

Freie Universität Berlin  
Dahlem School of Education  
Masterarbeit zur Erlangung des Titels Master of Education  
Lernbereich: Fremdsprachendidaktik

Erstgutachterin: Prof. Dr. Daniela Caspari  
Zweitgutachterin: Prof. Dr. Sabine Achour

# Antisemitismusprävention und antisemitismuskritische Bildung im Fremdsprachenunterricht

Vorgelegt am 30. Mai 2020 von:  
Carmen Altmeyer  
5. Fachsemester  
Master of Education für das Lehramt an Gymnasien  
1. Fach: Englische Philologie  
2. Fach: Spanische Philologie mit Lateinamerikanistik

## Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung .....	1
2. Antisemitismus: Grundlagen für fremdsprachendidaktische Überlegungen.....	6
2.1 Antisemitismus als kognitives und emotionales System .....	7
2.1.1 Struktur und Funktionen von Antisemitismus .....	7
2.1.2 Antisemitismus und Sprache .....	11
2.2 Zentrale Ausprägungsformen des Antisemitismus .....	12
2.2.1 Religiös-antijüdischer Antisemitismus .....	13
2.2.2 Völkisch-rassistischer Antisemitismus .....	14
2.2.3 Sekundärer Antisemitismus .....	15
2.2.4 Israelbezogener Antisemitismus .....	15
2.2.5 Islamischer Antisemitismus .....	16
2.2.6 Verschwörungsideologien .....	17
3. Antisemitismusprävention und -kritik in Schule und Fremdsprachenunterricht: Voraussetzungen und Realitäten .....	19
3.1 Antisemitismusprävention als schulische Aufgabe .....	19
3.1.1 Definition und Begriffskritik.....	19
3.1.2 Annäherung an eine antisemitismuskritische Reflexions- und Handlungskompetenz .....	22
3.2 Ebenen und Schlüsselmomente der schulischen Antisemitismusprävention .....	23
3.3 Strukturelle Voraussetzungen der Antisemitismusprävention und -kritik im Fremdsprachenunterricht .....	26
3.3.1 Exemplarische Betrachtung ausgewählter Rahmenlehrpläne .....	26
3.3.2 Analyse ausgewählter Lehrwerke .....	28
3.3.3 Bisheriger Stand der Fremdsprachendidaktik .....	33

4. Ebenen der Antisemitismusprävention und -kritik im Fremdsprachenunterricht .....	35
4.1 Potenziale auf der Ebene der Kompetenzen .....	36
4.1.1 Die inter-/transkulturelle kommunikative Kompetenz.....	36
4.1.2 Die Text- und Medienkompetenz und die literarische Kompetenz.....	47
4.1.3 Die Kompetenz der Sprachbewusstheit.....	53
4.2 Potenziale auf der Ebene der Inhalte .....	58
4.2.1 Thematisierung jüdischen Lebens in den Zielländern.....	60
4.2.2 Thematisierung von Antisemitismus in den Zielländern und in den Zielsprachen .....	64
4.3 Schwierigkeiten auf der Ebene des Fremdsprachenunterrichts und erste Lösungsansätze .....	69
5. Fazit und Ausblick.....	71
Literaturverzeichnis .....	81
I. Bildungspolitische Verordnungen .....	81
II. Lehrwerke .....	82
III. Forschungsliteratur .....	84

## 1. Einleitung

Antisemitismus ist nach wie vor sowohl in Deutschland, als auch weltweit stark verbreitet, wie aktuelle Studien zeigen (siehe Baier et al. 2018; European Union Agency for Fundamental Rights 2018; Zick et al. 2019). Im Sinne einer ersten Arbeitsdefinition bezeichnet Antisemitismus nach Salzborn und Kurth (2020: 13) „eine Verbindung aus Weltanschauung und Leidenschaft, eine grundlegende Haltung zu[r] Welt, mit der [...] diejenigen, die ihn als Weltbild teilen, alles in der Politik und Gesellschaft, das sie nicht erklären und verstehen können oder wollen, zu begreifen versuchen“. Dabei werden ‚die Juden‘<sup>1</sup> als grundlegend anders markiert und als ein mächtiges Kollektiv imaginiert, das Einfluss auf das Weltgeschehen nimmt (Diner 2015: 272). Antisemitismus als Konzept, komplexes Phänomen und soziale Praxis entstand in der Moderne, schloss jedoch an eine viele Jahrhunderte währende Verfolgung von Jüdinnen und Juden aufgrund ihrer Religion an und führt zentrale Motive dieser Verfolgungsgeschichte fort (Diner 2015; Nirenberg 2015).

Antisemitische Einstellungen zu messen ist kompliziert, weil Antisemitismus nicht einfach ‚nur‘ eine Form von gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit (GMF) ist, sondern sich in seiner Struktur und Funktion zentral von anderen Facetten des GMF-Syndroms unterscheidet (Zick, Berghan & Mokros 2019: 59). Die sozialwissenschaftliche Einstellungsforschung versucht, Antisemitismus über typische antisemitische Vorurteile zu operationalisieren und zu erfassen. Aufgrund der Komplexität des Konstrukts und der hohen Wahrscheinlichkeit sozial erwünschter Antworten messen Meinungsumfragen „den Antisemitismus eher konservativ und

---

<sup>1</sup> In der vorliegenden Arbeit wird eine geschlechtersensible und –kritische Schreibweise verwendet, indem mit dem sogenannten statischen Unterstrich gearbeitet wird, um das unter anderem sprachlich hergestellte Konstrukt der Zweigeschlechtlichkeit aufzubrechen und stets anzuzeigen, dass Geschlecht als soziale Konstruktion verstanden wird (siehe Bretz & Lantzsich 2013: 33ff.). Außerdem sollen durch diese Schreibweise Menschen mit allen geschlechtlichen Identitäten eingeschlossen werden. Diese Schreibweise wird nur dann nicht benutzt, wenn auf das antisemitische Bild ‚des/der Juden‘ Bezug genommen wird. Hier wird in Singular und Plural die männliche Form des Begriffes gewählt, weil „Geschlechtsunterschiede im Antisemitismus zwar eine Rolle spiel(t)en, diese aber von einer großen Ambivalenz geprägt waren, da im Antisemitismus ein Jude immer für das Kollektiv, also ‚alle Juden‘ steht“ (Kanitz & Schlagheck 2020a: 68) In der neueren Antisemitismusforschung ist es außerdem üblich, die Formulierung „Jüdinnen und Juden“ zu wählen, wenn über real existierende jüdische Personen geschrieben wird, weil die gegenderte Form ‚Jüd\_innen“ unglücklicherweise an vergeschlechtlichte antisemitische Stereotype erinnern könnte (ebd.).

bilden ihn begrenzt ab“ (Küpper & Zick 2019: 107, 109). Dennoch sind die Resultate einer aktuellen repräsentativen empirischen Studie zu antisemitischen Einstellungen in Deutschland erschreckend. Je nach Anzahl der Antwortmöglichkeiten<sup>2</sup> stimmt ein Viertel bis die Hälfte der Befragten Äußerungen zu, die dem israelbezogenen Antisemitismus zugeordnet werden können (Zick, Berghan & Mokros 2019: 70f.). Auch beim sekundären, den Nationalsozialismus relativierenden Antisemitismus sind die Zustimmungsraten mit 21,6% bis 27,6% hoch (ebd.). Und selbst bei den Items, mit denen ‚klassischer‘ Antisemitismus gemessen werden soll, der in seiner Form von den Befragten leichter identifiziert werden kann und sozial immer noch stark geächtet ist, stimmen im Durchschnitt 7,5% bis 14,8% der Studienteilnehmer\_innen den antisemitischen Vorurteilen mehr oder weniger stark zu (ebd.). Trotz dieser umfangreichen empirischen Hinweise, dass antisemitische Einstellungen in der deutschen Gesellschaft in allen Schichten bzw. sozialen Milieus mehr oder minder stark vertreten sind, weisen viele Menschen antisemitisches Denken weit von sich; „der Fingerzeig beim Antisemitismus geht bevorzugt auf die jeweils >>Anderen<<, der Holocaust wird gern verdrängt“ (Küpper & Zick 2019: 103).

In der Bundesrepublik sind nicht nur antisemitische Einstellungen nach wie vor weit verbreitet, sondern die alltäglichen antisemitischen Hasstaten haben in den letzten Jahren deutlich zugenommen (Raddatz & Seydel 14.2.2019, 19.8.2019). Ähnlich wie in vielen anderen EU-Ländern fühlen sich die meisten Jüdinnen und Juden in Deutschland in ihrem alltäglichen Leben immer wieder bedroht und berichten von antisemitischen Äußerungen und Übergriffen (European Union Agency for Fundamental Rights 2018). Diese Übergriffe machen selbstverständlich auch vor Bildungseinrichtungen nicht halt. In den letzten Jahren sind zahlreiche antisemitische Vorfälle an Schulen medial dokumentiert und öffentlich diskutiert worden (Salzborn & Kurth 2020: 9). Pädagog\_innen und Betroffene weisen darauf hin, dass diese kein neues Phänomen darstellen (Radvan 2010: 9). Weiterhin hat eine repräsentative Studie im Jahr 2018 gezeigt, dass junge Menschen in Deutschland sehr

---

<sup>2</sup> Um die Güte der statistischen Erhebung zu erhöhen, haben die Studienleiter\_innen eine 'mittlere' Kategorie im 5er-Split hinzugefügt und zusätzlich den vorherigen 4er-Split abgefragt, sodass eine Vergleichbarkeit mit vorangegangenen Studien gewährleistet ist (Berghan & Faulbaum 2019: 43f.). Die hier vorgestellten Prozentwerte beziehen sich auf die Zustimmungswerte der beiden zustimmenden Kategorien im 4er-Split und der 'mittleren' sowie der beiden zustimmenden Antwortmöglichkeiten beim 5er-Split.

wenig über aktuellen und historischen Antisemitismus sowie jüdisches Leben im In- und Ausland wissen (ComRes 2018).

Aus all den genannten Gründen ist Antisemitismusprävention und antisemitismuskritische Bildung genau wie die Demokratiebildung, mit der sie eng verbunden ist, eine Querschnittsaufgabe für alle Schulfächer (siehe Salzborn 2020). Dies wurde unter anderem in der „Gemeinsamen Erklärung des Zentralrats der Juden in Deutschland und der Kultusministerkonferenz zur Vermittlung jüdischer Geschichte, Religion und Kultur in der Schule“ (2016) festgehalten, in der es heißt:

„Die gemeinsame Erklärung zielt darauf ab, das Judentum in seiner Vielfalt und Authentizität in der Schule zu thematisieren sowie den Schülerinnen und Schülern ein lebendiges und differenziertes Bild des Judentums zu vermitteln. Dazu gehört unabdingbar die Shoah, ohne aber jüdisches Leben in Deutschland und Europa auf sie zu reduzieren. [...] Kenntnis und Erkennen der Vielfalt und Komplexität des Judentums sind wichtige Schritte zu seinem Verständnis sowie zum Abbau von Vorurteilen. Es gibt nicht die Jüdin oder den Juden, sondern verschiedene religiöse und kulturelle Identitäten. Die Schule sollte das Selbstverständnis von Jüdinnen und Juden sowie den Blick von außen auf das Judentum in Bezug zueinander setzen.“

(Zentralrat der Juden in Deutschland & Kultusministerkonferenz 2016: 2)

Die „Gemeinsame Erklärung“ kritisiert, dass jüdisches Leben und jüdische Geschichte in der Schule häufig nur sehr verkürzt oder verzerrt dargestellt werden und fordert umfassende curriculare Veränderungen (ebd.: 1). Dabei werden alle Fächer in die Verantwortung genommen, wobei die sprachlichen und literarischen Fächer explizit genannt werden (ebd.: 3). Auch Salzborn (2020b: 8) stellt fest, dass „die Verantwortung für das Thema letztlich nicht nur wissenschaftlich interdisziplinär, sondern schulisch in der Tat fächerübergreifend zu lokalisieren ist, also alle Fächer in ihrem jeweils spezifischen Zugriff eine Verantwortung übernehmen sollten – und sei es beispielsweise ‚nur‘ bei der Befassung mit der jeweiligen Geschichte des Faches“. Renommiertere Antisemitismusforscher\_innen konstatieren allerdings, dass die schulische Antisemitismusprävention noch in den Kinderschuhen steckt, weil bislang hierzu kaum Konzepte ausgearbeitet oder empirisch erprobt wurden und die Verantwortung viel zu oft an die außerschulische Bildungsarbeit abgegeben wird (Salzborn & Kurth 2020: 10; Schäuble & Thoma 2006: 233).

Diese Beobachtung trifft in besonderem Maße auf den Fremdsprachenunterricht zu. Grundlage der vorliegenden Masterarbeit sind umfangreiche Literaturrecherchen zum Thema Antisemitismusprävention und -kritik im Fremdsprachenunterricht, bei denen nur sehr wenige nennenswerte fachdidaktische Publikationen identifiziert werden konnten. Den relevanten Veröffentlichungen liegt zudem kein differenzierter Antisemitismusbegriff zugrunde, sondern diese fokussieren Antisemitismus allein im Kontext der Shoah. So hat sich beispielsweise Hallet (2000, 2002) mit Kindheitsbildern in der neueren Holocaust-Literatur und deren Potenzial für den Englischunterricht beschäftigt. Andere Veröffentlichungen verankern die Auseinandersetzung mit einzelnen Aspekten der Shoah ebenfalls im Bereich des literarischen Lernens (Méron-Minuth 2012; Niedziolka 2013; Partouche 2002; Ritzenhofen 2011; Volk 2001). Wenn man sich den übergeordneten Themenkomplex politische Bildung und Demokratiebildung im Fremdsprachenunterricht anschaut, ist hier ebenfalls wenig aktuelle Literatur zu finden, und das Thema Antisemitismus wird dabei völlig ausgespart (Grünwald 2017a).

Hier scheint also trotz des offensichtlichen Bedarfs eine Forschungslücke vorzuliegen, zu deren Schließung diese Masterarbeit gerne einen kleinen Beitrag leisten würde. Sie stellt somit die Frage in den Mittelpunkt, ob es einen spezifischen Beitrag des Fremdsprachenunterrichts zur schulischen Antisemitismusprävention gibt oder geben kann und wie dieser aussehen könnte. Die dieser Arbeit zugrunde liegende Forschungsfrage lautet demnach wie folgt:

*Wodurch und wie kann der Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufen I und II einen Beitrag zur schulischen Antisemitismusprävention und -kritik leisten?*

Die vorliegende Masterarbeit identifiziert demnach ein neues Forschungsfeld für die Fremdsprachendidaktik und möchte dieses erschließen, theoretisch-konzeptionell strukturieren und exemplarisch für die beiden Fächer Englisch und Spanisch erste inhaltlich-praktische Hinweise für die unterrichtliche Verankerung und Umsetzung ausarbeiten. Damit ist die Arbeit vor allem im Bereich der theoretischen Forschung verortet (Legutke 2016). In ihrer Verbindung von

Antisemitismusforschung, politischer Bildung und Fremdsprachendidaktik liegt ihr außerdem ein interdisziplinärer Ansatz zugrunde.

Grundlage dieses Ansatzes bildet die Annahme, dass (Fremdsprachen-)Unterricht immer auch eine politische Komponente hat, da er Bildungsprozesse anregen möchte, und dass politische Bildungsprozesse im Fremdsprachenunterricht dementsprechend bewusst ausgestaltet werden sollten (Fäcke, Plikat & Tesch 2017: 5; Grünewald 2017b). Fremdsprachenunterricht ist inhärent politisch und kann nicht ‚neutral‘ sein, sondern setzt sich mit gesellschaftlichen Werten und Normen auseinander (Fäcke, Plikat & Tesch 2017: 6). Dabei muss er sich im Sinne des schulischen Erziehungs- und Bildungsauftrags an demokratischen Werten und den Menschenrechten orientieren (ebd.: 8; Plikat 2017). Diese Orientierung impliziert demnach auch die Ablehnung von Antisemitismus und die Verpflichtung zur aktiven Mitwirkung an der schulischen Antisemitismusprävention.

Im Folgenden werden der Aufbau der Masterarbeit sowie das methodische Vorgehen in den einzelnen Kapiteln skizziert. Im zweiten Kapitel werden zentrale Erkenntnisse der Antisemitismusforschung zu Struktur, Funktionen und Ausprägungsformen des Antisemitismus zusammengefasst. Dabei geht ein Unterkapitel auf den Zusammenhang von Antisemitismus und Sprache ein, der für den Fremdsprachenunterricht besonders relevant ist. Ziel ist es, Antisemitismustheorie und empirische Forschung für die Fremdsprachendidaktik nutzbar zu machen.

Im dritten Kapitel werden die strukturellen Voraussetzungen und empirischen Realitäten der Antisemitismusprävention in Schule und Fremdsprachenunterricht untersucht. Zu diesem Zweck erfolgt zunächst eine Definition des Begriffs der Antisemitismusprävention und eine kritische Hinterfragung und Ergänzung desselben mithilfe des Konzeptes der Antisemitismuskritik. Außerdem werden erste Überlegungen zu einer potenziell sinnvollen neuen Kompetenz vorgestellt. Anschließend werden – orientiert an einer Studie von Salzborn und Kurth (2020) – die beiden zentralen Ebenen der schulischen Antisemitismusprävention beschrieben und Schlüsselmomente derselben präsentiert. Aufbauend auf diesen Erkenntnissen werden dann die strukturellen Voraussetzungen des Fremdsprachenunterrichts hinsichtlich der Antisemitismusprävention und -kritik analysiert, indem ausgewählte Rahmenlehrpläne einem *close reading* unterzogen und elf Lehrwerke für

die Fächer Englisch und Spanisch inhaltsanalytisch ausgewertet werden. Außerdem wird der aktuelle Forschungsstand der Fremdsprachendidaktik zum Thema beschrieben, da dieser die strukturellen Voraussetzungen ebenfalls prägt.

Das vierte Kapitel entwirft ein theoretisch-konzeptionelles Gerüst der Möglichkeiten der Antisemitismusprävention und -kritik im Fremdsprachenunterricht. Hierzu werden zunächst drei der im Fremdsprachenunterricht zu fördernden Kompetenzen – die inter-/transkulturelle kommunikative Kompetenz, die Text- und Medienkompetenz in Verbindung mit der literarischen Kompetenz, sowie die Kompetenz der Sprachbewusstheit – hinsichtlich ihrer Potenziale für die Antisemitismusprävention und -kritik analysiert. Dabei werden auch erste unterrichtspraktische Überlegungen diskutiert. Anschließend sucht die Arbeit auf der Ebene der Inhalte nach konkreten Anknüpfungspunkten für die Fächer Englisch und Spanisch. Im Anschluss an die Beschäftigung mit den beiden zentralen Ebenen der Antisemitismusprävention für die Fremdsprachendidaktik werden mögliche Schwierigkeiten auf der Ebene des Unterrichts identifiziert und Lösungsansätze präsentiert. Das vierte Kapitel dient somit der interdisziplinären fachdidaktischen Theoriebildung bzw. -erweiterung.

Im Fazit werden die zentralen Ergebnisse der Masterarbeit zusammengefasst, wobei der Fokus auf den Kapiteln drei und vier liegt. In diesem Prozess wird hervorgehoben, an welchen Stellen Forschungsbedarfe bestehen und es werden erste Überlegungen formuliert, wie diese bearbeitet werden könnten.

## **2. Antisemitismus: Grundlagen für fremdsprachendidaktische Überlegungen**

In diesem Kapitel wird der aktuelle Forschungsstand zu Struktur, Funktionen und Ausprägungsformen des Antisemitismus systematisch dargestellt. Dabei werden zentrale fachwissenschaftliche Thesen und Kontroversen thematisiert und es erfolgt eine Positionierung der vorliegenden Arbeit in diesen. Der Fokus des Kapitels liegt somit darauf, antisemitismustheoretisches Wissen für die Fremdsprachendidaktik nutzbar zu machen, da Antisemitismusprävention ohne präzise Kenntnisse über ihren Gegenstand nicht gelingen kann (Salzborn & Kurth 2020: 12).

## **2.1 Antisemitismus als kognitives und emotionales System**

Die sich hauptsächlich nach der Shoah entwickelnde, interdisziplinäre Antisemitismusforschung kann als sehr vielfältig beschrieben werden und nähert sich dem untersuchten Phänomen aus verschiedenen theoretischen Blickwinkeln und mithilfe diverser methodischer Zugänge (Salzborn 2014; Schwarz-Friesel & Reinharz 2013). Somit überrascht es nicht, dass es keine einheitliche Definition von Antisemitismus gibt und viele der Forschungsfelder inhaltlich umkämpft sind. Einigkeit herrscht allerdings (weitestgehend) darüber, dass Antisemitismus sich im Laufe der Geschichte zwar in historisch spezifischen Artikulationsformen äußert(e), diesen jedoch eine grundsätzlich identische Struktur und bestimmte Funktionen zugrunde liegen (Kanitz & Schlagheck 2020b: 88; Schwarz-Friesel & Reinharz 2013: 59). Letztere bilden den Fokus der Sekundäranalyse im folgenden Unterkapitel (2.1.1). Anschließend wird im Unterkapitel 2.1.2 der Zusammenhang zwischen Antisemitismus und Sprache weiter ausgeführt, der für dessen Struktur wesentlich ist.

### **2.1.1 Struktur und Funktionen von Antisemitismus**

Die grundlegende Struktur des Antisemitismus ist dadurch gekennzeichnet, dass er Jüdinnen und Juden ‚verändert‘, d.h. sie als abweichend von der (ebenfalls sozial konstruierten) Mehrheitsbevölkerung markiert (Reuter 2002). ‚Die Juden‘ werden somit als ein Kollektiv imaginiert, dem bestimmte Eigenschaften zugeschrieben werden. Dabei kommt es oftmals zu rassifizierenden Attributionen, denen zufolge ‚die Juden‘ körperlich und geistig anders seien. Diese Art der ‚Veränderung‘ oder des *Othering* geschieht auch beim ‚klassischen‘ Rassismus, der davon ausgeht, dass Menschen sich in ‚Rassen‘ mit unterschiedlichen körperlichen und geistigen Voraussetzungen einteilen lassen (Hall 1997; Rommelspacher 2011). Allerdings unterscheiden sich Rassismus und Antisemitismus grundlegend darin, dass Antisemitismus zwar geschichtlich oft mit rassistischen Zuschreibungen verknüpft war, diese jedoch kein essenzieller Bestandteil des Phänomens sind, das heißt dass Antisemitismus auch ohne Rassismus ‚funktioniert‘ (Kanitz & Schlagheck 2020b: 102). Stattdessen fungiert laut Holz (2001) ‚der Jude‘ im Antisemitismus als der

aus allen Nationen und Gruppen ausgeschlossene, ewig fremde Dritte, der durch seine Existenz die als homogen imaginierte Gesellschaft und letztendlich das Konzept der Nationalstaatlichkeit an sich von Innen bedroht (vgl. Bergmann 2006: 36).

Damit hängt die Vorstellung zusammen, dass ‚die Juden‘ nach der Beherrschung der Welt streben und im Geheimen agieren, um verschwörerische Pläne umzusetzen (Diner 2015). Dieses Konstrukt der Weltverschwörung ist ein zentrales Strukturmerkmal des Antisemitismus. Es impliziert, dass ‚den Juden‘ als ‚veränderten‘ Subjekten eine beträchtliche politische und finanzielle Gestaltungsmacht zugeschrieben wird. Hier wird ein weiterer Unterschied zum Rassismus deutlich, bei dem die rassifizierte Personen normalerweise intellektuell abgewertet werden (Bergmann 2013: 61). ‚Die Juden‘ dagegen werden als übermächtig imaginiert und es wird ihnen eine „mysteriöse Unfaßbarkeit, Abstraktheit und Allgemeinheit“ (Postone 1982: 15) zugeordnet. Antisemitismus zeichnet sich also aus durch „einen weltanschaulichen Allerklärungsanspruch: Er bietet als Weltbild ein allumfassendes System von Ressentiments und (Verschwörungs-)Mythen“ (Salzborn & Kurth 2020: 13). Hierbei wird ‚den Juden‘ alles Schlechte angelastet und dem widersprechende Fakten werden geleugnet oder umgedeutet und in das antisemitische Glaubenssystem integriert (Schwarz-Friesel & Reinharz 2013: 36).

Antisemitismus ist demnach „nicht einfach nur ein Vorurteil“ (Salzborn & Kurth 2020: 17), sondern repräsentiert eine bestimmte Sichtweise auf die Welt. Dies bedeutet nicht, dass alle Menschen, die antisemitische Äußerungen oder Handlungen tätigen, ein geschlossenes antisemitisches Weltbild teilen, aber die dahinterliegende Struktur und verquere ‚Logik‘ von Antisemitismus lässt sich nicht verstehen, wenn man ihn nicht als spezifisches kognitives und emotionales System begreift (Kanitz & Schlagheck 2020b: 90). Wie bereits in der Einleitung kurz skizziert ist Antisemitismus nach Sartre „eine Verbindung von Weltanschauung und Leidenschaft, also eine spezifische Art zu denken und zu fühlen“ (Salzborn & Kurth 2020: 13; Sartre 2010). Das antisemitische Denken ist gekennzeichnet durch Rückgriffe auf Stereotype, Mythen und Vereinfachungen, das antisemitische Fühlen umfasst vor allem negative Gefühle wie Hass, Abscheu und Wut. Beide finden ihr Objekt in dem imaginären jüdischen Kollektiv.

Noch präziser ausgedrückt äußert sich Antisemitismus in der „*Unfähigkeit wie Unwilligkeit, abstrakt zu denken und konkret zu fühlen*“; im Antisemitismus wird beides vertauscht, das Denken soll konkret, das Fühlen aber abstrakt sein“ (Salzborn 2010: 334, Hervorhebung i. O.). Damit ist erstens gemeint, dass das antisemitische Denken ein un- oder voraufklärerisches ist, bei dem keine Anstrengungen unternommen werden, komplexe Prozesse durch rationales, abstraktes Denken und (Selbst-)Reflexion zu verstehen (ebd.: 326ff.). Stattdessen wird auf einer angeblich ‚konkreten‘, ‚offensichtlichen‘ Ebene beharrt. Zweitens bedeutet diese Annahme, dass sich die Gefühle der Antisemit\_innen zumeist auf abstrakte Kollektive (wie etwa ‚das Volk‘ oder ‚die Juden‘) richten, was mit mangelnder Empathie gegenüber dem tatsächlichen Leiden von Einzelpersonen verbunden ist (ebd.: 334).

Ein letzter wichtiger Aspekt zur Beschreibung der Struktur des Antisemitismus ist seine sprachliche Dimension, die in Kapitel 2.2 detailliert analysiert wird. An dieser Stelle sei nur angemerkt, dass Antisemitismus häufig über Umwegkommunikationen, Codes und Chiffren funktioniert, d.h. dass die Wörter ‚Jude/Jüdin‘ oder ‚Judentum‘ nicht in Äußerungen vorkommen müssen, um sie eindeutig als antisemitisch zu klassifizieren (Schwarz-Friesel & Reinharz 2013: 37, 97). In der langen Geschichte des Antisemitismus haben sich diverse Phrasen und Bilder entwickelt, welche die genannten Begriffe ersetzen können (ebd.).

Um die Funktionen des Antisemitismus für das Individuum und die Gesellschaft zu verstehen, ist es hilfreich, sich seine Genese zu vergegenwärtigen. Die Entwicklung des Antisemitismus ist untrennbar mit der Moderne verbunden, einer Zeitspanne, die durch große gesellschaftliche Veränderungen und Unsicherheiten gekennzeichnet war (Diner 2015). Wie Diner (ebd.: 273f.) erklärt, wurden ‚die Juden‘ immer stärker mit der Moderne identifiziert; einerseits aufgrund von anschlussfähigen alten antijüdischen Ressentiments, andererseits, weil die neue rechtliche jüdische Emanzipation dazu führte, dass Juden beruflich aufsteigen konnten und sichtbarer wurden.<sup>3</sup> Im Zuge der Verbreitung von pseudowissenschaftlichen

---

<sup>3</sup> Dem modernen Antisemitismus liegt also ein „zivilisatorisches Unbehagen an der [...] Moderne“ (Diner 2015: 272) zugrunde. Dieses basiert laut Max Horkheimer und Theodor W. Adorno (2013: 182, 195) unter anderem auf der unvollständig realisierten Aufklärung, weil die Mehrzahl der Menschen die abstrakten Verdinglichungsprozesse im modernen Kapitalismus nicht nachvollziehen können und ihr Unverständnis und ihre Wut auf andere Gruppen projizieren. Die Aufklärung führte einerseits zu einer Säkularisierung, andererseits „erscheint der Mensch der Moderne auf sich allein

„Rassenlehren“ wurde „[d]ie antijudaistische theologische Tradition [...] zunehmend zu einem Volks- und Nationalgeist der Juden anthropologisiert“ und es entwickelte sich der moderne Antisemitismus (ebd.: 272). Der Begriff Antisemitismus selbst wurde im Jahr 1879 von dem judenfeindlichen Journalisten und Aktivist Wilhelm Marr geprägt, der in seinem Buch *Der Sieg des Judenthums über das Germanenthum* rassifizierende Vorstellungen über die Juden entwickelte, die weit über religiösen Antijudaismus hinausgingen (ebd.). Neben diesen immer tiefergehenden Differenzmarkierungen imaginierte der Antisemitismus „die Juden“ als „die wahren, vor allem im Verborgenen agierenden Machthaber einer neuen Welt“ (Diner 2015: 273), das heißt, es erfolgte eine Reaktualisierung von alten christlichen Verschwörungsmysmen.

„Antisemit(inn)en glauben ihr antisemitisches Weltbild nicht obwohl, sondern weil es falsch ist – da es emotionalen Mehrwert für sie schaffen soll“ (Salzborn & Kurth 2020: 13). Eine zentrale Funktion des Antisemitismus ist demnach die Reduzierung von Komplexität und die emotionale Befriedigung des Individuums. Antisemitische Argumentationen leugnen die Komplexität und Widersprüchlichkeit von Ereignissen und identifizieren als Lösung die „Beseitigung der im Bild des Juden personifizierten Ursache“ (Kanitz & Schlagheck 2020b: 91). Das jeweilige Bild von „den Juden“ passt sich den entsprechenden historischen Gegebenheiten und Bedürfnissen an und liegt nicht in zu dieser Zeit real existierenden Jüdinnen und Juden begründet, sondern der Antisemitismus „kreiert sein Objekt, den Juden, [...] selbst“ (ebd.: 92f.). Sehr ähnliche Mechanismen greifen auf der gesamtgesellschaftlichen Ebene. David Nirenberg (2015: 35, Hervorhebung i. O.) führt zahlreiche Beispiele dafür an, „wie das Bewusstsein eines Volkes für seinen vergangenen und gegenwärtigen Platz in der Welt sich durch die Konstruktion einer grundsätzlichen Opposition zu Juden und Judentum artikulieren lässt“.

---

gestellt, den Launen der »unsichtbaren Hand« ausgeliefert. So gesehen ist die Vorstellung von der Verschwörung ein Phänomen von Säkularisierung, wenn auch einer Säkularisierung ohne Aufklärung“, argumentiert Diner (2015: 275).

## 2.1.2 Antisemitismus und Sprache

Untrennbar zur Struktur und Funktionsweise des Antisemitismus gehört es, dass er meistens über Sprache realisiert und durch Sprache geprägt, (re-)aktualisiert und weitergegeben wird, wie Schwarz-Friesel und Reinharz eindrucksvoll in ihrer Studie *Die Sprache der Judenfeindschaft im 21. Jahrhundert* (2013) gezeigt haben. Der bislang nur am Rande gestreifte Themenkomplex Antisemitismus und Sprache soll an dieser Stelle näher beleuchtet werden, um das zu bekämpfende Phänomen besser zu verstehen und weil die entsprechenden Überlegungen für die Präventionsarbeit im Fremdsprachenunterricht wichtig sind, dessen zentrales Handlungsfeld ja ebenfalls ein sprachliches ist.

Antisemitismus hat sich in seiner zweitausendjährigen Geschichte einerseits in physischer Gewalt und sozialer Diskriminierung geäußert und wurde andererseits über Sprache kommuniziert, wobei Sprache ebenfalls als eine Form der Gewalt verstanden werden kann (Schwarz-Friesel & Reinharz 2013: 1). Schwarz-Friesel und Reinharz (ebd.: 2, 48) bezeichnen alle expliziten und impliziten (d.h. nur durch den Kontext verstehbaren) Varianten der sprachlich gefassten, gruppenbezogenen Judenfeindschaft als Verbal-Antisemitismen<sup>4</sup>. Verbalisierte Antisemitismen lassen Rückschlüsse auf die bewussten oder unbewussten konzeptuell-antisemitischen Einstellungen der Sprecher\_innen zu (ebd.: 4, 37, 44f.). Diese können in Form von mentalen Modellen oder Konzeptualisierungsmustern im Gehirn gespeichert sein, die mit der außersprachlichen Wirklichkeit nichts zu tun haben müssen, diese jedoch maßgeblich beeinflussen können (ebd.: 34ff.). Weiterhin werden sie als kommunikative Codes in Form bestimmter sprachlicher Äußerungen konserviert (ebd.: 35). Sprache als „kollektives Wissensreservoir“ „trägt, lenkt und prägt maßgeblich unser Denken“ (ebd.: 36, 41).

