



Hans und Berthold
Finkelstein Stiftung

ISD

Institute
for Strategic
Dialogue

CCOA

Coalition to Counter
Online Antisemitism

Toolkit für Lehrkräfte: Auseinandersetzung mit Antisemitismus und antimuslimischem Rassismus im schulischen Kontext

Die Coalition to Counter Online Antisemitism (CCOA) ist seit Anfang 2023 ein paneuropäisches Netzwerk, das Expert*innen aus den Bereichen Forschung, Politik und Bildung vereint, um die Schnittstelle von Antisemitismus und hybriden Bedrohungen zu adressieren. Durch den Austausch von Wissen und „Best Practices“ verfolgt CCOA das Ziel, Antisemitismus in sozialen Medien wirksam zu bekämpfen. Für Anfragen, Unterstützung im Bereich Kapazitätsentwicklung, Schulung von Multiplikator*innen im Zusammenhang mit dem Toolkit oder bei Interesse am Beitritt zur Koalition können sich Interessierte gerne an das CCOA-Team unter ccoa@isd-global.org wenden.

Das Toolkit wurde durch einen methodischen zweistufigen Prozess des unabhängigen, internationalen Think & Do Tanks Institute for Strategic Dialogue (ISD) entwickelt: Die grundlegende Gliederung und Struktur entstand im Rahmen von informellen Gesprächen und durch den Austausch mit ISD Expert*innen und zivilgesellschaftli-

chen Organisationen. Die endgültige Gliederung und der Inhalt wurden von Annabelle Mattick, Hanna Börgmann, Nathalie Rücker, Gilda Sahebi und Eden Shakar entwickelt. ISD strebt im Rahmen der CCOA die Weiterentwicklung des Toolkits für die Zielgruppe der Lehrkräfte im europäischen Kontext an, einschließlich einer Pilotphase, um umfassendes Feedback sowie Monitoring von Trainings und eine ausführliche Evaluation zu ermöglichen. Langfristig soll das Toolkit kontinuierlich aktualisiert und an die Bedürfnisse der Zielgruppe sowie neue Forschungserkenntnisse angepasst werden.

Das ISD-Team dankt der Hans und Berthold Finkelstein Stiftung für die wertvolle Unterstützung.



Amman | Berlin | London | Paris | Washington DC

Copyright ©ISD (2025). Das Institute for Strategic Dialogue (gGmbH) ist beim Amtsgericht Berlin-Charlottenburg registriert (HRB 207 328B). Die eingetragene Anschrift lautet c/o Schomerus & Partner mbB Berlin, Bülowstraße 66, 10783 Berlin. Geschäftsführerin ist Sarah Kennedy. Jegliches Kopieren, Vervielfältigen oder Verwerten des gesamten Dokuments oder eines Teils davon oder von Anhängen ist ohne vorherige schriftliche Genehmigung von ISD verboten. Alle Rechte vorbehalten.

www.isdglobal.org

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	5
2. Der Bedarf an Demokratieerziehung: Vormarsch von Demokratiefeindlichkeit, Antisemitismus und antimuslimischem Rassismus	10
2.1 Aktuelle Herausforderungen an Schulen	11
2.2 Rolle von Schulen und Lehrkräften in der „Wehrhaften Demokratie“	14
2.3 Rolle von sozialen Medien für die Demokratieerziehung an Schulen	18
2.4 Anknüpfung an bestehende Lehrpläne	19
3. Verstehen und Hinterfragen: Kritisches Denken zu Antisemitismus und Antimuslimischem Rassismus fördern	20
3.1 Definition wichtiger Begriffe	20
3.2 Machtstrukturen und ihre Auswirkungen	23
3.2.1 Ideologien der Ungleichwertigkeit (Weltbilder der Ungleichwertigkeit)	23
3.2.2 Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit	24
3.2.3 „Othering“	25
3.2.4 Entlarvung von Machtstrukturen	27
3.3 Antisemitismus	28
3.3.1 Ausprägungsformen von Antisemitismus	33
3.3.2 Antisemitismus in unterschiedlichen ideologischen Strömungen	40
3.3.3 Verschwörungserzählungen als Bindeglied in die Mehrheitsgesellschaft	40
3.3.4 Rechtliche Einordnung von Antisemitismus	44
3.4 Rassismus	46
3.4.1 Geschichte von Rassismus: Sklaverei und Kolonialismus	47
3.4.2 Rechtliche Einordnung von Rassismus	48
3.4.3 Antimuslimischer Rassismus: Koloniale Kontinuitäten	48
3.4.4 Antimuslimischer Rassismus heute	49
3.5 Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Antisemitismus und antimuslimischem Rassismus	54
3.6 Intersektionalität	57
3.6.1 Gender als intersektionale Kategorie	59

4. Konfliktbeispiele	60
4.1 Kritisches Denken Fördern: Auseinandersetzung mit Antisemitismus und Rassismus in Geschichte und Gegenwart	60
4.2 Beispiel 1: Israel-Palästina-Konflikt	62
4.3 Beispiel 2: Deutsche Kolonialgeschichte	65
5. Rolle von Social Media	68
5.1 Kritische Medien- und Informationskompetenz als Schlüsselkompetenz	68
5.2 Hintergrund: Plattformstruktur, Algorithmen und Regulierung	71
5.3 Antisemitismus auf den digitalen Plattformen	75
5.4 Antimuslimischer Rassismus auf den digitalen Plattformen	75
5.5 Exkurs: Entwicklungen von Antisemitismus und antimuslimischem Rassismus Online nach dem 07. Oktober	78
5.6 Akteur*innen und Narrative des Hasses im Kontext des 07. Oktobers	80
5.7 Strategien zur Bekämpfung von Antisemitismus und Rassismus in der digitalen Welt	85
6. Ein möglichst sicheres und inklusives Lernumfeld schaffen	86
6.1 Erfahrungen im Umgang mit Antisemitismus: Vorbereitung auf Gespräche über Antisemitismus und Rassismus im Klassenzimmer	88
6.2 Bewährte Praktiken im Umgang mit Antisemitismus und Rassismus im Unterricht	89
6.2.1 Reaktion auf Antisemitismus und Rassismus im Klassenzimmer	89
6.2.2 Restaurative Ansätze als Alternative zu Bestrafung	90
6.2.3 Wie man mit Schüler*innen im Klassenzimmer spricht, wenn schwierige Situationen zu Antisemitismus und Rassismus auftreten	90
6.2.4 Hinweise zur Unterstützung von Lehrkräften durch Gewerkschaften sowie interne Beschwerdemechanismen an Schulen	91
ANNEX I	93
ANNEX II	94
Literaturverzeichnis/Endnoten	96

1. Einleitung

Diese Handreichung richtet sich an Lehrkräfte, Pädagog*innen und Fachkräfte im Bildungsbereich, die mit Werkzeugen ausgestattet werden sollen, um Antisemitismus[◇] und antimuslimischen Rassismus[‡] im schulischen Kontext einzudämmen. Das interaktive und niedrigschwellig gestaltete Toolkit soll Lehrkräfte unterstützen, die historische und gesellschaftliche Relevanz dieser Themen zu erkennen und deren zentrale Konzepte und Narrative zu verstehen und zu reflektieren. Es bietet didaktische Ansätze zur Förderung eines offenen und diskriminierungsfreien Klassenzimmers. Dadurch werden Lehrkräfte in die Lage versetzt, Schüler*innen zu sensibilisieren und zu befähigen, diskriminierende Strukturen zu erkennen und aktiv für Gleichwertigkeit und gesellschaftlichen Zusammenhalt einzutreten. Ziel ist es, ein sicheres, inklusives und respektvolles Lernumfeld zu fördern – besonders unter Berücksichtigung der digitalen Dimension von Diskriminierung und Ausgrenzung.

Denn Antisemitismus und antimuslimischer Rassismus verbreiten sich zunehmend über digitale Plattformen. Algorithmen fördern oft polarisierende und menschenfeindliche Inhalte und mangelnde Moderation trägt dazu bei, diskriminierende Narrative zu normalisieren. Die Rolle von Online-Räumen bei der Verbreitung und Normalisierung von Antisemitismus und antimuslimischem Rassismus wird in diesem Leitfaden konkret thematisiert (vgl. Kapitel 5). Gleichzeitig werden alle Kapitel und Lerneinheiten von der Erkenntnis geleitet, dass Online- und Offline-Dynamiken eng miteinander verwoben sind und somit insbesondere im Kontext von Menschenfeindlichkeit gemeinsam gedacht und bekämpft werden müssen.

◇ Antisemitismus bezeichnet Feindschaft, Diskriminierung oder Vorurteile gegenüber Jüdinnen*Juden. Eine ausführliche Erklärung des Begriffes mit Beispielen findet sich in Kapitel 3.3.

‡ Antimuslimischer Rassismus beschreibt Diskriminierung, Feindseligkeit oder Vorurteile gegenüber Muslim*innen oder als muslimisch wahrgenommenen Menschen. Eine ausführliche Erklärung des Begriffes findet sich in Kapitel 3.4.

Kurzüberblick: Ziele der Handreichung

Orientierung und Unterstützung für Lehrkräfte:

Die Materialien sind dazu gedacht, Lehrkräften als Orientierung zu dienen, um Unterrichtseinheiten zum Thema „Umgang mit Antisemitismus und (antimuslimischem) Rassismus“ vorzubereiten und zu gestalten.

Förderung des Bewusstseins:

Sie tragen dazu bei, das Bewusstsein für den Umgang mit Antisemitismus und (antimuslimischem) Rassismus sowie deren Überschneidungen fördern.

Bekämpfung von Vorfällen:

Die Materialien können dabei helfen, antisemitischen und rassistischen Vorfällen im Schulkontext entgegenwirken.

Bereitstellung von Hintergrundwissen und didaktischen Ansätzen:

Die Materialien bieten Lehrkräften nützliches Hintergrundwissen zu diesen Themen, didaktische Prinzipien und konkrete pädagogische Ansätze anbieten, um komplexe historische Themen zu vermitteln.

Schaffung von Diskussionsräumen:

Lehrkräften können durch die Verwendung der Materialien darin bestärkt werden, Diskussionsräume im Klassenzimmer zu eröffnen, um die Auseinandersetzung mit diesen wichtigen Themen zu fördern.

Förderung von digitalen Kompetenzen:

Das Toolkit kann Lehrkräfte dabei unterstützen, die digitalen Kompetenzen, historische Bildung, kritisches Denken und Solidarität der Lernenden zu stärken, um Vorurteile abzubauen und zu einer inklusiveren Gesellschaft beizutragen.

Unterstützung für Lehrkräfte als Multiplikator*innen:

Die Nutzung der Materialien kann Lehrkräfte dabei unterstützen, Ihre Rolle als demokratische Multiplikator*innen wahrzunehmen und in ihren Schulen eine verantwortungsbewusste Auseinandersetzung mit Menschenfeindlichkeit und Diskriminierung zu fördern.

Komplementäre Nutzung von Materialien:

Die zur Verfügung gestellten Materialien (z.B. Präsentationen, Ressourcen zur Selbstreflexion) können komplementär verwendet werden, um eine ganzheitliche Auseinandersetzung zu ermöglichen.

Der Leitfaden orientiert sich am Konzept der Digital Citizenship Education, das darauf abzielt, Lernende und Bürger*innen in einer digitalen Gesellschaft zu befähigen, aktiv und verantwortungsbewusst an demokratischen Prozessen teilzunehmen. Dabei werden die notwendigen Kenntnisse und Kompetenzen vermittelt, um eine fundierte digitale Teilnahme zu ermöglichen.¹ Das Ziel ist es, pädagogische Fachkräfte zu unterstützen,

die digitalen Kompetenzen, die historische Bildung, das kritische Denken und die Solidarität der Lernenden zu fördern. Dies wiederum dient dazu, Vorurteile abzubauen und zu einer inklusiveren, friedlicheren Gesellschaft beizutragen, die auf den Prinzipien von Demokratie und Menschenrechten basiert.

Infobox: Global Citizenship Education (GCED) als Ansatz im Unterricht

Global Citizenship Education (GCED) ist ein strategisches Bildungsziel der UNESCO, das darauf abzielt, Lernende zu verantwortungsbewussten globalen Bürger*innen zu machen. Der Ansatz basiert auf Friedens- und Menschenrechtsbildung und unterstützt die Entwicklung von Kompetenzen, Werten und Verhaltensweisen, die für eine aktive Teilnahme an einer globalisierten Welt erforderlich sind. Ein wesentlicher Bestandteil ist **die digitale Bürgerbildung** (Digital Citizenship), die auf verantwortungsbewusstes Handeln in digitalen Gemeinschaften abzielt und Hassrede sowie Ideologien der Ungleichwertigkeit entgegenzutreten möchte.

GCED entwickelt **Wissen, Kompetenzen, Werte und Verhaltensweisen**, die zusammen eine Grundlage für die aktive Mitgestaltung einer gerechteren und nachhaltigeren Welt bieten. Lernziele, die sich aus der GCED ergeben, können flexibel auf verschiedene Bildungszusammenhänge angewendet werden. Diese Ziele und Ergebnisse bieten Lehrkräften Orientierung, wie sie Antisemitismus und antimuslimischen Rassismus im gesamten Lernprozess vorbeugen und entgegenwirken können. Gleichzeitig können diese Ziele und Ergebnisse im Kontext politischer Rahmenwerke und Strategien in Deutschland und Prioritäten sowie der spezifischen Ziele der Lehrkräfte betrachtet werden.

Die Handreichung bietet Vorschläge für Lerneinheiten, die im Unterricht genutzt werden können. Diese sind direkt in die inhaltlichen Kapitel eingearbeitet, um den Transfer von Theorie in die Praxis zu vereinfachen. Die 3 Symbole ,  und  zeigen an, welche Dimension des GCED-Ansatzes angesprochen werden.

Lernziele:

Lernziel 1: Entwicklung kognitiver Fähigkeiten

Die kognitive Dimension der GCED zielt darauf ab, Wissen, Verständnis und kritische Denkfähigkeiten zu globalen Themen zu vermitteln. Um Antisemitismus und antimuslimischen Rassismus zu bekämpfen, sollten Individuen zunächst mit Informationen ausgestattet werden, um falsche Narrative zu erkennen. Desinformation nutzt oft Unwissenheit und Unsicherheit aus, indem sie beispielsweise Informationen aus dem Kontext reißt, um Argumente überzeugend zu gestalten. Lehrkräfte müssen deshalb Grundkenntnisse vermitteln und ein Verständnis für die Kontexte von Antisemitismus, antimuslimischem Rassismus und deren gesellschaftlichen Auswirkungen fördern. Sie sollten den

Lernenden auch beibringen, wie diese Phänomene untersucht und gesellschaftlich erinnert werden, um falsche Narrative zu dekonstruieren, Fehler und Manipulationen zu erkennen und zu widerlegen.

Lernziel 2: Entwicklung sozio-emotionaler Kompetenzen

Diese Dimension zielt darauf ab, Empathie und emotionale Resilienz zu fördern. Aktivitäten, die mit diesem Lernziel verknüpft sind, beinhalten das Erlernen von Empathie und das Auseinandersetzen mit den eigenen Verhaltensweisen. Die Lernenden sollen so eine tiefere emotionale Bindung zu den Themen entwickeln und ein stärkeres moralisches Bewusstsein erlangen. Antisemitismus und antimuslimischer Rassismus nutzen häufig Verletzungserfahrungen von Betroffenen und Vorurteile, um die Verwundbarkeit von Individuen auszunutzen. Im Gegensatz dazu strebt die Bildung gegen Ideologien der Ungleichwertigkeit an, Empathie und ethisches Bewusstsein zu fördern. Lernende entwickeln so emotionale Resilienz gegenüber den manipulativen Taktiken des Antisemitismus und antimuslimischen Rassismus. Solche Bildungsansätze fördern ein tiefes Verantwortungsbewusstsein für Erinnerung und die Verhinderung zukünftiger Gräueltaten, indem sie das Individuum moralisch verankern.

Lernziel 3: Entwicklung von Handlungskompetenzen

Die Dimension der Handlungskompetenz betont, Wissen und emotionale Einsichten in konkrete Handlungen umzusetzen. Aktivitäten, die diesen Bereich ansprechen, ermutigen Lernende, aktiv gegen Antisemitismus und antimuslimischen Rassismus zu handeln, etwa durch die Teilnahme an „Gegenrede“-Initiativen oder durch das Bekämpfen von Desinformation. Das Umsetzen von Wissen und Emotionen in konkrete Handlungen ist entscheidend im Kampf gegen Antisemitismus und antimuslimischen Rassismus. Die Verhaltensdimension betont das aktive Engagement im Mediumfeld und im öffentlichen Diskurs. Lernende sollten dazu befähigt werden, Falschinformationen zu hinterfragen und konstruktiven demokratischen Diskurs im öffentlichen Raum zu fördern. Damit wird sichergestellt, dass Bildung zu proaktivem Handeln führt und die Gesellschaft gegen Hass und Diskriminierung gestärkt wird.

Das Besondere an diesem Toolkit ist die integrative Betrachtung von Antisemitismus und antimuslimischem Rassismus – sowohl in ihren jeweiligen Eigenheiten als auch in ihren Überschneidungen und Unterschieden. Beide Formen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit[◇] werden nicht gegeneinander ausgespielt, sondern als Teile eines größeren Diskurses über Ungleichwertigkeit verstanden. Der Fokus liegt auf der Sensibilisierung und Enttarnung der Entmenschlichung betroffener Gruppen und der kritischen Auseinandersetzung mit Machtstrukturen und sozialen Ungleichheiten. Das Toolkit fördert somit ein tiefgehendes Verständnis für die zugrunde liegenden Muster und Narrative, die Menschen in die Rolle der „Anderen“ drängen. Dies basiert auch auf der Forschung der „Digital Analysis Unit“ (DAU) des ISD, in der der Anstieg von Antisemitismus und antimuslimischem Rassismus im digitalen Raum analysiert wird. Die evidenzbasierten Erkenntnisse aus der Forschung des ISD fließen in dieses Bildungswerkzeug ein.

Das Toolkit wurde speziell für formale Bildungskontexte in Deutschland entwickelt und eignet sich auch für den Einsatz in Weiterbildungen und Projektwochen für Lehrkräfte. Es unterstützt dabei, das Bewusstsein zu schärfen und kritische Kompetenzen zu entwickeln. Dabei stellt dieser Leitfaden **keine** „One Size Fits All“-Patentlösung für die Sensibilisierung von Schüler*innen und den Umgang mit Antisemitismus und antimuslimischem Rassismus im Schulkontext dar. Vielmehr dient er als Startpunkt zur Auseinandersetzung mit den komplexen Herausforderungen, denen die demokratische Zivilgesellschaft im Kontext von Hass und Menschenfeindlichkeit gegenübersteht, auch im schulischen Kontext. Der Fokus liegt darauf, Lehrkräfte zu stärken, als demokratische Multiplikator*innen in ihre Schulen hineinzuwirken.

Zudem ist es wichtig, dass regionale und lokale Besonderheiten sowie die Komplexität des Schulkontexts berücksichtigt und das Toolkit entsprechend angepasst wird. Besonders relevant sind hier die bestehenden Curricula, Lehrpläne und Ressourcen in den einzelnen Bundesländern. Das Toolkit soll daher nicht das Rad neu erfinden, sondern auf bereits vorhandenem Wissen und etablierten Strukturen aufbauen. Einige Anregungen für die Anknüpfung der Inhalte an bestehende Lehrpläne finden sich in Kapitel 2.6.

Neben dieser Handreichung wird auch eine begleitende Präsentation zur Anwendung im Unterricht und eine Ressource zur Selbstreflexion mit "Anti-Bias-Ansatz" zur Verfügung gestellt. Es wird empfohlen, diese Unterlagen komplementär zu verwenden. Der Entwicklungsprozess umfasste fachlichen Austausch mit Akteur*innen der Zivilgesellschaft, die in der Prävention und Bekämpfung von gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit tätig sind. Er umfasste ferner die Sammlung relevanter Forschungsergebnisse und praxisnaher Beispiele sowie die Entwicklung von Inhalten durch Expert*innen auf diesem Gebiet. Zusätzlich flossen wertvolle Beiträge aus dem CCOA-Netzwerk ein.

◇ Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit (GMF) bezeichnet die abwertende Einstellung, Diskriminierung oder Feindseligkeit gegenüber bestimmten sozialen, ethnischen oder religiösen Gruppen aufgrund von Merkmalen wie Herkunft, Religion, Ge-

schlecht oder sozialem Status. Antisemitismus und antimuslimischer Rassismus sind Formen der GMF. Eine ausführliche Erklärung des Begriffes sowie weiterer Formen der GMF findet sich in Kapitel 3.2.

Hinweis zur Verwendung von Sprache in dieser Handreichung



In dieser Handreichung wird diskriminierungssensible Sprache verwendet. Diskriminierungssensible Sprache vermeidet Begriffe, die ausgrenzen, abwerten oder stereotype Vorstellungen verstärken. Durch eine inklusive Ausdrucksweise wird dagegen sichtbar gemacht, dass alle Menschen, unabhängig von Geschlecht, Herkunft, Behinderungen oder anderen Merkmalen, gleichwertige Mitglieder der Gesellschaft sind. Es werden deshalb neutrale Formulierungen („Lehrkräfte“) oder Gender-Sternchen („Schüler*innen“) verwendet, um alle Geschlechtsidentitäten abzubilden.

Zusätzlicher Hinweis: Im Kontext der Zielsetzung dieses Toolkits werden menschenfeindliche Einstellun-

gen und Narrative im Rahmen der Zielsetzung der Sensibilisierung und Bekämpfung sichtbar gemacht. Dabei werden menschenfeindliche Inhalte so gut wie möglich nicht reproduziert, sondern die entsprechenden Inhalte wann immer möglich dekonstruiert und negiert dargestellt. Für praktische Übungen werden jedoch auch Inhalte genutzt, die besonders für Betroffene verletzend sein können. Hier ist es wichtig für Lehrkräfte, den Lehrraum im Vorfeld möglichst sensibel, empathisch und auf Augenhöhe mit den Schüler*innen zu gestalten (vgl. Kapitel 6). Zentral ist hier im Vorfeld eine Auseinandersetzung mit den eigenen Bias (vgl. Anti-Bias Handreichung). Das Warnsymbol (s.u.) markiert in der Handreichung die Stellen, an denen dies besonders relevant ist.

2. Der Bedarf an Demokratieerziehung: Vormarsch von Demokratiefeindlichkeit, Antisemitismus und antimuslimischem Rassismus

Der Bedarf an einer aktiven und umfassenden gesellschaftlichen Auseinandersetzung mit demokratischen Grundwerten wird immer deutlicher. Der Vormarsch von Demokratiefeindlichkeit und dem sogenannten Mainstreaming von Extremismus[◇] wird beispielsweise von der Leipziger Autoritarismus Studie 2024 dokumentiert: Nicht nur ist die Zufriedenheit mit der Demokratie bundesweit so niedrig wie zuletzt 2006, sondern werden auch diskriminierende Aussagen zunehmend mehrheitsfähig und stoßen auf breite Akzeptanz in der Bevölkerung, wie beispielweise rassistische, antisemitische, und antimuslimische Erzählungen gegenüber Menschen mit Migrationsgeschichte.²

Diese Entwicklung stellt eine ernsthafte Bedrohung für den Gleichheitsgrundsatz dar, da sie die fundamentalen Werte von Gleichheit und Menschenwürde in Frage stellt. Im Kontext dieser Weltbilder der Ungleichwertigkeit[‡] fungiert die gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit (GMF) als Mechanismus der Ausgrenzung, der Menschen durch eine Sammlung an Abwertungsmechanismen als Feindbilder konstruiert wie z.B. durch entmenschlichende Erzählungen über diese (vgl. Kapitel 3). Die Weltbilder dienen dabei als giftiger und falscher Erklärungsrahmen. Insbesondere Antisemitismus

und (antimuslimischer) Rassismus spielen im Kontext von Extremismus und Demokratiefeindlichkeit eine zentrale Rolle (vgl. Kapitel 3).

Antisemitismus und antimuslimischer Rassismus stellen zwei spezifische Ausprägungen der gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit (GMF) dar, die in den letzten Jahren in Deutschland zunehmend an Bedeutung gewinnen. Antisemitismus verbindet verschiedene Extremismen und ist sowohl im Rechtsextremismus als auch im islamistischen Spektrum von zentraler Relevanz.³ Besonders besorgniserregend ist die Zahl antisemitischer Vorfälle, die im Jahr 2023 im Vergleich zu den Vorjahren einen alarmierenden Anstieg verzeichnete.⁴ Diese Zunahme zeigt sich nicht nur in Gewaltakten gegen jüdische Einrichtungen, sondern auch in der wachsenden Akzeptanz antisemitischer Äußerungen in breiten Teilen der Gesellschaft.⁵ Die Vielseitigkeit[§] und Anpassungsfähigkeit^Ω von Antisemitismus führen dazu, dass er oft nur schwer zu erkennen ist (vgl. Kapitel 3). Antisemitische Ideologien sind nach wie vor tief in extremistischen Gruppen verwurzelt und verbreiten sich auch durch Verschwörungserzählungen und die Nutzung von Feindbildern.

◇ Mainstreaming von Extremismus bezeichnet den Prozess, bei dem extremistische Ideologien oder Verhaltensweisen zunehmend in den gesellschaftlichen Mainstream vordringen und dort teilweise akzeptiert oder legitimiert werden. Dies kann durch die Normalisierung extremistischer Ansichten in öffentlichen Diskursen oder Medien geschehen. Siehe: [Abschlussbericht über Mainstreaming und Radikalisierung in sozialen Medien - Forschungsvorhaben Online-Radikalisierung](#)

‡ Weltbilder der Ungleichwertigkeit (oftmals Ideologien der Ungleichwertigkeit) beziehen sich auf die entmenschlichende Vorstellung, dass bestimmte Gruppen von Menschen weniger wert seien als andere, basierend auf Merkmalen wie Herkunft, Religion oder Kultur. Diese Weltbilder werden fälschlicherweise als Rechtfertigung für Ungleichbehandlung

genutzt, indem sie Menschen als „andere“ oder minderwertige Individuen darstellen, was zu sozialen Ausschlüssen und Gewalt führt. Sie sind oft ein Grundstein für extremistische Ideologien und gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit.

§ Vielseitigkeit bedeutet, dass Antisemitismus in vielen Formen auftreten kann, von offenen Angriffen bis hin zu versteckten Vorurteilen und Stereotypen.

Ω Anpassungsfähigkeit bedeutet, dass Antisemitismus sich im Laufe der Zeit verändert und an verschiedene historische, kulturelle und soziale Kontexte anpasst, z.B. als religiöser, rassistischer oder politischer Antisemitismus.

Parallel dazu ist auch der antimuslimische Rassismus in Deutschland ein wachsendes Problem. Nicht nur ist die Zahl der antimuslimischen Vorfälle im Jahr 2023 massiv gestiegen, darunter Angriffe auf religiöse Stätten und Institutionen⁶, sondern es lässt sich zunehmend eine Akzeptanz Äußerungen in der Bevölkerung beobachten, die antimuslimischen Rassismus reproduzieren. Der Abschlussbericht des unabhängigen Expertenkreises Muslimfeindlichkeit (UEM) zeigt, dass jede*r zweite Deutsche rassistischen Aussagen gegenüber Muslim*innen in Deutschland zustimmt.⁷ Der Hass gegenüber Muslim*innen ist eine ideologische Konstante in verschiedenen rechtsradikalen und rechtsextremen Strömungen und hat auch in der breiten Gesellschaft zunehmend Anklang gefunden.⁸

Die daraus resultierenden Diskriminierungserfahrungen jüdischer sowie muslimischer Menschen in Deutschland sowie ein öffentlicher Diskurs, in dem Antisemitismus und antimuslimischer Rassismus häufig gegeneinander ausgespielt werden, tragen zur Verschärfung bestehender Konflikte bei.

2.1. Aktuelle Herausforderungen an Schulen

Der 7. Oktober 2023 und die darauffolgenden Ereignisse haben die ohnehin schon bestehenden historischen Konflikte um die Gebiete des heutigen Israel und Palästina weiter zugespitzt. Diese Entwicklungen haben nicht nur bestehende Spannungen zwischen verschiedenen Gemeinschaften verschärft, sondern auch die Probleme mit Antisemitismus und antimuslimischem Rassismus verschärft. Es kam zu einem Anstieg von Hass im Internet, Übergriffen und Bedrohungen, was das Gefühl von Sicherheit und Zugehörigkeit von betroffenen Communities weiter untergräbt. Diese Eskalation stellt auch Schulen und Lehrkräfte vor immer größere Herausforderungen.

Eine Befragung der Bildungsstätte Anne Frank⁹ zwischen dem 09.09. und 23.09.2024 unter 159 überwiegend in Hessen tätigen Lehrkräften hat ergeben, dass über 70% der Lehrkräfte sich mehr Angebote wünschen, die sie bei dem Umgang mit der Thematik des 07. Oktobers und des Krieges in Gaza unterstützen. Dabei werden insbesondere Angebote, die die Fähigkeit zum Perspektivwechsel stärken (119 von 159 Befragten), Formate zum besseren Verständnis des Nahostkonflikts (117 von 159) und Medienkompetenztrainings (104 von 159) gewünscht. Auch Dialog- und Begegnungsformaten sowie Sensibilisierungstrainings wird eine große Bedeutung beigemessen.

Fachkreise und Studien weisen seit Jahren auf die zentrale Rolle des Ortes Schule im Kontext von Antisemitismuserfahrungen hin.^{10 11 12 13} Dabei handelt es sich bei den meisten der als antisemitisch eingeordneten Situationen an Schulen um „(online wie offline) verbreitete antisemitische Äußerungen unter Schüler*innen, antisemitische Bilder und Sprache im Unterricht, auf dem Schulhof und im digitalen Kommunikationsraum.“¹⁴ Darüber hinaus kommt es vereinzelt auch zu unmittelbarer körperlicher Gewalt. Betroffene berichten im Rahmen einer umfassenden qualitativen Studie zu Antisemitismus an deutschen Schulen über Antisemitismus als erlebte Normalität, von mangelnder Sensibilisierung von Schüler*innen und Lehrkräften sowie von der Vermeidung einer offenen Selbstrepräsentation als Jüdin*Jude im Kontext eines feindseligen Klimas. Darüber hinaus werden jüdische Schüler*innen als Repräsentant*innen eines jüdisch-israelischen Kollektivs behandelt. In diesem Kontext kommt es insbesondere in Bezug auf den Nahostkonflikt zu Übergriffen und Diskriminierungserfahrungen. Konkret sehen sich jüdische Schüler*innen mit Ablehnung, antisemitischen Stereotypen, antisemitischen Witzen und Bedrohungen konfrontiert. In den Erfahrungsberichten werden zudem fehlende Interventionen bzw. Sprachlosigkeit seitens der Lehrkräfte beklagt.¹⁵

Im Kontext der Eskalation des Nahostkonfliktes seit dem 07. Oktober 2023 hat sich die Situation für Jüdinnen*Juden auch an den Schulen weiter verschlechtert. Dies ist zum Teil auf islamistische Hassprediger zurückzuführen, die die Entwicklungen in Nahost gezielt für Rekrutierung und Propaganda nutzen und damit zu einer Radikalisierung von muslimischen Schüler*innen beitragen.¹⁶ Doch obgleich Antisemitismus unter muslimischen Jugendlichen ein ernstzunehmendes Problem darstellt, ist die Einsicht zentral, dass es sich bei Antisemitismus an Schulen, ebenso wie in der Mehrheitsgesellschaft, um ein milieuübergreifendes Problem handelt.^{17 18} Trotzdem wird es auch medial häufig pauschal muslimisch gelesenen[◇] Personen bzw. Kindern und Jugendlichen Herkunft zugeschrieben.

Um diesem adäquat zu begegnen und konstruktiv zu intervenieren, ist eine Auslagerung des Problems sowie die pauschalisierende Vorverurteilung gegenüber muslimisch gelesenen Schüler*innen zu vermeiden. Dafür ist es für Multiplikator*innen im Bildungsbereich erforderlich, das Verständnis und die Bekämpfung von Antisemitismus und antimuslimischem Rassismus gemeinsam zu betrachten, diese Formen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit zu verstehen und zu bekämpfen und in diesem Kontext auch eigene Vorurteile zu reflektieren und kritisch zu hinterfragen.¹⁹

Zentral ist in diesem Kontext die Sensibilisierung dafür, dass muslimisch gelesene Schüler*innen selbst Opfer von Diskriminierungserfahrungen im Kontext Schule sind. Beispielsweise wird das nachweislich schlechtere Abschneiden von Kindern und Jugendlichen mit Migrationsgeschichte im deutschen Bildungssystem häufig mit einer vermeintlich defizitären Herkunftskultur und einem ebensolchen Elternhaus erklärt und dabei strukturelle und institutionalisierte Gründe, die im Bildungssystem selbst und in der Gesellschaft verankert sind, vernachlässigt.^{20 21}

Durch verkürzte und falsche Erklärungsansätze wird dazu beigetragen, dass eine Wir-Ihr-Unterscheidung zementiert wird und muslimisch gelesene Schüler*innen sich auch im schulischen Umfeld mit rassistischen Vorurteilen (vgl. Kapitel 3) konfrontiert sehen.²² Dabei sind „Stigmatisierung, verallgemeinernde Herabwürdigung und Ausgrenzung (...) an der Tagesordnung und reichen von subtiler Diskriminierung bis hin zu offener rassistischer Ablehnung“.²³ In diesem Rahmen wird den Jugendlichen „Zugehörigkeit und Anerkennung verwehrt“.²⁴ Konkrete Erfahrungen muslimisch gelesener Jugendlicher im Kontext Schule zeigen sich unter anderem in Form von stereotypen, rassistischen Zuschreibungen und Bildern, die teils in direkten Beleidigungen und diskriminierenden Äußerungen gegenüber Schüler*innen und teils durch fehlende Anerkennung und ungleiche Bewertungen zum Ausdruck kommen. Außerdem werden muslimisch gelesene Jugendliche in Stellvertreterinnenrollen gedrängt, in denen sie „als Repräsentant*in eines vermeintlichen homogenen ‚Islams‘ gesehen werden“.²⁵

Effektive Gegenstrategien gegen antimuslimischen Rassismus und Antisemitismus beinhalten deshalb zunächst die Erkenntnis, dass beide Phänomene sich gegenseitig begünstigen: Eigene Diskriminierungserfahrungen von muslimischen Jugendlichen begünstigen antisemitische Einstellungen und Marginalisierungserfahrungen unterstützen die Viktimisierungsdiskurse islamistischer Gruppen. Gleichzeitig wird der Kampf gegen Antisemitismus von Akteur*innen instrumentalisiert, um antimuslimische Vorurteile fortzuschreiben. Eine nachhaltige Prävention beruht auf gegenseitigem Respekt und Anerkennung – hier kann die Schule als Ort der Aufklärung und des Dialogs eine zentrale Rolle einnehmen.

◇ „Muslimisch gelesene zu werden“ bedeutet, dass eine Person aufgrund äußerer Merkmale, Verhaltensweisen oder ihrer Herkunft in eine stereotype Kategorie eingeordnet wird, die mit dem Islam oder einer muslimischen Identität assoziiert wird. Dies geschieht oft unabhängig davon, ob die Person tatsächlich Muslim*in ist oder eine religiöse Identität hat. Es beschreibt also die Zuschreibung einer „muslimischen“ Identität durch andere, basierend auf Vorurteilen, äußeren Erscheinungen oder kulturellen Assoziationen.

Ein Beispiel könnte sein, dass jemand, der sichtbare Merkmale wie ein Kopftuch trägt, automatisch als Muslim*in wahrgenommen wird, auch wenn diese Person sich nicht religiös identifiziert. Diese Zuschreibung ist häufig mit negativen Stereotypen oder Vorurteilen verbunden und führt zu Diskriminierung oder Ausgrenzung.

Praxis-Infobox: Bedarfe zu Herausforderungen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit in Schulen erheben

Die Erhebung von Bedarfen zu Herausforderungen wie gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit, Hassrede, Antisemitismus und antimuslimischem Rassismus in Schulen sollte sehr sensibel und respektvoll gestaltet werden. Es ist wichtig, dass die betroffenen Schüler*innen nicht stigmatisiert oder vorgeführt werden. Hier einige Ansätze, wie dies gelingen kann:

Die Schlüsselidee bei all diesen Maßnahmen ist es, den Raum so zu gestalten, dass er für alle Schüler*innen möglichst sicher und respektvoll ist, ohne jemanden zu belasten oder in eine unangemessene Position zu bringen. Das Ziel sollte sein, ein Bewusstsein für die Thematik zu schaffen und den betroffenen Schüler*innen zu ermöglichen, ihre Erfahrungen zu teilen, ohne sich dabei in Opferrollen zu drängen.

Anonyme Umfragen und Feedback-Formulare (z.B. mit Hilfe des Mentimeter-Tools)

- Eine anonyme Umfrage oder ein Feedback-Formular kann den Schüler*innen die Möglichkeit geben, ihre Erfahrungen und Wahrnehmungen ohne Angst vor Stigmatisierung oder negativen Konsequenzen zu teilen.
- Wichtig ist, dass die Umfrage sensibel formuliert wird, sodass Schüler*innen sich sicher fühlen, ihre Gedanken und Erfahrungen mitzuteilen, ohne sich persönlich exponiert zu fühlen.

Offene Gespräche in sicheren Räumen:

- Schüler*innen sollten die Möglichkeit haben, in einem sicheren Raum (z.B. während der Klassenrat-Sitzungen oder in kleineren Gruppen) über ihre Erlebnisse und Wahrnehmungen zu sprechen, ohne das Gefühl zu haben, öffentlich an den Pranger gestellt zu werden.
- Ein vertraulicher Rahmen, in dem alle Meinungen respektiert werden, schafft Vertrauen. Lehrkräfte oder geschulte Fachkräfte sollten dabei eine Moderation übernehmen und sicherstellen, dass die Gespräche respektvoll und sicher verlaufen.

Schulung von Lehrkräften und Pädagog*innen:

- Lehrkräfte sollten sensibilisiert und geschult werden, um Anzeichen von Diskriminierung und gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit zu erkennen und damit respektvoll umzugehen. Sie sollten als erste Ansprechpersonen fungieren, wenn Schüler*innen Hilfe benötigen.
- Schulungen könnten auch dazu beitragen, dass Lehrer*innen sensibel mit Themen wie Antisemitismus und antimuslimischem Rassismus umgehen, ohne unbeabsichtigt die betroffenen Schülerinnen in die Ecke zu drängen.

Förderung einer inklusiven und respektvollen Kultur:

- Schulen sollten eine Kultur der Offenheit, des respektvollen Dialogs und der Diversität fördern. Wenn solche Werte in der Schulgemeinschaft verankert sind, ist es wahrscheinlicher, dass Schüler*innen sich sicher fühlen, Themen wie Rassismus oder Hassrede anzusprechen.
- Initiativen wie Workshops, Projekte oder Schulversammlungen können dazu beitragen, ein Bewusstsein für diese Themen zu schaffen, ohne dass sich einzelne Schüler*innen herausgefordert oder stigmatisiert fühlen.

Einbeziehung von externen Fachkräften

- Es kann hilfreich sein, Fachkräfte (z.B. aus der Antidiskriminierungsarbeit) hinzuzuziehen, die bereits Erfahrung in der Arbeit mit Jugendlichen und in der Sensibilisierung zu Themen wie Antisemitismus und antimuslimischem Rassismus haben. Diese Fachkräfte können Workshops anbieten oder als Moderator*innen für offene Gespräche fungieren.
- Externe Fachkräfte können dabei auch eine objektive Perspektive einbringen und den Schüler*innen zeigen, dass sie nicht allein sind.

Einbindung der gesamten Schulgemeinschaft:

- Die Erhebung von Bedarfen sollte nicht nur auf einzelne Schüler*innen fokussiert werden, sondern die gesamte Schulgemeinschaft sollte eingebunden werden. Das bedeutet, dass sowohl Lehrer*innen, Eltern als auch die Schüler*innen gemeinsam Verantwortung übernehmen und ein gemeinsames Verständnis für die Herausforderungen entwickelt wird.
- Der Dialog kann durch Schulprojekte, offene Foren oder Diskussionsrunden initiiert werden, um das Bewusstsein und das Verständnis für diese Themen auf breiterer Ebene zu fördern.

Positive, lösungsorientierte Ansätze:

- Anstatt sich ausschließlich auf die Problematik zu konzentrieren, sollte der Fokus auch auf Lösungen und positiven Veränderungen liegen. Schüler*innen sollten sich als aktive Teilnehmende an der Veränderung verstehen, nicht als „Opfer“ eines Problems.
- Schulungen und Programme, die auch Werkzeuge zur Stärkung der Schüler*innen und zur Förderung von Empathie und Respekt bieten, können dazu beitragen, eine langfristige positive Veränderung herbeizuführen.

2.2. Rolle von Schulen und Lehrkräften in der „Wehrhaften Demokratie“

Der Umgang mit Antisemitismus und antimuslimischem Rassismus ist eng mit der Demokratieerziehung verwoben. Weltbilder der Ungleichwertigkeit stellen die Gleichwertigkeit aller Menschen in Frage, die wiederum ein zentraler Grundwert demokratischer Systeme ist. Werden Würde und gleiche Rechte von Menschen aufgrund ihrer Herkunft, Religion oder ethnischen Zugehörigkeit in Frage gestellt, geht das gegen die Grundprinzipien einer demokratischen Gesellschaft.

Dabei bietet das Konzept der „wehrhaften Demokratie“ eine hilfreiche Leitplanke.²⁶ Aus der Notwendigkeit, in der Verfassung festgeschriebene gleiche Freiheiten und Rechte zu bewahren, wird abgeleitet, dass Staat und Gesellschaft sich gegen Personen, Vereine oder Parteien zur Wehr setzen dürfen, die die freiheitlich-demokratische Grundordnung (fdGO) und die in ihr verankerten Grundwerte bekämpfen. Neben rechtlichen Mitteln, wie beispielsweise Vereins- oder Parteiverboten, werden Bürger*innen kollektiv in der Verantwortung gesehen, die Demokratie und ihre Grundwerte zu verteidigen.

Diese Erkenntnis ist eine zentrale Lehre aus der Vergangenheit des Nationalsozialismus, des Zweiten Weltkrieges und des Holocausts. In diesem Kontext kommt den universellen Menschenrechten eine besondere Bedeutung zu, weshalb sie im deutschen Grundgesetz veran-

kert sind. Aus den Verbrechen, die unter der Nazi-Diktatur begangen wurden, leitet sich eine Verantwortung für die Zukunft ab. Diese Verantwortung umfasst einerseits das Gedenken – etwa in Form von Gedenkstätten, Ausstellungen und historischer Aufarbeitung – sowie gleichzeitig den aktiven Schutz universeller Menschenrechte und der Demokratie. Daher definiert das Grundgesetz in Übereinstimmung mit der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte der Vereinten Nationen die Gleichheit aller Menschen in Würde und Rechten als grundlegende Norm der Bundesrepublik, unabhängig von Merkmalskategorien wie ethnischer Herkunft, Hautfarbe, Klasse, Sprache oder Religion.

