einer demokratiestärkenden Position konstituiert. Einen Vorschlag dazu hat beispielsweise Küng mit seinen Ausführungen zum Weltethos unterbreitet. Er verweist u.a. auf das Prinzip der Gegenseitigkeit, wonach man andere Menschen genauso behandeln sollte, wie man selbst behandelt werden möchte (vgl. Küng 1980, 1997). Eine Gegenseitigkeit könnte beispielsweise bei der begrifflichen Konkretisierung der „bestimmten Affirmation“ im Rahmen eines Engagements gegen Antisemitismus dienlich sein. Aus erziehungs- und bildungswissenschaftlicher Perspektive müsste dann für die Auswahl und Begründung von konkreten Werten reflexiv in den Blick kommen, welche normativen und diskursiven Verfahren sowie welche Verfahrenslegitimationen herangezogen wurden. Darüber hinaus wäre zu fragen, wie aus der religiösen Vielfalt,

³ An dieser Stelle sei zudem darauf hingewiesen, dass das Verhältnis von Religion/Religiosität und Demokratie (als Lebens-, Gesellschafts- sowie Staatsform) sich komplex gestaltet. Eine Verhältnisbestimmung von Religion/Religiosität und Demokratie muss in (zeitlich-)kontextueller und funktionaler Hinsicht ausdifferenziert werden, auch um deren gemeinsame, gegenseitige oder unterschiedliche Angewiesenheit und eine entsprechende Abhängigkeitsbeziehung deutlich machen zu können. Diese Überlegungen könnten dann den Einfluss von Religion/Religiosität auf die Zustimmung, Förderung, Unterstützung usw. von Demokratie (und umgekehrt) deutlicher erkennbar werden lassen. Exemplarisch sei auf den christlichen oder den islamischen Antisemitismus, den Antijudaismus oder die Rolle von Kirche(n) während des Deutschen Reiches (insbesondere während des Nationalsozialismus) usw. verwiesen. Mit diesem Verweis wird sichtbar, dass Religion/Religiosität einen Beitrag zur Durchsetzung politischer Ziele leistet bzw. geleistet hat, die demokratische Ausdrucksformen und demokratische Werte durchaus auch konterkariert haben (vgl. z.B. Schäfer, 2020).

die im Mikrokosmos Schule ihre eigene Ausprägung findet, eine Einheit hergestellt werden kann, ohne die mit Religionen verbundene Vielfalt zu negieren (vgl. Scheunpflug / Hellekamps 2022).

Der These „Demokratie braucht Religion“ liegt eine funktionale Zweckbestimmung von Religion zugrunde, die auf einen gesellschaftskohäsiven Charakter von Religion verweist. Religion wird implizit eine hohe Wirkmächtigkeit auf die Stärkung und Erhaltung von Demokratie durch einzelne zugesprochen. So hebt Rosa hervor, dass Religion die Möglichkeit bietet, „sich transformieren zu lassen, in Resonanz zu stehen“ (Rosa 2023, 74). Was die angestrebte Transformation durch Religion inhaltlich ausmacht, wird vom Autor nicht näher bestimmt. Umfasst diese Lern-, Bildungs-, Erziehungs- oder Sozialisationsprozesse? Führt man die Überlegungen aus erziehungs- und bildungswissenschaftlicher Perspektive fort, kommen die komplexen Herausforderungen der Vermittlung von Werten in den Blick. Die unterrichtliche Anbahnung der Ausbildung von Werthaltungen ist multifaktoriell bedingt und unterliegt zahlreichen Herausforderungen (Astill et al. 2002). Deshalb ist „[e]in teleologischer Durchgriff von Lehrplänen, [bildungspolitischen Rahmenpapieren, pädagogischem Anregungen usw.] auf Lernen [...] governance- wie lehr-lern-theoretisch nicht zu erwarten“ (vgl. Scheunpflug et al. 2024). Die mit Religion angestrebte Transformation kann demnach in pädagogisch intentional gestalteten Settings lediglich angeregt werden. Zugleich ist in Anlehnung an bisherige Forschungsarbeiten evident, dass die Religiosität schulischer Akteursgruppen (z.B. Schulleitungen, Lehrkräfte) die Gestaltung pädagogischen Handelns beeinflusst (vgl. Pirner 2013). Ob bzw. inwiefern eine Affinität zu Religion, eine Religionszugehörigkeit sowie die individuelle Religiosität Einfluss auf die Gestaltung von Bildungs- und Erziehungsprozessen im Kontext von Antisemitismus hat und damit erstrebenswerte demokratiebezogene Dispositionen und Werthaltungen bei Schüler/-innen begünstigt werden, bleibt eine Aufgabe von weiterer Forschung.