Basis aller verbalen Antisemitismen ist die grundsätzliche antisemitische Konzeptualisierung ‚der Juden‘ als die ultimativen Anderen, die den schier unzähligen antisemitischen Stereotypen<sup>5</sup> und Überzeugungen zugrunde liegt (Schwarz-

---

<sup>4</sup> Um die entsprechenden Stereotype nicht mehr als nötig zu reproduzieren, werden hier keine expliziten Beispiele für Verbal-Antisemitismen angegeben. Umfangreiche Auflistungen und Erläuterungen finden sich bei Schwarz-Friesel und Reinharz (2013).

<sup>5</sup> Stereotype sind generalisierende, simplifizierende mentale Repräsentationen von als typisch erachteten Merkmalen von Einzelpersonen oder Gruppen, die das Repräsentierte reduzieren, verzerren

Friesel & Reinharz 2013: 47). Es geht hierbei nicht um einzelne angebliche Merkmale ‚der Juden‘, sondern um die ‚jüdische Existenz an sich‘, die als schlecht und falsch abgelehnt wird (ebd.), also um ‚das im Kopf der Sprachproduzenten gespeicherte Konzept JUDE, das keine empirische Fundierung hat‘ (ebd.: 57). Man kann sich die damit verbundenen antisemitischen Stereotype, die vermittelt durch die gemeinsame Sprache zum kollektiven Gedächtnis gehören, wie ein Netz vorstellen, in dessen Zentrum sich das Konstrukt ‚Jude‘ befindet (ebd.: 73).

Wenn Menschen wiederholt mit Verbal-Antisemitismen in Berührung kommen, führt dies dazu, dass sich mentale Repräsentationen bilden, „die sich zu permanenten Einstellungen, Glaubenssystemen und sogar kompletten Weltbildern verdichten können“ (Schwarz-Friesel & Reinharz 2013: 1). Schwarz-Friesel und Reinharz (ebd.) warnen, dass häufig das Bewusstsein „für diese über Generationen hinweg bestehenden Sprachgebrauchsmuster und ihr Wirkungspotenzial hinsichtlich Ausgrenzung und Entwertung“ fehlt. Ihre Studie belegt, dass die untersuchten verbalen Antisemitismen in weiten Teilen der Gesellschaft bewusst und unbewusst benutzt werden (ebd.: VI). Unter anderem die Kognitions- und Soziolinguistik haben gezeigt, dass Sprache ein „gefährliches Manipulationsinstrument“ darstellt und dass verbale Antisemitismen das Potential haben, „Bewusstseinsinhalte, Einstellungen und Gefühle maßgeblich zu prägen“ und „gewaltigen Einfluss auf individuelle und kollektive Denk- und Bewertungsprozesse“ haben können (ebd.).

## **2.2 Zentrale Ausprägungsformen des Antisemitismus**

Im Folgenden werden zentrale Ausprägungsformen des Antisemitismus vorgestellt, die man für die schulische Präventionsarbeit unbedingt kennen muss: religiös-antijüdischer Antisemitismus, völkisch-rassistischer Antisemitismus, sekundärer Antisemitismus, israelbezogener Antisemitismus und islamischer Antisemitismus (Salzborn 2014: 11ff.; Salzborn & Kurth 2020: 15f.). Die genannten Artikulationsformen des Antisemitismus werden in der Reihenfolge ihres historischen Auftretens beschrieben, aber alle sind sie auch heutzutage noch verbreitet, wenn auch in

---

oder falsch darstellen (Schwarz-Friesel & Reinharz 2013: 107f.). Vorurteile sind Stereotype, die mit einer negativen Bewertung verbunden sind (ebd.).

unterschiedlichem Maße (ebd.). Abschließend werden Verschwörungsideologien hinsichtlich ihrer antisemitischen Strukturelemente vorgestellt und für die pädagogische Arbeit als eigene Ausprägungsform des Antisemitismus konzeptionalisiert.

### **2.2.1 Religiös-antijüdischer Antisemitismus**

Der religiös-antijüdische Antisemitismus oder Antijudaismus ist die älteste antisemitische Artikulationsform. Wie David Nirenberg (2015: 26) zeigt, wurden bereits in vorchristlicher Zeit Vorstellungen von Juden und Judentum zu Werkzeugen, mithilfe derer sich bestimmte Bevölkerungsgruppen die Welt erklärten. Nirenberg (ebd.: 41) hebt dabei besonders die antike Kultur der Ägypter\_innen hervor, in deren Texten er „eine ägyptische Schule der antijüdischen Ideologie“ identifiziert. Die zentralen Bestandteile dieser Ideologie sind auch heute noch konstitutive Elemente des Antisemitismus, nämlich die Vorstellung von ‚den Juden‘ als die ultimativen Anderen, als gott- und gesetzeslos, grausame Herrscher und Misanthropen (ebd.: 42). Diese Vorstellungen waren in der Antike weitverbreitet, wenngleich Nirenberg (ebd.: 26, 57) anmerkt, dass man zu dieser Zeit noch nicht von einer umfassenden, ‚universalen‘ antijüdischen Ideologie sprechen kann.

Der Schritt zu einem ‚stabilen‘ religiös-antijüdischen Antisemitismus erfolgte im frühen Christentum, das sich in einem komplizierten Emanzipationsprozess vom Judentum befand und dieses immer wieder als Abgrenzungsfolie nutzte, um Glaubensfragen zu klären (Nirenberg 2015). Im Zentrum des Abgrenzungsprozesses steht die Vorstellung, ‚die Juden‘ hätten Jesus Christus getötet (Horkheimer & Adorno 2013: 188; Nirenberg 2015: 74). Im sogenannten *Neuen Testament* werden an diversen Stellen Ideen formuliert, die antisemitische Vorstellungen bis in die (Post-)Moderne entscheidend prägen, etwa Bilder von ‚den Juden‘ als Heuchlern und Assoziationen von Judentum und politischer Macht (Nirenberg 2015: 86, 116). Die damit verbundenen Emotionen der Schreibenden sind Wut und tiefer Hass (ebd.: 122ff.). Die erbittertsten Antijudaisten setzten ‚die Juden‘ mit dem Teufel gleich (Nirenberg 2015: 88, 91) und entwickelten eine „dualistische Kosmologie“, in der ‚den Juden‘ alles Negative zugeschrieben wurde (Nirenberg 2015: 92; Perry & Schweitzer 2003: 74).

Die genannten Vorstellungen von ‚den Juden‘ sind so wirkmächtig, dass sie auch heute noch ‚unser Denkvermögen und unser Vokabular‘ strukturieren, wie Nirenberg (2015: 95) und andere aufzeigen. Der religiös-antijudaistische Antisemitismus findet sich also in seinen Stereotypen und Mythen im modernen Antisemitismus wieder. Offen zur Schau tritt diese Artikulationsform des Antisemitismus heutzutage nur noch selten und hauptsächlich in fundamentalistischen christlichen Milieus, wie etwa der katholischen Piusbruderschaft oder bestimmten evangelikalen Gemeinschaften (Kanitz & Schlagheck 2020a: 70; Salzborn 2018: 121).

### **2.2.2 Völkisch-rassistischer Antisemitismus**

Wie Horkheimer und Adorno (2013: 185) treffend zusammenfassen, geht es beim völkisch-rassistischen Antisemitismus um die imaginäre ‚Reinheit von Rasse und Nation‘. Wie bereits kurz in Kapitel 2.1 angesprochen, hat der völkisch-rassistische Antisemitismus seinen Ursprung in den pseudowissenschaftlichen ‚Rassentheorien‘ des 19. Jahrhunderts. Diese ‚Theorien‘ wurden im Nationalsozialismus auf die Spitze getrieben, der ‚die Juden‘ als schlechteste, ‚degenerierteste‘ aller ‚Rassen‘ konzeptionalisierte, die es mit allen Mitteln auszulöschen galt (Kanitz & Schlagheck 2020a: 69). Hierbei wurden ‚den Juden‘ unveränderliche genetische Defizite unterstellt, von denen eine Gefahr für alle ‚höherwertigen‘ Menschen ausgehen sollte (Perry & Schweitzer 2003: 74). Weiterhin wurde auf die Phantasie einer ‚jüdischen Weltverschwörung‘ rekurriert (Diner 2015: 276).

Heutzutage findet sich expliziter völkisch-rassistischer Antisemitismus hauptsächlich in rechtsextremen Milieus (Kanitz & Schlagheck 2020a: 69). Allerdings werden bestimmte, aus dem nationalsozialistischen Vernichtungsantisemitismus herrührende Vorstellungen auch in der Mehrheitsgesellschaft noch regelmäßig aktualisiert (ebd.). Außerdem sind Bilder von ‚den Juden‘ als ‚irgendwie‘ anders immer noch auch bei Nicht-Rechtsextremen verbreitet, wie die sozialwissenschaftliche Forschung gezeigt hat (Scherr & Schäuble 2007: 23). Der Schluss liegt nahe, dass diesem vagen, unbestimmten Gefühl der Andersheit auch biologistische, rassifizierende Erklärungsmuster zugrunde liegen.

### **2.2.3 Sekundärer Antisemitismus**

Der sekundäre Antisemitismus kann als ein Mechanismus zur „Erinnerungs- und Schuldabwehr“ verstanden werden (Kanitz & Schlagheck 2020a: 70). Diese Artikulationsform des Antisemitismus entwickelte sich in Deutschland nach dem verlorenen Zweiten Weltkrieg, als Antisemitismus einerseits öffentlich tabuisiert war, andererseits aber viele Menschen weiterhin antisemitische Einstellungen teilten und diese nutzten, um mit der eigenen oder familiären Schuld, der Niederlage und persönlichen Verlusten umzugehen (ebd.). Der Begriff ‚sekundär‘ soll somit auf den neuen Charakter dieses Antisemitismus hinweisen, der meist über Umwegkommunikationen zutage tritt (ebd.). Zentral für den Schuldabwehrantisemitismus ist die alte antisemitische Täter-Opfer-Umkehr, „wonach die Antisemiten sich eigentlich in einem Abwehrkampf gegen einen übermächtigen ‚jüdischen/zionistischen Feind‘ befinden“ (Bergmann 2006: 43).

Der sekundäre, schuldabwehrende Antisemitismus ermöglicht dem deutschen Kollektiv also eine Entlastung von seiner Täter\_innenschaft, indem ‚den Juden‘ direkt auf den Holocaust bezogene oder darüber hinausgehende verbrecherische Handlungen unterstellt werden (Bergmann 2006: 43). In extrem rechten Milieus geht dies so weit, dass der Holocaust komplett geleugnet wird; die abgeschwächte Form dieses Mechanismus ist die Holocaustrelativierung, bei der etwa ‚die Juden‘ für ihre Verfolgung mit verantwortlich gemacht werden oder die Zahl der Opfer heruntergerechnet wird (ebd.: 43f.). Andere Ausdrucksformen des sekundären Antisemitismus sind beispielsweise Vorwürfe gegenüber ‚den Juden‘, ‚sie‘ würden die Shoah zu ihrem finanziellen Vorteil nutzen (ebd.: 46). Der sekundäre Antisemitismus ist eng mit anderen Ausprägungsformen des Antisemitismus verbunden, insbesondere mit dem israelbezogenen Antisemitismus.

### **2.2.4 Israelbezogener Antisemitismus**

Bei dem israelbezogenen Antisemitismus steht Israel als Chiffre für das antisemitisch konstruierte jüdische Kollektiv, das heißt, er funktioniert durch eine Umwegkommunikation (Salzborn 2013: 9). Hierbei dienen der Staat Israel, israelische Politik sowie der Zionismus als Projektionsflächen für antisemitische Vorurteile

(ebd.). Auf der Artikulationsebene bedeutet dies, dass Israel entweder mit doppelten Standards gemessen, delegitimiert oder dämonisiert wird (ebd.: 10). Hierbei werden häufig traditionelle antisemitische Mythen genutzt, etwa die Ritualmordlegende, um ‚die Israelis‘ (gleichgesetzt mit ‚den Juden‘) zu diskreditieren (ebd.).

Wie Bergmann (2006: 34) aufzeigt, hat der israelbezogene Antisemitismus den in der politischen ‚Mitte‘ jahrzehntlang dominierenden vergangenheitsorientierten Schuldabwehrantisemitismus teils ersetzt, teils ist er mit ihm verknüpft worden, beispielsweise, indem „die Israelkritik in Form des Täter-Opfer-Umkehr-Arguments zur Entlastung von der NS-Vergangenheit genutzt wird“. Israelbezogener Antisemitismus verdient besonderes Augenmerk, weil er, wie bereits in der Einleitung skizziert wurde, die aktuell am stärksten in der Einstellungsforschung nachgewiesene antisemitische Artikulationsform darstellt und in allen politischen Spektren zu finden ist (Salzborn 2013: 9).

### **2.2.5 Islamischer Antisemitismus**

Die Debatte um islamischen Antisemitismus ist emotional stark aufgeladen. Es ist umstritten, ob dieser überhaupt eine eigene Artikulationsform des Antisemitismus darstellt, auch wenn die Mehrzahl der Antisemitismusforscher\_innen dafür plädiert (Salzborn 2018: 115). Analytisch ist islamischer Antisemitismus allerdings nicht so einfach von den übrigen antisemitischen Ausprägungsvarianten abzugrenzen, weil er große Anteile der meisten in sich vereint. Außerdem ist das Problem, dass das Konstrukt des islamischen Antisemitismus in vielen Gesellschaften genutzt wird, um das komplexe Phänomen des Antisemitismus stark zu vereinfachen und hauptsächlich auf die als anders markierten Muslim\_innen zu projizieren (Fechler et al. 2006: 14). Wenn man den zahlreichen empirischen Studien und theoretischen Überlegungen zum Thema folgt, scheint es dennoch wichtig und möglich, islamischen Antisemitismus als eigene, historisch höchst aktuelle Spielform des Antisemitismus zu konzeptionalisieren, um dieser „Blindstelle[...] schulischer Bildung“ (Salzborn & Kurth 2020: 15) präventiv und reaktiv zu begegnen.

Wie Nirenberg (2015: 145ff.) anschaulich darlegt, spielen „jüdische Denkgiguren“ in den heiligen Schriften des Islam eine große Rolle und erfüllen oftmals

ähnliche Funktionen wie im Christentum. Der aus der Rezeption dieser Schriften hervorgegangene religiöse Antijudaismus bildet die Grundlage des islamischen Antisemitismus (Salzborn 2018: 115). Weitere zentrale Charakteristika sind „ein von Verschwörungsglauben geprägtes Welt- und Geschichtsbild, das verknüpft ist mit einem gegen Israel gerichteten Antisemitismus einschließlich einer emotionalen Überidentifizierung mit den Palästinensern“ (ebd.). Wie Salzborn (ebd.: 121f.) ausführt, liegt der zentrale Unterschied zwischen christlichem und islamischem religiösen Antisemitismus darin, dass das Christentum diesen Antisemitismus dank der (unfreiwillig vollzogenen) Aufklärung weitestgehend überwunden hat, während die Prozesse der Aufklärung im Islam erst begonnen haben, weil die heiligen Schriften immer noch von vielen Gläubigen wörtlich verstanden werden. Dementsprechend ist islamischer Antisemitismus geprägt von einem Antiuniversalismus (ebd.: 125) und basiert auf einem Weltbild, in dem ‚die Juden‘ als „Agenten der Moderne“ und damit als Feinde des Islam betrachtet werden (Diner 2015: 277). Islamischer Antisemitismus bildet einerseits die ideologische Basis von islamistischen Staatsapparaten wie im Iran und Terrornetzwerken wie al-Qaida. Empirische Studien (Jikeli 2017) zeigen, dass er auch von manchen in Deutschland lebenden Muslim\_innen geteilt wird, wenn man auch niemals annehmen darf, dass eine Person wegen ihres muslimischen Glaubens zwangsläufig islamisch geprägten Antisemitismus verinnerlicht hat (Mendel & Messerschmidt 2017: 17f.)

### **2.2.6 Verschwörungsideologien**

Die Zentralität des Verschwörungsbegriffs für die Struktur und die Funktionen von Antisemitismus sollte bereits in Kapitel 2.1 deutlich geworden sein. Ziel dieses Unterkapitels ist es, nachzuzeichnen, dass alle Verschwörungsideologien mindestens einmal „strukturell anschlussfähig für antisemitische Welterklärungsmodelle“ sind (Holler 2020: o. S.) und somit als eine weitere Ausprägungsform des Antisemitismus begriffen werden sollten, die Lehrkräfte unbedingt kennen müssen, weil sie für Schüler\_innen so bedeutsam ist (siehe (Peter 2020)).<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> In der Fachwissenschaft werden Verschwörungsideologien meist nicht als eigene antisemitische Artikulationsform begriffen, weil der Verschwörungsglaube ein zentrales Strukturmerkmal des Antisemitismus ist und sich in allen anderen antisemitischen Ausprägungsformen widerfindet, das

Verschwörungsideologien, alltagssprachlich oft mit dem irreführenden Begriff Verschwörungstheorien bezeichnet, sind Erklärungsmodelle, die hinter bestimmten Ereignissen oder Umständen geheime Machenschaften wittern und den gängigen Erklärungen widersprechen (Holler 2020: o. S.). Sie gehen davon aus, dass machtvolle Verschwörer\_innen verborgene Pläne umsetzen und dass diese Umtriebe nur sehr kritischen Menschen auffallen. Verschwörungsideologien unterscheiden sich von historisch manchmal absolut berechtigten Verschwörungshypothesen dadurch, dass sie nicht widerlegt werden können, weil die daran glaubenden Personen keine gegenteiligen Beweise akzeptieren und Zufälle leugnen (Peter 2020: 115ff.). Verschwörungsideologien sind vor allem deswegen so verbreitet, da sie das menschliche Bedürfnis nach Erkenntnis befriedigen, weil hochkomplexe Phänomene auf einmal ‚verstanden‘ werden können. Sie geben Menschen das Gefühl, Kontrolle über unkontrollierbare Phänomene zu erlangen (Holler 2020; Peter 2020: 112f.). Ein prägnantes Beispiel hierfür sind die zahlreichen Verschwörungsideologien, die sich um die aktuelle Corona-Pandemie ranken (Schröder 2020).

Diese kurzen Ausführungen lassen bereits erkennen, warum alle Verschwörungsideologien mindestens einmal strukturell antisemitisch sind. Ihre Funktionen für das Individuum und ihre hermeneutische Abdichtung gegenüber Rationalität und Selbstreflexion entsprechen der antisemitischen ‚Grundstruktur‘. Außerdem werden entweder explizit oder vermittelt durch antisemitische Codes und Chiffren in den meisten Fällen ‚die Juden‘ als Verschwörer\_innen identifiziert (Peter 2020: 125). Viele Verschwörungsideologien sind von dem explizit antisemitischen Verschwörungspamphlet *Die Protokolle der Weisen von Zion* inspiriert sind; ein gefälschtes Dokument, das 1903 in Russland veröffentlicht wurde und dessen Übersetzungen immer noch weltweit zirkulieren (Sammons 1998).

---

heißt, dass Verschwörungsideologien sozusagen ‚quer‘ zu allen anderen Ausprägungsformen liegen. Für die pädagogische Praxis erscheint es jedoch notwendig, Verschwörungsideologien als eigenständiges antisemitisches Phänomen zu beschreiben, dem auf eine bestimmte Weise begegnet werden muss, wie es in Veröffentlichungen zum Thema auch häufig geschieht (siehe etwa Peter 2020).

### **3. Antisemitismusprävention und -kritik in Schule und Fremdsprachenunterricht: Voraussetzungen und Realitäten**

In den folgenden Unterkapiteln werden die strukturellen Voraussetzungen und empirischen Realitäten der Antisemitismusprävention bezogen auf Schule und Fremdsprachenunterricht ausgelotet. Zunächst erfolgt eine Definition des Begriffes der Antisemitismusprävention und eine Präzisierung desselben mithilfe des Konzeptes der Antisemitismuskritik. Darauf aufbauend werden erste Überlegungen zur Konzeptualisierung einer antisemitismuskritischen Kompetenz vorgestellt. Anschließend werden nach Salzborn und Kurth (2020) die zentralen Ebenen der schulischen Antisemitismusprävention beschrieben und ihre Schlüsselmomente identifiziert. In einem dritten Schritt werden die strukturellen Bedingungen des Fremdsprachenunterrichts bezüglich der Antisemitismusprävention und -kritik analysiert, indem ausgewählte Rahmenlehrpläne einem *close reading* unterzogen und Lehrwerke für die Fächer Englisch und Spanisch inhaltsanalytisch ausgewertet werden. Außerdem erfolgt eine Darstellung des fremdsprachendidaktischen Forschungsstandes.

#### **3.1 Antisemitismusprävention als schulische Aufgabe**

##### **3.1.1 Definition und Begriffskritik**

Antisemitismusprävention umfasst alle Anstrengungen, der Entwicklung antisemitischer Einstellungen in der Bevölkerung vorzubeugen bzw. entgegenzuwirken und antisemitische Taten zu verhindern (Mendel & Messerschmidt 2017). In dieser weiten Definition der Antisemitismusprävention spielen also auch beispielsweise die Sicherheitsbehörden in ihrem Engagement gegen antisemitische Straftaten eine Rolle (Salzborn & Kurth 2020: 25). Dieser Masterarbeit liegt ein engeres, pädagogisches Verständnis von Antisemitismusprävention und -kritik zugrunde, das im Folgenden ausdifferenziert wird.

Antisemitismusprävention kann als Teil von Rechtsextremismusprävention verstanden werden, weil Antisemitismus ein Grundpfeiler rechtsextremer, demokratiefeindlicher Weltbilder ist (Stöss 2010: 21f.). Die pädagogische Arbeit gegen Rechtsextremismus wird üblicherweise in Primär-, Sekundär- und

Tertiärprävention unterteilt (Radvan 2013: 14). Dabei konzentriert sich die Primärprävention auf eine „allgemeine Verhinderung von Problemlagen“, bei der die vorbeugenden Maßnahmen an alle adressiert sind (Achour & Gill 2019: o. S.). Sekundäre Prävention richtet sich an Personen, bei denen bereits bekannt ist, dass sie bestimmte rechtsextreme Einstellungen verinnerlicht haben und denen Angebote gemacht werden sollen, diese zu hinterfragen (Radvan 2013: 15). Die Tertiärprävention „reagiert auf bereits manifeste Handlungen und bezieht sich auf den Bereich der Rehabilitation“ bzw. Resozialisation (ebd.).

Demzufolge ist die Antisemitismusprävention im Schulkontext vermutlich vorwiegend im Bereich der Primärprävention lokalisiert, teilweise aber auch in dem der sekundären Prävention, und am seltensten in der Tertiärprävention (siehe etwa Scherr & Schäuble 2007). In dieser Masterarbeit wird schulische Antisemitismusprävention und -kritik dementsprechend definiert als die Menge aller Bemühungen, die unternommen werden, um der Entstehung von Antisemitismus bei Schüler\_innen und Lehrkräften vorzubeugen und diese dazu anzuregen, bereits verinnerlichte antisemitische Stereotype oder Argumentationen zu hinterfragen. Dieser Definition liegt ein differenziertes Verständnis von Antisemitismus zugrunde, wie es in Kapitel 2 ausgeführt wurde, das heißt, dass Antisemitismus als komplexes kognitives und emotionales System mit einer ‚Grundstruktur‘, bestimmten Funktionen für Individuum und Gesellschaft und verschiedenen Ausprägungsformen, begriffen wird (Mendel & Messerschmidt 2017: 14). Eine solche anti-antisemitische Bildungsarbeit wendet sich entschieden gegen eine Reduktion des Antisemitismus auf den Nationalsozialismus, wie es im Schulkontext ansonsten häufig geschieht (Salzborn & Kurth 2020: 15f.). Holocaust-Erziehung<sup>7</sup> muss Teil, darf aber nicht einziges Handlungsfeld der Antisemitismusprävention sein (ebd.).

---

<sup>7</sup> Der Begriff der Antisemitismusprävention kam erstmals in den 2000ern auf (Mendel & Messerschmidt 2017: 13). Die ihr vorangehende und sie flankierende Holocaust-Erziehung (oder international Holocaust-Education), welche sich die intensive (außer-)schulische Auseinandersetzung mit Nationalsozialismus und Shoah auf die Agenda setzt(e), hat ihren Ursprung in den 1970er- und 1980er-Jahren (Wetzel 2008). Auch wenn das grundsätzliche Anliegen der Holocaust-Erziehung sehr wichtig ist, wurde und wird diese von vielen Wissenschaftler\_innen kritisiert, weil sie die Emphase nicht auf die Vermittlung geschichtlichen Wissens legt, sondern auf eine „Moral- und Werteerziehung“, welche die Schüler\_innen durch die Konfrontation mit besonders schlimmen Bildern der Vernichtung jüdischen Lebens emotional überfordert und dadurch potentiell das genaue Gegenteil erreicht, nämlich die Förderung schuldabwehrender antisemitischer Impulse (ebd.).

Der Begriff der Antisemitismusprävention wird in der schulischen und insbesondere der außerschulischen Bildungsarbeit weithin genutzt. Allerdings gibt es auch berechtigte Kritik an der Verwendung des aus der Medizin stammenden Präventionsbegriffes im Kontext von politischer Bildung. Achour und Gill (2019: o. S.) warnen, dass politische Bildung nicht zu einer reinen „Verhaltensprävention“ verkommen darf, bei der alle am Bildungsprozess Beteiligten als potentielle Gefährder\_innen der Demokratie gelabelt werden. In einer so verstandenen Antisemitismusprävention würden „Einzelne [...] nicht mehr als Subjekt der eigenen Urteilsbildung und Handlungsfähigkeit, sondern als Objekt staatlicher Maßnahmen adressiert“ (ebd.). Nicht die Ermöglichung von politischer Teilhabe, sondern ein sicherheitspolitisches *Policing* stünde im Vordergrund (ebd.).

Die von Achour und Gill geäußerte Kritik muss ernst genommen werden, weil politische Bildung (und Antisemitismusprävention als Teil dieser) als wichtigstes Ziel die Herausbildung eines mündigen, handlungsfähigen, emanzipierten politischen Subjekts verfolgt bzw. verfolgen sollte (Adorno 2015). Allerdings hält diese Masterarbeit trotzdem aus mehreren Gründen an dem Begriff der Prävention fest. Erstens wird der Präventionsbegriff in der Bildungsarbeit üblicherweise in solchen Kontexten genutzt und ist für die meisten Menschen sofort verständlich. Zweitens trifft er den Aspekt der indirekten, ‚vorbewussten‘ Arbeit gegen antisemitische Stereotype und Vorstellungen besonders gut. Ein dritter Grund ist, dass sich im Spannungsfeld der Antisemitismusprävention bestimmte Widersprüche auftun, die nicht aufzulösen sind. Natürlich soll ihr ein modernes Verständnis von politischer Bildung zugrunde liegen, wie Achour und Gill (2019: o. S.) es fordern, das heißt mit Fokus darauf, alle Individuen „in ihrer Mündigkeit und Emanzipation in einer offenen Gesellschaft zu fördern“. Gleichzeitig visualisieren die Forschungsergebnisse zu aktuellem und historischem Antisemitismus ein Problem solcher Ausmaße, dass eine gewisse Vorsicht und präventive Anstrengungen gegenüber allen Formengruppenbezogener Menschenfeindlichkeit dringend notwendig erscheinen.

Um der Kritik von Achour und Gill dennoch Rechnung zu tragen und die emanzipative Seite der Bildungsarbeit gegen Antisemitismus zu betonen, wird der Begriff der Antisemitismusprävention in der vorliegenden Arbeit durch das Konzept der Antisemitismuskritik ergänzt. Angelehnt an den Begriff der

Rassismuskritik (Melter & Mecheril 2011) macht die Benennung als Antisemitismuskritik deutlich, dass alle Menschen (in Deutschland) in einer von implizitem und explizitem Antisemitismus durchwobenen Welt sozialisiert werden und sich niemand komplett ‚außerhalb‘ solcher Diskurse verorten kann (Mendel & Messerschmidt 2017: 16). Deshalb ist ein wichtiges Ziel, eigene, meist unbewusst verinnerlichte antisemitische Vorstellungen zu reflektieren (Linnemann, Mecheril & Nikolenko 2013). Antisemitismus wird somit „als Lerngegenstand – und nicht primär als Eigenschaft beteiligter Personen verstanden“ (Scherr & Schäuble 2007: 7).<sup>8</sup>

### **3.1.2 Annäherung an eine antisemitismuskritische Reflexions- und Handlungskompetenz**

Bislang fehlt ein Konzept oder Modell für eine in Kapitel 3.1.1 beschriebene umfassende schulische Antisemitismusprävention und es ist fraglich, ob es hierfür überhaupt ein ‚Patentrezept‘ geben kann. Vielmehr müssen theoretisch fundierte Modelle der Antisemitismusprävention und -kritik für die einzelnen Schulfächer ausgearbeitet werden, die auf einer abstrakten und konkreten Ebene beantworten können, welchen Beitrag das jeweilige Fach zu der gesamten schulischen Antisemitismusprävention leisten kann. Das zentrale Anliegen dieser Masterarbeit ist es deshalb, Grundlagen eines solchen Konzeptes für den modernen Fremdsprachenunterricht zu erarbeiten. Dabei kann auf bereits existierende Prämissen insbesondere der außerschulischen anti-antisemitischen Bildungsarbeit zurückgegriffen werden, die allerdings vielfältig und teilweise widersprüchlich sind.

Um Konzepte für die einzelnen Fächer zu entwickeln, wäre es möglicherweise sinnvoll, auf ein fächerübergreifendes Kompetenzmodell der Antisemitismusprävention zurückgreifen zu können, das bislang allerdings nicht vorliegt. Diese Masterarbeit möchte hierzu einen ersten Vorschlag machen, der sich an den Kompetenzmodellen für den Politikunterricht orientiert (Detjen et al. 2012). Laut Detjen, Massing, Richter und Weißeno (2012: 13) hat die Politikkompetenz vier

---

<sup>8</sup> Ihre Grenzen findet die schulische Antisemitismusprävention dann, wenn Schüler\_innen oder Lehrkräfte Antisemitismus als autoritäres Weltbild verinnerlicht haben und nicht mehr für Fakten zugänglich sind (Salzborn & Kurth 2020: 17). „Insofern ist schulische Intervention gegen Antisemitismus notwendigerweise immer eine Mischung aus Aufklärung, Prävention, Intervention und Repression“ (ebd.).

zentrale Dimensionen: Fachwissen, politische Einstellung und Motivation, politische Urteilsfähigkeit und politische Handlungsfähigkeit. Daran anschließend könnte man argumentieren, dass die schulische Antisemitismusprävention und -kritik die Entwicklung einer *antisemitismuskritischen Reflexions- und Handlungskompetenz* forciert, welche die drei Komponenten Wissen, Einstellungen und Können umfasst. Im Bereich des Wissens geht es darum, Wissen über Judentum und Antisemitismus zu erwerben. Grundlage des Einstellungsbereichs ist es, eine anti-antisemitische Haltung zu entwickeln. Der Bereich des Könnens beinhaltet Fähigkeiten wie die Kompetenz zur Entschlüsselung von Verbal-Antisemitismen oder das Erkennen von antisemitischen Verschwörungsideologien.

Die so noch sehr scherenschnittartig gezeichnete *antisemitismuskritische Reflexions- und Handlungskompetenz* müsste im Rahmen weiterer Forschungsarbeiten ausdifferenziert und detailliert beschrieben werden. Dabei müsste die Frage geklärt werden, ob es überhaupt eine spezifische, auf den Antisemitismus bezogene Kompetenz braucht oder eher eine allgemeinere *Diversity-Kompetenz*, die alle Formen der gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit in ihrer Spezifik berücksichtigt. Hier besteht demnach umfangreicher Forschungsbedarf.

### **3.2 Ebenen und Schlüsselmomente der schulischen Antisemitismusprävention**

In ihrer Studie zum Themenkomplex Schule und Antisemitismus identifizieren Salzborn und Kurth (2020: 22) für den Schulkontext zwei Handlungsebenen bezüglich der Antisemitismusprävention: die institutionell-strukturelle Ebene und die Ebene der Akteur\_innen. Diese werden im Folgenden kurz beschrieben und für jede Ebene werden grundlegende Erkenntnisse hinsichtlich des aktuellen Standes und der Bedarfe der schulischen antisemitismuskritischen Bildungsarbeit benannt.