Im Jahr 2025 mit dem 80. Jahrestag der Befreiung von Auschwitz, wird diese Reflexion besonders wichtig. Angesichts der zunehmenden Dehumanisierung jüdischer und migrantischer Gemeinschaften, sowohl online als auch offline²⁷ und der steigenden Hassgewalt gegenüber diesen Gruppen²⁸ wird die Verantwortung, sich mit diesen Themen auseinanderzusetzen, für Lehrkräfte noch dringlicher.

Praxis-Infobox: Wie können Lehrkräfte „wehrhafte Demokratie“ in der Schule auf vielfältige Weise erfahrbar machen?

Förderung von Mitbestimmung und Partizipation:

Lehrkräfte können Schüler*innen in Entscheidungsprozesse einbeziehen, z.B. bei der Festlegung von Regeln im Klassenzimmer oder bei der Planung von Projekten. Dies stärkt das Verständnis für demokratische Beteiligung und Verantwortung.

Debatten und Diskussionsrunden

Organisieren von strukturierten Diskussionen und Debatten zu aktuellen politischen und gesellschaftlichen Themen, bei denen Schüler*innen lernen, ihre Meinungen respektvoll zu äußern und die Perspektiven anderer zu respektieren.

Praktische Demokratieerfahrungen

Schüler*innen könnten in die Schulvertretung oder in andere Entscheidungsorgane eingebunden werden. Das ermöglicht den praktischen Umgang mit demokratischen Prozessen und zeigt, wie Demokratie in der Praxis funktioniert.

Förderung von Toleranz und Respekt im Umgang miteinander

Lehrkräfte können in ihrer täglichen Arbeit gezielt Werte wie Respekt, Toleranz und Empathie fördern und Konflikte im Klassenraum auf eine Weise lösen, die auf Dialog und gegenseitigem Verständnis basiert.

Umgang mit extremistischen oder diskriminierenden Äußerungen

Lehrkräfte können gezielt Strategien vermitteln, wie man mit diskriminierenden oder extremistischen Aussagen umgeht – sei es im Unterricht oder im Alltag der Schüler*innen. Dies könnte durch Rollenspiele oder konkrete Fallbeispiele geschehen.

Präsentation von Demokratie als Schutz vor Extremismus

Lehrkräfte können Beispiele aus der Geschichte und der Gegenwart aufzeigen, bei denen Demokratie dazu beigetragen hat, Extremismus zu verhindern, und verdeutlichen, warum ein starkes demokratisches System wichtig ist.

Kritische Medienbildung

Schüler*innen sollen lernen, Informationen aus verschiedenen Quellen kritisch zu hinterfragen und Fake News oder extremistische Inhalte zu erkennen. So wird die Medienkompetenz gestärkt, die in einer Demokratie von großer Bedeutung ist.

Interaktive Lernmethoden

Lehrkräfte können interaktive Methoden wie Planspiele oder Simulationsübungen einsetzen, bei denen Schüler*innen selbst Erfahrungen mit demokratischen Entscheidungsprozessen machen, z.B. durch die Simulation von Wahlen oder parlamentarischen Debatten.

Die Rolle von Lehrkräften bei der Demokratieerziehung wird auch im Rahmen des „Beutelsbacher Konsens“²⁹ diskutiert, der Grundprinzipien für die schulische sowie außerschulische politische Bildung in Deutschland definiert und insbesondere die Förderung von eigenständigem, kritischem Denken und Selbstreflexion hervorhebt.³⁰ Das darin enthaltene „Kontroversitätsgebot“ (siehe Infobox) wird manchmal fälschlicherweise als Verpflichtung zu völliger Neutralität von Lehrkräften verstanden oder absichtlich entpolitisiert interpretiert. So versuchte etwa die in Teilen gesichert rechtsextreme[‡] Partei Alternative für Deutschland (AfD), Meldeportale gegen Lehrkräfte zu etablieren, um diese im Namen des Beutelsbacher Konsenses zu sanktionieren, wenn sie sich im Unterricht kritisch zur Partei äußern.³¹ Diese Vorgehensweise führte verständlicherweise zu erheblicher Unsicherheit unter Lehrkräften, da sie befürchten mussten (vielleicht besser: da ihnen angedroht wurde), für ihre politische Haltung oder Aussagen im Unterricht sanktioniert zu werden. Expert*innen und Bildungseinrichtungen[‡] kritisierten diese Meldeportale als Versuch, die politische Bildung und Meinungsfreiheit an Schulen einzuschränken.

Lehrkräfte können jedoch auch im Unterricht ihre eigene demokratische Haltung zu politischen Themen zum Ausdruck bringen und sich auf ihr Recht auf Meinungsfreiheit berufen, wenn dies mit den Werten der freiheitlich demokratischen Grundordnung[§] übereinstimmt.

Infobox: Beutelsbacher Konsens

Der Beutelsbacher Konsens stammt aus einer Tagung der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg aus dem Jahr 1976. Er legt drei zentrale Grundsätze für die politische Bildung fest.

1) Überwältigungsverbot

Das Überwältigungsverbot ist auch als Indoktrinationsverbot bekannt. Es besagt, dass Lehrkräfte Schüler*innen nicht ihre eigene Meinung aufzwingen dürfen. Stattdessen sollen sie in die Lage versetzt werden, verschiedene Positionen kritisch zu reflektieren und sich eine eigene Meinung zu bilden.

2) Kontroversitätsgebot

Das Gebot der Kontroversität zielt darauf ab, Schüler*innen eine informierte Meinungsbildung zu ermöglichen. Kontroverse Diskussionen sollten im schulischen Kontext in ihrer Kontroversität abgebildet werden. Dabei handelt es sich jedoch nicht um ein Neutralitätsgebot für Lehrkräfte. Diese dürfen ihre eigene Haltung im Rahmen des Grundgesetzes transparent machen.

3) Schülerorientierung

Die Konsequenz aus Überwältigungsverbot und Kontroversitätsgebot müssen Schüler*innen in die Lage versetzt werden, die eigene Interessenlage im Kontext von gesellschaftlichen Debatten zu analysieren und zu reflektieren und Kompetenzen an die Hand bekommen, die politische Lage im Rahmen ihrer Interessen zu beeinflussen.

Der Bildungs- und Erziehungsauftrag von Lehrkräften ist zudem in den Werten des Grundgesetzes verankert. Die Schule nimmt also im Kontext der Demokratieerziehung eine zentrale Rolle ein. Sie soll Kinder und Jugendliche befähigen, „politische, gesellschaftliche und wirtschaftliche Fragen und Probleme kompetent zu beurteilen. Dabei sollen sie ermuntert werden, für Freiheit, Demokratie, Menschenrechte, Gerechtigkeit, wirtschaftliche Sicherheit und Frieden einzutreten.“³² Hieraus lässt sich ein Wertegerüst für die (politische) Bildungsarbeit ableiten, das in den Werten des Grundgesetzes fußt.

‡ <https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/publikationen/detail/nicht-auf-dem-boden-des-grundgesetzes>
<https://www.zdf.de/nachrichten/politik/deutschland/afd-sachsen-rechtsextrem-gericht-100.html>

‡ <https://www.netzwerk-courage.de/wp-content/uploads/2023/04/Broschuere-Nicht-neutral-Schule-unter-Druck.pdf>

§ Die freiheitlich-demokratische Grundordnung (fdGO) ist ein zentraler Begriff in der deutschen Verfassung und beschreibt die grundlegenden Prinzipien, die den demokratischen Rechtsstaat prägen. Sie umfasst Werte wie die Achtung der Menschenwürde, die Rechtsstaatlichkeit, die Gewaltenteilung, die Freiheit des Einzelnen sowie die Meinungs- und Versammlungsfreiheit. Diese Prinzipien bilden die Grundlage für die deutsche Demokratie und sind im Grundgesetz (GG) verankert. Jede Veränderung oder Abschaffung dieser Ordnung wäre verfassungswidrig und gilt als unzulässig.

Praxis-Infobox: Extremismusprävention und Demokratieerziehung

Im Rahmen der Extremismusprävention in Schulen ist Demokratieerziehung zentral, besonders im Umgang mit Antisemitismus und antimuslimischem Rassismus. Sie fördert das Verständnis für Werte wie Gleichberechtigung, Toleranz und respektvollen Dialog, die die Grundlage einer funktionierenden Gesellschaft bilden. Wenn Schüler*innen diese Werte schätzen und verteidigen, wird ihre Resilienz gegenüber extremistischen Ideologien gestärkt. Der gesundheitliche Präventionsansatz zielt darauf ab, die psychische und soziale Gesundheit der Jugendlichen zu fördern, indem sie lernen, Hass und Extremismus zu erkennen und abzulehnen. Er stärkt nicht nur das individuelle Wohl, sondern auch die gesellschaftliche Resilienz – die Fähigkeit der Gesellschaft, sich gegen Extremismus, Hass und Diskriminierung zu wappnen. Besonders im digitalen Raum, wo radikale Ideologien verbreitet werden, ist es wichtig, dass Schüler*innen lernen, solche Inhalte zu erkennen und zu hinterfragen. Demokratieerziehung fördert das Verständnis für respektvolles Miteinander und bietet Strategien, sich gegen extremistische Haltungen zu wehren. Sie stärkt nicht nur die persönliche Widerstandskraft der Schüler*innen, sondern trägt auch zur kollektiven Resilienz der Gesellschaft bei.

Wie können Lehrkräfte den gesundheitlichen Extremismuspräventionsansatz in den Unterricht integrieren?

Aufbau sozialer Netzwerke und Unterstützungssysteme

Ein inklusives Klassenzimmerumfeld, in dem Schüler*innen aktiv miteinander in Kontakt treten und sich gegenseitig unterstützen, fördert nicht nur den Gemeinschaftssinn, sondern auch das psychische Wohlbefinden. Positive soziale Bindungen können das Gefühl von Isolation verringern und verhindern, dass Schüler*innen sich extremistischen Gruppen zuwenden.

Stärkung von kritischem Denken und Medienkompetenz

Durch die Förderung von Medienkompetenz und kritischem Denken lernen Schüler*innen, extremistische Inhalte zu erkennen und zu hinterfragen. Indem sie lernen, Informationen zu überprüfen, werden sie in die Lage versetzt, psychologische Manipulationen und Hassbotschaften zu entlarven, was ihr psychisches Wohl stärkt.

Einbindung in Projekte zur Demokratieförderung

Schüler*innen, die an schulischen Projekten teilnehmen, in denen demokratische Werte und Toleranz gefördert werden, erfahren durch aktive Mitge-

staltung ein stärkeres Gefühl der Zugehörigkeit und Verantwortung. Dies stärkt nicht nur ihre soziale und politische Resilienz, sondern auch ihr Selbstbewusstsein und ihre psychische Gesundheit.

Förderung von Selbstwirksamkeit

Die Möglichkeit, sich in der Schule oder in der Gemeinde zu engagieren, stärkt das Gefühl der Selbstwirksamkeit und trägt zur mentalen Gesundheit bei, indem Schüler*innen Verantwortung übernehmen und positive Veränderungen bewirken. Dies fördert ihr Selbstvertrauen und ihre psychische Stabilität.

Frühzeitige Identifikation und Unterstützung von Risikogruppen

Anzeichen von emotionaler Belastung oder Radikalisierung werden frühzeitig erkannt. Schüler*innen erhalten gezielte Unterstützung, um ihre mentale Gesundheit zu fördern. Dabei wird die Zusammenarbeit mit Schulsozialarbeiter*innen oder externen Fachkräften intensiviert.

Auseinandersetzung mit Identität und Zugehörigkeit

Schüler*innen werden unterstützt, ein gesundes Selbstwertgefühl zu entwickeln und ihre eigene Identität in einem diversen gesellschaftlichen Kontext zu stärken. Dies fördert ihre Resilienz gegenüber extremistischen Ideologien und trägt zur mentalen Gesundheit bei, indem es das Gefühl von Zugehörigkeit und Akzeptanz verstärkt.

Förderung inklusiver Gemeinschaften

In einem respektvollen und inklusiven Klassenzimmerumfeld, das auf Gleichberechtigung und Akzeptanz setzt, fühlen sich alle Schüler*innen wertgeschätzt. Ein solches Umfeld schützt vor Ausgrenzung, fördert das psychische Wohlbefinden und reduziert das Risiko, dass Schüler*innen sich extremistischen Ideologien zuwenden.

Förderung emotionaler Resilienz und mentaler Gesundheit

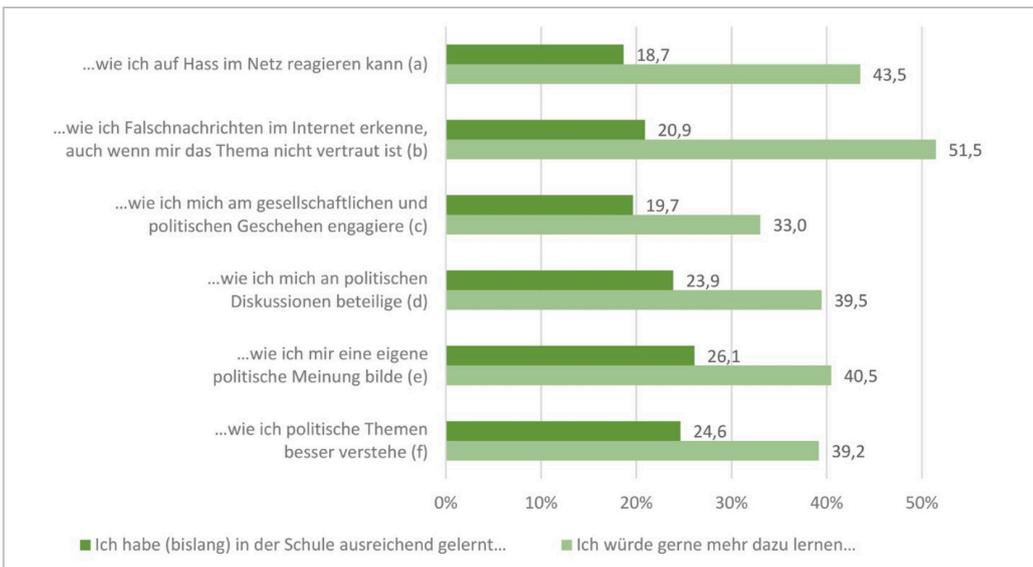
Programme zur Förderung sozialer und emotionaler Kompetenz, wie Achtsamkeitstraining oder Techniken zur Stressbewältigung, stärken die Fähigkeit der Schüler*innen, mit belastenden Situationen umzugehen. Dies trägt zur Resilienz gegenüber extremistischen Ideologien bei und fördert ihre mentale Gesundheit, indem sie lernen, ihre Emotionen zu regulieren und psychische Belastungen besser zu bewältigen.

2.3 Rolle von sozialen Medien für die Demokratieerziehung an Schulen

Im Kontext der oben beschriebenen Herausforderungen muss die breite Nutzung von sozialen Medien durch Kinder und Jugendliche bei der Demokratieerziehung mitberücksichtigt werden. Eine Umfrage der Bildungsstätte Anne Frank mit Lehrkräften nach dem 7. Oktober 2023 zeigte beispielsweise, dass Schüler*innen aus den Schulen der befragten Lehrkräfte ihre Nachrichten vorwiegend über TikTok beziehen.³³ Da demokratische Diskurse und politische Bildung durch die veränderte Rolle der sozialen Medien einen erheblich größeren Wirkungskreis haben, finden demokratische Debatten heute nicht nur im physischen Raum statt, sondern auch im digitalen. Diese Debatten haben direkte Auswirkungen auf die Lebensrealität junger Menschen. Deshalb ist es von zentraler Bedeutung, politische und demokratische Bildung

auch für den digitalen Raum in den Fokus zu nehmen. An dieser Stelle setzt das vorliegende Toolkit an.

Eine Jugendbefragung des Deutschen Jugendinstituts hat gezeigt, dass deutsche Jugendliche im europäischen Vergleich ein hohes politisches Interesse aufweisen. Während die eigene Kompetenz, politische Fragen verstehen und einschätzen zu können, von ungefähr der Hälfte der Befragten als gut eingeschätzt wird, fühlen sich viele junge Menschen in ihren politischen Anliegen von der Gesellschaft nicht gesehen. Es wird außerdem das Bedürfnis unterstrichen, die eigenen Fähigkeiten im Umgang mit Hass im Netz und Falschnachrichten zu stärken (siehe Abbildung 1) sowie Unterstützung im Bereich der politischen Meinungsbildung und die Teilnahme an politischen Diskussionen zu erhalten. Schulen und Lehrkräfte können hierbei die notwendigen Kenntnisse und Kompetenzen vermitteln.³⁴



Quelle: Online Jugendbefragung zu Bedarfen der Demokratieförderung und Extremismusprävention, Deutsches Jugendinstitut (2023); vgl. Bericht zur Jugendbefragung S. 25.

Anmerkungen: N=1.527. Gewichtete Daten. Dargestellt werden die Anteile derjenigen, die mit „Trifft eher zu“ oder „Trifft völlig zu“ geantwortet haben. Quelle der Items (a), (b) und (d): Eigenentwicklung; Quelle der Items (c), (e) und (f): Achour, Sabine/Wagner, Susanne (2019): Wer hat, dem wird gegeben: Politische Bildung an Schulen. Bestandsaufnahme, Rückschlüsse und Handlungsempfehlungen. Friedrich-Ebert-Stiftung, Berlin.

Abbildung 1: Online Jugendbefragung zu Bedarfen der Demokratieförderung und Extremismusprävention; Brandt et. al. (2024), S.16

2.4 Anknüpfung an bestehende Lehrpläne

Die vorliegende Handreichung sowie die Begleitmaterialien können am effektivsten in die Lehrpläne der Bundesländer verankert werden, wenn sie strategisch an bestehende curriculare Vorgaben und pädagogische Konzepte anschließt. Hier sind einige zentrale Ansätze:

1. Anknüpfung an bestehende Lehrpläne der Bundesländer

- a. Gesellschafts- und Sozialwissenschaften (Geschichte, Politik, Ethik, Sozialkunde): Bezug auf Menschenrechte, Demokratiebildung, historische Verantwortung (NS-Geschichte, Kolonialismus, Migration).
- b. Religions- und Ethikunterricht: Vertiefung interreligiöser Verständigung und kritische Reflexion über Stereotype.
- c. Deutschunterricht: Behandlung von Narrativen über Antisemitismus und (antimuslimischen) Rassismus in Literatur- und Medienanalyse.
- d. Fächerübergreifender Unterricht: Verankerung als Querschnittsthema in Projekten, z. B. „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“.

2. Anschluss an bildungspolitische Vorgaben

- a. Verknüpfung mit bestehenden Bildungsplänen zur Demokratiebildung und dem Beutelsbacher Konsens.
 - b. Nutzung von Vorgaben zur Medienbildung für die kritische Analyse von Desinformation und Hass.
 - c. Bezug zu Inklusions- und Diversitätsstrategien, um Antidiskriminierungsansätze zu stärken.
-

3. Verstehen und Hinterfragen: Kritisches Denken zu Antisemitismus und Antimuslimischem Rassismus fördern

3.1 Definition wichtiger Begriffe

Politische Bildung zielt darauf ab, mündige Bürger*innen hervorzubringen, die kritisch denken können. Die Arbeit mit Definitionen fördert das analytische Denken und die Fähigkeit, Argumente zu bewerten und sich eine eigene Meinung bilden zu können. Im Unterricht können Definitionen von Antisemitismus und Rassismus auf verschiedene Weisen genutzt werden, um ein tieferes Verständnis zu entwickeln und kritisches Denken zu fördern. Zu Beginn des Unterrichts werden die Begriffe geklärt, um eine gemeinsame Grundlage zu schaffen. Eine kritische Auseinandersetzung mit Definitionen regt dazu an, die Begriffe nicht als feststehende Konzepte zu akzeptieren, sondern diese in verschiedenen gesellschaftlichen und historischen Kontexten zu hinterfragen. Die Arbeit mit Definitionen fördert zudem Diskussion und Perspektivenvielfalt. Da Begriffe wie Antisemitismus und Rassismus in verschiedenen Kulturen und Epochen unterschiedliche Bedeutungen haben, können Schüler*innen ihre eigenen Vorstellungen reflektieren und erkennen, dass es keine „eine richtige“ Definition gibt. Dies fördert das Verständnis für die vielfältigen Dimensionen der Begriffe.

Darüber hinaus trägt die Auseinandersetzung mit Definitionen dazu bei, den Bezug zu aktuellen gesellschaftlichen Debatten herzustellen. Lehrkräfte können aufzeigen, wie sich diese Begriffe im Laufe der Zeit verändert haben und wie sie heute in der politischen und sozialen Landschaft angewendet werden. Zudem hilft die Arbeit mit Definitionen, die „Hierarchie des Leidens“ zu vermeiden, indem sie Schüler*innen dazu anregt, Diskriminierungsformen wie Antisemitismus und Rassismus als gleichwertig, aber unterschiedlich zu betrachten. Insgesamt ermöglicht die Auseinandersetzung mit Definitionen den Lernenden, die Themen differenziert zu betrachten, verschiedene Perspektiven zu berücksichtigen und eine fundierte eigene Meinung zu entwickeln.

Praxis-Infobox: Strategien zur Integration von Definitionsarbeit im Unterricht (1)

Lehrkräfte können den Umgang mit Definitionen im Schulalltag auf verschiedene Weisen integrieren und praxisorientierte Ansätze anwenden, um Schüler*innen zu befähigen, diese Konzepte aktiv zu hinterfragen und anzuwenden.

Einführung und Kontextualisierung von Definitionen zu Beginn des Unterrichts

- **Ansatz:** Zu Beginn eines Themas sollten die Lehrkräfte wichtige Begriffe wie „Antisemitismus“ und „Rassismus“ definieren und erläutern, wie diese in unterschiedlichen Kontexten verwendet werden. Dabei können die Lehrkräfte auch auf die historische Entwicklung der Begriffe eingehen, um zu verdeutlichen, dass Definitionen nicht statisch, sondern durch gesellschaftliche Entwicklungen beeinflusst sind.
- **Anwendung:** Lehrkräfte können Definitionen an eine Tafel oder auf ein Whiteboard schreiben und die Schüler*innen ermutigen, eigene Definitionen vorzuschlagen. Dies fördert eine aktive Auseinandersetzung mit den Begriffen und zeigt den Schüler*innen, dass Definitionen nicht als feste Wahrheiten betrachtet werden, sondern zur Reflexion und Diskussion anregen sollen.

Vergleich von Definitionen aus verschiedenen Quellen

- **Ansatz:** Lehrkräfte können verschiedene Definitionen zu einem Thema aus verschiedenen Perspektiven (z.B. wissenschaftlich, politisch, historisch) zusammentragen und vergleichen. Dies ermöglicht den Schüler*innen, zu sehen, wie Definitionen in unterschiedlichen Kontexten angewendet werden und welchen Einfluss sie auf das Verständnis von Antisemitismus und Rassismus haben.
- **Anwendung:** Die Schüler*innen könnten in Gruppenarbeiten unterschiedliche Quellen (z.B. wissenschaftliche Artikel, Gesetze, öffentliche Erklärungen) untersuchen und die Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Definitionen herausarbeiten. Dies fördert das kritische Denken und die Fähigkeit, die Anwendung von Begriffen in verschiedenen Kontexten zu verstehen.

Diskussion über die Veränderbarkeit von Definitionen

- Lehrkräfte sollten mit den Schüler*innen darüber sprechen, dass Definitionen nicht absolut sind und sich mit der Zeit verändern können. Ein zentrales Ziel ist es, den Schüler*innen zu zeigen, dass gesellschaftliche und historische Veränderungen Einfluss auf die Bedeutung von Begriffen haben können. Dabei ist es wichtig, den Dialog über die Aktualität und mögliche Veränderungen von Definitionen zu fördern.
- **Wie?** Lehrkräfte können Schüler*innen dazu anregen, zu reflektieren, wie sich die Definition von Rassismus oder Antisemitismus im Laufe der Geschichte verändert hat und welche gesellschaftlichen Ereignisse dazu beigetragen haben. Sie könnten auch aktuelle Beispiele aus der Gesellschaft und den Medien einbringen, um zu zeigen, wie sich die Wahrnehmung und Definitionen von Diskriminierung heute verändern.

Reflexion der eigenen Erfahrungen und Einstellungen

- Lehrkräfte sollten den Schüler*innen Raum geben, ihre eigenen Erfahrungen mit Begriffen wie Antisemitismus und Rassismus zu reflektieren. Indem sie die Definitionen auf ihr eigenes Leben anwenden, können Schüler*innen ein tieferes Verständnis für die Themen entwickeln und erkennen, wie diese Phänomene in ihrer eigenen Umgebung oder in der Gesellschaft vorkommen.
- **Wie?** Lehrkräfte könnten Gruppenreflexionen oder Schreibaufgaben einbauen, bei denen die Schüler*innen darüber nachdenken, wie Rassismus und Antisemitismus in ihrem eigenen Leben, in der Schule oder in den Medien vorkommen. Hierbei könnten die Schülerinnen aufgefordert werden, Beispiele aus ihrem Umfeld zu teilen und mit den zuvor gelernten Definitionen abzugleichen.

Fortsetzung nächste Seite

Praxis-Infobox: Strategien zur Integration von Definitionsarbeit im Unterricht (2)

Förderung von Diskussionen und kritischem Denken

- Definitionen bieten eine hervorragende Grundlage für kritische Diskussionen und Debatten. Lehrkräfte können offene Fragen stellen, um die Schüler*innen dazu zu ermutigen, die Begriffe Antisemitismus und Rassismus aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten. Dies fördert eine tiefergehende Auseinandersetzung mit den Themen und unterstützt die Entwicklung von Argumentationsfähigkeiten.
- Wie? Lehrkräfte könnten Debatten oder Rollenspiele zu aktuellen gesellschaftlichen Themen einführen, bei denen die Schüler*innen die Begriffe Rassismus und Antisemitismus in ihrer Diskussion verwenden müssen. Durch die Anwendung der Definitionen in praktischen Situationen lernen die Schüler*innen, wie diese Begriffe im Alltag verwendet werden und wie sie sich in verschiedenen Diskursen manifestieren.

Verwendung von Definitionen als Werkzeug zur Desinformationserkennung

- Definitionen können auch verwendet werden, um die Schüler*innen auf die Gefahr von Desinformation und Fehlinformationen hinzuweisen. Lehrkräfte können zeigen, wie durch ungenaue oder absichtlich verzerrte Definitionen bestimmte Ideologien oder Vorurteile verbreitet werden.

- Wie? Lehrkräfte können Übungen durchführen, bei denen die Schüler*innen selbst in Medien oder sozialen Netzwerken nach Beispielen für ungenaue oder verzerrte Definitionen von Rassismus oder Antisemitismus suchen. So lernen die Schüler*innen, wie Definitionen verwendet werden, um Fehlinformationen zu verbreiten und wie sie diese kritisch hinterfragen können.

Verbindung zu praktischen Handlungen

- Die Arbeit mit Definitionen sollte nicht nur intellektuell bleiben, sondern die Schüler*innen auch dazu anregen, in der Praxis gegen Diskriminierung und Vorurteile aktiv zu werden. Lehrkräfte können die Schüler*innen dazu ermutigen, sich mit den erlernten Definitionen auseinanderzusetzen und zu überlegen, wie sie in ihrem Alltag und in ihrer Gemeinschaft handeln können.
- Wie? Lehrkräfte könnten Projekte initiieren, in denen Schüler*innen aufzeigen, wie Antisemitismus und Rassismus in ihrer Schule oder Gemeinde manifestiert werden, und Lösungen entwickeln, um gegen diese Diskriminierungen anzugehen. Die Definitionen bieten hier eine Grundlage, um konkrete Handlungsstrategien zu entwickeln.

3.2 Machtstrukturen und ihre Auswirkungen

3.2.1 Ideologien der Ungleichwertigkeit (Weltbilder der Ungleichwertigkeit)

Diskriminierung beruht auf der **Ideologie (Weltbild) der Ungleichwertigkeit**, die bestimmten Menschen ihre Gleichwertigkeit abspricht. Sie teilt Menschen in Gruppen ein und ordnet ihnen unterschiedliche Wertigkeiten zu. Soziale Unterschiede werden nicht als gleichwertig anerkannt, sondern zur Abwertung bestimmter Gruppen genutzt – wie es im Modell der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit (s.u.) beschrieben wird. Gesellschaftliche Machtstrukturen bestimmen, welche Gruppen mehr Einfluss, Privilegien und Ressourcen haben. Sie sind tief in Institutionen wie Politik, Bildung und Wirtschaft verankert und führen dazu, dass bestimmte Gruppen systematisch benachteiligt werden. Diskriminierung zeigt sich auf individueller Ebene durch Vorurteile, auf struktureller Ebene durch ungleiche Chancen und auf kultureller Ebene durch dominante Normen, die bestimmte Lebensweisen abwerten. Die Ideologien der Ungleichwertigkeit liefert dabei die Rechtfertigung für diese Ungleichheiten, indem sie die Realität verzerrt darstellen und soziale, kulturelle und religiöse Unterschiede naturalisieren.[◇] Sie nutzen biologistische Erklärungen und schaffen eine Spaltung zwischen „uns“ und „den Anderen“. (vgl. Kapitel 3.2.3) Dadurch werden Machtverhältnisse stabilisiert, Diskriminierung verstärkt und gesellschaftliche Ungleichheit aufrechterhalten.³⁵

◇ In diesem Kontext bedeutet „naturalisieren“, dass soziale, kulturelle und religiöse Unterschiede als etwas „Natürlichen“, „Selbstverständlichen“ oder „Unveränderlichen“ dargestellt werden. Das heißt, diese Unterschiede werden als gegeben und biologisch determiniert dargestellt, als ob sie auf natürlichen, unveränderbaren Eigenschaften der Menschen basieren würden. Dadurch wird die Vorstellung vermittelt, dass solche

Unterschiede nicht hinterfragt oder verändert werden können und dass sie die Grundlage für gesellschaftliche Ungleichheit oder Diskriminierung darstellen. In Bezug auf Ideologien der Ungleichwertigkeit führt das zur Stärkung von Vorurteilen, da diese Unterschiede als „naturgegeben“ erscheinen und so die Abgrenzung zwischen „Wir“ und den „Anderen“ legitimiert wird.

3.2.2 Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit

Wenn Menschen wegen ihrer tatsächlichen oder vermeintlichen Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe abgewertet werden, nennt man das **Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit (GMF)**. Diese kann sich z.B. in antisemitischem, rassistischem, sexistischem oder anderen Formen der Diskriminierung ausdrücken, z.B. in Form von Hassrede. (vgl. Abb. 2)

Die Ergebnisse der Mitte-Studie³⁶ aus dem Jahr 2023 zeigen einen besorgniserregenden Anstieg menschenfeindlicher Vorurteile in der deutschen Gesellschaft. So zeigen beispielsweise 34% der Befragten eine feindliche Einstellung gegenüber Geflüchteten, 16,5% teilen antisemitische Ressentiments, 17% äußern sich transfeindlich, 11% teilen frauenfeindliche Rollenbilder und 35% vertreten klassistische Vorurteile gegenüber langzeitarbeitslosen Menschen. Diese Entwicklungen zeigen eine zunehmende Verbreitung und Akzeptanz menschenfeindlicher Vorurteile in der deutschen Gesellschaft, was eine ernsthafte Herausforderung für den gesellschaftlichen Zusammenhalt und die demokratischen Werte darstellt.

Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit haben sich im Laufe der Zeit durch Geschichte, Kultur und Gesellschaft verändert und angepasst. Trotzdem dienen sie immer dazu, bestehende Machtverhältnisse zu rechtfertigen. Sie sichern die Privilegien[◇] derjenigen, die oben in der Hierarchie stehen, und ermöglichen es anderen, sich aufzuwerten, indem sie Gruppen weiter unten abwerten. Oft betrifft diese Abwertung nicht nur eine einzelne Gruppe, sondern mehrere gleichzeitig.³⁷

Die **Ideologie der Ungleichwertigkeit** dient somit als Begründung für **Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit**. Sie vermittelt die falsche Vorstellung, dass manche Gruppen weniger wert seien, als andere und es gerechtfertigt sei, sie abzuwerten. Während die **Ideologie der Ungleichwertigkeit** die gesamte Gesellschaft betrifft, zeigt sich **Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit** im Denken und Handeln einzelner Menschen.

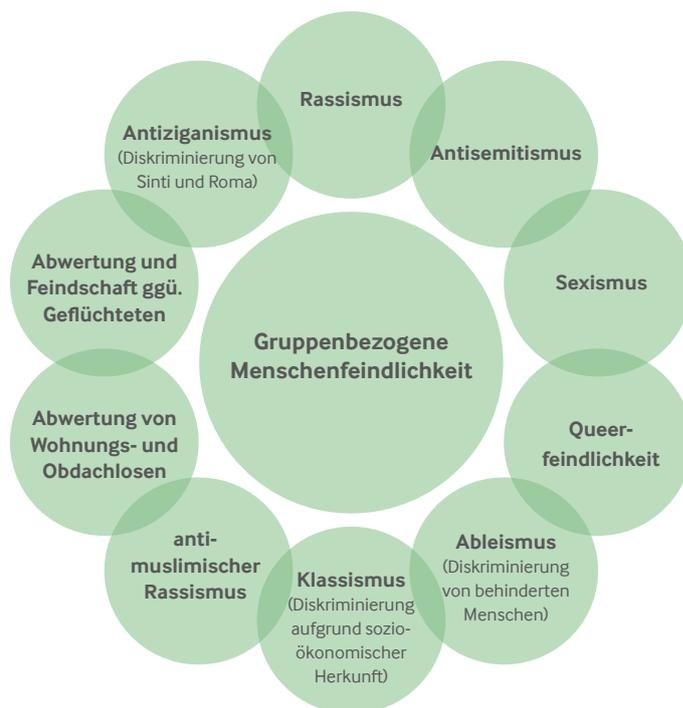


Abbildung 1: Modell der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit (eigene und aktualisierte Darstellung nach Zick & Klein, 2014)

◇ Privilegien bezeichnen Vorteile oder Vorteile, die bestimmten Gruppen in einer Gesellschaft aufgrund von Eigenschaften wie Herkunft, Geschlecht, sozialem Status, Religion oder anderen Merkmalen gewährt werden, oft ohne dass die betroffenen Personen sich dieser Vorteile be-

wusst sind. Diese Privilegien führen dazu, dass Mitglieder dieser Gruppen bestimmte Rechte oder Freiheiten haben, die anderen verwehrt bleiben, oft ohne dass dies offen ausgesprochen wird. Privilegien sind also oft ungleich verteilt und basieren auf gesellschaftlichen Strukturen, die Macht und Zugang zu Ressourcen ungleich verteilen

3.2.3 „Othering“

Der Prozess, bei dem Menschen in Gruppen unterteilt und abgewertet werden, indem ihnen bestimmte Eigenschaften in der Sprache zugeschrieben werden, wird in den postkolonialen Theorien[◇] als „Othering“ bezeichnet. Postkoloniale Theorien beschäftigen sich mit den Machtverhältnissen, die durch den europäischen Kolonialismus entstanden sind und auch heute noch bestehen.

Beim *Othering* sieht sich die dominante Gruppe („Wir“) als überlegen und als Maßstab für alle anderen, um ihre Machtposition zu sichern. Edward Said hat den Begriff 1987 im Kontext des Begriffes *Orientalismus* geprägt.³⁸ In seinem gleichnamigen Werk beschreibt er, wie der Westen („Okzident“) den „Orient“ als exotisch, irrational und rückständig darstellt, um die eigene Überlegenheit aufrechtzuerhalten und den Kolonialismus ideologisch zu rechtfertigen. Diese Darstellung basiert nicht auf tatsächlichem Wissen, sondern auf Vorurteilen und Machtinteressen. Indem der Westen den „Orient“ abwertet, stellt er sich selbst als rational, fortschrittlich und zivilisiert dar und legitimiert so die Ausbeutung anderer Länder und Kulturen.

Neben Said gilt die Literaturwissenschaftlerin Gayatri Chakravorty Spivak als wichtige Stimme von Theorien zur Kolonialgeschichte und ihren Folgen und[‡] erweitert. *Subaltern*[§] kritisiert Spivak das elitäre Denken der akademischen Forschung und setzt sich für unterdrückte und benachteiligte Perspektiven – insbesondere der Frauen – ein. Dabei argumentiert sie, dass die „Anderen“ oft nicht für sich selbst sprechen können, weil sie durch die hegemoniale Diskursordnung zum Schweigen gebracht werden. Das *Othering* funktioniert hier als Prozess, der nicht nur die Unterdrückten.³⁹

Wenn wir uns mit *Otheringprozessen* in unserer heutigen Gesellschaft befassen, beruhen diese auf der Herstellung von Unterschieden, die meist auf sozialen, kulturellen, ethnischen, religiösen oder anderen Merkmalen fußen. So werden beispielsweise Menschen mit Migrationshintergrund in öffentlichen Diskursen geringschätzig als „Ausländer“ bezeichnet, unabhängig davon, ob sie die deutsche Staatsbürgerschaft bzw. eine Aufenthaltserlaubnis besitzen. Dies kann auch gekoppelt mit religiösen *Othering* auftreten, wenn muslimische Frauen, die ein Kopftuch tragen, rassistisch als „unterdrückte“ oder „rückständige Ausländerinnen“ dargestellt werden oder ihnen ein fehlender Integrationswille unterstellt wird. Auch Juden*Jüdinnen sind von *Othering* betroffen, wobei in diese Konstruktion des „Andersseins“ nicht primär beinhaltet, dass sie als weniger wertig angesehen werden, sondern dass ihnen u.a. eine mit antisemitischen Verschwörungserzählungen aufgeladene Übermacht zugesprochen wird.

Othering ist ein zentraler Baustein innerhalb von Weltbildern der Ungleichwertigkeit, der aktiv dazu beiträgt, diesen Blick auf die Welt am Leben zu erhalten. Durch die sprachliche und (besonders in sozialen Medien) bildliche Konstruktion von „Wir“ und den „Anderen“, die häufig im öffentlichen Diskurs wiederholt werden, werden Machtstrukturen ständig gestützt und aufrechterhalten. Für die pädagogische Arbeit liegt der große Vorteil des Konzepts darin, dass eine sprachliche Konstruktion durch Fremdzuschreibungen und dahinter liegenden Prozesse mit Schüler*innen analysiert und enttarnt werden können.

◇ Postkoloniale Theorien sind ein interdisziplinärer Ansatz, der sich mit den historischen, kulturellen, politischen und wirtschaftlichen Folgen des Kolonialismus auseinandersetzt. Sie hinterfragen, wie koloniale Strukturen und Machtverhältnisse auch nach dem formalen Ende der Kolonialzeit fortbestehen und in modernen Gesellschaften weiterwirken. Ein zentrales Anliegen postkolonialer Theorien ist die Dekonstruktion eurozentrischer Perspektiven, also der westlichen Sichtweise, die sich selbst als überlegen und als Maßstab für Fortschritt und Zivilisation betrachtet. Sie analysieren, wie Kolonialmächte durch Sprache, Bildung, Literatur und Wissenschaft Ideologien geschaffen haben, die Kolonisierte als „Andere“ (*Othering*) definieren und marginalisieren.

‡ *Othering* verläuft nicht nur entlang kultureller oder nationaler Linien, sondern ist auch geschlechtsspezifisch. Frauen aus kolonisierten

Gesellschaften werden doppelt marginalisiert – sowohl durch koloniale Machtstrukturen als auch durch patriarchale Systeme.

§ Die Subaltern Studies Group (auch: Subaltern Studies Collective) ist eine Gruppe südasiatischer Wissenschaftler*innen, die sich mit den postkolonialen und postimperialistischen (Postimperialismus beschreibt die fortbestehenden politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Machtverhältnisse ehemaliger Kolonialmächte nach dem Ende formaler Imperien, die weiterhin globale Ungleichheiten prägen) Gesellschaften in Südasien und der Weltentwicklung im Allgemeinen beschäftigen. In den postkolonialen Theorie sind Subalterne die kolonialisierten Bevölkerungen, die sozial, politisch und geografisch von der Machthierarchie einer imperialen Kolonie und vom metropolitanen Heimatland eines Imperiums ausgeschlossen sind.

Vorschlag für eine Unterrichtseinheit

#1: Die Gefahren des Andersmachens (*Othering*)



Ziel: Die Schüler*innen lernen das Konzept des *Othering* bzw. Andersmachens kennen, können es auf gesellschaftliche Verhältnisse übertragen und ihre eigenen Anteile daran reflektieren

Zielgruppe: Schüler*innen ab Jahrgangsstufe 11

Dauer: ca. 60 Minuten

Anmerkung: Die Schüler*innen sollten bereits mit den Konzepten der Ideologie der Ungleichwertigkeit und Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit vertraut sein.

1. Gemeinsamer Start im Plenum

(20 Minuten):



- Was stellt Ihr euch unter dem Begriff *Othering* (auf Deutsch: Andersmachen bzw. Fremdmachen) vor?
- Wo seht Ihr *Othering* in unserer Gesellschaft?
- Wozu und wem dient *Othering*? Was sind die Gefahren dabei?

Die genannten Punkte werden gesammelt und ergänzt durch eine Definition und Informationen zur Entstehung des Konzepts. Nach einer gemeinsamen Definition gehen die Schüler*innen in Kleingruppen, um das Thema zu vertiefen.

2. Kleingruppendiskussion (20 Minuten):

Es werden drei Flipcharts im Raum verteilt, auf denen die Schüler*innen Ideen festhalten sollen, wie auf unterschiedlichen Ebenen gegen *Othering* vorgegangen werden kann.



- Was muss sich in der Gesellschaft und Politik ändern?
- Was muss unsere Schule gegen *Othering* machen?
- Was müssen wir alle als Einzelne tun, um gegen solche Denkweisen abzulegen?

Die Schüler*innen werden auf die Flipcharts aufgeteilt und alle 6 Minuten wird rotiert, bis jede Gruppe, jedes Plakat bearbeitet hat. Nach der ersten Runde dürfen die kommenden Gruppen bereits bestehende Ideen kommentieren und weiterentwickeln.

3. Kurze Zusammenfassung der Ergebnisse im Plenum.

Diese können gemeinsam mit den Ergebnissen der ersten Diskussionsrunde notiert werden. (20 Minuten)

3.2.4 Entlarvung von Machtstrukturen

Das Konzept der Dekonstruktion geht auf den französischen Philosophen Jaques Derrida zurück, nach dem Sprache als unser Zugang zur Welt die Wirklichkeit schafft. In diesem Sinne ist Sprache auch dafür verantwortlich, gesellschaftliche Machtverhältnisse aufrechtzuerhalten. Aus dieser Erkenntnis formte sich sein Anliegen, diese Strukturen durch Sprache auch wieder auflösen zu können.⁴⁰

Dekonstruktion von Machtstrukturen in der Pädagogik und politischen Bildung bedeutet demnach, die bestehenden sozialen, kulturellen und politischen Strukturen und Machtverhältnisse hinsichtlich ihrer Rolle in Bezug auf Diskriminierung zu analysieren, zu reflektieren und zu verändern.⁴¹ Eine dekonstruktive Auseinandersetzung mit Machtstrukturen kann dabei auf verschiedenen Ebenen arbeiten. In einer historischen Analyse werden die Ursachen für Diskriminierung und die gegenwärtigen Folgen untersucht (vgl. Kapitel 4), während eine sprachliche Analyse eher reflektiert, welche Rolle Medien und Sprache in Bezug auf das Fortbestehen diskriminierender Haltungen in der Gesellschaft einnehmen (vgl. Kapitel 5). Ein wichtiger Aspekt stellt die Selbstreflexion dar, um eigene Privilegien und (unbewusste) verinnerlichte Vorurteile zu reflektieren und eine diskriminierungssensible Haltung einzunehmen (vgl. Anti-Bias-Checkliste).