Literatur

- Astill, B. R., Feather, N. T., Keeves, J. P. (2002). A multilevel analysis of the effects of parents, teachers and schools on student values. *Social Psychology of Education*, 5, 345–363. <https://doi.org/10.1023/A:1020982517173>
- Bernstein, J. (2020). *Antisemitismus an Schulen in Deutschland. Befunde – Analysen – Handlungsoptionen*. Unter Mitarbeit von Florian Diddens. Mit Beiträgen von Marina Chernivsky, Jörg Rensmann und Michael Spaney. Beltz Juventa.
- Bernstein, J., & Diddens, F. (2020). Umgang mit Antisemitismus in der Schule. *APuZ*, 26–27, 42–47.
- Bernstein, J., & Diddens, F. (2021). Antisemitismus an Schulen. Empirische Befunde. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 73(2), 151–165. <https://doi.org/10.1515/zpt-2021-0019>
- Bernstein, J., & Diddens, F. (2022). „Man muss da schon ganz schön auf Durchzug schalten, um nichts mitzubekommen“. Antisemitismus an Schulen aus den Perspektiven der Betroffenen. In J. Bernstein, M. Grimm, & S. Müller (Hrsg.), *Schule als Spiegel der Gesellschaft: Antisemitismen erkennen und handeln* (S. 70–88). Wochenschau Verlag. <https://doi.org/10.46499/1905>
- Bernstein, J., Diddens, F., & Müller, S. (2023). Antisemitismus in der Schule. Aktuelle Herausforderungen und Bildungsansätze. *Migration und Soziale Arbeit*, 45(1), 71–78. <https://doi.org/10.3262/MIG2301071>
- Bernstein, J., Grimm, M., & Müller, S. (2023). Addressing Antisemitism in Germany: Challenges and Possibilities in Society, School, and Education. *Journal of Contemporary Antisemitism*, 5(2), 29–41. <https://doi.org/10.26613/jca.5.2.114>
- Bundesministerium des Inneren, & Unabhängiger Expertenkreis Antisemitismus. (2018). *Antisemitismus in Deutschland – aktuelle Entwicklungen*. o.V.
- Chernivsky, A., & Lorenz, F. (2020). *Antisemitismus im Kontext Schule – Deutungen und Umgangsweisen von Lehrer*innen an Berliner Schulen*. Forschungsbericht zur Studie „Umgang mit Antisemitismus im Kontext Schule“. o.V. Aufruf am 15.06.2024 https://zwst-kompetenzzentrum.de/wp-content/uploads/2020/11/Forschungsbericht_2020.pdf
- Chernivsky, A., & Lorenz-Sinai, F. (2022). „Und ich wusste nicht, dass es das gibt.“ Zur Bedeutung von Kollektivbiografie und Antisemitismusverständnissen von Lehrer/-innen für den Umgang mit Antisemitismus an Schulen. In J. Bernstein, M. Grimm, & S. Müller (Hrsg.), *Schule als Spiegel der Gesellschaft: Antisemitismen erkennen und handeln* (S. 242–261). Wochenschau Verlag. <https://doi.org/10.46499/1905>
- Chernivsky, A., & Lorenz-Sinai, F. (2023). *Antisemitismus im Kontext Schule. Deutungen und Praktiken von Lehrkräften und Schulleitungen*. Beltz Juventa.

- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (2010). *Grounded Theory: Strategien qualitativer Forschung* (3. Auflage). Hans Huber.
- Gläser, G., Hentges, G., & Meier, M. (2021). Implementing antisemitism studies in German teacher education. *Journal of Social Science Education*, 20(3), 75–101.
- Grimm, M., & Müller, S. (Hrsg.). (2021). *Bildung gegen Antisemitismus. Spannungsfelder der Aufklärung*. Wochenschau Verlag. <https://doi.org/10.46499/1641>
- Höfl, S. E., & Stralla, M. (2023). Lehrpersonen als Change Agents gegen Antisemitismus an Schulen – Konzeptionelle Überlegungen und Impulse aus Perspektive der Schulentwicklungsforschung. In A. Hinz, D. Jahr, & R. Kruschel (Hrsg.), *Inklusive Bildung und Rechtspopulismus. Grundlagen, Analysen und Handlungsmöglichkeiten* (S. 211–234). Beltz Juventa.
- Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (5., überarbeitete Auflage). Beltz Juventa.
- Kultusministerkonferenz, Bund-Länder-Kommission der Antisemitismusbeauftragten, & Zentralrat der Juden in Deutschland. (2024). *Gemeinsame Empfehlung des Zentralrats der Juden in Deutschland, der Bund-Länder-Kommission der Antisemitismusbeauftragten und der Kultusministerkonferenz zum Umgang mit Antisemitismus in der Schule (Beschluss des Präsidiums des Zentralrats der Juden in Deutschland vom 18.03.2021, Beschluss der Bund-Länder-Kommission der Antisemitismusbeauftragten vom 26.04.2021, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.06.2021)*. o.V.
- Küng, H. (1980). *Projekt Weltethos*. Piper.
- Küng, H. (1997). *Weltethos für Weltpolitik und Weltwirtschaft*. Piper.
- Nohl, A.-M. (2012). *Interview und dokumentarische Methode: Anleitungen für die Forschungspraxis* (4., überarbeitete Auflage). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Pirner, M. L. (2013). Religiosität und Lehrerprofessionalität. Ein Literaturbericht zu einem vernachlässigten Forschungsfeld. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(2), 201–218. <https://doi.org/10.25656/01:11934>
- Recherche- und Informationsstelle Antisemitismus Bayern. (2024). *Antisemitische Vorfälle in Bayern 2023*. Aufruf am 15.06.2024 <https://report-antisemitism.de/annuals/>
- Rosa, H. (2023). *Demokratie braucht Religion. Über ein eigentümliches Resonanzverhältnis. Basierend auf einem Vortrag beim Würzburger Diözesanempfang 2022. Mit einem Vorwort von Gregor Gysi* (8. Auflage). Kösel.
- Rüb, P. (2022). Orientierungen von Lehrkräften in der Auseinandersetzung mit schulischem Antisemitismus. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 45(3), 25–28. <https://doi.org/10.31244/zep.2022.03.05>

- Rüb, P. (2023). *Der Umgang mit Antisemitismus im Unterricht. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zu Orientierungen von Lehrkräften*. Julius Klinkhardt.
- Salzborn, S. (2021). *Schule und Antisemitismus. Politische Bestandsaufnahme und pädagogische Handlungsmöglichkeiten* (2., überarbeitete Auflage). Beltz Juventa.
- Salzmann, S., & Fereidooni, K. (2024). Antisemitismus als soziales Phänomen in der Institution Schule. Ergebnisse einer qualitativen Unterrichtsbeobachtungsstudie. *Jahrbuch für Antisemitismusforschung*, 33, 113–135. <https://doi.org/10.5771/9783748947677-113>
- Schäfer, P. (2020). *Kurze Geschichte des Antisemitismus*. C.H.Beck. <https://doi.org/10.17104/9783406755804>
- Scheunpflug, A., Abele-Brehm, A., Osterrieder, M., & Banze, A.-C. (2024). Werte in fachübergreifenden Lehrplantexten für das gegliederte Schulwesen in Bayern. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 27. <https://doi.org/10.1007/s11618-024-01234-7>
- Scheunpflug, A., & Hellekamps, S. (2022). Editorial: Religion und Bildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 25, 1–3. <https://doi.org/10.1007/s11618-022-01077-0>
- sueddeutsche.de/AP. (2010). *Chronologie: Müllemanns Streit mit der FDP*. Aufruf am 15.06.2024 <https://www.sueddeutsche.de/politik/chronologie-moelle-manns-streit-mit-der-fdp-1.315185>
- Thein, C., & Hiepel, L. (2024). *Antisemitismusprävention als Professionalisierungsanliegen in der universitären Lehrkräftebildung*. Unter Mitarbeit von Julia Bernstein. Aufruf am 01.02.2025 <https://n-j-h.de/wp-content/uploads/2024/11/THEIN-HIEPEL-BERNSTEIN-Antisemitismuspraevention-Lehrkraeftebildung.pdf>
- Wolf, C. (2021). *Wie Politiklehrkräfte Antisemitismus denken: Vorstellungen, Erfahrungen, Praxen*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-33387-4>
- Zick, A., & Mokros, N. (Hrsg.). (2023). Rechtsextreme Einstellungen in der Mitte. In *Die distanzierte Mitte. Rechtsextreme und demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland 2022/23*. Herausgegeben für die Friedrich-Ebert-Stiftung von Franziska Schröter (S. 53–89). Dietz.