Zur institutionell-strukturellen Ebene gehören alle Institutionen, welche die Möglichkeiten und Grenzen der schulischen Bildung bedingen, also „Grundgesetz und Länderverfassungen, Kultusministerien, Kultusministerkonferenz, Schulgesetze, Lehrpläne und Curricula [und] Schulaufsichtsbehörden“ (Salzborn & Kurth 2020: 22). Weiterhin sind auf dieser Ebene die Lehrwerke verortet, welche die „strukturellen Thematisierungsmöglichkeiten [...] vorgeben“ (ebd.). Die

Akteur\_innenebene umfasst alle Personen, die in dem institutionell-strukturell geschaffenen Rahmen „agieren, ihn aber zugleich fortlaufend aktiv mit-, um- und neugestalten“, d.h. insbesondere Mitarbeiter\_innen der Schulaufsichtsbehörden, Schulleitungen, Lehrkräfte, Eltern und Schüler\_innen (ebd.). Wie die Autor\_innen der Studie betonen, sind beide Ebenen an vielen Punkten miteinander verwoben.

Für diese Masterarbeit sind auf der institutionell-strukturellen Ebene insbesondere Erkenntnisse zur Thematisierung von Antisemitismus und Judentum in Lehrplänen und Schulbüchern relevant. Salzborn und Kurth (2020: 48) konstatieren, dass „systematische Vergleiche der Lehrpläne aller Fächer und Schultypen“ hinsichtlich dieser Themen vonnöten seien, da hier aktuelle Forschungsergebnisse weitgehend fehlten. Aus diesem Grund werden in Kapitel 3.3.1 Lehrpläne für die modernen Fremdsprachen analysiert, um diesen strukturellen Pfeiler des Fremdsprachenunterrichts besser hinsichtlich seiner Bedeutung für die Antisemitismusprävention beurteilen zu können.

Was die Schulbücher betrifft, bezeichnen Salzborn und Kurth (2020: 49) diese als „das zentrale Moment als Autorität in der schulischen Bildung – ungeachtet der Frage, wie kompetent oder inkompetent eine Lehrkraft ist, nehmen Schüler/innen Schulbücher als Schlüsselautorität wahr“. Sie argumentieren deshalb, angelehnt an andere Autor\_innen, dass Schulbücher für die Antisemitismusprävention „das zentrale Bindeglied zwischen allen Akteurs- und Strukturdimensionen sind“ (ebd.: 50). Aktuelle Studien zeigen allerdings, dass viele in Deutschland verwendete Schulbücher große Mängel haben, was die Thematisierung von Antisemitismus und jüdischer Geschichte und Alltagsleben betrifft (ebd.).<sup>9</sup> Auch Salzborn und Kurth (2020: 50) konnten bei ihren stichprobenhaften Überprüfungen von Schulbüchern „nur in Einzelfällen feststellen, dass Schulbuchverlage und Schulbuchautor(inn)en die Empfehlungen [der KMK und anderer Sachverständiger] zumindest in Ansätzen umzusetzen versucht haben“. Positiv hervorzuheben sind hier die Lehrwerke im Französischunterricht in der Sekundarstufe (ebd.). Für die anderen

---

<sup>9</sup> Die Deutsch-Israelische Schulbuchkommission (2015) hat beispielsweise einen großen Korpus an Schulbüchern analysiert und kommt dabei zu dem Ergebnis, dass die entsprechenden Themen oftmals gar nicht aufgegriffen werden, auch wenn es passend oder angebracht wäre, und dass an Stellen, wo eine Thematisierung stattfindet, häufig nicht zutreffende oder falsch eingeordnete ‚Fakten‘ mit (emotional) überwältigender oder unterfordernder Didaktik zusammentreffen.

Fremdsprachen liegen keine Erkenntnisse vor, weswegen in Kapitel 3.3.2 ausgewählte Lehrwerke für Englisch und Spanisch untersucht werden.

Salzborn und Kurth (2020: 29) identifizieren die Lehrkräfte als wichtigste Instanzen auf der Ebene der Akteur\_innen, betonen aber zugleich, dass ihr Handeln stark von allen anderen Kontextbedingungen abhängt. Wenn Lehrkräfte gut ausgebildet sind und Antisemitismus angemessen thematisieren können und wollen, „dann haben sie die zentrale Rolle, da sie nicht nur die fachlichen und emotionalen Kompetenzen der Schüler/innen nachhaltig prägen“, sondern gleichzeitig antisemitische Vorfälle an ihrer Schule wahrnehmen und angehen können. Dementsprechend müssen die strukturellen Rahmenbedingungen so verändert werden, dass es möglichst viele solcher Lehrkräfte gibt und das Themenfeld Antisemitismus für alle Lehrkräfte ansprech- und bearbeitbar wird. Ein wichtiges Ziel dieser Masterarbeit ist es, den Zugang zur Antisemitismusprävention für (angehende) Fremdsprachenlehrkräfte zu vereinfachen bzw. überhaupt zu ermöglichen, da diese in ihrer universitären Ausbildung, wie eine aktuelle Studie zeigt, typischerweise gar nicht mit dem Thema Antisemitismus in Berührung kommen (Nägel & Kahle 2018: 13f.).

In dieser sowie in anderen Studien wird deutlich, dass sich die schulische Antisemitismusprävention „gerade erst am Anfang“ befindet (Salzborn 2020: 8). Um die schulische Arbeit gegen Antisemitismus weiterzuentwickeln und zu stärken ist laut Salzborn und Kurth (2020: 22) vor allem die Veränderung der Strukturen, welche den Handlungsrahmen für die Schulen abstecken, dringend notwendig, weil Änderungen auf dieser Ebene „deutlich nachhaltiger und dauerhafter wirken“ können, als wenn nur die Akteur\_innen-Ebene adressiert würde. Außerdem hätten tiefgreifende institutionell-strukturelle Veränderungen „mittelfristig auch auf der Akteursebene Auswirkungen“ (ebd.). Die vorliegende Masterarbeit verortet sich ebenfalls primär auf der strukturellen Ebene, weil sie durch die empirische und theoretisch-konzeptionelle Erschließung des Themenfeldes Antisemitismusprävention im Fremdsprachenunterricht dazu beitragen kann, den strukturellen Rahmen des Fremdsprachenunterrichts zu verändern, etwa auf der Ebene der Lehrpläne oder Lehrwerke, was zusätzlich auch die Akteur\_innenebene beeinflussen könnte.

### **3.3 Strukturelle Voraussetzungen der Antisemitismusprävention und -kritik im Fremdsprachenunterricht**

Die Bildungsstandards, Rahmenlehrpläne und Lehrwerke bieten die zentralen strukturellen Voraussetzungen für Antisemitismusprävention und -kritik im Fremdsprachenunterricht. Um damit zu beginnen, den in Kapitel 3.2 identifizierten Forschungsbedarf zu bearbeiten, werden im Folgenden die Rahmenlehrpläne für die modernen Fremdsprachen für Berlin und Brandenburg sowie verschiedene Lehrwerke für den Englisch- und Spanischunterricht exemplarisch untersucht. Die auf Basis der bisherigen Forschung und eigener Leseindrücke entwickelte These lautet, dass Antisemitismus und Judentum in Rahmenlehrplänen und Lehrwerken für die Fremdsprachen typischerweise überhaupt keine oder nur eine marginale Rolle spielen. Nach Überprüfung dieser These wird in einem dritten Schritt der aktuelle Stand der fremdsprachendidaktischen Forschung zum Thema beschrieben, weil diese ebenfalls die strukturellen Voraussetzungen der Unterrichtspraxis prägt.

#### **3.3.1 Exemplarische Betrachtung ausgewählter Rahmenlehrpläne**

Aus platztechnischen Gründen kann keine Analyse sämtlicher schulischer Lehrpläne für die modernen Fremdsprachen in Deutschland durchgeführt werden. Stattdessen werden die aktuell gültigen Rahmenlehrpläne für Berlin und Brandenburg exemplarisch ausgewählt, um erste Erkenntnisse bezüglich der oben formulierten These zu generieren. Diese könnten als Basis für einen zukünftigen Vergleich aller Lehr- und Bildungspläne genutzt werden. Berlin und Brandenburg haben im Jahr 2015 gemeinsam einen neuen Rahmenlehrplan für die Jahrgangsstufen 1 bis 10 ihrer Schulen veröffentlicht, der im Schuljahr 2017/18 unterrichtswirksam wurde. Der Rahmenlehrplan ist in drei Teile gegliedert: Teil A widmet sich dem Thema „Bildung und Erziehung in den Jahrgangsstufen 1 - 10“, Teil B beschreibt die fachübergreifende Kompetenzentwicklung, und Teil C spezifiziert die Kompetenzen, Standards und Inhalte der einzelnen Fächer, das heißt hier liegt für jedes Fach bzw. teilweise auch für zusammengefasste Fächergruppen (wie etwa im Fall der modernen Fremdsprachen) ein eigener Rahmenlehrplan vor (SenBJF 2015a, 2015b,

2015c). Für die Sekundarstufe II gibt es jeweils einen eigenen Rahmenlehrplan für Englisch und Spanisch (SenBJW 2014; SenBJF 2017).

Für die vorliegende Arbeit wurden die genannten fünf Dokumente einem *close reading* unterzogen, um zu prüfen, welche Voraussetzungen sie für Antisemitismusprävention und -kritik im Fremdsprachenunterricht bieten. Zunächst werden die Teile A und B des Rahmenlehrplans für die Jahrgangsstufen 1 bis 10 analysiert, die für alle Fächer grundlegend sind, weswegen die Analyse hier sogar über den Rahmen des Fremdsprachenunterrichts hinausgeht. Grundsätzlich lässt sich feststellen, dass Begriffe wie Antisemitismus und Judentum in den Teilen A und B des Rahmenlehrplans überhaupt nicht vorkommen. Schule wird als ein vielfältigkeitsfreundlicher, inklusiver Raum begriffen, an dem Schüler\_innen lernen können, mit den Herausforderungen in ihrer Gesellschaft und der globalisierten Welt umzugehen (SenBJF 2015a: 5). Es ist immer wieder von diesen „Herausforderungen“ die Rede, ohne dass diese näher spezifiziert werden. Diese Vagheit und Offenheit des Rahmenlehrplans ist einerseits eine Chance, weil sie bedeutet, dass Schulen und Lehrkräfte sich allen möglichen gesellschaftlichen Problematiken widmen können, die sie als relevant für ihre Schüler\_innen erachten; andererseits ist sie ein Problem, weil sie wenig inhaltliche und normative Orientierung bietet, was zu einer mangelhaften Auswahl an Themen und einer Relativierung derselben führen kann.

Noch bedauerlicher ist, dass Antisemitismus(-prävention) nicht als übergreifendes Thema für alle Fächer in Teil B des Rahmenlehrplans formuliert wird (vgl. SenBJF 2015b: 2). Hier werden mit der Antisemitismusprävention verwandte Themen wie Bildung zur Akzeptanz von Vielfalt, Demokratiebildung und interkulturelle Bildung und Erziehung als zentrale fächerübergreifende Themen gesetzt; diese werden jedoch an keiner Stelle mit Antisemitismusprävention verknüpft. Angesichts des deutschen Zivilisationsbruchs, der Shoah, und allen Herausforderungen, die aktuell mit Antisemitismus verbunden sind, ist dies mindestens verwunderlich, wenn nicht empörend. Hier wäre es ratsam und leicht möglich, den Rahmenlehrplan entsprechend zu überarbeiten und die Verantwortung der Schule für die Antisemitismusprävention deutlich zu machen, wie es die „Gemeinsame Erklärung“ des Zentralrates der Juden und der Kultusminister\_innenkonferenz (2016) sowie Expert\_innen aus der Wissenschaft fordern (Salzborn & Kurth 2020).

Was den Teil C des Rahmenlehrplans für die modernen Fremdsprachen in den Jahrgangsstufen 1 bis 10 sowie die Rahmenlehrpläne für die gymnasiale Oberstufe für Englisch und Spanisch betrifft, ist eine ähnliche Leerstelle zu identifizieren, was Antisemitismusprävention und -kritik angeht. Obwohl es in vielen Passagen möglich und passend wäre, dieses Thema zu erwähnen, kommt es an keiner Stelle vor. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Antisemitismusprävention in den genannten Rahmenlehrplänen nirgendwo explizit als Aufgabe des (Fremdsprachen-)Unterrichts genannt wird, dass allerdings viele der Formulierungen, die Demokratiebildung, das Bekämpfen von Stereotypen etc. fordern, sehr anschlussfähig für zentrale Anliegen der Antisemitismusprävention sind und man diese entsprechend lesen kann bzw. explizit um diese Aspekte ergänzen könnte.

### **3.3.2 Analyse ausgewählter Lehrwerke**

Im Rahmen dieser Masterarbeit kann nur eine kleine Stichprobe an Lehrwerken analysiert werden, die nicht repräsentativ für die Grundgesamtheit sind, aber deren Untersuchung erste Hinweise geben kann. Für das Fach Englisch wurden drei Lehrwerke aus der *Access*-Reihe des Cornelsen Verlags für die Sekundarstufe I (*Access* 2015, 2016, 2017) sowie die dazugehörigen Lehrwerke für die Sekundarstufe II (*Context* 2014, 2015) ausgewählt. Weiterhin wurde das Lehrwerk *Camden Town* (2019) für die Oberstufe von Westermann ausgesucht. Die Stichprobe für das Fach Spanisch umfasst die vier Bände der Lehrwerksreihe *¡Apúntate! Nueva edición* (*Apúntate* 2016, 2017, 2018, 2019) für die Sekundarstufe I sowie den Lehrer\_innenband von *Rutas Superior* (*Rutas* 2015) für die gymnasiale Oberstufe.

Die genannten Lehrwerke wurden erstens ausgewählt, weil sie alle (teilweise in leicht modifizierten Auflagen) in verschiedenen Bundesländern weit verbreitet sind, unter anderem in Berlin und Brandenburg. Zweitens wurden die Lehrwerke in den letzten Jahren veröffentlicht, das heißt sie können potenziell neuen gesellschaftlichen Entwicklungen und Forschungsergebnissen Rechnung tragen. Drittens wurden, wenn möglich, ganze Lehrwerksreihen ausgewählt, weil die darin enthaltenen Lehrwerke aufeinander aufbauen und sich nur bei der Berücksichtigung

aller Titel einer Reihe überblicken lässt, ob Verlage beispielsweise bestimmte Aspekte einer Antisemitismusprävention bei der Konzeption der Lehrwerke beachten.

Die Lehrwerke werden mithilfe einer vereinfachten Variante einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) analysiert. Es wird keine komplette Inhaltsanalyse durchgeführt, weil dies zur Bearbeitung des Materials und zum Prüfen der in Kapitel 3 genannten These nicht notwendig ist. Aus der Forschungsliteratur und angelehnt an die Studie von Salzborn und Kurth (2020: 52f.) können deduktiv zwei zentrale Kategorien zur Lehrwerksanalyse ermittelt werden: (1) die Thematisierung des Judentums bzw. von Jüdinnen und Juden und (2) die Thematisierung von Antisemitismus. Diese Kategorien werden durch Fragen operationalisiert, die an die Lehrwerke gestellt werden. Diese lauten wie folgt:

<b>Kategoriensystem für die Inhaltsanalyse</b>	
<b>Kategorie 1:</b>	Thematisierung des Judentums bzw. von Jüdinnen und Juden
<b>Fragen:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Werden Jüdinnen und Juden bzw. das Judentum als Religion thematisiert oder erwähnt?</li> <li>• Gibt es jüdische Lehrbuchcharaktere oder wird über wichtige jüdische Persönlichkeiten berichtet?</li> <li>• Wird jüdisches Leben in den Zielkulturen dargestellt?</li> <li>• Wird jüdische Geschichte als Teil der Geschichte der Zielländer begriffen?</li> </ul>
<b>Kategorie 2:</b>	Thematisierung von Antisemitismus
<b>Fragen:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wird Antisemitismus überhaupt erwähnt? Wenn ja, wie?</li> <li>• Werden der zweite Weltkrieg und die Shoah thematisiert? Wenn ja, auf welche Weise?</li> <li>• Werden antisemitische Stereotype oder Denkfiguren (unabsichtlich) reproduziert?</li> </ul>

Eigene Darstellung

Die Lehrwerksanalyse erfolgt also, indem die Lehrwerke überflogen werden und an den potenziell relevanten Stellen genau hingeschaut wird. Um diese Stellen identifizieren zu können, werden die oben aufgeführten Fragen sowie Hintergrundwissen zur Geschichte der Zielländer, antisemitischen Stereotypen usw. an das Material herangetragen. Bei diesem Verfahren kann es passieren, dass unabsichtlich

einzelne relevante Stellen nicht berücksichtigt werden, weil die Textmenge groß und teilweise unübersichtlich ist. Hierbei sollte es sich jedoch nur um wenige Einzelfälle handeln, weil die genannten Kategorien und die formulierten Fragen die untersuchten Konstrukte leicht erkennbar machen.

Für das Fach Englisch eröffnet die so durchgeführte Analyse einerseits das Bild einer großen Leerstelle, was die Thematisierung von Judentum, Jüdinnen und Juden sowie Antisemitismus anbelangt. Insgesamt konnten in den sechs Lehrwerken für die Sekundarstufe I und II nur sechs relevante Textstellen identifiziert werden. Ein Beispiel für das verschränkte Auftreten beider Analysekatgorien findet sich im Lehrwerk *Access 4*, wo in einem Unterkapitel zur Historie der Einwanderung in die USA verschiedene Familiengeschichten erzählt werden (Access 2016: 23). Unter anderem wird die Geschichte einer jüdischen Familie erzählt, die Anfang des 20. Jahrhunderts in die Vereinigten Staaten von Amerika floh. Dabei wird auch vermittelt, dass die Familie Jiddisch sprach und in der Kleidungsindustrie tätig war. Die Textstelle thematisiert jüdische (Verfolgungs-)Geschichte also als Teil der Geschichte des Ziellandes USA und gibt ein Beispiel für jüdisches Leben in der Zielkultur. Im Lehrwerk *Context* für die gymnasiale Oberstufe wird ebenfalls an zwei Stellen die jüdische Einwanderung in die Vereinigten Staaten kurz thematisiert (Context 2015: 92ff.). So wird in Online-Zusatzmaterialien implizit Antisemitismus angesprochen, wenn beschrieben wird, dass viele Jüdinnen und Juden vor Verfolgung flohen. Diese Verfolgung wird jedoch nicht erklärt oder historisch eingeordnet. Zweitens wird als Hintergrundwissen die Information vermittelt, dass es in den meisten US-amerikanischen Städten im 20. Jahrhundert aufgrund der großen Einwanderungszahlen jüdische Viertel gab.

Im Lehrwerk *Camden Town* (2019: 152) für die gymnasiale Oberstufe wird unter der Überschrift „Britishness“ die Pluralität britischer Identitäten betont, wobei auch erwähnt wird, dass das ‚Nationalgericht‘ *Fish and Chips* möglicherweise von jüdischen Einwanderer\_innen auf die britischen Inseln gebracht wurde. Hier wird also ein potenzieller Beitrag der jüdischen Immigrant\_innen zur britischen ‚Nationalkultur‘ erwähnt und diese werden in die Nation eingeschlossen (siehe Kategorie 1). Ebenfalls unter die erste Kategorie fällt ein Foto in *Access 5*, auf dem ein Halbmond, ein Davidstern und ein Kreuz das Word „coexist“ formen (Access 2017: 34).

Diese Darstellung legt nahe, dass alle drei Religionen Bedeutung für die englischsprachige Welt haben und das Judentum wird als eine gleichberechtigte Religion abgebildet. Bei den fünf beschriebenen Beispielen wird das Wort Antisemitismus nie benutzt, dieser bildet jedoch für alle, insbesondere für die ersten drei, die entscheidende Hintergrundfolie, um sie besser verstehen und einordnen zu können. Hier wäre es leicht möglich gewesen, zusätzliche Informationen zu geben und dadurch ein grundlegendes Verständnis von Antisemitismus zu fördern.<sup>10</sup>

Bei der sechsten und letzten relevanten Fundstelle in den Englisch-Lehrwerken handelt es sich um den Abdruck einer Karikatur von 1888 in *Camden Town* (2019: 226), welche die koloniale Expansion des Britischen Weltreiches thematisiert. Nicht ungewöhnlich für ihre Entstehungszeit ist die Karikatur von klassischen antisemitischen Stereotypen durchdrungen. England wird als Krake dargestellt, dessen zahlreiche Arme sich über die ganze Welt erstrecken und gierig nach allen Ländern greifen. Der Körper des Kraken befindet sich unter Wasser, aber das gezeichnete Gesicht mit dem kurzen schwarzen Zylinder reproduziert weitere traditionelle antisemitische Stereotype (vgl. Heidtke 2020). Von den Schüler\_innen wird verlangt, die Karikatur zu beschreiben und ihre Bedeutung zu diskutieren, wobei ihnen keine weiteren Hilfestellungen an die Hand gegeben werden. Dies ist äußerst problematisch, weil es so passieren kann, dass der antisemitische Gehalt der Karikatur nicht erkannt wird und sich dieser unreflektiert in mentale Modelle der Lernenden einschreibt (siehe Schwarz-Friesel & Reinharz 2013: 34ff.). Um sinnvoll mit der Karikatur arbeiten zu können, brauchen die Schüler\_innen viel Hintergrundwissen und es kann – wie in Kapitel 1 und 3.2 dargelegt – nicht davon ausgegangen werden, dass sie oder die Lehrkraft dieses auf jeden Fall besitzen. Hier handelt es sich also um ein Beispiel für die Analysekategorie 2, bei dem Antisemitismus allerdings nicht klar thematisiert wird, sondern durch den unreflektierten Abdruck der Karikatur in vielen Fällen vermutlich unbewusst reproduziert wird.

---

<sup>10</sup> Die analysierten Lehrwerke bieten generell an vielen Stellen Potentiale für die aktive Thematisierung von Antisemitismus. Beispielsweise könnte man weitverbreitete Verschwörungsideologien thematisieren, wenn es um die Anschläge auf das World Trade Center geht, antisemitische Stereotype bei Shakespeare aufgreifen, jüdische Einflüsse auf die britische kulturelle Vielfalt nennen, etc. (siehe Context 2015: 23, 32ff., 54, 61ff.). Dies nur als erste, knappe Auflistung recht offensichtlicher Ideen, die in Kapitel 4.2 vertieft werden.

Was das Fach Spanisch betrifft, legt die analysierte Lehrwerks-Stichprobe nahe, dass die Leerstelle noch größer ist als im Bereich des Englischen. In den vier genannten Bänden der Lehrwerksreihe *¡Apúntate! Nueva Edición* für die Sekundarstufe I werden Judentum oder Antisemitismus an keiner Stelle thematisiert. Im Lehrwerk *Rutas Superior* für die gymnasiale Oberstufe wird das Judentum nur ganz am Ende unter der Überschrift „Arte, cultura y religión durante el califato árabe“ erwähnt (Rutas 2015: 354ff.). Hier wird das Kalifat in Andalusien beleuchtet und es wird unter anderem die Information vermittelt, dass in diesem Christ\_innen, Jüdinnen und Juden sowie Muslim\_innen größtenteils friedlich zusammenlebten. Diese Fundstelle lässt sich also der Analysekategorie 1 zuordnen, da hier jüdische Menschen als wichtig für die Geschichte Spaniens dargestellt werden. Ansonsten werden in *Rutas* viele Möglichkeiten der Thematisierung von Judentum und Antisemitismus nicht genutzt. Beispielsweise wird das Drama *La muerte y la doncella* von Ariel Dorfman in Auszügen gelesen und der Autor wird vorgestellt, ohne dass seine jüdische Herkunft und die Verfolgungsgeschichte seiner Familie erwähnt werden, die dazu geführt haben, dass er in Lateinamerika aufwuchs (ebd.: 330).

Zusammenfassend lässt sich für beide Fächer sagen, dass in den analysierten Lehrwerken keine aktive oder explizite Antisemitismusprävention angelegt ist und Antisemitismus und Judentum darin eine sehr untergeordnete bis nicht-existente Rolle spielen, was weder die Geschichte noch die Gegenwart der Zielländer und -kulturen angemessen widerspiegelt. Bezüglich der ersten Analysekategorie ist festzuhalten, dass es weder jüdische Lehrbuchcharaktere gibt noch wichtige jüdische Persönlichkeiten der Vergangenheit oder der heutigen Zeit explizit Erwähnung finden. Dadurch, dass Jüdinnen und Juden in den Englischlehrwerken fast nur im Kontext von Verfolgung thematisiert werden, besteht die Gefahr, dass Judentum mit Verfolgung gleichgesetzt wird. Es findet keine vielfältige Darstellung jüdischer Realitäten statt, wie die „Gemeinsame Erklärung“ (Zentralrat der Juden in Deutschland & Kultusministerkonferenz 2016: 2f.) sie fordert, wenn auch einige Informationen vermittelt werden, die zumindest im Ansatz zu einem solchen Verständnis beitragen können. Weiterhin werden Jüdinnen und Juden in fast allen Fundstellen ‚historisiert‘, indem sie nicht als aktive Mitglieder heutiger Gesellschaften, sondern ausschließlich im Zusammenhang mit vergangenen Jahrhunderten erwähnt werden.

Was die zweite Analysekatgorie angeht, ist festzustellen, dass der Begriff „Antisemitismus“ in den Lehrwerken an keiner Stelle eingeführt oder das dahinterliegende Konzept erklärt wird. In den Spanisch-Lehrwerken wird Antisemitismus komplett ausgeblendet, während er in den Englisch-Lehrwerken durch die an wenigen Stellen erwähnte Vertreibung von Jüdinnen und Juden schemenhaft präsent ist. Die Shoah wird in den Lehrwerken nicht behandelt. Außerdem werden antisemitische Bildwelten durch eine abgedruckte historische Karikatur reproduziert, ohne dass diese didaktisch angemessen eingebettet wäre, sodass hier in vielen Lerngruppen vermutlich antisemitische Stereotype weitergetragen werden.

### **3.3.3 Bisheriger Stand der Fremdsprachendidaktik**

Auch die fachdidaktischen, theoretischen und/oder praxisorientierten Veröffentlichungen prägen die Voraussetzungen für Antisemitismusprävention und -kritik im Fremdsprachenunterricht. Wie bereits in der Einleitung ausgeführt, soll diese Masterarbeit ein neues Forschungsfeld erschließen und dieses theoretisch-konzeptionell strukturieren und ausarbeiten. Das Forschungsfeld ist tatsächlich noch wenig bis gar nicht bearbeitet oder auch nur als solches identifiziert worden; laut den durchgeführten, umfangreichen Recherchen gibt es keine Beiträge, die es systematisch erfassen und als solches benennen.

Wenn das Thema Antisemitismus im Zusammenhang mit Fremdsprachenunterricht aufgegriffen wird, geschieht dies üblicherweise im Kontext der Shoah und des literarischen Lernens. Interessant sind zwei Beiträge von Hallet (2000, 2002), in denen sich dieser mit Kindheitsbildern in der neueren Holocaust-Literatur auseinandersetzt, diese für den Englischunterricht nutzbar macht und seine Erfahrungen damit knapp reflektiert. Méron-Minuth (2012) argumentiert ebenfalls, dass die Shoah im Fremdsprachenunterricht (in diesem Fall dem Französischunterricht) thematisiert werden sollte und stellt hierzu zwei französische Kinderbücher vor. Ansonsten existieren verschiedene kurze Unterrichtsvorschläge, die einzelne mit der Shoah in Verbindung stehende Aspekte im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts bearbeiten, beispielsweise durch die auszuhafte Lektüre der Graphic Novel *Maus* von Art Spiegelman (Niedziolka 2013; Partouche 2002; Ritzenhofen 2011;

Volk 2001). Erwähnenswert ist ferner ein kurzer Beitrag von Ursula Vences (2006), in welchem diese begründet, warum es für das interkulturelle Lernen sinnvoll ist, im Spanischunterricht Texte hispanischer Autor\_innen zu lesen, die ihre Wahrnehmungen deutscher Gegenwart und Geschichte schildern und den Schüler\_innen dadurch ermöglichen, ihre Sichtweisen auf die eigene Kultur zu hinterfragen. Sie hebt zu diesem Zweck besonders das Werk von Jorge Semprún hervor, das sich ausführlich mit dem Konzentrationslager Buchenwald beschäftigt (ebd.: 51ff.). Was die Forschungsmethodologie im Bereich Shoah und Fremdsprachenunterricht betrifft, entwickelt Rolf Wiesemes (2007) erste Ansätze, wie man die Vermittlung des Holocausts im Fremdsprachenunterricht wissenschaftlich untersuchen könnte.

Zuletzt verdient der Sammelband *Politische Bildung im Spanischunterricht* (Grünewald 2017a) eine kurze Erwähnung. Dieser widmet sich zwar nicht der Antisemitismusprävention, gibt jedoch hilfreiche Hinweise zu den Verknüpfungen von politischer Bildung und Fremdsprachenunterricht, die für die Verortung und Konzeptualisierung der antisemitismuskritischen Bildungsarbeit im Fremdsprachenunterricht genutzt werden können. Interessant sind insbesondere die Beiträge zur Förderung von politischer Bildung durch die Auswahl bestimmter Themen und Materialien sowie zum Zusammenhang von politischer Bildung und Sprachbewusstheit im Fremdsprachenunterricht (Abendroth-Timmer, Frevel & Pohl 2017; Grünewald, Kräling & Lüning 2017).

Wenn Wissenschaftler\_innen zum Themenfeld Antisemitismus und Schule arbeiten, kommen diese oft aus der Fachwissenschaft und nicht aus der Fachdidaktik. Manchen Wissenschaftler\_innen ist es gelungen, komplexe fachwissenschaftliche Konstrukte der Antisemitismusforschung für die Fachdidaktik einfacher zugänglich zu machen (Salzborn & Kurth 2020). Andererseits halten die Veröffentlichungen oft nicht das, was sie versprechen – in dem Sammelband *Schule und Antisemitismus* (Salzborn 2020a) wird etwa behauptet, dass die konkreten Beiträge zu Themen wie Antisemitismuskritik im Literaturunterricht oder dem Umgang mit Verschwörungstheorien „Modelle“ für den Fachunterricht liefern (Peter 2020; Stennes 2020; Wachtel 2020). Aus den Texten und den Literaturverzeichnissen wird jedoch deutlich, dass die Autor\_innen wenig bis keine Berührungspunkte mit den Fachdidaktiken der jeweiligen Fächer hatten, weswegen die Beiträge

oberflächlich bleiben und nur wenige konkrete theoretische oder praktische Anhaltspunkte bieten. Ein weiterer Hinweis darauf, dass hier großer Forschungsbedarf besteht und dass dieser primär vonseiten der Fachdidaktik bearbeitet werden muss.

#### **4. Ebenen der Antisemitismusprävention und -kritik im Fremdsprachenunterricht**

Dieses Kapitel diskutiert die entscheidenden Ebenen der Antisemitismusprävention und -kritik im Fremdsprachenunterricht, das heißt erstens die Ebene der Kompetenzen und zweitens die der Inhalte oder Themen.<sup>11</sup> Zunächst wird in Kapitel 4.1 aufgezeigt, wie drei der im Fremdsprachenunterricht zu vermittelnden Kompetenzen auf der theoretischen Ebene mit der Antisemitismusprävention verknüpft sind. Dabei werden erste Überlegungen zu unterrichtspraktischen Implikationen angestellt. Anschließend werden für die Inhaltsebene konkrete Anknüpfungspunkte für die Thematisierung von Judentum und Antisemitismus in den Fächern Englisch und Spanisch in der Sekundarstufe I und II präsentiert und ihre Relevanz für die Antisemitismusprävention und -kritik wird begründet. Als letztes werden in Kapitel 4.3 spezifische Herausforderungen auf der Ebene des Fremdsprachenunterrichts identifiziert und erste Lösungsvorschläge präsentiert.

Für alle Ebenen der Antisemitismusprävention zentral erscheint die Erkenntnis, dass diese zwar „aktiv betrieben werden muss“, dass dies jedoch nicht bedeutet, dass Antisemitismus dabei immer direkt und für alle offensichtlich thematisiert werden muss (Salzborn & Kurth 2020: 17). Laut Salzborn und Kurth (ebd.: 18) ist die indirekte oder implizite Thematisierung von Antisemitismus genauso wichtig wie die direkte oder explizite, denn man müsse „dem Antisemitismus die kognitiven und emotionalen Grundlagen entziehen, zugleich aber im Anspruch

---

<sup>11</sup> Eine dritte relevante Ebene wäre die der Methodik, wie Koch und Yilmaz (2017) allgemein hinsichtlich politischer Bildungsprozesse im Fremdsprachenunterricht aufzeigen. Allerdings sind die meisten Aspekte auf der methodischen Ebene fächerübergreifend angesiedelt und gehören eher in den Bereich der Demokratiebildung, weswegen sie den Rahmen dieser Masterarbeit sprengen würden. Es bleibt festzuhalten, dass bezüglich des Zusammenhangs zwischen der methodischen Gestaltung des (Fremdsprachen-)Unterrichts und der Demokratiebildung und damit verwandten Themen wie der Antisemitismusprävention und der Prävention anderer Formen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit weiterer Forschungsbedarf besteht.

von Aufklärung und politischer Bildung das Thema Antisemitismus direkt thematisieren und Wissen und Fakten vermitteln“. Ein zentrales Ziel der vorliegenden Arbeit ist somit, in diesem Kapitel möglichst präzise darzulegen, was diese grundlegenden Thesen für den Fremdsprachenunterricht bedeuten könnten.