In der praktischen Umsetzung gilt es zu beachten, dass Dekonstruktion zwar gesellschaftliche Kategorien als konstruiert kennzeichnet, jedoch auch gleichzeitig neue Differenzordnungen erzeugen kann. Sprache spielt hierbei eine Schlüsselrolle – sie kann sowohl diskriminieren als auch inkludieren und bestehende Machtverhältnisse stabilisieren oder hinterfragen. Wollen wir also Diskriminierung abbauen, können wir unbewusst bestehende Strukturen reproduzieren. Dies zeigt, dass Dekonstruktion ein fortlaufender Reflexionsprozess ist, um neue Formen der Exklusion zu vermeiden.⁴² (vgl. Anti-Bias-Checkliste und Kapitel 6)

3.3 Antisemitismus

Schon seit Jahrhunderten werden Juden*Jüdinnen[◇] mit negativen Stereotypen, Vorurteilen und Entmenschlichungen konfrontiert, die genutzt werden, um ihre Abwertung und Diskriminierung scheinbar zu rechtfertigen. Den Begriff Antisemitismus als Definition für Feindseligkeit, Vorurteile und Diskriminierung gegenüber jüdischen Menschen gibt es jedoch erst seit dem 19. Jahrhundert.⁴³ Antisemitismus ist eine Form von Hass und Feindseligkeit, die sich gegen jüdische Menschen richtet. Er hat sich im Laufe der Geschichte immer wieder verändert und unterschiedliche Formen angenommen. Das liegt daran, dass sich Antisemitismus an die sozialen, politischen und kulturellen Gegebenheiten angepasst hat. Er kann offen und gewalttätig sein, aber auch versteckt oder indirekt auftreten. Deshalb ist es schwierig, eine einfache Definition für Antisemitismus zu finden, da er in verschiedenen Zeiten und in verschiedenen Gesellschaften unterschiedlich verstanden wird. Trotzdem gibt es gemeinsame Merkmale, die ihn kennzeichnen: Feindseligkeit, Vorurteile und die systematische Benachteiligung[‡] von jüdischen Menschen. Auch wenn er sich in verschiedenen Formen zeigt, bleibt der Grundgedanke immer gleich: die Ablehnung und Abwertung der jüdischen Identität und Kultur. Um Antisemitismus erfolgreich zu bekämpfen, ist es wichtig, ihn in seiner ganzen Vielfalt zu verstehen.

Die bekannteste und wohl auch etablierteste ist die sogenannte „Arbeitsdefinition von Antisemitismus“ der Internationalen Allianz zur Holocausterinnerung (International Holocaust Remembrance Alliance, IHRA):

„Antisemitismus ist eine bestimmte Wahrnehmung von Jüdinnen und Juden, die sich als Hass gegenüber Jüdinnen und Juden ausdrücken kann. Der Antisemitismus richtet sich in Wort oder Tat gegen jüdische oder nichtjüdische Einzelpersonen und/oder deren Eigentum sowie gegen jüdische Gemeindeinstitutionen oder religiöse Einrichtungen.“⁴⁴

Die IHRA besteht aus 35 Mitgliedsstaaten, mehreren Staaten mit Beobachtungsstatus und internationalen Partnerorganisationen. Mitgliedsländer verpflichten sich, die Prinzipien der Stockholmer Erklärung[§] zu unterstützen, in der sich die Länder verpflichten, die Erinnerung an den Holocaust zu bewahren und Rassismus sowie Antisemitismus zu bekämpfen. Die IHRA-Arbeitsdefinition von Antisemitismus kann daher als politisch angesehen werden, weil sie nicht nur eine analytische Beschreibung von Antisemitismus liefert, sondern auch normative und strategische Implikationen für Politik, Recht und öffentliche Debatten hat.

◇ Auch wenn dies eine auf den ersten Blick ungewöhnliche Form des Genders eines Wortes sein mag, sprechen sich jüdische Selbstorganisationen gegen die Form „Jüd*innen“ aus, da diese die im Nationalsozialismus genutzte abwertende Bezeichnung „Jüd“ beinhaltet.

‡ Systematische Benachteiligung bezeichnet die wiederholte und dauerhaft ungleiche Behandlung von bestimmten Gruppen von Menschen, die aufgrund von Merkmalen wie Herkunft, Geschlecht, Religion oder sozialem Status benachteiligt werden. Diese Merkmale sind jedoch nicht die Ursache der Benachteiligung, sondern werden von bestimmten Menschen oder gesellschaftlichen Strukturen als scheinbarer Grund genutzt, um Vorurteile und Diskriminierungen zu rechtfertigen. Diese Be-

nachteiligung ist in sozialen Systemen und Institutionen verankert und wird durch bestehende Regeln, Gesetze oder gesellschaftliche Normen aufrechterhalten. Sie tritt nicht nur in einzelnen Fällen auf, sondern wird in vielen Bereichen des Lebens, wie Bildung, Arbeit oder Zugang zu Ressourcen, systematisch angewendet. Das bedeutet, dass diese Ungleichbehandlung nicht zufällig, sondern absichtlich oder durch bestehende Vorurteile und Diskriminierungen verstärkt wird.

§ Die Stockholmer Erklärung ist das Gründungsdokument der IHRA aus dem Jahr 2000 und ein zentraler Text, der die Verpflichtung der internationalen Gemeinschaft zur Erinnerung an den Holocaust und zur Bekämpfung von Antisemitismus und anderen Formen der Diskriminierung festlegt.

Neben vielen weiteren Staaten und Organisationen hat sich auch die deutsche Bundesregierung 2017 dieser Definition angeschlossen und um folgenden Satz erweitert: „Darüber hinaus kann auch der Staat Israel, der dabei als jüdisches Kollektiv verstanden wird, Ziel solcher Angriffe sein“.⁴⁵ Die IHRA hat zum besseren Verständnis und Anwendung der Definition Veranschaulichungsbeispiele definiert, von denen sich die Mehrzahl mit dem Verhältnis von Juden*Jüdinnen zum Staat Israel beschäftigt. Auch wenn eine klare Stärke der Definition darin liegt, israelbezogene Formen des Antisemitismus zu betonen, kann man Gefahr laufen, jegliche auf Israel bezogene Kritik als antisemitisch einzustufen. Die Veranschaulichungsbeispiele sind nicht normativ zu betrachten, sondern lediglich als Hilfsmittel anzusehen: Ob es sich bei Aussagen um Antisemitismus handelt, muss unter Berücksichtigung des Gesamtkontextes analysiert und nicht isoliert betrachtet werden.

Die in der Definition der IHRA starke Verquickung zwischen Antisemitismus und dem Staat Israel hat an vielerlei Stellen zu Kritik geführt. Infolgedessen haben Wissenschaftler*innen unterschiedlicher Forschungsdisziplinen im Jahr 2020 die „**Jerusalem Erklärung zum Antisemitismus**“ (JDA) veröffentlicht, in der sie eine eigene Definition sowie Leitlinien mit Anwendungsbeispielen festgelegt haben:

*„Antisemitismus ist Diskriminierung, Vorurteil, Feindseligkeit oder Gewalt gegen Jüdinnen*Juden als Jüdinnen*Juden (oder jüdische Einrichtungen als jüdische)“⁴⁶*
(eigene Übersetzung)

Die Stärke der Jerusalem Erklärung liegt darin, dass hier im Gegensatz zu der IHRA-Definition klar hervorge-

hoben wird, dass es sich bei Antisemitismus nicht nur ein individuelles Gefühl wie Hass handelt, sondern um eine Form der Diskriminierung, die auch immer strukturell[◇] verankert ist.

In ihren Leitlinien betont die Jerusalem Erklärung außerdem das Prinzip der Intersektionalität und hebt sich auch damit von anderen Definitionen ab. Während die Jerusalem Erklärung in der IHRA-Definition den Fokus auf israelbezogenen Antisemitismus kritisiert, zeichnet sie in der Frage eine Schwachstelle in der Erklärung ab. Auch hier wird die Leugnung des Existenzrecht Israels sowie das kollektive Verantwortlichmachen aller Juden*Jüdinnen für die Taten Israels als antisemitisch eingestuft, es werden jedoch auch – insbesondere in Bezug auf Aussagen im Kontext des Israel-Palästina-Konflikts – Ausnahmen definiert. In den Anwendungsbeispielen versucht die JDA-Definition dem Umstand gerecht zu werden, dass Aussagen nicht isoliert, sondern in ihrem Kontext zu betrachten und einzuordnen sind. Dabei arbeitet sie mit den Kategorien „antisemitisch“ und „per se nicht antisemitisch“. Diese Unterscheidung kann jedoch dazu führen, dass ggf. antisemitische Aussagen nicht problematisiert und erkannt werden. So kommt die JDA beispielsweise zu der Einschätzung, dass die BDS-Bewegung[‡] eine gängige und gewaltfreie Form des politischen Protests darstelle, wodurch aber verkannt wird, dass diese Bewegung u.a. von antisemitischen Akteur*innen⁴⁷ instrumentalisiert wird. In ihrem Versuch, Aussagen zu kontextualisieren und sie somit „per se nicht antisemitisch“ zu betrachten, kann die JDA-Definition jedoch nicht immer – wie an dem Beispiel zu sehen – der Komplexität antisemitischer Vorurteile gerecht werden.

◇ In diesem Rahmen bedeutet „strukturell“, dass Antisemitismus nicht nur auf persönlichen Vorurteilen oder individuellen Handlungen beruht, sondern tief in den bestehenden gesellschaftlichen Systemen, Institutionen und Normen verankert ist. Er ist also Teil von gesellschaftlichen Strukturen, die Diskriminierung aufrechterhalten und verstärken, oft auf eine Weise, die nicht sofort sichtbar oder bewusst ist. Ein konkretes Beispiel für strukturellen Antisemitismus könnte die ungleiche Behandlung von jüdischen Schüler*innen in Schulen sein. Wenn in einem Schulsystem beispielsweise Antisemitismus nicht ausreichend kritisch thematisiert oder durch klare Richtlinien und Schulungen bekämpft wird, kann es dazu führen, dass antisemitische Äußerungen oder Verhaltensweisen innerhalb der Schulgemeinschaft akzeptiert oder nicht geahndet werden. Diese mangelnde Auseinandersetzung mit dem Thema ist ein Beispiel für strukturellen Antisemitismus, weil das Problem nicht nur von Einzelpersonen, sondern auch von den Strukturen und Regeln innerhalb des

Systems selbst nicht effektiv adressiert wird. Solche unzureichenden Maßnahmen können dazu führen, dass sich antisemitische Einstellungen im Alltag der Schule weiter ausbreiten.

‡ Die BDS-Bewegung (Boycott, Divestment and Sanctions) ist eine internationale Kampagne, die 2005 von palästinensischen Organisationen initiiert wurde. Sie zielt darauf ab, Israel wirtschaftlich, kulturell und politisch zu isolieren, um die Besetzung palästinensischer Gebiete zu beenden, die Gleichheit für arabische Bürger in Israel zu fördern und das Rückkehrrecht der palästinensischen Flüchtlinge zu sichern. Neben zivilgesellschaftlichen Organisationen gehören auch Terrororganisationen wie die Hamas oder die Volksfront zur Befreiung Palästinas (PFLP) zu den Erstunterzeichnenden des BDS-Aufrufs. Kritiker*innen der BDS-Kampagne sehen darin eine antisemitische Bewegung, die eine organisierte und umfassende Isolation Israels als einzigen jüdischen Staates anstrebt.

Die sogenannte 3D-Regel⁴⁸ des Antisemitismus, die von dem israelischen Politiker, Autor und Menschenrechtsaktivist Natan Sharansky 2005 entwickelt wurde, unterscheidet zwischen legitimer Kritik an Israel und antisemitischer Rhetorik, indem sie drei Merkmale hervorhebt: Dämonisierung, Delegitimierung und Anwendung von Doppelstandards. Diese Herangehensweise wird jedoch weitgehend kritisiert, da sie keine klaren Kriterien für das genaue Ausmaß der Dämonisierung oder Delegitimierung Israels liefert. Zudem bietet der 3D-Regel keine solide Grundlage, um die antisemitischen Implikationen von Aussagen oder Darstellungen in einem spezifischen Kontext zu dekonstruieren. Diese Unklarheiten können dazu führen, dass legitime Kritik an der Politik der Regierung Israel fälschlicherweise als antisemitisch eingeordnet wird.

Definitionen dienen als Werkzeuge der Erkenntnis. Vor dem Hintergrund der dargestellten Problematiken ist es

sowohl in der Wissenschaft als auch in der politischen Bildung ratsam, beide Definitionen sowie weiterführende Literatur heranzuziehen und sich mit den Definitionen auseinanderzusetzen, die von jüdischen Communities und Wissenschaftler*innen empfohlen werden. Insbesondere eine Auseinandersetzung mit den Unterschieden zwischen den Definitionen können dazu beitragen, das Verständnis von Antisemitismus zu vertiefen. In der politischen Bildung spiegelt dies zudem die Prinzipien des Beutelsbacher Konsenses wider, nämlich das „Überwältigungsverbot“ und das „Kontroversitätsgebot“. Dabei ist es wichtig zu betrachten, aus welchem Kontext eine Definition stammt. So kann eine Definition eine politische, wissenschaftliche, rechtliche oder pädagogische Zielsetzung haben und unterscheidet sich dann auch entsprechend in Formulierung und Schwerpunktsetzung. Der Anspruch auf eine alleinige Definition scheitert an der Vielzahl der Anwendungskontexte.

Vorschlag für eine Unterrichtseinheit

#2: Definitionen verstehen und anwenden



Ziel: Die Schüler*innen lernen, sich kritisch mit Definitionen auseinanderzusetzen und diese hinsichtlich ihrer Vor- und Nachteile zu analysieren, um in ihrer Informationskompetenz gestärkt zu werden. Sie lernen, eigene Definitionen zu erstellen, und leiten daraus konkrete Handlungsleitlinien für den Umgang mit Antisemitismus im Klassenraum ab.

Zielgruppe: Schüler*innen ab Jahrgangsstufe 9

Dauer: ca. 60 Minuten

Anmerkung: Bei der Auseinandersetzung mit Antisemitismus muss darauf geachtet werden, dass der Raum sicher und diskriminierungsfrei gestaltet wird. Es könnten stets Betroffene anwesend sein, ohne dass Lehrkräfte sich dessen bewusst sind. (vgl. Kapitel 6)

Diese kurze Übung kann als Einstieg ins Thema Antisemitismus genutzt, bzw. auch auf andere Themen (z.B. Rassismus) übertragen werden.

1. Interaktive Einstiegseinheit mit Mentimeter oder Kahoot (10 Minuten):

Zu Beginn der Stunde wird die Frage „Was ist Antisemitismus?“ über ein Tool wie Mentimeter oder Kahoot gestellt, um die Schüler*innen zu aktivieren. Dabei können die Schüler*innen anonym Begriffe, ihre eigene Definition oder Beispiele von Antisemitismus aus dem Internet eingeben.

Beispiel für Mentimeter/Kahoot-Fragen:



„Wie würdest du Antisemitismus definieren?“
 „Hast du schon einmal ein Beispiel für Antisemitismus online oder in den Medien gesehen? Wenn ja, was war das?“

„Kennst du Stereotype oder Vorurteile über jüdische Menschen, die in der Gesellschaft verbreitet sind?“

2. Diskussion im Plenum (5 Minuten):

Die anonymisierten Ergebnisse werden auf der Leinwand angezeigt, und die Schüler*innen können gemeinsam darüber sprechen, welche Definitionen sie genannt haben und welche Beispiele sie erkannt haben. Ziel ist es, dass sie reflektieren, wie unterschiedlich Antisemitismus wahrgenommen wird und was diese unterschiedlichen Sichtweisen bedeuten können.

3. Gruppenarbeit zur Definition von Antisemitismus (15 Minuten):

Die Schüler*innen werden in kleine Gruppen aufgeteilt. Jede Gruppe erhält entweder die IHRA-Definition oder die Jerusalemer Erklärung von Antisemitismus. Jede Gruppe analysiert die ihnen zugewiesene Definition und stellt Fragen wie:



- Was wird in dieser Definition betont?
- Was könnte problematisch an dieser Definition sein? (z. B. zu weit gefasst oder zu eng)
- Welche Auswirkungen könnte diese Definition auf die Wahrnehmung von Antisemitismus in der Gesellschaft haben?

Definition	Vorteile	Nachteile
Arbeitsdefinition von Antisemitismus der IHRA: „Antisemitismus ist eine bestimmte Wahrnehmung von Jüdinnen und Juden, die sich als Hass gegenüber Jüdinnen und Juden ausdrücken kann. Der Antisemitismus richtet sich in Wort oder Tat gegen jüdische oder nichtjüdische Einzelpersonen und/oder deren Eigentum sowie gegen jüdische Gemeindeinstitutionen oder religiöse Einrichtungen.“		
Jerusalemer Erklärung zum Antisemitismus: „Antisemitismus ist Diskriminierung, Vorurteil, Feindseligkeit oder Gewalt gegen Jüdinnen*Juden als Jüdinnen*Juden (oder jüdische Einrichtungen als jüdische)“		

Die Gruppen machen sich Notizen und bereiten eine kurze Präsentation vor (5 Minuten).

Vorschlag für eine Unterrichtseinheit

#2: Definitionen verstehen und anwenden (Fortsetzung)



4. Präsentation und Diskussion im Plenum

(20 Minuten):

Jede Gruppe stellt ihre Analyse der Definition vor und diskutiert gemeinsam, welche Elemente aus der IHRA-Definition und der Jerusalemer Erklärung sie als sinnvoll erachten. Sie einigen sich auf eine gemeinsame Definition, die als Grundlage für die weitere Diskussion und den Umgang im Unterricht dienen soll.

Fragen zur Reflexion:



- Welche Aspekte aus den Definitionen sind für uns besonders wichtig?
- Was möchten wir in unserer Definition über Antisemitismus betonen?
- Wie können wir sicherstellen, dass wir uns auf eine klare, verständliche Definition einigen, die für alle im Raum nachvollziehbar ist?

Nach der Festlegung der gemeinsamen Definition reflektieren die Schüler*innen, wie sie sich im Unterricht gegenseitig darauf hinweisen können, wenn jemand eine antisemitische Bemerkung macht oder gegen die vereinbarten Werte verstößt. Mentimeter oder eine andere Plattform können genutzt werden, um diese Regeln anonym zu sammeln und gemeinsam zu besprechen.



Sie entwickeln gemeinsam eine Regel, wie sie bei antisemitischen Aussagen oder Verhaltensweisen reagieren wollen, z. B.:

„Wenn jemand eine antisemitische Äußerung macht, sprechen wir das direkt an und erklären, warum das nicht in Ordnung ist.“

„Wir haben eine Verantwortung, uns gegenseitig zu respektieren und Antisemitismus im Unterricht sofort zu benennen.“

„Wir sagen klar, dass wir solche Äußerungen nicht tolerieren und dass es wichtig ist, auf respektvolle Kommunikation zu achten.“

5. Abschlussreflexion (10 Minuten):

Zum Abschluss reflektieren die Schüler*innen darüber, wie wichtig es ist, eine gemeinsame Definition zu haben und sich an diese zu halten. Dabei wird auch die Frage gestellt:



- Was passiert, wenn jemand eine antisemitische Bemerkung macht? Wie gehen wir dann im Unterricht damit um?



- Wie fühlt es sich an, gemeinsam Verantwortung zu übernehmen, um Antisemitismus entgegenzuwirken?

Es kann ein kurzes Feedback dazu geben, wie sicher sich die Schüler*innen fühlen, die Regeln in der Klasse umzusetzen, und ob sie Unterstützung brauchen.

3.3.1 Ausprägungsformen von Antisemitismus

In der Antisemitismusforschung werden unterschiedliche Ausprägungsformen von Antisemitismus definiert, um die Facetten der gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit besser greifbar zu machen. Diese Formen müssen nicht alleinstehend erscheinen, sondern können auch in Verbindung miteinander auftreten, bzw. teilweise auch ineinander übergehen. Die Bezeichnung und Ausdifferenzierung dieser Formen unterliegen einem ständigen Wandel, der sich an wissenschaftlichen wie gesellschaftlichen Diskursen orientiert. Die relevantesten Einordnungen für den Kontext dieses Toolkits, sollen folgend näher betrachtet werden.

Antijudaismus/historischer Antisemitismus

Antijudaismus bezeichnet eine ablehnende Haltung gegenüber dem Judentum als Religion. Er ist eine historische und theologische Form der Feindseligkeit gegenüber Juden*Jüdinnen, die insbesondere in christlichen, islamischen und anderen religiösen Kontexten entstanden ist. Die vorgeschobene Kritik am Glaubenssystem hat schon in der Antike und im Mittelalter zur systematischen Diskriminierung und Gewalt gegenüber Juden*Jüdinnen geführt.⁴⁹ Im Mittelalter wurde dies besonders durch die christliche Kirche weiterverbreitet, die absichtlicherweise erfanden, Juden*Jüdinnen seien schuld

am Tode Jesus („Gottesmörder“) sowie verantwortlich für die Pest und andere Krankheiten. Solche Lügen und Vorurteile haben die bis heute bestehende Ritualmordlüge[◇] befeuert.⁵⁰ Diese historisch gewachsenen Vorurteile und Verschwörungserzählungen setzten sich bis ins 19. und 20. Jahrhundert fort und führten zu rassistischen Ideologien, die auf falschen und wissenschaftlich unhaltbaren Annahmen beruhten. Sie erzeugten Weltbilder der Ungleichwertigkeit, die im Nationalsozialismus zynischerweise als Rechtfertigung genutzt wurden, um die systematische Ermordung von über sechs Millionen Jüdinnen und Juden zu legitimieren.

Bis heute kursieren antijudaistische Mythen, die Juden*Jüdinnen als geheime Strippenzieher*innen oder als geld- und machtgierige Menschen darstellen. Diese Vorurteile werden weiterhin in Verschwörungserzählungen verbreitet und reproduziert. So finden sich Elemente dieser uralten Vorurteile beispielsweise in den Verschwörungserzählungen der rechtsradikalen, aus den USA stammenden Online-Bewegung QAnon, die behauptet, dass „jüdische Eliten“ einen geheimen Untergrundstaat gegründet hätten, in dem sie Kinder gefangen hielten und töteten. Hier vereinen sich Übermachtfantasien mit der aus dem Mittelalter stammenden Ritualmordlüge.[‡]

◇ In der Ritualmordlüge wird behauptet, Juden*Jüdinnen entführten Kinder und hielten sie in Kellern und anderen geheimen Gewölben gefangen, um ihr Blut zu trinken.

‡ Geläufiger bekannt unter dem Begriff „Ritualmordlegende“. Hier wird der

Begriff Lüge genutzt, da Legenden häufig auf tatsächlichen historischen Ereignissen beruhen, die ausgeschmückt oder in einer fantastischen Form dargestellt werden. In diesem Falle trifft dies jedoch nicht zu, da die Ritualmordlüge jeder historischen Grundlage entbehrt und genau das ist: eine Lüge über jüdische Menschen.

Vorschlag für eine Unterrichtseinheit

#3: Historische Kontinuitäten von antisemitischen Verschwörungserzählungen



Ziel: Die Schüler*innen verstehen, inwiefern, antisemitische Ressentiments im Laufe der Geschichte immer wieder auftauchen und welche Folgen das für Juden*Jüdinnen und jüdisches Leben heute hat.

Zielgruppe: Schüler*innen ab Jahrgangsstufe 10

Dauer: ca. 30 Minuten

Die Lehrkraft gibt eine kurze Einführung zur Geschichte der Ritualmordlüge und zeigt Beispiele aktueller Rezeptionen z.B. QAnon (am Beispiel von Pizzagate) sowie in Bezug auf den Israel-Gaza-Krieg.

Die Schüler*innen werden danach zu einer offenen Diskussion angeregt:



- Was ist Euer Eindruck von den Beispielen?
- Inwiefern könnt Ihr bei den Beispielen Elemente aus der Ritualmordlüge erkennen?
- Warum wird eine so alte Geschichte wieder hervorgeholt und neu verpackt?
- Warum dienen insbesondere Juden*Jüdinnen schon seit der Antike und dem Mittelalter immer wieder als Feindbilder?



- Welche Auswirkungen hat das auf unsere Wahrnehmung von Juden*Jüdinnen heute? Welche Auswirkungen hat es für die Betroffenen?

Weitere hilfreiche Ressourcen:

- Hier gibt es Informationen zu weiteren antijüdischen Vorurteilen aus der Geschichte und wie sie mit heutigen Verschwörungserzählungen verknüpft sind: [Antisemitische Verschwörungstheorien in Geschichte und Gegenwart | Antisemitismus | bpb.de](#)
- Hier gibt es mehr Hintergrundwissen zu QAnon: [QAnon: Eine weltweit verbreitete antisemitische Verschwörungsideologie mit historischen Wurzeln | Jüdisches Forum für Demokratie und gegen Antisemitismus e.V.](#)

Sekundärer/Post-Shoah-Antisemitismus

Der Nationalsozialismus war ein Wendepunkt für antisemitische Vorurteile, wodurch neue Formen des Antisemitismus entstanden. Der sogenannte **sekundäre Antisemitismus** (auch Post-Shoah- oder Schuldabwehr-Antisemitismus) richtet sich nicht mehr direkt gegen Jüdinnen*Juden. Stattdessen zeigt er sich in der Verharmlosung oder Leugnung des Holocausts sowie in einer Täter-Opfer-Umkehr. Dabei geht es vor allem darum, sich von der Erinnerung an die NS-Verbrechen und der damit verbundenen Verantwortung zu distanzieren, oft als Reaktion auf Schuldgefühle und historische Scham. Sekundärer Antisemitismus kann sich auf unterschiedliche Weise zeigen. Zum Beispiel in der Forderung, man solle sich nicht mehr mit dem Holocaust beschäftigen („Schlussstrich-Mentalität“), oder wenn behauptet wird, das Thema werde übertrieben wichtig genommen. Eine weitere Form ist die Unterstellung, Jüdinnen*Juden würden die Erinnerung an den Holocaust aus Eigeninteresse nutzen. In diesem Zusammenhang wird ihnen sogar die Schuld für den Antisemitismus gegeben, den sie erleben.⁵¹

Israelbezogener Antisemitismus

Eine weitere Form des heutigen Antisemitismus stellt der **israelbezogene Antisemitismus** dar, der bereits im Rahmen der Definitionen angesprochen wurde. Damit sind jegliche Formen antisemitischer Vorurteile gemeint, die nicht direkt Juden*Jüdinnen adressieren, sondern den Staat Israel in den Fokus rücken, sodass wir es mit einer Art Umwegkommunikation zu tun haben. Antisemitische Ressentiments werden auf Israel und seine Bevölkerung projiziert und dabei oftmals unter dem Deckmantel von Kritik verkauft.⁵² Damit soll keineswegs gesagt sein, dass es per se antisemitisch ist, die Politik der israelischen Regierung zu kritisieren.

Es kann sehr herausfordernd sein, den antisemitischen Gehalt von Aussagen zu erkennen, da die Grenzen zwischen berechtigter Kritik an Israel und antisemitischen Verschwörungserzählungen besonders ohne weiteren Kontext – z.B. in Form von kurzen Social Media Postings – nicht immer eindeutig erkennbar sind. Zum Beispiel kann der Begriff „Israel-Lobby“ verwendet werden, um vermeintliche jüdische Machtinteressen anzudeuten, was historisch gewachsene, antisemitische Vorurteile auf Israel als jüdisches Kollektiv überträgt. In manchen Fällen kann der Begriff jedoch einfach die Unterstützung Israels durch diplomatische Allianzen meinen und muss dann nicht automatisch antisemitisch sein. In einer aktuellen Untersuchung des ISD zu Verbreitung solcher Narrative online wurde ersichtlich, dass sehr eindeutiger israelbezogener Antisemitismus nur eine geringe Prozentzahl der untersuchten Postings ausmachte. Sehr viel häufiger wurden antisemitische Verschwörungserzählungen geteilt, die jedoch auch Elemente israelbezogenen Antisemitismus reproduzieren bzw. den Nährboden dafür liefern können.⁵³

Neben diesen Punkten kann sich israelbezogener Antisemitismus außerdem in kollektiven Schuldzuweisung gegenüber Juden*Jüdinnen äußern, indem sie für das Handeln Israels verantwortlich gemacht werden und/oder dazu aufgefordert werden, sich davon zu distanzieren. Oft geht israelbezogener Antisemitismus mit der Nutzung alter antisemitischer Vorurteile einher, wie beispielsweise der Behauptung der „jüdischen Weltherrschaft“ oder dem Streben einer neuen Weltordnung. Dies wurde bereits Anfang des 20. Jahrhunderts in den sogenannten „Protokollen der Weisen von Zion“⁵⁴ behauptet, die sich als propagandistische Fälschung entpuppt haben, aber antisemitischen Ideologien noch bis heute als Grundlage dienen.⁵⁴

◇ Die „Protokolle der Weisen von Zion“ sind eine antisemitische Fälschung, die angeblich die geheimen Pläne zur Etablierung einer jüdischer Weltherrschaft enthüllen soll. Sie wurden erstmals 1903 im zaristischen Russland veröffentlicht und später in verschiedenen Ländern verbreitet.

Tatsächlich handelt es sich um eine nachweislich erfundene Schrift und wurde von zahlreichen Historiker*innen und Gerichten als Fälschung entlarvt, dennoch dienten sie über Jahrzehnte als Grundlage für antisemitische Verschwörungserzählungen, die sich bis heute halten.

(Anti-)Zionismus

Als Unterkategorie des israelbezogenen Antisemitismus kann der **antizionistische Antisemitismus** betrachtet werden. Unter Zionismus versteht man eine politische und ideologische Bewegung, die im späten 19. Jahrhundert entstand und das Ziel hat, einen eigenen Staat für das jüdische Volk in dessen historischen Heimatland, den Gebieten des heutigen Israels und damaligen Mandatsgebiets Palästina, zu schaffen und zu sichern.[◇] Es gibt verschiedene zionistische Strömungen, die sich in ihren Zielen, Ideologien und Methoden unterscheiden.[‡] Die rigide Ablehnung der Innen- und Außenpolitik des Staates Israel ist Ausdruck einer besonderen ideologischen Verzerrung, die jedoch nicht jede Kritik automatisch als antizionistischen Antisemitismus klassifiziert. Entscheidend ist die pauschale Diffamierung des jüdischen Staates, die traditionelle antisemitische Ressentiments aufgreift und sie zur Bewertung aktueller politischer Ereignisse verwendet, wie bereits oben erklärt wurde. Um den Eindruck von öffentlich geächtetem Antisemitismus zu vermeiden, wird sich häufig auf den Begriff „Antizionismus“ bezogen.⁵⁵

◇ Zu diesem Zeitpunkt hatten jüdische und palästinensische Menschen bereits eine lange gemeinsame Geschichte mit dem geografischen Gebiet, da beide Bevölkerungsgruppen über Jahrhunderte hinweg in der Region ansässig waren. Schon im antiken Israel lebten Juden*Jüdinnen in der Gegend, und auch während der römischen, byzantinischen und osmanischen Herrschaft gab es fortwährend jüdische Gemeinschaften, wenn auch in wechselnder Größe und Bedeutung. Besonders im 19. Jahrhundert, waren die jüdischen Gemeinden tief in der kulturellen und religiösen Geschichte des Landes verwurzelt. Ebenso sind palästinensische Araber*innen seit Jahrhunderten eng mit der Region verbunden, sowohl kulturell als auch historisch. Die palästinensische Identität entwickelte sich über Jahrhunderte und ist tief mit der Geschichte und den Traditionen des Landes verknüpft. Sie waren in verschiedene politische Systeme integriert, etwa unter den Osman*innen und später unter britischer Mandatsverwaltung. Die palästinensische Bevölkerung hat im Laufe der Jahrhunderte ihre eigene kulturelle, sprachliche und religiöse Identität entwickelt, die untrennbar

mit der Geschichte des Gebiets verbunden ist. Diese lange, gemeinsame Geschichte des Zusammenlebens und der Wechselwirkungen zwischen den beiden Bevölkerungsgruppen prägt bis heute die Konflikte und die politischen Auseinandersetzungen in der Region.

‡ Als besonders relevant gelten der politische Zionismus als Ursprung der zionistischen Bewegung (Forderung nach einer legalen Gründung und Aussiedelung in einen jüdischen Staat), der sozialistische Zionismus (Ablehnung einer kapitalistischen Ordnung und Gleichheit aller Menschen auf dem Staatsgebiet), der religiöse Zionismus (Glaube daran, dass die religiösen Schriften, die Gründung des israelischen Staates vorschreibt, häufig verknüpft mit nationalistischen Bestrebungen) sowie der revisionistische Zionismus (Forderung nach einem Großisrael auf palästinensischem Gebiet, Ablehnung von sozialistischen Bestrebungen). Eine ausführliche Geschichte des Zionismus und seiner unterschiedlichen Strömungen lässt sich bei der Bundeszentrale für politische Bildung finden: [Eine Bewegung schafft sich ihren Staat: der Zionismus | Israel | bpb.de](#)

Vorschlag für eine Unterrichtseinheit

#4: Unterscheidung von israelbezogenen Antisemitismus und legitimer Kritik



Ziel: Die Schüler*innen lernen, sich kritisch mit Social-Media-Postings auseinanderzusetzen und antisemitische Narrative zu erkennen.

Zielgruppe: Schüler*innen ab Jahrgangsstufe 10

Dauer: ca. 60 Minuten

Anmerkung: Für die Bearbeitung dieses Themas ist es hilfreich, wenn die Schüler*innen bereits ein Verständnis für Machtstrukturen in unserer Gesellschaft haben (vgl. Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit und *Othering*), insbesondere zur Funktionsweise von antisemitischen Vorurteilen.

1. Sammlung im Plenum (20 Minuten): Was zeichnet legitime Kritik aus?

Ergänzung durch die Lehrkraft:



Legitime Kritik zeichnet sich durch mehrere wesentliche Merkmale aus:

- **Sachlichkeit** – Sie bezieht sich auf Fakten, Argumente und konkrete Aspekte, nicht auf persönliche Angriffe oder Emotionen.
- **Konstruktivität** – Sie bietet nicht nur eine negative Bewertung, sondern auch Hinweise oder Vorschläge zur Verbesserung.
- **Respektvoller Ton** – Sie bleibt höflich und achtet darauf, die Gesprächspartner*innen nicht unnötig zu verletzen oder abzuwerten.
- **Begründetheit** – Sie basiert auf nachvollziehbaren Argumenten, Beispielen oder Beweisen, anstatt bloß eine Meinung oder ein Gefühl zu äußern.
- **Offenheit für Dialog** – Sie lädt zur Diskussion ein, anstatt nur zu verurteilen oder eine einseitige Sichtweise durchzusetzen.
- **Angemessenheit** – Sie bezieht sich auf relevante Aspekte und ist nicht überzogen oder übermäßig hart formuliert.
- Legitime Kritik hilft, Missstände oder Fehler zu erkennen und zu verbessern, ohne das Gegenüber unnötig anzugreifen oder herabzusetzen.

Die Lehrkraft erläutert anhand dieser Beispiele den Unterschied zwischen legitimer Kritik und israelbezogenem Antisemitismus und erklärt die unterschiedlichen Formen von Antisemitismus (sofern noch kein Vorwissen vorhanden ist). Es handelt sich hierbei um fiktive Beispiele:

Legitime Kritik an der israelischen Regierungspolitik

Twitter-Post (Beispiel):

„Die aktuelle Siedlungspolitik der israelischen Regierung erschwert die Zwei-Staaten-Lösung und trägt nicht zum Frieden bei. Internationale Vermittler sollten sich stärker engagieren, um eine gerechte Lösung zu fördern. #Nahostkonflikt #ZweiStaatenLösung“

→ Warum legitim?

- Kritisiert eine konkrete politische Maßnahme
- Nutzt sachliche und faktenbasierte Argumentation
- Enthält keine Pauschalisierungen oder antisemitische Stereotype

2. Antiisraelischer Antisemitismus

Facebook-Post (Beispiel):

„Israel ist ein Apartheidstaat, der gezielt Palästinenser vernichtet! Die Zionisten kontrollieren die Weltpolitik und unterdrücken uns alle! Boykottiert alles, was mit Israel zu tun hat! #FreePalestine #ZionistenRaus“

→ Warum antisemitisch?

- Verwendet das Konzept von „Apartheidstaat“ zur Dämonisierung Israels
- Behauptet, „die Zionisten“ würden die Weltpolitik kontrollieren (antisemitischer Stereotyp)

Anmerkung: Da es sich um ein sehr emotionalisiertes Thema handelt, kann es ggf. auch zu emotionalen Diskussionen um das Beispiel kommen. Hier kann es hilfreich sein, besonders das Thema Apartheid zu kontextualisieren:

Vorschlag für eine Unterrichtseinheit

#4: Unterscheidung von israelbezogenen Antisemitismus und legitimer Kritik (Fortsetzung I)



Wann kann der Begriff hilfreich sein?

- **Völkerrechtliche Dimension:** Der Begriff ist nicht nur historisch, sondern auch juristisch relevant. Die „Konvention gegen Apartheid“ (1973) und der „Römische Statut des Internationalen Strafgerichtshofs“ (1998) definieren Apartheid als Verbrechen gegen die Menschlichkeit – unabhängig vom historischen Südafrika-Kontext.
- **Strukturelle Unterdrückung:** In Fällen, in denen eine ethnische Gruppe systematisch diskriminiert, von politischen Rechten ausgeschlossen oder räumlich segregiert wird, kann der Begriff analytisch sinnvoll sein.
- **Internationale Aufmerksamkeit:** Der Begriff kann dazu beitragen, Menschenrechtsverletzungen ins Bewusstsein der Weltgemeinschaft zu rücken, wenn er fundiert und nicht inflationär verwendet wird.

Wann führt der Begriff zu Instrumentalisierungen?

- **Politische Agenden:** Der Vorwurf „Apartheid“ kann genutzt werden, um politische Gegner zu delegitimieren oder moralisch zu diskreditieren, selbst wenn die Situation nicht dem historischen oder juristischen Begriff entspricht.
- **Verkürzte Analogien:** Komplexe Konflikte (z. B. Israel-Palästina, bestimmte Ethnokonflikte) lassen sich nicht eindeutig mit dem Apartheid-Begriff beschreiben, da sie oft vielschichtige historische, rechtliche und politische Faktoren umfassen.
- **Emotionalisierung:** Die Assoziation mit Südafrika kann den sachlichen Diskurs erschweren, wenn sie nur als Schlagwort verwendet wird, ohne die spezifischen Verhältnisse ausreichend zu analysieren.

Was sind die Grauzonen?

- **Institutionelle vs. informelle Diskriminierung:** Während Apartheid ein bewusst etabliertes System ist, gibt es auch Formen systematischer Diskriminierung, die nicht als offiziell codierte Politik existieren. Wann wird eine ungleiche Behandlung zu Apartheid?
- **Ethnische Segregation vs. wirtschaftlich bedingte Trennung:** Nicht jede Form von Trennung oder ungleichem Zugang zu Ressourcen ist notwendigerweise Apartheid – aber ab wann wird sie zu einer?
- **Unterschiedliche Narrative:** Gruppen, die sich als unterdrückt oder diskriminiert sehen, können den Begriff Apartheid verwenden, während andere dies

als unzutreffend oder übertrieben ansehen. Wer hat das Recht, den Begriff zu definieren?

Insgesamt ist der Begriff stark konnotiert und sollte mit Bedacht verwendet werden. Er kann analytisch hilfreich sein, aber auch zu politischen Instrumentalisierungen führen, je nach Kontext und Intention.

2. Gruppenarbeit (30 Min.)

Hinweis: Vor der Gruppenarbeit sollte betont werden, dass es nicht darum geht, antisemitische Aussagen unkritisch zu wiederholen, sondern sie zu analysieren und zu hinterfragen. Die Lehrkraft sollte erklären, dass Sprache und Darstellung sensibel behandelt werden müssen. Daher gilt es, auf respektvolle Sprache zu achten (keine abwertenden oder diskriminierenden Begriffe zu verwenden, auch nicht „zur Veranschaulichung“) und kritische Distanz (alle antisemitischen Aussagen oder Bilder müssen immer mit kritischem Blick betrachtet und nicht einfach wiedergegeben werden).



Die Klasse wird in Gruppen aufgeteilt. Jede Gruppe bekommt verschiedene Social-Media-Beiträge (z. B. Tweets, Instagram-Posts, Facebook-Kommentare) und analysiert sie nachfolgende Kriterien:

- Wie würdet Ihr diesen Beitrag einschätzen? Handelt es sich um legitime Kritik oder Antisemitismus?
- Welche sprachlichen Mittel werden genutzt?
- Welche Vorurteile oder Stereotype stecken möglicherweise dahinter?

Beispiel 1: Legitime Kritik

Instagram-Post:

„Die Menschenrechtslage in den besetzten Gebieten gibt Anlass zur Sorge. Berichte über übermäßige Gewaltanwendung gegen palästinensische Zivilisten müssen untersucht werden. Friedliche Lösungen sind nötig! #HumanRights #IsraelPalestine“

→ Warum legitim?

- Spricht konkrete Themen an (Menschenrechte, Gewalt)
- Fordert Untersuchung statt pauschaler Verurteilung
- Bleibt faktenbasiert und sachlich

Vorschlag für eine Unterrichtseinheit

#4: Unterscheidung von israelbezogenen Antisemitismus und legitimer Kritik (Fortsetzung II)



Beispiel 2: Israelbezogener Antisemitismus

Tweet:

„Israel ist ein rassistisches Konstrukt, das keine Existenzberechtigung hat! Die Zionisten sind das Übel dieser Welt! #DownWithIsrael“

→ Warum antisemitisch?

- Delegitimiert die Existenz Israels („keine Existenzberechtigung“)
- Verwendet den Begriff „Zionisten“ als Feindbild in antisemitischer Weise
- Generalisiert und setzt Israel mit „rassistisch“ gleich

Beispiel 3: Grauzone / Problematische Rhetorik

Facebook-Kommentar:

„Die israelische Regierung unterdrückt Palästinenser und es ist kein Wunder, dass sie sich wehren. Solange Israel existiert, wird es keinen Frieden geben!“

→ Warum problematisch?