## **4.1 Potenziale auf der Ebene der Kompetenzen**

Diese Arbeit vertritt die These, dass unter den Kernkompetenzen des Fremdsprachenunterrichts insbesondere die inter-/transkulturelle kommunikative Kompetenz, die Text- und Medienkompetenz – und innerhalb dieser vorwiegend die literarischen Teilkompetenzen – sowie die Kompetenz der Sprachbewusstheit theoretisch eng mit Antisemitismusprävention und -kritik verflochten sind. Diese Verknüpfungen werden nun in drei Unterkapiteln ausgeführt. Dabei wird jede Kompetenz zunächst kurz vorgestellt, um sie dann hinsichtlich ihrer Potenziale und möglicher Fallstricke für die Antisemitismusprävention zu befragen.

### **4.1.1 Die inter-/transkulturelle kommunikative Kompetenz**

Die Entwicklung und Förderung von inter-/transkultureller Kompetenz ist eines der Kernziele der schulischen Ausbildung im Allgemeinen, und des Fremdsprachenunterrichts im Besonderen (Caspari 2010: 104; Hu & Byram 2009: VII). Im Sinne einer Arbeitsdefinition kann inter-/transkulturelle kommunikative Kompetenz als die Fähigkeit verstanden werden, mit Menschen mit verschiedenen kulturellen Erfahrungshorizonten erfolgreich kommunizieren zu können (Bolten 2007). Speziell für den Kontext des Fremdsprachenunterrichts ist die Herausforderung, dass diese Kommunikation in der zu erlernenden Fremdsprache erfolgen soll, das heißt, dass auf eine inter-/transkulturelle fremdsprachlich-kommunikative Handlungskompetenz abgezielt wird (Caspari 2010: 105; Freitag-Hild 2018: 164). In einer Vielzahl von fachdidaktischen Veröffentlichungen werden unterschiedliche Konzeptionen von inter-/transkultureller Kompetenz und deren Vermittlung kritisch und kontrovers diskutiert, typischerweise unter Einbezug zentraler Hypothesen der

Cultural Studies (Bredella & Christ 2007; Caspari & Küster 2010; Hu & Byram 2009).<sup>12</sup>

Die unterschiedlichen Verständnisse von inter-/transkultureller kommunikativer Kompetenz fußen alle auf der Erkenntnis, dass das Lernen einer Sprache immer auch kulturelles Lernen bedeutet, das heißt, dass Sprache und Kultur nicht voneinander trennbar sind und dass der Fremdsprachenunterricht somit stets ein Ort kulturellen Lernens ist (Thaler 2014: 271; Caspari & Küster 2010: 7). Dies verdeutlicht erneut wichtige politische Dimensionen des Fremdsprachenunterrichts (Fäcke, Plikat & Tesch 2017). Kultur wird in der aktuellen Forschung als dynamisches soziales Konstrukt verstanden, welches sich durch Prozesshaftigkeit, Heterogenität und Vielschichtigkeit auszeichnet (Freitag-Hild 2018: 160ff.)

Bezüglich der Kompetenzmodellierung existiert zwischen den meisten Fremdsprachendidaktiker\_innen zumindest der Konsens, dass die inter-/transkulturelle kommunikative Kompetenz aus drei zentralen Teilbereichen besteht, die dann weiter in Teilkompetenzen aufgesplittet werden können (Thaler 2014: 772). Die Teilbereiche lauten *Wissen/Inhalte*, *Können/Verhalten* und *Haltungen/Einstellungen/Wertvorstellungen* (Zydati 2010: 76; Thaler 2014: 772). Bei dem ersten Teilbereich *Wissen/Inhalte* geht es darum, dass die Schüler\_innen „soziokulturelles Orientierungswissen“ über eine Sprache erwerben sollen, das heißt etwa über Traditionen, die manche Menschen pflegen, welche die Zielsprache sprechen, oder über in der Fremdsprache verfasste Literatur (Zydati 2010: 77). Der zweite Teilbereich *Können/Verhalten* umfasst laut Zydati (ebd.) Fähigkeiten wie beispielsweise eine gute Beobachtungsgabe, Kommunikationsstrategien, Medienkompetenz und insbesondere das „Aushandeln von Differenzerfahrungen und Bedeutungen“. In dem dritten Teilbereich *Haltungen/Einstellungen/Wertvorstellungen* liegt der

---

<sup>12</sup> Auch die Bezeichnung interkulturelle Kompetenz selbst wird nicht von allen Wissenschaftler\_innen als sinnvoll angesehen, um kulturelles Lernen in einer globalisierten Welt zu beschreiben, und manche schlagen andere Präfixe wie etwa intra- oder trans- vor, um das normalerweise benutzte inter- zu ersetzen (Thaler 2014: 271). Da in den aktuellen bildungspolitischen Dokumenten in der Regel von der interkulturellen Kompetenz geschrieben wird, wird dieser Begriff auch in der vorliegenden Arbeit verwendet, aber durch das Präfix trans- ergänzt, um darauf zu verweisen, dass moderne Kulturen viele transkulturelle, sie mit anderen Kulturen verbindende Elemente aufweisen und durch Hybridität gekennzeichnet sind (Freitag-Hild 2018: 167) Einige Forschende fordern sogar, dass Konzept der inter-/transkulturellen Kompetenz zu überwinden und schlagen an seiner Stelle Konstrukte wie die „fremdsprachliche Diskursbewusstheit“ vor (Plikat 2017) Auch wenn in dieser Arbeit an der inter-/transkulturellen Kompetenz festgehalten wird, können solche Kompetenzmodellierungen wertvolle Hinweise für die Schärfung der erstgenannten Kompetenz geben.

Fokus vor allem auf Werten und Normen, die positive Begegnungen mit anderen Menschen ermöglichen können. So sollen Schüler\_innen lernen, Anderen mit Offenheit und Empathie zu begegnen und eine „kritisch reflektierte Distanz“ zu eigenen Meinungen zu pflegen (ebd.).

Die inter-/transkulturelle kommunikative Kompetenz basiert also auf einem komplexen Zusammenspiel von Wissen, Fähigkeiten und Einstellungen, „das in jeder Situation von emotional bestimmten Reaktionen, von Voreinstellungen, von Interessen, Ablehnung, Sympathie etc. beeinflusst wird und in Aushandlungsprozessen stets neu unter Beweis gestellt werden muss“ (Caspari & Schinschke 2007: 84). Die Entwicklung aller (miteinander verflochtenen) Teilkompetenzen hängt dabei zentral von den fremdsprachlichen Fähigkeiten der Lernenden ab, also der „aktive[n] Verfügbarkeit sprachlich-kommunikativer Kompetenzen“ (Zydati 2010: 75). Wie Caspari und Schinschke (2007: 82) kritisieren, sind viele Modellierungen der inter-/transkulturellen kommunikativen Kompetenz für den Fremdsprachenunterricht rein additiv und lassen „die spezifisch fremdsprachliche Dimension interkulturellen Lernens“ außer Acht. Sie schlagen deshalb ein integratives Modell vor, bei dem den drei genannten Teilbereichen jeweils vier kompetenzbezogene Dimensionen zugeordnet werden: „die (fremd-)sprachliche, die (fremd-)kulturelle, die (fremd-)strategische und die persönlich-psychologische“ (ebd.: 93). Durch die dreifache Zuordnung derselben Dimensionen wird deutlich, dass diese für alle Teilbereiche der inter-/transkulturellen Kompetenz elementar sind, wenn auch potenziell in unterschiedlichem Ausmaß (ebd.).

Im Folgenden soll nun für zwei der drei genannten Teilbereiche der inter-/transkulturellen Kompetenz diskutiert werden, inwiefern diese mit Antisemitismusprävention und -kritik zusammenhängen (könnten). Der Teilbereich *Wissen/Inhalte* wird hier ausgeklammert und stattdessen in Kapitel 4.2 ausführlich diskutiert, wenn konkrete Inhalte der Antisemitismusprävention und -kritik im Fremdsprachenunterricht reflektiert werden. Bezüglich des Teilbereichs *Können/Verhalten* führt Zydati (2010: 77) folgende Teilkompetenzen als besonders relevant für die inter-/transkulturelle Kompetenz auf: Ambiguitstoleranz, Rollendistanz und -Übernahme, sensible Beobachtungsfähigkeit, Aushandeln von Differenzerfahrungen und Bedeutungen, Fremdes aushalten können, Umgang mit Irritationen,

Sprachfähigkeit (*proficiency*) situative Register und Funktionalstile, Kommunikationsstrategien und Nutzen von IT/Medienkompetenz. Einige dieser Teilkompetenzen werden nun mit der Antisemitismusprävention und -kritik zusammengedacht.

Der erstgenannte Begriff der Ambiguitätstoleranz bezeichnet die Fähigkeit, mehrdeutige, widersprüchliche Situationen aushalten zu können (Vives & FeldmanHall 2018). Diese Teilkompetenz ist grundlegend für die Antisemitismusprävention, weil Antisemitismus, wie in Kapitel 2.1.1 beschrieben, eine Strategie oder ein Mechanismus ist, um mit der Widersprüchlichkeit und Komplexität von Welt umzugehen. Menschen, die nicht gelernt haben, Ambiguitäten zu ertragen, gelten als zugänglicher für antisemitische Erklärungsansätze (Kanitz & Schlagheck 2020b: 93). Ein Fremdsprachenunterricht, der die Schüler\_innen also regelmäßig mit konträren Positionen zu einem Sachverhalt konfrontiert und diese so stehen lässt – unter der Voraussetzung, dass keine ethisch inakzeptablen Positionen darunter sind –, oder der den Lernenden beibringt, damit umzugehen, dass sie bei fremdsprachlichen Texten oft nicht alles verstehen und dass sie diese Unsicherheit aushalten können, trägt also zu einer guten Ambiguitätstoleranz der Lernenden und damit vermutlich auch zu einer anti-antisemitischen Disposition bei.

Mit der Ambiguitätstoleranz hängt die Fähigkeit zusammen, etwas auf den ersten Blick ‚Fremdes‘ aushalten zu können. Hier greifen ähnliche Mechanismen – wenn eine Person in der Lage ist, sich einem für sie fremden Phänomen oder einer sich sehr ungewohnt verhaltenden Person zu nähern, ohne diese(s) sofort negativ zu bewerten und abzulehnen, hilft dies in inter-/transkulturellen Begegnungssituationen und für den Umgang mit gesellschaftlichen Minderheiten. Guter Fremdsprachenunterricht ermöglicht zahlreiche Begegnungen mit dem kulturell und sprachlich ‚Fremden‘ oder Neuen und unterstützt die Lernenden dabei, sich diesem kognitiv und emotional nicht zu verschließen (Caspari & Schinschke 2007: 97). Caspari und Schinschke (ebd.) empfehlen, die Lernenden von Beginn an dazu zu ermuntern und zu befähigen, „sprachliche Fremdheit auszuhalten und produktiv zu bewältigen“. Damit dies gelingen kann, sollten die Schüler\_innen an eine „systematische [sprachliche] Überforderung“ gewöhnt werden (ebd.). Gleichzeitig müssen die Lehrkräfte mit den Schüler\_innen von Anfang an Strategien einüben, welche diese nutzen können, um die herausfordernden sprachlichen Situationen zu bewältigen.

Unter anderem müssen die Lernenden „die Fähigkeit entwickeln, an Unverstandenes solche Fragen zu stellen, die ihnen einen Zugang zur Entschlüsselung bahnen“ (ebd.). Die Entwicklung einer solchen fragenden, offenen und reflexiven Haltung<sup>13</sup> gegenüber dem ‚Fremden‘ oder Neuen im Fremdsprachenunterricht könnte dabei helfen, sich Jüdinnen und Juden (und Mitgliedern anderer Gruppen, die von gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit betroffen sind), unbefangen zu nähern.

Eine weitere damit in Verbindung stehende Teilkompetenz, die sowohl für die inter-/transkulturelle Kompetenz, als auch für die Antisemitismusprävention und -kritik eine zentrale Rolle spielt, ist die Fähigkeit zur Dekonstruktion der Dichotomie des ‚Eigenen‘ und des ‚Fremden‘, oder eines ‚wir‘ versus ‚ihr‘.<sup>14</sup> Wie Plikat (2017: 17) zusammenfasst, bildet diese Teilkompetenz einen gemeinsamen Nenner der meisten Modelle von inter-/transkultureller Kompetenz. Was den Antisemitismus betrifft, ist die ‚Veränderung‘ von Jüdinnen und Juden die Crux, um ‚die Juden‘ als Kollektiv zu konstruieren, das aus der Mehrheitsgesellschaft ausgeschlossen wird und auf das alles Böse projiziert werden kann (siehe Kapitel 2.1). Wenn die Schüler\_innen also in die Lage versetzt werden, Selbst- und Fremdkonzeptionen sowie damit zusammenhängende Stereotype zu dekonstruieren und diverser zu denken, fördert das gleichsam ihre inter-/transkulturelle Kompetenz und macht es unwahrscheinlicher, dass sie auf (völkisch-rassistische) antisemitische Konstrukte zurückgreifen.

Es bietet sich an, diesen Themenkomplex explizit am Beispiel der ‚Veränderung‘ des Judentums im deutschen Kontext und in den Kontexten der Zielländer zu behandeln, aber dies ist nicht zwingend notwendig, um Schüler\_innen für solche Aus- und Einschlüsse zu sensibilisieren.<sup>15</sup> Grundsätzlich lässt sich sagen, dass der ‚identitäre‘ Fokus des Fremdsprachenunterrichts, der sich beispielsweise in den

---

<sup>13</sup> Hier zeigt sich eine enge Verflochtenheit der beiden Teilbereiche *Können/Verhalten* und *Haltungen/Einstellungen/Wertvorstellungen*.

<sup>14</sup> Wie Bredella (2017: 151) hervorhebt, sind Menschen immer „im Spannungsverhältnis zwischen individuellen und kollektiven Identitäten zu verstehen“, die vielschichtig und widersprüchlich sein können. Deshalb kann es sein, dass eine Person mit Menschen aus ihrem Lebensumfeld kulturell weniger gemeinsam hat als mit Menschen mit auf den ersten Blick sehr unterschiedlichen kulturellen Erfahrungswelten (ebd.: 152). Dieses komplexe Verständnis von Identität(en) gilt es zu vermitteln.

<sup>15</sup> Wenn man sich entschließt, sich dem Themenkomplex des *Othering* am Beispiel der ‚Veränderung‘ von Jüdinnen und Juden zu nähern, ist wichtig, dass deutlich wird, dass Jüdinnen und Juden sowohl in Selbstkonzepten (‚wir Europäer\_innen‘) als auch in ‚Fremd‘-Konzepten (‚die US-Amerikaner\_innen‘) eingeschlossen gehören, weil sie Teil dieser Gesellschaften sind (Zentralrat der Juden in Deutschland & Kultusministerkonferenz 2016).

Rahmenlehrplänen und Lehrwerken ausdrückt, großes Potenzial für die Antisemitismusprävention bietet. Zu Beginn des Fremdsprachenunterrichts steht typischerweise das Ziel, die eigene(n) Identität(en) mit sprachlich sehr begrenzten Mitteln auszudrücken, und viele der darauffolgenden Themen drehen sich um individuelle und kollektive Identitäten. Somit gibt es immer wieder Anknüpfungspunkte, ein kritisches Verständnis von Identität zu fördern und damit die inter-/transkulturelle Kompetenz und antisemitismuspräventive Aspekte zu stärken.

Mit der Auseinandersetzung mit vielfältigen Identitäten hängt die Frage nach der Möglichkeit einer Rollenübernahme oder eines Perspektivwechsels zusammen. Ansätze wie die des Gießener Graduiertenkollegs „Didaktik des Fremdverstehens“ postulieren das Fremdverstehen als Hauptziel des inter-/transkulturellen Lernens (Plikat 2017: 139ff.). Dabei gehen Bredella und Andere davon aus, dass das Lernen einer fremden Sprache ein Aneignungsprozess ist, bei dem man sich der anderen Kultur nähert und dabei selbst ein Teil von dieser wird (ebd.). Durch den Dialog mit dem ‚Fremden‘ bildet sich die eigene Identität heraus und es kann sogar gelingen, sich in die Perspektive des\_/der Anderen einzufühlen und einen Perspektivwechsel oder eine Perspektivübernahme vorzunehmen (ebd.: 140ff.).<sup>16</sup> Konkrete Empathie zu entwickeln und sich in andere Personen hineinfühlen zu können sind aufgrund der Funktionsweise des Antisemitismus wichtige Ziele der Antisemitismusprävention (Salzborn & Kurth 2020: 18).

In zahlreichen fremdsprachendidaktischen und bildungspolitischen Dokumenten wird betont, „dass es eines der Hauptanliegen interkultureller Fremdsprachendidaktik sein soll, Lernende in die Lage zu versetzen, das Eigene zu hinterfragen und dem Fremden aufgeschlossen, neugierig und tolerant zu begegnen“ (Plikat 2017: 33). Solche Formulierungen klingen gut und als wären sie mit den bislang formulierten Thesen in Einklang. Plikat (ebd.: 34ff.) kritisiert jedoch, dass sich hinter diesen hehren Zielen oftmals starre, nationalistisch orientierte Kulturverständnisse sowie werterelativistische Haltungen verbergen, die einer tatsächlichen inter-/transkulturellen Kompetenz entgegenstehen. Hier wird deutlich, wie sehr eine gelungene Entwicklung der inter-/transkulturellen Kompetenz und eine erfolgreiche

---

<sup>16</sup> Sich in andere Perspektiven einfühlen zu können hängt eng mit der Fähigkeit zur Empathie zusammen, ein Aspekt, dessen Wichtigkeit für die Antisemitismusprävention unter dem Teilbereich *Haltungen/Einstellungen/Wertvorstellungen* diskutiert wird.

Antisemitismusprävention von dem Kulturbegriff der Kompetenzmodelle und dem der individuellen Lehrkräfte abhängen. Problematisch ist, wenn Kompetenzmodelle bzw. Lehrkräfte einen Kulturbegriff vertreten, der ‚Eigenes‘ vom ‚Fremden‘ strikt trennt und dabei auf Auto- und Heterostereotype zurückgreift (ebd.: 32f.). Derartige Kulturverständnisse behindern inter-/transkulturelle Lernprozesse und stärken die Reproduktionsbedingungen für Antisemitismus.

Bezüglich des zweiten von Plikat genannten Aspektes ist hervorzuheben, dass das der inter-/transkulturellen Kompetenz zugrunde liegende Kulturverständnis nicht werterelativistisch sein darf. Wie Plikat (2017: 33ff.) nachweist, wird ein solcher Werterelativismus in vielen bildungspolitischen und fremdsprachendidaktischen Dokumenten vertreten, die suggerieren, dass es ein notwendiger Bestandteil von kultureller Toleranz und Respekt sei, verschiedene Wertesysteme grundsätzlich als gleichwertig und gleichberechtigt nebeneinander stehend zu behandeln. Werterelativistische Kulturverständnisse sind jedoch abzulehnen, weil sie zu Situationen führen können, die „ethisch rundheraus inakzeptabel“ sind (ebd.: 35). Dieser Aspekt ist auch zutiefst relevant für die Antisemitismusprävention und -kritik. Ein werterelativistisches Kulturverständnis würde bedeuten, dass Antisemitismus als eine Meinung unter vielen akzeptiert werden müsste. Dies darf jedoch auf keinen Fall geschehen; stattdessen muss – aus einer menschenrechtlichen Orientierung heraus – Antisemitismus immer abgelehnt werden, egal, wer ihn äußert (Salzborn & Kurth 2020: 25).

Plikat (2017: 37) konstatiert, dass aus fremdsprachendidaktischen Dokumenten oft der Wunsch nach Konsens, Harmonie und der Auflösung von Konfliktsituationen spricht. Ein die politische Bildung und die Antisemitismusprävention stärkender Fremdsprachenunterricht ermächtigt die Schüler\_innen jedoch dazu, in ethisch problematischen Situationen klar Position zu beziehen und sich dabei auf die Menschenrechte und demokratische Prinzipien zu beziehen. Hier ist also ein Aspekt besprochen werden, der auch relevant für die Einstellungen und Wertvorstellungen ist und zu diesem Teilbereich überleitet.

Was den Teilbereich *Haltungen/Einstellungen/Wertvorstellungen* betrifft, nennt Zydatiś (2010: 77) neben dem positiven Bezug auf die Menschenrechte die Offenheit und Neugier gegenüber dem/den ‚Fremden‘, die Bereitschaft, persönliche

Meinungen und das eigene kulturelle Selbst auszudrücken und eine kritisch reflektierte Distanz dazu einzunehmen, was auch die Bereitswilligkeit zur Selbstreflexion impliziert, ein positives Selbstkonzept, das Bemühen um/Empfinden von Empathie und Respekt für den\_ die Andere\_n sowie Geduld und Höflichkeit (siehe auch Freitag-Hild 2017: 147).

Insbesondere in dem Aspekt der Selbstreflexion ergibt sich eine wichtige Schnittstelle mit den Fundamenten einer tiefergehenden Antisemitismusprävention und -kritik. Wie in Kapitel 3.1.1 dargelegt wurde, wachsen alle Menschen in Deutschland (und in vielen anderen Ländern ebenso) in einer von Antisemitismus geprägten sozialen und sprachlichen Wirklichkeit auf. Dementsprechend haben selbst Personen, die sich explizit gegen Antisemitismus positionieren, oftmals unbewusst bestimmte antisemitische Bilder oder Argumentationen verinnerlicht. Aus diesem Grund betonen viele Wissenschaftler\_innen und Pädagog\_innen, wie wichtig die Bereitschaft zur Selbstreflexion und zum Hinterfragen (meist latenter) verinnerlichter antisemitischer Stereotype oder beiläufig verwendeter verbaler Antisemitismen ist (Messerschmidt et al. 2017; Scherr & Schäuble 2007). Im Fremdsprachenunterricht kann die (Bereitschaft zur) Selbstreflexion beispielsweise im Rahmen von typischen Brainstorming-Übungen gefördert werden. Wenn man etwa zu einem bestimmten Land Assoziationen sammelt, kann man diese danach mit den Schüler\_innen gemeinsam kritisch diskutieren und darüber nachdenken, woher sie kommen und ob sie das Land angemessen abbilden bzw. ob das überhaupt möglich ist. Solche Übungen sollten der Fähigkeit zur Selbstreflexion und damit auch indirekt der Antisemitismusprävention dienlich sein.

In dem einflussreichen Modell interkultureller Kompetenz von Michael Byram (1997) wird allen mit (Selbst-)Reflexion und kritischer Analyse verwandten Aspekten unter der Bezeichnung *critical cultural awareness* sogar ein eigener Kompetenzbereich zugeordnet. Byram betont hier die Verbindungen der inter-/transkulturellen Kompetenz zur politischen Bildung (vgl. Freitag-Hild 2017: 148). Kritische kulturelle Bewusstheit bedeutet, dass man kulturelle Praxen und Produkte in ihrem jeweiligen Kontext interpretieren und die darin ausgedrückten Werte und Normen erkennen kann (ebd.: 148). Wie Freitag-Hild (ebd.) treffend zusammenfasst, gehört dazu auch „die Erkenntnis über die kulturelle Gebundenheit der

eigenen Perspektive und die bewusste Wahrnehmung der eigenen, ideologisch geprägten Sichtweisen und Werte“. Es geht also unter anderem darum, sich bewusst zu machen, dass die eigenen Annahmen über die Welt kulturell geprägt sind und dass solche kulturellen Prägungen beispielsweise auch antisemitisches ‚Wissen‘ und Fühlen enthalten können. *Critical cultural awareness* ist demnach ein Grundpfeiler der inter-/transkulturellen Kompetenz und der Antisemitismuskritik.

Neben der kognitiven Ebene ist im Teilbereich der *Einstellungen/Haltungen/Wertvorstellungen* auch die Gefühlsebene für die Antisemitismusprävention zentral. Dabei ist neben dem Fördern von bereits genannten emotionalen Dispositionen wie Offenheit oder Neugierde die Entwicklung von Empathie und das Wertschätzen dieser besonders wichtig. Salzborn und Kurth (2020: 18) messen der sogenannten ‚konkreten‘ Empathie für die Antisemitismusprävention eine entscheidende Rolle zu. Konkrete Empathie bezieht sich auf das Hineinversetzen in das Fühlen einer Person in einem bestimmten Moment; etwas, was im Fremdsprachenunterricht sowohl auf reale Personen als auch auf fiktionale Charaktere bezogen, oft geübt werden kann. Menschen, die konkrete Empathie empfinden, können „grundsätzlich als weniger anfällig für die Strukturmechanismen von Antisemitismus gelten“, denn wer konkrete Gefühle entwickeln kann ist „nicht dem antisemitischen Grundmuster abstrakter Emotionalität ausgeliefert – die auf Kollektive gerichtet, aber faktisch empathiefrei ist“ (ebd.).

Zuletzt soll noch eine stärker kulturwissenschaftlich orientierte Perspektive auf die inter-/transkulturelle Kompetenz vorgestellt werden, welche die besonderen Potenziale dieser Kompetenz für die Antisemitismusprävention eindrücklich verdeutlicht. Es handelt sich um die Arbeiten von Kramersch (1993, 1995, 2010), die Bhabhas Konzept des dritten Ortes benutzt, um die inter-/transkulturelle Kompetenz theoretisch neu zu fassen. Für Kramersch ist der dritte Ort der interkulturellen Kommunikation ein diskursiver Raum, in welchem sich verschiedene Kulturbereiche mit ihren Gemeinsamkeiten treffen, sodass Verständigung möglich ist (Bach 2010: 17; Kramersch 1995: 62f.). Dieser diskursive Raum befindet sich laut Kramersch (ebd.: 62) innerhalb der Individuen selbst. Kramersch (ebd.: 63) argumentiert, dass Lernende durch einen guten, diversen Sprachunterricht immer mehr „Stimmen“ von anderen Personen verschiedenster Identitäten in sich aufnehmen und durch

diesen Prozess, kritische Selbstreflexion und damit verwandte Vorgänge zu „heteroglossischen Erzähler[inne]n“ werden können, die Zugang zu ihrem eigenen dritten Ort haben (Bach 2010: 24, 26).

Einer solchen Auffassung von inter-/transkultureller kommunikativer Kompetenz folgend wäre also ein zentrales Ziel von Fremdsprachenunterricht, den Lernenden zu ermöglichen, ihren eigenen dritten Ort und damit ihre vielschichtige(n) Identität(en) zu entdecken und auszugestalten. Dieser Prozess sollte ihnen dabei helfen, mit anderen zu kommunizieren, Bedeutungen auszuhandeln und Unsicherheiten auszuhalten. Die subjektorientierten Ansätze von Kramsch stärken viele der Aspekte, die bereits in diesem Kapitel diskutiert worden sind, insbesondere die Wichtigkeit der Dekonstruktion von starren, ausschließenden Identitätsbegriffen und damit von Stereotypen sowie den notwendigen Fokus auf Selbstwahrnehmung und Selbstreflexion. Anschließend an Kramsch plädiert die vorliegende Masterarbeit dafür, Fremdsprachenunterricht von seiner Grundkonzeption her so zu gestalten, dass die ‚Stimmen‘, welche den Lernenden in Texten jedweder Art und im Rahmen von persönlichen Treffen begegnen, möglichst divers sind. Im Sinne der Antisemitismusprävention wäre es wichtig, dass in diese Vielstimmigkeit auch die ‚Stimmen‘ realer oder fiktiver Jüdinnen und Juden explizit aufgenommen werden, um so den dritten Ort der Lernenden zu erweitern.<sup>17</sup>

Um ein Zwischenfazit zu ziehen, bedingt das im Fremdsprachenunterricht vertretene Kulturverständnis den (Miss-)Erfolg sowohl der inter-/transkulturellen als auch der antisemitismuspräventiven und -kritischen Lernprozesse. Wenn ein differenzierter und dekonstruktivistischer, aber nicht werterelativistischer Kulturbegriff die Grundlage des Unterrichts bildet, können alle für beide Bildungsbereiche relevanten Teilkompetenzen angemessen entwickelt und ‚dritte Orte‘ erschlossen werden. Bezüglich der zu fördernden Fähigkeiten sind dies insbesondere die Ambiguitätstoleranz, die Fähigkeit, ‚Fremdes‘ aushalten zu können sowie die Fähigkeit zur Dekonstruktion von starren Eigen- und Fremdkonzepten und zum Perspektivwechsel. Mit diesen Fähigkeiten verbunden sind solche, die typischerweise

---

<sup>17</sup> Selbstverständlich wäre es weder möglich noch sinnvoll, eine Repräsentation von allen in der Welt existierenden ‚Stimmen‘ im Fremdsprachenunterricht zu erreichen. Sich dieses Ziel der Erweiterung des dritten Ortes bewusst zu setzen und zu überlegen, welche Stimmen typischerweise fehlen und welche Perspektiven in der Gesellschaft marginalisiert sind, erscheint jedoch produktiv.

dem Bereich der *Einstellungen/Haltungen/Wertvorstellungen* zugeordnet werden, darunter vor allem die Selbstreflexion und eine *critical cultural awareness*, Offenheit, Neugierde, Empathie sowie der positive Bezug auf die Menschenrechte. Identität fungiert in all diesen Kompetenzerwerbsprozessen als Schlüsselbegriff.

Die meisten der bislang genannten Teilkompetenzen der inter-/transkulturellen Kompetenz sind nicht nur für die Antisemitismusprävention und -kritik, sondern auch für die Arbeit gegen alle anderen Formen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit (potenziell) relevant. Alle Formen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit konstituieren sich durch eine „Ideologie der Ungleichwertigkeit“, die sich in der ‚Veränderung‘ und Abwertung der jeweils konstruierten Gruppe äußert (Zick, Berghan & Mokros 2019: 53). Dementsprechend bilden Teilkompetenzen wie die Fähigkeit zur Dekonstruktion von starren Eigen- und Fremdkonzeptionen und Stereotypen, die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel, zur Selbstreflexion und der positive Bezug auf die Menschenrechte die Grundlage für jede Bildungsarbeit, die sich in dem Anti-GMF-Kontext verortet. Einige der diskutierten Teilkompetenzen sind jedoch aufgrund der Spezifik des Antisemitismus für die Antisemitismusprävention in besonderem Maße relevant. Dazu zählt insbesondere die Ambiguitätstoleranz, welche die Lernenden dazu befähigen kann, dem welterklärenden Moment des Antisemitismus nicht zu erliegen, da es ihnen gelingt, Widersprüchlichkeiten und Unerklärbarkeiten besser auszuhalten. Auch die subjektive und kollektive ideologische Selbsterhöhung, welche in antisemitisches Denken häufig eingelagert ist, kann durch die beschriebenen Ansätze unterminiert werden. Weiterhin wird durch die Förderung der Fähigkeit zur konkreten Empathie einem Strukturmerkmal des Antisemitismus entgegengewirkt, nämlich seiner abstrakten Emotionalität und der damit verbundenen Identifikation mit Kollektiven (siehe Kapitel 2.1.1). Als letzter wichtiger Aspekt für die Antisemitismusprävention ist die Dekonstruktion von ‚Identität‘ zu nennen. Alle Formen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit stiften Identität, aber bei dem Antisemitismus ist diese Funktion wie beschrieben besonders ausgeprägt, weil er dazu dient, sich selbst zu erhöhen und das ganze ‚Weltsystem‘ und eigene Lebensprobleme mit einer übergeordneten Verschwörungsideologie zu erklären.

Um abschließend auf die vier alle Kompetenzbereiche durchwirkenden Dimensionen von Caspari und Schinschke (2007: 93) zurückzukommen, ist die Wichtigkeit der (fremd-)sprachlichen Dimension und damit der funktionalen kommunikativen Kompetenzen in der Fremd- und Erstsprache für alle genannten Lernprozesse offensichtlich. Ohne angemessene kommunikative Mittel kann man keine Konzepte kritisch hinterfragen, keine Selbstreflexion üben oder sich mit der Bedeutung der Menschenrechte auseinandersetzen. Dementsprechend ist auch die Förderung der funktionalen kommunikativen Kompetenzen eine banal klingende, aber höchst wichtige Voraussetzung für die Antisemitismusprävention und -kritik. Auf diesen Aspekt wird in Kapitel 4.1.3 zur Sprachbewusstheit weiter eingegangen.

#### **4.1.2 Die Text- und Medienkompetenz und die literarische Kompetenz**

In den 2012 verabschiedeten Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife wird erstmals die Text- und Medienkompetenz als eine der zentralen Kompetenzen des Fremdsprachenunterrichts modelliert (Burwitz-Melzer & Caspari 2017: 58). Diese basiert auf einem weiten, differenzierten Text- und Medienbegriff (ebd.: 59f.). Auf diesen Bezugnehmend geben die Bildungsstandards folgende Definition vor:

Text- und Medienkompetenz ermöglicht das Verstehen und Deuten von kontinuierlichen und diskontinuierlichen – auch audio- und audiovisuellen – Texten in ihren Bezügen und Voraussetzungen. Sie umfasst das Erkennen konventionalisierter, kulturspezifisch geprägter Charakteristika von Texten und Medien, die Verwendung dieser Charakteristika bei der Produktion eigener Texte sowie die Reflektion des individuellen Rezeptions- und Produktionsprozesses. (KMK 2012: 20)

Die Text- und Medienkompetenz wird dabei als „komplexe, integrative Kompetenz“ bezeichnet (ebd.), die mit allen übrigen Kompetenzen des Fremdsprachenunterrichts (funktionale kommunikative Kompetenz, interkulturelle kommunikative Kompetenz, Sprachbewusstheit und Sprachlernkompetenz) verwoben ist, das heißt, dass sie „Teilkompetenzen aus allen diesen Bereichen fordert und fördert“ (Caspari 2013: 65).

Neben den Verschränkungen mit den genannten Kompetenzen „liegt den Standards für die Abiturprüfung die Vorstellung von literarischer Kompetenz zugrunde“ (Caspari 2013: 68), auch wenn dieser Umstand in den Bildungsstandards nicht expliziert wird. Wie Caspari (ebd.: 68f.) verdeutlicht, orientieren sich die Standards in vielen ihrer Anforderungen an Modellen von literarischer Kompetenz, wie sie beispielsweise von Surkamp (2012) entworfen wurden. Surkamp und andere Fremdsprachendidaktiker\_innen gehen davon aus, dass die literarische Kompetenz eine wichtige Rolle im Fremdsprachenunterricht spielen sollte und dass der Wert literarischer Texte für denselben nur mithilfe eines differenzierten Modells fremdsprachlicher literarischer Kompetenz ausgeschöpft werden kann (Rössler 2010: 131; Surkamp 2012: 78). Dabei wird die literarische Kompetenz üblicherweise in diverse Teilkompetenzen untergliedert, die jedoch alle miteinander in Beziehung stehen (Rössler 2010: 134; Surkamp 2012: 85).

Surkamp (2012: 84) entwirft ein Modell fremdsprachlicher literarischer Kompetenz mit sieben Komponenten, in dem sie zwischen affektiven, motivationalen, reflexiven, produktiven, sprachlich-diskursiven und kognitiven Teilkompetenzen unterscheidet. Die kognitive Komponente wird hierbei in die Teilkompetenzen Leseverstehen und ästhetisches Verstehen unterteilt (ebd.). Wie Surkamp (ebd.: 79f.) betont, ist literarisches Lesen immer mehr als die reine Entnahme von Informationen. Einen Zugang zu Literatur zu finden und literarische Kompetenz zu entwickeln bedeutet folglich, sich mit ihrer Bedeutungsvielfalt, ihrer ästhetischen Form und den persönlichen subjektiven Reaktionen darauf zu beschäftigen, diesbezüglich eigene Hypothesen und Vorstellungen zu bilden, und sich über diese mit anderen auszutauschen (Kräling & Martín Fraile 2015: 4f.). Spezifisch für den Fremdsprachenunterricht sind dabei die besonderen sprachlichen und gegebenenfalls kulturellen Herausforderungen beim Lesen der Texte (ebd.: 8).

Wie Caspari (2013: 68f.) aufzeigt, sind fast alle der genannten Teilkompetenzen in den Standards der Text- und Medienkompetenz enthalten; nur die motivationalen Teilkompetenzen werden außer Acht gelassen. Die vorliegende Masterarbeit argumentiert, dass die Text- und Medienkompetenz – und innerhalb dieser insbesondere die Teilkompetenzen, die der literarischen Kompetenz zugeordnet werden können – einen wichtigen Beitrag zur Antisemitismusprävention und -kritik

leisten kann. Dabei hebt sie hervor, dass eine gut ausgebildete literarische Kompetenz unabdingbar ist, um antisemitische Erzählungen – wie beispielsweise Verschwörungsideologien – zu demaskieren und sinnvoll begründete Kritik an antisemitischen Texten zu üben. Diese Zusammenhänge werden im Folgenden ausgeführt, um danach weitere Verschränkungen zwischen der Text- und Medienkompetenz und Antisemitismuspräventiven Aspekten zu diskutieren.

Wie in Kapitel 2.2.6 dieser Masterarbeit dargestellt wurde, sind Verschwörungsideologien Narrationen, welche – meist einer bestimmten Struktur folgend – Geschichten von schrecklichen, im Geheimen stattfindenden („jüdischen“) Mächtschaften erzählen. Dabei führen sie oftmals „Beweise“ an, um ihre angebliche Faktizität zu stützen; etwa, indem sie aus angeblich existierenden geheimen Dokumenten oder pseudowissenschaftlichen „Studien“ zitieren (Peter 2020: 115). In aktueller literatur- und kulturwissenschaftlicher Forschung wird die These vertreten, dass antisemitische Verschwörungserzählungen als fiktionale Texte betrachtet werden können, die durch bestimmte Textsortenmerkmale gekennzeichnet sind (Wolf 2019).<sup>18</sup> Diese These klingt auch in dem Begriff der Verschwörungsfantasie an, den der Historiker Richard Hofstadter bereits 1964 für derartige Phänomene wählte. Die genannte Forschung wird in der Fachdidaktik und in den Veröffentlichungen zum pädagogischen Umgang mit Verschwörungsideologien bislang wenig bis gar nicht zur Kenntnis genommen.

Die vorliegende Masterarbeit schließt sich der gerade beschriebenen Forschung an und leitet daraus ab, dass eine hohe literarische Kompetenz vonnöten ist, um antisemitische (Verschwörungs-)Erzählungen als solche zu erkennen und zu kritisieren. Hierfür sind insbesondere die kognitiven und die reflexiven Teilkompetenzen der literarischen Kompetenz maßgeblich, die zudem an vielen Punkten miteinander verschränkt sind. Zu dem kognitiven Bereich des literarischen Lernens gehört laut Surkamp (2012: 84), dass literarisch kompetente Menschen einerseits über ein gutes Leseverstehen, und andererseits über ein das basale Leseverstehen überschreitende ästhetisches Verstehen verfügen. Sie bilden nicht nur komplexe Hypothesen über die in dem literarischen Text angelegte Welt, indem sie sich Worte

---

<sup>18</sup> Manche Verschwörungserzählungen basieren sogar teilweise auf literarischen Vorlagen, etwa die „Protokolle der Weisen von Zion“ (Sammons 1998).

und Sätze erschließen und Leerstellen füllen (Leseverstehen im funktional kommunikativen Sinn), sondern besitzen Fiktionalitätskompetenz und sind in der Lage, die spezifische ästhetische Qualität des Textes zu erfassen und auf Basis ihres (unter anderem kulturellen) Wissens einzuordnen (ästhetisches Verstehen) (ebd.). Was die reflexive Dimension der literarischen Kompetenz betrifft, handelt es sich um Fähigkeiten wie die der „Reflexion und Bewertung des Dargestellten“, das „In-Bezug-Setzen des Gelesenen zur eigenen Lebenswelt und zu eigenen Sichtweisen“ sowie die „Reflexion über den eigenen Rezeptionsprozess“ (ebd.).

Die genannten kognitiven und reflexiven Teilkompetenzen literarischer Kompetenz können Schüler\_innen also in die Lage versetzen, fremdsprachliche verschwörungsideologische Texte als fiktionale Texte zu entlarven. Dabei hilft ihnen insbesondere die Fiktionalitätskompetenz, fiktionale Texte als solche zu erkennen und von Sachtexten zu unterscheiden (Spinner 2006: 8). Dazu müssen die Lernenden auf Wissen über die sprachliche und inhaltliche Gestaltung verschiedener Textgattungen und -genres zurückgreifen können (ebd.). Im Internet zirkulierende verschwörungsideologische Videos orientieren sich in ihrer Ästhetik oft an Horrorfilmen und Dystopien, das heißt, sie arbeiten unter anderem mit dunklen Farben und bedrohlicher Musik. Auch die Gestaltung von ebenfalls im Internet weitverbreiteten verschwörungsideologischen Memes oder anderen Dateien, die Bild und Text miteinander verknüpfen, schließen oftmals an solche Ästhetiken an.<sup>19</sup> Ihre Sprache ist meist einerseits plakativ und direkt, andererseits entsteht durch die verwendeten Codes und Chiffren<sup>20</sup> bei (nicht geschulten) Leser\_innen aufgrund der Unbestimmtheit ein Gefühl der Verunsicherung, weil die Bedrohung nicht genau zugeordnet werden kann, aber alles so formuliert ist, als müsse man wissen, wer gemeint ist. Um diese Mechanismen in der Erst- und in der Fremdsprache durchschauen zu können, müssen die Schüler\_innen nicht nur über ein basales Leseverstehen, sondern über ein gut geschultes ästhetisches Verstehen verfügen und

---

<sup>19</sup> Die hier präsentierten Erkenntnisse zur Ästhetik von verschwörungsideologischem *Content* im Internet basieren auf eigenen Recherchen sowie auf Rathje et al. (2015: 29) und Wolf (2019: 289ff.).

<sup>20</sup> Ein typisches Merkmal von Verschwörungsideologien ist, dass diese klassische antisemitische Umwegkommunikationen in Form von Codes und Chiffren enthalten, also dass etwa unbestimmt von ‚denen da oben‘ oder ‚der Hochfinanz‘ geschrieben wird, wenn eigentlich ‚die Juden‘ gemeint sind (Peter 2020: 125).

Anleihen aus anderen Textgenres erkennen können. Weiterhin müssen die Schüler\_innen lernen, Texte in ihrem historischen Kontext zu verorten und ihr damit verknüpftes „Wirkungs- und Funktionspotenzial“ zu erfassen (Surkamp 2012: 84). Die meisten der in diesem Absatz genannten Aspekte fallen in dem Modell von Surkamp in den Teilbereich des ästhetischen Verstehens, das somit einen besonders wichtigen Platz für die Antisemitismusprävention einnimmt.

Das ästhetische Verstehen ist eng verbunden mit den reflexiven Teilkompetenzen der literarischen Kompetenz, die ebenfalls grundlegend für den kompetenten Umgang mit verschwörungsideologischen Texten sind. Verschwörungsideologische Texte versuchen, den\_die Rezipient\_in emotional zu beeinflussen, indem sie beispielsweise durch bestimmte ästhetische Merkmale Ängste schüren, wie im vorherigen Absatz beschrieben. Wenn die Schüler\_innen gelernt haben, die Wirkungsweisen von sprachlichen, visuellen und auditiven Gestaltungsverfahren zu erkennen, hilft ihnen dies dabei, eine gewisse Distanz zu Texten einzunehmen und die eigenen emotionalen Reaktionen auf diese einzuordnen. Dadurch kann es ihnen gelingen, das Dargestellte kritisch zu hinterfragen, in Bezug mit ihren eigenen Sichtweisen zu setzen und zu bewerten (Surkamp 2012: 84). Die kognitiven und reflexiven Teilkompetenzen können die Lernenden also in ihrem Zusammenspiel dabei unterstützen, den eigenen Rezeptionsprozess zu reflektieren und sich nicht durch antisemitische Erzählungen manipulieren zu lassen.

Die genannten Teilkompetenzen sollten im Fremdsprachenunterricht mithilfe von verschiedenen Textsorten kontinuierlich trainiert werden, und bereits dieses breit angelegte Üben ohne konkreten Bezug auf verschwörungsideologische Texte sollte für die Antisemitismusprävention förderliche Grundlagen schaffen. Insbesondere in höheren Klassenstufen kann man aber auch die spezifischen Merkmale von Verschwörungserzählungen explizit besprechen und ihre antisemitischen Gehalte mit den Schüler\_innen diskutieren. Im Englischunterricht bieten sich hierfür beispielsweise die zahlreichen und weit verbreiteten Verschwörungsmythen über die Anschläge auf das World Trade Center an, welche einige der Schüler\_innen sicherlich durch virale YouTube-Videos kennen (Peter 2020: 126f.).

Die letzte Dimension fremdsprachlicher literarischer Kompetenz, die für die Antisemitismusprävention essenziell ist, liegt in affektiven bzw. attitudinalen

Teilkompetenzen. Sowohl Surkamp (2012: 84) als auch Rössler (2010: 134) betonen hierbei die Wichtigkeit der Entwicklung von Empathiefähigkeit und Einfühlungsvermögen. Beide Wissenschaftler\_innen weisen darauf hin, dass im Bereich der affektiven bzw. attitudinalen Teilkompetenzen deutliche Bezüge zur inter-/transkulturellen Kompetenz vorhanden sind, weil beide Kompetenzbegriffe unter anderem von der Vorstellung geprägt sind, dass die Schüler\_innen Empathiefähigkeit entwickeln und in die Lage versetzt werden sollen, Perspektivwechsel zu vollziehen. Weil auf diesen Punkt schon in Kapitel 4.1.1 eingegangen worden ist, wird er hier nicht weiter vertieft, sondern nur darauf verwiesen, dass an dieser Stelle Parallelen und Verknüpfungsmöglichkeiten vorliegen.

Eine breit aufgestellte Text- und Medienkompetenz sollte die Lernenden dazu befähigen, verschwörungsideologische und antisemitische Mechanismen in allen Textsorten und medialen Darstellungsformen zu erkennen, also in den bereits genannten schriftlichen Texten, Videos, Memes und Collagen, aber auch in Karikaturen, Podcasts oder anderen Medien. Aufgrund der Tatsache, dass Antisemitismus insbesondere im Internet in verschiedenen Formaten stark verbreitet wird, wird die grundlegende Relevanz der Medienkompetenz für die Antisemitismusprävention und -kritik in vielen Publikationen zum Thema hervorgehoben (siehe etwa Peter 2020: 127). Für den Fremdsprachenunterricht kann man grundsätzlich herausstellen, dass er zahlreiche Möglichkeiten für die Schulung der Medienkompetenz bietet, die hier nicht im Detail aufgeführt werden können (siehe Unterkapitel in Surkamp & Viebrock 2018). Weiterhin kann er die Universalität der antisemitischen Zeichensprache besonders gut veranschaulichen, etwa durch Vergleiche von Karikaturen aus verschiedenen Ländern.

Wie Stennes (2020: 165) hervorhebt, besteht ein besonderes Potenzial für die schulische Antisemitismusprävention darin, mit den Schüler\_innen Antisemitismus in literarischen Werken zu dechiffrieren. Stennes führt diese Gedanken für den Deutschunterricht in der gymnasialen Oberstufe aus, aber ihre Überlegungen lassen sich auch auf den Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe II übertragen. Wie die Literaturwissenschaft gezeigt hat, gibt es viele englisch- oder spanischsprachige Werke, die antisemitische Vorstellungen transportieren (siehe etwa Blurton & Johnson 2017; Joan i Tous & Nottebaum 2003; Lavezzo 2017; Trubowitz 2012).

Um Schüler\_innen für (literarischen) Antisemitismus zu sensibilisieren, wäre es also höchst produktiv, sich im Unterricht mit solchen Werken auseinanderzusetzen und die Lernenden dazu zu befähigen, „die antisemitischen Argumentationsstrukturen und Figurenzeichnungen zu erkennen, einzuordnen und auf ihren Gehalt zu prüfen“ (ebd.: 164). Solche komplexen Auseinandersetzungen mit literarischen Texten würden antisemitismuspräventive/-kritische und auf die Text- und Medienkompetenz bezogene Teilkompetenzen gleichermaßen stärken.

Ein intensives Fördern der Text- und Medienkompetenz – und darin besonders der literarischen Teilkompetenzen – im Fremdsprachenunterricht kann den Schüler\_innen also potenziell dabei helfen, antisemitische Verschwörungsideologien aufgrund ihrer spezifischen Textsortenmerkmale als fiktionale Texte zu enttarnen, deren Inhalt mit Vorsicht betrachtet werden muss. Insbesondere die ästhetischen und reflexiven Teilkompetenzen können die Schüler\_innen dabei unterstützen, sich nicht emotional und von der verdrehten ‚Logik‘ der antisemitischen Texte manipulieren zu lassen, sondern diese kritisch zu dekonstruieren und zu erkennen, dass sich hinter den angeblichen Verschwörer\_innen letztendlich immer die antisemitische Vorstellung ‚des\_der Juden‘ verbirgt. Weiterhin können die affektiven Teilkompetenzen der literarischen Kompetenz positive Effekte für die Antisemitismusprävention haben. Nicht zuletzt sind die Möglichkeiten einer Antisemitismuskritik im Literaturunterricht auch für den Fremdsprachenunterricht hervorzuheben.

#### **4.1.3 Die Kompetenz der Sprachbewusstheit**

Sprachbewusstheit gilt gemeinhin als die Voraussetzung für das Meistern komplexerer Kommunikationsprozesse und das Erlernen von Fremdsprachen (Martinez 2015: 8). Dabei wird Sprachbewusstheit üblicherweise definiert als „die *Fähigkeit* und *Bereitschaft*, über Sprache(n), Sprachengebrauch und Sprachenlehren und -lernen nachzudenken, was deklaratives und prozedurales Wissen impliziert“ (ebd.: 8, Hervorhebung i. O.). Eine aus einem aktuellen Rahmenlehrplan entnommene Definition versteht unter Sprachbewusstheit eine „Sensibilität für die Struktur und den Gebrauch von Sprache und sprachlich vermittelter Kommunikation in ihren soziokulturellen, kulturellen, politischen und historischen Zusammenhängen“ (MinSW

2014: 17). Insbesondere die zweite Definition verdeutlicht, dass Sprachbewusstheit mehr umfasst als ein Verständnis grammatikalischer Strukturen und dass sie eng mit politischer Bildung zusammenhängt (Abendroth-Timmer, Frevel & Pohl 2017).

Knapp-Potthoff (1997: 13f.) schlägt vor, von Sprachbewusstheiten im Plural zu sprechen und geht dabei von folgenden Arten der Sprachbewusstheit aus: Sprachstrukturbewusstheit, Sprachvariationsbewusstheit, Sprachverwendungsbewusstheit, Kommunikationsbewusstheit, Lernaltersprachenbewusstheit, Lernbedarfsbewusstheit und Sprachlernprozessbewusstheit. In neueren Modellen der Sprachbewusstheit werden diese sieben Sprachbewusstheiten üblicherweise den drei Bereichen der Lerner\_innenbewusstheit, der Sprach(en)bewusstheit und der Sprachlernbewusstheit/Lernprozessbewusstheit zugeordnet (Martinez 2015: 8). In den Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache für die Allgemeine Hochschulreife werden Sprachbewusstheit und die damit eng verbundene Sprachlernkompetenz als „laterale und somit transversale Kompetenzen modelliert, die **alle** Kompetenzen und deren Entwicklung durchdringen“ (ebd., Hervorhebung i. O.). Wie Abendroth-Timmer, Frevel und Pohl (2017: 14) herausstellen, spielt die Kompetenz der Sprachbewusstheit im Fremdsprachenunterricht im Vergleich zu den meisten anderen Fächern eine besonders wichtige Rolle, da die Auseinandersetzung mit der Struktur, Verwendung und Wirkung von Sprache sein zentraler Gegenstand ist.

Wie Abendroth-Timmer, Frevel und Pohl (2017: 11) weiter hervorheben, ist „[d]er reflektierte Umgang mit Sprache [...] Grundlage politisch bewussten Denkens und Handelns“. Dies bedeutet, dass man Sprachbewusstheit unbedingt braucht, um reflektierte politische Meinungen oder Haltungen zu entwickeln, sich mit diesen an politischen Diskursen zu beteiligen und diese Diskurse kritisch zu hinterfragen (ebd.: 11f.). Diese allgemeine These ist grundlegend für jede Bildungsarbeit, die sich mit Formen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit auseinandersetzt, und damit auch für die antisemitismuskritische Bildungsarbeit, die darauf abzielt, dass Menschen sich in der kritischen Auseinandersetzung mit politischen Debatten eine klare Haltung zu Antisemitismus (und anderen Formen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit) erarbeiten und diese im politischen Meinungsaustausch verteidigen können. Die These „[r]eflektiertes politisches Handeln geht mit

Sprachbewusstheit einher“ (ebd.: 12) kann also auch abgeändert werden in „antise- mitismuskritisches politisches Denken und Handeln geht mit Sprachbewusstheit einher“.

Für Abendroth-Timmer, Frevel und Pohl (ebd.: 12) geht es „vornehmlich darum zu erfassen, wie mit Sprache Diskurse gestaltet werden und wie sich diese durch einen variierenden Sprachgebrauch zudem deutlich ändern“. Sie verweisen dabei auf Norman Fairclough (1989), der die machtvollen Dimensionen von Spra- che im direkten Diskurs (*power in discourse*) und in den „kommunikative[n] Machtstrukture[n] von Gesellschaften“ (*power behind discourse*) identifiziert (ebd.). Die schulische Antisemitismuskritik muss sich mit beiden Dimensionen aus- einandersetzen. Im Folgenden wird auf Basis dieser grundlegenden Annahmen dar- gelegt, inwiefern die Kompetenz der Sprachbewusstheit im Kontext des Fremdspra- chenunterrichts auf theoretischer und praktischer Ebene mit der Antisemitismusprä- vention und -kritik verwoben ist bzw. verknüpft werden könnte.

Zunächst sollen die impliziten bzw. indirekten Potenziale eines die Sprach- bewusstheit fördernden Fremdsprachenunterrichts für die Antisemitismuspräven- tion aufgezeigt werden. Die Kompetenz der Sprachbewusstheit im Fremdsprachen- unterricht zu fördern bedeutet laut den Bildungsstandards (KMK 2012: 21) unter anderem, dass die Schüler\_innen lernen, „grundlegende Ausprägungen des fremd- sprachigen Systems an Beispielen [zu] erkennen und [zu] benennen, Hypothesen im Bereich sprachlicher Regelmäßigkeiten [zu] formulieren und Ausdrucksvarian- ten ein[zu]schätzen“. Weiterhin sollen die Schüler\_innen dazu befähigt werden, „Gemeinsamkeiten, Unterschiede und Beziehungen zwischen Sprachen [zu] erken- nen und [zu] reflektieren“ (ebd.). Was all diesen Lernprozessen im Bereich der Sprachstrukturbewusstheit gemein ist, ist, dass sie das abstrakte Denken der Ler- nenden schulen, also ihre Fähigkeit, in immer komplexer werdenden Kategorien zu denken, diese systematisch miteinander zu verbinden und dadurch etwa Meta-Re- flexion über Sprache zu betreiben. Diese Fähigkeit und der Wille zur Abstraktion sind grundlegend für die Antisemitismusprävention und -kritik (Salzborn & Kurth 2020: 17f.).

Wie in Kapitel 2.1.1 der vorliegenden Arbeit erläutert wurde, basiert Anti- semitismus unter anderem auf einer Abwesenheit oder Vermeidung des abstrakten

Denkens und stattdessen einer Fokussierung auf das angeblich ‚Konkrete‘ und ‚Offensichtliche‘. Salzborn und Kurth (2020: 17) schreiben deswegen, dass „jeder Unterricht, der die Fähigkeit der Schüler/innen zu abstraktem Denken [...] fördert, ein wichtiger Teil der Antisemitismusprävention“ sei, und nennen das Entwickeln eines Verständnisses für „die logische Systematik von Sprachgrammatiken“ sogar als ein Beispiel für ersteres. Die von ihnen in den Raum gestellte These erscheint theoretisch schlüssig, wenngleich eine empirische Überprüfung aussteht. Wenn sich die These als tragfähig erweise, würde dies bedeuten, dass ein Fremdsprachenunterricht, der den Teilbereich der Sprach(en)bewusstheit intensiv fördert, allein dadurch einen wichtigen Beitrag zur Antisemitismusprävention beisteuern kann.

Die bewusste Auseinandersetzung mit sprachlichen Erscheinungen kann außerdem auf solche Phänomene gerichtet werden, die typisch für Antisemitismus und andere Formen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit sind. Dies ist auch in den Bildungsstandards (KMK 2012: 21) angelegt, wenn es heißt, dass die Schüler\_innen lernen sollen, „wichtige Beziehungen zwischen Sprach- und Kulturphänomenen an Beispielen [zu] belegen und [zu] reflektieren“ und „über Sprache gesteuerte Beeinflussungsstrategien [zu] erkennen, [zu] beschreiben und [zu] bewerten“.<sup>21</sup> Demnach müssen die Schüler\_innen im Fremdsprachenunterricht die Gelegenheit bekommen, sich damit zu beschäftigen, wie Sprache (außersprachliche) Realitäten mitkonstruiert oder produziert und wie Manipulation durch Sprache funktioniert. Dazu müssen Schüler\_innen Prozesse der Stereotypen- und Vorurteilsbildung kennenlernen und die sprachliche Struktur dieser Phänomene nachvollziehen können. Im Bereich der Beschäftigung mit Stereotypen liegt für den Fremdsprachenunterricht umfangreiche Forschung vor, die hier nicht im Detail dargestellt werden kann (siehe etwa Löschmann & Stroińska 1998; O'Sullivan & Rösler 2017). Wichtig ist, dass die Schüler\_innen lernen, wie Stereotype und Vorurteile funktionieren, was sie mit ‚wir‘/ ‚ihr‘-Konstruktionen zu tun haben, welche Funktionen sie haben und wie man sie dekonstruieren kann (O'Sullivan & Rösler 2017). Bereits die Beschäftigung mit diesem Thema ohne Bezug auf antisemitische Vorurteile ist ein wichtiger Bestandteil der Antisemitismusprävention im

---

<sup>21</sup> Aus diesen Formulierungen wird deutlich, dass auch die inter-/transkulturelle Kompetenz und die Text- und Medienkompetenz in solchen Analyseprozessen eine wichtige Rolle spielen.

Fremdsprachenunterricht, weil die in diesem Bereich erworbenen Kompetenzen auf antisemitische Stereotype übertragbar sein sollten.

Zuletzt kann der Fremdsprachenunterricht im Sinne einer expliziten Antisemitismuskritik antisemitische Äußerungen, Bilder und Erzählungen sprachlich und bezüglich ihres kulturellen Kontextes untersuchen, wie bereits in Kapitel 4.2 angedacht. Im Fremdsprachenunterricht der fortgeschrittenen Sekundarstufe I und der Sekundarstufe II könnten hierzu auch typische länder- und sprachübergreifende antisemitische Vorurteile exemplarisch behandelt werden. Dieses grundlegende Verständnis könnte genutzt werden, um den Schüler\_innen zu zeigen, wie das antisemitische Konstrukt ‚des\_der Juden‘ sprachlich erzeugt wird (siehe Kapitel 2.1.2). In diesem Zusammenhang könnte man sich auch mit den in Kapitel 2.1 erläuterten antisemitischen Umwegkommunikationen beschäftigen. All diese Lernprozesse sollten gleichermaßen den bewussten Umgang mit Sprache und die Fähigkeit zur Antisemitismuskritik fördern.<sup>22</sup>

Zusammengefasst birgt die fächerübergreifende Kompetenz der Sprachbewusstheit ein großes Potenzial für die schulische Antisemitismusprävention und -kritik, und der Fremdsprachenunterricht kann in diesem Feld einen besonders wichtigen Beitrag leisten. Sprachbewusstheit bedeutet, sich intensiv mit der Struktur, Verwendung und Wirkung von Sprache zu beschäftigen. Somit ermöglicht Sprachbewusstheit reflektiertes politisches Denken und Handeln (Abendroth-Timmer, Frevel & Pohl 2017) und stellt einen der Grundpfeiler der Antisemitismusprävention und der antisemitismuskritischen Bildung dar. Die Antisemitismustheorie legt nahe, dass Teilkompetenzen der Sprachbewusstheit, die das abstrakte, logische Denken fördern, dem Antisemitismus eine seiner Grundlagen entziehen. Wenn man daran gewöhnt ist, die Realität als hochkomplex wahrzunehmen und außerdem darin geübt ist, sich dieser Komplexität systematisch zu nähern, ohne den Anspruch zu haben, alles (sofort) zu verstehen, dann dürfte man durch die einfachen

---

<sup>22</sup> Bezüglich der konkreten Umsetzung bieten Abendroth-Timmer, Frevel und Pohl (2017: 12) interessante methodische Impulse. Sie schlagen beispielsweise die Methode der kritischen Diskursanalyse als besonders geeignet für das Fördern einer kritischen Sprachbewusstheit vor. Diese Methode impliziert, dass man „sprachlich unterschiedliche Präsentationen eines Themas“ miteinander vergleicht und sich anschaut, wie darin verschiedene Gruppen konstruiert werden und welche Techniken der Beeinflussung der Lesenden dienen könnten (ebd.). Eine solche Herangehensweise kann sehr gut in fortgeschrittenen Lerngruppen genutzt werden, um beispielsweise antisemitische Verschwörungserzählungen mit wissenschaftlichen Texten zu kontrastieren.

Erklärungsansätze und die vielen Widersprüchlichkeiten des antisemitischen Denkens irritiert sein und diesen kritisch begegnen. Solche Denkprozesse können im Fremdsprachenunterricht insbesondere im Bereich der Sprachstrukturbewusstheit systematisch gefördert werden. Ein weiterer Bestandteil einer impliziten Antisemitismusprävention ist die Auseinandersetzung mit der sprachlichen Funktionsweise von Stereotypen und Vorurteilen, die schon lange ein wichtiges Forschungsfeld der Fremdsprachendidaktik bilden. Was die explizite Antisemitismuskritik betrifft, hat der Fremdsprachenunterricht hier viele Möglichkeiten, diese im Kontext der Sprachbewusstheit zu fördern, indem er sich beispielsweise mit antisemitischen Vorurteilen auseinandersetzt oder antisemitische Umwegkommunikationen entschlüsselt. Durch alle diese Lernprozesse kann der Fremdsprachenunterricht dazu beitragen, dass die Lernenden reflektierte politische Meinungen entwickeln und an politischen Diskursen (in ihrer Erst- und in der Fremdsprache) kritisch teilnehmen können. Dazu zählt auch, dass er ihnen die notwendigen Diskursfunktionen liefert (siehe Abendroth-Timmer, Frevel & Pohl 2017: 11), was erneut die Wichtigkeit der funktionalen kommunikativen Kompetenzen verdeutlicht.

## **4.2 Potenziale auf der Ebene der Inhalte**

Wie bereits in der Einleitung dargelegt wurde, fordert die „Gemeinsame Erklärung“ des Zentralrates der Juden in Deutschland und der Kultusministerkonferenz (2016) tiefgreifende curriculare Veränderungen, damit die vielfältige Geschichte und Gegenwart des Judentums in möglichst vielen Schulfächern zur Sprache kommt. Die „Erklärung“ formuliert die These, dass „Kenntnis und Erkennen der Vielfalt und Komplexität des Judentums wichtige Schritte zu seinem Verständnis sowie zum Abbau von Vorurteilen“ seien (ebd.: 2). Diese These wird durch verschiedene empirische Studien zu ‚Informationskampagnen‘ in ähnlich gelagerten Bereichen gestützt, die positive Effekte aufweisen (Beelmann & Heinemann 2014; Beelmann, Heinemann & Saur 2009: 455). Dennoch bedarf es hier weiterer Forschung bezüglich des konkreten Effektes von Aufklärung über das Judentum auf den Antisemitismus in der Bevölkerung. Außerdem müssen in diesem Zusammenhang verschiedene Aspekte berücksichtigt werden.

Zunächst gilt es zu betonen, dass die genannte These nicht zu dem Fehlschluss verleiten soll, der Antisemitismus hänge irgendwie von „realem jüdischen Glauben, Denken oder Handeln“ ab (Salzborn & Kurth 2020: 20). Wie in Kapitel 2.1. deutlich wurde, ist Antisemitismus eine Projektion der antisemitisch denkenden und fühlenden Menschen. Dies bedeutet auch, dass geschlossen antisemitische Weltbilder nicht durch Fakten erschüttert werden können, da erstere nur funktionieren, indem sie Tatsachen verdrehen und in ihre Systematik integrieren oder sie ausblenden. Dementsprechend kann man mit einer faktenbasierten Aufklärungsstrategie keine überzeugten Antisemit\_innen erreichen (ebd.).

Stattdessen richtet sich eine solche ‚Informationskampagne‘ an die demokratische Mehrheitsgesellschaft, also an Personen, die meist unbewusst verbale Antisemitismen und antisemitische Vorurteile reproduzieren. Wenn Menschen nur „einzelne Versatzstücke“ des antisemitischen Weltbildes verinnerlicht haben, kann man sie durch Aufklärung über die vielfältigen jüdischen Normalitäten und über Antisemitismus selbst potenziell in ihren Annahmen irritieren und sie unterstützen, diese zu hinterfragen (Salzborn & Kurth 2020: 20f.). Weiterhin stärkt man all diejenigen den Rücken, die keine antisemitischen Einstellungen haben, wenn man ihnen das notwendige Wissen zur Verfügung stellt, um verdrehte, antisemitische Darstellungen des Judentums zu erkennen und faktenbasiert zu kontern (ebd.).