- Kritisiert zwar die Regierungspolitik, aber mit einer pauschalen Aussage („Solange Israel existiert...“)
- Lässt keinen Raum für friedliche Lösungen

Beispiel 4: Legitime Kritik

Tweet:

„Die aktuelle Eskalation zeigt, wie wichtig es ist, dass sich alle Parteien an internationale Abkommen halten. Weder Raketenbeschuss noch militärische Überreaktionen bringen eine Lösung. #PeaceTalks #Diplomatie“

→ Warum legitim?

- Kritisiert nicht nur eine Seite
- Setzt auf Diplomatie und Lösungsorientierung
- Vermeidet polemische oder hetzerische Sprache

Beispiel 5: Antisemitische Verschwörungserzählung

Telegram-Nachricht:

„Die Israelis stecken hinter allen Kriegen, weil sie an Profit interessiert sind! Sie kontrollieren die Medien und manipulieren die ganze Welt! #WakeUpSheeple“

→ Warum antisemitisch?

- Bedient antisemitische Verschwörungserzählungen, dass Juden*Jüdinnen die Medien kontrollieren würden
- Stellt Juden*Jüdinnen als Drahtzieher globaler Konflikte dar
- Generalisiert und dämonisiert, indem Juden*Jüdinnen für alle Kriege verantwortlich gemacht und somit als das ultimative Böse dargestellt werden

3. Präsentation der Ergebnisse und Reflexion im Plenum (20 Minuten):



- Warum ist es wichtig, zwischen legitimer Kritik und Antisemitismus zu unterscheiden?
- Was kann man tun, wenn man solche Beiträge sieht? (vgl. Vorschlag für Unterrichtseinheit #15, Kapitel 5.5)



Hilfreiche Ressourcen:

- Weitere Impulse dazu, wie israelbezogener Antisemitismus an konkreten Narrativen dekonstruiert werden kann: [Action-Kit gegen israelbezogenen Antisemitismus | Amadeu Antonio Stiftung](#)
- Elizaveta Firsova-Eckert & Kai E. Schubert (Hrsg.): [Israelbezogener Antisemitismus, der Nahostkonflikt und Bildung. Analysen und didaktische Impulse.](#)

Hier gibt es Unterstützung bei Hass im Netz:

- [Meldeformular — HateAid](#)
- [Tipps gegen Hass im Netz – SCHAU HIN!](#)
- [Hasskommentare melden – so unterstützen dich Meldestellen](#)

3.3.2 Antisemitismus in unterschiedlichen ideologischen Strömungen

Antisemitismus ist seit jeher Kernbestandteil **rechtsextremer Ideologie**. Akteur*innen der extremen Rechten tragen sowohl zur Weitergabe traditioneller antisemitischer Motive und deren Anpassung an aktuelle Formen des Antisemitismus bei als auch zur Entstehung und Verbreitung neuer Motive. Die Vorstellung eines „Großen Austauschs“ als Erklärung für Migration und Asylpolitik verbindet antisemitische Verschwörungserzählung mit rassistischen Vorurteilen gegenüber Geflüchteten.⁵⁶

Während Antisemitismus für rechtsextreme (und islamistische, s.u.) Weltbilder eine grundlegende Funktion einnimmt und häufiger offen und gewaltvoll formuliert wird, ist das bei **linksextremer Ideologie** nicht der Fall. Nichtsdestotrotz werden bei bestimmten Themen wie Kapitalismuskritik und Antiimperialismus[‡] auch in linksextremer Ideologie häufig antisemitische Ressentiments bedient.⁵⁷ Im Kontext von Kapitalismuskritik werden mitunter die sehr alten antisemitischen Ressentiments gegen Juden*Jüdinnen als geldgierig reproduziert. Diese haben ihren Ursprung u.a. im Mittelalter, als es Juden*Jüdinnen gab, denen das Bankgeschäft als Profession „zugeordnet“ wurde, die in der damaligen Gesellschaftsform als weniger anerkannt galt. Irrtümlicherweise dieser böswillig lancierten Maßnahme lag bereits ein Ausgrenzungsmechanismus, der weiter verstärkt wurde.⁵⁸ Bis heute gibt es diese fälschliche antisemitische Assoziation zwischen Juden*Jüdinnen und Bankgeschäften, die für einige Menschen das zentrale Übel im Kapitalismus symbolisieren. Dabei werden viele Narrative verbreitet, die israelbezogenen oder antizionistischen Antisemitismus reproduzieren. Auch wenn linksextremistischer Antisemitismus subtiler formuliert ist, als der, anderer politischer Gruppierungen, ist er dennoch nicht weniger schädlich und kann dazu führen, dass Juden*Jüdinnen belästigt, bedroht und ihrer Sicherheit beschnitten werden.⁵⁹

In **islamistischen Gruppierungen** lassen sich sowohl antijudaistische als auch israelbezogene Formen des Antisemitismus wiederfinden, die sowohl vermeintlich religiös als auch politisch motiviert sind. Juden*Jüdinnen werden als der ultimative Feind dargestellt, der sich mit den westlichen Staaten verbündet hat, um – nach Aussagen islamistischer Gruppen – gegen die islamische Gemeinschaft und Idee zu agitieren, was letzten Endes in der Legitimation und Durchführung von Gewalt münden kann. So statiert beispielsweise die islamistische Gruppierung Hamas in ihrer Charta von 1988, dass Juden*Jüdinnen bekämpft werden müssten, was durch diverse antisemitische Verschwörungserzählungen wie etwas den „Protokollen der Weisen von Zion“ begründet wird.⁶⁰

3.3.3 Verschwörungserzählungen als Bindeglied in die Mehrheitsgesellschaft

In der ISD-Bildungsarbeit wird folgende Definition von Verschwörungserzählungen[‡] verwendet: Eine Verschwörungserzählung ist eine „Annahme darüber, dass als mächtig wahrgenommene Einzelpersonen oder eine Gruppe von Menschen wichtige Ereignisse in der Welt beeinflussen und damit der Bevölkerung gezielt schaden, während sie diese über ihre Ziele im Dunkeln lassen“.⁶¹ Das dabei häufig vorherrschende Feindbild sind Juden*Jüdinnen. In der Klassifizierung von Antisemitismus sind bereits einige Beispiele gefallen. Verschwörungserzählungen sind besonders in Krisenzeiten beliebt und bieten schnelle und einfache Erklärung für komplexe Situationen und Problemlagen. Dabei ist der antisemitische Kern oftmals nicht auf den ersten Blick ersichtlich, sodass sich Verschwörungserzählungen dazu eignen, extremistische Ideologien auch für die sogenannte Mitte der Gesellschaft anschlussfähig zu machen. Weiterhin können populistische und extremistische Diskurse, die auf „Eliten“ abzielen und diese Feindbilder skizzieren, antisemitische Vorurteile reproduzieren, da „Eliten“ in diesem Kontext als Code für Juden*Jüdinnen stehen kann. Die Verwendung von Code-

‡ Antiimperialismus bezeichnet die prinzipielle Ablehnung imperialistischer Politik, einschließlich der Ablehnung von Kriegen, militärischer Besatzung und wirtschaftlicher Ausbeutung ärmerer Staaten durch reichere Länder.

‡ Im deutschsprachigen Diskurs werden außerdem auch häufig die Begriffe Verschwörungstheorien, -ideologien oder -mythen genannt. Während die Definitionen sich inhaltlich nur wenig unterscheiden, wurde sowohl

aus der Wissenschaft als auch Zivilgesellschaft Kritik am Begriff „Verschwörungstheorie“ geäußert. Der Hauptkritikpunkt liegt daran, dass es sich nicht um Theorie im wissenschaftlichen Sinne handele, da sie sich einer Überprüfbarkeit entziehen. Der Begriff „Erzählungen“ eignet sich zur Beschreibung des Phänomens sehr gut, da es sich um genau das handelt: Gemeinsam geteilte Geschichten, die sich häufig in ein ideologisches Gesamtbild einfügen.

wörtern durch Akteur*innen, die gezielt antisemitische Narrative verbreiten, kann als Taktik dazu dienen, die Strafverfolgung im digitalen Raum zu umgehen. Viele dieser Begriffe sind mehrdeutig und können in verschiedenen Kontexten unterschiedliche Bedeutungen haben. Das erschwert es, eindeutig nachzuweisen, dass eine (antisemitische) strafbare Handlung vorliegt, und macht es schwieriger, juristische Maßnahmen zu ergreifen. Zu guter Letzt dient auch gerade in Anbetracht der aktuellen geopolitischen Lage israelbezogener Antisemitismus, der sich als „Israelkritik“ tarnt, als Einfallstor antisemitischer Ressentiments in die Mitte der Gesellschaft.

Antisemitismus wird in verschiedenen ideologischen Strömungen unterschiedlich genutzt, dient jedoch immer der Konstruktion eines Feindbildes, das einfache Antworten auf komplexe Fragen bietet. Seine Anschlussfähigkeit an die Mitte der Gesellschaft liegt in der Weiterverbreitung historischer Vorurteile, der Verwendung von Verschwörungserzählungen und der Differenzierung zwischen legitimer Kritik und Antisemitismus. Aufklärung und Sensibilisierung sind daher essenziell, um antisemitische Denkweisen zu erkennen und entgegenzuwirken.

Vorschlag für eine Unterrichtseinheit

#5: Antisemitische Ressentiments erkennen und verstehen



Ziel: Die Schüler*innen lernen, antisemitische Ressentiments zu erkennen, diese in ihre Bausteine zu zerlegen, um diesen etwas entgegenstellen zu können. Sie lernen außerdem, inwiefern antisemitische Vorurteile anschlussfähig an unterschiedliche ideologische Strömungen sind und so zur Normalisierung dieser beitragen.

Zielgruppe: Schüler*innen ab Jahrgangsstufe 10

Dauer: ca. 90 Minuten

Diese Übung setzt voraus, dass die Schüler*innen ein grundlegendes Wissen zu Antisemitismus und seinen verschiedenen Erscheinungsformen sowie zu dem Modell der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit und Othering haben. Außerdem wurde vorher oder in der Einführung dieser Übung darüber gesprochen, dass antisemitische Vorurteile in unterschiedlichen ideologischen Strömungen genutzt werden. Die Schüler*innen wissen, was unter rechtsextremer, linksextremer und islamistischer Ideologie sowie dem Begriff Verschwörungserzählungen zu verstehen ist.

1. Anhand eines Beispiels erklärt die Lehrkraft, woran man in einem Kommentar/Posting antisemitische Anteile erkennen kann. (5 Minuten)

2. Gruppenarbeit mit drei bis vier Gruppen (45 Minuten):

Jede Gruppe beschäftigt sich mit der Verwendung antisemitischer Vorurteile in einer ideologischen Strömung anhand von verschiedenen fiktiven Postings und Kommentaren aus Social Media. Dabei müssen nicht alle Beispiele genutzt werden, je nach Gruppe kann auch eine Auswahl vorgenommen werden.

Die Beiträge sollen anhand folgender Kategorien analysiert und zerlegt werden. Die Ergebnisse können analog mittels Flipchart/Moderationskarten oder digital festgehalten werden:



- **Inhalt:** Was wird dargestellt/behauptet? Welche Botschaften werden explizit/implizit geäußert? Wie werden Juden*Jüdinnen dargestellt und an welche (historischen) Vorurteile knüpft das an? Welches Bild von Juden*Jüdinnen als „die Anderen“ wird konstruiert?

- **Medium:** Wie wird Sprache als Medium eingesetzt? Was für Gefühle sollen ausgelöst werden?



- **Ziel/Strategie:** Was soll damit bewirkt werden? Welche Strategie steckt dahinter?

Die Schüler*innen sollen anhand dieser Analysekatgorien herausarbeiten, woran erkennbar ist, dass antisemitische Vorurteile in diesen Beiträgen genutzt und reproduziert werden.

Gruppe 1: Antisemitismus rechtsextremer Ideologie

Telegram-Post:

„Die Wahrheit ist, dass eine jüdische Elite die Weltwirtschaft kontrolliert! Die Banken, die Medien – alles gehört ihnen! Wacht endlich auf, bevor es zu spät ist! #JewishControl #NWO“

Facebook-Kommentar:

„Immer nur Gedenktage für den Holocaust – aber was ist mit den Deutschen, die nach dem Krieg gelitten haben? Wir sollten endlich aufhören, uns für etwas zu schämen, das längst vorbei ist! #SchlussMitDerSchuld“

Tweet:

„Deutschland zahlt immer noch Milliarden an Israel wegen des Holocausts – wie lange sollen wir noch für die Vergangenheit büßen? Unsere Steuergelder gehören uns! #StopReparations“

Instagram-Story:

„Die Strippenzieher in Davos und an der Wall Street lenken unsere Regierungen. Aber wer es anspricht, wird sofort mundtot gemacht... #FollowTheMoney #WerProfitiert“

Gruppe 2: Antisemitismus in linksextremer Ideologie

Instagram-Story:

„Das globalisierte Finanzsystem ist ein parasitäres Konstrukt, das sich an den Menschen bereichert! Wer das kritisiert, wird sofort als Antisemit beschimpft! #FreeSpeech“

Facebook-Post:

„Israel ist die Speerspitze des westlichen Imperialismus! Die Zionisten führen einen Kolonialkrieg gegen die Palästinenser und werden von den USA finanziert, um die Region zu destabilisieren! #Antilmperialismus“

Vorschlag für eine Unterrichtseinheit

#5: Antisemitische Ressentiments erkennen und verstehen (Fortsetzung)



Telegram-Nachricht:

„Die Palästinenser leben heute in Ghettos, genauso wie die Juden im Dritten Reich. Israel ist der neue Faschismus! #GegenApartheid“

Tweet:

„Boycottiert alle israelischen Produkte! Keine Unterstützung für ein Apartheidregime, das sich mit Blut bereichert! #BDS #Gerechtigkeit“

Gruppe 3: Antisemitismus in islamistischer Ideologie:

Telegram-Post:

„Die Feinde des Islam waren schon immer die Juden! Sie haben die Propheten verraten und tun es auch heute noch. Allah wird sie bestrafen! #WahreGläubige #KeinVergeben“

Facebook-Post:

„Israel ist ein Krebsgeschwür im Körper der islamischen Welt! Es muss entfernt werden, damit wir wieder Frieden haben! #IslamischeEinheit #BefreitAlAqsa“

Tweet:

„Die Zionisten stecken hinter allen Kriegen in der islamischen Welt! Sie wollen Muslime schwächen, um ihre Herrschaft auszubauen. #WachtAuf #ZionistenLügen“

Telegram-Nachricht:

„Warum spricht die Welt nur über den Holocaust? Was ist mit den Millionen Muslimen, die von den Zionisten ermordet wurden? Der sogenannte Holocaust war nur eine Lüge, um Israel zu erschaffen! #WahrheitSagen“

Facebook-Kommentar:

„Die Zionisten sind Diener des Teufels! Sie führen einen Krieg gegen Allahs Volk und besetzen unser heiliges Land. Möge Allah sie vernichten! #Gerechtigkeit-FürPalästina“

Gruppe 4: Nutzung antisemitischer Verschwörungserzählungen

Telegram-Post:

„Alles, was in der Welt passiert, läuft nach einem geheimen Plan der Elite! Wer sind die Banker, die Politiker steuern? Wer kontrolliert die Medien? Die Antwort ist immer dieselbe... #DenktNach #EliteKontrolle“

Facebook-Kommentar:

„Die Rothschilds und ihre Freunde haben das Finanzsystem erschaffen, um uns alle zu versklaven! Sie kontrollieren das Geld und damit die Welt! #GegenDieMächtigen“

Telegram-Nachricht:

„Wer steckt hinter Big Pharma und den Impfstoffen? Wer profitiert von der Pandemie? Schaut genau hin – die Antwort liegt auf der Hand! #Pandemie #KeinZufall“

Tweet:

„Alles läuft nach Plan! Die neue Weltordnung wird kommen, und wer dahintersteckt, ist längst bekannt! Sie ziehen die Fäden im Hintergrund... #NWO #GreatReset“

Alternative: Die Schüler*innen bekommen alle Beispiele zugeteilt und versuchen sie auf Flipcharts den unterschiedlichen Ideologien zuzuordnen, um die Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Darstellungen zu analysieren. Dabei können ebenfalls die oben genannten Analysekategorien herangezogen werden.

Vorstellung der Ergebnisse im Plenum und mögliche Diskussionsfragen: (30 Minuten)

Die Ergebnisse werden für alle sichtbar positioniert.



- Warum funktioniert Antisemitismus so gut, auch in unterschiedlichen Ideologien?
- Was gibt es für Gemeinsamkeiten und Unterschiede?
 - Wozu werden antisemitische Vorurteile hier genutzt? Welchen Zweck erfüllen sie?
 - Ist es Euch in der Bearbeitung der Beispiele immer leichtgefallen, den Antisemitismus zu erkennen? Wo war es vielleicht nicht so eindeutig? Wo habt Ihr länger diskutiert?



- Habt Ihr solche oder ähnliche Beiträge schon mal gesehen? Wisst Ihr noch, wo das war und was Ihr in dem Moment gedacht habt?



- Was kann man tun, wenn man solche Beiträge sieht?

3.3.4 Rechtliche Einordnung von Antisemitismus

Antisemitismus verletzt Juden*Jüdinnen in ihrer Gleichheit und Würde und verstößt somit gegen Artikel 1 und 3 unseres Grundgesetzes in Deutschland und gegen die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte (AEMR) von 1948.⁶² Laut **Artikel 1 des Grundgesetzes** wird die Unantastbarkeit der Menschenwürde garantiert. **Artikel 3** (Gleichheitsgrundsatz) schützt vor Diskriminierung aufgrund der Herkunft, Religion oder des Geschlechts.

Artikel 1 des Grundgesetzes

- (1) **Die Würde des Menschen ist unantastbar.** Sie zu achten und zu schützen ist Verpflichtung aller staatlichen Gewalt.
- (2) Das Deutsche Volk bekennt sich darum zu unverletzlichen und unveräußerlichen **Menschenrechten als Grundlage jeder menschlichen Gemeinschaft**, des Friedens und der Gerechtigkeit in der Welt.
- (3) Die nachfolgenden Grundrechte binden Gesetzgebung, vollziehende Gewalt und Rechtsprechung als unmittelbar geltendes Recht.

Antisemitische Einstellungen und Handlungen widersprechen diesen Prinzipien, indem sie Juden*Jüdinnen als weniger wert oder minderwertig behandeln. Ebenso steht der **Artikel 1 der AEMR** für die Anerkennung der Menschenwürde und der gleichen Rechte aller Menschen. Artikel 1 unseres Grundgesetzes nimmt auch den Staat in die Verpflichtung, strafrechtlich gegen Antisemitismus vorzugehen, sodass dieser eine **aktive Rolle im Schutz vor Diskriminierung** (wie Antisemitismus) spielen soll, um die in beiden Artikeln genannten Prinzipien zu gewährleisten (das Recht auf unantastbare Menschenwürde).

Antisemitismus kann in Deutschland strafrechtlich verfolgt werden, wenn er gegen Vorschriften des Strafgesetzbuches (StGB) verstößt. Besonders relevant ist **§ 130 StGB (Volksverhetzung)**, der unter anderem die öffentliche Aufstachelung zu Hass oder Gewalt gegen Juden*Jüdinnen unter Strafe stellt. Auch die Holocaustleugnung sowie die Verbreitung nationalsozialistischer Propaganda sind strafbar und können mit bis zu fünf Jahren Freiheitsstrafe geahndet werden.

Neben Volksverhetzung greifen auch die Straftatbestände der **Beleidigung (§ 185 StGB)**, **Verleumdung (§ 187 StGB)** und **üblen Nachrede (§ 186 StGB)**, wenn antisemitische Aussagen gegen Einzelpersonen oder Gruppen gerichtet sind. Darüber hinaus verbietet **§ 86a StGB** das Verwenden von Kennzeichen verfassungswidriger Organisationen, etwa das Zeigen von Hakenkreuzen oder das Zeigen des Hitlergrußes. Antisemitisch motivierte Sachbeschädigungen, etwa das Beschmieren von Synagogen oder jüdischen Friedhöfen, fallen unter **§ 303 StGB (Sachbeschädigung)** und können ebenfalls strafrechtliche Konsequenzen haben. Wenn solche Taten die Würde Verstorbener verletzen kann zudem **§ 168 StGB (Störung der Totenruhe)** zur Anwendung kommen. Körperliche Angriffe auf Juden*Jüdinnen aufgrund ihrer Religion oder Herkunft werden nach **§ 223 StGB (Körperverletzung)** bestraft. Ein besonders wichtiger Aspekt ist die **Strafverschärfung nach § 46 StGB**, wonach antisemitische Motive bei der Strafzumessung als besonders verwerflich gewertet werden können. Dadurch können antisemitische Straftaten härter bestraft werden als vergleichbare Delikte ohne solchen Hintergrund, besonders wenn schwerwiegende Verstöße gegen die verfassungsmäßigen Grundrechte von Betroffenen nachgewiesen werden können (Art. 1 und 3).⁶³

Auf EU-Ebene verpflichtet der „Rahmenbeschluss zur strafrechtlichen Bekämpfung bestimmter Formen und Ausdrucksweisen von Rassismus und Fremdenfeindlichkeit“ (2008) die EU-Länder zur Angleichung ihrer Rechtsvorschriften in Bezug auf rassistische und auch antisemitische Straftaten, damit diese angemessen geahndet werden. Zur Eindämmung der zunehmenden menschenfeindlichen Inhalte wie auch Desinformationen im digitalen Raum wurde 2022 auf EU-Ebene der „Digital Services Act“ (DSA) – das Gesetz über digitale Dienste – verabschiedet, das seit Anfang 2024 in Deutschland in Kraft getreten ist. Auch wenn antisemitische Inhalte nicht konkret benannt werden, zielt das Gesetz darauf ab, Plattformen mehr in die Verantwortung zu nehmen, hasserfüllte Inhalte eigenständig zu erkennen und zu löschen, um so die Nutzenden zu schützen.⁶⁴

Praxisbox: Umgang mit strafrechtlich relevanten Aussagen im Unterricht

Insgesamt hängt das genaue Vorgehen von der Schwere der Äußerung, dem Schulrecht des jeweiligen Bundeslandes und den schulischen Vorgaben ab. Es gibt jedoch einige Punkte, an denen sich Lehrkräfte orientieren können.

1. Pädagogischer Umgang (vgl. Kapitel 6)

- **Intervention:** Die Lehrkraft muss sofort auf die Äußerung reagieren, um eine Eskalation zu verhindern und die Situation zu klären.
- **Gespräch mit den Beteiligten:** Ein klärendes Gespräch mit den betreffenden Schüler*innen sowie der Klasse ist sinnvoll, um die Tragweite der Äußerung zu verdeutlichen.
- **Aufklärung und Prävention:** Je nach Kontext kann es notwendig sein, die Klasse über rechtliche und gesellschaftliche Konsequenzen solcher Äußerungen aufzuklären.

2. Rechtliche Verpflichtungen

- **Meldung an die Schulleitung:** Strafrechtlich relevante Äußerungen müssen der Schulleitung gemeldet werden. Diese entscheidet über das weitere Vorgehen.

- **Dokumentation:** Es ist ratsam, die Äußerung, den Kontext und die eigene Reaktion schriftlich festzuhalten.
- **Meldung an die zuständigen Behörden:** Je nach Schwere der Äußerung (z. B. Volksverhetzung, Beleidigung, Bedrohung) kann eine Anzeige bei der Polizei erforderlich sein. In vielen Bundesländern besteht für Lehrkräfte eine gesetzliche Anzeigepflicht, insbesondere bei schwerwiegenden Straftaten.
- **Informationspflicht gegenüber den Erziehungsberechtigten:** Falls minderjährige Schüler*innen beteiligt sind, müssen die Eltern oder Erziehungsberechtigten informiert werden.

3. Schulrechtliche Maßnahmen

- **Erzieherische Maßnahmen oder Ordnungsmaßnahmen:** Je nach Schulgesetz des jeweiligen Bundeslandes können Sanktionen wie Verwarnungen, Verweise oder sogar Schulverweise verhängt werden.
- **Zusammenarbeit mit Schulsozialarbeit oder Beratungsstellen:** Falls notwendig, sollte pädagogische Unterstützung oder Beratung in Anspruch genommen werden. (vgl. Kapitel 6.2.4.)

3.4. Rassismus[◇]

Rassismus[‡] ist eine Form der gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit (vgl. Kapitel 3.2). Es gibt in den Sozialwissenschaften keine einheitliche Definition von Rassismus, ebenso wenig wie bei anderen Dimensionen der gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit wie Antisemitismus oder Sexismus. Die niederländische Soziologin Philomena Essed definiert Rassismus als „eine Ideologie, eine Struktur und einen Prozess, mittels derer bestimmte Gruppierungen auf der Grundlage tatsächlicher oder zugeschriebener biologischer oder kultureller Eigenschaften als wesensmäßig andersgeartete und minderwertige „Rassen“ oder ethnische Gruppen angesehen werden. In der Folge dienen diese Unterschiede als Erklärung dafür, dass Mitglieder dieser Gruppierungen vom Zugang zu materiellen und nicht-materiellen Ressourcen ausgeschlossen werden.“⁶⁵ Diese Definition beschreibt zum einen den strukturellen und systematischen Charakter von Rassismus[§]. Zum anderen zeigt sie gleichzeitig die Funktion von Rassismus auf: Mit Hilfe von rassistischen Erzählungen werden Ungleichheiten in einer Gesell-

schaft nicht als strukturelles Problem beschrieben, sondern mit der „Minderwertigkeit“ von Menschen als Teil bestimmter ethnischer Gruppen vermeintlich rationalisiert und erklärt. „Rassen“ allerdings existieren nicht. Sie wurden für eben diese Unterscheidung und für die Unterdrückung von Menschen erfunden.

Im Jahre 2019 veröffentlichten eine Reihe deutscher Wissenschaftler*innen die Jenaer Erklärung. In dieser bekräftigten die Forscher*innen: „Das Konzept der Rasse ist das Ergebnis von Rassismus, nicht deren Voraussetzung“⁶⁶. Der deutsche Rassismus-Forscher Aladin El-Mafaalani erklärt zudem, dass die „Erfindung von Menschenrassen der Sicherung und Rechtfertigung von Herrschaft“ diene.⁶⁷ Denn Rassismus ist ein Herrschaftsinstrument^Ω: Er wird schon seit Jahrhunderten dafür eingesetzt, durch die Unterdrückung oder Diskriminierung von Minderheiten einen Keil zwischen Mehrheit und Minderheiten zu treiben. Dadurch gewinnen diejenigen, die an der politischen Macht sind, die Unterstützung eines Teils der Bevölkerung und sichern sich so ihre Kontrolle. Das zeigt auch der historische Kontext.

◇ In den vorherigen Kapiteln wurde speziell auf antimuslimischen Rassismus eingegangen, um die besonderen Formen und Dynamiken dieses Phänomens zu beleuchten. Antimuslimischer Rassismus stellt in vielen gesellschaftlichen Kontexten eine spezifische Diskriminierungserfahrung dar, die durch Rassifizierungen und politische Diskurse besonders geprägt wird. An dieser Stelle ist es jedoch von zentraler Bedeutung, zunächst „allgemein“ über Rassismus zu sprechen, um die grundsätzlichen Mechanismen und Strukturen rassistischer Diskriminierung zu verstehen. Diese allgemeine Betrachtung dient dazu, ein umfassenderes Bewusstsein für die verschiedenen Formen von Rassismus zu schaffen. Neben antimuslimischem Rassismus gibt es viele weitere Erscheinungsformen rassistischer Diskriminierung, wie zum Beispiel **anti-asiatischer Rassismus**, **anti-schwarzer Rassismus**, **Antiziganismus (Rassismus gegen Sinti und Roma)**, **Anti-immigrantischer Rassismus** oder **Rassismus gegen indigene Völker**. Diese verschiedenen Formen von Rassismus überschneiden sich oft, manifestieren sich aber in unterschiedlichen historischen und sozialen Kontexten. Gleichzeitig wird durch die Handreichung die Notwendigkeit unterstrichen, sich auch mit anderen Unterformen von Rassismus auseinanderzusetzen, die über die Schwerpunkte dieses Toolkits hinausgehen. Zu diesem Zweck werden Empfehlungen für weiterführende Materialien und Ansätze angeboten, die es Lehrkräften ermöglichen, die Thematik differenziert zu behandeln und auch die Wechselwirkungen zwischen verschiedenen rassistischen Diskriminierungen zu reflektieren.

‡ Im Kontext dieses Leitfadens wird der Begriff „Rassismus“ allgemein behandelt und anschließend speziell auf antimuslimischen Rassismus fokussiert. Es ist jedoch auch von besonderer Bedeutung, sich mit weiteren Formen von Rassismus auseinanderzusetzen, wie beispielsweise:

Anti-asiatischer Rassismus:

- Hami Nguyen: Das Ende der Unsichtbarkeit. Warum wir über anti-asiatischen Rassismus sprechen müssen. Ullstein, 2023.
- [Korantation e.V.](#)

Anti-schwarzer Rassismus:

- Alice Hasters: Was weiße Menschen nicht über Rassismus hören wollen aber wissen sollten. Hanserblau, 2019.
- [Amadeu Antonio Stiftung](#)

§ Ein Beispiel für strukturellen Rassismus wäre, wenn in einem Land bestimmte Gruppen durch gesetzliche Regelungen oder institutionelle Praktiken systematisch benachteiligt werden mit dem Vorwand auf eine andere Herkunft, etwa durch ungleiche Bildungschancen oder Einschränkungen beim Zugang zu bestimmten Berufen. Systematischer Rassismus zeigt sich, wenn solche Benachteiligungen über längere Zeiträume hinweg bestehen und sich auf alle Lebensbereiche auswirken, zum Beispiel durch wiederholte Diskriminierung auf dem Arbeitsmarkt, im Bildungssystem oder bei der Wohnungsvergabe – auch wenn dies nicht immer explizit festgelegt ist, sondern durch langjährige Praktiken und Gewohnheiten entsteht.

Ω Ein Herrschaftsinstrument ist ein Mittel oder eine Methode, die von einer bestimmten Gruppe oder Macht genutzt wird, um ihre Kontrolle oder Dominanz über andere zu sichern und aufrechtzuerhalten. Diese Instrumente können vielfältig sein, etwa ideologische, politische, wirtschaftliche oder soziale Mechanismen, die dazu dienen, Machtverhältnisse zu stabilisieren und die Unterordnung oder Ausgrenzung bestimmter Gruppen zu gewährleisten.

Beispiele für Herrschaftsinstrumente sind: Gesetze und Vorschriften, die eine privilegierte Gruppe begünstigen und andere benachteiligen; Medien und Propaganda, die bestimmte Weltbilder verbreiten und die öffentliche Meinung beeinflussen; Bildungssysteme, die bestimmte Perspektiven und Wissensstrukturen vermitteln und andere Perspektiven ausschließen.

3.4.1 Geschichte von Rassismus: Sklaverei und Kolonialismus

El Mafalaani spricht von Rassismus als einem „Projekt“, das von „Klerus, Krone, Kolonialisten und Wissenschaftlern“ entwickelt wurde und das bis heute weltweit die politischen und sozialen Verhältnisse prägt. Besonders hervorzuheben sind hier die Sklaverei in den USA und die Kolonialgeschichte Europas. Bis zum US-amerikanischen Bürgerkrieg (1861-1865) war Sklaverei ein Teil gesellschaftlicher und rechtlicher „Normalität“. Ein großer Teil des Wohlstands in den USA wurde von versklavten Menschen durch Zwang erarbeitet; sie wurden als Eigentum gehalten, gefoltert und getötet. Zwar erklärte US-Präsident Abraham Lincoln Schwarze nach Ende des Bürgerkrieges zu freien Menschen. Die rassistische Diskriminierung dauerte aber durch die Segregation (Trennung im öffentlichen Raum zwischen *weißen* und *Schwarzen* Menschen) noch jahrzehntelang an. Erst mit der Bürgerrechtsbewegung in den 1960er Jahren, in der unter anderem der US-amerikanische Bürgerrechtler Martin Luther King eine wichtige Rolle spielte – aber auch viele andere politische und zivilgesellschaftliche Figuren – wurden Afro-Amerikaner*innen zumindest rechtlich gleichgestellt. Bis heute aber dauern die rassistischen Strukturen fort. Das zeigt sich an systemischer sozialer Benachteiligung von Afro-Amerikaner*innen (höhere Armutsraten, höhere Kriminalitätsraten, höhere Erwerbslosigkeit, schlechtere Gesundheitswerte als der Durchschnitt etc.), an struktureller Polizeigewalt und besonders deutlich am Gefängnisystem. Die hohe Zahl an schwarzen Inhaftierten führt dazu, dass in der Wissenschaft von einer „modernen Sklaverei“ durch die Masseninhaftierung (*mass incarceration*) vor allem schwarzer Männer gesprochen wird.⁶⁸

Die europäische Kolonialgeschichte prägte die Welt über Jahrhunderte hinweg tiefgreifend. Ab dem 15. Jahrhundert begannen europäische Mächte wie Spanien, Portugal, Großbritannien, Frankreich und die Niederlande, weite Teile Afrikas, Asiens und Amerikas zu kolonialisieren. Dabei wurden indigene Völker unterworfen,

ausgebeutet, brutal unterdrückt und ermordet. Im 19. Jahrhundert (1884-1919) gründete auch das Deutsche Reich Kolonien, in Afrika (u.a. Deutsch-Südwestafrika, heute Namibia, und Deutsch-Ostafrika, heute u.a. Tansania und Ruanda) und in Asien (u.a. Deutsch-Samoa und Tsingtau, heute China). Die Kolonialmächte errichteten brutale wirtschaftliche und politische Systeme, die ihre Herrschaft sichern sollten und die Ressourcen der kolonisierten Gebiete ausbeuteten. Das Deutsche Reich beging in seinen afrikanischen Kolonien den ersten Völkermord des 20. Jahrhunderts: Hunderttausende Menschen der Volksgruppen der Herero und Nama wurden ermordet. Die Auswirkungen dieser Geschichte sind bis heute spürbar. Im Fall von Namibia hat dies unter anderem dazu geführt, dass die Herero und Nama im parlamentarischen System des Landes unterrepräsentiert sind.⁶⁹ Zudem werden die Verhandlungen mit der deutschen Regierung über Reparationszahlungen nicht von Vertreter*innen der betroffenen Gemeinschaften geführt, sondern von der derzeitigen, von der Regierungspartei SWAPO (South-West Africa People's Organisation) geführten Regierung. Betroffenenorganisationen der Nama und Herero äußern, dass sie sich in diesem Prozess nicht ernst genommen fühlen, und dass die Folgen des Völkermordes in den Verhandlungen weiterhin reproduziert werden.⁷⁰

Koloniale Machtstrukturen und Ungleichheiten prägen auch weiterhin globale Wirtschafts- und Handelsbeziehungen. Postkoloniale Gesellschaften kämpfen oft mit sozialen und politischen Instabilitäten, die durch die koloniale Grenzziehung und Ausbeutung verursacht wurden. Rassistische Denkmuster, die in der Kolonialzeit entstanden, beeinflussen nach wie vor gesellschaftliche Diskurse und prägen Diskriminierung und Ungleichheit. So hat der Völkermord an den Nama und Herero z.B. bis heute eine große Auswirkung darauf, wie diese Gemeinschaften in Namibia wahrgenommen werden und welchen Zugang sie zu gesellschaftlichen Ressourcen haben. Bis heute bleibt in den Staaten der ehemaligen Kolonialmächte eine tiefe und ehrliche Auseinandersetzung mit dieser Vergangenheit aus.

◇ weiß wird in diesem Kontext kursiv und klein geschrieben, da nicht die Hautfarbe, sondern die soziale Konstruktion und Positionierung in der Gesellschaft beschrieben wird. Weiße Menschen werden demnach nicht rassistisch diskriminiert. Mehr dazu kann hier nachgelesen werden: [IDA e.V. - Glossar](#)

‡ Schwarz wird groß geschrieben, da es sich hierbei ebenfalls nicht um die Bezeichnung der Hautfarbe, sondern eine politische Selbstbezeichnung handelt: [Schwarze Menschen, Schwarze*r – Glossar | Neue Deutsche Medienmacher](#)

3.4.2 Rechtliche Einordnung von Rassismus

Die rechtlichen Rahmenbedingungen zum Thema Kolonialismus und postkoloniale Ungleichheiten lassen sich in verschiedenen internationalen Abkommen und Menschenrechtsdokumenten wiederfinden, darunter die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte (AEMR) der Vereinten Nationen und die Europäische Menschenrechtskonvention (EMRK). Artikel 1 der AEMR betont die „Gleichheit aller Menschen in Würde und Rechten“ und legt den Grundstein für das Verbot von Diskriminierung auf der Basis von „Rasse“, Herkunft oder sozialer Stellung, was auch die Auswirkungen kolonialer Diskriminierung adressiert. Zudem verpflichtet die AEMR alle Staaten zur Förderung von sozialer Gerechtigkeit und Chancengleichheit. Die Europäische Menschenrechtskonvention (EMRK) und der Europäische Gerichtshof für Menschenrechte (EGMR) widmen sich ebenfalls dem Schutz vor Diskriminierung. Besonders relevant ist Artikel 14 der EMRK, der Diskriminierung verbietet, und die Auslegung durch den EGMR, die auch diskriminierende Auswirkungen kolonialer Vergangenheit berücksichtigt.^{71 72}

Beide Rahmenwerke stellen sicher, dass auch postkoloniale Gesellschaften und die damit verbundenen sozialen und politischen Ungleichgewichte in den Kontext von Menschenrechten aufgenommen werden. Sie bieten eine rechtliche Grundlage für die Bekämpfung der Fortdauer von rassistischen Strukturen und die Förderung einer umfassenden Auseinandersetzung mit den Folgen kolonialer Ausbeutung, indem sie den Unterzeichnerstaaten Verpflichtungen und Empfehlungen für die eigenen Verfassungen vorgeben.

3.4.3 Antimuslimischer Rassismus: Koloniale Kontinuitäten

Im deutschen Kontext wird der Begriff „antimuslimischer Rassismus“ nicht einheitlich verwendet. Denn grundsätzlich erstreckt sich Rassismus auch auf muslimisch gelesene Menschen. Die Notwendigkeit zur Unterscheidung bzw. Spezifizierung ergibt sich jedoch aus mehreren Gründen.

Ablehnung, die sich spezifisch auf Muslim*innen bezieht, wurde im angelsächsischen Raum nach einem weltweit beachteten Bericht der britischen Denkfabrik *Runnymede Trust* im Jahr 1997 als *Islamophobia* bekannt.⁷³ Bis dahin gab es keinen eigenen Begriff, der die Feindseligkeit gegen den Islam und gegen Muslim*innen beschrieb. Diese Diskriminierungsform basiert nicht allein auf religiösen Differenzen, sondern vielmehr auf der Rassifizierung[◇] von Muslim*innen und der Konstruktion eines „kulturellen Anderen“. Muslim*innen werden vermeintliche „kulturelle“ Eigenschaften zugeschrieben, die mit „dem“ Islam verbunden werden. Insofern wird „Rasse“ heute im Grunde mit „Kultur“ ausgetauscht; das allerdings nicht nur beim antimuslimischen Rassismus, sondern bei rassistischen Erzählungen im Allgemeinen. Der antimuslimische Rassismus basiert aber stärker auf einer religiösen als auf einer ethnischen Zuschreibung (gleichwohl wird auch oft „arabisch“ als Bezeichnung für rassistische Vorstellung von Muslim*innen verwendet). Insbesondere nach den Terroranschlägen vom 11. September 2001 in den USA haben in westlichen Staaten Ablehnung, Hass und Gewalttaten gegen muslimisch gelesene Menschen zugenommen.

Die Begriffe Islamophobie, Islam- oder Muslimfeindlichkeit werden in Teilen kritisch gesehen. Laut dem Sozialpsychologen und Rassismus-Forscher Andreas Zick meint Islam- oder Muslimfeindlichkeit „eine generalisierte Zuschreibung von negativen Stereotypen, Emotionen, Gedanken und Überzeugungen auf 'den Islam' oder 'die Muslime'“⁷⁴. Der Politikwissenschaftler Ozan Zakariya Keskinkilic kritisiert an diesen Begriffen, dass hier die angenommene Ablehnung des Islam zu sehr in den Fokus rücke - und damit gewissermaßen eine individuelle, rational begründbare Ablehnung angenommen wird – und die strukturelle, politische und institutionelle Dimension dieser Feindseligkeit so in den Hintergrund gerät.⁷⁵ Ozan Zakariya Keskinkilic (und viele andere Wissenschaftler*innen) zieht die Bezeichnung „antimuslimischer Rassismus“ vor: „Dieser [Begriff] versteht das Phänomen nicht als irrationale Erscheinung in der Gegenwart, geschweige denn als (rechte) Ausnahmesituation in demokratischen, egalitären Gesellschaften Europas, sondern als inhärenten Aspekt der europäi-

◇ Rassifizierung bezeichnet die Konstruktion von Rassen: Menschen werden als eine homogene Gruppe dargestellt, in Kategorien eingeteilt und aufgrund bestimmter Merkmale (Hautfarbe, Sprache etc.) hierarchisiert,

schen Moderne. Er setzt aktuelle Islamdebatten in den Zusammenhang der historischen Entstehung Europas und erinnert an das Erbe des europäischen Kolonialismus.“⁷⁶ Muslimische Gesellschaften wurden bereits in der Kolonialzeit als rückständig und der Staatlichkeit unfähig dargestellt. Diese Abwertungen waren für die Kolonialmächte notwendig, um ihre Herrschaft und die Gewalt, die damit einherging, zu begründen. Gleichzeitig fand eine Art Romantisierung islamischer Länder statt, die der Akademiker und Schriftsteller Edward Said als „Orientalismus“ beschrieb (vgl. Kapitel 2, „othering“). Menschen, die in den kolonisierten Ländern lebten, wurden zu einem „exotischen“ Anderen stilisiert. Als selbstständig denkende und handelnde Menschen wurden sie damit nicht wahrgenommen.

3.4.4 Antimuslimischer Rassismus heute

Spätestens nach den Anschlägen vom 11. September 2001 wurde der antimuslimische Rassismus und die Konstruktion des Feindbildes Islam und Muslim*innen zum Kern rechter, rechtspopulistischer und rechtsextremer Bewegungen. Aber nicht nur das: Antimuslimischer Rassismus ist auch außerhalb radikaler und extremistischer Bewegungen anschlussfähig und verbreitet. So haben sich beispielsweise die beiden Forscher*innen Prof. Dr. Naika Foroutan und Mikail Okyay intensiv mit Thilo Sarrazins Buch „Deutschland schafft sich ab“ (2010) auseinandergesetzt und kritisch aufgearbeitet, dass die darin enthaltenen Annahmen rassistisch Narrative enthalten und empirisch nicht belegbar sind. In ihrem Buch „Das neue Deutschland: Wie die Einwanderung unsere Gesellschaft verändert“ (2017) kritisiert Foroutan Sarrazins rassistische Aussagen und Okyay zeigt in seinem Aufsatz „Integrationsforschung im Diskurs“ (2020) auf, dass Sarrazins Thesen pseudowissenschaftlich sind und Menschen mit Migrationsgeschichte rassistifizieren. Beide betonen, dass Sarrazins Argumentation die gesellschaftliche Realität von Migration verzerrt und gesellschaftlich schädlich ist, da sie rassistische Narrative verstärkt und die Integration erschwert.

Darüber hinaus reproduziert auch die weit verbreitete Verschwörungserzählung vom „Großen Austausch“, die in Deutschland unter anderem von der AfD, aber auch weltweit von autoritären Kräften verbreitet wird, antimuslimischen Rassismus. Nach diesem Mythos sollen mächtige jüdische Einzelpersonen die Einwanderung von Muslim*innen nach Europa steuern, um die weiße Bevölkerung mit einer muslimischen Bevölkerung „auszutauschen“. Da Muslim*innen weniger intelligent wären, seien sie einfacher beherrschbar. Die Verschwörungserzählung des „Großen Austausches“ ist ein Beispiel, wie antisemitische und rassistische Narrative im Kontext von Weltbildern der Ungleichwertigkeit zusammenwirken. Dies macht erneut deutlich, warum eine gemeinsame Bekämpfung verschiedener Formen der gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit erforderlich ist, um die Gleichwertigkeit aller Menschen als universales Menschenrecht und demokratischen Grundwert zu verteidigen.

Nach der Ankunft von einigen Hunderttausenden Menschen in Europa infolge des syrischen Bürgerkrieges im Jahr 2015 und der zunehmend schwierigen Lage in Afghanistan wurden diese Erzählungen noch stärker forciert. Islamistische Anschläge wie 2015 auf das französische Satire-Magazin Charlie Hebdo, auf den Konzertsaal Bataclan in Paris, auf Flughafen und Innenstadtbereiche in Brüssel oder auf den Weihnachtsmarkt in Berlin führten zu weiterer Radikalisierung und zur Ausbreitung antimuslimisch-rassistischer Denkweisen in die gesellschaftliche Mitte. Wie zuvor erwähnt wird heute nicht auf eine „Rasse“ verwiesen, sondern es wird argumentiert, dass Menschen muslimischen Glaubens kulturell schlicht nicht nach Europa „passen“ würden. Diese Argumentation wird gerne von sogenannten Islamkritikern vorgebracht – nicht nur in rechtsextremen Kontexten, auch im demokratischen Parteienspektrum. Gerne wird dabei auf „Islamkritiker*innen“ verwiesen, die aufgrund ihrer muslimischen Vergangenheit vermeintlich mehr Glaubwürdigkeit hätten.

Vorschlag für eine Unterrichtseinheit

#6: Dekonstruktion von rassistischen Narrativen



Ziel: Die Schüler*innen erkennen rassistische Narrative in Social Media, verstehen die Mechanismen und Absichten dahinter und lernen diese argumentativ zu dekonstruieren. Die Schüler*innen reflektieren die Auswirkungen solcher Narrative sowohl auf individueller als auch gesellschaftlicher Ebene.

Zielgruppe: Schüler*innen ab Jahrgangsstufe 10

Dauer: 90 Minuten

Vorbemerkung: Falls noch kein Vorwissen vorhanden ist, bedarf es einer Einführung durch die Lehrkraft ins Thema Rassismus. Zur Durchführung dieser Übung bedarf es der Gestaltung eines sicheren Vertrauensraums. Die Übung sollte nur durchgeführt werden, wenn die Lehrkraft sich sicher darin fühlt, Diskussionen sensibel und souverän zu begleiten. (vgl. Kapitel 6)



1. Analyse von fiktiven Social Media Postings im Rahmen einer Gruppenarbeit (ca. 30 Minuten):

- Die Schüler*innen bekommen alle Arbeitsblätter mit den entsprechenden Postings sowie Fragen/Analysekategorien ausgeteilt:

	Welche Stereotype werden verwendet?	Welche Emotionen sollen geweckt werden?	Welche rhetorischen oder manipulativen Mittel sind erkennbar?	Welche Fakten fehlen oder werden verzerrt dargestellt?
1. Antischwarzer Rassismus: "Schon wieder eine Messerstecherei in der Innenstadt – und wer war's? Natürlich wieder ein junger Afrikaner. Wann wacht unsere Regierung endlich auf und schützt uns?! #Kriminalität #Masseneinwanderung"				
2. Antimuslimischer Rassismus: "Moscheen schießen überall aus dem Boden, während unsere Kirchen leer stehen! Bald müssen unsere Kinder Arabisch lernen, um sich in ihrem eigenen Land verständigen zu können. #Islamisierung #Kulturverlust"				
3. Hass gegenüber Geflüchteten: "Während Deutsche frieren und kaum ihre Miete zahlen können, bekommen Flüchtlinge Luxushotels und Handys geschenkt. Das ist doch kein Asyl, das ist ein Paradies auf unsere Kosten! #Ungerechtigkeit #StopptDenWahnsinn"				
4. Antiasiatischer Rassismus: "Dank der Chinesen sitzen wir alle im Lockdown! Erst ihr Virus, dann ihre Masken, und jetzt kaufen sie auch noch unsere Firmen auf. Wann wird unser Land endlich geschützt? #ChinaVirus #AusverkaufUnsererWerte"				

Vorschlag für eine Unterrichtseinheit

#6: Dekonstruktion von rassistischen Narrativen (Fortsetzung)



2. Präsentation der Gruppenergebnisse und Reflexion (20 Minuten):



- Welche Wirkung haben rassistische Erzählungen auf uns?
 - Welche Wirkung hat das z.B. auf die jeweiligen Betroffenen aus den unterschiedlichen Beispielen?
 - Welche Wirkung hat das auch für Menschen, die nicht von Rassismus betroffen sind?
 - Welche Auswirkungen hat das auf unser Zusammenleben und die Gesellschaft?

3. Kennenlernen von Gegenredestrategien (10 Minuten):

- Die Lehrkraft stellt das Konzept Gegenrede vor: Hassrede im Netz kontern: So geht Counterspeech — HateAid

4. Kleingruppenarbeit (15 Minuten):



- Jede Gruppe bekommt eines der Beispiele aus der vorherigen Gruppenarbeit und soll dazu einen Vorschlag zur Gegenrede formulieren.

5. Vorstellung der Ergebnisse im Plenum und anschließende Reflexion (25 Minuten):



- Was nehmt Ihr aus der Bearbeitung der Postings mit?
- Wie können wir Gegenrede in unseren Alltag integrieren? Welche Chancen und Grenzen seht Ihr für die Strategie?



Rassistische Erzählungen haben sich heute weitgehend in der deutschen Gesellschaft normalisiert. Die Mittelstudie der Friedrich-Ebert-Stiftung⁷⁷, die alle zwei Jahre erhoben wird, zeigte im Jahr 2023, dass in Deutschland jede*r Zehnte findet, dass „unterschiedliche Völker sich nicht vermischen“ sollten. Fast jede*r Fünfte glaubt, dass manche Völker „begabter als andere“ seien. Das sind klassische rassistische und völkische Denkweisen. Eine ISD-Studie⁷⁸ zu Online Hate Speech, die Hassrede nach dem terroristischen Anschlag der Hamas am 7. Oktober 2023 untersucht, stellte sowohl eine Steigerung antisemitischer als auch antimuslimisch rassistischer Hassrede fest. Bezüglich antimuslimischer Hassrede zeigten sich folgende Ergebnisse: In 55 Prozent der antimuslimischen Hassrede wird das Narrativ propagiert, dass der Islam und Muslim*innen inhärent „gewalttätig, gefährlich und eine Bedrohung für andere“ seien. Das zweithäufigste Narrativ (19 Prozent) besagt, dass der Islam oder Muslim*innen eine invasive Kraft sei, die sich nicht in verschiedene Gesellschaften integrieren könnte. 13 Prozent der untersuchten Hassrede-Posts beinhalten die Erzählung, dass der Islam kulturell nicht mit „westlichen“ Werten vereinbar sei.⁷⁹

Vorschlag für eine Unterrichtseinheit

#7: Darstellung muslimischer Menschen in den Medien



Ziel: Die Schüler*innen reflektieren die Tragweite antimuslimischer rassistischer Vorurteile und deren Verbreitung durch (soziale) Medien. Dadurch sollen sie zu einer kritischeren Mediennutzung und zur Reflexion der eigenen Vorurteile angeregt werden.

Zielgruppe: Schüler*innen ab Jahrgangsstufe 8

Dauer: ca. 60 Minuten

Vorbemerkung: Diese Übung eignet sich besonders für mehrheitlich nicht muslimische Schulklassen. Bei Betroffenheit von Schüler*innen auf einen sensiblen Umgang mit den Themen achten (vgl. Kapitel 6.1 und 6.2.1).

1. Arbeitsauftrag in Kleingruppen (15 Minuten):

Es werden verschiedene Bilder von Social Media-Postings, Schlagzeilen und Titelseiten aus den letzten Jahren aufgehängt. In Kleingruppen betrachten die Schüler*innen die Beispiele und diskutieren ihre ersten Eindrücke dazu.

2. Reflexion im Plenum (30 Minuten):

Die Plakate werden so aufgehängt/ausgelegt, dass alle sie betrachten können.

Mögliche Fragen zur Reflexion und Diskussion:



- Warum werden Muslim*innen so dargestellt? Gibt es auch andere Darstellungen?
- Was ist Euch bei den Bildern aufgefallen?
- Woher kommen solche Bilder?
- Gibt es ein Problem mit diesen Bildern?



- Wie wirken sich solche Bilder auf Muslim*innen und Nicht-Muslim*innen aus?
- Wie fühlt ihr Euch mit den Bildern, wie sie jetzt aushängen? Was vermitteln diese Bilder für Euch?

3. Weitere Reflexion bezüglich der Rolle von (sozialen) Medien (15 Minuten):



- **Erinnert Ihr Euch an einen Bericht über Muslim*innen, über den Ihr euch geärgert habt? Worum ging es in dem Bericht, und was hat Euch geärgert?**

- **Erinnert Ihr Euch an einen Bericht über Muslim*innen, den Ihr interessant fandet? Worum ging es in dem Bericht, und was hat Euch daran gefallen?**



- Warum berichten die unterschiedlichen Medien so, wie sie es tun?
- Was für Unterschiede seht Ihr zwischen klassischer Medienberichterstattung und sozialen Medien?



- **Was kann man gegen falsche /irreführende/ einseitige Berichte tun? Was kann man auch gegen hasserfüllte Postings auf Social Media tun, die gegen muslimische Menschen hetzen?** (vgl. Vorschlag für Unterrichtseinheit #15, Kapitel 5.5)

3.5 Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Antisemitismus und antimuslimischem Rassismus

Antisemitismus und antimuslimischer Rassismus sind beides Formen der gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit, die die Geschichte und Gegenwart Deutschlands prägen. Beide Phänomene haben eine lange Historie und sind auch heute noch tief in der deutschen Gesellschaft verankert (siehe Kapitel 3.3. und 3.4.). Sie beruhen auf Stereotypen und falschen Annahmen, die zu Ausgrenzung und Gewalt führen. Obwohl es gemeinsame Muster in der Diskriminierung dieser Gruppen gibt, wie etwa die Stigmatisierung und der Ausschluss aus der Mehrheitsgesellschaft, gibt es auch spezifische Unterschiede, etwa in der Art der kulturellen Wahrnehmung und der historischen Kontextualisierung der beiden Gruppen. Ein differenziertes Verständnis dieser Gemeinsamkeiten und Unterschiede ist entscheidend, um wirksame Strategien zur Bekämpfung beider Diskriminierungsformen zu entwickeln und damit eine inklusivere Gesellschaft zu fördern.

Antisemitismus und antimuslimischer Rassismus folgen ähnlichen Mechanismen der Abwertung und Ausgrenzung. Beispielsweise werden sowohl Jüdinnen*Juden als auch Muslim*innen als „fremd“, „bedrohlich“ oder „nicht zugehörig“ markiert. Beide Erzählungen arbeiten mit Kollektivzuschreibungen und Pauschalisierungen und werden für politische Zwecke instrumentalisiert, um gesellschaftliche Ängste zu schüren und politische Agenden voranzutreiben.⁸⁰ Beispielsweise werden Muslim*innen häufig pauschal mit Terrorismus und Extremismus in Verbindung gebracht, um daraus politisch Kapital zu schlagen.⁸¹ Außerdem sind beide Gruppen Zielscheibe von Hassverbrechen, Diskriminierung und systematischer Ausgrenzung.⁸²

Beispielsweise wurden im Jahr 2019 im neuseeländischen Christchurch zwei Moscheen Ziele eines rassistischen Anschlags. Der Angreifer tötete 50 Menschen, weitere 50 Menschen wurden verletzt. In Deutschland griff ein rechtsextremer Täter im Jahr 2019 eine Syn-

agoge in Halle an. Die Menschen, die in der Synagoge waren, kamen nur wegen einer gesicherten Tür mit dem Leben davon. Der Attentäter zog weiter und tötete zwei Menschen, eine Person auf der Straße, eine Person in einem türkischen Imbissladen. Wie aus dem Manifest des Täters deutlich wurde, war sein Weltbild sowohl von antisemitischen als auch rassistischen und misogynen[◇] Einstellungen geprägt.⁸³

Trotz der strukturellen Gemeinsamkeiten gibt es auch wichtige Unterschiede zwischen Antisemitismus und antimuslimischem Rassismus. Das betrifft einerseits die historischen Wurzeln (s. vorige Kapitel), die konkreten Zuschreibungen, aber auch die jeweiligen ideologischen Funktionen. Antisemitismus hat sich über Jahrhunderte hinweg so manifestiert, dass Juden entweder als „unsichtbare Elite“ oder als „Sündenböcke“ für wirtschaftliche und politische Krisen dargestellt wurden. Muslime werden hingegen meist als „rückständig“, „zu sichtbar“ oder „bedrohlich“ beschrieben, insbesondere im Kontext von Migration und Integration.⁸⁴ In Bezug auf die ideologische Funktion für demokratiefeindliche Kräfte gibt es ebenfalls Unterschiede: Antisemitismus fungiert als Kernbestandteil rechtsextremer Weltbilder, der aber nach Außen häufig kaschiert wird. Antimuslimischer Rassismus hingegen wird als modernisierter, „akzeptabler“ Rassismus genutzt, um Anschlussfähigkeit an den gesellschaftlichen „Mainstream“ zu erlangen.^{85 85}

Antisemitismus und antimuslimischer Rassismus werden jedoch gegeneinander ausgespielt. Seit dem 7. Oktober (dem terroristischen Angriff der Hamas auf Israel) lässt sich das besonders gut beobachten – sowohl im politisch-medialen Raum als auch online.⁸⁷ Für die global vernetzte „neue Rechte“ ist dies ein wichtiger Teil ihrer Strategie: Jüdinnen*Juden werden (vorübergehend) aus der Feindesliste gestrichen, um effektiver gegen Muslim*innen kämpfen zu können.⁸⁸ Autoritäre Kräfte, politische Parteien, und Akteur*innen wie die AfD, Le Pen in Frankreich oder Geert Wilders in den Niederlanden stellen sich als „Freund*innen“ Israels dar, um antimuslimischen Rassismus begründen zu können.⁸⁹

◇ „Misogynie“ bezeichnet die feindliche Einstellung und den gezielten Hass gegenüber Frauen. Sie kann sich in verschiedenen Formen äußern, wie beispielsweise in Diskriminierung, Vorurteilen, negativen Stereotypen oder sogar in gewalttätigem Verhalten gegenüber Frauen. Misogynie

ist eine tief verwurzelte gesellschaftliche Haltung, die oft durch kulturelle, historische und soziale Normen verstärkt wird und sich negativ auf die Gleichstellung der Geschlechter auswirkt.

Vorschlag für eine Unterrichtseinheit

#8: Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Antisemitismus und Rassismus

Ziel:

Die Schüler*innen sollen ein tieferes Verständnis für die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Antisemitismus und Rassismus entwickeln. Sie sollen lernen, wie diese Formen der Diskriminierung in der Gesellschaft entstehen, sich manifestieren und welche Ideologien dahinterstehen. Außerdem sollen sie in der Lage sein, die Auswirkungen beider Diskriminierungsformen auf individuelle und gesellschaftliche Ebenen kritisch zu hinterfragen und zu reflektieren.

Zielgruppe:

Oberstufe (Sekundarstufe II) – Schüler*innen ab 16 Jahren

Dauer: ca. 90 Minuten (1 Doppelstunde)

Die Schüler*innen arbeiten in Gruppen an der Analyse von antisemitischen und rassistischen Ideologien und deren Auswirkungen auf die Gesellschaft. Dabei sollen sie Gemeinsamkeiten und Unterschiede herausarbeiten und am Ende eine Präsentation vorbereiten.

1. Einführung (10 Minuten):

- Kurze Einführung in das Thema: Was sind Antisemitismus und Rassismus? Was wissen die Schüler*innen bereits darüber?
- Erklärung der Zielsetzung: Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Ideologie von Antisemitismus und Rassismus zu erkennen.
- Vorstellung der Methode: Gruppenarbeit mit anschließender Diskussion und Präsentation.

2. Gruppenarbeit – Analyse der Ideologien

(30 Minuten):

Die Klasse wird in zwei Gruppen aufgeteilt.



- Gruppe 1: Beschäftigt sich mit Antisemitismus – Sie sollen die Merkmale, die historische Entstehung und die Auswirkungen antisemitischer Ideologien aufzeigen.
- Gruppe 2: Beschäftigt sich mit Rassismus – Sie sollen die Merkmale, die historische Entstehung und die Auswirkungen rassistischer Ideologien herausarbeiten.

Jede Gruppe erhält Arbeitsmaterialien mit Texten, Zitaten und Beispielen aus der Geschichte sowie aktuelle Ereignisse, die Antisemitismus und Rassismus veranschaulichen.

Die Gruppen sollen folgende Aspekte herausarbeiten:

- Antisemitismus und Rassismus als Ideologien der Ungleichwertigkeit, die in Ausgrenzung, Dehumanisierung und Diskriminierung der betroffenen Gruppen resultiert.
- Unterschiedliche historische Wurzeln und Zuschreibungen.
- Unterschiedliche ideologische Funktionen beider Formen der gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit.
- Warum werden Antisemitismus und Rassismus gegeneinander ausgespielt?
- Welche Mechanismen fördern diese Ideologien in der Gesellschaft?
- Was sind die gemeinsamen gesellschaftlichen Auswirkungen?

Vorschlag für eine Unterrichtseinheit

#8: Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Antisemitismus und Rassismus (Fortsetzung)

3. Präsentation und Diskussion der Ergebnisse

(30 Minuten):

Jede Gruppe präsentiert ihre Ergebnisse im Plenum (ca. 10 Minuten pro Gruppe).

Nach den Präsentationen folgt eine offene Diskussion im Plenum:



- Welche Gemeinsamkeiten gibt es zwischen Antisemitismus und Rassismus?
- Welche Unterschiede bestehen in der Ideologie und in der Wahrnehmung von betroffenen Gruppen?
- Welche gesellschaftlichen Mechanismen sind beide Diskriminierungsformen gemein und inwiefern unterscheiden sie sich in ihrer Ausprägung?

4. Reflexion und Abschluss (20 Minuten):

Die Schüler*innen reflektieren in Einzelarbeit oder in Partnerarbeit:



- Warum ist es wichtig, zwischen Antisemitismus und Rassismus zu differenzieren und dennoch ihre Gemeinsamkeiten zu erkennen?
- Was bedeutet es, sich gegen beide Formen von Diskriminierung in der Gesellschaft zu positionieren?

Abschließend wird die Stunde im Plenum besprochen, und es wird ein Ausblick auf weitere Themen wie „Diskriminierung in der Gesellschaft“ gegeben.

Materialien:

- Arbeitsblätter mit Definitionen und Beispielen für Antisemitismus und Rassismus
- Texte und Quellen zu historischen und aktuellen Beispielen (z.B. antisemitische und rassistische Verschwörungstheorien)
- Whiteboard oder Flipchart für Notizen und die Ergebnispräsentation

Mögliche Erweiterung:

Die Schüler*innen können zu Hause einen kurzen Essay schreiben, der die gesellschaftlichen Auswirkungen von Antisemitismus und Rassismus aus ihrer Perspektive zusammenfasst und mögliche Lösungsansätze zur Bekämpfung dieser Diskriminierungen aufzeigt.

3.6 Intersektionalität

Die im Modell der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit beschriebenen Faktoren (u.a. (antimuslimischer) Rassismus, Sexismus, Antisemitismus oder Queerfeindlichkeit, vgl. Kapitel 3.2.2.) treten nicht isoliert voneinander auf. Das Konzept der Intersektionalität zeigt, wie diese Formen miteinander verbunden sind und sich gegenseitig verstärken können. Menschen gehören oft mehreren Gruppen an, wie z. B. Gender, Ethnizität, sexuelle Orientierung, soziale Schicht oder Alter. Diese Gruppenzugehörigkeiten können sich überlappen und zu besonderen Benachteiligungen führen. Intersektionalität betont, dass Diskriminierungserfahrungen nicht einfach addiert werden können, sondern sich in ihrer Kombination zu neuen Formen entwickeln.

Das Konzept wurde von schwarzen Feminist*innen in den USA entwickelt, insbesondere von der Juristin Kimberlé Crenshaw⁹⁰. Sie setzte sich dafür ein, die spezielle Diskriminierung schwarzer Frauen anzuerkennen und forderte eine Anpassung von antirassistischen und feministischen Konzepten, um die Lebensrealität von Menschen mit mehreren Diskriminierungserfahrungen besser zu erfassen.

Eine intersektionale Haltung einzunehmen bedeutet, alle Formen der Diskriminierung zu berücksichtigen und ihre Zusammenhänge zu verstehen. Intersektionale Ansätze untersuchen, wie soziale Ungleichheit entsteht und aufrechterhalten wird. Diese Ungleichheiten entstehen aus gesellschaftlichen Machtverhältnissen und führen zu diskriminierenden Praktiken auf individueller und struktureller Ebene. Welche Differenzkategorien dadurch entstehen, wird in Tabelle 1 verdeutlicht.

Soziale Kategorie	Grunddualismus Privilegiert - deprivilegiert
Race	weiß – BIPoC (Black, Indigenous, Person of Color), Schwarz, Selbstbezeichnung von Schwarzen Menschen
Gender	Männlich – weiblich, divers, trans, non-binär
Sexualität	Heterosexuell – queere Sexualitäten
Klasse	Akademiker*innen/hohe sozioökonomische Klassen – Arbeiter*innen/arbeitslose Menschen/niedrige sozioökonomische Klassen
Ethnizität	Mehrheitsgesellschaftlich gesehen dominante Gruppe – ethnische Minderheiten
Gesundheit/Behinderung	Gesund/nicht behindert – krank/behindert
Alter	Alt/Erwachsene – jung/Kinder und Jugendliche
Religion	Christlich/säkular - nicht-christlich/nicht-säkular

Tabelle 1: Übersicht relevanter Differenzkategorien⁹¹ (eigene und erweiterte Darstellung)

Eine intersektionale Haltung als Lehrkraft im Schulkontext zu übernehmen bedeutet, ein Bewusstsein dafür zu entwickeln, wie Schüler*innen sich selbst in Bezug auf verschiedene soziale Kategorien verorten und von anderen verortet werden. Dabei gilt es zu erkennen, dass Menschen in einigen Bereichen privilegiert und in anderen benachteiligt sein können, was konkrete Auswirkungen auf den Schulalltag hat. Dazu gehört auch die Reflexion der eigenen Position in Relation zu den Schüler*innen und welche Machtkonstruktionen damit einhergehen (vgl. Anti-Bias-Handreichung).

Vorschlag für eine Unterrichtseinheit

#9: Powerflower bzw. Machtblume

Ziel: Die Schüler*innen reflektieren ihre eigene Position in verschiedenen gesellschaftlichen Dimensionen und entwickeln ein Bewusstsein für Machtverhältnisse und soziale Ungleichheiten.

Zielgruppe: Schüler*innen ab Jahrgangsstufe 9

Dauer: 90 Minuten

Vorbemerkung: Mit Hilfe der Powerflower bzw. Machtblume kann deutlich gemacht werden, in welchen der oben genannten sozialen Kategorien Menschen eine privilegierte bzw. eine deprivilegierte Position in der Gesellschaft einnehmen.

1. Einführung durch die Lehrkraft (5-10 Minuten):

 Die Schüler*innen werden in das Konzept der Intersektionalität eingeführt und es wird erklärt, wie die Machtblume ausgefüllt wird. In der Vorlage sind bereits die in Tabelle 1 aufgeführten Differenzkategorien eingetragen. Es sind auch Freiräume vorgesehen, falls weitere Kategorien hinzugefügt werden sollen. Fühle ich mich aufgrund einer der Zugehörigkeiten nicht diskriminiert und von der Gesellschaft ausgeschlossen, wird bei der entsprechenden Zugehörigkeit das innere Blütenblatt ausgemalt. Findet Diskriminierung und Ausschluss statt, wird das äußere Blatt ausgemalt.

2. Selbstreflexion in Eigenarbeit (20 Minuten):

Die Schüler*innen können ihre Blume in Eigenarbeit ausfüllen. Dabei ist es wichtig, dass Schüler*innen sich nicht gezwungenermaßen offenbaren müssen: So müssen sich nicht über ihre Sexualität oder etwaige Behinderungen sprechen, wenn sie das nicht möchten. Die ausgefüllten Vorlagen werden nicht mit der Klasse geteilt. Folgende Fragen können zur Selbstreflexion dienen:

-  • Wo habe ich Privilegien? Wo erfahre ich Benachteiligung?
- In welchen Bereichen hatte ich mir meiner Position vorher nicht bewusst gemacht?
- Welche gesellschaftlichen Strukturen beeinflussen diese Unterschiede?

3. Gruppenarbeit (20 Minuten):

Die Schüler*innen können nun eine gemeinsame Blume ausfüllen mit einem Fokus auf die Frage, welche Kategorienpaare in der deutschen Gesellschaft eine Rolle spielen (Sammlung von Gegensatzpaaren). Dabei ist es wichtig, dass Schüler*innen sich nicht gezwungenermaßen offenbaren müssen. Hier geht es nicht um die Einordnung einzelner, sondern gesamtgesellschaftlicher Verhältnisse.

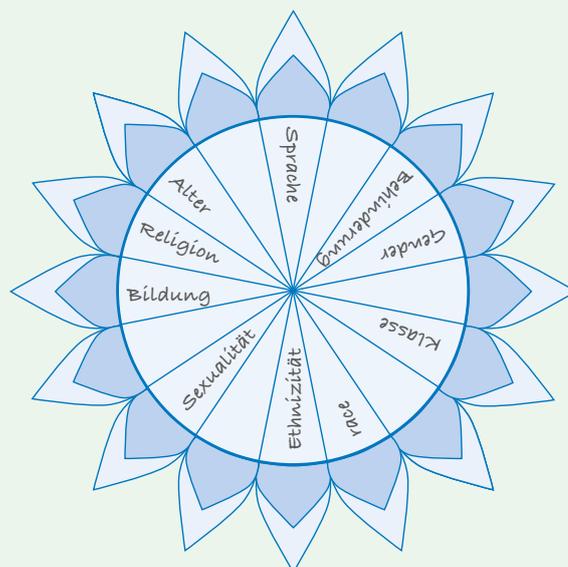
4. Auswertung im Plenum (15 Minuten):

Die Kleingruppen teilen nur ihre wichtigsten Erkenntnisse mit der Gesamtgruppe. Hilfreich können dazu folgende Reflexionsfragen sein:

-  • Wie hat es sich angefühlt, die eigenen Privilegien aufzumalen?
- Was habt Ihr Neues über Euch gelernt (kein Zwang persönliche Erfahrungen zu teilen)?

5. Gemeinsame Reflexion (15 Minuten):

-  • Was nehme ich aus dieser Übung mit?
- Wie kann ich mein Wissen über Privilegien und Diskriminierung in meinem Alltag nutzen? Wie kann ich vor allem meine eigenen Privilegien nutzen?



Siehe Kopiervorlagen

3.6.1 Gender als intersektionale Kategorie

Insbesondere Gender[◇] ist eine zentrale Kategorie innerhalb der Intersektionalität, da Gender nicht unabhängig von anderen sozialen Machtverhältnissen wie Rassismus, Antisemitismus, Klassismus oder Ableismus betrachtet werden kann. Je nach Gender werden die gemachten Erfahrungen durch diese Kategorien unterschiedlich geprägt, was bedeutet, dass z.B. nicht alle Frauen denselben Sexismus erleben und nicht alle Männer in gleicher Weise von patriarchalen Strukturen profitieren oder betroffen sind.

Die Verflechtung von Gender und Rassismus zeigt sich unter anderem in der Stereotypisierung von Frauen of Color. Schwarze Frauen wurden historisch in den USA entweder als „Mammy“ (die fürsorgliche, unterwürfige Dienerin) oder als „Jezebel“ (hypersexualisiert und gefährlich für weiße Männer) dargestellt⁹². Ähnliche Mechanismen existieren für andere marginalisierte Gruppen: Asiatische Frauen werden oft als exotisch und submissiv dargestellt, während muslimische Frauen entweder als unterdrückte Opfer oder als Bedrohung erscheinen. Diese rassifizierte Geschlechterbilder führen zu spezifischen Formen der Diskriminierung, die weiße Frauen in dieser Weise nicht erfahren. Doch nicht nur Frauen sind von der Verschränkung von Gender und Rassismus betroffen – auch Männer erleben diese Wechselwirkung. Schwarze Männer werden oft als aggressiv und hypermaskulin dargestellt, was sich unter anderem in rassistischen Polizeipraktiken widerspiegelt. Asiatische Männer hingegen werden häufig als feminin und sexuell schwach stereotypisiert. Solche rassifizierte Vorstellungen von Männlichkeit führen dazu, dass Geschlechterrollen nicht universell, sondern von ethnischen Zuschreibungen geprägt sind.⁹³ Queere, rassifizierte Menschen haben ein besonders hohes Risiko, Diskriminierung und Gewalt zu erfahren, da sich hier sexistische, queerfeindliche und rassistische Diskriminierung verbinden kann. Oftmals ist es für Betroffene in solchen Fällen nicht klar, wie sie sich gegen Diskriminierung wehren können, da nicht immer eindeutig ist, worauf sich in dem Moment die Diskriminierung bezieht. Wenn Menschen bereits rassistisch diskriminiert werden, kön-

nen sie sich darin gehemmt sehen, ihr Gender bzw. ihre Sexualität zu erkunden, um sich nicht weiter angreifbar zu machen. Schwarze trans Frauen sind beispielsweise besonders einer höheren Sichtbarkeit ausgesetzt und werden häufiger Opfer von Gewalt.⁹⁴

Ähnlich wie Rassismus ist auch Antisemitismus tief mit Gender verknüpft. In antisemitischen Stereotypen werden jüdische Frauen entweder als wohlhabend und intrigant oder als passive Opfer dargestellt. Jüdische Männer wurden historisch als verweiblicht, intellektuell und körperlich schwach konstruiert – eine Darstellung, die von der NS-Propaganda gezielt genutzt wurde, um jüdische Männer als „unmännlich“ und „degeneriert“ abzuwerten. Diese antisemitischen Geschlechterbilder zeigen, dass Antisemitismus nicht nur auf religiösen oder kulturellen Vorurteilen beruht, sondern auch geschlechtsspezifische Dimensionen besitzt.⁹⁵ Konträr dazu wurden Juden*Jüdinnen aber auch schon im 19. Jahrhundert unterstellt, sie würden die Grenzen zwischen den Geschlechtern verwischen und die klare Aufteilung zwischen Mann und Frau auflösen wollen.⁹⁶ Ähnlich wie rassifizierte Menschen, erleben auch queere Juden*Jüdinnen besondere Formen der Diskriminierung und des Ausschlusses. In ihrem jüdischen Umfeld können sie dabei auf Grund ihrer queeren Identität als anders markiert werden. In queeren Kreisen fühlen sie sich ggf. auf Grund ihres Jüdischseins und der Angst vor Antisemitismus nicht sicher.⁹⁷

Gender als intersektionales Konzept ist eng mit anderen Diskriminierungsformen verwoben, die sich gegenseitig verstärken und differenzierte Erfahrungen von Unterdrückung erzeugen. Intersektionale Ansätze sind daher essenziell, um Mehrfachdiskriminierung sichtbar zu machen und effektiv gegen soziale Ungleichheiten vorzugehen. Ein Feminismus, der sich nur auf Gender fokussiert, ohne andere Machtstrukturen mitzudenken, bleibt unvollständig – ebenso wie eine Antirassismusbewegung, die geschlechtsspezifische Diskriminierung ignoriert. Für eine nachhaltige Auseinandersetzung mit sozialer Ungleichheit ist eine genderfokussierte und intersektionale Perspektive daher unerlässlich.

◇ Gender nicht einfach eine biologische Gegebenheit, sondern ein soziales und kulturelles Konstrukt. Maßgeblich geprägt wurde das Konzept von Judith Butler (1991). Butler sagt, dass wir Geschlecht nicht einfach haben, sondern dass wir es durch das, was wir tun und sagen, ständig neu schaf-

fen. Das bedeutet, dass unsere täglichen Handlungen und die Art, wie wir über Geschlecht sprechen, dazu beitragen, was Geschlecht für uns bedeutet.

4. Konfliktbeispiele

4.1 Kritisches Denken Fördern: Auseinandersetzung mit Antisemitismus und Rassismus in Geschichte und Gegenwart

Ein zentrales Ziel der Holocaustbildung sowie der Auseinandersetzung mit Antisemitismus und Rassismus ist es, kritisches Denken zu fördern. Lernende sollen in die Lage versetzt werden, historische und gesellschaftliche Themen zu hinterfragen, um Widerstand gegen diskriminierende Ideologien zu entwickeln. Es geht darum, die Entstehung und Wirkung von Antisemitismus und Rassismus zu verstehen und die gesellschaftlichen Auswirkungen bis heute zu reflektieren. Dabei ist es wichtig, nicht nur Fakten zu vermitteln, sondern auch das „Wie“ und „Warum“ der Geschichte zu hinterfragen. Im deutschen Kontext, in dem die Auseinandersetzung mit der Vergangenheit zentral ist, müssen Lernende begreifen, wie diese Ideologien entstanden sind und welche Auswirkungen sie auf aktuelle Debatten und Identitäten haben.

In einer Zeit schneller digitaler Informationsverbreitung ist Quellenkritik entscheidend. Lernende müssen in der Lage sein, Informationen kritisch zu hinterfragen, ihre

Herkunft zu prüfen und verzerrte Narrative, besonders im Zusammenhang mit Antisemitismus und Rassismus, zu erkennen. Dieser kritische Umgang ist notwendig, um Desinformation und politisch instrumentalisierte Narrative, wie die Leugnung des Holocausts oder rassistische Stereotype, zu entlarven. Durch das Verständnis historischer Narrative und Methoden der historischen Forschung können Lernende kompetent in öffentlichen Diskursen auftreten und gegen die Verzerrung von Geschichte vorgehen. Sie tragen so zur Förderung einer inklusiven und gerechten Gesellschaft bei. Die praktische Bedeutung dieser Fähigkeiten ist weitreichend: Lernende entwickeln ein gesundes Misstrauen gegenüber unreflektierten Darstellungen von Geschichte und Ereignissen. Sie werden aktive, reflektierte Teilnehmende am sozialen und politischen Geschehen und sind in der Lage, historische Zusammenhänge in Medien und Diskursen zu hinterfragen. Darüber hinaus ist es wichtig, dass die Lernenden die Dynamik der „historischen Wahrheit“ verstehen: Geschichte ist nicht statisch, sondern wird immer wieder neu interpretiert. Hierbei spielt die Quellenkritik eine zentrale Rolle, um Verzerrungen entgegenzuwirken und ein differenziertes Verständnis von Geschichte zu entwickeln.

Vorschlag für eine Unterrichtseinheit

#10: Komplexität von Konflikten greifbar machen

Ziel: Die Schüler*innen arbeiten anhand konkreter Beispiele die Gemeinsamkeiten und Unterschiede verschiedener Konflikte heraus und verstehen so, die ihnen zu Grunde liegende Komplexität.

Zielgruppe: Schüler*innen ab Jahrgangsstufe 11

Dauer: 90 Minuten

Vorabbemerkungen:

- Diese Übung eignet sich besonders dann, wenn eine Gleichsetzung mit dem Holocaust geschieht. Dabei ist es wichtig zu beachten, dass die Schüler*innen ein grundlegendes Wissen zu den behandelten Konflikten haben, d.h. hier muss die Lehrkraft ggf. die Schüler*innen mit entsprechendem Material zur Bearbeitung des Auftrags ausstatten bzw. klare Rechercheaufträge an die Hand geben.
- Die Schüler*innen müssen darauf hingewiesen werden, dass es bei Vergleichen der Konflikte nicht darum geht, eine Hierarchie herzustellen. Es geht

bei einem systematischen Vergleich vielmehr darum, besser verstehen zu können, warum und wie ein Ereignis stattgefunden hat. Im letzten Schritt der Bewertung sollen die Gemeinsamkeiten und Unterschiede verglichen werden. Schüler*innen sollen so verstehen, dass es zwar auf einer Metaebene Gemeinsamkeiten geben kann, historische Ereignisse jedoch für ihre Opfer eine Einzigartigkeit darstellen, die nicht gegeneinander aufgewogen werden kann.

1. Einführung in die Übung (5 Minuten):

Die Schüler*innen werden mit entsprechendem Material bzw. Rechercheauftrag ausgestattet. Es folgt der Hinweis sowie der Arbeitsauftrag (s.o.). Um die Ergebnisse festzuhalten, bekommen die Schüler*innen eine analoge oder digitale Version der Tabelle.

2. Gruppenarbeit (40 Minuten):

Kontext zum Vergleich	Ähnlichkeiten/ Gemeinsamkeiten	Unterschiede	Bewertung/ Evaluation
Welches Verbrechen gegen die Menschlichkeit hat stattgefunden?			
Wer waren die Opfer?			
Wer waren die Täter*innen?			
Welche Ideologien motivierten das Verbrechen?			
Welche Mechanismen wurden genutzt, um Hass und Ausgrenzung zu verbreiten?			
Wie wirkte sich das Verbrechen auf Männer, Frauen und Kinder aus? Wie wirkte es sich auf Minderheiten aus (z.B. Queere Menschen, Ethnische Minderheiten, Menschen mit körperlicher und/oder geistiger Behinderungen)?			
Welche Rolle spielte der Staat bei dem Verbrechen?			
Was ist das Erbe des Verbrechens gegen die Menschlichkeit?			

Vorschlag für eine Unterrichtseinheit

#10: Komplexität von Konflikten greifbar machen[◇] (Fortsetzung)

3. Vergleich der Ergebnisse im Plenum

(20 Minuten)

4. Gemeinsame Reflexion der Ergebnisse

(25 Minuten):



- Was hat Sie in der Bearbeitung überrascht? Was war neu für Sie?
- Sind bei der Bearbeitung bei Ihnen Gefühle aufgekommen? Wenn ja, an welcher Stelle und welche Gefühle waren das?
- Was hat sich jetzt bei Ihnen geändert, wenn Sie auf die Konflikte schauen? Wie werden Sie in Zukunft auch auf andere Konflikte schauen?

4.2 Beispiel 1: Israel-Palästina-Konflikt

Der Krieg in Gaza als Reaktion auf den Angriff der Hamas auf Israel am 07. Oktober ist das Ergebnis einer langen und komplexen Konfliktgeschichte mit sehr verhärteten Fronten. Das Ziel für Lehrkräfte kann es sein, beim Thematisieren des Konflikts aufzuzeigen, wie er als Projektionsfläche für bestehende antisemitische und rassistische Ressentiments dient und diese verstärkt.

Transnationale oder binationale Zugehörigkeiten, bei denen familiäre oder emotionale Verbindungen in den

Nahen Osten eine Rolle spielen, haben Einfluss auf die Lebensrealität junger Menschen.⁹⁸ Dadurch werden die dortigen Konflikte für sie besonders relevant und tauchen auch im Schulalltag auf. Diese Verbindungen und Erfahrungen sollten in der rassismus- und antisemitismuskritischen Bildung anerkannt und berücksichtigt werden. Nur dann können junge Menschen sich auch für Lernprozesse bezüglich anderer Diskriminierungserfahrungen öffnen. Dabei dürfen Antisemitismus und antimuslimischer Rassismus nicht gegeneinander ausgespielt werden, sondern deren Gleichzeitigkeit muss anerkannt werden.⁹⁹

[◇] Diese Übung wurde übersetzt und durch Reflexionsfragen erweitert aus: UNESCO (2025): Countering Holocaust Denial and Distortion through Education. A guideline for teachers.

Vorschlag für eine Unterrichtseinheit

#11: Auswirkungen des Israel-Palästina-Konfliktes in Deutschland

Ziel: Schüler*innen für den Zusammenhang zwischen dem Israel-Palästina-Konflikt und der ansteigenden antisemitischen wie auch rassistischen Gewalt in Deutschland sensibilisieren und die eigenen Vorurteile hinsichtlich der Wahrnehmung dieser Gewalt reflektieren.

Zielgruppe: Schüler*innen ab Jahrgangsstufe 10

Dauer: ca. 30 bzw. 45 Minuten

1. Offene Diskussion im Plenum (30 Minuten):

Die Schüler*innen bekommen eine Auswahl von Schlagzeilen/Meldungen (siehe beiliegende Foliensammlung) zum Anstieg rassistischer sowie antisemitischer Gewalt seit dem 07. Oktober gezeigt.



- Was kommen Euch für Gedanken, wenn Ihr diese Schlagzeilen seht?



- Woher kommt dieser Anstieg von Gewalt? Welche Rolle spielen dabei Soziale Medien? (vgl. Kapitel 5)
- Welche Rolle spielen Vorurteile bei sowohl der Berichterstattung als auch unserer Wahrnehmung dieser Schlagzeilen?
 - Welchen Unterschied seht Ihr bei verschiedenen Zeitungen?
 - Gibt es eine erkennbare Agenda oder Interessen? Ist die Quelle sachlich oder verfolgt sie eine bestimmte Meinung?
 - Ist die Sprache sachlich oder emotional? à Reißerische oder polarisierende Sprache kann auf Voreingenommenheit hinweisen.



- Was glaubt Ihr, wie sich Betroffene fühlen, wenn sie solche Schlagzeilen lesen?