Politische Bildung kann letztendlich durch die Vermittlung von detailliertem Faktenwissen dabei helfen, komplexe, vielleicht als bedrohlich empfundene Realitäten zu strukturieren und macht dadurch „tendenziell den Rückgriff auf Vorurteile überflüssig, wehrt schließlich dem bequemen (Nicht-)Denken, das ohne Stereotype und Schwarz-Weiß-Malerei nicht auskommt“ (Ahlheim 2005: 386). Faktenwissen kann also im Zusammenspiel mit bestimmten Kompetenzen potenziell dazu beitragen, Menschen gegen Antisemitismus zu ‚immunisieren‘, weil sie ihn dann nicht brauchen, sondern in der Lage sind, die Komplexität und Widersprüchlichkeit der Welt auszuhalten und sich anders zu erklären.

Salzborn und Kurth (2020: 19) listen verschiedene Fächer auf, die ihrer Ansicht nach mit den beiden Themenkomplexen Judentum und Antisemitismus verwandte Aspekte in ihr Curriculum aufnehmen und explizit thematisieren sollten. Die modernen Fremdsprachen werden in dieser Auflistung nicht berücksichtigt,

was damit korrespondiert, dass sie in dem kompletten Sammelband keine nennenswerte Rolle spielen und höchstens in Randnotizen anklingen (siehe ebd.: 21). Die vorliegende Masterarbeit möchte in diesem Unterkapitel dagegen aufzeigen, dass die inhaltlichen Anknüpfungspunkte und Thematisierungsmöglichkeiten im modernen Fremdsprachenunterricht vielfältig sind und hier wichtiges kulturelles, geschichtliches und politisches Wissen vermittelt werden kann, das einen Baustein einer erfolgreichen fächerübergreifenden Antisemitismusprävention bildet.

Dieses Aufzeigen von inhaltlichen Anknüpfungspunkten kann Lehrkräften eine Orientierung hinsichtlich der Fragen geben, welche Rolle die Themenkomplexe Judentum und Antisemitismus für die Zielländer und kulturellen Kontexte der Fächer Englisch und Spanisch spielen und wo man sie im Unterricht aufgreifen könnte. Dadurch leistet es einen wichtigen Beitrag zur Beantwortung der Fragestellung der Masterarbeit. Die folgenden Ideen sollen allerdings nicht missverstanden werden als ein Versuch, sich wieder einem inhalts- statt einem kompetenzorientierten Curriculum zuzuwenden. Anschließend an Caspari (2020: 56) versteht die vorliegende Arbeit Kompetenzen und Inhalte „nicht als Gegensätze, sondern als einander bedingend“. Das Ziel kann nicht sein, einen feststehenden Themenkatalog zu entwickeln, der abgearbeitet werden muss, sondern es handelt sich um Hinweise, die die Bedeutung des Themenkomplexes für die Zielländer und den Fachunterricht veranschaulichen und es den Lehrkräften ermöglichen, für ihre spezifische Lerngruppe daraus eine Auswahl zu treffen. Die Ideen könnten zudem von Verlagen genutzt werden, um zu prüfen, an welchen Stellen derartige Inhalte sinnvoll in die Lehrwerke für den Fremdsprachenunterricht eingegliedert werden könnten. Damit die Inhalte ihren „bildenden Charakter“ beziehungsweise ihr „Potential zur Kompetenzentwicklung“ entfalten können, sind laut Caspari (ebd.: 63) vor allem die „ausgewählten Materialien und Aufgabenstellungen“ relevant. Somit werden im Folgenden auch zu diesen Aspekten an einigen Stellen erste Hinweise gegeben.

#### **4.2.1 Thematisierung jüdischen Lebens in den Zielländern**

Jüdisches Leben war und ist seit vielen Jahrhunderten Teil aller englisch- und spanischsprachigen Länder, allerdings fand und findet es je nach Land und historischer

Epoche unter stark differierenden Bedingungen statt (Brenner 2012; Julius 2010). Grundlage eines jeden Englisch- und Spanischunterrichts sollte es also sein, Jüdinnen und Juden als selbstverständlichen Teil der zielkulturellen Kontexte zu begreifen und einige ihrer vielfältigen Beiträge dazu sichtbar zu machen. Im Folgenden werden zunächst für das Fach Spanisch und dann für das Fach Englisch einige potenziell besonders gut geeignete inhaltliche Bezugspunkte expliziert.

Für das Fach Spanisch bietet es sich an, einen inhaltlichen Fokus auf eine differenzierte Auseinandersetzung mit der Zeit der sogenannten *convivencia* zu setzen (Zepp & Caspari 2020). Unter dem wissenschaftlich kontroversen Begriff der *convivencia*<sup>23</sup> wird üblicherweise die Zeitspanne zwischen 711 und 1492 bezeichnet, in welcher große Teile der Iberischen Halbinsel unter muslimischer Herrschaft standen und in der auf dieser „muslimische Araber und Berber (daneben Ägypter, Syrer und wer sonst immer zum *Dār al-Islām* gehörte), zum Islam konvertierte Christen, dem Christentum treugebliebene Mozaraber, Juden und eine im Laufe der Zeit immer stärker werdende Zahl von Sklaven aus Nord- und Mitteleuropa“ neben und miteinander lebten (Tietz 2011: 7).<sup>24</sup>

Wie die für diese Masterarbeit exemplarisch vorgenommenen Lehrwerksanalysen in Kapitel 3.3.2 zeigen, werden Jüdinnen und Juden in den untersuchten Lehrwerken fast überhaupt nicht erwähnt und die Zeit der *convivencia* wird nicht ausführlich behandelt (zu Letzterem siehe auch Caspari 2020: 59). Dabei wäre hier ein hervorragender Zugriffspunkt, um die Beiträge aller drei Religionsgemeinschaften zu würdigen und die vielfältigen identitären Zugehörigkeiten der Menschen der damaligen Zeit zu thematisieren (Zepp & Caspari 2020: 32). Was die Jüdinnen und Juden betrifft, war ihre Situation regional höchst unterschiedlich – in manchen Städten hatten Juden wichtige politische Funktionen inne und leisteten herausragende wissenschaftliche und künstlerische Arbeit, in anderen wurden sie verfolgt und ermordet (Zepp 2020: 22, 35). Diese komplexe Situation sollte auch

---

<sup>23</sup> Zepp (2020: 23) plädiert dafür, den Schüler\_innen transparent zu machen, wie umstritten der Forschungsbereich der *convivencia* lange war und politisch teilweise immer noch ist und dass es immer einer kritischen Begriffsgeschichte bedarf; Aspekte, die sehr gut in der Sekundarstufe II vertieft werden könnten und die gleichsam im Dienst der Sprachbewusstheit und der Antisemitismusprävention stehen.

<sup>24</sup> Das Zusammenleben der Religionsgemeinschaften in *al-Andalus* funktionierte zwar nicht konfliktfrei, aber in weiten Teilen doch so gut, dass es eine wirtschaftliche, wissenschaftliche und kulturelle Blütezeit hervorbrachte, die im damaligen Europa einzigartig war (Tietz 2010: 7).

im Schulunterricht abgebildet werden (ebd.). Zepp (ebd.: 19) hebt hervor, dass sich die jüdischen Kapitel der Iberischen Halbinsel in Mittelalter und Früher Neuzeit besonders gut eignen, um hybride, wechselhafte identitäre Zugehörigkeiten zu veranschaulichen und um „als Ausgangspunkt für Vergleiche und Kontrastierungen“ zu dienen. Solche die jüdische Vielfalt abbildenden und damit dekonstruktivistischen Zugänge könnten die inter-/transkulturellen Kompetenzen der Schüler\_innen fördern und ihr Antisemitismuskritisches Bewusstsein schärfen.

Zepp und Caspari (2020: 32, Hervorhebung i. O.) betonen die Vorzüge von literarischen Texten, um „die Widersprüche des Begriffs *convivencia* und ein nicht-essentialistisches Verständnis von kultureller Zugehörigkeit“ nachzuvollziehen. Sie schlagen dafür unter anderem ausgewählte *jarchas* vor, also spätmittelalterliche Liebesgedichte, die arabische, hebräische und altspanische Elemente in sich vereinen und die teilweise so simpel konstruiert sind, dass man sie bereits mit geringen Spanischkenntnissen – etwa in der Sekundarstufe I – verstehen und sich durch diesen Zugang den komplexen identitären Zugehörigkeiten der damaligen Zeit nähern kann (ebd.: 39).

Ein weiterer inhaltlich besonders spannender Bezugspunkt für den Spanischunterricht in der Sekundarstufe II sind die verschiedenen Emigrationswellen von Jüdinnen und Juden nach Lateinamerika. Allein im Zeitraum von 1933 bis 1943 retteten sich circa 100 000 mitteleuropäische Jüdinnen und Juden nach Lateinamerika, wo sie „zum Teil schon bestehende und sehr lebendige Gemeinden vor[anden] (wie im Fall von Argentinien und Uruguay), [während] an anderen Orten (wie in Bolivien oder Ecuador) [...] jüdische Gemeinden und Organisationen neu gegründet [wurden]“ (Feierstein 2016: 7). Dabei engagierten sich viele der neuen jüdischen Mitbürger\_innen im Bereich von Kunst und Kultur, wo ihr Einfluss auch heutzutage noch spürbar ist (ebd.: 7ff.). Die Städte mit den größten jüdischen Gemeinden im spanischsprachigen Lateinamerika sind Buenos Aires und Montevideo (Brenner 2012: 222). Diese vielfältigen jüdischen Traditionen in Lateinamerika bewusst zu machen und sich beispielsweise mit literarischen Werken bekannter jüdischer lateinamerikanischer Autor\_innen wie Ariel Dorfman oder Alejandra Pizarnik auseinanderzusetzen könnte dazu beitragen, die enorme Diversität der lateinamerikanischen Geschichte und Gegenwart besser widerzuspiegeln und nicht in

dem Dualismus *europaeos\_as/indigenas* zu verharren, sondern diese Kategorien im Sinne der inter-/transkulturellen Kompetenz produktiv aufzubrechen.

Was die englischsprachige Welt betrifft, beginnt die jüdische Geschichtsschreibung, die im Folgenden sehr kondensiert dargestellt wird, mit schriftlichen Hinweisen auf jüdische Ansiedlungen auf den Britischen Inseln im Jahr 1070. Im Mittelalter war die Lage der Jüdinnen und Juden regional sehr unterschiedlich. Einerseits standen die Jüdinnen und Juden meist unter dem Schutz des Königs und hatten spezielle Vorrechte, die sie jedoch durch das Zahlen hoher Steuern ausgleichen mussten. An manchen Orten lebten sie freundschaftlich mit der christlichen Mehrheitsbevölkerung zusammen, aber antijüdische Vorurteile waren weitverbreitet und es wurde regelmäßig Gewalt gegen Jüdinnen und Juden ausgeübt (Julius 2010: 105ff.). Nachdem die Jüdinnen und Juden im Jahr 1290 per Dekret von König Edward dem I. ausgewiesen worden waren, lebten einige von ihnen dennoch weiter im Königreich, aber ihre Zahl erhöhte sich erst signifikant, nachdem sie unter Oliver Cromwell 1655 die Berechtigung zum Aufenthalt erhielten (Brenner 2012: 119f.). Die rechtliche Emanzipation der Jüdinnen und Juden im Commonwealth vollzog sich in mehreren Schritten im 19. Jahrhundert und war im Jahr 1890 offiziell mit der rechtlichen Gleichstellung abgeschlossen, was jedoch kein Ende des alltäglichen Antisemitismus bedeutete (Frankel & Zipperstein 2004; Julius 2010).

Neben den Britischen Inseln leben Jüdinnen und Juden schon seit Jahrhunderten in den meisten anderen englischsprachigen Ländern. Dabei waren die Vereinigten Staaten von Amerika der wichtigste Zufluchtsort. Schon in Kolonialzeiten lebten Jüdinnen und Juden in der ehemaligen britischen Kolonie, wo sie zunächst wenige und ab 1787 gar keine rechtlichen Benachteiligungen mehr erfuhren (Brenner 2012: 190).<sup>25</sup> Heutzutage leben in den Vereinigten Staaten fast genauso viele Jüdinnen und Juden wie in Israel, vor allem in New York und in anderen Städten entlang der Ostküste des Landes (ibd.: 350f.). Jüdinnen und Juden bilden eine wichtige soziale Gruppe in den Vereinigten Staaten, die sich historisch gesehen durch ein hohes Bildungsniveau auszeichnet und durch vielfältige Beiträge zur

---

<sup>25</sup> Allein zwischen 1840 und 1910 wanderten etwa 250 000 Jüdinnen und Juden von Mitteleuropa nach Nordamerika aus, um „politischen Repressionen, rechtlicher Benachteiligung und wirtschaftlicher Not“ zu entkommen (Brenner 2012: 189). Zwischen 1881 und 1914 kamen ungefähr 1,7 Millionen jüdische Geflüchtete aus dem Zarenreich dazu (ibd.: 221f.).

Wissenschaft, Wirtschaft, Kunst und Kultur, die im Fremdsprachenunterricht aufgegriffen werden könnten (ebd.: 222f.). Wie es oben für die Zeit der *convivencia* auf der Iberischen Halbinsel beschrieben wurde, eignet sich die jüdische Geschichte in den Vereinigten Staaten hervorragend als Vergleichsfolie, um einerseits allgemeinere Aussagen über die politischen und sozialen Prozesse in den Vereinigten Staaten zu treffen und um andererseits wichtige Unterschiede zu anderen sozialen Gruppen festzustellen. Der differenzierte Blick auf die vielfältige jüdisch-US-amerikanische Geschichte ist somit prädestiniert dafür, um gleichzeitig inter-/transkulturelle und antisemitismuspräventive Lernprozesse voranzutreiben.

Abschließend soll für alle modernen Fremdsprachen auf der Materialebene das Potenzial von literarischen Texten für die Antisemitismusprävention aus einem weiteren Grund hervorgehoben werden. Besonders günstig zur Stärkung antisemitismuspräventiver Prozesse wäre es, mit den Schüler\_innen literarische Texte zu lesen, in denen jüdische Figuren vorkommen, die mit nicht-jüdischen Figuren befreundet sind und mit ihnen gemeinsam Probleme bewältigen. Viele empirische Studien zum sogenannten ‚stellvertretenden Kontakt‘ haben nachgewiesen, dass solche Geschichten zum Abbau von Vorurteilen beitragen können und den nicht vorhandenen Kontakt zu einer bestimmten Bevölkerungsgruppe im Alltag ausgleichen können (Beelmann, Heinemann & Saur 2009: 438f.).

#### **4.2.2 Thematisierung von Antisemitismus in den Zielländern und in den Zielsprachen**

Auf der inhaltlichen Ebene weitergedacht argumentiert die vorliegende Arbeit, dass sich die globale Dimension des Antisemitismus im Fremdsprachenunterricht besonders gut veranschaulichen lässt und seine historische Genese und aktuellen Ausprägungen vergleichend behandelt werden können, was zu einer tiefergehenden Sensibilisierung führen sollte. Auch könnten durch diese Herangehensweise problematische und für Deutschland typische Schuldabwehrmechanismen etwas ‚ausgebremst‘ werden, wenngleich Relativierungen unbedingt vermieden werden müssen. Anschließend an die Analysen in Kapitel 3 ist es Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts, sich inhaltlich möglichst differenziert mit modernem Antisemitismus

und seiner Bedeutung für die Zielländer auseinanderzusetzen und nicht nur maximal die jüdische Verfolgungsgeschichte kurz zu streifen.

Was den Spanischunterricht betrifft, könnte dieser den Antisemitismus im Späten Mittelalter und in der Frühen Neuzeit auf der Iberischen Halbinsel im Kontext der Befassung mit dem Ende der *convivencia* thematisieren. Christlich beherrschte Königreiche versuchten schon früh, muslimische Gebiete (zurück) zu erobern; dieser komplizierte Prozess der (*re-*)*conquista* und der Etablierung einer christlichen Dominanz auf der Iberischen Halbinsel dauerte jedoch viele Jahrhunderte. Das Ende der Epoche der *convivencia* markieren der Fall des Emirates von Granada zu Beginn des Jahres 1492 sowie das Edikt der Katholischen König\_innen vom 31. März desselben Jahres, in welchem diese alle in ihrem Königreich lebenden Jüdinnen und Juden dazu anwies, innerhalb von vier Monaten zum Christentum zu konvertieren oder auszuwandern (Zepp 2020: 20). Die für diese Masterarbeit vorgenommene Analyse von Spanischlehrwerken hat ergeben, dass das Jahr 1492 in diesen üblicherweise nur wegen der ‚Entdeckung‘ des amerikanischen Kontinents hervorgehoben wird; im Sinne einer historisch angemesseneren Darstellung wäre es geboten, auch die beiden anderen geschichtlichen Großereignisse desselben Jahres zu thematisieren.

Damit zusammenhängend könnte man – insbesondere in der Sekundarstufe II – die *estatutos de limpieza de sangre* untersuchen, die bereits 1483 von der Inquisition eingesetzt wurden, um die sogenannten *conversos*, also zum Christentum konvertierte Jüdinnen und Juden, daran zu hindern, weltliche oder religiöse Ämter auszuüben. Eigentlich waren die *conversos* durch ihre Konvertierung rechtlich mit ‚normalen‘ Christ\_innen gleichgestellt, aber ihr gesellschaftlicher Aufstieg wurde dadurch verhindert, dass behauptet wurde, dass in ihrer Verwandtschaft „so imaginiertes ‚jüdisches Blut‘ ‚nachgewiesen‘ werden konnte“ (Zepp 2020: 25). Diese Vorstellung von einer ‚Reinheit‘ des christlichen und einer ‚Unreinheit‘ des jüdischen Blutes begründet bereits die Wurzeln moderner ‚Rassentheorien‘ und des völkisch-rassistischen Antisemitismus, eine historische Verbindung, welche Schüler\_innen bei ihrem Verständnis und der historischen Einordnung von Antisemitismus und Rassismus weiterhelfen kann (ebd.).

Ein weiterer produktiver inhaltlicher Anknüpfungspunkt für die Sekundarstufe II wäre die Beteiligung Spaniens an der Shoah, die über lange Zeit wissenschaftlich wenig untersucht und politisch nicht angemessen aufgearbeitet wurde (Brenneis & Herrmann 2020a). Dies schlägt sich auch in einem Mangel an Unterrichtsmaterialien zum Thema nieder, wie eigene Recherchen ergeben haben.<sup>26</sup> Wie die aktuelle Forschung zeigt, war Spanien – entgegen weitverbreiteter Auffassungen – aktiv an der Shoah beteiligt, allerdings waren die politischen Verhältnisse kompliziert und widersprüchlich (Brenneis & Herrmann 2020a: 5, 7). Einerseits gerierte Spanien sich im Zweiten Weltkrieg offiziell als ‚neutral‘, hatte keine anti-jüdische Gesetzgebung und ermöglichte beispielsweise mehreren tausend jüdischen Geflüchteten die Flucht (ebd.: 7f.). Andererseits lieferte Spanien freiwillig einen Teil seiner jüdischen Bevölkerung<sup>27</sup> an deutsche oder französische Konzentrationslager aus, rund 10 000 Spanier\_innen arbeiteten im Rahmen eines ‚Austauschs‘ in den deutschen Konzentrationslagern, etc. (Kraye 29.3.2019). Die Soziologin Simó Sánchez, welche die spanische Mitwirkung an der Shoah in ihrer Dissertation (2018) untersucht hat, hebt in einem Interview die tiefe Verankerung des Antisemitismus in der spanischen Gesellschaft im Zusammenspiel mit dem Katholizismus hervor (ebd.). Wenn es dem Spanischunterricht in der Oberstufe gelänge, den Schüler\_innen ein Verständnis von Spaniens katholischer Tradition und der Rolle des Antisemitismus darin zu vermitteln, dürfte dies die Lernenden in ihrer inter-/transkulturellen Kompetenzentwicklung stärken und für Antisemitismus sensibilisieren.

Neben diesem historischen Fokus wäre es aber gleichsam auch wichtig, andere, aktuellere Ausprägungsformen des Antisemitismus zu thematisieren, die sowohl für Spanien als auch für Lateinamerika höchst relevant sind. Einerseits ist hier der israelbezogene Antisemitismus zu nennen, der in spanischen und lateinamerikanischen linken Bewegungen und auch dem politischen ‚Mainstream‘ der

---

<sup>26</sup> Kürzlich ist der umfassende Sammelband *Spain, the Second World War, and the Holocaust: History and Representation* (Brenneis & Herrmann 2020b) erschienen, der als erste große englischsprachige Veröffentlichung die Beteiligung Spaniens an der Shoah umfassend aufarbeitet und sich auch mit kulturellen Repräsentationen derselben auseinandersetzt. Dieser Sammelband ist für Spanischlehrkräfte zur Weiterbildung und als Grundlage für die Konzeption von differenzierten Materialien und Aufgabenstellungen sehr gut geeignet.

<sup>27</sup> Die jüdische Bevölkerung Spaniens war und ist aufgrund der bereits erwähnten Ausweisung von 1492 zahlenmäßig sehr gering. Das Dekret von 1492 wurde erst 1968 offiziell widerrufen, was kennzeichnend ist für die Jahrhunderte währende antijüdische Stimmung im heutigen spanischen Territorium (Brenneis & Herrmann 2020a: 8).

spanischsprachigen Länder weitverbreitet ist (Bergmann & Wetzel 2003: 61ff.; Siegel Vann 2011). Damit verbunden ist die hohe Verbreitung von antisemitischen Verschwörungsmmythen, insbesondere im sogenannten anti-imperialistischen linken Spektrum, dass die USA ablehnt und hinter den Handlungen der Großmacht (beispielsweise in Lateinamerika) gerne geheime jüdische Machenschaften wittert (Lerner 2014; Liwerant & Siman 2016; Senkman 2016; Siegel Vann 2011). Solche antisemitischen Verschwörungserzählungen werden aufgrund der hohen Zahl an Sprecher\_innen der spanischen Sprache auch im Internet weit gestreut und können den Schüler\_innen bei Recherchen oder vermittelt durch die spanischsprachige Popkultur begegnen. Hier gäbe es vielfältiges Potential, diese Formen des Antisemitismus zu thematisieren und dabei beispielsweise die inter-/transkulturelle Kompetenz und die literarischen Kompetenzen der Lernenden verschränkt miteinander zu fördern, etwa durch die Analyse von Songtexten.

An dieser Stelle lässt sich inhaltlich passend zum Englischunterricht überleiten, der in noch größerer Verantwortung steht, das Thema der Verschwörungsideologien zu behandeln, weil diese erstens auf Englisch im Internet eine schwindelerregende Verbreitung finden und zweitens viele Verschwörungserzählungen zu wichtigen Ereignissen in der englischsprachigen Welt existieren, die den Schüler\_innen etwa leicht zugänglich in millionenfach geteilten Videos bei YouTube begegnen (Wolf 2019). Ein Ereignis, das sowieso typischerweise in Lehrwerken für die Sekundarstufe I und II behandelt wird und um das sich viele virale Verschwörungsmmythen ranken, sind die Terroranschläge auf das World Trade Center vom 11. September 2001. Hier böte es sich an, mit den Schüler\_innen entsprechende verschwörungsideologische Videos oder Texte analytisch auseinanderzunehmen und ihren antisemitischen Kern zu thematisieren.<sup>28</sup>

Was die Geschichte des Antisemitismus auf den Britischen Inseln betrifft, gibt es einige Aspekte, die sich besonders gut für die Behandlung im Englischunterricht eignen würden. Dazu gehört die bereits erwähnte Ausweisung der Jüdinnen und Juden im Jahr 1290, die unter anderem auf der sogenannten Ritualmordlegende

---

<sup>28</sup> Um hierbei erfolgreich die Kompetenzentwicklung der Schüler\_innen zu fördern und nicht unbe-dachterweise dafür zu sorgen, dass die falschen, verschwörungsideologischen Positionen anstelle der Fakten den Lernenden im Gedächtnis bleiben, gilt es einige Hinweise aus Forschung und pädagogischer Praxis zu beachten (Peter 2020).

(*blood libel*) beruhte, die in verschiedenen europäischen Ländern weitverbreitet war und in England ihren Ursprung hatte (Brenner 2012: 103). Laut dieser (historisch unhaltbaren) Legende entführten und ermordeten Jüdinnen und Juden christliche Kinder, um ihr Blut dann in religiösen Ritualen zu verwenden (Kanitz & Schlagheck 2020a: 77). Dieser antisemitische Mythos war insbesondere im damaligen englischen Königreich in der Bevölkerung wohlbekannt und derartige Behauptungen wurden genutzt, um angebliche jüdische Täter\_innen und ihr Umfeld zu ermorden (Brenner 2012: 103). Durch die Verbreitung von Sprechchören wie „Kindermörder Israel!“ auf pro-palästinensischen Demonstrationen (Müller-Neuhoff et al. 11.12.2017) erfährt dieser Mythos in der Bundesrepublik auch im Milieu vieler Schüler\_innen eine bedauernde Aktualisierung und stellt deshalb einen wichtigen Bezugspunkt für die unterrichtliche Auseinandersetzung dar.

Besonders gut ließe sich die Geschichte des Antisemitismus in der englischsprachigen Welt anhand von Literatur nachzeichnen. Bei Shakespeare, der im schulischen Kanon immer noch eine große Rolle spielt, finden sich viele antisemitische Stereotype (siehe Felsenstein 1990; Lavezzo 2017), die im Sinne der verschränkten Förderung der Text- und Medienkompetenz und der Sprachbewusstheit in der fortgeschrittenen Sekundarstufe I und in der Sekundarstufe II aufgegriffen werden könnten. In der Sekundarstufe II wäre es außerdem möglich, literarische Texte aus dem 18. und 19. Jahrhundert zu lesen, die während der Zeit der Entstehung und Verbreitung der ‚Rassentheorien‘ geschrieben wurden und anhand derer man gut nachvollziehen kann, wie der religiös motivierte Antisemitismus zu einem rassistisch begründeten Antisemitismus wird (siehe etwa Valman 2007).

Abschließend lässt sich vermuten, dass die Antisemitismuskritik im Fremdsprachenunterricht dann besonders gut funktionieren könnte, wenn die verschiedenen Fremdsprachen an einer Schule (eventuell in Zusammenarbeit mit dem Geschichtsunterricht) diesbezüglich ein interdisziplinäres Projekt durchführen würden, beispielsweise der Englisch- und der Spanischunterricht, welches folgende Fragen fokussieren könnte: Wie stellte sich Antisemitismus auf den Britischen Inseln und auf der Iberischen Halbinsel im Mittelalter und in der Frühen Neuzeit dar? Wie lebten Jüdinnen und Juden zu dieser Zeit? Wie kam es dazu, dass Jüdinnen und Juden aus beiden Königreichen ausgewiesen wurden? Wie entwickelte sich der

Antisemitismus in den darauffolgenden Jahrhunderten und wie sah das (versteckte) jüdische Leben aus? Welche Rolle spielten die englisch-/spanischsprachigen Länder im Zweiten Weltkrieg und bezüglich der Shoah? Welche antisemitischen Stereotype waren/sind in den verschiedenen Ländern besonders verbreitet? Wie sieht aktueller Antisemitismus im Vereinigten Königreich, Spanien, Lateinamerika, den USA [...] aus, auch im Vergleich zu Deutschland? Antisemitismus ist nach wie vor in den Zielländern sehr präsent und in die englische und spanische Sprache eingeschrieben und dies sollte im Fremdsprachenunterricht thematisiert werden.

### **4.3 Schwierigkeiten auf der Ebene des Fremdsprachenunterrichts und erste Lösungsansätze**

Eines der größten Probleme der Bildungsarbeit gegen Antisemitismus und andere Formen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit ist, dass sie ‚nach hinten losgehen‘ kann, wenn sie zwar gut gemeint, aber nicht gut umgesetzt ist. So kann die schlecht angeleitete Auseinandersetzung mit antisemitischen Stereotypen oder Verschwörungserzählungen dazu führen, dass bei den Schüler\_innen das antijüdische Vorurteil oder Bestandteile der antisemitischen Ideologie im Gehirn besser verankert werden als die Dekonstruktionen und Widerlegungen derselben, beispielsweise, weil die Stereotype zu oft wiederholt werden oder den Lernenden nicht immer klar ist, ob es gerade um Fakten oder Falschinformationen geht und letztere oftmals plakativer und einprägsamer sind (Peter 2020: 131). Solche Prozesse fördern oder bekräftigen den Antisemitismus, auch wenn es vielleicht am Ende nur unscharfe negative Gedanken und Gefühle sind, an die sich die Lernenden erinnern, sie diese aber mit dem Konstrukt ‚Jude/Jüdin‘ verknüpfen.

Im Fremdsprachenunterricht erscheint die Gefahr solcher Antisemitismus befördernder Prozesse besonders hoch. Fremdsprachenunterricht ist dadurch gekennzeichnet, dass sprachliche und inhaltliche Arbeit miteinander verwoben – an manchen Stellen auch identisch – ist und dass sprachliche Schwierigkeiten und Überforderungen Teil des Lernprozesses sind. Wenn komplexe Themen wie etwa Merkmale von Antisemitismus besprochen werden und dadurch inhaltlich und sprachlich hohe Anforderungen an die Schüler\_innen gestellt werden, ist die Gefahr des Falschverstehens und des falsch Merkens erhöht. Schon in ihrer Erst- oder

Zweitsprache stellt die Beschäftigung mit solchen Sachverhalten viele Schüler\_innen vor kognitive und sprachliche Herausforderungen, und das rezeptive und produktive Benutzen der Fremdsprache kann solche Prozesse (stark) verkomplizieren (Thaler 2014: 143).

Wenn also explizit antisemitismuskritische Aspekte erarbeitet werden sollen, ist es essenziell, sich als Lehrkraft so gut wie möglich abzusichern, dass alle Schüler\_innen das mitnehmen, was sie mitnehmen sollen. Als ersten Schritt muss die Lehrkraft wie immer selbst eine Sachanalyse vornehmen (Viebrock 2017: 363f.), sich also umfassend informieren und gegebenenfalls Erkenntnisse zu typischen Fallstricken aus den Veröffentlichungen der anti-antisemitischen Bildungsarbeit entnehmen. Im Anschluss erfolgt – auf Basis einer Diagnose der Lernstände – eine kleinschrittige Planung mit Differenzierungsmöglichkeiten und Scaffolding für alle, insbesondere aber für leistungsschwächere Schüler\_innen. Außerdem kann sich die Lehrkraft beispielsweise mit dem\_der Politik- oder Geschichtslehrer\_in über Vorwissen oder typische Schwierigkeiten der Schüler\_innen unterhalten.

Wenn im Unterricht selbst deutlich wird, dass manche Schüler\_innen etwas aufgrund von Sprachbarrieren nicht verstanden haben oder ihre Gedanken und Fragen in der Fremdsprache nicht ausdrücken können, ist es möglich und für die Antisemitismusprävention wichtig, in die andere Unterrichtssprache (üblicherweise Deutsch) zu wechseln und die Fragen oder Probleme in dieser zu besprechen. Das für einige Jahre sehr dominante Paradigma einer im Fremdsprachenunterricht unbedingt durchzusetzenden Einsprachigkeit gilt mittlerweile als überholt (Butzkamm 2017). Stattdessen werden die von den Schüler\_innen gesprochenen (Erst-)Sprachen als wichtige Ressourcen für die Lernprozesse im Fremdsprachenunterricht begriffen (ebd.). Die fremdsprachliche Kommunikation soll im Unterricht zwar klar vorherrschen – die Fremdsprache ist Arbeits- und Verkehrssprache –, aber Phasen, in denen Deutsch gesprochen wird, um beispielsweise Meta-Reflexion über Sprache zu betreiben, Lernprozesse zu reflektieren oder etwas Kompliziertes zu erklären, sind wichtig und ‚erlaubt‘ (ebd.). Diese können die politischen Bildungsprozesse im Fremdsprachenunterricht unterstützen.

Abschließend ist stark zu vermuten, dass insbesondere in den ersten Lernjahren hauptsächlich auf implizite Antisemitismusprävention gesetzt werden sollte,

also auf die Förderung aller Kompetenzen, die antisemitismuspräventive Aspekte in sich tragen (siehe Kapitel 4.1) und auf die Einbindung und Normalisierung von vielfältigen jüdischen Perspektiven auf der inhaltlichen Ebene (siehe Kapitel 4.2.1). Diese implizite Antisemitismusprävention bereitet den Boden für die explizite Antisemitismuskritik in späteren Lernjahren. Diese muss den Schüler\_innen ausreichendes sprachliches Scaffolding liefern und darf sich in einzelnen Unterrichtsphasen auf die Erst- oder Zweitsprache der Schüler\_innen stützen, um möglichst nicht den eigenen Zielen widersprechende Prozesse in Gang zu bringen.