2. Optionale Ergänzung (15 Minuten):



- Was kann die Politik, Vereine, Beratungsstellen und was können wir tun, um etwas gegen die steigende Gewalt zu tun? (vgl. Vorschlag für eine Unterrichtseinheit #1)

Weitere hilfreiche Ressourcen:

- Zur Einordnung (historischer) Mythen rund um den Israel-Palästina Konflikt : [BSAF_Broschuere_Mythen_und_Streitpunkte_des_Israel-Palaestina-Konflikts_10.2024_v2.pdf](#)
- Ein Zeitstrahl zur Geschichte und zu Geschichtsbildern des Nahostkonflikts bis 1949: Handreichung „Kritische Auseinandersetzung mit Antisemitismus“ | [bpb.de](#)
- Über den Israel und Palästina sprechen. Arbeitshilfe für den Unterricht: [Über Israel und Palästina sprechen. Der Nahostkonflikt in der Bildungsarbeit – ufuq.de](#)
- Hier gibt es Hintergrundwissen dazu, wie der Konflikt schon vor der Eskalation des 07. Oktobers von extremistischen Akteur*innen genutzt wurde und welchen Einfluss der 07. Oktober auf den Anstieg von (antimuslimischem) Rassismus und Antisemitismus hat: [Ligante#7 – Der Nahostkonflikt als Katalysator | BAG RelEx](#)

Vorschlag für eine Unterrichtseinheit

#11: Auswirkungen des Israel-Palästina-Konfliktes in Deutschland (Fortsetzung)



Hinweis: Umgang mit Emotionen von Schüler*innen bei der Anwendung dieser Übung (ausführliche Auseinandersetzung in Kapitel 6)

Lehrkräfte können in solchen Übungen besonders darauf achten, den Raum sicher und unterstützend zu gestalten, da die Themen starke emotionale Reaktionen hervorrufen können. Hier sind einige Vorschläge, wie Lehrkräfte den Raum sicherer machen können, wenn negative Emotionen auftreten:

Emotionale Sicherheit schaffen: Lehrkräfte sollten zu Beginn der Übung betonen, dass alle Gefühle und Gedanken, die während der Diskussion auftauchen, respektiert und gehört werden. Sie können dies durch eine einleitende Regel tun, wie etwa: „Es gibt keine falschen Gefühle oder Gedanken, wir respektieren alle Meinungen und hören uns gegenseitig zu.“

Raum für Reflexion bieten: Wenn negative Emotionen auftauchen, können Lehrkräfte Pausen oder Momente der Reflexion einbauen, in denen Schüler*innen ihre Gedanken in Ruhe aufschreiben oder leise nachdenken können, bevor sie sich äußern.

Anonymität ermöglichen: Wenn Schüler*innen Schwierigkeiten haben, ihre Gefühle zu äußern, kann die Lehrkraft anregen, die Gedanken anonym zu teilen, etwa über Post-its oder eine digitale Plattform. Das nimmt den Druck, sich persönlich zu exponieren.

Klarer Rahmen für Diskussionen: Die Lehrkraft sollte klare Gesprächsregeln setzen, z. B. „Respekt vor den Meinungen anderer“, „Keine persönlichen Angriffe“, „Sich Zeit nehmen, bevor man antwortet“, damit die Diskussion konstruktiv bleibt.

Gefühle benennen und validieren: Wenn negative Emotionen auftreten, sollte die Lehrkraft die Gefühle der Schüler*innen benennen und validieren: „Ich merke, dass dieses Thema viele von Euch beschäftigt und vielleicht auch unangenehme Gefühle hervorruft. Das ist okay.“

Deeskalationstechniken nutzen: Falls die Diskussion emotional wird, könnte die Lehrkraft deeskalierende Methoden einsetzen, wie z. B. beruhigende Worte oder das Thema auf eine ruhigere Ebene zu lenken. Eine Technik wie das „Aktive Zuhören“ kann ebenfalls helfen, Missverständnisse zu vermeiden.

Unterstützung anbieten: Falls ein Schüler oder eine Schülerin besonders betroffen wirkt, könnte die Lehrkraft individuelle Unterstützung anbieten – z. B. nach der Stunde ein Gespräch oder die Möglichkeit, sich mit einer Vertrauensperson auszutauschen.

Kontrollierte Diskussionen: In schwierigen Themenbereichen kann es hilfreich sein, die Schüler*innen in kleinere Gruppen aufzuteilen, damit jede*r die Möglichkeit hat, sich in einem sichereren Rahmen zu äußern, bevor die Ergebnisse in der großen Gruppe geteilt werden.

Verwendung von „Ich-Botschaften“: Lehrkräfte können den Schüler*innen beibringen, ihre Gefühle durch „Ich-Botschaften“ auszudrücken („Ich fühle mich unwohl, wenn...“) statt zu pauschalisieren oder andere zu beschuldigen, was Konflikte reduziert.

Abschließend reflektieren: Am Ende der Übung kann es sinnvoll sein, die Schüler*innen zu ermutigen, ihre Gedanken und Gefühle noch einmal zu reflektieren und zu überlegen, wie sie mit negativen Gefühlen umgehen können, die durch die Diskussion ausgelöst wurden.

4.3 Beispiel 2: Deutsche Kolonialgeschichte

Das Thema Kolonialismus sollte nicht nur auf die Zeit der deutschen Kolonien in Afrika (1884/85–1918/19) beschränkt werden. Trotzdem ist gerade dieser Teil der deutschen Kolonialgeschichte wichtig, um die rassistischen Strukturen zu verstehen, die noch heute bestehen. Koloniale Kontinuitäten beziehen sich auf die fortbestehenden Strukturen, Denkmuster und Praktiken, die aus der Kolonialzeit stammen und bis heute in verschiedenen Bereichen der Gesellschaft wirken. Themen wie ungerechter Welthandel, Klimagerechtigkeit oder Migration erfordern eine historische Einordnung, die die deutsche Kolonialzeit in einen längeren Kontext einbettet. Um also gegenwärtige Ungleichheiten und Abhängigkeiten zwischen dem Globalen Norden und dem Globalen Süden[◇] zu verstehen, müssen wir uns auch heute noch mit der deutschen Kolonialgeschichte beschäftigen. Für die Thematisierung von Kolonialismus in der Bildungsarbeit ist es daher wichtig, sich neben der Geschichte und Rassismus als koloniale Ideologie auch mit den kolonialen Kontinuitäten auseinanderzusetzen.¹⁰⁰ Das bedeutet auch, Stimmen der globalen Mehrheiten[‡] anzuhören und deren Perspektiven und Ansätze aktiv in eine transformative Bildungsarbeit zu integrieren. Dies erfordert einen bewussten Bruch mit eurozentrischen Denkmustern und die Gestaltung einer diverseren und machtkritischen Bildung. Um Raum für neue Narrative zu schaffen, gilt es, sich von der defizitären Darstellung der globalen Mehrheit als leidende Region zu lösen und dessen vielfältige Perspektiven stärker in den Fokus zu rücken.

In Bezug auf (antimuslimischen) Rassismus und Antisemitismus muss dabei berücksichtigt werden, wie diese Weltbilder nicht nur aus der kolonialen Vergangenheit resultieren, sondern auch in den aktuellen sozialen und politischen Diskursen fortbestehen. Rassistische Stereotype, die während der Kolonialzeit geformt wurden, sind noch immer in der heutigen Gesellschaft präsent und wirken sich auf die Wahrnehmung von „Anderen“ aus, insbesondere in Bezug auf migrantische Minderheiten. Dies betrifft auch antisemitische Narrative, die historische und koloniale Wurzeln haben, die heute in rechten Diskursen und Bewegungen fortbestehen. Es ist daher unerlässlich, in der Auseinandersetzung mit Kolonialismus auch die Wechselwirkungen zwischen Kolonialgeschichte, Rassismus und Antisemitismus zu reflektieren und die politischen und sozialen Mechanismen zu hinterfragen, die diese Ideologien weiterhin am Leben erhalten. Ein solcher kritischer Zugang fordert dazu auf, sowohl die strukturellen Ungleichheiten als auch die ideologischen Narrative zu erkennen und anzugehen, die rassistische und antisemitische Diskriminierung noch immer in vielen gesellschaftlichen Bereichen reproduzieren (vgl. Kapitel 3).

◇ Die Begriffe Globaler Norden und Globaler Süden beziehen sich nicht primär auf geografische Lagen, sondern beschreiben die wirtschaftlichen, politischen und sozialen Positionen von Ländern im globalen Kontext. Der Globale Süden umfasst Länder, die wirtschaftlich, politisch und gesellschaftlich benachteiligt sind. Sie haben häufig eine Geschichte als Kolonien, sind noch heute von den Auswirkungen betroffen und sind oft abhängig von Exportbeziehungen in den Globalen Norden. Der Globale Norden umfasst Länder, die wirtschaftlich und politisch privilegiert sind und diese Macht u.a. durch die Fortführung von Abhängigkeitsverhältnissen aufrecht erhalten können.

‡ Im Kontext des Postkolonialismus bezieht sich der Begriff globale Mehrheit nicht direkt auf eine numerische Mehrheit im klassischen Sinne, sondern vielmehr auf die Perspektiven und Erfahrungen der Mehrheit der Weltbevölkerung, die in postkolonialen Kontexten leben. Diese Perspektiven umfassen oft die Kritik an bestehenden Machtstrukturen, die aus der Kolonialzeit stammen und weiterhin globale Ungleichheiten aufrechterhalten.

Vorschlag für eine Unterrichtseinheit

#12: Kritische Reflexion über Kolonialismus, Antisemitismus und Rassismus



Ziel: Die Schüler*innen sollen in dieser Übung die Verbindungen zwischen Kolonialismus, Antisemitismus und Rassismus reflektieren und die Auswirkungen der kolonialen Vergangenheit auf gegenwärtige gesellschaftliche Strukturen hinterfragen.

Zielgruppe: Schüler*innen der Oberstufe (Jahrgangsstufen 10–12)

Dauer: ca. 60 Minuten

Anmerkungen: Die genutzten Materialien sollten vorher auf problematische Sprache und Bilder geprüft werden. Zum Umgang mit Antisemitismus und Rassismus im Klassenraum finden sich weitere Informationen in Kapitel 6.

1. Einführung in die Übung (10 Minuten)

Zu Beginn der Übung werden die Begriffe Kolonialismus, Antisemitismus und Rassismus kurz erklärt. Dabei wird betont, dass diese Phänomene nicht isoliert betrachtet werden sollten, sondern dass es historische Verbindungen zwischen diesen Konzepten gibt. Ein besonderes Augenmerk liegt auf der Frage, wie koloniale Weltbilder sowohl Rassismus als auch Antisemitismus genährt haben.

2. Gruppenarbeit: Quellenanalyse (20 Minuten)

Die Schüler*innen werden in kleine Gruppen aufgeteilt und erhalten unterschiedliche historische Quellen (z.B. Zitate von kolonialen Akteur*innen, Propagandatekte aus der Kolonialzeit, Darstellungen von "Anderen" in kolonialen Kontexten oder auch Textauszüge aus antisemitischer Literatur der damaligen Zeit). Jede Gruppe soll sich mit der Quelle auseinandersetzen und folgende Fragen beantworten:



- Welche kolonialen oder rassistischen Ideologien sind in der Quelle erkennbar?
- Welche Verbindungen zwischen Antisemitismus und Rassismus lassen sich in dieser Quelle feststellen?
- Wie wurden bestimmte Bevölkerungsgruppen in dieser Quelle dargestellt und welche Machtverhältnisse spiegeln sich darin wider?

Ergänzung für Gruppen mit viel Vorwissen: Die Schüler*innen erhalten folgendes Zitat von Franz Fanon, Sozialphilosoph, Psychologe und postkolonialer Denker aus Martinique: „Die Gewalt, die die Kolonialherren ausübten, ist nicht nur eine körperliche Gewalt, sondern auch eine psychische Gewalt, die die Identität des kolonisierten Volkes zerstört.“ Dieses Zitat aus seinem Werk „Die Verdammten dieser Erde“ (1961) kann als Grundlage für die Diskussion dienen, bei der Schüler*innen über die Auswirkungen von Kolonialismus und Rassismus auf individuelle und kollektive Identitäten nachdenken. In der Übung könnten die Schüler*innen untersuchen, wie Fanon die psychologischen Auswirkungen von Kolonialismus und die Rolle von Gewalt in der Kolonialgeschichte beschreibt. Die Schüler*innen könnten die Quelle in Gruppen analysieren und diskutieren, wie diese Konzepte auch heute noch in aktuellen politischen und sozialen Diskursen zu finden sind. Sie könnten zudem Fanons Argumente in Bezug auf die Entkolonialisierung und die psychische Belastung der Kolonisierten reflektieren.

Die Gruppen notieren ihre Antworten auf Flipcharts oder digitalen Dokumenten.

Vorschlag für eine Unterrichtseinheit

#12: Kritische Reflexion über Kolonialismus, Antisemitismus und Rassismus (Fortsetzung)



3. Plenumsdiskussion: Koloniale Kontinuitäten[◇] (20 Minuten)

Nach der Gruppenarbeit kommen die Schüler*innen wieder zusammen, um die Ergebnisse der Gruppenarbeit im Plenum zu diskutieren. Wichtige Fragestellungen:



- Wie sind Kolonialismus und Rassismus miteinander verbunden und welche Auswirkungen hat dies auf die heutige Gesellschaft?
- Welche Rolle spielt Antisemitismus in diesem Kontext? Gibt es Überschneidungen in den Ideologien des Kolonialismus, die auch antisemitische Stereotype und Feindbilder unterstützen?
- Welche kolonialen Kontinuitäten lassen sich heute noch beobachten (z.B. in der globalen Wirtschaftsordnung, in Migration oder in Diskursen über „Andere“)?
- Alternativ oder begleitend dazu kann den Schüler*innen eine Auswahl an Bildern zur Diskussion zur Verfügung gestellt werden, anhand derer koloniale Kontinuitäten heute noch sichtbar sind (z.B. koloniale Straßen-/Institutsnamen, Denkmäler, Symbolbild Entwicklungszusammenarbeit, Raubkunst, Symbolbild Welthandel, Klimawandel, Darstellungen in Kinderbüchern)

Diese Diskussion soll den Schüler*innen helfen, koloniale Weltbilder als strukturelle Phänomene zu verstehen, die auch heute noch wirksam sind und Rassismus sowie Antisemitismus befördern.

4. Reflexion und Abschluss (10 Minuten)

Die Schüler*innen schließen die Übung mit einer individuellen Reflexion ab. Sie sollen sich schriftlich mit folgenden Fragen auseinandersetzen:



- Was habe ich heute über die Verbindungen zwischen Kolonialismus, Antisemitismus und Rassismus gelernt?
- Was bedeutet das für mich persönlich? Was nehme ich mit?
- Welche Verantwortung habe ich als Teil der Gesellschaft, diese Themen aktiv zu hinterfragen und Veränderungen zu fördern?



Die Schüler*innen können ihre Reflexionen in kurzen Statements (über digitale Tools, z.B. Mentimeter, oder analog auf Flipcharts oder Moderationskarten) zusammenfassen, die später in die nächste Unterrichtseinheit eingebaut werden können.

Hilfreiche Ressourcen:

- Hier gibt es mehr Informationen zum Zusammenhang zwischen Kolonialismus und Antisemitismus: [Holocaust, Kolonialismus und NS-Imperialismus | Antisemitismus | bpb.de](#)
- Hier gibt es weitere methodische Empfehlungen zur Thematisierung der deutschen Kolonialgeschichte: [Deutscher Kolonialismus - ein vergessenes Erbe? Postkolonialität in der rassistuskritischen Bildungsarbeit | BS Anne Frank](#)

[◇] Koloniale Kontinuitäten bedeutet, dass die Auswirkungen der Kolonialzeit auch heute noch spürbar sind. Obwohl viele Länder nicht mehr offiziell Kolonien sind, gibt es weiterhin Ungleichheiten, rassistische Strukturen und wirtschaftliche Abhängigkeiten, die aus der Kolonialzeit

stammen. Beispiele sind unfaire Handelsbeziehungen, rassistische Vorurteile oder die ungleiche Verteilung von Wohlstand und Macht zwischen ehemaligen Kolonialmächten und ehemaligen Kolonien.

5. Rolle von Social Media

In einer zunehmend digitalisierten Welt, in der Social Media Plattformen zu den zentralen Kommunikationskanälen gehören, stellt sich die Frage nach der Rolle von Social Media im Unterricht und der Bedeutung von Medienkompetenz, insbesondere im Umgang mit Antisemitismus und antimuslimischem Rassismus im schulischen Kontext. Die sozialen Netzwerke sind nicht nur Orte des Informationsaustauschs, sondern auch Plattformen, auf denen rassistische, diskriminierende und antisemitische Narrative gezielt verbreitet werden. Daher ist es entscheidend, Schüler*innen zu befähigen, diese Medien kritisch zu nutzen, sie zu hinterfragen und zu lernen wie sie sich und andere vor gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit und dehumanisierenden Narrativen im Netz sowie Desinformation aktiv schützen können.

5.1 Kritische Medien- und Informationskompetenz als Schlüsselkompetenz

In einer zunehmend digitalisierten Welt wird auch Medienkompetenz zu einer unverzichtbaren Schlüsselqualifikation, die weit über den bloßen Umgang mit technischen Geräten und Plattformen hinausgeht. Kritische Medienkompetenz bedeutet nicht nur, Technologien und digitale Werkzeuge zu verstehen, sondern auch, die Inhalte, die über diese Medien verbreitet werden, zu hinterfragen, zu analysieren und kritisch zu bewerten. Insbesondere in einem Bildungskontext, der sich mit

Themen wie Antisemitismus, antimuslimischem Rassismus und Diskriminierung auseinandersetzt, ist es von entscheidender Bedeutung, dass Schüler*innen nicht nur Medien konsumieren, sondern auch in der Lage sind, die Absichten, Strukturen und Ideologien hinter den dargestellten Inhalten zu erkennen.¹⁰¹

Kritische Medienkompetenz bedeutet in diesem Zusammenhang, nicht nur zu wissen, wie man Informationen findet, sondern auch zu verstehen, dass Medieninhalte – sei es in Form von Nachrichten, Posts, Memes oder Videos – oft bestimmten politischen oder ideologischen Zielen dienen. Sie können rassistische, antisemitische oder diskriminierende Narrative transportieren, die die gesellschaftliche Spaltung vertiefen oder die Feindbilder der Gesellschaft festigen und damit Vertrauen in demokratische Prozesse schwächen. Gerade bei der Verbreitung von extremistischen Ansichten über soziale Medien müssen Schüler*innen lernen, solche Inhalte zu erkennen und aktiv in der Gesellschaft entgegenzuwirken.

Praxis-Infobox: Empfehlung für die Förderung kritischer Medienkompetenzen im Unterricht

Lehrkräfte können kritische Medienkompetenz im Unterricht auf vielfältige Weise praktisch erfahrbar machen und integrieren. Der Schlüssel liegt darin, die technischen Fähigkeiten zu vermitteln und gleichzeitig die kritische Auseinandersetzung mit den Inhalten, deren Quellen und den zugrunde liegenden Ideologien zu fördern.

Analysieren von realen Social Media Beispielen

Lehrkräfte können aktuelle Nachrichtenartikel, Social-Media-Posts, Memes, Videos oder Werbung als Ausgangspunkt nutzen. Die Schüler*innen sollen diese Beispiele analysieren und hinterfragen: Wer hat den Inhalt erstellt? Welche Absichten könnten hinter der Botschaft stecken? Welche Narrative werden verbreitet? Welche Quellen werden zitiert, und wie glaubwürdig sind diese Quellen?

Ziel: Schüler*innen sollen lernen, wie sie die Authentizität und Sachlichkeit von Informationen bewerten und die Absichten und möglichen Verzerrungen erkennen können.

In einer Stunde zum Thema Antisemitismus könnten Lehrkräfte einen Artikel zu einem aktuellen antisemitischen Vorfall in den sozialen Medien untersuchen. Die Schüler*innen analysieren, wie der Vorfall dargestellt wird, welche Rhetorik genutzt wird und wie der Vorfall in den Medien interpretiert wird.

Fact-Checking und Quellenkritik

Lehrkräfte können den Schüler*innen beibringen, wie man die Verlässlichkeit von Informationen überprüft. Sie können gemeinsam eine Methode zum Faktencheck entwickeln, bei der Schüler*innen lernen, verschiedene Quellen zu vergleichen, die Urheber*innen zu überprüfen und auf alternative Perspektiven zu achten.

Ziel: Schüler*innen sollen lernen, Informationen zu verifizieren und bewusst nach journalistischen Qualitätsstandards entscheiden, welche Quellen glaubwürdig sind.

In einem Unterricht zur Diskussion von rassistischen Verschwörungserzählungen können Schüler*innen

lernen, wie man Online-Quellen mit vertrauenswürdigen, wissenschaftlichen oder offiziellen Seiten vergleicht, um die Verlässlichkeit von Informationen zu bewerten.

Prebunking – Sensibilisierung für Manipulationstechniken

Lehrkräfte können den Schüler*innen beibringen, wie sie Desinformation oder extremistische Narrative bereits im Vorfeld erkennen können. Dies kann durch Diskussionen über die Motive, Ziele oder Verbreitungsformen geschehen, mit denen Inhalte in den sozialen Medien manipuliert werden (z. B. emotionale Aufladung, Übertreibung, selektive Informationspräsentation).

Ziel: Schüler*innen sollen in der Lage sein, sich vor gezielter Manipulation zu schützen, bevor sie diesen Narrative glauben oder verbreiten.

Lehrkräfte könnten eine Unterrichtseinheit über die Verbreitung von Desinformation im Kontext von antisemitischen oder antimuslimischen Narrativen planen. Sie könnten dabei verschiedene manipulative Techniken wie Dekontextualisierung und emotionale Ansprache thematisieren.

Debatten und Diskussionsrunden

Organisieren von Debatten zu kontroversen Themen, bei denen Medienberichte und deren Hintergründe analysiert werden. Die Schüler*innen können verschiedene Standpunkte vertreten, aber sie müssen ihre Argumente anhand von Fakten und Quellen stützen.

Ziel: Schüler*innen sollen lernen, komplexe Themen zu reflektieren, unterschiedliche Perspektiven zu verstehen und ihren Standpunkt kritisch zu hinterfragen.

Eine Debatte über die Rolle von Sozialen Medien im Umgang mit Diskriminierung kann eine praktische Möglichkeit sein, Schüler*innen zu vermitteln, wie Medien Inhalte framen können, um bestimmte Narrative zu verstärken (z. B. wie antimuslimische Vorurteile in den Medien dargestellt werden).

Fortsetzung nächste Seite

Praxis-Infobox: Empfehlung für die Förderung kritischer Medienkompetenzen im Unterricht (Fortsetzung)

Verstehen von Algorithmen und Filterblasen

Lehrkräfte können mit den Schüler*innen erarbeiten, wie Algorithmen in sozialen Medien funktionieren und wie diese dazu beitragen, dass sich bestimmte Narrative (einschließlich rassistischer oder antisemitischer Inhalte) verstärken. Sie können zeigen, wie Filterblasen die Wahrnehmung von Informationen verzerren und wie man bewusst andere Perspektiven einholt.

Ziel: Schüler*innen sollen verstehen, wie systemische Risiken der digitalen Plattformen ihr Medienkonsumverhalten beeinflussen und wie sie dagegen vorgehen können, indem sie auch unterschiedliche Quellen und Perspektiven in ihre Mediennutzung einbeziehen und ihren eigenen Bias kritisch hinterfragen (vgl. Anti-Bias Handreichung).

In einer Stunde zu Medienkritik könnten Schüler*innen lernen, wie Nachrichten über soziale Medien verbreitet werden, und anschließend untersuchen, wie Algorithmen ihre Wahrnehmung von Informationen beeinflussen könnte. Sie könnten dann bewusst Seiten und Foren suchen, die unterschiedliche Perspektiven bieten.

Reflexion und Selbstkritik

Schüler*innen sollten regelmäßig dazu angeregt werden, ihre eigene Mediennutzung zu reflektieren. Welche Quellen nutzen sie regelmäßig? Wie beeinflussen diese ihre Meinung über gesellschaftliche Themen? Lehrkräfte können wiederkehrende Reflexionsaufgaben einbauen, in denen Schüler*innen kritisch über ihre eigenen Mediengewohnheiten nachdenken.

Ziel: Die Schüler*innen sollen sich ihrer eigenen Vorurteile und der Quellen, die sie konsumieren, bewusst werden und lernen, diese in Frage zu stellen.

Nach einer Unterrichtseinheit über Rassismus und Antisemitismus könnten Schüler*innen darüber nachdenken, wie ihre eigenen Mediengewohnheiten ihr Verständnis von bestimmten gesellschaftlichen Themen beeinflussen und welche alternativen Quellen sie suchen können, um ein differenzierteres Bild zu bekommen.

Projekte zur Medienproduktion

Schüler*innen können auch eigene Projekte zur Medienproduktion erstellen, bei denen sie lernen, wie man selbst Inhalte entwickelt, die sowohl informativ als auch ethisch verantwortlich sind. Dabei sollen sie ihre eigenen Medienprodukte kritisch betrachten und deren mögliche Auswirkungen auf ihre Zielgruppen reflektieren.

Ziel: Schüler*innen sollen verstehen, wie Medieninhalte kreiert werden und welche Verantwortung dabei auf den Ersteller*innen lastet.

In einer Projektarbeit könnten Schüler*innen eine Kampagne gegen antimuslimischen Rassismus und Antisemitismus in sozialen Medien entwickeln. Sie müssen dabei sicherstellen, dass ihre Inhalte auf Fakten basieren, emotional ansprechend, aber dennoch respektvoll sind und keine schädlichen Stereotype verbreiten.

5.2 Hintergrund: Plattformstruktur, Algorithmen und Regulierung

Während Desinformationskampagnen, Verschwörungserzählungen und Hassbotschaften auch vor der Digitalisierung gesellschaftliche Probleme darstellten, machen die digitalen Medien es Akteur*innen leichter, in kurzer Zeit viele Menschen weltweit zu erreichen und zu beeinflussen. Technische Struktur und Funktionalitäten der Plattformen passen sich dabei an aktuelle Trends an und machen es beispielsweise möglich, mit einfachen Mitteln Inhalte zu manipulieren und Menschen über einprägsame und emotionalisierte Botschaften und Inhalte zu mobilisieren¹⁰² – hierzu wird unter anderem vermehrt schnell konsumierbares und emotionalisierendes Bild-, Audio- und Videomaterial genutzt. Extremistische Akteur*innen nutzen diese Möglichkeiten gezielt, um ein denkbar großes Publikum effektiv und effizient zu adressieren.¹⁰³

In Übereinstimmung damit zeigen aktuelle Studien deutlich, dass der demokratische Diskurs in Online-Räumen bedroht ist. Menschen ziehen sich aus Angst vor Beleidigung, Belästigung und Bedrohung aus Debatten zurück.¹⁰⁴ Hassvolle, teils illegale Inhalte sowie Desinformation verzerren zudem Diskurse, fördern die gesellschaftliche Polarisierung und tragen zu individuellen Radikalisierungsprozessen bei.^{105 106} Dabei spielen auch die Funktionsweisen der Plattformen eine Rolle. Algorithmische Empfehlungs- und Rankingsysteme treffen beispielweise eine Entscheidung darüber, welche Inhalte User*innen angezeigt werden oder schlagen ihnen proaktiv Inhalte vor.¹⁰⁷

Vorschlag für eine Unterrichtseinheit

#13: Funktionsweisen von sozialen Medien verstehen und kritisch hinterfragen

Ziel: Die Schüler*innen setzen sich kritisch mit der Funktionsweise von Plattformen und ihrem eigenen Social Media Konsum auseinander.

Zielgruppe: Schüler*innen ab der Jahrgangsstufe 9

Dauer: ca. 45-50 min

1. Sammeln von Begriffen und Visualisierung als Wortwolke: Welche Plattformen/sozialen Medien nutzt Ihr regelmäßig? (5 min)

2. Aufteilung in Kleingruppen. Jede Kleingruppe befasst sich mit einer der unter 1. genannten Plattformen/sozialen Medien und beantwortet gemeinsam die folgenden Fragen (10 min):

-  • Was gefällt Euch an dieser Plattform? Wofür nutzt Ihr sie?
- Welche Inhalte haben Euch in letzter Zeit besonders angesprochen? Warum? Wie habt Ihr Euch beim Anschauen dieser Inhalte gefühlt/Was hat das mit Euch gemacht?

3. Zurück im Plenum: Eine Person aus jeder Kleingruppe fasst die Diskussion in ihrer Gruppe zusammen. Die Lehrkraft dokumentiert die Ergebnisse für alle an Tafel/Whiteboard. (10-15 min).

4. Die Lehrkraft gibt den Schüler*innen Input zu den Auswirkungen von Plattformarchitektur und Algorithmen auf Nutzer*innen. (10 min)

5. Optional: Auf Basis des Inputs eine kritische Diskussion mit der Klasse auf Basis folgender Fragen führen (beispielhaft) (10 min):



- Was sind die Vor- und Nachteile von algorithmischen Empfehlungssystemen?



- Welche Rolle spielen „Likes“ „Kommentare“ oder „Shares“ und was macht das mit uns?



- Welches Interesse verfolgen Social-Media Plattformen?
- Welche Rolle spielen sie für gesellschaftliche Debatten?

Ressourcen zu Plattformarchitektur und Algorithmen, die sich für Anwendung im Unterricht eignen:

- [Algorithmen - Die Social-Media-Infofilter - YouTube](#)
- [Wie uns Social Media abhängig macht | Quarks](#)
- Ab Jahrgangsstufe 11: Insbesondere zwischen 7:57 und 19:17 werden Algorithmen, Hass im Netz, Anreizsysteme für Plattformen, Regulierungsversuche und Lobbyarbeit verständlich erklärt: [Un-Social: Wie soziale Medien unsere Gesellschaft bedrohen - YouTube](#)

Trotzdem ist es wichtig, dass soziale Medien nicht als alleiniger Ursprung sozialer Probleme gesehen, oder pauschal verteufelt werden.¹⁰⁸ Soziale Medien und Online-Plattformen sind fester Bestandteil gesellschaftlicher Debatten und nützliches Mittel der Informationsbeschaffung. Das bedeutet, dass sie politisches und gesellschaftliches Engagement und Beteiligung unterstützen können, indem sie bspw. marginalisierten Gruppen eine Stimme geben. Der universelle und transnationale Zugang zu digitalen Kommunikationsmöglichkeiten hat das Potential, etablierte gesellschaftliche Hierarchien aufzubrechen und so einen Beitrag etwa zur Demokratisierung von Diskursen und kollektivem (politischem) Handeln zu leisten. Um diese Chancen der digitalen Kommunikation zu nutzen und den Online-Raum demokratisch, inklusiv und fair zu gestalten, ist es jedoch unumgänglich, aktiv Risiken zu minimieren. Ein Ansatz dabei ist die flächendeckende Vermittlung von Kenntnissen und Kompetenzen, die für einen sicheren Umgang mit sozialen Medien und die Einhegung von menschenfeindlichen Narrativen im Online-Raum notwendig sind.

Die großen Online-Plattformen sind durch den europäischen Digital Services Act (DSA)[◇] mittlerweile regulatorisch verpflichtet, zur Wahrung der Grundrechte im Online-Raum beizutragen, indem etwa illegale Inhalte (bspw. volksverhetzende oder beleidigende Beiträge) konsequent entfernt- und transparente Richtlinien zur Inhaltsmoderation vorgelegt werden müssen. Während der DSA einen vielversprechenden regulatorischen Ansatz darstellt, die Plattformen in die Verantwortung zu nehmen, um u.a. Kinder und Jugendliche vor digitalen Gefahren zu schützen, gibt es Hinweise darauf, dass der DSA allein nicht ausreicht, um digitale Plattformen und soziale Medien sicher und inklusiv zu gestalten.¹⁰⁹ Neben der schwierigen Umsetzung und Kontrolle, liegt das unter anderem daran, dass viele diskriminierende Inhalte sich unterhalb der Grenze zur Strafbarkeit bewegen. Hier ist es umso wichtiger, dass die Zivilgesellschaft und Konsument*innen von digitalen Medien befähigt werden, Inhalte kritisch zu hinterfragen und selbst zu einer empathischen und konstruktiven digitalen Debattenkultur beizutragen.

◇ Ein kurzer Erklärartikel zum DSA vom ISD findet sich hier:
[EU Digital Services Act - ISD](#)

Vorschlag für eine Unterrichtseinheit

#14: Quellenkritik und Medienkompetenz als Mittel gegen Desinformation

Ziel: Die Schüler*innen verstehen die Bedeutung von Quellenkritik und Medienkompetenz im Kontext von Desinformation. Sie lernen, wie sie Quellen kritisch hinterfragen und Informationen eigenständig überprüfen können.

Zielgruppe: Schüler*innen ab der Jahrgangsstufe 9

Dauer: ca. 50 min

1. Die Lehrkraft zeigt zwei gegenteilige Schlagzeilen zum selben Thema.

2. Gemeinsame Reflektion: „Woran erkennen wir, dass eine Quelle glaubwürdig ist?“. Die Lehrkraft sammelt die genannten Punkte an Tafel oder Whiteboard (10 min)

3. Input durch die Lehrkraft: Merkmale von glaubwürdigen Quellen und Möglichkeiten Informationen im digitalen Raum eigenständig zu überprüfen. (15 min)

4. Einzelarbeit: Die Schüler*innen erhalten einen Online-Artikel sowie einen Social Media Post. Sie bekommen die Aufgabe die Glaubwürdigkeit einzuschätzen (10 min). Im Anschluss werden die Ergebnisse vorgestellt und gemeinsam diskutiert (15 min).

Ein **Beispiel für gegenteilige Schlagzeilen**, die für die erste Reflektion genutzt werden können:

Seriöse Quelle: „Klimawandel: 2023 war das heißeste Jahr seit Beginn der Wetteraufzeichnungen“ (Quelle: Deutscher Wetterdienst, NASA), s. [hier](#)

Fragwürdige Quelle/Desinformation: „500 Wissenschaftler erklären: „Es gibt keinen Klimanotfall““ (Quelle: rechtsgerichtetes alternatives Medium), s. [hier](#)

Eine Einordnung der Behauptung, 500 Forschende würden den menschengemachten Klimawandel bezweifeln findet sich [hier](#)

Ein Beispiel für einen gefälschten Online-Artikel findet sich [hier](#): Spiegel-Artikel über angebliche Verdrängung durch Migration gefälscht. Die Lehrkraft lässt die Schüler*innen den Bericht über den gefälschten

Artikel lesen und die Glaubwürdigkeit der Quelle anhand der zuvor besprochenen Checkliste bewerten. Dabei sollten sie auf Details wie die ungewöhnliche URL (*spiegel.ltd* statt *spiegel.de*), das Fehlen eines Impressums oder die Qualität der Sprache achten.

Hinweis: Es ist zu beachten, dass der Zugriff auf gefälschte oder betrügerische Webseiten Risiken bergen kann. Für die Übung zur Quellenkritik ist es daher ratsam, den gefälschten Artikel nicht direkt zu besuchen, sondern stattdessen seriöse Berichte über diese Fälschung zu verwenden. Correctiv bietet beispielsweise einen ausführlichen Faktencheck zu diesem gefälschten Artikel an, der sich gut für die Analyse im Unterricht eignet.

Ein **Beispiel für einen Social Media Post**, anhand dessen die Bilderrückwärtssuche geübt werden kann. Bereits seit 2016 kursiert [dieses Bild im Netz](#) und soll angeblich zeigen, wie Merkel Mädchen zur Kinderehe gratuliert.

Richtig ist: Das Bild ist aus dem Kontext gerissen und zeigt in Wahrheit einen Staatsbesuch der Kanzlerin im März 2016 in der Türkei. Merkel wird in diesem Kontext von Mädchen in traditioneller Tracht empfangen. Mit Hilfe einer Bilderrückwärtssuche kann das Bild als aus dem ursprünglichen Kontext gerissene Desinformation enttarnt werden. Hier ist beispielsweise der Faktencheck von Mimikama: [Nein, Merkel gratuliert nicht zu einer Kinderehe!](#)

Ressourcen zur Quellenkritik sowie zur Anwendung der Bilderrückwärtssuche:

- [Online-Quellenkritik: Wie man zuverlässige Informationen in der Zeit des Internets findet](#)
- [Saferinternet.at-UEbung-Der-Quellen-Check.pdf](#)
- [Faktencheck: So funktioniert die Bilderrückwärtssuche](#)

5.3 Antisemitismus auf den digitalen Plattformen

Antisemitismus ist tief in der europäischen Geschichte und im Denken der Mehrheitsgesellschaft verankert und zeichnet sich durch seine Anpassungsfähigkeit und Vielfältigkeit aus¹¹¹ (vgl. Kapitel 3). Die Auswirkungen digitaler Kommunikation auf die Ausprägungs- und Kommunikationsformen sowie die gesellschaftliche Prävalenz von Antisemitismus sind in der Forschung umstritten. Klar ist jedoch, dass Antisemitismus auf Online-Plattformen deutlich sichtbar ist und plattform- und milieuübergreifend verbreitet wird.^{111 112 113 114} Eine Studie der Agentur der Europäischen Union für Grundrechte zeigte schon 2019, dass 89 % junger jüdischer Menschen (befragt wurden in Europa lebende Jüdinnen*Juden zwischen 16 und 34 Jahren) Antisemitismus im Internet als ein Problem erleben, welches sie betrifft.¹¹⁵ Damit ist das Erleben von Antisemitismus im Netz ausgeprägter als in anderen Kontexten, beispielsweise in den Medien, an öffentlichen Orten, oder in der Politik.

*„Antisemitismus in den sozialen Medien ist ein vielschichtiges Phänomen der Entmenschlichung von Jüdinnen*Juden auf algorithmisch kuratierten Plattformen wie X, YouTube, TikTok, Instagram, LinkedIn sowie Facebook. Auf Social Media manifestiert sich antisemitischer Hass in Posts, Reels, Vlogs, Memes, Kommentaren und GIFs sowie in digitalen Symboliken wie Hashtags und Emojis und kann zudem durch Zustimmung in Form von Likes unter antisemitischen Inhalten ausgedrückt werden.“*¹¹⁶ Dabei drückt sich der Hass gegen Jüdinnen*Juden in Form von Äußerungen und Visualisierungen aus, in denen sie als übermächtig oder fremd dargestellt, oder vereinheitlicht werden. Darüber hinaus kann sich Antisemitismus in den sozialen Medien auch durch die Leugnung, Verzerrung oder Relativierung der Shoah zeigen, oder durch die Kritik am Staat Israel, wenn sie mit antisemitischen Stereotypen verbunden wird, oder das Existenzrecht von Jüdinnen*Juden in Israel negiert wird.¹¹⁷ Das Internet fördert die Verbreitung und Enttabuisierung antisemitischer Inhalte durch die niedrigschwellige Zugänglichkeit, globale Vernetzung und Schnelligkeit. Die Nutzung von Andeutungen, Codes, Bildsprache und Memes unterstützt die Ansprache auch

von jungen Zielgruppen und senkt die Hemmschwelle antisemitische Inhalte selbst weiterzuverbreiten.¹¹⁸ Darüber hinaus bieten soziale Medien Möglichkeiten der Interaktion, die (antisemitischen) Inhalten Legitimation geben und Nutzer*innen, der antisemitische Hassbotschaften verbreiten bestärken – dazu gehören etwa die Möglichkeiten, Inhalte anderer Nutzer*innen zu teilen, zu „ liken“, oder zu kommentieren, die zur Bildung von Online-Gemeinschaften beitragen.

5.4 Antimuslimischer Rassismus auf den digitalen Plattformen

Während Forschung aus dem englischsprachigen Raum deutlich zeigt, dass antimuslimischer Rassismus auf den Plattformen stark repräsentiert ist, existiert im deutschsprachigen Raum bislang wenig systematische Forschung zu antimuslimischem Rassismus in den sozialen Medien. Expert*innen betonen im Kontext der zunehmenden gesellschaftlichen Salonfähigkeit von antimuslimischem Rassismus die dringende Notwendigkeit, diese Forschungslücke zu schließen.¹¹⁹

Betont wird im Kontext des Jugendschutzes außerdem, dass antimuslimische Hetze insbesondere dort, wo sich junge Menschen im Netz selbstverständlich bewegen, stark präsent ist.¹²⁰ Dabei werden Muslim*innen als „Fremdgruppe“ konstruiert und ihnen pauschal negative Eigenschaften zugeschrieben etwa vermeintliche Rückständigkeit, Gewalttätigkeit oder Frauenfeindlichkeit (vgl. Kapitel 2, Definitionen). Hasserfüllte Äußerungen gegen Muslim*innen sind dabei ähnlich wie antisemitische Hasskommentare in Kommentarspalten ebenso wie in audiovisuellen Formaten wie Reels oder Memes auf allen großen und kleinen Plattformen zu finden.¹²¹ Im deutschen Diskurs sind antimuslimische Kommentare häufig an gesellschaftliche Debatten rund um die Themen Flucht und Migration geknüpft.¹²² Darüber hinaus werden Ereignisse wie Terroranschläge häufig genutzt, um Muslim*innen zu dämonisieren.¹²³ Eine Analyse von antimuslimischen Inhalten auf TikTok kam außerdem zu dem Ergebnis, dass die „antimuslimische rassistische Kommunikation auf TikTok sehr eng mit der AfD verwoben ist“.¹²⁴

Vorschlag für eine Unterrichtseinheit

#15: Hasspostings erkennen und ihnen entgegentreten



Ziel: Antisemitische und antimuslimische Hasspostings erkennen sowie Strategien zum Umgang entwickeln.

Zielgruppe: Schüler*innen ab der Jahrgangsstufe 10

Dauer: ca.40 min



1. Diskussion in Kleingruppen von 3-4 Personen: Jede Gruppe erhält ein antisemitisches oder rassistisches Hassposting (anonymisiert) und dazu ein Analyse-Arbeitsblatt mit folgenden Fragen (20 min):

- Warum ist der Inhalt antisemitisch/rassistisch? Welche Stereotype werden bedient?
- Welche sprachlichen oder visuellen Mittel wirken hier besonders manipulativ?



- Welche Gefühle oder Reaktionen sollen damit ausgelöst werden?
- Was können die Auswirkungen auf jüdische Personen/muslimisch sozialisierte Personen/Personen mit Migrationsgeschichte sein, die diese Inhalte online sehen?

2. Im Anschluss stellen die Kleingruppen ihre Ergebnisse der Klasse vor (20 min).

3. Schüler*innen Handlungsoptionen aufzeigen.



Die Lehrkraft stellt dafür ein Arbeitsblatt mit **Tipps zur aktiven Gegenrede und zum Melden** und Anzeigen von Hasskommentaren zusammen. Die Schüler*innen bekommen Zeit das Arbeitsblatt zu lesen. **Anschließend wird gemeinsam mit der Klasse eine Gegenrede auf eines der Beispielpostings formuliert (15min).** Optional kann auch das Melden eines Hasskommentars am Beamer (wenn vorhanden) gezeigt oder als Hausaufgabe mitgegeben werden.

Zusätzliche Hinweise für Lehrkräfte:

- **Sensible Moderation:** Da Antisemitismus und (antimuslimischer) Rassismus oft emotional aufgeladen sind, sollten die Beispiele gut ausgewählt sein (nicht zu drastisch, aber realistisch).
- **Raum für persönliche Reflexion geben:** Manche Schüler*innen könnten bereits Erfahrungen mit Hass im Netz gemacht haben.
- **Klare Haltung zeigen:** Antisemitismus und antimuslimischer Rassismus sind keine Meinungen, sondern Formen von Hassrede.
- Es ist wichtig, die Schüler*innen ebenfalls für die Auswirkungen, die Gegenrede besonders für Betroffene haben können (z.B. rechte shitstorms) zu sensibilisieren.

Tipps für die **Identifikation von passenden Beispielpostings** für den Unterricht:

- **Authentizität, aber keine Reproduktion von Gewalt:** Die ausgewählten Hasspostings sollten realistisch, aber entschärft sein – insbesondere um betroffene Schüler*innen nicht zu re-traumatisieren oder zu belasten.
- Die Postings sollten **eindeutig antisemitische, rassistische oder muslimfeindliche Narrative enthalten**, um eine Analyse zu ermöglichen.
- Hilfreich ist außerdem **in Bezug auf die rhetorischen Strategien zu variieren** (direkte vs. Verstecktere Angriffe; Verwendung von Humor oder Ironie; Verschwörungserzählungen etc.)
- Achten Sie darauf, **die Postings zu anonymisieren**, wenn sie nicht von öffentlichen Personen (bspw. bekannten Persönlichkeiten, Politiker*innen) stammen

Vorschlag für eine Unterrichtseinheit

#15: Hasspostings erkennen und ihnen entgegentreten (Fortsetzung)



- Achten Sie darauf, Hasspostings **keine zusätzliche Reichweite auf den sozialen Medien zu verschaffen**: Idealerweise übernehmen sie Beispiele aus Quellen, die Hassrede dokumentieren, z.B.:
 - Meldestellen gegen Hass im Netz (z. B. „[jugendschutz.net](#)“, „[RIAS](#)“, „[CLAIM](#)“, „[HateAid](#)“).
 - Berichte von Antidiskriminierungsorganisationen (z. B. „[Amadeu Antonio Stiftung](#)“, „[No Hate Speech Movement](#)“).
 - Medienberichte über Hassrede – oft werden reale Beispiele analysiert.

Ressourcen zur aktiven Gegenrede:

- [Betreiben Sie Gegenrede - Amadeu Antonio Stiftung](#)
- [Hassrede im Netz kontern: So geht Counterspeech – HateAid](#)
- [Hilfe bei Hate Speech - Zusammen im Dialog](#)

Ressourcen zum Melden und Anzeigen von Hasskommentaren:

- Sicherung von Beweisen für das Melden und Anzeigen von Hasskommentaren: [Rechtssichere Screenshots erstellen: Wie geht das? – HateAid](#)
- Meldung bei den Plattformen: Nutzung der integrierten Meldefunktionen der jeweiligen sozialen Netzwerke, um die Inhalte zu melden: [DSA User Guide: Melde Hass auf Social Media – HateAid](#)
- Einschaltung von Meldestellen: Nutzung von spezialisierten Meldestellen, die bei der Bewertung und Weiterleitung von Hasskommentaren unterstützen, z.B.: [Hetze melden! Gegen Hetze im Netz. Meldeformular – HateAid](#)

Weitere hilfreiche Ressourcen:

- Kurzartikel zu multimedialer Verbreitung von Antisemitismus Online mit Fragen und Übungen: [TikTok: Viraler Antisemitismus - Belltower.News](#)
- Wie die rechte Szene Instagram und Bildsprache nutzt, um menschenfeindliche Inhalte zu transportieren: [Rechte Memes: Moderne Propaganda auf Instagram – CORRECTIV](#)
- Leitfaden zum Umgang mit rechtsextremen Inhalten in Chat-Gruppen von Schüler*innen: [Rechtsextreme Memes im Klassenchat: Wie man damit umgehen kann - wdr.de](#)

5.5 Exkurs: Entwicklungen von Antisemitismus und antimuslimischem Rassismus Online nach dem 07. Oktober

Seit dem 07. Oktober 2023, der den brutalen Überfall der Terrororganisation auf Jüdinnen*Juden in Israel markiert, hat sich die Lage offline und online weiter verschärft. Die Meldestelle Recherche – und Informationsstelle Antisemitismus (RIAS) verzeichnete zwischen dem 07. Oktober und 09. November 2023 994 verifizierte antisemitische Vorfälle.¹²⁶ Jeder fünfte dieser Vorfälle ereignete sich online. 71 der Vorfälle trugen sich an Bildungseinrichtungen (Schulen, Hochschulen und Universitäten) zu. Dabei kann von einer hohen Dunkelziffer weiterer, nicht gemeldeter Vorfälle ausgegangen werden. Ein Lagebild des Zentralrates der Juden von 2024 beschreibt die Auswirkungen des 07. Oktober und seiner Folgen auf jüdische Gemeinden wie folgt: 63 % der jüdischen Gemeinden berichten anhaltende negative Auswirkungen des Krieges; 70 % geben, an dass sich ihr Leben als Jüdin*Jude in Deutschland nachhaltig verändert hat. Berichtet werden unter anderem „Sorge um die Zukunft und Unsicherheitsgefühl“ sowie „Gesteigertes Misstrauen und Rückzug ins Private“.¹²⁷

Auch auf die muslimische Community in Deutschland hat sich der 07. Oktober dramatisch ausgewirkt. In ihrem zivilgesellschaftlichen Lagebild dokumentiert die Allianz gegen Islam- und Muslimfeindlichkeit (CLAIM) im Jahr 2023 insgesamt 1.926 antimuslimische Vorfälle. Dies entspricht einem Anstieg von rund 114 % im Vergleich zum Vorjahr. Besonders nach dem 7. Oktober 2023 stieg die Anzahl der Vorfälle sprunghaft an. Die dokumentierten Fälle umfassen verbale Angriffe, Diskriminierungen, körperliche Übergriffe und Sachbeschädigungen. Ein großer Teil der Vorfälle betraf muslimische Frauen und fand im öffentlichen Raum sowie im Bildungsbereich statt.¹²⁷

Verschiedene Datenauswertungen und Analysen des Online-Raums nach dem 07. Oktober deuten außerdem darauf hin, dass sowohl antisemitische als auch antimuslimische Hasskommentare auf den sozialen Medien angestiegen sind – darunter insbesondere auf Plattformen, die häufig von jungen Menschen genutzt werden, wie Instagram, YouTube und TikTok.^{128 129 130}

Vorschlag für eine Unterrichtseinheit

#16: Universelle Empathie üben



Ziel: Die Schüler*innen reflektieren über die Wirkung von polarisierenden Online-Inhalten im Kontext des Nahostkonfliktes und üben, auf den sozialen Medien für universelle Empathie einzustehen.

Zielgruppe: Sekundarstufe II (Oberstufe)

Zeit: 40 min

1. Die Lehrkraft zeigt zwei anonyme Social-Media-Posts über den 7. Oktober, die zu Solidarität mit einer bestimmten Gruppe aufruft, jedoch eine andere Gruppe ignoriert oder delegitimiert. Die Schüler*innen werden aufgefordert, zunächst einzeln für sich zu reflektieren und Notizen zu machen (15 min):

-  • Welche Emotionen weckt der Post in mir?
- Würde ich ihn liken, teilen oder kommentieren? Warum?
- Welche Folgen könnte eine solche Interaktion haben?

Im Anschluss können Schüler*innen auf Freiwilliger Basis Ihre Gedanken mit der Klasse teilen.

2. Die Schüler*innen werden aufgefordert, das Beispielpostings umzuformulieren, sodass die



Solidarität mit allen Betroffenen im Vordergrund steht und keine Gruppe delegitimiert oder abgewertet wird (10min). Die Postings werden freiwillig präsentiert und diskutiert (15min).

Fiktive Beispielpostings, die für die Analyse unter 1. genutzt werden können:

1.
*Kein Platz für Neutralität! Wenn du nicht für Israel bist, unterstützt du den Terror!
 Hunderte unschuldige Israelis wurden am 7. Oktober brutal ermordet, Familien ausgelöscht. Doch manche schweigen – warum?
 Hamas ist nichts anderes als barbarischer Terrorismus! Wer sich jetzt nicht klar auf die Seite Israels stellt, verharmlost diese abscheulichen Verbrechen. Teile diesen Post, wenn du auf der Seite der Zivilisation stehst. Wer schweigt, steht auf der Seite des Bösen.
 #StandWithIsrael #NoToTerror #NeverAgain*

2.
*Die Welt schaut zu, während Völkermord geschieht! Israel bombardiert Gaza und tötet unschuldige Kinder – mit voller Unterstützung der westlichen Welt. Wie kann man das verteidigen?
 Es gibt keine „beiden Seiten“, wenn eine Seite mit Bomben und Panzern angreift und die andere verzweifelt ums Überleben kämpft.
 Schweigst du, dann bist du mitschuldig! Hebe deine Stimme für Palästina!
 #FreePalestine #StopGenocide #StandWithGaza*

Beispielhafte Umformulierung der Postings, die Solidarität mit allen Betroffenen in den Vordergrund stellen:

1.
*Niemand sollte so leiden müssen – Solidarität mit allen Betroffenen!
 Am 7. Oktober wurden hunderte unschuldige Israelis durch einen brutalen Angriff ermordet, Familien zerstört. Gleichzeitig leiden in Gaza unzählige Zivilist*innen unter Vergeltungsschlägen, verlieren ihre Angehörigen, ihre Häuser, ihre Zukunft.
 Menschenleben sind keine politischen Spielbälle. Jede getötete Person ist eine Tragödie. Jede Familie, die trauert, verdient unser Mitgefühl.
 Unsere Solidarität kennt keine Grenzen – für eine Zukunft ohne Terror, Krieg und Hass.
 #MenschenVorPolitik #SolidaritätFürAlle #FriedenJetzt*

2.
*Jedes unschuldige Leben zählt – Empathie ist nicht selektiv!
 Tausende Menschen leiden unter den Folgen von Terror, Krieg und Vergeltung. Israelis, die um ihre ermordeten Angehörigen trauern. Palästinenser*innen, die Bombenangriffe fürchten. Kinder, die in Angst aufwachsen, egal auf welcher Seite der Grenze sie leben. Es gibt keine „richtigen“ und „falschen“ Opfer. Kein Mensch verdient Gewalt.
 Unsere Stimme ist nicht für eine Seite, sondern für den Frieden. Wir müssen Brücken bauen statt Mauern.
 #GleicheMenschenrechte #StopptDenKrieg #EmpathieFürAlle*

5.6 Akteur*innen und Narrative des Hasses im Kontext des 07. Oktobers

Digitale Analysen zeigen, dass Narrative häufig auf bestehende Verschwörungserzählungen und antisemitische sowie antimuslimische Tropen zurückgreifen. Beispielsweise untersuchten die ISD-Autorinnen Paula Matlach und Hannah Rose über 2 Millionen Kommentare unter YouTube Videos, die zuvor bereits antisemitische oder antimuslimische Videos gepostet hatten. Dabei stellten die Autorinnen fest, dass die am weitesten verbreiteten antisemitischen Aussagen auch im Kontext des 07. Oktobers sich auf bekannte Verschwörungserzählungen beziehen, die ein jüdisches oder zionistisches Kollektiv als Gegenspieler*in der restlichen Bevölkerung aufbauen (vgl. Kapitel 3). Beispielsweise wurden im Kontext des 07. Oktobers die erfundene Erzählung des 11. Septembers 2001 als jüdische Verschwörung wiederholt. In diesem Kontext wurde außerdem die Verschwörungserzählung verbreitet, der 07. Oktober sei eine „False Flag Operation“ gewesen.¹³¹

Obwohl die grausamen Taten der Hamas durch Zeug*innen, Bild- und Video- sowie forensisches Beweismaterial gut belegt sind,¹³² sind online Narrative erfolgreich, die die Verbrechen der Hamas verharmlosen oder sogar leugnen. Dazu gehört unter anderem die gezielte Tötung von Zivilist*innen und Kindern sowie die massive sexualisierte Gewalt gegen israelische Frauen im Kontext des Hamas Überfalls.

Die Leugnungs- und Verharmlosungsnarrative rund um den 07. Oktober knüpfen an bestehende antijüdische Ressentiments an, in denen eine imaginierte Kontrolle und Manipulation zentraler Institutionen und Organe (bspw. Staat und Medien) durch Jüdinnen*Juden auf die Ereignisse rund um das Hamas-Massaker und den Krieg im Gazastreifen projiziert werden. Antisemitische

Verschwörungserzählungen werden so an aktuelle Ereignisse angepasst, und über die durch die Ereignisse ausgelösten Emotionen einem breiten Publikum zugänglich gemacht.

Antimuslimische YouTube Kommentare im Kontext des 07. Oktobers beinhalten in der Untersuchung von Rose & Matlach (s.o.) am häufigsten die Ansicht, der Islam bzw. Muslime seien von Natur aus gewalttätig, gefährlich und eine Bedrohung für andere. Auch hier werden die Ereignisse des 07. Oktobers genutzt, um bereits breit anschlussfähige und tief verwurzelte Ressentiments (vgl. Kapitel 3) weiter zu stärken. Dass die Hamas eine islamistische Terrororganisation ist, die nicht die Mehrzahl der ca. 1,8 Milliarden Muslime auf der Welt repräsentiert, wird in diesen Erzählungen ausgeklammert.

Die Verbreitung von falschen Narrativen im Kontext des Nahostkonfliktes geschieht nicht zufällig. Extremistische Akteur*innen, Influencer*innen und parteipolitische Akteur*innen nutzen die Ereignisse gezielt, um ihre Interessen zu verfolgen.

- **Extremistische Akteur*innen:** Islamistische Akteur*innen nutzen die Ereignisse – den 7. Oktober, die Geiselnahme, Krieg und Zerstörung in Gaza, im Libanon und im Jemen - für die Verbreitung hasserfüllter Narrative über die jeweils andere „Seite“. Dabei handelt es sich nicht um „normal“ zustande gekommene Posts und Videos, sondern um den strategischen Einsatz unter anderem von Bots, um die eigenen Narrative so weit wie möglich zu verbreiten. Dazu gehören laut dem Verfassungsschutz unter anderem die Terrororganisationen Islamischer Staat (IS) sowie al-Qaida, die die Ereignisse vom 7. Oktober und dem darauffolgenden Krieg nutzen, um antisemitische Narrative zu verbreiten und zum „Handeln“ bzw. zum „Jihad“ aufzurufen.¹³³

Auch das iranische Regime verbreitet intensiv anti-israelische und antisemitische Propaganda, um seine Stellung als wichtigster Gegner Israels in der Region zu bestärken.¹³⁴ Die Islamische Republik Iran ist außerdem einer der wichtigsten Finanziere der militanten Gruppen der Hamas und Hisbollah. Mit dem Fall Syriens unter dem ehemaligen Machthaber Baschar al-Assad hat das iranische Regime allerdings einen wichtigen geografischen Weg verloren, um Waffen an die terroristischen Gruppen zu schmuggeln. Die antisemitische Propaganda auf Plattformen wie X und Telegram geht jedoch weiter.

Laut Verfassungsschutz sind Social-Media-Kanäle auch für rechtsextremistische Gruppen der zentrale Kanal, um rassistische und antimuslimische Narrative zu verbreiten. Der Verfassungsschutz veröffentlichte im Jahr 2024 einen Bericht, nach welchem er 64 unterschiedliche Discord-Foren, 63 Facebook-Gruppen und Chatgruppen entdeckt hat, die über Messenger-Dienste wie WhatsApp und Threema betrieben wurden. In diesen wurden Nachrichten verschickt, in denen der Nationalsozialismus verharmlost wurde, sowie eine Vielzahl an islam-/muslimfeindlichen Inhalten.¹³⁵

- **Influencer*innen:** Es gibt sowohl im islamistischen als auch im rechtsextremistischen Kontext eine große Anzahl an Influencer*innen, die die Inhalte verbreiten und ihnen Glaubwürdigkeit verleihen sollen.^{136 137}
- **Parteipolitische Akteur*innen:** Im europäischen und nordamerikanischen Kontext sind es insbesondere sogenannte „rechtspopulistische“ und autoritäre Parteien, die im Schatten des Nahostkonflikts ihre antimuslimische Agenda betreiben. Parteien wie die AfD in Deutschland, Teile der Republikaner in den USA, der Rassemblement National in Frankreich oder die Lega in Italien (nur Beispiele) nutzen die politische Situation, um das Narrativ vom „Kulturkampf“ voranzutreiben. Muslim*innen bedrohten die „westliche Zivilisation“ und würden das freie Leben des „Westens“ verachten und zerstören. Ihre Narrative verbreiten die parteipolitischen Akteur*innen intensiv über ihre bereits bestehenden Social-Media-Kanäle und haben durch ihre offiziellen Funktionen eine besonders hohe Reichweite.¹³⁸

Vorschlag für eine Unterrichtseinheit

#17: Extremistische Instrumentalisierung entlarven



Ziel: Die Schüler*innen sollen verstehen, wie extremistische Akteur*innen den Israel-Palästina Konflikt instrumentalisieren, um eigene politische Agenden zu verfolgen. Sie reflektieren Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Extremismen und entwickeln eine kritische Haltung gegenüber vereinfachenden Narrativen.

Zielgruppe: Sekundarstufe II (Oberstufe)

Zeit: 60 min

1. Die Schüler*innen sammeln Assoziationen zu den Begriffen „Extremismus“, „Nahostkonflikt“, „Propaganda“ und „Instrumentalisierung“. Die Ergebnisse werden von der Lehrkraft an der Tafel oder auf dem Whiteboard strukturiert. (10 min)



2. Gruppenarbeit zur Analyse von Narrativen: Jede Gruppe erhält ein Fallbeispiel zur Analyse. Dabei sollen die Kernbotschaften, Sprache und Manipulationsstrategien analysiert werden. Außerdem soll über die Gefahren der Narrative reflektiert werden (15 min).



- Islamistischer Extremismus: Wie radikale Gruppen den 7. Oktober nutzen, um Hass gegen Jüdinnen*Juden zu schüren
- Rechtsextremismus: Wie rechtsextreme Gruppen den Konflikt nutzen, um antimuslimische Ressentiments zu verstärken.
- Linksextremismus: Wie der Konflikt für eine einseitige Dämonisierung Israels instrumentalisiert wird.
- Verschwörungserzählungen: Wie der Konflikt in antisemitische oder anti-westliche Narrative eingebunden wird.

3. Präsentation der Ergebnisse und moderierte Diskussion anhand folgender Vergleichstabelle (20 min):

	Feindbilder	Ideologische Begründung	Manipulationsstrategien	Gemeinsamkeiten	Unterschiede
Islamistischer Extremismus					
Rechtsextremismus					
Linksextremismus					
Verschwörungserzählungen					

Siehe Kopiervorlagen

Vorschlag für eine Unterrichtseinheit

#17: Extremistische Instrumentalisierung entlarven (Fortsetzung I)



4. Zum Abschluss werden den Schüler*innen Beispielpostings zum 07. Oktober mit extremistischen Botschaften gezeigt. Sie sollen diese



anhand des erarbeiteten Wissens kritisch einordnen und die *othering*-Prozesse enttarnen (15min).

Fiktive Beispielpostings, die für die Analyse genutzt werden können:w

„Der 7. Oktober war der Beginn unseres gerechten Widerstands! Die Unterdrückung unseres Volkes muss ein Ende haben, und jeder wahre Gläubige muss sich gegen die Zionisten erheben! Tod den Feinden des Islam! #FreePalestine #IslamischerWiderstand“

→ Beispielmerkmale für die Analyse: Heroisierung der Gewalt, Aufruf zur Radikalisierung, Schwarz-Weiß-Denken („Zionisten“ als Feindbild), Religiöse Sprache zur Legitimation von Terror

„Wieder ein Beweis: Der Islam gehört nicht zu Europa! Seht euch die Feiern in Berlin nach den Angriffen auf Israel an! Wer hier lebt, aber den Terror unterstützt, muss sofort raus! Es ist Zeit, unser Land zu verteidigen! #IslamisierungStoppen #UnserLandUnsereRegeln“

→ Beispielmerkmale für die Analyse: Generalisierung („der Islam“ statt spezifische Akteur*innen), Ras-

istische Narrative (Muslim*innen als Bedrohung), Forderung nach Massenabschiebungen, Emotionalisierende Sprache („Unser Land verteidigen“)

„Israel ist ein koloniales Apartheidregime, das seit Jahrzehnten den Völkermord an Palästinensern betreibt! Jeder Widerstand dagegen ist gerechtfertigt. Schluss mit der westlichen Unterstützung für die imperialistischen Besatzer! #Intifada #BoycottIsrael“

→ Beispielmerkmale für die Analyse: Dämonisierung Israels als „Apartheidregime“, Gleichsetzung Israels mit Kolonialismus, Legitimation von Gewalt als „Widerstand“, Vereinfachte, einseitige Darstellung ohne historische Kontexte

„Wacht auf! Der Nahostkonflikt ist nur ein Ablenkungsmanöver der globalen Eliten, um uns von der echten Bedrohung abzulenken! Warum kontrollieren Zionisten Banken und Medien? Wer profitiert wirklich vom Krieg? Recherchiert selbst und denkt nach! #NWO #DeepState #ZionistenKontrolle“

→ Beispielmerkmale für die Analyse: Andeutung einer geheimen Weltverschwörung, Antisemitische Codes („Zionisten kontrollieren Medien und Banken“), Aufruf zu „eigenem Denken“, um Kritikunfähigkeit zu kaschieren, Verharmlosung des realen Konflikts als „Ablenkung“

Vorschlag für eine Unterrichtseinheit

#17: Extremistische Instrumentalisierung entlarven (Fortsetzung II)



Hilfreiche Ressourcen:

- Die Bundeszentrale für politische Bildung bietet umfangreiche Materialien für den Unterricht im Kontext des Nahostkonfliktes an: [Wie umgehen mit dem Nahostkonflikt? – Eine Übersicht für Schulen und Bildungseinrichtungen | Infodienst Radikalisierungsprävention | bpb.de](#)
- Ein Methodenhandbuch von cultures interactive e.V. zum **Umgang mit Verschwörungserzählungen** für die politische Bildungsarbeit: [2024_Methodenhandbuch_Verschwörungserzählungen.pdf](#)
- Interview mit der Extremismusforscherin Julia Ebner über die **Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Rechtsextremen und Islamisten**: [Extremismusforscherin Julia Ebner - Was haben Rechtsextreme und Islamisten gemeinsam?](#)
- Artikel des Institute for Strategic Dialogue (ISD) (2023), welcher die **Reaktionen verschiedener extremistischer Milieus** auf den 07. Oktober in Deutschland zusammenfasst. Beleuchtet wird das rechtsextreme Milieu, linksextreme Gruppen sowie islamistisch-extremistische Gruppierungen und Verschwörungsideolog*innen. Darunter befinden sich Dämonisierungen Israels, Behauptungen die Krise sei eine Operation unter falscher Flagge gewesen sowie Abschiebungsforderungen gegen Demonstrierende palästinensischer Herkunft: [Anschuldigen, anprangern, anstacheln: deutsche extremistische Reaktionen auf den Israel-Hamas Konflikt - ISD](#).
- Artikel des Institute for Strategic Dialogue (ISD) (2024), in welchem islamistischer Online-Extremismus im Kontext des 07. Oktobers beleuchtet wird. Es wird die leichte Zugänglichkeit extremistischer Inhalte für Jugendliche aufgezeigt, die Radikalisierungsdynamiken beschleunigen und/oder verstärken kann. Der Artikel unterstreicht ebenfalls die Notwendigkeit der Differenzierung zwischen Islam und Islamismus sowie zwischen pro-palästinensischem Aktivismus und Symbolik sowie Solidarisierung mit oder Symbolik der Hamas: [DIE BEDROHUNG DURCH ISLAMISTISCHEN ONLINE-EXTREMISMUS - ISD-GERMANY](#)
- Überblick von jugendschutz.net über die **Darstellungen des Konfliktes, denen Jugendliche im Kontext des 07. Oktober online ausgesetzt** sind, mit Beispielen. Darunter sind Beispiele, die Israel mit dem NS-Staat gleichsetzen und somit Feindbilder verstärken, Gewaltopferbilder zur Emotionalisierung, Hamas-Glorifizierung sowie antisemitischer und muslimfeindlicher Hass: [report_der_israel_hamas_konflikt_online.pdf](#)
- Tipps zur Unterstützung von Kindern und Jugendlichen bei der **Einordnung** und in der **Verarbeitung belastender Bilder** gibt es hier: [Kriegsbilder und Hetze: So helfen Sie Kindern und Jugendlichen bei der Verarbeitung](#).
- Weiterführende Ressourcen zum **Umgang mit dem Nahostkonflikt in der Bildungsarbeit** gibt es zum Beispiel von ufuq.de: [Über Israel und Palästina sprechen. Der Nahostkonflikt in der Bildungsarbeit – ufuq.de](#) und KlgA: [231214_KlgA_Handreichung_Screen.pdf](#)
- Das Landesamt für Verfassungsschutz sensibilisiert hier für Antisemitismus und **extremistische Instrumentalisierungen des 07. Oktobers** Was sagen eigentlich Rechtsextremisten zum Krieg im Nahen Osten? | [verfassungsschutz.hessen.de](#)

5.7 Strategien zur Bekämpfung von Antisemitismus und Rassismus in der digitalen Welt

Die Bekämpfung von Antisemitismus und Rassismus im digitalen Raum erfordert ein aktives und verantwortungsbewusstes Handeln. Wichtige Strategien zur Auseinandersetzung mit menschenfeindlichen Inhalten in sozialen Netzwerken beinhalten unter anderem Gegenrede sowie das Melden und Blockieren von hasserfüllten oder diskriminierenden Kommentaren. Besonders wirksam ist die Gegenrede, bei der Betroffene und ihre Unterstützer*innen aktiv auf antisemitische Äußerungen reagieren. Statt diese zu ignorieren, setzen sie fundierte Argumente und Widerstand entgegen. Abwertende Kommentare, falsche Aussagen oder Beleidigungen werden nicht hingenommen, sondern gezielt und sachlich widerlegt.

Darüber hinaus zeigt sich durch Gegenrede auch Solidarität mit den betroffenen Personen. Lehrkräfte können diese Praxis fördern, indem sie Schüler*innen ermuti-

gen, sich in digitalen Diskussionen aktiv zu beteiligen, ihre Standpunkte zu äußern und so zu einem respektvollen und inklusiven digitalen Raum beizutragen. Ein Beispiel für eine solche Aktivität könnten Interviews von Mitgliedern lokaler oder nationaler Minderheitengruppen sein, die von Antisemitismus betroffen sind. Dies hilft, ein besseres Verständnis für die Herausforderungen, mit denen diese Gruppen konfrontiert sind, zu entwickeln und herauszufinden, wie sie konkret unterstützt werden können. Dabei sollte der Fokus immer darauf liegen, was für die Betroffenen am hilfreichsten und unterstützendsten ist.

Indem Schüler*innen befähigt werden, sich aktiv und konstruktiv in digitalen Diskussionen gegen gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit wie Antisemitismus und (anti-)muslimischen Rassismus einzusetzen, tragen sie zur Schaffung eines kollektiven Gedächtnisses bei, das auf der Achtung der Menschenwürde und der Bekämpfung von Hass und Intoleranz basiert.

6. Ein möglichst sicheres und inklusives Lernumfeld schaffen

Ein „sicherer Raum“ ist ein Umfeld, in dem Menschen sich respektiert, unterstützt und sicher fühlen können. Dieser Raum wird vor allem für Lernende geschaffen, die Diskriminierung oder andere schmerzhaft Erfahrungen gemacht haben. Er fördert die Freiheit, Gedanken, Gefühle und Meinungen auszudrücken, ohne Angst vor negativen Konsequenzen. In einem sicheren Raum sollten alle Teilnehmenden, einschließlich Schüler*innen, das Gefühl haben, dass sie sich öffnen und authentisch sein können, ohne Gefahr, verurteilt oder angegriffen zu werden. Dabei geht es nicht nur um den physischen Schutz der Lernenden, sondern auch um die Förderung eines respektvollen und einfühlsamen Dialogs. Die Lehrkraft spielt eine wichtige Rolle, indem sie klare Grenzen setzt und Gewalt, Belästigung oder Hassrede kategorisch ablehnt¹³⁹. So wird eine Atmosphäre geschaffen, die auf Zusammenarbeit und gegenseitigem Respekt basiert. Darüber hinaus ist ein sicherer Raum auch ein Ort, an dem Konflikte konstruktiv angesprochen werden können.

Lehrkräfte sollten den Lernenden helfen, Konflikte als Chancen zur Lösung und zum Wachstum zu sehen, und sie ermutigen, nach gemeinsamen Lösungen zu suchen, anstatt auf Eskalation oder Ausgrenzung zurückzugreifen. Besonders wichtig ist es, dass die Lernenden die Möglichkeit haben, sich an vertrauenswürdige Erwachsene, wie etwa die Lehrkräfte oder Schulsozialarbeiter*innen, zu wenden, wenn sie sich verletzt fühlen oder Sorgen haben. So wird das Gefühl der Sicherheit im Klassenzimmer und der gesamten Schulgemeinschaft unterstützt. Ein sicherer Raum ist also ein ganzheitliches Konzept, das sowohl physische als auch emotionale Sicherheit umfasst und die Grundlage für eine positive und inklusive Lernumgebung bietet. Es ist jedoch auch zu beachten, dass Lehrkräfte nicht immer garantieren können, dass jeder Moment in einem Klassenraum vollkommen sicher ist. Die Sicherheitsbedingungen sind von vielen Faktoren abhängig. Nicht immer lässt sich das Verhalten einzelner Lernender oder die Auswirkungen von externen Einflüssen kontrollieren*.

Dennoch können Lehrkräfte durch gezielte Maßnahmen und Strategien die Wahrscheinlichkeit erhöhen, dass der Raum respektvoll und inklusiv bleibt:

- **Klare Verhaltensregeln:** Lehrkräfte sollten von Anfang an klare Erwartungen hinsichtlich des respektvollen Umgangs miteinander setzen. Diese Regeln sollten konsequent durchgesetzt werden, um eine Atmosphäre des Vertrauens und des gegenseitigen Respekts zu schaffen.
- **Aufbau von Empathie:** Empathie kann durch gezielte Übungen, Diskussionen und Reflektionen gefördert werden, damit Lernende sich in die Perspektiven anderer hineinversetzen können.
- **Konfliktmanagement:** Lehrkräfte sollten Techniken des Konfliktmanagements einführen, um sicherzustellen, dass Missverständnisse oder Auseinandersetzungen friedlich und respektvoll geklärt werden können.
- **Regelmäßige Reflexion:** Durch regelmäßige Reflexionen, bei denen Lernende ihre Gefühle und Erfahrungen teilen können, können Probleme frühzeitig erkannt und angesprochen werden.
- **Schutz der Privatsphäre:** Ein sicherer Raum bedeutet auch, dass persönliche Informationen oder Erfahrungen nicht ohne Zustimmung der Betroffenen geteilt werden.

Das Anne Frank Bildungsinstitut in Amsterdam setzt beispielsweise auf das Konzept des „Schutzraums“, das aktiv die Verantwortung der Gemeinschaft betont, Diskriminierung zu erkennen und zu verhindern. In diesem Kontext wird der Begriff des „Schutzraums“ genutzt, um nicht nur eine passive Sicherheit zu garantieren, sondern eine aktive, solidarische Haltung gegen jede Form von Diskriminierung zu fördern. Hierbei spielt auch die Förderung von Zivilcourage eine große Rolle: Schüler*innen werden ermutigt, bei rassistischen oder antisemitischen Vorfällen nicht nur für sich selbst, sondern auch für andere einzutreten. Indem diese Prinzipien in den sicheren Raum integriert werden, wird nicht nur die physische, sondern auch die emotionale und geistige Sicherheit aller Lernenden gewährleistet. Ein solcher Raum fördert nicht nur den respektvollen Umgang miteinander, sondern stärkt auch die Fähigkeit, sich gegen Diskriminierung und Ungerechtigkeit zu stellen.¹⁴⁰

Weitere Ressourcen:**Antisemitismus und Rassismus im sicheren Raum:**

- Antisemitismus: Eine hilfreiche Quelle zur Behandlung von Antisemitismus in der Schule ist der Bericht des Anne Frank Fonds, *“Education against Antisemitism”* (2021). Hier wird aufgezeigt, wie mit Antisemitismus auf verschiedenen Ebenen, einschließlich der Schule, umgegangen werden sollte.
- Rassismus und Diskriminierung in Schulen: Ein umfassender Leitfaden ist das Buch *“Racial Justice and Education”* von L. L. Garcia und D. L. Smiley (2021), das konkrete Vorschläge und Strategien zum Umgang mit Rassismus in Bildungseinrichtungen bietet.
- Praktische Strategien gegen Diskriminierung: Die *“Teaching Tolerance”*-Initiative der Southern Poverty Law Center (USA) bietet zahlreiche Ressourcen und Strategien zur Prävention von Rassismus und Diskriminierung in Klassenzimmern, u.a. im Bereich der Konfliktlösung und der Förderung eines respektvollen Dialogs.

Konzepte aus dem Anne Frank Bildungsinstitut

- Anne Frank Bildungsinstitut: Informationen zu den Programmen und Konzepten des Anne Frank Bildungsinstituts sind auf der offiziellen Website des Instituts verfügbar: www.annefrank.org (letzter Zugriff Februar 2025). Hier werden Konzepte wie „Schutzräume“ und Ansätze zur Bekämpfung von Antisemitismus und Diskriminierung behandelt.
- Bildung gegen Diskriminierung und Antisemitismus: Das Anne Frank Zentrum in Berlin bietet regelmäßig Materialien und praxisorientierte Ansätze an, die auf die Schaffung sicherer Räume und den Umgang mit Diskriminierung fokussieren. Weitere Informationen finden sich unter www.annefrankzentrum.de.

6.1 Erfahrungen im Umgang mit Antisemitismus: Vorbereitung auf Gespräche über Antisemitismus und Rassismus im Klassenzimmer

Die Auseinandersetzung mit Antisemitismus und Rassismus im Klassenzimmer erfordert eine sorgfältige und respektvolle Vorbereitung, um sensibel auf die möglichen Reaktionen der Schüler*innen einzugehen. Lehrkräfte sollten sich im Vorfeld folgende Fragen stellen, um sich auf eine konstruktive und einfühlsame Diskussion vorzubereiten:

- Haben Lernende bereits provokante Aussagen über Antisemitismus oder rassistische Vorurteile geäußert oder extreme Positionen vertreten? Wie können diese Aussagen im Gespräch adressiert werden, ohne die Lernenden zu entfremden oder Konflikte zu eskalieren?
- Könnten Schüler*innen emotional belastet werden, wenn Themen wie Antisemitismus angesprochen werden, insbesondere wenn sie jüdischen Hintergrund haben oder selbst Diskriminierung und Antisemitismus erlebt haben? Wie kann ein sicherer Raum geschaffen werden, in dem sich alle Lernenden respektiert fühlen?
- Haben die Lernenden möglicherweise Erfahrungen mit Konflikten oder Verbrechen gegen die Menschlichkeit, wie etwa Diskriminierung oder rassistische Gewalt, gemacht, die ihre Sichtweise auf diese Themen beeinflussen könnten? Welche Unterstützung brauchen sie, um ihre Erfahrungen sicher und ohne retraumatisierende Effekte zu teilen?
- Sind einige Lernende in ihren Familien oder Gemeinschaften mit antisemitischen Einstellungen konfrontiert, sodass sie in einen inneren Konflikt geraten könnten, wenn sie gezwungen sind, diese Ansichten zu hinterfragen? Wie kann ein Raum für respektvolle Reflexion und den Austausch unterschiedlicher Perspektiven geschaffen werden?

Indem Lehrkräfte diese Fragen reflektieren, können sie besser auf die verschiedenen Erfahrungen und Perspektiven der Lernenden eingehen und sicherstellen, dass Gespräche über Antisemitismus und Rassismus respektvoll, sicher und aufklärend verlaufen. Diese Vorbereitung hilft nicht nur, emotionale Belastungen zu minimieren, sondern fördert auch eine offene, respektvolle Diskussion über schwierige Themen, in der die Vielfalt der Erfahrungen der Lernenden anerkannt wird.

Umgang mit Antisemitismus und Rassismus im sicheren Raum

- **Antisemitismus und Rassismus aktiv ansprechen:** Wenn antisemitische oder rassistische Äußerungen gemacht werden, sollte dies sofort angesprochen werden, um klarzustellen, dass solche Aussagen nicht akzeptabel sind. Lehrkräfte sollten dabei sowohl die Täter*innen zur Verantwortung ziehen als auch den Betroffenen die Möglichkeit geben, sich zu äußern, ohne dabei erneut zu traumatisieren.
- **Bildung und Aufklärung:** Lehrkräfte sollten gezielt Unterrichtseinheiten zu Antisemitismus und Rassismus in ihren Lehrplan integrieren, um eine Sensibilisierung und ein besseres Verständnis für die Auswirkungen von Vorurteilen und Diskriminierung zu fördern. Dabei kann es hilfreich sein, historische Kontexte und aktuelle Formen der Diskriminierung zu thematisieren, um das Bewusstsein der Lernenden zu schärfen.
- **Empathie und Perspektivwechsel fördern:** Durch gezielte Übungen und Rollenspiele können Lernende ermutigt werden, sich in die Perspektiven von Menschen zu versetzen, die von Antisemitismus oder Rassismus betroffen sind. Dies kann dazu beitragen, Empathie zu entwickeln und den Lernenden zu zeigen, wie wichtig es ist, für andere einzutreten.
- **Unterstützungsangebote:** Lehrkräfte sollten den Lernenden vertrauliche und sichere Orte bieten, an denen sie sich Unterstützung suchen können, wenn sie von Antisemitismus oder Rassismus betroffen sind. Hierzu gehören auch die Zusammenarbeit mit Schulsozialarbeitern, Beratungsangeboten oder externen Experten.

6.2 Bewährte Praktiken im Umgang mit Antisemitismus und Rassismus im Unterricht

Wenn Lehrkräfte unsicher sind, wie sie auf antisemitische oder rassistische Aussagen reagieren sollen, können sie sich an erfahrene Kolleg*innen oder Schulpsycholog*innen wenden. Auch ausgebildete Pädagog*innen oder Expert*innen aus Museen und Gedenkstätten können gezielte Unterstützung anbieten. Eine bewährte Methode ist, Zeitzeug*innen oder Historiker*innen einzuladen, die grundlegenden historischen Fakten des Holocausts und/oder der dt. Kolonialgeschichte zu erläutern und die Schüler*innen so auf die historischen Kontinuitäten und Brüche beider Themen in der Gegenwart zu sensibilisieren vorzubereiten.

In der politischen Bildung zu Menschenfeindlichkeit und Diskriminierung ist das Aussprechen von sogenannten Trigger- oder Inhaltswarnungen eine verbreitete Praxis. Befürworter*innen dieser Herangehensweise betonen, dass Betroffene sich so auf die Konfrontation vorbereiten oder die Auseinandersetzung mit dem Thema komplett meiden können. Kritiker*innen heben hervor, dass solche Warnungen die Gefahr bergen, dass Menschen in Vermeidungshaltungen gehen und Angst vor der Auseinandersetzung mit herausfordernden Themen geschürt wird. Eine aktuelle Studie dazu belegt, dass Trigger- und Inhaltswarnungen den von Befürworter*innen aufgestellten wird.¹⁴¹ Empfehlenswert ist es daher, dass Lehrkräfte sich kritisch mit Lehrmaterial und eigenen Vorurteilen auseinandersetzen und Räume schaffen, in denen eine sensible Auseinandersetzung mit Themen wie Menschenfeindlichkeit und Diskriminierung gewährleistet werden kann, um die Verantwortung im Umgang mit dem Thema nicht auf die Betroffenen zu verlagern.

6.2.1 Reaktion auf Antisemitismus und Rassismus im Klassenzimmer

Lehrkräfte können unerwartet mit antisemitischen oder rassistischen Bemerkungen im Klassenzimmer konfrontiert werden. Solche Kommentare können aus Unwissenheit, als Provokation oder aus tief verankerter Überzeugung stammen. UNESCO¹⁴² und die OSCE/ODIHR¹⁴³ bieten hilfreiche Leitlinien für die Reaktion auf solche Vorfälle:

- **Schutz der Betroffenen:** Die Reaktion der Lehrkraft sollte immer darauf abzielen, mögliche Opfer zu schützen und ihnen Sicherheit zu geben.
- **Respektvoller Umgang mit den Täter*innen:** Antisemitische oder rassistische Äußerungen dürfen nicht toleriert werden, aber es ist wichtig, den Schüler, der solche Aussagen gemacht hat, nicht zu erniedrigen oder zu beleidigen.
- **Konflikte entschärfen:** Die Lehrkraft sollte den Konflikt entschärfen, ohne das Thema sofort abschließend zu behandeln. Stattdessen sollte Raum bleiben, um das Thema zu einem späteren Zeitpunkt ausführlicher zu besprechen.
- **Unterrichtsfluss aufrechterhalten:** Es ist entscheidend, den Unterricht nicht vom eigentlichen Thema abzulenken und das Recht der anderen Schüler*innen auf eine ungestörte Bildung zu wahren.

Die Reaktion auf antisemitische und rassistische Vorfälle erfordert Professionalität und Sensibilität. Meinungen junger Menschen sind oft noch in der Entwicklung, und es gibt Spielraum für Veränderungen. Deshalb sollte auf Vorfälle konsequent reagiert werden, ohne Schüler*innen ausschließlich aufgrund ihrer Äußerungen zu stigmatisieren.

6.2.2 Restaurative Ansätze als Alternative zu Bestrafung

Restaurative Ansätze, die auf die Veränderung von Verhalten statt auf Bestrafung setzen, sind oft hilfreicher als disziplinarische Maßnahmen oder öffentliche Bloßstellung. Diese Ansätze bieten Schüler*innen die Möglichkeit, über ihr Verhalten nachzudenken und Wiedergutmachung zu leisten. Gleichzeitig müssen junge Menschen Verantwortung für ihr Verhalten übernehmen, was gegebenenfalls auch individuelle Gespräche oder Unterstützung durch Fachkräfte erfordert.

Schritte im Umgang mit antisemitischen oder rassistischen Äußerungen im Klassenzimmer

1. **Ruhe bewahren und objektiv bleiben:** Eine ruhige, besonnene Reaktion ist entscheidend. Emotionale Reaktionen könnten die Situation verschärfen.
2. **Sofort eingreifen:** Wenn Schüler*innen Opfer von Mobbing oder Angriffen werden, sollte die Lehrkraft sofort eingreifen und die betroffenen Personen unterstützen.
3. **Gespräch angemessen unterbrechen:** Wenn ein antisemitischer Kommentar gemacht wird, sollte das Gespräch sofort, aber ruhig unterbrochen werden. Es sollte klargestellt werden, dass solche Äußerungen im Klassenzimmer nicht toleriert werden.
4. **Werte des Klassenzimmers bekräftigen:** Die Klasse sollte regelmäßig an die Werte von Toleranz, Respekt und Empathie erinnert werden. Dabei können die Lehrkräfte die Schüler*innen auch in die Formulierung dieser Werte einbinden.
5. **Intention der Schüler*innen einschätzen:** Es ist wichtig, die Absicht hinter der Äußerung zu verstehen – ob sie aus Unwissenheit, Provokation oder echter Überzeugung stammt.
6. **Weiteres Vorgehen planen:** Lehrkräfte sollten den Vorfall als Gelegenheit nutzen, sachlich auf die Auswirkungen solcher Äußerungen hinzuweisen und Missverständnisse zu korrigieren.
7. **Schulverwaltung einbeziehen:** Wiederholte oder schwerwiegende antisemitische und rassistische Vorfälle sollten dokumentiert und bei Bedarf an die Schulverwaltung weitergegeben werden.