## **5. Fazit und Ausblick**

Die vorliegende Masterarbeit hat damit begonnen, das interdisziplinäre Forschungsfeld der Antisemitismusprävention und antisemitismuskritischen Bildung im Fremdsprachenunterricht zu erschließen. Zunächst hat sie die Relevanz dieses neuen Forschungsfeldes begründet, die vor allem darin liegt, dass Antisemitismus in der Bundesrepublik und global immer noch weitverbreitet ist und somit alle Schulfächer den bildungspolitischen Auftrag haben, ihren Teil zur schulischen Antisemitismusprävention und damit zur nachhaltigen Bekämpfung des Problems beizutragen. Sich die besorgniserregende globale Verbreitung des Antisemitismus zu vergegenwärtigen kann auf in der Bildungsarbeit Tätige lähmend wirken, wenn unklar ist, wo und wie genau dagegen angesetzt werden kann. Wichtige bildungspolitische Dokumente wie die „Gemeinsame Erklärung“ des Zentralrats der Juden in Deutschland und der Kultusministerkonferenz (2016) geben hierzu erste Hinweise. Für viele Schulfächer gibt es jedoch wenig bis keine Forschung zu diesen Fragen. Dies trifft in besonderem Maße auf den Fremdsprachenunterricht zu, der aufgrund seines Gegenstandes immer auch politische Dimensionen in sich trägt und eigentlich ein wichtiges Handlungsfeld der schulischen Antisemitismusprävention darstellen könnte, so zumindest die These der vorliegenden Arbeit. Aus diesen Gründen hat die Masterarbeit sich der Forschungsfrage gewidmet, wodurch und wie der Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufen I und II einen Beitrag zur schulischen Antisemitismusprävention und -kritik leisten kann.

Zur Beantwortung dieser Frage ist es im zweiten Kapitel zunächst notwendig gewesen, zentrale Erkenntnisse aus der Antisemitismusforschung für die (Fremdsprachen-)Didaktik aufzuarbeiten und systematisch darzustellen. Was die Definition von Antisemitismus betrifft, sind die Eingrenzungen von Salzborn (2010, 2014, 2018) theoretisch besonders überzeugend und für die Unterrichts- und Forschungspraxis gut operationalisierbar. Salzborn grenzt Antisemitismus von rassistischen und anderen gruppenbezogenen Vorurteilen ab, indem er sein welterklärendes Moment betont. Angelehnt an Sartre definiert er Antisemitismus als kognitives und emotionales System, oder „Weltanschauung und Leidenschaft“, das spezifische Funktionen für Individuum und Gesellschaft erfüllt, vorwiegend die Projektion alles Bösen auf das antisemitische, ‚verändernde‘ Konstrukt ‚des\_ der Juden‘ und damit die emotional befriedigende ‚Erklärung‘ von (so empfundenen) persönlichen oder gesellschaftlichen Missständen. Dabei ist es die besondere Leistung von Salzborn, die Funktionsweise des Antisemitismus zu erhellen, indem er zeigt, wie dieser ‚konkretes‘ Denken und abstraktes Fühlen miteinander verbindet, also die Ablehnung von abstrakten, aufgeklärten Denkprozessen mit mangelnder Empathie und der emotionalen Identifikation mit Kollektiven.

Zum tieferen Verständnis der Funktionsweisen des Antisemitismus sind Forschungsarbeiten herangezogen worden, die sich stärker mit seiner sprachlichen Realisierung auseinandersetzen. Schwarz-Friesel und Reinharz (2013) haben in einer wegweisenden empirischen Studie gezeigt, wie weitverbreitet verbale Antisemitismen im deutschsprachigen Raum sind. Unter Verbal-Antisemitismen fassen sie alle eindeutig als antisemitisch zu beurteilenden Äußerungen, die sich implizit oder explizit gegen ‚die Juden‘ richten und deren Grundlage letztendlich die absolute ‚Veränderung‘ und Ablehnung der jüdischen Existenz darstellt. Verbale Antisemitismen erlauben somit Rückschlüsse auf die bewussten oder unbewussten antisemitischen Einstellungen der Sprecher\_innen. Schwarz-Friesel und Reinharz zeichnen nach, wie Antisemitismus vermittelt durch die Sprache in das kollektive Gedächtnis von Gesellschaften eingeschrieben und von Generation zu Generation weitergegeben wird. Wenn Menschen (gehäuft) mit verbalen Antisemitismen in Kontakt kommen, besteht die Gefahr, dass sie ein schwer zu durchbrechendes

antisemitisches Weltbild entwickeln. Deswegen ist es zentral, dem Phänomen Antisemitismus auch auf der sprachlichen Ebene zu begegnen.

Der dritte und letzte Schritt zu einem für die Präventionsarbeit notwendigen Verständnis von Antisemitismus liegt in der Identifikation seiner historisch spezifischen Artikulationsformen. Diese Artikulationsformen basieren alle auf der oben beschriebenen antisemitischen Grundstruktur und erfüllen ähnliche Funktionen, aber sie weisen für ihre jeweilige Epoche kennzeichnende Charakteristika auf. Angelehnt an Salzborn hat die Masterarbeit folgende Ausprägungsformen des Antisemitismus in der Reihenfolge ihres erstmaligen Auftretens beschrieben: religiös-antijüdischen Antisemitismus, völkisch-rassistischen Antisemitismus, sekundären Antisemitismus, israelbezogenen Antisemitismus und islamischen Antisemitismus. Weiterhin hat sie Verschwörungsideologien als eigene antisemitische Artikulationsform aufgegriffen, weil dies für die pädagogische Arbeit sinnvoll ist. Alle genannten antisemitischen Artikulationsformen existieren in der heutigen Zeit, wenn auch in unterschiedlich starker Ausprägung, und sind somit für die schulische Antisemitismusprävention relevant.

Aufbauend auf diesen ausgewählten Erkenntnissen der Antisemitismusforschung hat die Masterarbeit in ihrem dritten Kapitel die Voraussetzungen und Realitäten der schulischen Antisemitismusprävention im Allgemeinen und der des Fremdsprachenunterrichts im Besonderen erfasst. Dabei hat sie ihren Gegenstandsbereich, die schulische Antisemitismusprävention und -kritik, definiert als alle Anstrengungen, die unternommen werden, um der Entwicklung von Antisemitismus bei Schüler\_innen und Lehrkräften vorzubeugen und diese dabei zu unterstützen, bereits verinnerlichte antisemitische Stereotype und Argumentationen kritisch zu hinterfragen. Trotz valider Kritik an der Verwendung des Präventionsbegriffs (etwa durch Achour und Gill 2019) wird dieser in der Arbeit genutzt, weil er die Funktionsweisen der indirekten, impliziten Arbeit gegen antisemitische Stereotype und Vorstellungen besonders gut trifft. Um die emanzipative und explizite Seite der schulischen Bildungsprozesse gegen Antisemitismus zu betonen, wird der Präventionsbegriff durch das Konzept der Antisemitismuskritik ergänzt. Dieses legt den Fokus auf die explizite Auseinandersetzung mit Antisemitismus als

Lerngegenstand und das Wahrnehmen von sowie den Umgang mit von den Lernenden verinnerlichteten antisemitischen Stereotypen.

Weil ein fächerübergreifendes Modell der schulischen Antisemitismusprävention und -kritik bislang fehlt, hat die Masterarbeit erste Überlegungen zu einer *antisemitismuskritischen Reflexions- und Handlungskompetenz* angestellt. Eine solche Kompetenz könnte am Kompetenzmodell des Politikunterrichts orientiert sein und müsste spezifische Teilkompetenzen in den drei Bereichen Wissen, Einstellungen und Können ausweisen. Hier besteht großer Forschungsbedarf, insbesondere bezüglich der Frage, ob es sinnvoller wäre, statt der genannten, nur auf Antisemitismus fokussierten Kompetenz eine allgemeinere, alle Formen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit adressierende *Diversity-Kompetenz* zu modellieren. Bei Letzterer stellt sich die Frage, ob diese die spezifischen Bedarfe der Antisemitismusprävention abbilden könnte oder ob eine solche Kompetenz dem Fehlschluss einer Gleichsetzung von Rassismus und Antisemitismus Vorschub leisten würde.

Im darauffolgenden Unterkapitel der Masterarbeit sind angelehnt an Salzborn und Kurth (2020) die beiden zentralen Ebenen der schulischen Arbeit gegen Antisemitismus – die institutionell-strukturelle Ebene und die Akteur\_innenebene – vorgestellt worden. Salzborn und Kurth betonen, dass insbesondere Veränderungen auf der institutionell-strukturellen Ebene entscheidende Auswirkungen auf den (Miss-)Erfolg der schulischen Antisemitismusprävention haben können. Aus diesem Grund zielt die Masterarbeit auf Veränderungen dieser strukturellen Ebene für den Fremdsprachenunterricht ab und identifiziert die Rahmenlehrpläne, Lehrwerke sowie die fremdsprachendidaktische Forschung als Schlüsselmomente derselben.

Um die strukturellen Voraussetzungen der Antisemitismusprävention und -kritik im Fremdsprachenunterricht zu untersuchen und Handlungsbedarfe zu identifizieren, hat die Masterarbeit in den folgenden drei Unterkapiteln ausgewählte Rahmenlehrpläne sowie Lehrwerke analysiert und den fremdsprachendidaktischen Forschungsstand zum Thema präsentiert. Dabei hat sie die auf Basis der Sekundärliteratur und eigener Leseindrücke entwickelte These geprüft, dass Judentum und Antisemitismus in diesen Dokumenten und in der Forschung wenig bis keine Rolle spielen. Für die fünf Berliner Rahmenlehrpläne trifft diese These in besonderem Maße zu; die Begriffe Judentum und Antisemitismus fallen in diesen nicht und

Antisemitismusprävention ist darin nicht verankert. Grundsätzlich sind die genannten Rahmenlehrpläne zwar anschlussfähig für Themen der Antisemitismusprävention und -kritik, aber es wäre politisch wichtig, diese auch in den Rahmenlehrplänen als fächerübergreifenden Schwerpunkt zu nennen und für alle Fächer inhaltliche und kompetenzbezogene Anknüpfungspunkte auszuweisen.

Zentrales Ergebnis der Lehrwerksanalyse ist, dass in den elf untersuchten Lehrwerken keine aktive oder explizite Antisemitismusprävention erkennbar ist und Antisemitismus und Judentum darin keine nennenswerte Rolle spielen. Die Analyse hat zwei Analysekategorien berücksichtigt: erstens die Thematisierung des Judentums bzw. von Jüdinnen und Juden, und zweitens die Thematisierung von Antisemitismus. Bezüglich der ersten Analysekategorie ist festzuhalten, dass es in keinem der untersuchten Lehrwerke jüdische Lehrbuchcharaktere gibt noch wichtige jüdische Persönlichkeiten explizit Erwähnung finden. In den Englisch-Lehrwerken werden Jüdinnen und Juden fast ausschließlich im Kontext von Verfolgung thematisiert. Weiterhin werden Jüdinnen und Juden in fast allen Fundstellen ‚historisiert‘. Es findet somit keine vielfältige Darstellung jüdischer Realitäten statt. Was die zweite Analysekategorie angeht, ist festzustellen, dass der Begriff „Antisemitismus“ in den Lehrwerken an keiner Stelle benutzt oder das dahinterliegende Konzept verdeutlicht wird. In den Spanisch-Lehrwerken wird Antisemitismus komplett ausgeblendet, während er in den Englisch-Lehrwerken durch die an wenigen Stellen erwähnte Vertreibung von Jüdinnen und Juden schemenhaft präsent ist, aber nicht expliziert wird. Weiterhin ist in einem Englisch-Lehrwerk eine antisemitische Karikatur abgedruckt, die nicht angemessen eingebettet ist und somit vermutlich zur Dissemination antisemitischer Bildwelten und Stereotype beiträgt.

Die vorliegende Masterarbeit ist die erste fremdsprachendidaktische Arbeit, welche die Antisemitismusprävention als Forschungsfeld der Fremdsprachendidaktik benennt und strukturiert. Die bisherige fremdsprachendidaktische Forschung beschäftigt sich wenig mit Judentum und Antisemitismus und wenn, dann immer im Bezugsrahmen der Shoah. Meist wird die sogenannte Holocaust-Erziehung dabei mit literarischem Lernen verknüpft, etwa in den Veröffentlichungen von Hallet (2000, 2002). Grundsätzlich gibt es wenige aktuelle Publikationen zur politischen Bildung im Fremdsprachenunterricht; hervorzuheben ist hier der von

Grünwald (2017) herausgegebene Sammelband. Die Analyse des fremdsprachendidaktischen Forschungsstandes hat gezeigt, dass die Fremdsprachendidaktik hier eine Leerstelle zu bearbeiten hat und dabei zwar auf den Ideen von Fachwissenschaftler\_innen aufbauen kann, vor allem aber genuin fremdsprachendidaktische Konzepte in die Debatte einbringen muss.

Das vierte Kapitel der Masterarbeit identifiziert die Ebene der Kompetenzen und die Ebene der Inhalte als zentrale Handlungsfelder der Antisemitismusprävention und -kritik im Fremdsprachenunterricht. Bezüglich beider Ebenen der Antisemitismusprävention wird anschließend an Salzborn und Kurth (2020: 17f.) die These vertreten, dass indirekte und implizite Zugänge zur Antisemitismusprävention ähnlich wichtig sind wie die explizite Antisemitismuskritik. In Kapitel 4.1 wird aufgezeigt, wie drei der im Fremdsprachenunterricht zu vermittelnden Kompetenzen – die inter-/transkulturelle kommunikative Kompetenz, die Text- und Medienkompetenz und die Kompetenz der Sprachbewusstheit – theoretisch mit der Antisemitismusprävention verknüpft sind. Dabei bezieht die Arbeit auch erste unterrichtspraktische Überlegungen in die Diskussion mit ein. Vorangestellt sei hervorgehoben, dass die funktionalen kommunikativen Kompetenzen die Basis für den Erwerb aller folgend aufgeführten Teilkompetenzen bilden und somit ebenfalls eine Grundlage der Antisemitismusprävention darstellen (siehe Caspari & Schinschke 2007).

Was die *inter-/transkulturelle kommunikative Kompetenz* betrifft, hebt die Arbeit die Wichtigkeit des ihr zugrunde liegenden Kulturverständnisses hervor, welches den (Miss-)Erfolg der inter-/transkulturellen und der antisemitismuspräventiven Lernprozesse bedingt. Wenn ein differenzierter und dekonstruktivistischer, aber nicht werterelativistischer Kulturbegriff die Grundlage des Unterrichts bildet, können alle für beide Bildungsbereiche relevanten Teilkompetenzen angemessen entwickelt und ‚dritte Orte‘ erschlossen werden. Bezüglich der zu fördernden Fähigkeiten sind dies insbesondere die Ambiguitätstoleranz, die Fähigkeit, ‚Fremdes‘ aushalten zu können, die Fähigkeit zur Dekonstruktion von starren Eigen- und Fremdkonzepten und zum Perspektivwechsel. Mit diesen Fähigkeiten verbunden sind Teilkompetenzen aus dem Bereich der Einstellungen, darunter vor allem die Bereitschaft zur Selbstreflexion und eine *critical cultural awareness*,

Offenheit, Neugierde, Empathie sowie der positive Bezug auf die Menschenrechte. Identität fungiert in all diesen Kompetenzerwerbsprozessen als Schlüsselbegriff.

Zwar sind viele der genannten Teilkompetenzen auch für die Arbeit gegen andere Formen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit (potenziell) relevant; allerdings gibt es Teilkompetenzen, die aufgrund der Spezifik des Antisemitismus insbesondere für die Antisemitismusprävention als grundlegend erscheinen. Dazu zählt die Ambiguitätstoleranz, welche dazu beitragen kann, dass man dem weiterklärenden Moment des Antisemitismus nicht erliegt, da man Widersprüche und Unklärbares besser auszuhalten weiß. Weiterhin wird durch die Förderung der Fähigkeit zur konkreten Empathie einem Strukturmerkmal des Antisemitismus entgegengewirkt, nämlich seiner abstrakten Emotionalität. Abschließend soll hervorgehoben werden, dass alle Teilkompetenzen, die kritische Zugänge zur ‚Identität‘ ermöglichen, für die Antisemitismusprävention besonders wichtig sind.

Ein intensives Fördern der *Text- und Medienkompetenz* – und darin besonders der *literarischen Teilkompetenzen* – im Fremdsprachenunterricht kann den Schüler\_innen potenziell dabei helfen, antisemitische Verschwörungsideologien aufgrund ihrer spezifischen Textsortenmerkmale als fiktionale Texte zu enttarnen, deren Inhalt mit Vorsicht betrachtet werden muss. Insbesondere die ästhetischen und reflexiven Teilkompetenzen können die Schüler\_innen dabei unterstützen, sich nicht von den antisemitischen Texten manipulieren zu lassen, sondern diese kritisch zu dekonstruieren und zu erkennen, dass sich hinter den angeblichen Verschwörer\_innen fast immer das antisemitische Konstrukt ‚des\_der Juden‘ verbirgt. Weiterhin können die affektiven Teilkompetenzen der literarischen Kompetenz positive Effekte für die Antisemitismusprävention haben. Zuletzt hebt die Masterarbeit hervor, dass es in der Sekundarstufe II sehr gewinnbringend sein könnte, sich im Kontext des literarischen Lernens mit antisemitischen Figurenzeichnungen und Argumentationsschemata in literarischen Texten zu beschäftigen und man so die antisemitismuskritischen Fähigkeiten der Schüler\_innen stärken kann.

Die fächerübergreifende Kompetenz der *Sprachbewusstheit* birgt große Potenziale für die schulische Antisemitismusprävention und -kritik. Sprachbewusstheit bedeutet im Kern, sich intensiv mit der Struktur, Verwendung und Wirkung von Sprache zu beschäftigen. Somit fördert Sprachbewusstheit reflektiertes

politisches Denken und Handeln (Abendroth-Timmer, Frevel & Pohl 2017) und ist unabdingbar für anti-antisemitische Bildungsprozesse. Die Antisemitismustheorie legt nahe, dass Teilkompetenzen der Sprachbewusstheit, die das abstrakte, logische Denken fördern, dem Antisemitismus eines seiner Fundamente entziehen. Solche Denkprozesse können im Fremdsprachenunterricht insbesondere im Bereich der Sprachstrukturbewusstheit systematisch gefördert werden. Weiterhin stellt die Auseinandersetzung mit der sprachlichen Funktionsweise von Stereotypen und Vorurteilen (ob explizit auf Antisemitismus bezogen oder nicht) im Kontext von Sprachbewusstheit einen wichtigen Bestandteil der Antisemitismusprävention/-kritik dar. Was die explizite Antisemitismuskritik betrifft, hat der Fremdsprachenunterricht viele Möglichkeiten, diese im Zusammenspiel mit Sprachbewusstheit zu fördern, indem er sich beispielsweise antisemitische Umwegkommunikationen widmet. Durch alle diese Lernprozesse kann der Fremdsprachenunterricht dazu beitragen, dass die Lernenden reflektierte politische Meinungen entwickeln und an politischen Diskursen (in ihrer Erst- und in der Fremdsprache) kritisch teilnehmen können.

Auf der Ebene der Inhalte hat die Masterarbeit die Wichtigkeit der Vermittlung von vielfältigen Informationen über jüdische Lebensrealitäten und die der expliziten Auseinandersetzung mit Antisemitismus im Rahmen der schulischen Antisemitismusprävention und -kritik begründet. Sie hat dabei für die Fremdsprachendidaktik zentrale Grundlagen der Geschichte von Judentum und Antisemitismus in der englisch- und spanischsprachigen Welt aufgearbeitet. Dabei hat sie erste Hinweise dazu gegeben, welche Kompetenzen man durch die Beschäftigung mit welchen Inhalten oder Themen besonders gut fördern könnte und in welche Richtungen Lehrkräfte bei der Materialauswahl und der Aufgabenkonzeption denken könnten.

Was die Thematisierung des Judentums betrifft, argumentiert die Masterarbeit, dass das jüdische Leben im Fremdsprachenunterricht als selbstverständlicher Teil der zielkulturellen Kontexte behandelt werden sollte. Für den Spanischunterricht heißt dies beispielsweise, dass er sich um eine angemessene Darstellung der sogenannten Zeit der *convivencia* bemühen und dabei die Beiträge der Jüdinnen und Juden nicht übergehen sollte. Anschließend an Zepp und Caspari (2020) hat die Masterarbeit weiterhin argumentiert, dass sich die vielfältigen jüdischen Zugehörigkeiten in Mittelalter und Früher Neuzeit auf der Iberischen Halbinsel sehr gut

eignen, um in der Beschäftigung damit einen dekonstruktivistischen Zugang zur ‚Identität‘ und damit zu einem Schlüsselbegriff von inter-/transkultureller Kompetenz und Antisemitismusprävention und -kritik gleichermaßen zu gewinnen. Als letzten inhaltlichen Schwerpunkt für das Fach Spanisch hat die Masterarbeit die jüdischen Emigrationswellen nach Lateinamerika ausgemacht, um – beispielsweise vermittelt durch die wichtigen Beiträge der jüdischen Lateinamerikaner\_innen zu Kunst und Kultur – ein differenziertes Bild der kulturellen Komplexität auf dem lateinamerikanischen Kontinent nachzuzeichnen. Was den Englischunterricht betrifft, hat die Masterarbeit die wechselvolle jüdische Geschichte auf den Britischen Inseln skizziert, die viele unterrichtliche Anknüpfungspunkte bietet. Weiterhin hat sie die Wichtigkeit der Vereinigten Staaten als jüdischer Sehnsuchts- und Zufluchtsort aufgezeigt und schlägt vor, sich im Englischunterricht mit damit verbundenen Aspekten auseinanderzusetzen. Dabei betont sie die Potenziale von literarischen fremdsprachlichen Texten, gerade in Bezug auf den ‚sekundärer Kontakt‘, den diese ermöglichen können.

Bezüglich der Thematisierung von Antisemitismus in den Zielländern und den Zielsprachen hebt die Masterarbeit hervor, dass der Fremdsprachenunterricht maßgeblich dazu beitragen kann, dass die Lernenden die globale Dimension des Antisemitismus und seine Komplexität nachvollziehen können. Dabei greift sie die Geschichte des Antisemitismus in der englisch- und spanischsprachigen Welt auf und schlägt vor, sich im Unterricht beispielsweise mit heute noch wirkmächtigen antisemitischen Konstrukten wie den *estatutos de limpieza de sangre* oder der Ritualmordlegende (*blood libel*) auseinanderzusetzen. Für den Spanischunterricht hebt sie außerdem die mögliche Thematisierung der Ausweisung der Jüdinnen und Juden von 1492, die Beteiligung Spaniens an der Shoah und aktuelle Ausprägungen des Antisemitismus in Spanien und Lateinamerika hervor. Was den Englischunterricht betrifft, so ist für diesen die Beschäftigung mit Verschwörungsideologien maßgeblich sowie der Zugang zu Antisemitismus über Literatur. Grundsätzlich argumentiert die Masterarbeit, dass im Sinne des vernetzten Lernens fächerübergreifende Projekte besonders ergiebig sein könnten.

Abschließend hat die vorliegende Arbeit sich mit dem zentralen Problem der Antisemitismusprävention und -kritik im Fremdsprachenunterricht

auseinandergesetzt, nämlich mit der immer bestehenden Möglichkeit des Falschverstehens oder Missverstehens aus sprachlichen Gründen vonseiten der Lernenden, welches die eigentlichen Unterrichtsziele konterkarieren kann. Die Überlegungen zu diesem Problem haben ergeben, dass insbesondere in den ersten Lernjahren hauptsächlich auf die implizite Antisemitismusprävention gesetzt werden sollte, also auf die Förderung aller Kompetenzen, die antisemitismuspräventive Aspekte in sich tragen, und auf die Einbindung und Normalisierung von vielfältigen jüdischen Perspektiven auf der inhaltlichen Ebene. Diese implizite Antisemitismusprävention kann das Fundament für die explizite Antisemitismuskritik in späteren Lernjahren bereiten. Letztere muss den Schüler\_innen ausreichendes sprachliches Scaffolding liefern und darf sich in einzelnen Unterrichtsphasen auf die Erst- oder Zweitsprache der Schüler\_innen stützen, um möglichst alle Lernenden ‚mitzunehmen‘.

Die Masterarbeit hat somit viele Puzzleteile der Antisemitismusprävention und -kritik im Fremdsprachenunterricht zusammengetragen. Dies ist ein erster, wichtiger Schritt, der aber einer Ergänzung und einer weiteren Systematisierung bedarf, etwa verknüpft mit der Entwicklung eines der beiden Kompetenzmodelle, die in Kapitel 3.1.2 angesprochen worden sind. So könnte man weitere Ebenen der Antisemitismusprävention – etwa die bereits genannte Ebene der Methodik – in das in der vorliegenden Arbeit entwickelte ‚Grundgerüst‘ mit einbeziehen und das Bild von den Möglichkeiten der Antisemitismusprävention und antisemitismuskritischen Bildung im Fremdsprachenunterricht vervollständigen.

Neben den erwähnten theoretisch-konzeptionellen Forschungsbedarfen wäre es wichtig, die in der Masterarbeit formulierten Thesen empirisch zu prüfen. Dies würde bedeuten, zu untersuchen, ob die aufgeführten Kompetenzen tatsächlich antisemitismuspräventive Effekte haben und ob sie die antisemitismuskritischen Fähigkeiten der Schüler\_innen wirklich steigern. Weiterhin könnte man auf der Ebene der Inhalte prüfen, welche Inhalte im Sinne der Antisemitismusprävention und -kritik besonders gut ‚funktionieren‘ und wo es zu Schwierigkeiten kommt. Außerdem wäre es spannend, zu untersuchen, ob die Antisemitismusprävention im Fremdsprachenunterricht auch die Zustimmung der Lernenden zu anderen Facetten der gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit verringern könnte, und umgekehrt

(zu den Zusammenhängen beim GMF-Syndrom siehe Zick, Berghan & Mokros 2019: 69, 78).

Die Masterarbeit schließt mit einem Zitat von Claire Kramsch (1995: 64), die eine normative Ausrichtung des Fremdsprachenunterrichts fordert: „Denn letztlich zielt Sprachunterricht als Kulturunterricht nicht darauf hin, den Status Quo zu erhalten, sondern sozialen Wandel herbeizuführen“. Die vorliegende Arbeit versteht unter diesem sozialen Wandel die Entwicklung hin zu einer Gesellschaft, in der Antisemitismus und andere Formen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit keinen Platz haben und hofft, hierzu etwas beigetragen zu haben.

## Literaturverzeichnis

### I. Bildungspolitische Verordnungen

KMK = Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2012): *Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012. [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2012/2012\\_10\\_18-Bildungsstandards-Fortgef-FS-Abi.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Fortgef-FS-Abi.pdf) (20.03.2020).

MinSW = Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW (2014): *Kernlehrplan Spanisch für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen*. [http://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp\\_SII/s/KLP\\_GOSt\\_Spanisch.pdf](http://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SII/s/KLP_GOSt_Spanisch.pdf) (08.05.2020).

SenBJF = Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin & Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (2015a): *Rahmenlehrplan Teil A: Bildung und Erziehung in den Jahrgangsstufen 1 - 10*. Berlin. [https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche\\_Fassung/Teil\\_A\\_2015\\_11\\_16web.pdf](https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_A_2015_11_16web.pdf) (03.03.2020).

SenBJF = Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin & Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (2015b): *Rahmenlehrplan Teil B: Fachübergreifende Kompetenzentwicklung*. [https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche\\_Fassung/Teil\\_B\\_2015\\_11\\_10\\_WEB.pdf](https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_B_2015_11_10_WEB.pdf) (03.03.2010).

SenBJF = Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin & Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (2015c): *Rahmenlehrplan Teil C: Moderne Fremdsprachen: Jahrgangsstufen 1 - 10*. [https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche\\_Fassung/Teil\\_C\\_Mod\\_Fremdsprachen\\_2015\\_11\\_16\\_web.pdf](https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_C_Mod_Fremdsprachen_2015_11_16_web.pdf) (03.03.2010).

SenBJF = Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin (2017): *Rahmenlehrplan für den Unterricht in der gymnasialen Oberstufe: Spanisch*. [https://www.berlin.de/sen/bildung/unterricht/faecher-rahmenlehrplaene/rahmenlehrplaene/sekii\\_spanisch\\_2017.pdf](https://www.berlin.de/sen/bildung/unterricht/faecher-rahmenlehrplaene/rahmenlehrplaene/sekii_spanisch_2017.pdf) (03.03.2010).

SenBJW = Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (2014): *Rahmenlehrplan für den Unterricht in der gymnasialen Oberstufe: Englisch*. [https://www.berlin.de/sen/bildung/unterricht/faecher-rahmenlehrplaene/rahmenlehrplaene/mdb-sen-bildung-unterricht-lehrplaene-sek2\\_englisch\\_neu2014.pdf](https://www.berlin.de/sen/bildung/unterricht/faecher-rahmenlehrplaene/rahmenlehrplaene/mdb-sen-bildung-unterricht-lehrplaene-sek2_englisch_neu2014.pdf) (03.03.2010).

## **II. Lehrwerke**

Access = Rademacher, Jörg; Harger, Laurence (Hg.) (2015): *English G – Access 3*. Berlin: Cornelsen.

Access = Harger, Laurence; Rademacher, Jörg (Hg.) (2016): *English G - Access 4*. Berlin: Cornelsen.

Access = Harger, Laurence; Niemitz-Rossant, Cecile (Hg.) (2017): *English G - Access 5*. Berlin: Cornelsen.

- Apúntate 1 = Balsler, Joachim; Calderón Villarino, Isabel; Grimm, Alexander; Kolacki, Heike; Lützen, Ulrike (2016): *¡Apúntate! 1 Nueva edición*. Lehrerfassung. Berlin: Cornelsen.
- Apúntate 2 = Balsler, Joachim; Calderón Villarino, Isabel; Elices Macías, Amparo; Grimm, Alexander; Kolacki, Heike; Lützen, Ulrike (2017): *¡Apúntate! 2 Nueva edición*. Lehrerfassung. Berlin: Cornelsen.
- Apúntate 3 = Balsler, Joachim; Calderón Villarino, Isabel; Elices Macías, Amparo; Grimm, Alexander; Kolacki, Heike; Lützen, Ulrike (2018): *¡Apúntate! 3 Nueva edición*. Lehrerfassung. Berlin: Cornelsen.
- Apúntate 4 = Calderón Villarino, Isabel; Elices Macías, Amparo; Grimm, Alexander; Kolacki, Heike; Peppel, Henning; Lützen, Ulrike (2019): *¡Apúntate! 4 Nueva edición*. Lehrerfassung. Berlin: Cornelsen.
- Camden Town = Claussen, Stephanie; Hanus, Pamela; Dietz, Christiane; Reuter, Christoph; Schnoor, Mirja; Seydel, Christian; Wauer, Sylvia (2019): *Camden Town Oberstufe - Allgemeine Ausgabe für die Sekundarstufe II*. Lehrwerk für den Englischunterricht in der Sekundarstufe II - Allgemeine Ausgabe 2018/ Schülerband Qualifikationsphase. Braunschweig: Diesterweg.
- Context = Maloney, Paul; Schwarz, Hellmut (Hg.) (2014): *Context Starter*. Berlin: Cornelsen.
- Context = Leithner-Brauns, Annette; Bartscherer, Irene (Hg.) (2015): *Context*. Ausgabe Berlin, Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Rutas = Klink, Hella; Beltrán Brotons, María Jesús; Boos, Björn; Kräling, Katharina; Löchel, Waltraud; Martín Fraile, Katharina; Rosenkranz, Sabine; Schattschneider, Petra; Schierlitz, Julia; Weinstock, Karl-Ernst (2015): *Rutas Superior: Arbeitsbuch Spanisch für die Qualifikationsphase*. Lehrband. Paderborn: Schöningh Verlag im Westermann Schulbuchverlag.