6.2.3 Wie man mit Schüler*innen im Klassenzimmer spricht, wenn schwierige Situationen zu Antisemitismus und Rassismus auftreten

* Vermeiden Sie Schuldzuweisungen

Vermeiden Sie einen Ton, der Schuldgefühle weckt, da dies bei denjenigen, die noch nicht über ein ausreichendes Bewusstsein oder eine Sensibilität für antisemitische oder rassistische Aussagen verfügen, Widerstand hervorrufen kann. Der Ton sollte nicht zu formell sein, sondern den Dialog fördern und die Möglichkeit von Fehlern anerkennen. Es ist entscheidend, einen Raum zu schaffen, der Dialog und Verständnis fördert, anstatt von Angriffen oder Verurteilungen geprägt zu sein – insbesondere für diejenigen, die sich zum ersten Mal mit den Themen fachlich auseinandersetzen.^{144 145} Lehrkräfte sollten auch darauf achten, nicht nur die falsche Aussage, sondern auch das zugrunde liegende Missverständnis oder die Unwissenheit zu adressieren. Indem man den Lernenden ermöglicht, die Gründe hinter ihrer Aussage zu reflektieren, kann ein fruchtbarer Dialog entstehen.

* Fragen statt sofortige Korrekturen

Anstatt sofort zu korrigieren oder zu ermahnen, bietet das Stellen von Fragen die Möglichkeit, mehr über die Schüler*innen, ihre Hintergründe, Lebenserfahrungen und Perspektiven zu erfahren. Indem man offene Fragen stellt, wie: „*Sieht jeder das so?*“, fühlen sich Schüler*innen ernst genommen, da ihre Meinungen, Erfahrungen und Emotionen gewürdigt werden. Dieser Dialogansatz fördert das kritische Denken und die Selbstreflexion. Es wird eine Atmosphäre geschaffen, in der unterschiedliche Perspektiven zur Sprache kommen können, ohne dass sich Schüler*innen sofort verteidigen müssen.¹⁴⁶

* Das Klassenzimmer als sicheren Raum gestalten

Das Klassenzimmer sollte ein sicherer Raum für alle Schüler*innen sein, insbesondere für diejenigen, die Ziel von schädlichen Aussagen werden könnten. Wenn antisemitische oder rassistische Bemerkungen im Klassenzimmer gemacht werden, ist es wichtig, die betroffenen Schüler*innen zu unterstützen und gleichzeitig die Möglichkeit eines respektvollen Dialogs zu fördern.

In besonders heiklen Fällen kann es hilfreich sein, ein separates Gespräch außerhalb des Klassenzimmers mit dem Schüler zu führen, der die problematische Aussage gemacht hat, um zu verstehen, was die Aussage motiviert hat und um weiteren Schaden zu vermeiden (; Kozyreva et al., 2023).¹⁴⁷

* Fragen ohne Urteil

Fragen, die ohne Urteil gestellt werden, eröffnen die Möglichkeit eines Dialogs und fördern die Reflexion. Beispielhafte Fragen könnten sein:

- „Ich sehe das anders, aber ich bin interessiert. Was meinst du mit dieser Aussage?“
- „Weißt du mehr darüber?“
- „Was fühlst du, wenn du so etwas siehst oder hörst?“

Diese Fragen sind eine Möglichkeit, den Lernenden zu helfen, ihre eigenen Standpunkte zu hinterfragen und zu reflektieren, was zu einem respektvollen Austausch führen kann. Es geht darum, eine Atmosphäre zu schaffen, in der Lernen und nicht Verurteilung im Vordergrund stehen.

* Wichtig: Unterscheidung zwischen der Identität des Lernenden und der Aussage

Lehrkräfte sollten zwischen der Identität des Schülers und der geäußerten Aussage unterscheiden. Anstatt zu sagen „Du bist ein Antisemit!“, sollte der Fokus darauf liegen, die Äußerung zu analysieren: „Was du sagst, ist antisemitisch, weil ...“. Diese Herangehensweise stellt sicher, dass Schüler*innen nicht aufgrund einer einzelnen Äußerung stigmatisiert werden, sondern eine Chance erhalten, ihr Verhalten zu reflektieren und zu ändern.¹⁴⁸ Diese Technik fördert die Differenzierung und ermöglicht einen respektvollen Umgang mit herausfordernden Themen, ohne die Schüler*innen zu entmutigen.

6.2.4 Hinweise zur Unterstützung von Lehrkräften durch Gewerkschaften sowie interne Beschwerdemechanismen an Schulen

Darüber hinaus stehen Lehrkräften auch gewerkschaftliche Hilfsangebote zur Verfügung. Auch interne Beschwerdemechanismen an Schulen sind empfehlenswert, um sicherzustellen, dass Lehrkräfte notwendige Unterstützung im Umgang mit antisemitischen und rassistischen Vorfällen im Schulalltag erhalten.

Unterstützung durch Gewerkschaften beinhaltet beispielsweise folgende Elemente:

- Rechtsberatung und Vertretung: Unterstützung bei dienstrechtlichen Fragen und juristische Beratung im Umgang mit Diskriminierungsfällen.
- Schulungen und Fortbildungen: Workshops zu Antisemitismus, Rassismus und Präventionsstrategien.
- Interventionsstrategien: Beratung und Begleitung in Konfliktsituationen, z. B. durch Mediationsangebote.
- Politische Interessenvertretung: Einsatz für klare Handlungsrichtlinien und besseren Schutz für Lehrkräfte und Schüler*innen.

Viele Schulen haben bereits festgelegte Beschwerdemechanismen, die von Lehrkräften genutzt werden können, um sich Unterstützung zu holen und Betroffene zu schützen. Mögliche institutionelle Einrichtungen an Schulen beinhalten:

- Meldesysteme: Ansprechpersonen oder Gremien (z. B. Schulleitung, Antidiskriminierungsbeauftragte) zur vertraulichen Meldung von Vorfällen.
- Interventionsteams: Teams aus Schulsozialarbeit, Vertrauenslehrkräften und externen Beratungsstellen zur Bearbeitung von Beschwerden.
- Schutzkonzepte und Leitlinien: Schulinterne Regelwerke, die klare Handlungsabläufe im Falle rassistischer oder antisemitischer Vorfälle vorgeben.
- Zusammenarbeit mit externen Stellen: Kooperation mit Organisationen wie der Antidiskriminierungsstelle des Bundes oder jüdischen und migrantischen Initiativen.

ANNEX I

Beispiel für eine anonymisierte Mentimeter-Umfrage

Ziel dieser Umfrage ist es, ein besseres Verständnis für die Herausforderungen von gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit, Hassrede, Antisemitismus und antimuslimischem Rassismus in der Schule zu gewinnen. Die Umfrage ist **absolut anonym** und soll den Schüler*innen einen sicheren Raum bieten, um ihre Erfahrungen zu teilen, ohne sich stigmatisiert oder belastet zu fühlen.

Wichtig!!! Die Umfrage ist völlig anonym. Ihre Antworten werden vertraulich behandelt und dienen nur dem Zweck, die schulischen Herausforderungen zu verstehen und Maßnahmen zur Verbesserung zu ergreifen. Bitte teilen Sie Ihre Gedanken und Erfahrungen so ehrlich wie möglich, ohne sich unter Druck gesetzt zu fühlen.

1. Wie oft haben Sie in der Schule in den letzten Monaten Diskriminierung oder Vorurteile aufgrund von Herkunft, Religion oder Aussehen erlebt?

- Sehr häufig
- Manchmal
- Selten
- Nie
- Ich bin mir nicht sicher

2. Haben Sie schon einmal antisemitische oder antimuslimische Aussagen oder Verhaltensweisen in der Schule beobachtet?

- Ja, oft
- Ja, vereinzelt
- Nein
- Ich bin mir nicht sicher

3. Wie fühlen Sie sich, wenn in der Schule rassistische, antisemitische oder antimuslimische Äußerungen fallen?

- Sehr unwohl
- Unwohl, aber ich weiß nicht, wie ich darauf reagieren soll
- Ich ignoriere es meistens
- Es stört mich nicht besonders
- Ich weiß nicht, was ich darüber denken soll

4. Haben Sie in der Schule schon einmal das Gefühl gehabt, dass andere Schüler*innen aufgrund ihrer Religion oder Herkunft ausgegrenzt oder schlecht behandelt wurden?

- Ja, oft
- Ja, gelegentlich
- Nein, das ist mir nicht aufgefallen
- Ich bin mir nicht sicher

5. Glauben Sie, dass die Schule genug unternimmt, um gegen Diskriminierung und Vorurteile vorzugehen?

- Ja, sehr viel
- Einigermaßen
- Wenig
- Gar nicht
- Ich weiß es nicht

6. Welche Maßnahmen würden Ihrer Meinung nach dazu beitragen, das Bewusstsein für Diskriminierung in der Schule zu fördern? (Mehrfachauswahl möglich)

- Mehr Aufklärungs- und Sensibilisierungsprojekte
- Bessere Unterstützung für betroffene Schüler*innen
- Häufigere Schulgespräche oder Workshops zu diesem Thema
- Striktere Maßnahmen gegen diskriminierendes Verhalten
- Ein sicherer Raum, um über eigene Erfahrungen zu sprechen
- Andere (bitte spezifizieren)

7. Haben Sie Anregungen oder Vorschläge, wie die Schule ein respektvolleres und inklusiveres Umfeld für alle schaffen kann?

(Offenes Textfeld für individuelle Antworten)

ANNEX II

Es gibt verschiedene konkrete Beratungsangebote und Anlaufstellen für Lehrkräfte, die Unterstützung benötigen, wenn an Schulen rechtsextreme Vorfälle auftreten oder antisemitische und rassistische Aussagen getätigt werden. Diese Angebote bieten nicht nur Hilfe bei konkreten Vorfällen, sondern auch präventive Schulungen und Materialien zur Auseinandersetzung mit solchen Themen im Unterricht.

Beratungsstelle „Netzwerk für Demokratie und Courage“ (NDC):

Das NDC bietet spezielle Fort- und Weiterbildungen für Lehrkräfte sowie Beratung bei rechtsextremistischen Vorfällen an Schulen. Dabei geht es um die Auseinandersetzung mit Diskriminierung, Rechtsextremismus, Rassismus und Antisemitismus.
www.netzwerk-courage.de

Amadeu Antonio Stiftung

Die Amadeu Antonio Stiftung setzt sich gegen Rechtsextremismus, Rassismus und Antisemitismus ein und bietet unter anderem Beratungen für Lehrkräfte, die mit rechtsextremen Vorfällen oder diskriminierenden Aussagen konfrontiert sind. Sie bieten auch Materialien und Praxisbeispiele für den Umgang mit solchen Vorfällen im Schulalltag.
www.amadeu-antonio-stiftung.de

„Zivile Courage“ der Bundeszentrale für politische Bildung (bpb)

Die bpb bietet Materialien, Online-Kurse und Beratungsangebote für Lehrkräfte, die sich mit Themen der Demokratiebildung und der Bekämpfung von rechtsextremistischen, antisemitischen und rassistischen Äußerungen beschäftigen. Sie haben auch spezielle Programme, die Schulen bei der Prävention und dem Umgang mit extremistischen Vorfällen unterstützen.
www.bpb.de

Beratungsstelle für Lehrkräfte der „Gegen Vergessen – Für Demokratie e.V.“

Diese Organisation bietet Weiterbildungsprogramme und Beratung für Lehrer*innen, die sich mit der Geschichte des Nationalsozialismus sowie mit aktuellen Formen von Rassismus und Antisemitismus befassen.

Sie bietet auch Unterstützung, wenn an Schulen rechtsextreme Vorfälle auftreten oder antisemitische bzw. rassistische Aussagen gemacht werden.
www.gegen-vergessen.de

„Beratung für Lehrkräfte bei rechtsextremen Vorfällen“ – Institut für Demokratie und Zivilgesellschaft (IDZ)

Institut für Demokratie und Zivilgesellschaft bietet Beratungen und Schulungen für Lehrkräfte an, die mit rechtsextremen, rassistischen oder antisemitischen Vorfällen in der Schule konfrontiert sind. Es wird Hilfe angeboten, wie man mit solchen Vorfällen umgehen kann, und wie eine nachhaltige Auseinandersetzung mit den Themen Rassismus und Antisemitismus im Unterricht erfolgen kann.
www.idz-jena.de

Landeszentralen für politische Bildung

Jedes Bundesland hat eine Landeszentrale für politische Bildung, die Programme zur Demokratieförderung anbietet, inklusive Beratungsangebote bei rechtsextremen Vorfällen. Hier erhalten Lehrkräfte Unterstützung bei der Auseinandersetzung mit rechtsextremen und diskriminierenden Vorfällen an ihren Schulen.

„Civitas“ – Beratungs- und Bildungsprogramme

Civitas bietet ein spezielles Beratungsangebot für Lehrkräfte in Bezug auf die Bekämpfung von Rassismus, Antisemitismus und rechtsextreme Tendenzen an Schulen. Sie organisiert Fortbildungen und stellt Materialien zur Verfügung, um Lehrkräfte im Umgang mit solchen Vorfällen zu schulen.
www.civitas.de

Kompetenznetzwerk „Demokratie Leben!“

Das Programm „Demokratie Leben!“ fördert Projekte und Initiativen, die sich gegen Rechtsextremismus und Diskriminierung richten. Es bietet auch Beratung und Unterstützung für Schulen, die in der Vergangenheit von rechtsextremen Vorfällen betroffen waren, und hilft bei der Entwicklung von Konzepten zur Förderung einer demokratischen Schulkultur.
www.demokratie-leben.de

Antisemitismus

Antisemitismusbeauftragte der Länder: In vielen Bundesländern gibt es spezielle Ansprechpersonen, die sich mit Antisemitismus in Bildungseinrichtungen befassen. Diese Stellen bieten Beratung und Unterstützung für Lehrkräfte, die mit solchen Vorfällen konfrontiert werden.

Zentralrat der Juden in Deutschland: Der Zentralrat bietet Informationen und Unterstützung im Umgang mit Antisemitismus und bietet oft auch Weiterbildungen oder Materialien für Schulen an.

Beratungsstellen gegen Antisemitismus:

- Ofek e.V.: Ist eine wichtige Anlaufstelle für Lehrkräfte und andere pädagogische Fachkräfte, die mit antisemitischen Vorfällen konfrontiert sind. Ofek ist ein Projekt des Zentralrats der Juden in Deutschland und hat sich auf die Prävention und Bekämpfung von Antisemitismus in Schulen und Bildungseinrichtungen spezialisiert.
- Amadeu Antonio Stiftung: Diese Stiftung setzt sich gegen Rechtsextremismus, Antisemitismus und Rassismus ein und bietet Unterstützung bei der Bewältigung von Vorfällen.
- Violence Prevention Network: Diese Organisation bietet präventive Maßnahmen und Unterstützung für Schulen bei der Auseinandersetzung mit diskriminierenden Vorfällen.

Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus (KiGA) arbeitet in enger Kooperation mit Schulen und Bildungseinrichtungen und bietet neben praxisorientierten Programmen und Schulungen auch Materialien für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen an. Lehrer und pädagogische Fachkräfte, die mit antisemitischen Vorfällen oder Tendenzen in ihrem Arbeitsumfeld konfrontiert sind, können sich an KiGA wenden, um Unterstützung zu erhalten und mehr über präventive Maßnahmen zu lernen.

Antimuslimischer Rassismus und andere Rassismen

Anti-Rassismus- und Diskriminierungsberatungsstellen in den Ländern: In vielen Bundesländern gibt es lokale Beratungsstellen, die sich auf die Unterstützung von Lehrkräften und Opfern rassistischer Vorfälle spezialisieren.

Zentralrat der Muslime in Deutschland (ZMD): Der ZMD ist eine wichtige Anlaufstelle für Lehrkräfte, die mit muslimfeindlichen Vorfällen konfrontiert sind. Er setzt sich für die Rechte von Muslimen ein und bietet Beratungsdienste sowie Materialien für den Umgang mit Islamfeindlichkeit in Bildungseinrichtungen.

Bildungsstätten und Beratungszentren für Antirassismus:

- NSU-Watch: Eine Initiative zur Aufarbeitung und Prävention rechtsextremer Gewalt, die auch Schulungen und Unterstützung für Lehrkräfte bei rassistischen Vorfällen bietet.
- Amadeu Antonio Stiftung: Die Amadeu Antonio Stiftung setzt sich gegen Rassismus, Antisemitismus und Diskriminierung ein. Sie bietet Beratungsdienste für Schulen und pädagogische Fachkräfte sowie Präventionsprojekte und Fortbildungen, um gegen Rassismus und antimuslimischen Rassismus vorzugehen.

Fachstelle für Antirassismus Arbeit – Türkische Gemeinde in Deutschland:

Diese Fachstelle bietet Beratung und Unterstützung bei rassistischen Vorfällen an Schulen, insbesondere für Lehrkräfte und Schüler*innen, die mit Diskriminierung konfrontiert sind. Sie bietet auch Workshops und Fortbildungen für den Umgang mit Rassismus und Diskriminierung an.
www.tgd.de

Literaturverzeichnis/Endnoten

- 1 **Rat der Europäischen Union. (2023).** Recommendation on Promoting Digital Citizenship Education in Schools. European Commission.
- 2 **Decker, O., Kiess, J., Heller, A., & Brähler, E. (2024).** Die Leipziger Autoritarismus Studie 2024: Methoden, Ergebnisse und Langzeitverlauf. In *Vereint im Ressentiment* (pp. 29-100). Psychosozial-Verlag.
- 3 **Salzborn, S. (2019).** Globaler Antisemitismus. Eine Spurensuche in den Abgründen der Moderne. Bundeszentrale für politische Bildung.
- 4 **Bundesverband der Recherche- und Informationsstellen Antisemitismus e.V. (Bundesverband RIAS) (2024).** Antisemitische Vorfälle in Deutschland 2023.
- 5 **Decker, O., Kiess, J., Heller, A., & Brähler, E. (2024).** Die Leipziger Autoritarismus Studie 2024: Methoden, Ergebnisse und Langzeitverlauf. In *Vereint im Ressentiment* (pp. 29-100). Psychosozial-Verlag.
- 6 **CLAIM – Allianz gegen Islam und Muslimfeindlichkeit (2024).** Zivilgesellschaftliches Lagebild antimuslimischer Rassismus.
- 7 **Muslimfeindlichkeit, U.E. (2024).** Bericht des Unabhängigen Expertenkreises Muslimfeindlichkeit: Muslimfeindlichkeit – Eine deutsche Bilanz 2023. Bundesministerium des Innern und für Heimat.
- 8 **Decker, O., Kiess, J., Heller, A., & Brähler, E. (2024).** Die Leipziger Autoritarismus Studie 2024: Methoden, Ergebnisse und Langzeitverlauf. In *Vereint im Ressentiment* (pp. 29-100). Psychosozial-Verlag.
- 9 **Schnabel, D. (2024).** Der 07. Oktober, der Krieg in Gaza und die Folgen an Schulen in Deutschland. Bildungsstätte Anne Frank.
- 10 **Antisemitismus, U. E. (2017).** Antisemitismus in Deutschland—aktuelle Entwicklungen. Zweiter Bericht des unabhängigen Expertenkreises Antisemitismus.
- 11 **Bernstein, J. (2018).** Mach mal keine Judenaktion! Herausforderungen und Lösungsansätze in der professionellen Bildungs- und Sozialarbeit gegen Antisemitismus-Im Rahmen des Programms „Forschung für die Praxis.“
- 12 **Chernivsky, M., & Lorenz, F. (2020).** Antisemitismus im Kontext Schule: Deutungen und Umgangsweisen von Lehrer*innen an Berliner Schulen. Kompetenzzentrum für Prävention und Empowerment.
- 13 **Salzborn, S., & Kurth, A. (2019).** Antisemitismus in der Schule: Erkenntnisstand und Handlungsperspektiven.
- 14 **Chernivsky, M., & Lorenz, F. (2020).** Antisemitismus im Kontext Schule: Deutungen und Umgangsweisen von Lehrer*innen an Berliner Schulen. Kompetenzzentrum für Prävention und Empowerment.
- 15 **Bernstein, J. (2018).** Mach mal keine Judenaktion! Herausforderungen und Lösungsansätze in der professionellen Bildungs- und Sozialarbeit gegen Antisemitismus-Im Rahmen des Programms „Forschung für die Praxis.“
- 16 **Dudek, C. (2024).** Islamistische Vorfälle an Schulen nehmen zu, tagesschau.
- 17 **Cheema, S. N. (2017).** Gleichzeitigkeiten: Antimuslimischer Rassismus und islamisierter Antisemitismus—Anforderungen an die Bildungsarbeit. Fragiler Konsens: Antisemitismuskritische Bildung in der Migrationsgesellschaft. Frankfurt am Main und New York: Campus.
- 18 **Bernstein, J. (2018).** Mach mal keine Judenaktion! Herausforderungen und Lösungsansätze in der professionellen Bildungs- und Sozialarbeit gegen Antisemitismus-Im Rahmen des Programms „Forschung für die Praxis.“
- 19 **Cheema, S. N. (2017).** Gleichzeitigkeiten: Antimuslimischer Rassismus und islamisierter Antisemitismus—Anforderungen an die Bildungsarbeit. Fragiler Konsens: Antisemitismuskritische Bildung in der Migrationsgesellschaft. Frankfurt am Main und New York: Campus.
- 20 **Knauer, V. (2019).** Die Schule als (Re)produzentin sozialer Ungleichheit? Antimuslimischer Rassismus im deutschen Bildungssystem. Sozialer Wandel und Kohäsion: Ambivalente Veränderungsdynamiken, 201-221.
- 21 **Özdoğan, M., Büchl, C., & Dannenbeck, C. (2023).** Antimuslimischer Rassismus und rassismuskritische professionelle Handlungskompetenz in pädagogischen Kontexten. In *Diversität und Diskriminierung: Analysen und Konzepte.* Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- 22 **Schiffauer, W. (2020).** Antimuslimischer Rassismus und Schule. Joachim Willems (Hrsg.), Religion in der Schule. Pädagogische Praxis zwischen Diskriminierung und Anerkennung. Bielefeld: transcript Verlag.
- 23 **Özdoğan, M., Büchl, C., & Dannenbeck, C. (2023).** Antimuslimischer Rassismus und rassismuskritische professionelle Handlungskompetenz in pädagogischen Kontexten. In *Diversität und Diskriminierung: Analysen und Konzepte.* Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- 24 **Özdoğan, M., Büchl, C., & Dannenbeck, C. (2023).** Antimuslimischer Rassismus und rassismuskritische professionelle Handlungskompetenz in pädagogischen Kontexten. In *Diversität und Diskriminierung: Analysen und Konzepte.* Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- 25 **Özdoğan, M., Büchl, C., & Dannenbeck, C. (2023).** Antimuslimischer Rassismus und rassismuskritische professionelle Handlungskompetenz in pädagogischen Kontexten. In *Diversität und Diskriminierung: Analysen und Konzepte.* Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- 26 **Schneider, G. & Toyka-Seid, C. (2024).** Wehrhafte Demokratie. Bundeszentrale für politische Bildung.
- 27 **Matlach, P. & Rose, H. (2024).** Narratives of Hate, Post-7 October Antisemitism and Anti-Muslim Hate on Social Media. Institute for Strategic Dialogue.
- 28 **n.a. (2023).** Hassverbrechen nehmen drastisch zu. Zdfheute.
- 29 **Bundeszentrale für politische Bildung (2011).** Beutelsbacher Konsens.
- 30 **Ibid.**
- 31 **Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (2024).** Die Meldeportale der AfD.

- 32 **Kultusministerkonferenz (n.d.)**. Zielsetzung Aktivitäten der Kultusministerkonferenz. Online: [Demokratiebildung](#).
- 33 **Schnabel, D. (2024)**. Der 07. Oktober, der Krieg in Gaza und die Folgen an Schulen in Deutschland. Bildungsstätte Anne Frank.
- 34 **Brandt, L. et. al. (2024)**. Was brauchen Demokratieförderung und Extremismusprävention? [Deutsches Jugendinstitut](#).
- 35 **Küpper, B. (2016)**: Ideologien der Ungleichwertigkeit und das Syndrom „Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit“. In: Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.): *Ideologien der Ungleichwertigkeit, Schriften zur Demokratie*, Bd. 42, 21-36.
- 36 **Zick, A. et. al. (2023)**. Die distanzierte Mitte. Rechtsextreme und demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland 2022/23. Verlag J.H.W. Dietz Nachf..
- 37 **Küpper, B.; Zick, A. (2015)**. *Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit | Rechtsextremismus*. [bpb.de](#)
- 38 **Said, Edward W. (2009) [1978]**. Orientalismus. Fischer Verlag.
- 39 **Spivak, G. (2020) [2008]**: Can the Subaltern Speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation. Wien und Berlin: Verlag Turia + Kant.
- 40 **Flaßpöhler, S. (2018)**. [Derrida und die Dekonstruktion](#).
- 41 **IMST – Gender_Diversitäten Netzwerk (2023)**. [Dekonstruktive Pädagogik – queere pädagogische Ansätze](#).
- 42 **IMST – Gender_Diversitäten Netzwerk (2023)**. [Dekonstruktive Pädagogik – queere pädagogische Ansätze](#).
- 43 **Bergmann, W. (2006)**. [Was heißt Antisemitismus?](#)
- 44 **International Holocaust Remembrance Alliance (2016)**. [Arbeitsdefinition von Antisemitismus](#).
- 45 **Beauftragter der Bundesregierung für jüdisches Leben und gegen Antisemitismus, o.J.)**. [IHRA-Definition](#).
- 46 **Jerusalem Declaration on Antisemitism (2020)**. [Definition](#).
- 47 **Holz, K. (2024)**. [Definitionen von Antisemitismus](#).
- 48 **Scharanski, N. (2005)**. 3D Test of Anti-Semitism: Demonization, Double Standards, Delegitimization. *Jewish Political Studies Review* 16:3-4.
- 49 **Pfahl-Traughber, A. (2007)**. [Ideologische Erscheinungsformen des Antisemitismus](#).
- 50 **Bergmann, W. (2006)**. [Was heißt Antisemitismus?](#)
- 51 **Botsch, G. (2014)**. [Von der Judenfeindschaft zum Antisemitismus](#).
- 52 **Pfahl-Traughber, A. (2020)**. [Antizionistischer und israelfeindlicher Antisemitismus](#).
- 53 **Rose, H. et. Al. (2023)**. [Unpacking antisemitic narratives about the Hamas attack and the Israel-Hamas Conflict within YouTube comments](#).
- 54 **Egenberger, C. (2015)**. [Die Protokolle der Weisen von Zion](#).
- 55 **Pfahl-Traughber, A. (2007)**. [Ideologische Erscheinungsformen des Antisemitismus](#).
- 56 **Botsch, G. (2020)**. Rechtsextremismus und „neuer Antisemitismus“. In: Institut für Demokratie und Zivilgesellschaft [Hrsg.]: *Wissen schafft Demokratie. Schwerpunkt Antisemitismus*, Band 8. Jena, S. 16–29.
- 57 **Uhlig, T.D. (2020)**. [Antisemitismus im linken Spektrum](#).
- 58 **Bergmann, W. (2006)**. [Was heißt Antisemitismus?](#)
- 59 **Guhl, J. (2023)**. [Far-Left Antisemitism](#).
- 60 **Pfahl-Traughber, A. (2023)**. [Antisemitismus im Islamismus](#).
- 61 **Nocun, K. & Lamberty, P. (2020)**. Fake Facts. Wie Verschwörungstheorien unser Denken bestimmen. [Quadrigo](#).
- 62 **Vereinte Nationen (1948)**. [Allgemeine Erklärung der Menschenrechte](#).
- 63 **ISD & B'nai B'rith International (2022)**. [Stoppt Antisemitismus jetzt: Ein Leitfaden für die Zivilgesellschaft](#).
- 64 **Europäische Kommission (2024)**. [Paket zum Gesetz über Digitale Dienste](#).
- 65 **Essed, P. (1992)**. Multikulturalismus und kultureller Rassismus in den Niederlanden. In: Institut für Migrations- und Rassismusforschung (Hrsg.), *Rassismus und Migration in Europa*, Hamburg.
- 66 **Friedrich-Schiller-Universität Jena (2019)**. [Jenaer Erklärung, 2019](#).
- 67 **El-Mafaalani, A. (2021)**. [Wozu Rassismus? Kiwi, 2021](#).
- 69 **Pettit B, Gutierrez C. (2018)**. Mass Incarceration and Racial Inequality. *Am J Econ Sociol.* 2018 May-Sep;77(3-4):1153-1182. doi: 10.1111/ajes.12241. Epub 2018 Oct 29. PMID: 36213171; PMCID: PMC9540942.
- 69 **Lee, E. N. (2020)**. The Herero and Nama Genocide and the Politics of Reparations in Namibia. In *Genocide Studies and Prevention*, 14(2), 46-69.
- 71 **Connolly, K. (2023)**. [UN representatives criticise Germany over reparations for colonial crimes in Namibia](#).
- 72 **Vereinte Nationen (1948)**. [Allgemeine Erklärung der Menschenrechte](#).
- 72 **Council of Europe (1950)**. [Europäische Menschenrechtskonvention](#).
- 73 **Runnymede Trust (1997)**. [Islamophobia: A Challenge For Us All](#).
- 74 **Zick, A. (2013)**. Islam- und muslimfeindliche Einstellungen in der Bevölkerung. Ein Bericht über Umfrageergebnisse. In: Bundesministerium des Innern im Auftrag der Deutschen Islam Konferenz (Hg.): *Muslimfeindlichkeit – Phänomen und Gegenstrategien*. Beiträge der Fachtagung der Deutschen Islam Konferenz am 4. und 5. Dezember 2012 in Berlin, S. 35–46.
- 76 **Keskinkilic, O. Z. (2019)**. [Was ist antimuslimischer Rassismus? Islamophobie, Islamfeindlichkeit, Antimuslimischer Rassismus – viele Begriffe für ein Phänomen?](#)
- 76 **Keskinkilic, O. Z. (2019)**. [Was ist antimuslimischer Rassismus? Islamophobie, Islamfeindlichkeit, Antimuslimischer Rassismus – viele Begriffe für ein Phänomen?](#)

- 77 **Zick, A. et. al. (2023).** Die distanzierte Mitte. Rechtsextreme und demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland 2022/23. Verlag J.H.W. Dietz Nachf..
- 78 **Matlach, P. & Rose, H. (2024).** Narratives of Hate, Post-7 October Antisemitism and Anti-Muslim Hate on Social Media. Institute for Strategic Dialogue.
- 79 **Matlach, P. & Rose, H. (2024).** Narratives of Hate, Post-7 October Antisemitism and Anti-Muslim Hate on Social Media. Institute for Strategic Dialogue.
- 80 **Keskinkılıç, O.Z. (2016).** Antimuslimischer Rassismus: Figuren, Funktionen und Beziehungen zum Antisemitismus. Heinrich Böll Stiftung.
- 81 **Häusler, A. (2019).** Antimuslimischer Populismus. Bundeskoordination Schule ohne Rassismus - Schule mit Courage.
- 82 **Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (2023).** Lagebericht Rassismus in Deutschland.
- 83 **Amadeu Antonio Stiftung (2021).** Podcast #12 - Antifeminismus und rechter Terror.
- 84 **Messerschmidt, A. (2017).** Antisemitismus im Kontext von Rassismuskritik thematisieren. Überblick, 23(4), 3–6. Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismuserbeit in Nordrhein-Westfalen (IDA-NRW).
- 85 **Freter, W. (2017).** Der Antisemitismus im heutigen Rechtsextremismus. Bundeszentrale für politische Bildung.
- 86 **El-Hitami, H. (2024).** „Eine Gemeinschaft unter Generalverdacht“. Interview mit Rima Hanano. Amnesty International.
- 87 **Arnold, S. & Kiefer, M. (2024).** Instrumentalisierte Feindschaften. Antisemitismus in muslimischen Communities und antimuslimischer Rassismus. Bundeszentrale für politische Bildung.
- 88 **Nordwald, K. (2025).** Forscherin: AfD arbeitet mit antisemitischen Codes. Interview mit Monika Hübscher. Evangelische Zeitung.
- 89 **Thumann, M. (2010).** Israels falsche Freunde. ZEIT ONLINE.
- 91 **Chrenshaw, K. (1989).** Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics.
- 91 **Al-Addous, N., & Özcan, A. (2022).** Intersektionalität in Theorie und Praxis – Wie kann ich intersektional unterrichten? Einführung und Ausblick für die Bildungsarbeit.
- 92 **Jim Crow Museum (o.J.).** The Jezebel Stereotype – Anti-black Imagery.
- 93 **Mertol, B. (2023).** Rassistische Konstrukte und Männlichkeiten* - Empowerment als Konzept für die Jungen*arbeit. Überblick - Zeitschrift des Informations- und Dokumentationszentrums für Antirassismuserbeit in Nordrhein-Westfalen, 29(1), 6-13.
- 94 **LesMigraS. Antigewalt- und Antidiskriminierungsbereich der Lesbenberatung Berlin e.V. (2012).** „...Nicht so greifbar und doch real“ – Eine quantitative und qualitative Studie zu Gewalt- und (Mehrfach-)Diskriminierungserfahrungen von lesbischen, bisexuelle Frauen und Trans* in Deutschland.
- 96 **Stögner, K. (2021).** Von „Geldjuden“ und „Huren“ – Kritik der antisemitisch-sexistischen Ideologie.
- 96 **Stögner, K. (2022).** Intersektionalität und Antisemitismus.
- 98 **Roesler, S. (2025).** Kein Raum für queere Jüdinnen*Juden. Leerstellen der Intersektionalität.
- 98 **Lüter, A. & Glock, B. (2019).** Konzepte gegen islamistische Radikalisierung Evaluation einer Workshop-Reihe der Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus e.V.
- 99 **Cheema, S. (2019).** Verdächtig sind die Anderen. Umgang mit islamistischem Antisemitismus und antimuslimischem Rassismus in der Bildungsarbeit. In: Andreas Foitzik und Lukas Hezel (Hg.): Diskriminierungskritische Schule. Einführung in theoretische Grundlagen. Beltz, S. 245–256.
- 100 **Palasie, S. (2023).** Kolonialismus in der Bildungsarbeit. Anregungen für den Umgang mit einem komplexen Thema.
- 102 **Pew Research Center (2023).** Teens, Social Media and Technology.
- 102 **Dorn, M. et. al. (2023).** Neue Plattformen und Technologien: Ein Überblick zur aktuellen Bedrohungslage und ihrer politischen Implikationen. Institute for Strategic Dialogue.
- 103 **Bundesamt für Verfassungsschutz (2022).** Mainstreaming und Radikalisierung in sozialen Medien.
- 104 **Das NETZ, Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur, HateAid und Neue deutsche Medienmacher*innen als Teil des Kompetenznetzwerks gegen Hass im Netz (Hrsg.) (2024).** Lauter Hass – leiser Rückzug. Wie Hass im Netz den demokratischen Diskurs bedroht. Ergebnisse einer repräsentativen Befragung. Berlin.
- 105 **Schnabel, D., & Berendsen, E. (2024).** Die TikTok-Intifada—Der 7. Oktober & die Folgen im Netz. Analyse & Empfehlungen der Bildungsstätte Anne Frank.
- 106 **Bundesamt für Verfassungsschutz (2022).** Mainstreaming und Radikalisierung in sozialen Medien.
- 107 **Bundtzen, S. (2022).** News Feed, Reels & »Für Dich«: Wie algorithmische Ranking-Praktiken unser Online-Umfeld beeinflussen und schützen könnten. Institute for Strategic Dialogue.
- 108 **Krämer, B. (2024).** Social Media als Technikmythos. Bundeszentrale für politische Bildung.
- 109 **Eckert, S. (2023).** Nachlässige Moderation, geringer Schutz. Tagesschau.
- 110 **Pulzer, P. G. J. (2004).** Die Entstehung des politischen Antisemitismus in Deutschland und Österreich 1867–1914. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- 111 **Chapelan, A. et. al. (2023).** Decoding Antisemitism: An AI-driven Study on Hate Speech and Imagery Online. Diskursreport 5. Berlin: Technische Universität Berlin. Zentrum für Antisemitismusforschung.
- 112 **Hübscher, M., von Mering, S., & Zizek, B. (Hrsg.) (2024).** Antisemitismus in den sozialen Medien. Verlag Barbara Budrich.
- 113 **Dietz, R. R., & Rathje, J. (2020).** Antisemitismus im Internet und den sozialen Medien. Bundeszentrale für politische Bildung.

- 114 **Zannettou, S., et al. (2020).** A quantitative approach to understanding online antisemitism. In Proceedings of the International AAAI conference on Web and Social Media (Vol. 14, pp. 786-797).
- 115 **Agentur der Europäischen Union für Grundrechte (2019).** Young Jewish Europeans: perceptions and experiences of antisemitism. Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union.
- 116 **Hübscher, M. (2024).** ANTISEMITISMUS IN DEN SOZIALEN MEDIEN: EINE EINFÜHRUNG. In: Hübscher, M., von Mering, S., & Zizek, B. (Hrsg.) (2024). Antisemitismus in den sozialen Medien. Verlag Barbara Budrich.
- 117 **Ibid.**
- 118 **Dietz, R. R., & Rathje, J. (2020).** Antisemitismus im Internet und den sozialen Medien. Bundeszentrale für politische Bildung.
- 119 **Bostanci, Dr. S. et al. (2024).** Kultur, Migration und Theologie: Akteurstypen, Netzwerke und Diskurse des antimuslimischen Rassismus auf TikTok. [In CLAIM – Allianz gegen Islam und Muslimfeindlichkeit (2024). Zivilgesellschaftliches Lagebild antimuslimischer Rassismus. Pp.64,65]
- 120 **Jugendschutz.net (2021).** Praxisinfo: Antimuslimischer Rassismus online.
- 121 **Bostanci, Dr. S. et al. (2024).** Kultur, Migration und Theologie: Akteurstypen, Netzwerke und Diskurse des antimuslimischen Rassismus auf TikTok. [In CLAIM – Allianz gegen Islam und Muslimfeindlichkeit (2024). Zivilgesellschaftliches Lagebild antimuslimischer Rassismus. Pp.64,65]
- 122 **CLAIM – Allianz gegen Islam und Muslimfeindlichkeit (2024).** Zivilgesellschaftliches Lagebild antimuslimischer Rassismus.
- 123 **Jugendschutz.net (2021).** Praxisinfo: Antimuslimischer Rassismus online.
- 124 **Bostanci, Dr. S. et al. (2024).** Kultur, Migration und Theologie: Akteurstypen, Netzwerke und Diskurse des antimuslimischen Rassismus auf TikTok. [In CLAIM – Allianz gegen Islam und Muslimfeindlichkeit (2024). Zivilgesellschaftliches Lagebild antimuslimischer Rassismus. Pp.64,65]
- 125 **Bundesverband RIAS e.V. (2023).** Antisemitische Reaktionen auf den 07. Oktober.
- 126 **Zentralrat der Juden in Deutschland (2024).** Lagebild: Auswirkungen des Krieges in Israel auf die jüdischen Gemeinden in Deutschland.
- 127 **CLAIM – Allianz gegen Islam und Muslimfeindlichkeit (2024).** Zivilgesellschaftliches Lagebild antimuslimischer Rassismus.
- 128 **Becker et. al. (2024).** Decoding Antisemitism: An AI-driven Study on Hate Speech and Imagery Online. Discourse Report 6. Berlin: Technical University Berlin. Centre for Research on Antisemitism.
- 129 **Rose, H. & Amanullah, Z. (2023).** 43-fold increase in anti-Muslim YouTube comments following Hamas' October 7 attack. Institute for Strategic Dialogue.
- 130 **Rose, H., Guhl, J. & Comerford, M. (2024).** Rise in antisemitism on both mainstream and fringe social media platforms following Hamas' terrorist attack. Institute for Strategic Dialogue.
- 132 **Rose, H.; Matlach, P. (2024).** Narratives of Hate, Post-7 October Antisemitism and Anti-Muslim Hate on Social Media. Institute for Strategic Dialogue.
- 132 **Rozovsky, L. (2024).** Zeug*innen, Geständnisse, Bildmaterial: Beweise für Vergewaltigungen der Hamas am 7. Oktober. Heinrich Böll Stiftung.
- 134 **Bundesministerium des Innern und für Heimat (2024).** Verfassungsschutzbericht 2023.
- 134 **Center for Countering Digital Hate (CCDH) & Anti Defamation League (ADL) (2023).** State Hate: How Iran's Press TV Uses Social Media to Promote Anti-Jewish Hatred.
- 135 **Bundesamt für Verfassungsschutz (2024).** Rechtsextremismus im Internet. Gefahren digitaler Agitation und Radikalisierung.
- 136 **n.a. (2024).** Islamistisches Influencing. Demokratie- und Menschenfeindlichkeit unter dem Deckmantel des Islam. Jugendschutz.net.
- 137 **Rothut, S., Harff, D. & Puschmann, C. (2024).** Rechtsextreme Narrative und Social-Media-Influencende. Bundeszentrale für Kinder- und Jugendmedienschutz.
- 138 **n.a. (2023).** Anschuldigen, anprangern, anstacheln: deutsche extremistische Reaktionen auf den Israel-Hamas Konflikt. Institute for Strategic Dialogue.
- 139 **L.J. Stoler (2020).** The Safe Space: A Conceptual Framework.
- 140 **Salend, S. J. (2020).** Creating Safe and Inclusive Classrooms: A Guide to Supporting Students in a Diverse Society. Routledge.
- 141 **Bridgland, V. M. E. et. al. (2023).** A Meta-Analysis of the Efficacy of Trigger Warnings, Content Warnings, and Content Notes.
- 142 **UNESCO. (2022).** Teaching Respect for All: Addressing Antisemitism and Intolerance in the Classroom. UNESCO Publishing.
- 143 **OSCE/ODIHR. (2023).** Combating Antisemitism and Other Forms of Intolerance in Educational Settings: A Handbook for Educators. OSCE Office for Democratic Institutions and Human Rights.
- 144 **Manca, S., et al. (2022).** Approaching Difficult Dialogues: A Teacher's Guide to Conversations on Antisemitism and Racism. Springer Nature.
- 145 **Knaus, M., et al. (2023).** Conflict Resolution in Education: Addressing Bias and Discrimination in the Classroom. Routledge.
- 146 **Petry, S. (2023).** Teaching Tolerance: Effective Strategies for Addressing Hate Speech and Extremism in the Classroom. Oxford University Press.
- 147 **Petry, S., & Ertl, B. (2021).** Educational Responses to Holocaust Denial in the Digital Age. Journal of Holocaust Education, 15(3), 245-261.
- 148 **Manca, S., et al. (2022).** Approaching Difficult Dialogues: A Teacher's Guide to Conversations on Antisemitism and Racism. Springer Nature.