### III. Forschungsliteratur

- Abendroth-Timmer; Frevel, Claudia; Pohl, Burkhard (2017): Politische Bildung und Sprachbewusstheit. In: Grünewald, Andreas (Hg.) *Praxismaterial: Politische Bildung im Spanischunterricht. Didaktische Grundlagen, Methoden, Materialien*. Seelze: Friedrich Verlag (Kallmeyer in Verbindung mit Klett), S. 11–24.
- Achour, Sabine; Gill, Thomas (2019): „Liebe Teilnehmende, liebe Gefährderinnen und Gefährder!“ Extremismusprävention als politische Bildung? <https://www.fes.de/themenportal-bildung-arbeit-digitalisierung/bildung/artikel-seite-bildungsblog/liebe-teilnehmende-liebe-gefaehrderinnen-und-gefaehrder-extremismuspraevention-als-politische-bildung> (Zugriff: 30.03.2020).
- Adorno, Theodor W. (2015): *Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959-1969*. 25. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Ahlheim, Klaus (2005): Prävention von Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus. In: Sander, Wolfgang (Hg.) *Handbuch politische Bildung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 379–391.
- Bach, Gerhard (2010): Mediating "Self" and "Other" in Intercultural Learning. In: Caspari, Daniela; Küster, Lutz (Hg.) *Wege zu interkultureller Kompetenz. Fremdsprachendidaktische Aspekte der Text- und Medienarbeit*. Frankfurt am Main: Lang, S. 17–28.
- Baier, Dirk; Bergmann, Marie Christine; Handke, Barbara; Kiess, Johannes; Kliem, Sören; Korsch, Felix; Kranz, Dani; Krieg, Yvonne; Kudlacek, Dominic; Pickel, Gert; Poensgen, Daniel; Schuler, Julia; Steinitz, Benjamin; Yendell, Alexander (2018): *Flucht ins Autoritäre. Rechtsextreme Dynamiken in der Mitte der Gesellschaft: die Leipziger Autoritarismus-Studie 2018*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Beelmann, Andreas; Heinemann, Kim S.; Saur, Michael (2009): Interventionen zur Prävention von Vorurteilen und Diskriminierung. In: Beelmann, Andreas; Jonas, Kai J. (Hg.) *Diskriminierung und Toleranz. Psychologische Grundlagen und Anwendungsperspektiven*. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss, S. 435–461.

- Beelmann, Andreas; Heinemann, Kim Sarah (2014): Preventing prejudice and improving intergroup attitudes: A meta-analysis of child and adolescent training programs. *Journal of Applied Developmental Psychology* 35 (1), S. 10–24.
- Berghan, Wilhelm; Faulbaum, Frank (2019): Methodik und Design der Mittelstudie 2018/19. In: Zick, Andreas; Küpper, Beate; Berghan, Wilhelm (Hg.) *Verlorene Mitte - feindselige Zustände. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2018/19*. Bonn: Dietz, S. 41–51.
- Bergmann, Werner (2006): Erscheinungsformen des Antisemitismus in Deutschland heute. In: Fechler, Bernd (Hg.) *Neue Judenfeindschaft? Perspektiven für den pädagogischen Umgang mit dem globalisierten Antisemitismus*. Frankfurt/Main: Campus-Verl., S. 33–50.
- Bergmann, Werner (2013): Rassismus/Antisemitismus. In: Gudehus, Christian; Christ, Michaela (Hg.) *Gewalt. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Stuttgart, Weimar: Verlag J.B. Metzler, S. 58–66.
- Bergmann, Werner; Wetzel, Juliane (2003): Manifestations of anti-Semitism in the European Union. Synthesis Report on Behalf of the European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia. Berlin: Technische Universität, Berlin.
- Blurton, Heather; Johnson, Hannah R. (2017): *The critics and the prioress. Antisemitism, criticism, and Chaucer's Prioress's tale*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Bolten, Jürgen (2007): *Interkulturelle Kompetenz*. Erfurt: Landeszentrale für Politische Bildung Thüringen.
- Bredella, Lothar (2017): Interkulturelles Lernen. In: Surkamp, Carola (Hg.) *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze - Methoden - Grundbegriffe. 2. Auflage*. Stuttgart: J.B. Metzler Verlag, 149-152.
- Bredella, Lothar; Christ, Herbert (Hg.) (2007): *Fremdverstehen und interkulturelle Kompetenz*. Tübingen: Narr.

- Brenneis, Sara J.; Herrmann, Gina (2020a): Introduction. In: Brenneis, Sara J.; Herrmann, Gina (Hg.) *Spain, the Second World War, and the Holocaust. History and representation*. Toronto: University of Toronto Press, S. 5–26.
- Brenneis, Sara J.; Herrmann, Gina (Hg.) (2020b): *Spain, the Second World War, and the Holocaust. History and representation*. Toronto: University of Toronto Press.
- Brenner, Michael (2012): *Kleine jüdische Geschichte*. München: C. H. Beck.
- Bretz, Leah; Lantzsch, Nadine (2013): *Queer\_Feminismus. Label & Lebensrealität*. Münster: Unrast Verlag.
- Burwitz-Melzer, Eva; Caspari, Daniela (2017): Text- und Medienkompetenz. In: Tesch, Bernd; Hammerstein, Xenia von; Stanat, Petra; Rossa, Henning (Hg.) *Bildungsstandards aktuell: Englisch / Französisch in der Sekundarstufe II*. Braunschweig: Westermann Gruppe, S. 56–83.
- Butzkamm, Wolfgang (2017): Einsprachigkeit. In: Surkamp, Carola (Hg.) *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze - Methoden - Grundbegriffe. 2. Auflage*. Stuttgart: J.B. Metzler Verlag, S. 52.
- Byram, Michael (1997): *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Caspari, Daniela (2010): Auf der Suche nach dem spezifischen Beitrag des Fremdsprachenunterrichts zu den interkulturellen Kompetenzen. Ausgangspunkt: Die "EPA Französisch". In: Caspari, Daniela; Küster, Lutz (Hg.) *Wege zu interkultureller Kompetenz. Fremdsprachendidaktische Aspekte der Text- und Medienarbeit*. Frankfurt am Main: Lang, S. 103–114.
- Caspari, Daniela (2013): "Literatur" in offiziellen Vorgaben für den Fremdsprachenunterricht: Ein Vergleich des Berliner Rahmenlehrplans (1984), der Bildungsstandards (2003), der EPA (2002/04) und der Abiturstandards (2012). In: Grünewald, Andreas; Plikat, Jochen; Wieland, Katharina (Hg.) *Bildung - Kompetenz - Literalität. Fremdsprachenunterricht zwischen Standardisierung und Bildungsanspruch*. Seelze: Klett/Kallmeyer, S. 60–73.

- Caspari, Daniela (2020): Inhalts- versus Kompetenzorientierung? Fachdidaktische Überlegungen aus Anlass der Einführung des Abiturthemas *La convivencia de culturas en Andalucía* in Nordrhein-Westfalen. In: Koch, Corinna; Schmitz, Sabine (Hg.) *Convivencia: Dialogische Studien von Fachdidaktik und Fachwissenschaft zu ambivalenten Deutungsmustern gesellschaftlichen Zusammenlebens in Spanien*. Berlin: Peter Lang, S. 47–68.
- Caspari, Daniela; Küster, Lutz (Hg.) (2010): *Wege zu interkultureller Kompetenz. Fremdsprachendidaktische Aspekte der Text- und Medienarbeit*. Frankfurt am Main: Lang.
- Caspari, Daniela; Schinschke, Andrea (2007): Interkulturelles Lernen: Konsequenzen für die Konturierung eines fachdidaktischen Konzepts aufgrund seiner Rezeption in der Berliner Schule. In: Bredella, Lothar; Christ, Herbert (Hg.) *Fremdverstehen und interkulturelle Kompetenz*. Tübingen: Narr, S. 78–100.
- ComRes (2018): CNN – Anti-Semitism in Europe Poll 2018 - Germany. <http://www.comresglobal.com/polls/cnn-anti-semitism-in-europe-poll-2018/> (Zugriff: 02.03.2020).
- Detjen, Joachim; Massing, Peter; Richter, Dagmar; Weißeno, Georg (2012): *Politikkompetenz – ein Modell*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Deutsch-Israelische Schulbuchkommission; Georg-Eckert-Institut - Leibniz-Institut für Internationale Schulbuchforschung (2015): *Deutsch-israelische Schulbuchempfehlungen*. Göttingen: V&R unipress.
- Diner, Dan (2015): Verschwörung. In: Diner, Dan (Hg.) *Enzyklopädie jüdischer Geschichte und Kultur*. Stuttgart, Weimar: J.B. Metzler, S. 272–277.
- European Union Agency for Fundamental Rights (2018): Experiences and perceptions of antisemitism: Second survey on discrimination and hate crime against Jews in the EU. Luxemburg: Publications Office of the European Union.
- Fäcke, Christiane; Plikat, Jochen; Tesch, Bernd (2017): Politische Bildung im Spanischunterricht. In: Grünewald, Andreas (Hg.) *Praxismaterial: Politische*

- Bildung im Spanischunterricht. Didaktische Grundlagen, Methoden, Materialien.* Seelze: Friedrich Verlag (Kallmeyer in Verbindung mit Klett), S. 5–10.
- Fairclough, Norman (1989): *Language and Power.* London, New York.
- Fechler, Bernd; Kößler, Gottfried; Messerschmidt, Astrid; Schäuble, Barbara (2006): Einleitung. In: Fechler, Bernd (Hg.) *Neue Judenfeindschaft? Perspektiven für den pädagogischen Umgang mit dem globalisierten Antisemitismus.* Frankfurt/Main: Campus-Verl., 11-29.
- Feierstein, Liliana Ruth (2016): Einleitung. In: Feierstein, Liliana Ruth (Hg.) *Von Europa nach Südamerika - deutsch-jüdische Kultur in der Emigration.* München: Ludwig-Maximilians-Universität, S. 7–9.
- Felsenstein, Frank (1990): Jews and Devils: Antisemitic Stereotypes of Late Medieval and Renaissance England. *Literature and Theology* 4 (1), S. 15–28.
- Frankel, Jonathan; Zipperstein, Steven J. (Hg.) (2004): *Assimilation and community. The Jews in nineteenth-century Europe.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Freitag-Hild, Britta (2017): Interkulturelle kommunikative Kompetenz. In: Surkamp, Carola (Hg.) *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze - Methoden - Grundbegriffe. 2. Auflage.* Stuttgart: J.B. Metzler Verlag, S. 147–149.
- Freitag-Hild, Britta (2018): Teaching Culture—Intercultural Competence, Transcultural Learning, Global Education. In: Surkamp, Carola; Viebrock, Britta (Hg.) *Teaching English as a Foreign Language. An Introduction.* Stuttgart: J.B. Metzler, S. 159–175.
- Grünewald, Andreas (Hg.) (2017a): *Praxismaterial: Politische Bildung im Spanischunterricht. Didaktische Grundlagen, Methoden, Materialien.* Seelze: Friedrich Verlag (Kallmeyer in Verbindung mit Klett).
- Grünewald, Andreas (2017b): Vorwort. In: Grünewald, Andreas (Hg.) *Praxismaterial: Politische Bildung im Spanischunterricht. Didaktische Grundlagen, Methoden, Materialien.* Seelze: Friedrich Verlag (Kallmeyer in Verbindung mit Klett), S. 4.

- Grünewald, Andreas; Kräling, Katharina; Lüning, Marita (2017): Themen und Texte zur Förderung der politischen Bildung im Spanischunterricht. In: Grünewald, Andreas (Hg.) *Praxismaterial: Politische Bildung im Spanischunterricht. Didaktische Grundlagen, Methoden, Materialien*. Seelze: Friedrich Verlag (Kallmeyer in Verbindung mit Klett), S. 44–86.
- Hall, Stuart (1997): The Spectacle of the 'Other'. In: Hall, Stuart (Hg.) *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: Sage Publications, S. 223–279.
- Hallet, Wolfgang (2000): "Wartime Lies": Holocaust Childhoods. Sprach-, Identitäts- und Kulturwechsel in der neueren Holocaust-Literatur. In: Aguado, Karin; Hu, Adelheid (Hg.) *Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität. Dokumentation des 18. Kongresses für Fremdsprachendidaktik, veranstaltet von der DGFF, Dortmund, 4.-6. Oktober 1999*. Berlin: Pädagogischer Zeitschriftenverlag, S. 185–198.
- Hallet, Wolfgang (2002): *Holocaust Childhood*-Erzählungen. Zur Modellierung eines mehrsprachigen Diskurses im Fremdsprachenunterricht. *Fremdsprachenunterricht* 46/55 (3), S. 174–182.
- Heidtke, Jennifer (2020): Überlegungen zum Umgang mit antijüdischen und antisemitischen Karikaturen als (historische) Bildquelle im Geschichtsunterricht am Beispiel von Karikaturen von Philipp Rupprecht und Dieter Hanitzsch. In: Salzborn, Samuel (Hg.) *Schule und Antisemitismus. Politische Bestandsaufnahme und pädagogische Handlungsmöglichkeiten*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 135–162.
- Holler, Malte (2020): Antisemitische Verschwörungsideologien. <https://www.anders-denken.info/informieren/antisemitische-verschw%C3%B6rungsideologien> (Zugriff: 23.03.2020).
- Holz, Klaus (2001): *Nationaler Antisemitismus. Wissenssoziologie einer Weltanschauung*. Hamburg: Hamburger Edition.
- Horkheimer, Max; Adorno, Theodor W. (2013): *Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente*. 21. Auflage. Frankfurt am Main: Fischer Verlag.

- Hu, Adelheid; Byram, Michael (Hg.) (2009): *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation = Intercultural competence and foreign language learning ; models, empiricism, assessment*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Jikeli, Günther (2017): Einstellungen von Geflüchteten aus Syrien und dem Irak zu Integration, Identität, Juden und Shoa. Forschungsbericht. Berlin: American Jewish Committee.
- Joan i Tous, Pere; Nottebaum, Heike (Hg.) (2003): *El olivo y la espada. Estudios sobre el antisemitismo en España (siglos XVI--XX)*. Berlin: De Gruyter.
- Julius, Anthony (2010): *Trials of the Diaspora. A History of Anti-Semitism in England*. Oxford: OUP Oxford.
- Kanitz, Maria; Schlagheck, Laura (2020a): Antisemitismus in seinen Ausprägungsformen und Stereotypen. In: Salzborn, Samuel (Hg.) *Schule und Antisemitismus. Politische Bestandsaufnahme und pädagogische Handlungsmöglichkeiten*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 67–83.
- Kanitz, Maria; Schlagheck, Laura (2020b): Wahn und Vorurteil: Warum zwischen Antisemitismus und Rassismus unterscheiden? In: Salzborn, Samuel (Hg.) *Schule und Antisemitismus. Politische Bestandsaufnahme und pädagogische Handlungsmöglichkeiten*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 85–110.
- Knapp-Potthoff, Annelie (1997): Sprach(lern)bewusstheit im Kontext. *Fremdsprachen lehren und lernen* (26), S. 9–23.
- Koch, Corinna; Yilmaz, Nuray (2017): Politische Bildung durch die methodische Gestaltung des Spanischunterrichts. In: Grünewald, Andreas (Hg.) *Praxismaterial: Politische Bildung im Spanischunterricht. Didaktische Grundlagen, Methoden, Materialien*. Seelze: Friedrich Verlag (Kallmeyer in Verbindung mit Klett), S. 25–43.
- Kräling, Katharina; Martín Fraile, Katharina (2015): ‚Un lujo de primera necesidad‘. Literarästhetisches Lernen im Spanischunterricht. *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch* 13 (49), S. 4–9.

- Kramersch, Claire (1993): *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramersch, Claire (1995): Andere Worte – andere Werte: Zum Verhältnis von Sprache und Kultur. In: Bredella, Lothar (Hg.) *Verstehen und Verständigung durch Sprachen lernen?* Bochum: Brockmeyer, S. 51–66.
- Kramersch, Claire (2010): *Language and culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Krayer, Johannes (29.3.2019): "Das Franco-Regime lieferte die Juden freiwillig aus". Interview mit Marta Simó Sánchez. *Mallorca Zeitung*. <https://www.mallorcazeitung.es/lokales/2019/03/29/franco-regime-lieferte-juden-freiwillig/67074.html> (Zugriff: 13.05.2020).
- Küpper, Beate; Zick, Andreas (2019): Neuer Antisemitismus im alten Gewand - eine Anmerkung zu den Ergebnissen der Mitte-Studie 2018/19. Ein Exkurs von Beate Küpper und Andreas Zick. In: Zick, Andreas; Küpper, Beate; Berghan, Wilhelm (Hg.) *Verlorene Mitte - feindselige Zustände. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2018/19*. Bonn: Dietz, S. 102–111.
- Lavezzo, Kathy (2017): *The Accommodated Jew*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Legutke, Michael K. (2016): Theoretische Forschung. In: Schramm, Karen; Caspari, Daniela; Klippel, Friederike; Legutke, Michael K. (Hg.) *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch*. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 39–49.
- Lerner, Natan (2014): Anti-Zionism and Antisemitism in Latin America. In: Wistrich, Robert S. (Hg.) *Anti-zionism and antisemitism in the contemporary world*. London: Palgrave Macmillan, S. 93–101.
- Linnemann, Tobias; Mecheril, Paul; Nikolenko, Anna (2013): Rassismuskritik. Begriffliche Grundlagen und Handlungsperspektiven in der politischen Bildung. *ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 36 (2).

- Liwerant, Judit Bokser; Siman, Yael (2016): Antisemitism in Mexico and Latin America: Recurrences and Changes. In: Baum, Steven K.; Kressel, Neil Jeffrey; Cohen-Abady, Florette; Jacobs, Steven L. (Hg.) *Antisemitism in North America. New world, old hate*. Leiden, Boston: Brill, S. 119–173. doi: 10.1163/9789004307148\_008.
- Löschmann, Martin; Stroińska, Magda (Hg.) (1998): *Stereotype im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt am Main: Lang.
- Martinez, Hélène (2015): Nachdenken über Sprachbewusstheit: Plädoyer für ein erweitertes Verständnis. *Praxis Fremdsprachenunterricht* (4), S. 7–10.
- Mayring, Philipp (2015): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12. Auflage*. Weinheim: Beltz.
- Melter, Claus; Mecheril, Paul (Hg.) (2011): *Rassismustheorie und -forschung. 2. Auflage*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Mendel, Meron; Messerschmidt, Astrid (2017): Einleitung. In: Messerschmidt, Astrid; Mendel, Meron (Hg.) *Fragiler Konsens. Antisemitismuskritische Bildung in der Migrationsgesellschaft*. Frankfurt: Campus Frankfurt / New York, S. 11–23.
- Méron-Minuth, Sylvie (2012): Album de jeunesse: Über die Shoah. *Praxis Fremdsprachenunterricht Französisch* 9 (5), S. 8–10.
- Messerschmidt, Astrid; Mendel, Meron (Hg.) (2017): *Fragiler Konsens. Antisemitismuskritische Bildung in der Migrationsgesellschaft*. Frankfurt: Campus Frankfurt / New York.
- Müller-Neuhoff, Jost; Ringelstein, Ronja; Fiedler, Maria; Leber, Sebastian; Jansen, Frank; Bockenheimer, Johannes C. (11.12.2017): Wie gefährlich sind die muslimischen Antisemiten? Proteste gegen Israel in Berlin. *Der Tagesspiegel*. <https://www.tagesspiegel.de/politik/proteste-gegen-israel-in-berlin-wie-gefaehrlich-sind-die-muslimischen-antisemiten/20697882.html> (Zugriff: 10.05.2020).
- Nägel, Verena; Kahle, Lena (2018): *Die universitäre Lehre über den Holocaust in Deutschland*. Berlin: Freie Universität Berlin.

- Niedziolka, Alexander-Arthur (2013): Training Media Literacy: Art Spiegelmans Graphic Novel "Maus". *Praxis Fremdsprachenunterricht Englisch* 10 (6), S. 14–17.
- Nirenberg, David (2015): *Anti-Judaismus. Eine andere Geschichte des westlichen Denkens*. Berlin: Verlag C.H.Beck.
- O'Sullivan, Emer; Rösler, Dietmar (2017): Stereotyp. In: Surkamp, Carola (Hg.) *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze - Methoden - Grundbegriffe*. 2. Auflage. Stuttgart: J.B. Metzler Verlag, S. 339–340.
- Partouche, Debi (2002): The Anne Frank Project. *English Teachers' Journal (Israel)* (54), S. 80–84.
- Perry, Marvin; Schweitzer, Frederick M. (2003): *Anti-semitism. Myth and hate from antiquity to the present*. New York, Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Peter, Annica (2020): "Verschwörungstheorien". In: Salzborn, Samuel (Hg.) *Schule und Antisemitismus. Politische Bestandsaufnahme und pädagogische Handlungsmöglichkeiten*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 111–133.
- Plikat, Jochen (2017): *Fremdsprachliche Diskursbewusstheit als Zielkonstrukt des Fremdsprachenunterrichts*. Berlin: Peter Lang.
- Postone, Moishe (1982): Die Logik des Antisemitismus. *Merkur: Deutsche Zeitschrift für europäisches Denken* (403), S. 13–25.
- Raddatz, Sascha; Seydel, Luisa (14.2.2019): Kleine Anfrage: Antisemitische Straftaten im vierten Quartal 2018. Kleine Anfragen zu antisemitischen Straftaten, die dem Phänomenbereich „Politisch motivierte Kriminalität“ (PMK) zugeordnet werden Drucksache 19/7779. Berlin: Deutscher Bundestag. [https://www.petrapau.de/19\\_bundestag/index\\_anfragen.htm](https://www.petrapau.de/19_bundestag/index_anfragen.htm) (Zugriff: 11.03.2020).
- Raddatz, Sascha; Seydel, Luisa (19.8.2019): Kleine Anfrage: Antisemitische Straftaten im zweiten Quartal 2019. Kleine Anfragen zu antisemitischen Straftaten, die dem Phänomenbereich „Politisch motivierte Kriminalität“ (PMK) zugeordnet werden Drucksache 19/12497. Berlin: Deutscher Bundestag.

[https://www.petrapau.de/19\\_bundestag/index\\_anfragen.htm](https://www.petrapau.de/19_bundestag/index_anfragen.htm) (Zugriff: 11.03.2020).

- Radvan, Heike (2010): *Pädagogisches Handeln und Antisemitismus*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Radvan, Heike (2013): Geschlechterreflektierende Rechtsextremismusprävention: Eine Leerstelle in Theorie und Praxis? In: Radvan, Heike (Hg.) *Gender und Rechtsextremismusprävention. Eine Publikation des Projektes "Lola für Lulu - Frauen für Demokratie im Landkreis Ludwigslust"*. Berlin: Metropol-Verl., S. 9–36.
- Rathje, Jan; Kahane, Anetta; Baldauf, Johannes; Lauer, Stefan (2015): >>No World Order<< Wie antisemitische Verschwörungsideologien die Welt verklären. Berlin: Amadeu Antonio Stiftung.
- Reuter, Julia (2002): *Ordnungen des Anderen. Zum Problem des Eigenen in der Soziologie des Fremden*. Berlin: transcript Verlag.
- Ritzenhofen, Ute (2011): Der Holocaust im Comic? : Art Spiegelmans Maus: Schüler analysieren Inhalt und Form einer graphic novel über den Holocaust. *Praxis Fremdsprachenunterricht Englisch* (5), S. 35–39.
- Rommelspacher, Birgit (2011): Was ist eigentlich Rassismus? In: Melter, Claus; Mecheril, Paul (Hg.) *Rassismustheorie und -forschung. 2. Auflage*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 25–38.
- Rössler, Andrea (2010): Literarische Kompetenz. In: Meißner, Franz-Joseph; Tesch, Bernd (Hg.) *Spanisch kompetenzorientiert unterrichten*. Seelze: Klett/Kallmeyer, S. 131–136.
- Salzborn, Samuel (2010): *Antisemitismus als negative Leitidee der Moderne. Sozialwissenschaftliche Theorien im Vergleich*. Frankfurt am Main, New York: Campus Verlag.
- Salzborn, Samuel (2013): Israelkritik oder Antisemitismus? Kriterien für eine Unterscheidung. *Neukirchener Theologische Zeitung* 28 (1), S. 5–16.

- Salzborn, Samuel (2014): *Antisemitismus. Geschichte, Theorie, Empirie*. Baden-Baden: Nomos.
- Salzborn, Samuel (2018): *Globaler Antisemitismus. Eine Spurensuche in den Abgründen der Moderne*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Salzborn, Samuel (Hg.) (2020a): *Schule und Antisemitismus. Politische Bestandsaufnahme und pädagogische Handlungsmöglichkeiten*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Salzborn, Samuel (2020b): Vorwort. In: Salzborn, Samuel (Hg.) *Schule und Antisemitismus. Politische Bestandsaufnahme und pädagogische Handlungsmöglichkeiten*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 7–8.
- Salzborn, Samuel; Kurth, Alexandra (2020): Antisemitismus in der Schule: Erkenntnisstand und Handlungsperspektiven. In: Salzborn, Samuel (Hg.) *Schule und Antisemitismus. Politische Bestandsaufnahme und pädagogische Handlungsmöglichkeiten*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 9–65.
- Sammons, Jeffrey L. (1998): Einführung. In: Sammons, Jeffrey L. (Hg.) *Die Protokolle der Weisen von Zion: Die Grundlage des modernen Antisemitismus - eine Fälschung. Text und Kommentar*. Göttingen: Wallstein Verlag, S. 7–26.
- Sartre, Jean-Paul (2010): *Überlegungen zur Judenfrage*. 2. Auflage. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.
- Schäuble, Barbara; Thoma, Hanne (2006): Ergebnisse des Europäischen Workshops "Antisemitismus - eine Herausforderung für die (politische) Bildungsarbeit". Eine Dokumentation. In: Fechler, Bernd (Hg.) *Neue Judenfeindschaft? Perspektiven für den pädagogischen Umgang mit dem globalisierten Antisemitismus*. Frankfurt/Main: Campus-Verl., S. 233–241.
- Scherr, Albert; Schäuble, Barbara (2007): "Ich habe nichts gegen Juden, aber..." Ausgangsbedingungen und Perspektiven gesellschaftspolitischer Bildungsarbeit gegen Antisemitismus. Berlin: Amadeu Antonio Stiftung.
- Schröder, Axel (2020): *Die "Wahrheit" in Zeiten von Corona: Verschwörungstheorien und Mythen rund um das Virus*. Bundeszentrale für politische Bildung:

- Bundeszentrale für politische Bildung. <https://www.bpb.de/gesellschaft/medien-und-sport/306942/corona-und-verschwörungstheorien> (Zugriff: 29.05.2020).
- Schwarz-Friesel, Monika; Reinharz, Jehuda (2013): *Die Sprache der Judenfeindschaft im 21. Jahrhundert*. Berlin: De Gruyter.
- Senkman, Leonardo (2016): 17 Anti-Zionist Discourse of the Left in Latin America: An Assessment. In: Ben Refa'el, Eli'ezer; Bokser de Liwerant, Judit; Gorni, Yosef (Hg.) *Reconsidering Israel-diaspora relations*. Leiden, Boston: Brill.
- Siegel Vann, Dina (2011): Antisemitism in Latin America: Regional and Global Trends. *Journal for the Study of Antisemitism* 3 (13), S. 13–17.
- Simó Sánchez, Marta (2018): *La memòria de l'Holocaust a l'Estat Espanyol. Des d'una perspectiva històrica i una perspectiva sociològica*. Unveröffentlichte Dissertation. Barcelona.
- Spinner, Kaspar H. (2006): Literarisches Lernen. *Praxis Deutsch* (200), 6–16.
- Stennes, Rahel (2020): Antisemitismus in der Literatur am Beispiel von Wilhelm Raabes Hungerpastor (1864) und Martin Walsers Tod eines Kritikers (2002). Anhaltspunkte für den Unterricht in der gymnasialen Oberstufe. In: Salzborn, Samuel (Hg.) *Schule und Antisemitismus. Politische Bestandsaufnahme und pädagogische Handlungsmöglichkeiten*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 163–182.
- Stöss, Richard (2010): *Rechtsextremismus im Wandel. 3. Auflage*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung Forum Berlin.
- Surkamp, Carola (2012): Literarische Texte im kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht. In: Hallet, Wolfgang; Krämer, Ulrich (Hg.) *Kompetenzaufgaben im Englischunterricht. Grundlagen und Unterrichtsbeispiele*. Seelze: Klett Kallmeyer, S. 77–90.
- Surkamp, Carola; Viebrock, Britta (Hg.) (2018): *Teaching English as a Foreign Language. An Introduction*. Stuttgart: J.B. Metzler.

- Thaler, Engelbert (2014): *Englisch unterrichten: Grundlagen, Kompetenzen, Methoden*. Berlin: Cornelsen.
- Tietz, Manfred (2011): Mittelalter und Spätmittelalter. In: Neumeister, Sebastian; Poppenberg, Gerhard; Schütz, Jutta; Tietz, Manfred; Neuschäfer, Hans-Jörg (Hg.) *Spanische Literaturgeschichte. 4. Auflage*. Stuttgart, Weimar: Verlag J.B. Metzler, S. 1–67.
- Trubowitz, Lara (2012): *Civil antisemitism, modernism, and British culture, 1902 - 1939*. New York: Palgrave Macmillan.
- Valman, Nadia (2007): *The Jewess in nineteenth-century British literary culture*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vences, Ursula (2006): Literatur und interkulturelles Lernen: Begegnung mit der deutschen Geschichte im Spanischunterricht. *Hispanorama* (111), S. 50–54.
- Viebrock, Britta (2017): Unterrichtsplanung. In: Surkamp, Carola (Hg.) *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze - Methoden - Grundbegriffe. 2. Auflage*. Stuttgart: J.B. Metzler Verlag, S. 361–365.
- Vives, Marc-Lluís; FeldmanHall, Oriel (2018): Tolerance to ambiguous uncertainty predicts prosocial behavior. *Nature communications* 9 (1), S. 2156.
- Volk, Gunther (2001): Studying the Holocaust through Anglo-Jewish literature - an interdisciplinary approach. *Fremdsprachenunterricht* 45/54 (5), 332-340.
- Wachtel, Ann-Christin (2020): "Adolf Hitler seine Ufos kontrollieren die USA". Zur Problematik von Verschwörungsmmythen, Endzeitphantasien und Antisemitismus im deutschsprachigen Rap am Beispiel von Prinz Pi. In: Salzborn, Samuel (Hg.) *Schule und Antisemitismus. Politische Bestandsaufnahme und pädagogische Handlungsmöglichkeiten*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 183–206.
- Wiesemes, Rolf (2007): Developing a methodology for CLIL classroom research: a case study of a CLIL classroom where the Holocaust is taught. In: Dalton-Puffer, Christiane; Smit, Ute (Hg.) *Empirical Perspectives on CLIL Classroom Discourse*. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 275–289.

- Wolf, Deborah (2019): Textuelle Signifikanzen und mediale Konstellationen von 9/11-Verschwörungstheorien auf YouTube. Strategien einer medienwissenschaftlichen Annäherung. *FFK Journal* (4), S. 280–297.
- Zentralrat der Juden in Deutschland; Kultusministerkonferenz (2016): Gemeinsame Erklärung des Zentralrats der Juden in Deutschland und der Kultusministerkonferenz zur Vermittlung jüdischer Geschichte, Religion und Kultur in der Schule. Beschluss des Präsidiums des Zentralrats der Juden in Deutschland vom 01.09.2016 und Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.12.2016. Berlin, Bonn: Zentralrat der Juden in Deutschland; Kultusministerkonferenz.
- Zepp, Susanne (2020): Jüdische Geschichte auf der Iberischen Halbinsel und ihre literarische Repräsentation - ein Beitrag zur Ausbildung historischer Urteilskraft in der literaturwissenschaftlichen Lehre. In: Koch, Corinna; Schmitz, Sabine (Hg.) *Convivencia: Dialogische Studien von Fachdidaktik und Fachwissenschaft zu ambivalenten Deutungsmustern gesellschaftlichen Zusammenlebens in Spanien*. Berlin: Peter Lang, S. 17–46.
- Zepp, Susanne; Caspari, Daniela (2020): *Convivencia* als Thema und Herausforderung der Literaturwissenschaft und der Fachdidaktik. In: Koch, Corinna; Schmitz, Sabine (Hg.) *Convivencia: Dialogische Studien von Fachdidaktik und Fachwissenschaft zu ambivalenten Deutungsmustern gesellschaftlichen Zusammenlebens in Spanien*. Berlin: Peter Lang, S. 17–71.
- Zick, Andreas; Berghan, Wilhelm; Mokros, Nico (2019): Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit in Deutschland 2002-2018/19. Mit einem Exkurs zum Neuen Antisemitismus von Beate Küpper und Andreas Zick. In: Zick, Andreas; Küpper, Beate; Berghan, Wilhelm (Hg.) *Verlorene Mitte - feindselige Zustände. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2018/19*. Bonn: Dietz, S. 53–116.
- Zick, Andreas; Küpper, Beate; Berghan, Wilhelm (2019): *Verlorene Mitte - feindselige Zustände. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2018/19*. Bonn: Dietz.
- Zydati, Wolfgang (2010): Sachfachliches, interkulturelles und fremdsprachliches Lernen in der gymnasialen Oberstufe: ein Plädoyer für fächerverbindende

Seminar bzw. Projektkurse. In: Caspari, Daniela; Küster, Lutz (Hg.) *Wege zu interkultureller Kompetenz. Fremdsprachendidaktische Aspekte der Text- und Medienarbeit*. Frankfurt am Main: Lang, S. 63–102.